



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i historiedidaktikk - MHIMAS	Vårsemesteret, 2022  Åpen
Forfatter: Kamilla Henning	..... (signatur forfatter)
Veileder: David-Alexandre Wagner	
Tittel på masteroppgaven: «De så litt på det som det var en guttetur, der de skulle ha det gøy, skyte litt og liksom kose seg» En kvalitativ studie av ungdomsskoleelevers uttrykk for historisk empati fra individuelt arbeid til gruppesamtale i undervisning om første verdenskrig.  Engelsk tittel: «They viewed it like a boy's trip, where they were supposed to have fun, shoot, and sort of enjoy themselves» A qualitative study of lower secondary school students' expressions of historical empathy from individual work to group discussion in teaching about World War I.	
Emneord: Historiedidaktikk, historisk empati, historie, fagfornyelsen LK 2020, kjønnsforskjeller, empati, kontekstualisering	Antall ord: 40 919 + vedlegg/annet: 56 944  Stavanger, 18. mai, 2022 dato/år

«De så litt på det som det var en guttetur, der de skulle ha det gøy,  
skyte litt og liksom kose seg»

En kvalitativ studie av ungdomsskoleelevers uttrykk for historisk empati fra  
individuell arbeid til gruppesamtale i undervisning om første verdenskrig

## *Sammendrag*

Historisk empati ble innført i et av kjerneelementene for samfunnsfag med fagfornyelsen i 2020. Ved at historisk empati kan bidra til en bedre og dypere forståelse av fortiden, kan begrepet gi en innfallsvinkel til historien som vil kunne hjelpe elevene til å forstå dagens samfunn bedre og dermed bli bedre medborgere. Formålet med dette forskningsprosjektet er å undersøke hva elever vektlegger i deres refleksjoner når de arbeider med historisk empati, og om det kan observeres forskjeller mellom jenter og gutter. Problemstillingen lyder som følgende: *Hvilken innsikt kan vi få av 9. klassingers uttrykk for historisk empati, fra individuelt arbeid til gruppesamtale om første verdenskrig?*

Det teoretiske bakteppet til oppgaven er basert på Endacott og Brooks (2013) sin definisjon av historisk empati, Barton og Levstiks (2004) sine kategorier om det kognitive og affektive aspektet av historisk empati, og Ashby og Lee (1987) sine nivåer for å måle historisk empati. I tillegg vil teori om kjønnsforskjeller og empati, og kjønnsforskjeller og skoleprestasjoner bli presentert.

Forskningsprosjektet baserer seg på en kvalitativ forskningsmetode. Opplegget på skolen ble gjennomført på tre uker. Elevenes refleksjoner danner grunnlaget for forskningens empiri. Empirien ble innhentet gjennom individuelle intervju og gruppesamtaler. Dataen fra elevene er transkribert og anonymisert.

Funnene viste at alle åtte elever viste en form for historisk empati i sine refleksjoner. Elevene hadde fokus på sosiale normer og forventinger i samfunnet under perioden som ble undersøkt, men var påvirket av moderne perspektiver og affektive tilknytninger når de engasjerte seg i historisk empati. Hensyn til kontekst var det som skilte kjønnene mest, og elevenes faktakunnskaper hang tett sammen med deres bruk av kontekst og belegg i deres refleksjoner.

## ***Abstract***

Historical empathy was introduced in one of the core elements for social studies with the subject renewal in 2020. Because historical empathy can contribute to a better and deeper understanding of the past, the concept can provide an approach to history that will help students understand today's society better and thus become better citizens. The purpose of this research project is to investigate what students emphasize in their reflections when working with historical empathy, and whether differences can be observed between girls and boys. The problem is as follows: *What insight can we get from 9th graders' expression of historical empathy, from individual work to group discussion about the World War I?*

The theoretical background to the thesis is based on Endacott and Brooks' (2013) definition of historical empathy, Barton and Levstiks' (2004) categories on the cognitive and affective aspect of historical empathy, and Ashby and Lee's (1987) levels of measurement. historical empathy. In addition, theory of gender differences and empathy, and gender differences and school performance will be presented.

The research project is based on a qualitative research method. The teaching program at the school was completed in three weeks. The students' reflections form the basis for the empirical research. The empirical data was obtained through individual interviews and group discussions. The data from the students is transcribed and anonymized.

The findings showed that all eight students showed a form of historical empathy in their reflections. The students focused on social norms and expectations in society during the period examined, but were influenced by modern perspectives and affective affiliations when engaging in historical empathy. Contextual considerations separated the sexes the most, and the students' factual knowledge was closely linked to their use of context and evidence in their reflections.

## ***Forord***

Å skrive en masteroppgave har vært både krevende og spennende arbeid. Det siste året har vært travelt med kombinasjon av jobb og studier, men har gitt meg et læringsutbytte som jeg vil ta med meg videre i fremtiden som lærer.

I den anledning er det på plass å takke alle som har støttet meg på veien hit. Først vil jeg takke min veileder, David-Alexandre Wagner, for god veiledning gjennom hele perioden. Takk for lange og grundige tilbakemeldinger og inspirerende veiledningstimer som har motivert meg til å fortsette. Takk for tiden du har brukt på meg og oppgaven min.

Videre vil jeg takke administrasjonen på skolen jeg jobber på for å ha tilrettelagt på en god måte som har gjort det mulig for meg å jobbe ved siden av fulltidsstudier. Jeg vil også takke mine flotte kollegaer som har vist interesse og støttet meg i arbeidet, og som har gitt meg gode tips og oppmuntrende tilbakemeldinger.

Jeg vil også rette en stor takk til mine fantastiske studievenner. Dere har virkelig gjort studietiden til en uforglemmelig tid, og dere har bidratt til at de fem årene på universitetet har vært mye morsommere, litt lettere og gått litt raskere. Tusen takk for gode minner. En siste takk går til familien som har støttet meg gjennom hele veien, og spesielt til min tålmodige søster for korrekturlesing.

Stavanger, mai 2022

*Kamilla Henning*

# Innhold

<i>Forside</i> .....	<i>i</i>
<i>Sammendrag</i> .....	<i>iii</i>
<i>Abstract</i> .....	<i>iv</i>
<i>Forord</i> .....	<i>v</i>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1 Problemstilling</b> .....	<b>1</b>
<b>1.2 Oppgavens relevans og LK20</b> .....	<b>2</b>
<b>1.3 Metode og analyse</b> .....	<b>4</b>
<b>1.4 Oppgavens disposisjon</b> .....	<b>5</b>
<b>2.0 Teori</b> .....	<b>6</b>
<b>2.1 Historiedidaktikk og historisk empati</b> .....	<b>6</b>
2.1.1 Begrepsavklaring .....	7
2.1.2 Endacott & Brooks definisjon av historisk empati .....	11
<b>2.2 Hvorfor er historisk empati viktig i historieundervisningen?</b> .....	<b>13</b>
<b>2.3 Hvordan vurdere historisk empati?</b> .....	<b>15</b>
2.3.1 Ashby & Lee modell for historisk empati.....	17
2.3.2 Barton & Levstik modell for historisk empati .....	19
<b>2.4 Hvordan undervise i historisk empati?</b> .....	<b>24</b>
2.4.1 Bruk av gruppediskusjon .....	26
2.4.2 Arbeid med kilder .....	27
<b>2.5 Kjønnforskjeller i skolen</b> .....	<b>29</b>
<b>2.6 Kjønnforskjeller og empati</b> .....	<b>32</b>
<b>Oppsummering</b> .....	<b>33</b>
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>34</b>
<b>3.1 Problemstilling og forskningsspørsmål</b> .....	<b>34</b>
<b>3.2 Forskningsdesign</b> .....	<b>34</b>
3.2.1 Generelle prinsipper.....	34
3.2.2 Deskriptiv gjennomgang av opplegget .....	37
3.2.3 Forskningsdeltakere .....	40
3.2.4 Beskrivelse av empiri.....	42
<b>3.3 Presentasjon av analysekategorier</b> .....	<b>48</b>
<b>3.4 Etiske regler</b> .....	<b>50</b>
<b>3.5 Vurdering av studiens validitet og reliabilitet</b> .....	<b>50</b>
<b>4.0 Analyse</b> .....	<b>53</b>

<b>4.1 Forskningsspørsmål 1: Hva vektlegges av elevene når de reflekterer individuelt i arbeidet?</b> .....	53
<b>4.1.1 Jonas</b> .....	54
<b>4.1.2 Alf</b> .....	57
<b>4.1.3 Mari</b> .....	59
<b>4.1.4 Sofie</b> .....	61
<b>4.1.5 Kasper</b> .....	64
<b>4.1.6 Ida</b> .....	67
<b>4.1.7 Liva</b> .....	69
<b>4.1.8 Frank</b> .....	73
<b>4.1.9 Oppsummering</b> .....	75
<b>4.2 Forskningsspørsmål 2: Påvirker gruppesamtalen elevenes utvikling av historisk empati? Og hvis ja, på hvilken måte?</b> .....	86
<b>Påstand 1: Soldater vervet seg til hæren helt av egen fri vilje.</b> .....	86
<b>Påstand 2: Skuddene i Sarajevo er ene og alene grunnen til første verdenskrig.</b> .....	88
<b>Påstand 3: Det er rettferdig at Tyskland fikk all skyld for krigen.</b> .....	89
<b>Påstand 4: Det er viktig å lære om første verdenskrig i dag.</b> .....	91
<b>Oppsummering</b> .....	93
<b>4.3 Forskningsspørsmål 3: Kan det observeres klare forskjeller mellom hva jenter og gutter vektlegger i deres refleksjoner i arbeid med historisk empati? Og hvis ja, hvilke?</b> 95	
<b>5.0 Diskusjon og drøfting</b> .....	97
<b>Forskningsspørsmål 1: Hva vektlegges av elevene når de reflekterer individuelt i arbeidet?</b> .....	97
<b>Forskningsspørsmål 2: Påvirker gruppesamtalen elevenes utvikling av historisk empati? Og hvis ja, på hvilken måte?</b> .....	101
<b>Forskningsspørsmål 3: Kan det observeres klare forskjeller mellom hva jenter og gutter vektlegger i deres refleksjoner i arbeid med historisk empati? Og hvis ja, hvilke?</b> .....	104
<b>Refleksjon av utfordringer og begrensninger med opplegget</b> .....	105
<b>6.0 Konklusjon</b> .....	108
<b>Veien videre</b> .....	111
<b>7.0 Litteraturliste</b> .....	112
<b>Vedlegg</b> .....	117
<b>Vedlegg</b> .....	117
<b>Figurer</b> .....	117
<b>Tabeller</b> .....	117
.....	124





# 1.0 Innledning

## 1.1 Problemstilling

Hvordan menneskers holdninger til hverandre har påvirket handlingene deres i løpet av historien har så lenge jeg kan huske skapt en nysgjerrighet hos meg. Ved å lese utdrag av øyevitner, se på historiske spillefilmer eller bilder, har jeg blitt dratt inn i en verden jeg selv ikke er en del av. Jeg har sittet igjen med en nysgjerrighet på disse menneskene i både nær og fjern fortid – hvem er de, hvordan var livene deres, hvordan var det å leve på den tiden og ikke minst hvordan hadde de det? Å bli kjent med levemåten, verdiene og holdningene til fortidens mennesker har motivert mye av min historieinteresse, og uten å være klar over det selv har det vært en interesse for historisk empati – et da ukjent begrep for meg.

Selv om begrepet var ukjent for meg er det ikke et nytt begrep. Historisk empati ble lansert som begrep i historieundervisning på tidlig 1970-tallet og har i ettertiden vært et omdiskutert begrep (Retz, 2018, s. 14). Uenigheter om det er en kognitiv eller affektiv øvelse, en prosess eller et resultat, eller hvilke undervisningsmetoder som burde bli benyttet har styrt mye av debatten.

I Norge ble historisk empati først introdusert i et av kjerneelementene som ble innført i samfunnsfag for grunnskolen etter fagfornyelsen i 2020. Innenfor kjerneelementet «samfunnskritisk tenking og sammenhenger» står det at elevene skal kunne utvikle historisk empati (Utdanningsdirektoratet, 2021). Innenfor det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap» skal elevene gjennom arbeid med samfunnsfag blant annet innta ulike perspektiver (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Innenfor disse elementene forankrer jeg oppgavens relevans.

Det foreligger mange resultater som tilsier at elever, nærmest uansett alder, kan utvikle og vise en form for historisk empati, hvis de arbeider med oppgaver som er tilrettelagt for det. Dette er uavhengig om det er et undervisningsopplegg basert på en skriftlig oppgave, gruppediskusjon, arbeid med primær- og sekundærkilder eller bruk av film (Bartelds et al., 2020; De Leur et al., 2017; J. L. Endacott, 2014; Jensen, 2008; Kohlmeier, 2006; Roberts, 2019). Det er derimot fortsatt interessant å undersøke nærmere hvilken innsikt vi kan få av elevenes forståelse og hva de vektlegger i sine refleksjoner når de arbeider med nettopp dette. I tillegg vet vi ikke særlig mye om kjente kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner eller i uttrykkelsen av empati har en innvirkning på elevene i arbeid med historisk empati. Tidligere

forskning på historisk empati i undervisning har behandlet elevene som en sammensatt gruppe. Ettersom jeg har et ønske om å få en dypere innsikt i elevenes forståelse og hva de vektlegger i arbeid med historisk empati, vil det være fordelaktig å ta hensyn til kjente kjønnsforskjeller for å bli oppmerksom på om det har en påvirkning hos elevene. I tillegg vil det være interessant å se om antydninger om forskjeller mellom kjønnene, når det gjelder affektiv og kognitiv empati, kan overføres til hvilken form for historisk empati elevene uttrykker, og hva de vektlegger i sine refleksjoner.

På bakgrunn av dette ønsker jeg å undersøke og forsøke å svare på følgende: *Hvilken innsikt kan vi få av 9. klassingers uttrykk for historisk empati, fra individuelt arbeid til gruppesamtale om første verdenskrig?*

Med utgangspunkt i undervisning om første verdenskrig med fokus på soldatene i skyttergravene ønsker jeg å finne ut mer om hva elevene vektlegger og hvordan de reflekterer rundt oppgaver som er relatert til historisk empati. Jeg ønsker også å finne ut om det er noen forskjeller mellom jenter og gutter i deres forståelse av, og hvordan de uttrykker historisk empati. For å undersøke og besvare dette nærmere har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

1. Hva vektlegges av elevene når de reflekterer individuelt i arbeidet med historisk empati?
  - a. Hvilke former for historisk empati utvikler elevene?
2. Påvirker gruppesamtalen elevenes utvikling av historisk empati? Og hvis ja, på hvilken måte?
3. Kan det observeres klare forskjeller mellom hva jenter og gutter vektlegger i deres refleksjoner i arbeid med historisk empati? Og hvis ja, hvilke?

## **1.2 Oppgavens relevans og LK20**

Denne oppgaven er forankret i forskningsfeltet historiedidaktikk. Det er allerede mye litteratur om historisk empati innenfor dette fagfeltet. I løpet av de siste 20 årene har hvordan elever uttrykker historisk empati vært et område som har blitt mer forsket på. Det meste av den tidligere forskningen har dog fokusert på antagelser om effekten av oppgaver som ber elevene å vise historisk empati (De Leur et al., 2017). Dermed er det ikke overraskende om elever

utrykker en form for historisk empati etter et undervisningsopplegg så lenge opplegget er utarbeidet for nettopp dette. Vi vet at ulike typer skriveoppgaver og spesielt gruppediskusjon er effektive metoder i arbeidet med historisk empati, ettersom tidligere studier har forsket på dette med elever i både barneskolealder til elever på videregående skole (Bartelds et al., 2020; Brooks, 2008; De Leur et al., 2017; J. L. Endacott, 2014; Jensen, 2008; Kohlmeier, 2006; Roberts, 2019). Det som det likevel kan være interessant å forske mer på er *hvilken* innvirkning det egentlig har, og *hva* elevene vektlegger i deres uttrykk av historisk empati fra individuelt arbeid til gruppearbeid. Kunnskaper om nettopp dette kan bidra til en bedre forståelse om hvordan man kan tilrettelegge for arbeidet med historisk empati, og hvordan man på best mulig måte kan bruke individuelt arbeid og gruppesamtale som arbeidsmetoder i undervisningen.

Det har de siste årene vært søkelys på kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner (Perlic, 2019). Om kjente forskjeller i skoleprestasjoner har direkte innvirkning på elevenes arbeid med historisk empati er ikke sikkert, men det vil være interessant å undersøke. Informasjon om eventuelle forskjeller mellom jenter og gutter kan gjøre lærere observante på ulike utfordringer det kan medføre og dermed åpne opp for diskusjon om hvordan man best mulig kan håndtere det i et klasserom.

I stor grad bygger oppgavens relevans på fagfornyelsen i 2020, LK20. LK20 legger opp til at samfunnsfag skal bidra til å gjøre elevene til engasjerte, deltakende og kritisk tenkende medborgere. Faget skal bygge opp verdier og holdninger som toleranse, respekt og likeverd, og elevene skal utvikle et aktiv medborgerskap der bevissthet om menneskerettigheter, miljø, demokrati, likestilling og verdien av mangfold er grunnsteiner (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Skolen skal bidra til å utvikle elevenes evne til å foreta etiske vurderinger og gjøre dem fortrolige med etiske problemstillinger, som er nødvendige kunnskaper for å være et reflektert og ansvarlig menneske (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Å bidra til det demokratiske samfunnet er et potensiale historisk empati har (Barton & Levstik, 2004; Brooks, 2008; Kohlmeier, 2006). Elever som forstår hva historisk empati innebærer, hvorfor det er av betydning og hvilken forskjell det gjør, vil kunne hjelpe dem med å forstå dagens samfunn bedre og dermed bli bedre medborgere (Ashby & Lee, 1987, s 64). Derfor er historisk empati både viktig og interessant å utvikle hos elever. I tillegg legger «dybdeløring» føringer for hvordan man skal undervise i historiefaget, som handler om at elever skal utvikle evner til å forstå sammenhenger og bruke kunnskaper de har lært i nye situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2019). For at elevene skal få dybdeløring i faget skal historisk empati, som er en del av kjerneelementet «samfunnskritisk

tenking og sammenhenger», dermed være noe som skal prege undervisningen over en lengre periode.

Forskningen har direkte forankring i LK20 ved følgende læringsmål:

- Gjøre rede for årsaker til og konsekvenser av sentrale historiske og nåtidige konflikter og reflektere over om endringer av noen forutsetninger kunne ha hindret konfliktene.
- Vurdere på hvilke måter ulike kilder gir informasjon om et samfunnsfaglig tema, og reflektere over hvordan algoritmer, ensrettede kilder eller mangel på kilder kan prege forståelsen vår.

Som i nevnte læringsmål, vil forskningen ta for seg første verdenskrig og hvordan livet som skyttergravsoldat var. Arbeidet med kildene vil gi elevene innsikt i ulike perspektiver og fremstillinger, samtidig som det vil være viktig at de er kritiske til det de leser.

Samfunnsfag skal være et «utforskende» fag. Da er det en fordel å blande inn historisk empati ved at det bidrar å lære elevene å engasjere seg mer empatisk med ulike perspektiver om spesielt kontroversielle utfordringer. Det viser relevansen i et større og mer sosialt viktig perspektiv (Bartelds et al., 2020, s. 546).

### **1.3 Metode og analyse**

For å svare på problemstillingen har jeg brukt kvalitativ forskningsmetode hvor teoridreven innholdsanalyse vil bli gjort på elevenes refleksjoner etter et opplegg gjennomført i en niendeklasse. Den teoretiske analysen vil ta utgangspunkt i to modeller for å vurdere historisk empati, modellene til Ashby og Lee (1987) og Barton og Levstik (2004). Disse vil bli brukt for å gi en pekepinn på hvilket nivå elevene forholder seg til, og hva disse elevene vektlegger i refleksjonene deres. Videre vil jeg se på hvilken innvirkning gruppesamtaler kan ha for hvilken form for historisk empati elevene viser og deres refleksjoner. Elevene vil bli delt inn i grupper etter kjønn, og jeg vil dermed se på om det kan observeres forskjeller mellom kjønnene, med hensyn til hvilken form for empati de uttrykker og om det er forskjeller i hva de vektlegger i refleksjonene deres.

## **1.4 Oppgavens disposisjon**

Kapittel 2 tar for seg det teoretiske grunnlaget for oppgaven som historisk empati som begrep, kjønnsforskjeller i skolen, samt en gjennomgang av viktige og relevante teorier. Det teoretiske rammeverket for oppgaven er hovedsakelig basert på teorien til Endacott og Brooks (2013), Barton og Levstik (2004) og Ashby og Lee (1987). Kapittel 3 omhandler det metodiske arbeidet ved oppgaven. Jeg vil gå inn på hvilken metode som ble brukt ved innsamlingen av data, utvalg av informanter og deskriptiv gjennomgang av opplegget, samt analysekategorier og -metode og etiske regler. Kapittel 4 presenterer oppgavens empiri og datamateriale, og analysen blir lagt frem i henhold til forskningsspørsmålene. Kapittel 5 vil ta opp diskusjonen rundt elevenes svar og drøfte funn fra analysen. Drøftingen blir lagt frem i samme rekke som forskningsspørsmålene. Til slutt vil problemstillingen bli besvart i konklusjonen i kapittel 6, og muligheter om videre forskning innen feltet blir lagt frem.

## 2.0 Teori

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for begreper og teorier, samt tidligere forskning som vil bli brukt for å gi svar på oppgavens problemstilling; *Hvilken innsikt kan vi få av 9. klassingers uttrykk for historisk empati, fra individuelt arbeid til gruppesamtale om første verdenskrig?*

### 2.1 Historiedidaktikk og historisk empati

På grunnskolen er historie en del av en tredeling av fag i samfunnsfag; *historie, geografi og samfunnskunnskap*. Faget skal bidra til at elevene blir deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Jan Bjarne Bøe (1995) skriver at didaktikk er undervisningslære, og for historiefaget henger det for en stor del sammen med de resultater man har kommet frem til innen den nordiske didaktiske forskningen (Bøe, 1995, s. 5). Lise Kvande argumenterer for at historiedidaktikken er et underlag for pedagogisk innsikt i det at vi kan bringe inn hva som faktisk skjer når læring foregår, og hva som er kunnskapens vesen og funksjon (Ludvigsson, 2015, s. 19).

Historiedidaktikk handler om formidling av historie (Karlsson, 2009, s. 37). Diskusjonene om historiens nytteverdi var utvilsomt av avgjørende betydning for fremveksten av et historiedidaktisk forskningsfelt. I løpet av årene rundt 1980 ble historiedidaktikk introdusert i Norden med inspirasjon fra Vest-Tyskland (Karlsson, 2009, s. 31). Etableringen av konseptet i Norden har gått hånd i hånd med utvidelsen av det historiedidaktiske interesseområdet fra skole til samfunn (Karlsson, 2009, s. 47).

Fra slutten av 1990-tallet ble det også et sentralt omdreiningspunkt for nordisk historiedidaktikk med begrepet historiebevissthet. Fra et tysk utgangspunkt var danske historiedidaktikere de ledende i å utvikle begrepet. Etter at det ble et omdreiningspunkt i danske læreplaner, fikk det også innpass i svenske og til dels i norske læreplaner. Etter fagfornyelsen i 2020 utgjør begrepet et av kjerneelementene i læreplanen, og skal bidra til et utforskende og kritisk historiefag (Lund, 2020, s. 26). I tillegg er kjerneelementene *utforskende historie og kildekritisk bevissthet, historisk empati, sammenhenger og perspektiver og mennesker og samfunn i fortiden, nåtid og framtid* innført i læreplanen for historie (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Historiebevissthet går igjen i alle elementene, i den betydning om samspeillet mellom vår fortolkning av fortiden,

forståelse av nåtiden og forventinger om fremtiden, og at de henger tett sammen (Knutsen, 2019).

Historisk empati ble innført som et kjerneelement i historiefaget med fagfornyelsen i 2020. For grunnskolen er historisk empati en del av kjerneelementet «samfunnskritisk tenking og sammenheng» i samfunnsfag:

[...] Dei skal sjå korleis utviklinga i fortida var prega av både brot og kontinuitet og kva som bidrog til endringar, samt *utvikle historisk empati*. [...] (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Selv om begrepet historisk empati er nytt i læreplanen, skriver Helga Bjørknes Hansen (2021) at historielærere trolig vil konkludere med at dette ikke er nye perspektiver i historieundervisningen, ettersom begrepet bygger på en lang faglig tradisjon. Derimot kan det fortsatt argumenteres for at historisk empati tydeliggjør to viktige aspekter; (1) sammenkoblingen av kognitive og emosjonelle perspektiver i historielæring, og (2) en sammenstilling av de to ulike målene for historiefaget: disiplin- og innholdslæring (Hansen, 2021).

### 2.1.1 Begrepsavklaring

Historisk empati har i over de to siste tiårene fått mer oppmerksomhet, men likevel er det uenigheter i hvordan begrepet skal bli definert (J. Endacott & Brooks, 2013, s. 41). Det har vært spørsmål om det er en kognitiv øvelse, en affektiv øvelse eller en blanding av begge.

#### *Grunnleggende begreper*

Først og fremst er det nødvendig å kunne skille mellom empati og sympati. Empati og sympati er to begreper som kan være lett å blande. Å kunne skille disse begrepene vil dermed være viktig for at man skal få en forståelse av hva historisk empati er. Empati blir definert som evnen til å identifisere, forstå og anerkjenne gyldigheten av andres følelsesmessige reaksjoner og tilstand (Malt, 2020). Keith Barton og Linda Levstik skiller mellom begrepene ved hjelp av begrepsdefinisjonen i *International Encyclopedia of the Social Sciences*; empati involverer evnen til å forestille seg tankene og følelsene til andre personer fra deres eget perspektiv. Sympati derimot involverer å forestille seg disse tankene og følelsene som sine egne, som

antyder at alle mennesker er tilsvarende like uansett tid, kulturelle forskjeller og individuelle forestillinger (Barton & Levstik, 2004, s. 206). I forskning blir empati undersøkt og tilnærmet delt inn i et affektivt og et kognitivt aspekt, og forskningen ønsker å undersøke om komponentene er relaterte eller uavhengige av hverandre (Christov-Moore et al., 2014, s. 605).

Deborah L. Cunningham (2009) skriver at empatiens plass i historieundervisningen går tilbake til 1910-1920-tallet i England. Det var ikke før på 1960- og 1970-tallet at historisk empati ble eksplisitt brukt som en av de sentrale konstruksjonene i historieundervisningen. Dog var det ikke konseptualisert på en konsistent eller tydelig måte som førte til at historisk empati ble betraktet som et uklart konsept. En del av problemet var at begrepet empati hadde forskjellige betydninger utenfor bruken i historieundervisningen, og ble ikke tydelig skilt fra begrepet sympati. Likevel ble det en klargjøring i noen aspekter, til tross for uenigheter mellom forskere. Det var bred enighet om at empati betyr å forstå hvordan *andre* ville ha oppfattet en situasjon, ikke hvordan du selv ville ha følt om situasjonen, og slik kunne man dermed skille empati fra sympati (Cunningham, 2009, s. 680-681).

Cunningham lister opp hvordan historisk empati har blitt beskrevet av tidligere forskere mellom 1970-1990-tallet som en ferdighet, kraft, undersøkelsesmetode, hermeneutisk prosess, evne, prestasjon og disposisjon (Cunningham, 2009, s. 681). Det har dermed vært knyttet spørsmål til om historisk empati er et resultat eller en prosess.

Rosalyn Ashby og Peter Lee (1987) mente at historisk empati er en oppnåelse, altså et resultat:

[...] where we get to when we have successfully reconstructed other peoples' beliefs, values, goals, and attendant feelings (Ashby & Lee, 1987, s. 63).

Det begrunner de med at det å si at en elev har uttrykt historisk empati, er å si at hun eller han er i en posisjon til å ha tro og verdier som ikke nødvendigvis er deres egne. Det er ikke å si at elevene har gått igjennom en prosess (Ashby & Lee, 1987, s. 63).

Yeager og Foster (2001) mener det ikke er et godt nok grunnlag i forskningen til å vite om historisk empati enten er et resultat eller en prosess. De hevder at det kan være unødvendig å



diskutere dette, og mener selv at historisk empati både er et resultat og en prosess (Davis et al., 2001, s. 15).

Endacott (2014) konkluderer med i studien sin at historisk empati ble for elevenes del en oppnåelse av en forståelse av historisk innhold, som avgjørelser, spesifikke situasjoner og erfaringer mennesker hadde i fortiden. Likevel vil han selv se på denne oppnåelsen som er del av deres forståelse. På det viset slutter historisk empati aldri å være en prosess. Man burde oppmuntre elevene til å bruke oppnåelsen videre i en prosess for å skape deres eget blikk på verden (J. L. Endacott, 2014, s. 30).

I likhet med Yeager og Foster mener jeg at historisk empati burde bli sett på som både et resultat og en prosess. Ettersom historisk empati skal gi elevene verktøy de kan bruke i fremtiden er jeg enig med at det burde anses som en evigvarende prosess. Blir det kun sett på som et resultat kan man si seg ferdig med prosessen når man har oppnådd noe spesifikt. Som Endacott nevner er denne prosessen evigvarende som man kan fortsette å videreutvikle og reflektere over, og som kan brukes i flere aspekter i livet.

Det var mindre konsensus når det gjelder balansen mellom kognitive og affektive aspekter ved historisk empati (Cunningham, 2009, s. 681). Tidligere forskere karakteriserte historisk empati som en primær kognitiv konstruksjon. Som et resultat av det var mye av den tidligere forskningen om historisk empati basert på antagelsen om at det omtrent tilsvarer den kognitive handlingen om perspektiv-taking (J. Endacott & Brooks, 2013, s. 42). Blant annet Ashby og Lee (1987) argumenterer for at historisk empati er en kognitiv øvelse:

This is a cognitive deficit, not necessarily a moral or emotional one (although it may be those too) (Ashby & Lee, 1987, s. 63-64).

Matthew T. Downey (1995) skriver at mens empatisk identifikasjon krever i en viss grad en emosjonell tilknytning til et synspunkt, krever perspektiv-taking en mer adskilt posisjon. Han stiller spørsmål til hvordan elever kan skille seg fra et perspektiv der de er emosjonelt involvert. Det er kun ved å ha en viss avstand til hvert perspektiv at de vil kunne skifte fra et perspektiv

til et annet – en prosess som er kritisk for historisk forklaring og forståelse. Dette er et punkt der perspektiv-taking og empati virker å være motstridende, i det minste med det affektive aspektet av begrepet (Downey, 1995, s. 8).

Nyere forskning antyder historisk empati som todimensjonal – i likhet med empati, og at det affektive og kognitive begge er nødvendige aspekter for at det skal *være* historisk empati. Den som forsker må både undersøke tankene til historiske figurer og få en forståelse av de affektive dimensjonene av deres situasjon. Basert på Endacott og Brooks teori og forskning er perspektiv-taking og perspektivanerkjennelse begreper som eksplisitt referer til det kognitive aspektet av historisk empati. Dermed kan det ikke alene bli brukt synonymt med historisk empati, men heller bli sett på som et uunnværlig aspekt av historisk empati (Brooks, 2011; J. Endacott & Brooks, 2013; J. L. Endacott, 2014). Barton og Levstik skriver:

Empathy without care sounds like an oxymoron. Why would anyone expend energy trying to understand historical perspectives if they had no care or concern for the lives and experiences of people in the past? (Barton & Levstik, 2004, s. 228).

I sitatet kommer det tydelig frem at uten «care» ville man umulig kunne engasjere elever til å gjøre begrunnede vurderinger eller utvide sitt syn på menneskeheten hvis de ikke bryr seg om slike ting (Barton & Levstik, 2004, s. 229). De skriver at å bry seg er den motiverende faktoren bak nesten all historisk forskning, og er det som former vår interesse. Det er grunnen til at man leser bøker, artikler, ser filmer eller dokumentarer og besøker museum eller historiske minnesteder – fordi man bryr seg om det man kan finne der (Barton & Levstik, 2004, s. 228).

Min forståelse av historisk empati bygger videre på definisjonen av empati, men har i tillegg flere funksjoner. Fokus på historien vil selvsagt være en sentral del i historisk empati, med aspekter som å kontekstualisere historien, å ha en forståelse for at vi er en del av en fortid og at vi både har likheter og ulikheter med fortidens personer, er viktige. I tillegg er jeg enig i Barton og Levstik (2004) sin påstand om at det affektive aspektet med «care» ikke kan unnlates fra historisk empati – det er nettopp det som vil engasjere elevene i historieundervisningen og det blir dermed et viktig moment. Derfor er Endacott og Brooks (2013) sin definisjon på historisk empati som prosessen av elevers kognitive og affektive engasjement med historiske figurer for å bedre kunne forstå og kontekstualisere deres erfaringer, avgjørelser og handlinger, passende å bruke i min masteroppgave.

### 2.1.2 Endacott & Brooks definisjon av historisk empati

Historisk empati innebærer altså en forståelse av hvordan personer i fortiden tenkte, følte, tok avgjørelser, oppførte seg og taklet konsekvenser innenfor en spesifikk historisk og sosial kontekst (J. Endacott & Brooks, 2013, s. 41). Historisk empati innebærer dermed blant annet å bruke perspektivene til fortidens mennesker for å forklare deres handlinger (Barton & Levstik, 2004, s. 208).

Ifølge Endacott og Brooks består historisk empati av tre aspekter som henger sammen og er avhengig av hverandre, og som må være til stede for at historisk forskning skal bli vurdert som historisk empati: *historisk kontekstualisering, perspektiv-taking og affektiv tilknytning*.

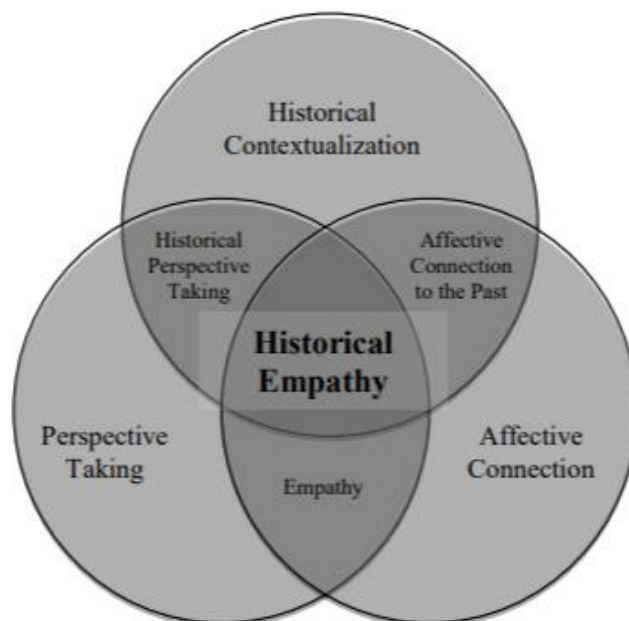
1. Historisk kontekstualisering vil si en forståelse av tidsmessig forskjell som inkluderer dyp forståelse av de sosiale, politiske og kulturelle normene av tidsperioden som blir undersøkt, samt kunnskap om hendelsene som førte frem til den historiske situasjonen og andre relevante hendelser som skjedde samtidig (J. Endacott & Brooks, 2013, s. 43). For å kontekstualisere historien skriver Barton og Levstik at man er nødt til å fokusere på hva fortidens mennesker prøvde å oppnå, deres tro, holdninger og kunnskap, og de kulturelle og historiske rammene for deres tanker og handlinger, for å kunne forstå hvorfor mennesker handlet som de gjorde (2004, s. 208).
2. Perspektiv-taking er forståelse av en annens levde erfaringer, prinsipper, posisjoner, holdninger og oppfatninger for å forstå hvordan den personen kan ha tenkt og handlet i den aktuelle situasjonen (J. Endacott & Brooks, 2013, s. 43). Barton og Levstik derimot foretrekker å bruke ordet perspektivanerkjennelse istedenfor perspektiv-taking og skriver:

We prefer perspective recognition because we think the term perspective accords well with intuitive notions about the complex elements of individual viewpoints, and because the phrase avoids the implication that we can “take on” the perspectives of others (Barton & Levstik, 2004, s. 207).

Det er altså problematisk å tro at man kan «ta på seg» perspektivet til andre – det klarer man rett og slett ikke. Dermed mener de det er mer passende å bruke begrepet perspektivanerkjennelse istedenfor, og det er det jeg kommer til å bruke videre i teksten.

3. Affektiv tilknytning er hensyn til hvordan historiske figurer opplevde hendelser, situasjoner eller handlinger kan ha blitt påvirket av deres affektive respons basert på en forbindelse til sin egne lignende, dog forskjellige, livserfaringer. Prosessen av å forme en affektiv tilknytning til fortidens personer gjør det mulig for elevene å se på historiske figurer som mennesker som også møtte på og tok for seg vanlige menneskelige erfaringer. Dette leder til en rikere og mer helhetlig forståelse enn perspektiv-taking alene (J. Endacott & Brooks, 2013, s. 43).

*Figur 1: Visuell konseptualisering av historisk empati (J. Endacott & Brooks, 2013, s. 44)*



Endacott og Brooks skriver at det er kun ved en kognitiv-affektiv tilnærming at man kan oppnå historisk empati der man kan skille mellom livet i nåtiden og livet i fortiden, samtidig som at gyldigheten til tidligere perspektiver fortsatt opprettholdes (J. Endacott & Brooks, 2013, s. 42). Ved å kombinere disse tre aspektene kan det føre til en dypere, mer helhetlig og meningsfylt opplevelse (2013, s. 43). For eleven vil dette kreve flere ferdigheter. De er nødt til å forstå at

fortiden og nåtiden er ulike, og de må være klar over egen posisjonaltet, altså med nåtidens forståelse av konsepter (Hansen, 2021). Videre må de kunne kontekstualisere historien, forstå hvordan ulike perspektiver påvirker hvordan fortiden forstås og fremstilles og ha en innlevelse for å kunne forstå menneskers utfordringer og handlinger i fortiden.

## **2.2 Hvorfor er historisk empati viktig i historieundervisningen?**

Å forstå menneskers utfordringer og handlinger i fortiden og at den historiske utviklingen var et resultat av menneskers valg og prioriteringer inngår i begrepet historisk empati. Disse egenskapene er ikke kun viktig fordi det er en del av læreplanen, men fordi det skal bidra til utvikling av kritisk tenkning og medborgerskap. I tillegg til at historisk empati er en del av et kjerneelement er også «kritisk tenkning og etisk bevissthet» et av verdigrunnlagene i opplæringen i den overordnede delen av LK20. Etisk bevissthet er nødvendig for å være et reflektert og ansvarlig menneske, og er både en forutsetning for og en del av det å lære i mange ulike sammenhenger som bidrar til at elevene utvikler god dømmekraft (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Tidligere forskning har demonstrert fordelene ved å bruke historisk empati i historieundervisningen, blant annet til å motivere historisk forståelse og undersøkelse, men også kritisk tenking. Resultat av Kohlmeiers (2006) forskning antyder at det kontinuerlige arbeidet med kilder og historisk empati økte elevenes evne til å lese kritisk. For eksempel hadde hun en elev som sa:

All this work we've been doing with these documents has changed the way I read everything (Kohlmeier, 2006, s. 53).

Det er forskjellige tilnærminger til kritisk tenkning, og de kan dekke flere kompetanser, men kritisk tenking vil blant annet innebære å bruke fornuften på en systematisk og undersøkende måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, ytringer, kunnskapsformer og fenomener. Elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles. Dette skal bidra til at elevene utvikler god dømmekraft (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Huijgen et. al. (2017) argumenterer for at en viktig del av historieundervisningen er å promotere elevenes evne til historisk perspektivanerkjennelse. Studien undersøker 15- og 16-åringers evne til å kontekstualisere handlingene til personer i fortiden og undersøke deres argumentasjon for å avdekke deres kontekstualiseringsprosess. Resultatet indikerer at elevene presterte godt når de engasjerte seg i historisk perspektivanerkjennelse og gir innsikt i de ulike strategiene som elevene bruker. Elevene som viste gode evner til perspektivanerkjennelse brukte flere historiske faktakunnskaper, de hadde god forståelse for det kronologiske hendelsesforløpet og viste kunnskaper om sosiopolitiske og sosiokulturelle situasjoner i deres refleksjoner. Funn antyder dermed at elever som demonstrerer gode evner til perspektivanerkjennelse brukte ulike former for kunnskap i deres refleksjoner, som kan ha bidratt til å hindre et samtidsorientert perspektiv. Elevene anerkjente konsekvensene for deres samtidsorienterte perspektiv da de undersøkte og reflekterte rundt handlingene og avgjørelsene til historiske aktører (Huijgen et al., 2017, s. 131-132).

Øvelser i historisk empati inviterer elever til å forme moralske vurderinger om fortiden som kan hjelpe dem i møtet med etiske dilemmaer i egen samtid. Det kan også hjelpe elevene å utvikle en sterkere bevissthet om behov rundt dem og hvordan de kan respondere på disse behovene (J. Endacott & Brooks, 2013, s. 45). Perspektivanerkjennelse er ikke kun en nødvendighet for meningsfullt engasjement med fortiden, men det kan også hjelpe med å forberede elever for borgerskap, fordi det å gjenkjenne egne og andres perspektiver er en viktig del i et pluralistisk demokrati (Barton & Levstik, 2004, s. 224).

Historisk empati kan bli brukt for å forklare handlingen til fortidens personer, mer enn hva som faktisk skjedde med disse personene. Da fokuserer man mer på *hvorfor* mennesker tok de valgene de gjorde istedenfor å fokusere på konsekvensene av deres handlinger. Perspektivanerkjennelse kan dermed hjelpe til med å forstå konsekvensene av historiske hendelser (Barton & Levstik, 2004, s. 222). Årsaker til historiske hendelser er viktige, så vel som intensjonen og motivasjonen til de som deltok i dem. Men, fra et deltakende demokratisk ståsted, er det muligens ikke det viktigste punktet. Visjonen til demokrati handler om pragmatisk handling, altså om hva vi kan bli enige om å gjøre til tross for våre forskjellige verdier (Barton & Levstik, 2004, s. 223).

### 2.3 Hvordan vurdere historisk empati?

Undervisningsmetoder og elevresultater har vært i fokus i flere tidligere studier (Bartelds et al., 2020; Brooks, 2008; D'Adamo & Fallace, 2011; De Leur et al., 2017; J. L. Endacott, 2014; Jensen, 2008; Kohlmeier, 2006; Roberts, 2019). For å vurdere *effekten* av en gitt undervisningsmetode har det vært nødvendig å vurdere elevenes empati. Selv om hovedfokuset i denne studien vil ligge på hva elevene vektlegger i sine refleksjoner som fører til et visst nivå, eller visse elementer av historisk empati, er det fortsatt relevant med en innføring i hvordan man kan vurdere historisk empati.

**Kohlmeier (2006)** arbeidet med 9. klasse elever i løpet av et semester og forsket på hvordan kontinuerlig bruk av en metode og analyse påvirket elevenes historiske tenkning. Hun brukte Downey (1995) sine fire kriterier for historisk empati fordi de samsvarte med Barton og Levstik (2004) sine kategorier for perspektivanerkjennelse. Hun unnlot dog å bruke det siste punktet deres – *contextualizing the present*. I tillegg brukte hun Barton og Levstik (2004) sine fire elementer for «care», ettersom hun er enig i at det affektive aspektet er en viktig del av historisk tenkning.

Downey's (1995, s. 7-9) fire kriterier for å evaluere evner i historisk perspektivanerkjennelse går ut på:

D1: Gjenkjenne hvordan fortiden er annerledes fra nåtiden. Det vil si å være klar over forklaringer på hvorfor hendelser har bestemte konsekvenser, eller hvorfor mennesker mente som de gjorde om visse situasjoner er spesifikt til tid og sted.

D2: Å skille mellom forskjellige perspektiver i fortiden. Akkurat som man ikke burde anta at mennesker i fortiden tenkte slik man tenker i dag, burde man heller ikke anta at alle tenkte det samme. Elevene må forstå at perspektiver i en gitt historisk kontekst er relative, og det avhenger av posisjonen og statusen til den historiske aktøren.

D3: Elevene skal kunne redegjøre for perspektivet de beskriver. På samme måte bør de også kunne forklare konsekvenser som ble resultatet av å ha et slikt perspektiv. Det vil si at elevene skal kunne bruke perspektivanerkjennelse for å hjelpe dem med å konstruere en historisk årsakssammenheng.

D4: Forsvare analysen med historisk belegg. Det er historiske belegg så vel som historisk *fantasi* som henger dem sammen til et bestemt tidspunkt og sted.

**Jensen (2008)** brukte i likhet med Kohlmeier i sin studie Downey (1995) sine kriterier for historisk empati. I studien hennes på bruk av strukturert debatt med 5. klassinger, fokuserte hun kun på det kognitive aspektet av historisk empati.

**Roberts (2019)** fokuserte på hvordan 2. og 3. klassinger tenker og diskuterer rundt et historisk tema og historisk empati som konsept. Hun brukte Endacott og Brooks (2013) sin definisjon av historisk empati og inkluderte alle tre aspekter i studien – historisk kontekstualisering, perspektivanerkjennelse og affektiv tilnærming, uten noen tydelige kriterier for å måle elevenes historiske empati.

Det er altså brukt flere forskjellige metoder for å måle elevenes historiske empati. Et utgangspunkt for bruk av kriterier samsvarer ikke nødvendigvis med et annet. Forskerens standpunkt vil påvirke hvilken bruk av kriterier som blir brukt for å måle elevenes historiske empati. Det kan avhenge av hvilken definisjon av begrepet historisk empati som anvendes i forskningen. I denne studien er Endacott og Brooks (2013) definisjon av historisk empati som en todimensjonal prosess, bestående av både et kognitiv aspekt og et affektiv aspekt, brukt. Det er dermed nødvendig å ha kriterier til tilsvarende aspekt.

Ashby og Lee (1987) har konstruert et sett med kategorier for utviklingen av elevers forståelse av og strategier for å oppnå historisk empati. Kategoriene representerer et hierarki ved at påfølgende høyere nivå erstatter ideene til lavere nivåer, og tillater nye spørsmål som åpner opp for nye strategier for forståelse (Ashby & Lee, 1987, s. 66-67). Ettersom Ashby og Lee argumenterer for at historisk empati er en kognitiv øvelse vil deres nivåer bli brukt for å måle det kognitive aspektet.

Barton og Levstik (2004) argumenterer for at det affektive aspektet er uunngåelig i historisk empati nettopp fordi det er den affektive tilknytningen som engasjerer oss i historie. De har utviklet en modell av elevers evner til å forstå historiske perspektiver og en modell av deres evne til å vise «care» - en affektiv tilnærming. Det er spesielt «care»-modellen som vil bli brukt i analysen av empirien.



### 2.3.1 Ashby & Lee modell for historisk empati

Ashby og Lee presenterer fem nivåer; *the «divi» past*, *generalized stereotypes*, *everyday empathy*, *restricted historical empathy* og *contextual historical empathy*. De poengterer dog at det er viktig å bemerke at selv om man kan plassere elevens tanker og refleksjoner i et hierarki, er de fortsatt ikke statiske. Det vil si at tanker og ideer varierer med innholdet, og at det er mer sannsynlig at innhold de kjenner til fra før blir bearbeidet på et høyere nivå enn ukjent innhold. I tillegg skriver de at det er mer sannsynlig skiftninger mellom nivåene på skalaen når elevene arbeider med hverandre i små grupper (Ashby & Lee, 1987, s. 67).

#### *The «Divi» Past:*

På dette nivået blir handlinger og mennesker sett på som uintelligente. Fortidens mennesker bli sett på som «dumme» fordi de feilet med å tilpasse seg de åpenbare bedre løsningene. Jo lenger tilbake i tid man går jo mer primitive blir menneskene oppfattet å være. Det er den manglende evnen til å forstå at fortidens mennesker ikke har den samme kunnskapen som elevene har, og som de tar for gitt. På dette nivået er det altså vanskelig for eleven å forstå at mennesker i fortiden hadde andre verdier, mål og forventninger enn det man har i dag (Ashby & Lee, 1987, s. 68).

#### *Generalized Stereotypes:*

Handlinger og mennesker blir sett ut ifra en generalisert stereotypisk forståelse av menneskers intensjoner, situasjoner, verdier og mål. På dette nivået er det ikke noe særlig forsøk på å skille mellom verdier, kunnskaper og tanker nå i dag, fra fortidens menneskers verdier, kunnskaper og tanker. Likevel kan det forekomme en forståelse av store forskjeller, men denne forståelsen kan bli brukt som forklaring på hvorfor folk var dumme, ikke til å forklare handlingene selv. For eksempel kan elevene bruke religion til å forklare holdninger og handlinger fordi *alle* var religiøse og som konsekvens av det vil de dermed godta nesten det absurde (Ashby & Lee, 1987, s. 72).

### *Everyday Empathy:*

Handlinger, institusjoner og lignende blir forstått ut ifra historiske belegg spesifikk for situasjonen som blir utforsket, men på moderne premiss. Det er heller ikke et skille mellom hvordan man oppfatter noe i dag sammenlignet med hvordan fortidens mennesker oppfattet noe, eller om hva de historiske personene visste sammenlignet med hva vi vet i dag. Likevel er det et genuint forsøk på å rekonstruere fremtredende trekk ved personlig projeksjon; hvordan hadde det vært for meg hvis *jeg* hadde vært der? På dette nivået kan elever lete etter forklarende ideer fra egen erfaring, uten hensyn til forskjellene mellom deres egen tro, verdier og sosiale kontekst med personene eller hendelsene som blir undersøkt. De er altså i stand til å ta hensyn til andres posisjoner og omstendigheter, men det tolkes ut fra egne verdier, oppfatninger, frykt og mål (Ashby & Lee, 1987, s. 74-75).

### *Restricted Historical Empathy:*

Dette nivået innebærer at handlinger og institusjoner blir forstått ved å referere til belegg av de spesifikke situasjonene som personer fant seg selv i, og å anerkjenne at disse ikke nødvendigvis kan bli karakterisert på samme måte som man gjør i dag. Til dels fordi vi har noen kunnskaper i dag som fortidens mennesker ikke hadde eller kunne ha, og til dels fordi deres tro, mål og verdier er annerledes fra egen tro, mål og verdier. Elever på dette nivået aksepterer at mennesker i fortiden så på ting på en annen måte enn det man gjør i dag, men de klarer ikke helt å relatere disse forskjellene til andres tro, verdier og materielle forhold. De kan fortsatt ty til kritikk av det de ser på som uforståelig tro og uvitenhet. Det er kun når alt blir sett på i en bredere kontekst at man kan oppnå det neste nivået (Ashby & Lee, 1987, s. 78-79).

### *Contextual Historical Empathy:*

Når elever prøver å plassere det som skal forstås eller forklares i et bredere perspektiv er elevene på det høyeste nivået. Om informasjon eller belegg mangler kan de falle tilbake til spekulasjoner for å komme frem til en forståelse om hvorfor en gitt person handlet som de gjorde ut ifra konteksten de var i. Poenget ved dette nivået er ikke nødvendigvis at elevene får det «riktig», men heller strategiene de bruker for å skape en forståelse. Det er et klart skille mellom posisjonen og perspektivet til en historisk person og den til utforskeren. Både når det gjelder kunnskaper, tro, verdier, mål og sosial kontekst. Istedenfor å tenke at ingenting gir

mening skiller det femte nivået seg fra de tidligere nivåene ved at man fortsatt vurderer fortiden rasjonelt, men med en klarhet over at egne standarder mest sannsynlig er ulike fra de i fortiden (Ashby & Lee, 1987, s. 81-84).

### 2.3.2 Barton & Levstik modell for historisk empati

Istedenfor å tenke på perspektivanerkjennelse som kun en kognitiv øvelse som elever kan uttrykke på ulike nivåer, foretrekker Barton og Levstik å se på det som et verktøy med ulike elementer som ikke nødvendigvis utvikler seg i en lineær sekvens (Barton & Levstik, 2004, s. 209). De har utviklet en modell av elevers evner til å forstå historiske perspektiver og deres evne til å vise «care» - en affektiv tilnærming. En slik modell gir viktig veiledning for å kunne undersøke hvordan elever forstår menneskene i fortiden (2004).

#### **Kognitiv aspekt - perspektivanerkjennelse:**

Istedenfor å se på perspektivanerkjennelse som en kognitiv prosess alene for seg, mener de det heller er et redskap med flere forskjellige elementer. Det er fem elementer som lærere må være klar over og prøve å utvikle i klasserommet; *a sense of «otherness», shared «normalcy», historical contextualization, differentiation of perspectives og contextualization of the present* (Barton & Levstik, 2004).

#### *A Sense of Otherness:*

Empatisk forståelse krever det åpenlyse: en forståelse og klarhet over hvordan andre tenker og føler. Uten denne forståelsen vil det være liten sjanse for å forstå handlingene til andre mennesker. I kategorien «*a sense of otherness*», på norsk «en følelse av annerledeshet», er det å vite at andre mennesker har andre perspektiver. Altså å gjenkjenne at andre menneskers verdier, holdninger, tro og intensjoner kan være annerledes enn sine egne er begynnelsen på en forståelse. Man er avhengig av evnen til å gjenkjenne at ikke alle deler vårt synspunkt både i hverdagslige situasjoner til større internasjonale hendelser. Voksne kan ofte be barn om å prøve og forestille seg hvordan andre har det ved å stille spørsmål som «Hvordan hadde du følt det om ...». Tidligere var det en hypotese om at yngre barn ikke hadde evnen til å skille mellom egne perspektiver fra andres. Nyere forskning derimot indikerer at de fleste barn i en alder

mellom to og tre år begynner å gjenkjenne at andres erfaringer er annerledes fra sine egne, og at fundamentet for empati virker å være vel så på plass i en alder av fire år. (Barton & Levstik, 2004, s. 210-211).

#### *Shared Normalcy:*

Man må være villig til å høre på andre og ta deres ideer seriøst, hvert fall for et øyeblikk. Dette krever at vi gjenkjenner at andre verdsetter deres ideer og tanker på samme måte som man selv gjør med sine egne ideer og tanker. Det er ikke nok å vite at mennesker har forskjellige perspektiver, men at deres perspektiver også gir mening og ikke er et resultat av ignoranse, dumhet eller vrangforestillinger. Historie gir grobunn for å utvikle denne typen anerkjennelse, fordi vi må ta tak i hvorfor folk tidligere gjorde ting som ikke lenger gir mening eller virker fornuftig for oss i dag (Barton & Levstik, 2004, s. 211-212). I Barton og Levstiks forskning kom de over to utfordringer i deres studie blant fjerde- og femteklassinger. Den første utfordringen var at elevene trodde at mennesker i fortiden visste at de var gammeldagse. Da var det nødvendig med en lærer som minnet dem på å reflektere over denne tanken før flere begynte å forstå at mennesker alltid vil tenke på seg selv som normale uansett tid. Den andre utfordringen var tendens til å tro at andres mennesker oppfatninger er resultat av deres mangel på intelligens. Selv om det var mer av slike observasjoner på begynnelsen av arbeidet fortsatte de å dukke opp senere også hos noen elever (Barton & Levstik, 2004, s. 212-213).

#### *Historical Contextualization:*

Historisk kontekst er en måte man forklarer handlinger og hendelser basert på historiske verdier, holdninger og tro. I studien til Barton og Levstik begynte elevene etter hvert å kontekstualisere historien for å forklare holdninger og handlinger til fortidens personer, selv om de overgeneraliserte deres beskrivelser. Noen lærere antyder at elever strever med å bruke historiske perspektiver fremfor perspektiver fra samtiden til å forklare handlinger og hendelser i fortiden. Sam Wineburg (2001) forklarer det ved at det er en «unaturlig handling». Likevel tyder arbeidet Barton og Levstik har gjennomført at elever på både barne- og ungdomsskolen er vel så kapable å bruke historisk kontekstualisering for å forklare fortidens personer avgjørelser. Ved å bruke den historiske konteksten til å forklare en oppførsel gir det mer

forståelse av datidens holdninger og handlinger enn om man hadde sett på det med nåtidens øyne (Barton & Levstik, 2004, s. 213-215).

#### *Multiplicity of Historical Perspectives:*

Oversatt til norsk vil det si «mangfold av historiske perspektiver», og dette elementet handler om å forstå at forskjellige perspektiver er en normal del av sosial samhandling. Dette burde vies tid til for å forstå at uansett gjennom historien har mennesker og grupper hatt forskjellige verdier, holdninger og tro, og de har ofte kommet i konflikt nettopp på grunn av det.

Hvis elever tror at alle medlemmer i et samfunn burde dele de samme holdningene og verdiene vil de ikke være klare for medborgerskap i et pluralistisk demokrati som vi har i dag. De er dermed nødt til å forstå at det å ha ulike perspektiver er en normal del av sosial samhandling for at de skal kunne ta del i meningsfulle offentlige diskusjoner. Likevel er det relativt utfordrende og tidskrevende å undervise dette, og dermed er ofte ikke vurdering av flere perspektiver en del av historieopplæringen. Veldig ofte blir fortidens kompleksitet heller forenklet i en slik grad at elevene blir presentert for en mer generell oppfatning en gruppe mennesker eller et land hadde om en sak, selv om det ikke gir et helt rettferdig bilde. Ved å vie tid til å lære om ulike perspektiver i historien bidrar det til å skape forholdene for aksept for forskjeller i dagens samfunn (Barton & Levstik, 2004, s. 215-216).

#### *Contextualization of the Present:*

Det siste elementet til Barton og Levstik er også det vanskeligste. Det er å gjenkjenne at vårt eget perspektiv avhenger av den historiske konteksten – det er ikke nødvendigvis et resultat av logiske forklaringer, men reflekterer troen vi har blitt sosialisert inn til som medlemmer av en kulturell gruppe. Det er enklere å gjenkjenne at andres perspektiver er påvirket av sosiale, kulturelle, religiøse, politiske og økonomiske krefter enn å forstå at vårt eget perspektiv også er et resultat av en kontekst. Det er utfordrende å forstå egne oppfatninger fordi man har fort for å tenke på det som «normalt». For at elevene skal få en forståelse av nåtidens kontekst kan man stille dem spørsmål som omhandler hva mennesker i fremtiden kommer til å tenke om hva som er normalt eller unormalt med hvordan vi lever i dag. Ved å stille slike spørsmål kan det

oppmuntre elevene til å tenke over at deres egne oppfatninger er et resultat av den historiske konteksten og endringer over lang tid (Barton & Levstik, 2004, s. 219-220).

### **Affektiv aspekt – «care»:**

En affektiv tilnærming til historisk empati uttrykkes ved Barton og Levstik sine fire nivåer for «care». Vi kan si at «care» er redskapet som mennesker bruker for å etablere deres tilknytning til fortiden. De fire nivåene for «care», på norsk «å bry seg» presenteres som; *caring about*, *caring that*, *caring for* og *caring to* (Barton & Levstik, 2004, s. 228-229).

#### *Caring About:*

Å bry seg om menneskene og hendelsene i fortiden fordi man synes noen er mer interessante og er mer personlig betydningsfulle enn andre, er essensen i dette nivået. Barton og Levstik skriver «*We take for granted that students will derive greater benefits from history if they care about what they're studying than if they don't.*» (Barton & Levstik, 2004, s. 230). De fortsetter med å skrive at når elevene bryr seg om et tema i undervisningen er de mer motiverte til å arbeide, søke etter informasjon på egenhånd og til å reflektere over det de lærer. Elevene bryr seg om temaer som lot dem utforske følelsene og erfaringene til menneskene i fortiden, og relatere disse til sine egne. Barton og Levstik poengterer at for å motivere elever må man begynne med temaene elevene syntes er interessante og som de bryr seg om, selv om disse temaene fokuserer mer på personlige og følelsesmessige elementer enn mer kognitive og intellektuelle aspekter (Barton & Levstik, 2004, s. 230-232).

#### *Caring That:*

Dette punktet handler om å bry seg om bestemte hendelser som har skjedd ved at man reagerer på triumfer og tragedier fra fortiden. Elever har ofte en sterk moralsk tilnærming når de lærer historie, og anser ofte historiske hendelser som utfordrer rettferdighet til å være spesielt viktige. De responderer annerledes på hendelser om urettferdigheter enn de gjør med teknologiske innovasjoner, selv om de også vurderer de som historisk viktige. De møter heller ikke slike temaer med en ren kognitiv tilnærming, gjerne fordi det er deres moralske meninger basert på etikk, og ikke bare hvorfor noe skjedde. Ved å la elevene ha en affektiv tilnærming til historien,

der de bryr seg om det som har skjedd, kan det bidra til øvelse i diskusjon om hva som burde ha skjedd eller hvordan noe burde ha blitt håndtert. For å fremme gode medborgere er det viktig at elevene også bryr seg om hva som hendte og konsekvensene av en gitt handling, og ikke kun årsakene til det (Barton & Levstik, 2004, s. 232-234).

#### *Caring For:*

Barton og Levstik skriver at å bry seg om mennesker i historien når man responderer på lidelser til ofrene av urettferdigheter og undertrykkelse inngår i dette punktet. Elever responderer ofte med et ønske om å reagere på en konkret og meningsfull måte for å vise støtte ovenfor personer som blir utsatt for urettferdigheter. De ønsker de kunne stoppe personene og handlingene som førte til urettferdighet, selv om de godt vet at det er umulig. Slik respons reflekterer holdninger vi assosierer med å bry seg i det hverdagslige liv (Barton & Levstik, 2004, s. 235). Dette punktet blir kritisert fordi det nærmeste slike holdninger kan bli, er en simulasjon av «care». Elever kan faktisk ikke relatere seg til og føle det samme som for eksempel en fange på et slaveskip eller en soldat i skyttergravene under første verdenskrig. Å prøve og gjøre det kan oppleves som overfladisk og heller virke for egen godfølelse uten å måtte gjøre noe. Selv om simulasjoner ikke lar elevene direkte oppleve følelsene til fortidens personer, kan likevel deres ønske til å bry seg hjelpe dem med å oppnå et annet mål. Bruk av simulasjoner kan forsvares ved å bruke deres følelser og behov for å bry seg som motivasjon til å bli mer engasjerte i temaet. Det er dog viktig å se på «caring for» som er redskap, ikke at det har en selvstendig betydning, for at det skal ha en meningsfull rolle i historieundervisning (Barton & Levstik, 2004, 237).

#### *Caring To:*

Det siste punktet handler om å ta handling i samtiden. Da må elevene være villige til å endre egne verdier, holdninger og tro basert på det de har lært i historieundervisningen. Barton og Levstik skriver «The only outcomes we can legitimately aim toward are those associated with participatory democracy.», og punktet tar for seg hvordan historiefaget er viktig for et deltagende demokrati og for å bidra til at elever skal bli gode samfunnsborgere. Ved at elevene bryr seg om hva som har skjedd i fortiden viser de et ønske om å forbedre dagens samfunn (Barton & Levstik, 2004, s. 238). For å kunne måle resultater vil det være nødvendig å følge

elevene over lengre tid. Dermed er dette et utfordrende punkt å undersøke i denne masteroppgaven.

## **2.4 Hvordan undervise i historisk empati?**

Det første steget for å engasjere elever i historisk empati er introduksjonen av et historisk tema eller en hendelse som krever at elevene forstår eller analyserer handlingene og erfaringene til historiske figurer (J. L. Endacott, 2014).

Endacott og Brooks (2013) har presentert en modell bestående av fire faser for hvordan man burde legge opp undervisningen som fremmer historisk empati. Modellen inkluderer: (1) Introduksjonsfasen (*introduction phase*), (2) Undersøkelsesfasen (*investigation phase*), (3) Visningsfasen (*display phase*) og (4) Refleksjonsfasen (*reflection phase*).

### *(1) Introduksjonsfasen:*

For at elever skal kunne engasjere seg i historisk empati må de kunne utforske den historiske konteksten, historiske perspektiver og affektive tilknytninger til de levde erfaringene av en historisk person eller gruppe av mennesker. Introduksjonsfasen avhenger av hva læreren ser på som nødvendige kunnskaper for å kunne gjennomføre de gjenværende fasene. Den første fasen er designet for å introdusere den historiske situasjonen eller den historiske personen. Uten denne introduksjonen er det stor sannsynlighet for at elevene mislykkes i deres arbeid med historisk empati. Å bruke historiske belegg for å forklare og til å undersøke personer og ulike perspektiver fra en periode fra en annen tid vil være svært krevende (J. Endacott & Brooks, 2013, s. 46-47).

### *(2) Undersøkelsesfasen:*

I denne fasen får elevene mulighet til å undersøke den historiske konteksten i dybden, samt tankene og følelsene til historiske personer som var involvert i spesifikke situasjoner og hendelser. Forskning viser at det er flere arbeidsmetoder som fremmer denne formen for arbeid, spesielt arbeid med primærkilder (J. Endacott & Brooks, 2013, s. 48). Ved å undersøke primær- og sekundærkilder i dybden kan elever utvikle en dypere forståelse av den historiske



konteksten, historiske perspektiver og ta relaterte affektive tilknytninger i betraktning (2013, s. 46).

### (3) *Visningsfasen:*

I visningsfasen skal elevene demonstrere forståelsen de har utviklet i arbeidet fra de tidligere fasene (J. Endacott & Brooks, 2013, s. 46). Dette gir elevene mulighet til å dra deres egne konklusjoner og lage deres egne historiske argument om opplevelser, tro, avgjørelser og handlinger i fortiden. For at det skal være en produktiv øvelse er elevene nødt til å kontekstualisere deres påstander i historiske belegg (J. Endacott & Brooks, 2013, s. 52).

### (4) *Refleksjonsfasen:*

Den siste fasen tar for seg at elevene skal lage seg koblinger mellom fortiden og nåtiden, samtidig som de vurderer hvordan deres personlige syn kan ha endret seg som et resultat av å engasjere seg i historisk empati (J. Endacott & Brooks, 2013, s. 46). Et ultimt mål for historisk empati er for elever å forstå at både ideer fra fortiden og samtiden er produkter av den historiske konteksten (J. Endacott & Brooks, 2013, s. 53). I tillegg burde det i refleksjonsfasen være aktiviteter som inviterer elevene til å forme meninger om de historiske perspektivene, følelsene, handlingene og omstendighetene de har undersøkt. Elevene burde bli oppfordret til å foreta moralske vurderinger om aspekter ved fortiden, og inviteres til å kanalisere slike meninger mot handling i nåtiden. Historisk empati tillater elever å se på hvordan historiske personer, som ofte er veldig normale mennesker som dem selv, var agenter for forandring (J. Endacott & Brooks, 2013, s. 53).

Endacott (2014) skriver at tidligere studier om historisk empati har behandlet elevprodukter som utgangspunkt for analyse (J. L. Endacott, 2014, s. 22). I sin egen studie har han heller fokusert på engasjementet til elevene i visningsfasen, den tredje fasen i Endacott og Brooks (2013) sin modell om hvordan man burde legge opp undervisning som fremmer historisk empati. Elevene fulgte amerikansk historie for 11. trinn. Resultatet antyder at elevene er sterkt påvirket av identifisering, moderne perspektiver, delte menneskelige erfaringer og affektive tilknytninger når de engasjerer seg i historisk empati (2014, s. 4).

Denne studien har tatt utgangspunkt i fasene til Endacott og Brooks (2013) for hvordan undervisningen og innhenting av datamaterialet ble gjennomført. Ved å fokusere på hvordan elevene reflekterer og hva de vektlegger i visningsfasen kan det gi innsikt i elevenes forståelse i arbeidet med historisk empati. Det vil være interessant å se om mine resultater samsvarer med funnene i studien til Endacott (2014), og om det vil kunne observeres forskjeller mellom kjønnene.

#### 2.4.1 Bruk av gruppediskusjon

I tidligere studier om utviklingen av historisk empati er bruken av diskusjon og nytten av denne arbeidsformen godt dokumentert (Bartelds et al., 2020; J. Endacott & Brooks, 2013; J. L. Endacott, 2014; Jensen, 2008; Kohlmeier, 2006). Bartelds et al. (2020) intervjuet 10 historielærere og 17 elever i alderen 16-17 år om deres tanker om historisk empati, mål og undervisningsmetoder og -strategier. Resultatet viste at deltakerne hovedsakelig så på historisk empati som en evne som kan bli lært. Kontekstualisering, bevissthet over egen *posisjon*alitet, personlig forbindelse og historiske *fantasi* blir nevnt som hovedelementene i historisk empati. Klasseromdiskusjoner ble sett på som en spesielt effektiv undervisningsmetode (Bartelds et al., 2020, s. 529). I tillegg gir klasseromdiskusjoner læreren mulighet til å høre hva elevene tenker og føler om det historiske aspektet som blir diskutert.

Endacott og Brooks (2013) begrunner fordelene med bruk av gruppediskusjon slik:

When students are asked to consider questions in small groups or as a whole class, they are able to hear and respond to different ideas. If students discuss with each other the types of personal connections they are able to form to the experiences of past peoples, they then have a larger pool of affective responses to draw from in their attempts to empathize. Classroom discussion enables teachers to hear how students are thinking and feeling about the evidence at a formative stage (J. Endacott & Brooks, 2013, s. 50)

Hovedgrunnen til å bruke gruppediskusjon er at elevene får mulighet til å diskutere og høre andre perspektiver fra medelever, og dermed kan de bruke flere ulike uttrykk til å kunne utøve historisk empati.

Likevel kan det å jobbe i grupper både ha sine fordeler og by på utfordringer. Jill Jensen (2008) brukte historisk debatt i sin studie om barneskoleelevers utvikling av historisk empati. Gruppene bestod av elever med forskjellig faglig nivå, og Jensen opplevde da at elevene på middels og høyt nivå dominerte debatten. Å gruppere elevene etter nivå nevner hun som en løsning på den utfordringen. Ved å plassere elever på lavt til middels nivå på gruppe med andre elever på samme faglig nivå kan det muligens føre til at de selv tar styringen i samtalen og dermed blir mer involvert. Å gruppere elever på høyt faglig nivå med hverandre kan føre til at de får en enda dypere forståelse for tema og utvikle deres evner i perspektivanerkjennelse (Jensen, 2008, s. 63). Dog er en fordel med gruppediskusjon at elevene får tilbakemelding på sine tanker av hverandre, noe som kan inspirere eleven til å søke etter nye forestillinger. Eva Hammar Chiriac skriver at forskning om elevsamarbeid viser at elever som arbeider i grupper på to eller flere kan løse ulike typer problemer bedre enn hva de kunne gjort på egenhånd (Chiriac et al., 2005, s. 24-25).

#### 2.4.2 Arbeid med kilder

For å kunne fungere som støtte til historisk kontekstualisering, perspektivanerkjennelse og affektive tilknytninger må tilgangen til og passeligheten til primær- og sekundærkilder være tilstrekkelig. Å undersøke kildemateriale i dybden kan utvikle en dypere og mer helhetlig forståelse av de tre aspektene for elevene. Endacott og Brooks (2013) argumenterer for bruken av kilder slik:

Several studies have revealed that a variety of instructional resources and activities can promote this type of work; but primary source work is at its heart (J. Endacott & Brooks, 2013, s. 48)

Det er kritisk at elevene, når det er mulig, ser, hører og leser primærkilder som uttrykker perspektivene de skal vise empati for. Å lese dagboknotater, brev eller taler skrevet av den historiske personen som blir undersøkt er en effektiv metode for å gi elevene en forståelse for hvordan den historiske personen kan ha følt og tenkt (J. Endacott & Brooks, 2013, s. 49). Flere studier har vist at arbeid med primærkilder er en effektiv metode når det også involverer gruppediskusjon (Brooks, 2011; J. Endacott & Brooks, 2013; Kohlmeier, 2006).

Keith Barton har lenge foreslått bruken av primærkilder som et alternativ til forelesninger og lærebøker. I dag blir det brukt mye både på prøver, arkiver på internett og i lærebøker. I likhet med andre undervisningsmetoder er ikke bruken av primærkilder uten sine utfordringer, og det vil være noen fallgruver slik det er med det meste. Å gjøre rede for eventuelle fallgruver vil være viktig for meg, for å prøve og unngå de selv når jeg gjennomfører mitt masterprosjekt. Hvis det skulle vært tilfellet at jeg havnet i en av disse fallgruvene, vil det være verdifullt å kunne gå tilbake og bli klar over disse feilene som da vil ha bidratt til at jeg fikk det svaret jeg har fått. Barton introduserer disse fallgruvene som «myter» og foreslår måter man best mulig kan faglig utnytte primærkilder i undervisningen i artikkelen *Primary Sources in History: Breaking Through the Myths*.

En av mytene er å se på primærkilder som mer pålitelige enn sekundærkilder. Selv om primærkilder ble konstruert under tidsperioden som blir undersøkt, betyr ikke det nødvendigvis at de er mer pålitelige. Disse ble konstruert med en baktanke og primærkildene er ikke alltid objektive. For eksempel kan de representere ensidige og partiske perspektiver. Dette kan selvfølgelig være tilfellet for sekundærkilder også, men de har også muligheten til å gi en mer komplett oversikt enn primærkilder. Likeså skriver Barton at man er nødt til å bruke flere kilder for å kunne utvikle vår egen historiske forståelse – det holder ikke å betinge seg i en enkel kilde uavhengig om det er en primær- eller en sekundærkilde (Barton, 2005, s. 746). Å ha et utvalg av forskjellige kilder vil være viktig både for å skape variasjon, men også for et mer helhetlig bilde av fortiden.

Barton nevner også hva historiske kilder kan bidra med til fordel for andre undervisnings- eller tilnæringsmetoder; å gi innsikt i tankene og erfaringene til fortidens mennesker. Ved å engasjere seg i og lese originale historiske kilder som brev, dagboknotater og publisert arbeid kan det gi elevene mulighet til å konstruere en mer komplett forståelse som er spesifisert og detaljert. Dette er spesielt viktig når elevene skal prøve å undersøke livene og erfaringene til mennesker i fortiden (Barton, 2005, s. 752-753). Derfor kan man også argumentere for at arbeid med kilder er en god metode å bruke i undervisning når man arbeider med historisk empati.

## 2.5 Kjønnforskjeller i skolen

Kjønnforskjeller i skolen er et forskningstema som er meget sentralt, og det fins et stort tilfang av studier som på ulike vis har belyst hvordan jenter og gutter har det i skolen (Bakken, 2008, s. 16). Det er verdt å nevne at ulike studier har ulikt fokus når det har blitt forsket på kjønnforskjeller i skolen, deriblant om det er forskjeller i skoleresultater, tilegning av kunnskap eller årsakene til observerte forskjeller (Backe-Hansen et al., 2014; Bakken et al., 2008; Baxter Magolda, 1992). Ved å undersøke dette nærmere kan det hjelpe meg med å få en mer helhetlig forståelse av resultatet mitt og hvorfor det er eventuelle forskjeller mellom jentene og guttene.

Først og fremst er det nødvendig å nevne at det er problematisk med et ensidig fokus på kjønnforskjeller i seg selv, fordi de fleste målinger viser stor variasjon i skoleprestasjoner innenfor gruppene av jenter og gutter. Gjennomsnittsforskjellen er sjeldent dramatisk store, men riktignok så skårer jenter jevnt over bedre enn gutter. Likevel er det viktig å poengtere at forskjeller relatert til elevenes sosiale klassebakgrunn har langt større betydning for læring enn kjønn (Bakken, 2008, s. 10).

Marcia Baxter Magolda (1992) undersøkte universitetsstudenters kjønnsrelaterede mønstre i utviklingen av kunnskap. Studentene studerte ved Miami University (Ohio) og studien foregikk over en 5-års periode. Ved å følge studenter sitt studieløp fra start til slutt fant hun ut at både kvinner og menn erfarte og gikk igjennom fire nivåer av kunnskap: absolutt kunnskap (*absolute knowing*), provisorisk kunnskap (*transitional knowing*), uavhengig kunnskap (*independent knowing*) og kontekstuell kunnskap (*contextual knowing*).

Absolutt kunnskap betyr at man ser på kunnskap som sikker og enten riktig eller galt. Ved provisorisk kunnskap aksepterer man at noe kunnskap er usikker. På det tredje nivået, uavhengig kunnskap, opplever man et skifte ved å anta at kunnskap er for det meste usikkert. Dette skiftet endrer læringsprosessen vesentlig ved at studenter vil utvikle selvstendige synspunkt med en kontekst som skal bli undersøkt. Det siste nivået, kontekstuell kunnskap, handler om å forstå at kunnskap er konstruert. Måten kunnskap er konstruert på må forstås i forhold til kvaliteten på dens påstander, og med hensyn til konteksten det fremsettes i. På dette nivået er meninger støttet av evaluerte bevis (Baxter Magolda, 1992).

I studien fant Baxter Magolda ut at det første nivået for kunnskap, absolutt kunnskap, var mest utbredt det første studieåret til studentene. Overgangen til nivå to og utbredelsen av provisorisk kunnskap økte i løpet av årene på studiet før det avtok igjen mot det siste studieåret. Det tredje nivået, uavhengig kunnskap, ble mest utbredt først mot sisteåret av studiet til studentene. Derimot var kontekstuell kunnskap, nivå fire, sjeldent til stede i løpet av studiet hos noen av studentene (1992). Selv om bevegelsen fra et nivå av kunnskap til et annet varierte på noen tidspunkt i løpet av de fem årene, fant Baxter Magolda ut at tempoet for dette var mer likt enn ulikt mellom kvinner og menn (Baxter Magolda, 1992, s. 70).

Hvilke faktorer som blir vektlagt for å undersøke kjønnsforskjeller er viktige premisser som må avklares i forskningen. At forskjellen mellom jenter og gutter er økende, er et underliggende premiss i debatter om kjønnsforskjeller i skolen. I Norge kan dette bekreftes ved å se på utdanningsstatistikken som viser andelen kvinner og menn som tar utdanning på universitets- og høgskolenivå. I 2019 var differansen mellom andelen kvinner og menn med utdanning på universitets- og høgskolenivå størst for dem mellom 25 og 29 år. Der hadde 59 prosent av alle kvinner mot 38 prosent av alle menn en utdanning på universitets- og høgskolenivå, som er en differanse på 21 prosentpoeng. Andelen kvinner var større enn andelen menn i alle aldersgrupper utenom fra 67 år og eldre. Dette kan knyttes til at det var mindre normalt for kvinner å ta høyere utdanning før i tiden.

Det kan være greit å bemerke at relativt flere kvinner enn menn har kort utdanning på høgskole- og universitetsnivå. Andelen menn med lang utdanning er så vidt større, men andelen kvinner har tatt kraftig innpå de siste årene (Bartsch, 2020).

Likevel er det uklart om det er en direkte konsekvens av endrede prestasjonsforskjeller i grunnskolen. I Norge er vitnemålsstatistikken fra grunnskolen de sikreste data for å vurdere dette, men denne er kun tilgjengelig fra 2002 og frem til i dag. Statistikken viser at det ikke har vært noen særlige forandringer i kjønnsgapet i denne perioden, og jenter får i alle årene bedre karakterer enn gutter. Forholdet mellom dem er preget av stabilitet (Bakken, 2008, s. 23-24). Med utgangspunkt i standpunkt karakterer viser statistikk hentet fra Statistisk sentralbyrå (SSB) at siden 2015 har kjønnsforskjellene vært på rundt 4,5 poeng i jenters favør. Jenter får høyere

standpunktkarakter i nesten alle fag, utenom kroppsøving som er det eneste faget hvor gutter i gjennomsnitt får høyere standpunktkarakter (Perlic, 2019).

I rapporten fra NOVA «Er det skolens skyld?» fra 2008 poengteres det at mønstrene i kjønnsforskjeller virker å være relativt konsekvente over tid, mellom skoler innad i land og på tvers av nasjonaliteter. Dette skjer til tross for betydelig variasjon i konteksten disse forskjellene utspiller seg i, både i forhold til hvordan undervisningen organiseres og hvilken skolepolitikk som føres (Bakken, 2008, s. 9).

En forståelse av kjønnsforskjeller i skolepresentasjoner kan settes inn i et sosialt kognitivt perspektiv der utvikling og læring forstås som et resultat av samhandlingen mellom elevens indre prosesser, elevens atferd og forhold i miljøet eleven er en del av. I skolesammenheng innebærer dette gjensidige samspillet at elevens holdninger og handlinger like gjerne samvirker med hva slags personlige egenskaper de har, som med hvilket miljø de er en del av. Det betyr blant annet at elevens atferd kan avhenge av det miljøet eleven opptrer i, for eksempel hvilke sosiale og faglige relasjoner elevene har til sine medelever og lærere (Aasen et al., 2015, s. 77).

I tillegg vil elevens atferd være påvirket av indre og ytre motivasjon, og dette må også tas i betraktning. Aasen et al. (2015) undersøkte hvordan elevenes holdninger til og væremåte i skolen, samt relasjonelle forhold, kan bidra til å forklare kjønnsforskjeller i skolefaglige prestasjoner. Ut ifra variablene de undersøkte, fant de ut at motivasjon, arbeidsinnsats og tilpasning til skolens normer har størst betydning for elevenes skolefaglige prestasjoner. Funn viser at gode lærervurderte skolefaglige prestasjoner samsvarer med høy motivasjon og arbeidsinnsats, og omvendt. Disse variablene omhandler elevenes væremåte i og holdninger til skolen. For kjønn viser funn at variablene som ble undersøkt har relativt lik betydning for gutter og jenter (Aasen et al., 2015, s. 84).

Ut ifra dette viser det at det er komplekse og sammensatte årsaker til kjønnsforskjeller i skolen og det er ikke en enkel grunn til gitte forskjeller mellom kjønnene. Analyser av kjønn og kjønnsforskjeller burde alltid tydeliggjøre hvilke forutsetninger om kjønn de er basert på, av hensyn til de emosjonelt ladede kjønnsdiskurser eller kjønnspolitiske agendaer som hersker i

samfunnet for øvrig (Nielsen & Henningsen, 2018, s. 22). Hvor store kjønnsforskjellene er varierer med hva slags prestasjoner det er snakk om og hvordan prestasjoner måles. Mye tyder på at kjønnsforskjellene er tydeligere for den type kunnskap som krever refleksjon (Bakken, 2008, s. 26). Forklaringene utelukker ikke hverandre, og det er mest sannsynlig at de virker sammen og skaper det komplekse mønsteret vi ser (Nielsen & Henningsen, 2018, s. 17). Det er dermed verdt å bemerke at å sammenfatte hele forskningen om kjønnsforskjeller er mer omfattende enn det som er mulig å redegjøre for i denne masteroppgaven. Dessuten er ikke fokuset i denne studien å undersøke grunner for eventuelle kjønnsforskjeller, men heller se om man kan antyde noen forskjeller mellom kjønnene angående elevenes refleksjoner og utvikling av historisk empati.

## **2.6 Kjønnsforskjeller og empati**

Stereotypisk har kvinner blitt fremstilt som mer omsorgsfulle og empatiske, mens menn har blitt fremstilt som mindre følsomme og mer kognitive. Funn fra forskning antyder at det er forskjeller i evnen til å vise empati mellom kvinner og menn (Christov-Moore et al., 2014, s. 604). Disse forskjellene mellom kjønnene virker også å vokse seg større med alder, spesielt rundt puberteten (2014, s. 615). Om disse antydningene nødvendigvis overføres til elever når de arbeider med historisk empati er dog ikke en selvfølge. Det vil likevel være interessant å undersøke om disse funnene fra forskningen bekreftes når det gjelder prosessen elevene gjennomgår i arbeid med historisk empati i skolesammenheng. I henhold til mitt masterprosjekt vil det være passelig å bli oppmerksom på resultater fra forskning om empati og kjønnsforskjeller. Det kan bevisstgjøre meg på egne stereotyper som kan påvirke analysen av resultatet, men også skape forventinger til hva jeg kan finne ut.

Når det gjelder affektiv empati viser som regel kvinner en høyere emosjonell respons på andres smerte, samt at de har bedre følelsesgjenkjenningsevner enn menn. Kvinner har også en tendens til å vise en mer prososial og *altruistisk* oppførsel, altså at man har en uselvisk holdning og handler med hensyn til andres interesser. På den andre siden, når det gjelder kognitiv empati, virker det som at menn viser en mer *utilitaristisk* oppførsel (Christov-Moore et al., 2014, s. 621), som vil si en handling er moralsk riktig hvis den maksimerer nytte, altså det er konsekvensene av handlingen som avgjør om handlingen er moralsk riktig (Sagdahl, 2021).



Funn fra denne forskningen kan gi meg en pekepinn på eventuelle forskjeller mellom kjønnene, noe som kan bidra i analysen av datamaterialet.

Forskning på yngre barn viser at gutter viser empati når de blir instruert til å være empatiske, mens jenter er like empatiske uavhengig om de blir bedt om å være det eller ikke. På det viset kan konteksten og utenforstående rammer være avgjørende for gutter med deres uttrykkelse av empati. Det kan også være avhengig av deres motivasjon (Christov-Moore et al., 2014, s. 615). Selv i barndommen tyder det på at gutter har mer kontroll over sin empati enn jenter, fordi, selv om de er kapable til å være empatiske, viser de det mindre automatisk. Konteksten rundt er mer avgjørende for menn enn for kvinner som i kontrast viser seg å være mer «udiskriminerende» empatiske (2014, s. 621). Christov-Moore et al. bemerker at det er verdt å nevne at barn har en tendens til å være mer empatiske mot andre av det samme kjønn. Så gutter viser mer empati for gutter og jenter viser mer empati for jenter. Likevel viser funn at 10 til 13 år gamle jenter virker å være bedre enn gutter til å forstå følelsene og intensjonene til karakterer i fortellinger. Dette samsvarer med lignende resultater i forskning på 9- til 17-åringer (2014, s. 614). Å være klar over disse funnene fra forskning kan være hjelpsomt til når jeg skal samle inn eget datamateriale og til analysen av gitt materiale. Samtidig vil det være spennende å se om disse funnene bekreftes når det gjelder hvordan elever uttrykker historisk empati.

## **Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg gjort rede for historisk empati som begrep og hvordan det kan bli tatt i bruk i historieundervisning, i tillegg til det teoretiske utgangspunktet for oppgaven. Endacott og Brooks sin definisjon av historisk empati vil bli brukt som utgangspunkt for gjennomføringen av opplegget, mens modellene til Ashby og Lee og Barton og Levstik vil bli brukt som utgangspunkt for vurdering av elevenes historiske empati.

Det har også blitt sett på kjønnsforskjeller i skolen, samt kjønnsforskjeller og empati, og om dette vil ha innvirkning på elevenes arbeid med historisk empati vil bli spennende å se videre på. Før analysen blir presentert vil jeg legge frem hvilke metoder jeg har brukt, og begrunne hvorfor disse ble valgt for å hjelpe meg med å svare på problemstillingen.

## 3.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg presentere hvilke metoder som er brukt for å samle inn datamaterialet og for å analysere gitt materiale.

### 3.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstilling: *Hvilken innsikt kan vi få av 9. klassingers uttrykk for historisk empati, fra individuelt arbeid til gruppesamtale om første verdenskrig?*

Det ble formulert tre forskningsspørsmål for å hjelpe meg å finne svar på problemstillingen:

1. Hva vektlegges av elevene når de reflekterer individuelt i arbeidet med historisk empati?
  - a. Hvilke former for historisk empati utvikler elevene?
2. Påvirker gruppesamtalen elevenes utvikling av historisk empati? Og hvis ja, på hvilken måte?
3. Kan det observeres klare forskjeller mellom hva jenter og gutter vektlegger i deres refleksjoner i arbeid med historisk empati? Og hvis ja, hvilke?

For å kunne undersøke dette ble det brukt en kvalitativ tilnærming og en teordrevet innholdsanalyse av elevenes besvarelser.

### 3.2 Forskningsdesign

#### 3.2.1 Generelle prinsipper

##### 3.2.1.1 Kvalitativ forskning

Det overordnede målet med denne studien er å få innsikt i hvordan elever reflekterer og diskuterer seg frem til et svar i arbeid med historisk empati. For å gjøre dette har jeg valgt å benytte meg av en kvalitativ tilnærming som overordnet forskningsstrategi. Den kvalitative forskerens mål er å få en forståelse av og å løfte frem meningen folk har konstruert i forhold til sine erfaringer og livsverden. Dermed kommer deltakernes perspektiv i fokus i kvalitative studier (Postholm, 2010, s. 34).

Joseph A. Maxwell (2009, s. 214-215) argumenter for at i en kvalitativ studie bør forskningsdesignet være en refleksiv prosess som opererer gjennom alle stadier av prosjektet. Det vil altså si at aktivitetene med å samle inn og analysere data, utvikle og modifisere teori, utdype eller refokusere forskningsspørsmålene, og identifisere og håndtere trusler mot validiteten pågår vanligvis mer eller mindre samtidig, og hver påvirker alle de andre. I tillegg kan det hende at forskeren må revurdere eller endre eventuelle designbeslutninger under studien som svar på ny utvikling eller endringer i et annet aspekt ved designet. Kvalitativ forskning er ikke uten et design, men det er nødvendig med en bredere og et mer fleksibelt konsept av design enn det som er i mer tradisjonelle kvantitativ forskningsdesign.

### 3.2.1.2 *Kasusstudie*

En kasusstudie gir en detaljert beskrivelse av det som er studert i sin kontekst, og er definert som utforskning av et «bundet system», altså et system som både er tids- og stedbundet (Postholm, 2010, s. 50). Prosjektarbeid i skolen er en aktivitet som er bundet til et bestemt tidsrom ved at et visst antall timer blir viet til denne aktiviteten som foregår hovedsakelig innenfor skolebygningens og læringsarealets vegger. Målet med kvalitativ forskning er å gi en helhetlig beskrivelse av det som studeres. En kasusstudie er en forskningstilnærming der fokus rettes mot et spesifikk kasus i dets kontekst og dermed kan man avdekke interaksjonen mellom ulike faktorer som er karakteristiske for dette kasuset i denne settingen. Dermed er en kasusstudie en passende tilnærming for å utforske prosjektarbeid som arbeidsmetode i skolen (Postholm, 2010, s. 50). Kunnskapen som ble produsert var avgrenset til konteksten innenfor kasusstudien, som i dette tilfellet var et utvalg av elever i en klasse.

### 3.2.1.3 *Teoridrevet innholdsanalyse*

Jeg benyttet meg av teoridrevet innholdsanalyse for å analysere empirien. Innholdsanalyse er en form for analyse som er basert på en antakelse om at det en person sier i et intervju kan bli delt inn i mer overordnede og meningsfylte kategorier (Jacobsen, 2015, s. 207). Å kategorisere innebærer å at vi «*brekker opp*» temaet i mindre enheter, og deretter at vi samler ulike deler av dataen i disse enhetene (2015, s. 207). Det er ment å tolke innholdet i ytringene med utgangspunkt i teorien som ble presentert i kapittel to.

Ved en teoridrevet innholdsanalyse kan man ta utgangspunkt i teori for utviklingen av innledende kategorier til koding av datamaterialet (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 135). I mitt tilfelle tar jeg utgangspunkt i forskningen til Endacott og Brooks (2013), Barton og Levstik (2004) og Ashby og Lee (1987). En intervjuguide er også med på å danne noen kategorier på forhånd. Spørsmålene som blir stilt i intervjuene er ofte rettet inn mot spesifikke temaer. Disse temaene i intervjuguiden er det som kan utgjøre det første settet med kategorier. Dernest blir det neste skrittet å definere hva innholdet i de ulike kategoriene er (Jacobsen, 2015, s. 208). Kodekategoriene blir utformet på bakgrunn av tidligere teori, inndelingen i intervjuguiden og aktuelle funn (Krumsvik, 2014, s. 137). Kategoriseringsarbeidet bidrar til å redusere lange intervjuuttalelser til noen få, enkle kategorier. Fortolkningsarbeidet avventer etter at jeg har sortert intervjumaterialet.

Rune Johan Krumsvik (2014) poengterer at innholdsanalyse ofte kan ha en kvantitativ karakter ved å fokusere på hyppigheten av visse kategorier i teksten. Ved å se nærmere på egenskapene ved dataen som blir analysert ved hjelp av innholdsanalyse er det mer orientert mot en kvalitativ tilnærming (Krumsvik, 2014, s. 146).

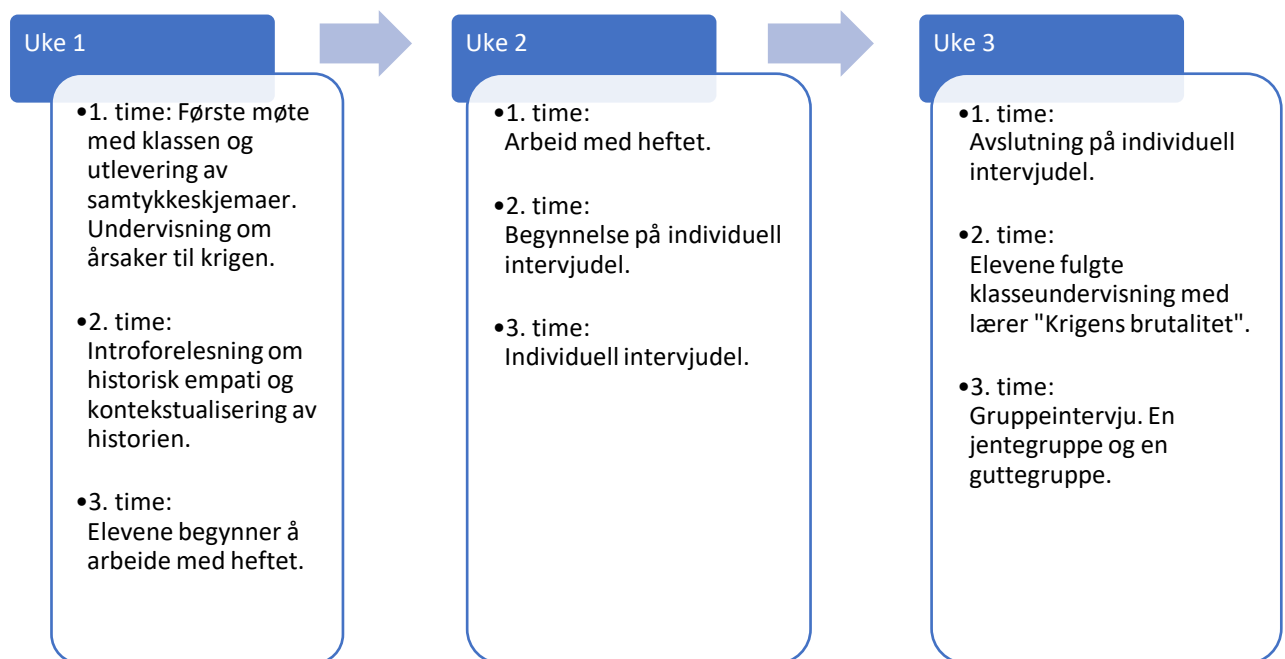
Jeg mener en teoridrevet innholdsanalyse vil være den mest relevante analysemetoden i mitt prosjekt. Det er basert på at datamaterialet jeg har samlet inn er et resultat av et undervisningsopplegg konstruert for å prøve og engasjere elevene i historisk empati og for å få innsikt i hvordan de reflekterer rundt dette. Mine valg av kilder brukt i heftet til undervisningen og refleksjonsspørsmålene i intervjusituasjonen har veiledet elevene til å reflektere og tenke i en spesiell retning. Ettersom det er forankret i teori vil det forhåpentligvis resultere i at jeg får undersøkt det jeg har lagt opp til at jeg skal finne. Likevel vil det være begrensinger ved min metode, og mine valg påvirker resultatet jeg sitter igjen med. Tidsaspektet til gjennomføringen av opplegget kan være en begrensning ved mitt opplegg, ved at elevene muligens kunne ha hatt nytte av mer undervisningstid om temaet før den individuelle intervjudelen begynte. I tillegg var jeg til stede under gruppesamtalene som kan ha påvirket elevenes refleksjoner. Likevel, ved å gjennomføre gruppeintervjuer med meg til stede, istedenfor gruppediskusjon alene, kunne jeg ha kontroll over samtalen og ha muligheten til å gripe inn om elevene skulle komme inn på feil spor i samtalen.

På grunn av mitt kvalitative design på oppgaven vil ikke mine funn med sikkerhet kunne sies å være generaliserbare, men de vil muligens kunne gi innsikt i visse tendenser som elevene vektlegger.

### 3.2.2 Deskriptiv gjennomgang av opplegget

Opplegget varte i tre uker og tok sted på en ungdomsskole i Rogaland høsten 2021. Elevene gikk i 9. klasse og de hadde tre samfunnsfagtimer i uken. Forløpet til opplegget kan fremstilles slikt:

Figur 2: Fremstilling av opplegget og innhenting av datamaterialet



Faglærer hadde ansvaret for undervisningen og begynte på temaet første verdenskrig uken i forveien. Da arbeidet klassen med hvorfor det ble verdenskrig i 1914. I forkant og underveis i opplegget bestod undervisningen av foredrag av læreren og arbeid i læreboka.<sup>1</sup> Han informerte også elevene om prosjektet for å finne ut hvem som kunne være interesserte i å delta. I den første timen i uke 1 av opplegget introduserte jeg meg selv og prosjektet for klassen, samtidig som jeg fikk levert ut samtykkeskjemaer til elevene. Deretter fortsatte klassen med vanlig undervisning om årsakene til krigen styrt av faglæreren. I den andre timen i uke 1, fikk elevene en innføring i hva historisk empati er og historisk kontekstualisering av faglærer. I siste undervisningstime i uke 1 underviste faglærer i temaet, og klassen arbeidet med et digitalt hefte

<sup>1</sup> Se vedlegg 4, undervisningsmaterieill

med seks ulike kilder med reflekterende spørsmål som jeg utarbeidet i samarbeid med faglæreren til klassen.<sup>2</sup> Arbeidet med heftet fortsatte i den første timen i uke 2. Jeg gjennomførte de individuelle intervjuene i løpet av den andre og tredje timen i uke 2, og i den første timen i uke 3. Resten av elevene fulgte vanlig klasseundervisning styrt av faglærer da de ikke ble intervjuet. I den andre undervisningstimen i uke 3 fulgte alle elevene klasseundervisningen. I den siste timen i uke 3 gjennomførte jeg gruppesamtalene med jentegruppen og guttegruppen.

Arbeidsheftet som elevene fikk utdelt, var et digitalt hefte som bestod av seks ulike kilder. Hefte bestod av;

1. Utdrag fra «*Fra menneske til soldat: Frankrike 1918*» av Knut Werswick (Werswick, 1929). Kilden består av to utdrag fra boken som gir innsikt i et øyevitne sin opplevelse av krigen. Utdragene viser hvordan krigen kunne påvirke soldatene og hvordan det kunne være å være en soldat i skyttergravene. Hensikten med kilden var å vise elevene at det som regel ikke kun er ett ensidig perspektiv, samt gi dem forståelse for hvordan soldater kunne tenke og føle.
2. Meningsartikkel fra 2008 om henrettelse av egne soldater (hentet fra Aftenposten: <https://www.aftenposten.no/meninger/i/OrOWb/justismord-i-skyttergraven>). Kilden informerer om soldater i den britiske hæren som ble henrettet for feighet, nå får oppreisning. Ved å lese denne kilden får elevene innsikt i hvordan soldatene kunne ha det, samt at den kan vekke affektive reaksjoner.
3. Utdrag fra det britiske riksarkivet hentet fra Erik Lunds «*Historiedidaktikk – en håndbok for studenter og lærere*». Kilden bygger på historisk forskning gjennom mange år og omfattende kildemateriale. Den generaliserer levevilkårene for soldatene, og kan gi elevene mulighet til å se forskjellen på *generelle* og *spesifikke* slutninger (Lund, 2020).
4. Klipp fra filmen «En dag uten krig» (hentet fra Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=XvHEUxIok00>). Filmen er en historisk spillefilm, og klippet viser eksplisitte scener i krigføringen i skyttergravene, som viser den brutale situasjonen som soldatene stod ovenfor.
5. Klipp fra dokumentaren «They Shall Not Grow Old» (hentet fra Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=Z9ATuPbYqEg>). Dokumentaren viser opptak

---

<sup>2</sup> Se vedlegg 3, arbeidsheftet elevene fikk utdelt

fra første verdenskrig som ikke er tidligere vist. Klippet viser autentiske bilder og klipp fra skyttergravene og soldatene. Hensikten var å gi elevene en illustrasjon på hvordan det faktisk så ut i områdene soldatene oppholdt seg, som igjen viser den brutale situasjonen.

6. Illustrasjon av en britisk rekrutteringsplakat (se kilde 6, vedlegg 3). Kilden ble brukt for å vise forventinger menn kunne møte i samfunnet, og hvordan propaganda ble brukt som et middel. Hensikten var å gi elevene innsikt i den sosiale situasjonen.

Dette heftet arbeidet hele klassen med. Jeg var opptatt av at masterprosjektet mitt ikke skulle gå på bekostning av klassen, ettersom jeg kun skulle intervjuet et fåtall av elevene. Dermed ble jeg og faglærer enige om at heftet uansett ville være relevant for undervisningen om første verdenskrig og elevenes opplæring. Poenget med arbeidet med kildene og refleksjonsspørsmålene var for å forberede informantene til intervjuene. Endacott og Brooks (2013) skriver at det er viktig at elevene ser, hører og leser primærkilder som uttrykker perspektivene de skal vise empati for. Barton (2005) nevner også viktigheten å ha et utvalg av kilder for å skape variasjon, men også for å gi et mer helhetlig bilde av fortiden. Kildene er derfor varierte og viser ulike perspektiver fra krigen, som forhåpentligvis skulle gjøre elevene oppmerksomme på dette, og bidra til refleksjonen. Etter at elevene hadde fått tid til å arbeide med heftet tok jeg de inn til individuelle intervju. Deretter intervjuet jeg elevene i grupper der de var inndelt etter kjønn. Opplegget og innhenting av datamaterialet kan grovt skisseres slikt:

*Figur 3: Grov skisse av forløpet til prosjektet*



Undervisningen og arbeidet med kildene jobbet klassen med som helhet, herav 28 elever på 9. trinn. I den individuelle intervjudelen deltok åtte elever, likt fordelt mellom kjønnene. Det var de samme åtte elevene som deltok i gruppeintervjuet. Elevene ble delt inn i to grupper; en jentegruppe og en guttegruppe. Jeg legger til grunn for at kunnskapen til elevene utviklet seg i

løpet av prosjektet ettersom de fulgte vanlig undervisning utenom tiden som ble brukt til intervjuene.

### 3.2.3 Forskningsdeltakere

Det empiriske materialet for studien er samlet inn på en ungdomsskole i Rogaland. Det at det nettopp er ungdomsskoleelever studien fokuserer på er på bakgrunn av en antagelse om at forskjeller i skoleprestasjoner er større på ungdomstrinnet enn i videregående opplæring (Backe-Hansen et al., 2014; Bakken et al., 2008), og at forskjeller i hvordan unge uttrykker empati er større i pubertetsalderen (Christov-Moore et al., 2014).

Jeg tok kontakt med den aktuelle skolen i den innledende fasen av forskningsprosjektet. Da informerte jeg om studien og behovet for en informantgruppe der elevene kjente hverandre relativt godt og som skulle arbeide med historie i løpet av høsten. For gruppesamtalens del mente jeg det ville være en fordel at elevene var godt kjent med hverandre fra før av. Etter kort tid meldte en samfunnsfaglærer sin niendeklasse som en aktuell informantgruppe. Verken jeg, klassens lærer eller elevene hadde kjennskap til hverandre fra før. Av den grunn avtalte jeg et møte med læreren noen uker før innsamlingsprosessen startet for å informere mer om forskningsprosjektet, og for å planlegge gjennomføringen med læreren. Vi ble enige om at læreren skulle ha ansvaret for undervisningen av temaet. Selv om jeg hadde relativt få kriterier for informantutvalget, var det noen momenter jeg hadde i bakhodet. Det var viktig for meg at elevene var engasjerte og muntlige, ettersom jeg ikke ønsket å tvinge sjenerte elever inn i en ubehagelig situasjon med intervju. I tillegg ønsket jeg likt antall jenter og gutter ettersom det er en avgjørende del av masteroppgaven min å se på om det er forskjell mellom kjønnene. Etter at klassen hadde begynt med undervisningen om første verdenskrig, introduserte jeg meg selv for elevene og fortalt de kort om prosjektet første uken av opplegget, samt leverte ut samtykkeskjemaer.

I sin helhet består deltakerklassen av 28 elever, herav 14 jenter og 14 gutter. Læreren beskriver klassen som faglig sterk, og det er få elever under karakteren fire. Halvparten av elevene i klassen presterer på høyt nivå, ellers er det mange elever som presterer til karakter fire.



### 3.2.3.1 Utvalg av informanter

Av hensyn til studiens omfang har jeg besluttet å fokusere på ytringer gitt av et mindre elevutvalg. Læreren informerte klassen om studien og spurte om det var noen som var interesserte i å være med. Som utgangspunkt hadde jeg etterspurt tre jenter og tre gutter, men informantgruppen som meldte sin interesse til å delta i forskningsprosjektet til læreren bestod av åtte elever, herav fire jenter og fire gutter. Jeg valgte å intervju alle elevene som ønsket å delta i den individuelle delen, og de samme elevene deltok også i gruppesamtalen. For å kunne få en gyldig sammenligning mellom jentene og guttene var det viktig at datamaterialet som skulle bli analysert bestod av refleksjonene fra samme antall jenter som gutter. Å bruke en liten gruppe elever som deltakere var viktig fordi jeg ønsket å studere i dybden elevenes forståelse og fokus, heller enn å forsøke og ta for meg erfaringene til klassen som en helhet.

Elevene som meldte seg, presterer på middels og høyt nivå faglig. Ingen av informantene hadde for eksempel lærevesker. Læreren beskriver guttene som hakket mer faglig sterkere enn jentene, i tillegg til at de er mer interessert i historie også. *Jonas* måler til høy måloppnåelse, men blir beskrevet av læreren som en elev som kan komme med sterke påstander uten begrunnelse. *Alf* og *Sofie* ligger på høy måloppnåelse, men må jobbe for det. *Mari* er normalt på middels måloppnåelse og blir beskrevet av læreren som den eleven som presterer svakest faglig ut ifra utvalget av informanter. *Kasper* og *Frank* blir beskrevet som svært reflekterte og begge måler til høy måloppnåelse. *Liva* er normalt på middels måloppnåelse, men kan av og til vise evner til å prestere til høy måloppnåelse. Læreren informerer om at *Ida* svinger mellom middels og høy måloppnåelse, og at hun er veldig opptatt av å få med alt som kan føre til at hun mister fokus.

*Jonas*, *Alf*, *Mari*, *Liva* og *Frank* har norsk som morsmål. *Kasper* og *Ida* har god språkbeherskelse, og språket er ikke et hinder for å uttrykke seg. *Sofie* har engelsk som morsmål, men har gått på norsk ungdomsskole. Hun kan foretrekke å snakke engelsk, men hun valgte å snakke norsk i intervjuene. Dette kan ha hindret henne til å uttrykke seg på en best mulig måte.

### 3.2.4 Beskrivelse av empiri

Studiens empiriske datamateriale er todelt. Først er det en individuell intervjudel og deretter en gruppesamtale som bidrar til innhenting av det kvalitative datamaterialet. Av hensyn til studiens omfang ble intervjuene gjennomført med et mindre utvalg av deltakerklassen. Det var de samme elevene som deltok i den individuelle delen som deltok i gruppesamtalen. Fokuset i oppgaven vil basere seg på ytringene gitt av elevgruppen i de kvalitative intervjuene. Empirien består dermed av åtte individuelle intervjuer og to gruppesamtaler der elevene ble delt inn etter kjønn.

#### 3.2.4.1 *Intervju som forskningsmetode*

I kvalitative studier kan forskeren benytte seg av ulike former for intervju som utgjør viktige forskningsredskaper. De ulike strategiene som anvendes for å samle inn data blir blant annet styrt av hensikten med forskningen. De ulike strategiene kan bli sett på som et ledd i en helhetlig informasjonsinnhentingsprosess som kan gi en dyp forståelse av fenomenet som studeres (Postholm, 2010, s. 71). Formålet med kvalitativ forskning er å oppnå forståelse av fenomenet som studeres, uavhengig hvilken form for intervju som blir brukt til innhenting av informasjonen. May Britt Postholm (2010) argumenterer for at det er i hensikten med og målet for forskningen som består av forskjellen i hva forskeren vil oppnå, ikke ved valg av intervjuform. Formålet med min studie er å få innsikt i prosessen elevene går igjennom i arbeid med historisk empati, samt hva de vektlegger i deres refleksjoner. Dermed vurderte jeg intervju som en god metode for å danne en forståelse som kan rettes mot min problemstilling.

Monica Dalen skriver at semistrukturert intervju er den mest benyttede formen ved kvalitative forskningsintervjuer. Det er denne formen jeg har valgt å benytte meg av i innsamlingen av mine data. Samtalene er da fokusert mot bestemte temaer som forskeren har valgt ut på forhånd (Dalen, 2011, s. 26). Forskeren får, med støtte i informasjonen som blir samlet inn, hjelp til å forstå forskningsstedet fra forskningsdeltakernes perspektiv (Postholm, 2010, s. 71). Selv om forskeren har noen kategorier klare på forhånd er den kvalitative forskeren åpen for at disse kategoriene kan bli avkreftet eller at det kan dukke opp nye kategorier som det ikke var tenkt på, på forhånd (2010, s. 71). Postholm skriver at ved ustrukturerte intervjuer prøver forskeren å forstå den komplekse atferden til de som studeres, uten noen form for forhåndskategorisering, fordi det kan begrense forskningsstudien. Hensikten er å forstå heller enn å forklare det som

blir forsket på (Postholm, 2010, s. 73). Det ble gjennomført to intervjuer, en individuell og i en gruppesamtale. I den individuelle delen brukte jeg refleksjonsspørsmålene som elevene hadde arbeidet med i timen på forhånd som en semistrukturert intervjuguide. Dette var for å ha noen faste ankringspunkt å referere til under samtalene med elevene. I gruppesamtalen omgjorde jeg spørsmålene til påstander i et forsøk på at det skulle bidra til diskusjon. Elevene styrte samtalen, men påstandene og utdypningsspørsmål jeg stilte ville hindre elevene i å prate om irrelevante temaer.

Fordelen ved å bruke intervju er at det gir mulighet for å kunne få en forståelse av fokuset elevene har i arbeid med historisk empati ved å instruere elevene til å tenke høyt når de svarer på reflekterende oppgaver. Ved å kun se på resultatet til elevene, for eksempel fra elevbesvarelser fra en skriftlig innlevering, sitter man igjen med *produktet* av tankeprosessen til elevene, og ikke tankeprosessen i seg selv. Dermed kan metoden der elevene skal svare høyt bidra til å få innsikt i kunnskapen deres og gi mulighet til å identifisere endringer i kunnskap ved å gjennomføre intervjuer flere ganger om samme tema (Barnard et al., 1994). Jeg ønsket at elevene skulle arbeide med kildene og spørsmålene på forhånd for at de kunne gjøre seg opp noen tanker og refleksjoner før intervjuene, i et forsøk på å gi elevene en trygghet.

Ifølge Krumsvik (2014) er det å ha en intervjuguide basert på konkrete tema og intervju spørsmål utgangspunktet for det semistrukturerte intervjuet. Intervjuguiden bygget på forskningsspørsmålene for å sikre en sammenheng i studien, og kan dermed fungere som en skisse over tema, emne og forslag til spørsmål. En slik intervjuguide vil være åpen for endringer for rekkefølgen på temaet og hvordan spørsmålsformuleringer blir brukt. Denne fleksibiliteten gjør at man kan være åpen for at svar på et spørsmål gir inspirasjon til et oppfølgingsspørsmål, og det er et viktig moment med tanke på å få god flyt i intervjuet (Krumsvik, 2014, s. 125).

#### 3.2.4.2 Innsamling av data

Datainnsamlingen fant sted i november høsten 2021. Den kan deles inn i to deler, som skjematisk kan settes opp som følger:

Tabell 1: Oversikt over studiens datamateriale og datainnsamling

<b>Oversikt over studiens datamateriale og datainnsamling</b>		
<b>METODE</b>	<b>INNSAMLEDE DATA</b>	<b>STATUS I ANALYSEN</b>
Kvalitativ semistrukturert intervju med 8 elever	Lydopptak av intervjuet	Primærdata
Kvalitativt semistrukturert intervju ved gruppesamtale med 2 grupper	Lydopptak av intervjuet	Primærdata

Studien bygger altså på empirisk materiale hentet fra en individuell intervjudel og gruppesamtaler. I følge Postholm (2010) er det en vesentlig del i forbindelse med kvalitativ forskning at man har et tilstrekkelig grunnlag for å kunne gjøre studien så grundig og troverdig som mulig. Å samle inn datamaterialet på en triangulerende måte er en av prosedyrene forskeren kan benytte seg av i forskningsprosessen. Det innebærer for eksempel at forskeren bruker to eller flere datainnsamlingsstrategier for å understøtte sine funn. Ved å kombinere forskjellige data på denne måten har jeg hatt muligheten til å få en mer helhetlig forståelse av fenomenene det forskes på.

#### 3.2.4.3 Individuell intervjudel

I den individuelle delen benyttet jeg meg av en semistrukturert intervju-tilnærming. Til disse intervjuene brukte jeg intervjuguiden som jeg hadde forberedt på forhånd med noen spørsmål klare, samtidig som jeg var åpen for tilleggsspørsmål, og lot elevenes besvarelser styre samtalen.

Intervjuguiden baserte seg på et utdrag av spørsmålene som ble stilt i heftet elevene arbeidet med tidligere. Dette gjorde jeg fordi jeg ønsket at elevene allerede skulle ha gjort opp seg noen tanker og refleksjoner rundt temaet før intervjuet, men også for å unngå at det skulle være helt

fremmede spørsmål som skulle bli stilt. Jeg prøvde å unngå at elevene skulle stå på «bar bakke» før den individuelle intervjudelen.

Tabell 2: Intervjuguide individuell del

<b>Intervjuguide individuell del</b>	
<p>Generelle undersøkelsesspørsmål for historisk empati</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva forteller kildene deg om situasjonen den historiske figuren stod ovenfor?</li> <li>- Hva forteller kildene deg om den historiske figures prinsipper, tro, verdier og posisjon?</li> <li>- Hva forteller kildene deg om hvordan den historiske figuren kan ha tenkt om sin situasjon?</li> <li>- Trodde alle menneskene på denne tiden på <i>dette</i>, eller var det personer og grupper som tenkte annerledes?</li> <li>- Hva forteller kildene deg om hva den historiske figuren kan ha følt om sin situasjon?</li> <li>- Hvordan tror du at følelsene til den historiske figuren kan ha påvirket hans/hennes avgjørelser?</li> </ul>
<p>Dokument spesifiserte spørsmål</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvilket inntrykk fikk du av den kilden?</li> <li>- Hvordan tror du den kan ha påvirket personer?</li> </ul>
<p>Elevenes egne refleksjonstanker</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kan du forstå hvorfor noen vervet seg frivillig til krigen?</li> <li>- Tror du vi virkelig kan forstå hvordan den historiske figuren følte det i denne situasjonen? Hvorfor/hvorfor ikke?</li> </ul>

Jeg undersøkte hva slags type spørsmål som ble stilt i tidligere studier og oppgaver da jeg begynte å planlegge egen studie. Endacott og Brooks (2013) har utarbeidet eksempelspørsmål til undersøkelsesfasen i arbeid med historisk empati, og jeg tok utgangspunkt i disse da jeg utformet refleksjonsspørsmålene til heftet og intervjuguiden.

### *Gjennomføring*

Jeg begynte alle intervjuene med å si noe kort om selve studien. Jacobsen (2015) skriver at det er viktig å begynne intervju med en rask oversikt over hvorfor det blir foretatt. Å si hvem jeg er, hensikten med studien og hvordan informasjonen som kommer frem i intervjuet skal benyttes er også viktig å få med seg (Jacobsen, 2015, s. 155). Deretter gjorde jeg det klart for elevene at de ville bli anonymisert fortløpende før vi begynte med refleksjonsspørsmålene.

#### *3.2.4.4 Gruppeintervju*

Hovedsakelig er fokusgruppeintervju, eller fokusgruppe, en kvalitativ datainnsamlingsteknikk som baserer seg på en utspørring av flere individer. I likhet med et individuelt intervju kan intervjueren lede interaksjonen mellom informantene på en svært strukturert eller ustrukturert måte (Postholm, 2010, s. 72). Gruppeintervju kan benyttes for å hjelpe informantene til å utdype beskrivelser av hendelser eller erfaringer, og spørsmålene som blir stilt kan føre til diskusjon mellom informantene om det er meningsforskjeller mellom dem (Postholm, 2010, s. 72-73). I fokusgruppeintervju har forskeren som rolle å være observatør, tilhører eller ordstyrer mens flere personer drøfter et avgrenset tema (Jacobsen, 2015, s. 145). Fordelen med fokusgrupper er at de kan få frem *hvorfor* elever har et spesielt synspunkt, fordi i en gruppesamtale må den enkelte elev argumentere for sine synspunkter. Samtidig kan man se på hvordan disse synspunktene utvikler seg i løpet av en diskusjon (Jacobsen, 2015, s. 160).

Den opprinnelige planen var å bruke de samme spørsmålene fra den individuelle delen i gruppesamtalene, men etter å ha gjennomført den individuelle delen tenkte jeg at det var bedre å bruke andre spørsmål. Jeg valgte å omgjøre spørsmålene til påstander og tenkte heller å stille spørsmålene som utdypningsspørsmål eller hvis noe var uklart med påstanden. Dette var for å få litt variasjon fra den individuelle delen og forhåpentligvis for at elevene kunne vise mer refleksjon i gruppesamtalen ved at de var nødt til å forklare for de andre hvorfor de var enige

eller uenige i påstanden. I tillegg var det et bevisst valgt for å fremme et engasjement. Poenget er ikke nødvendigvis å finne et svar, men å forklare hvorfor man er enig eller uenig i påstanden.

Tabell 3: Intervjuguide gruppesamtale

<b>Intervjuguide gruppesamtale</b>	
<b>Påstander</b>	<b>Mulige utdypingsspørsmål</b>
1. Soldater vervet seg til hæren helt av egen fri vilje.	- Hvorfor valgte mennesker å kjempe i første verdenskrig?
2. Skuddene i Sarajevo var ene og alene grunnen til første verdenskrig.	- Hvorfor ble det en verdenskrig? - Er det rettferdig å skylde på en enkeltperson for en verdenskrig?
3. Det er rettferdig at Tyskland fikk all skyld for krigen.	- Hvilke tanker og følelser stod bak?
4. Det er viktig å lære om første verdenskrig i dag.	- Hvorfor skal vi lære om første verdenskrig?

### *Gjennomføring*

I løpet av den siste undervisningstimen i den tredje uken av opplegget gjennomførte jeg intervjuene med fokusgruppene. Det var en jentegruppe og en guttegruppe med fire elever i hver. Jeg opplevde hvordan gruppedynamikken kan påvirke samtalene forskjellig, og at jeg var nødt til å ta en mer aktiv rolle som intervjuer i jentegruppen i forhold til det jeg hadde i guttegruppen.

#### *3.2.4.5 Transkribering av data*

Alt av datamaterialet ble transkribert via det digitale analyseprogrammet Nvivo. Programmet gjorde det mulig for meg å senke hastigheten på lydklippene og transkribere mer effektivt. Jeg besitter totalt 1,5 timer med ren intervjudata, og alle transkripsjoner aidentifiserer elevene ved bruk av fiktive navn. Jeg opplevde å transkribere som en tidkrevende prosess, selv med hjelp i digitale verktøy. Etter transkriberingen var ferdig gjenstod koding og kategorisering av dataen, som også foregikk i Nvivo.

### 3.3 Presentasjon av analysekategorier

Det var nødvendig å opprette noen kategorier for å kunne analysere elevenes refleksjoner og svar. I analysen har det blitt brukt fem hovedkategorier. Disse fem hovedkategoriene har underkategorier ment for å kunne presisere og konkretisere funnene. Kategoriene er systematisert i tabell 4. Kategoriene vil være ledende for forskningsspørsmålene.

Tabell 4: Analysekategorier med underkategorier

Kategori	Underkategori	
Empati	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Empati</li> <li>- Sympati</li> <li>- Mangel på empati</li> </ul>	
Identifisering	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Å gi stemme</li> <li>- Å plassere seg selv i situasjonen</li> </ul>	
Historisk kontekstualisering	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Forståelse av SPØKT</li> <li>- Bruk av historisk kontekst og belegg</li> <li>- Nåtid vs. datid</li> </ul>	
Perspektiv-ankjennelse	Ashby og Lees modell <ul style="list-style-type: none"> <li>- The divi past</li> <li>- General stereotypes</li> <li>- Everyday empathy</li> <li>- Restricted historical empathy</li> <li>- Contextual historical empathy</li> </ul>	Barton og Levstiks modell <ul style="list-style-type: none"> <li>- A sens of otherness</li> <li>- Shared normalcy</li> <li>- Historical contextualization</li> <li>- Multiplicity of historical perspectives</li> <li>- Contextualization of the Present</li> </ul>
Affektiv tilknytning	Barton og Levstiks «care»-modell <ul style="list-style-type: none"> <li>- Caring about</li> <li>- Caring that</li> <li>- Caring for</li> <li>- Caring to</li> </ul>	

Analysekategoriene er basert på teori knyttet til historisk empati som er presentert i kapittel to. Teorien som veier tyngst for analysen er basert på forskningen til Endacott og Brooks (2013), Barton og Levstik (2004) og Ashby og Lee (1987).



**Empati** er inndelt i tre underkategorier; empati, sympati og mangel på empati, med utgangspunkt i definisjonene som ble presentert i teorikapittelet.

**Identifisering** ble brukt som en hovedkategori med to underkategorier; å gi stemme og å plassere seg selv i situasjonen. Utgangspunktet for analysen er hvordan elevene identifiserer seg med det som skjedde og hvordan de argumenterer og reflekterer. Jeg observerte i den individuelle delen at noen av elevene hadde en tendens til å si kommentarer som skulle få frem hvordan soldatene kunne ha følt og tenkt. Disse har jeg plassert i underkategorien «å gi stemme». Det er fordi disse elevene identifiserer seg med soldatene og situasjonen ved å « snakke » fra soldatene sine stemmer. En elev plasserte seg selv i situasjonen og inngår dermed i underkategorien «å plassere seg selv i situasjonen». Kategorien er dermed basert på bakgrunn av egne observasjoner og refleksjoner.

Å **kontekstualisere historien** er viktig for å forstå fortiden. Med utgangspunkt i rammeverket til Endacott og Brooks (2013), er historisk kontekstualisering et av tre aspekter som må være til stede for at historisk forskning skal bli vurdert som historisk empati. Det er kun ved å kombinere disse tre aspektene at historisk empati kan føre til en dypere, mer helhetlig og meningsfylt opplevelse. Analysen vil undersøke om og hvordan elevene bruker den historiske konteksten i deres refleksjoner.

Jeg har delt hovedkategorien *historisk kontekstualisering* inn i tre underkategorier; forståelse av SPØKT<sup>3</sup>, bruk av historisk kontekst og belegg og nåtid vs. datid. Ved den siste underkategorien vil jeg vektlegge elevenes forståelse for at det er en forskjell – altså ved at de anerkjenner at de sitter på mer kunnskap i dag, men mindre kjennskap og forståelse. Gjennomgangen av analysen vil ta utgangspunkt i disse tre underkategoriene. Alle elevene uttrykte seg om hver underkategori, men det er variasjon i hvilken grad de gjorde det.

---

<sup>3</sup>SPØKT = forståelse av de sosiale, politiske, økonomiske, kulturelle og teknologiske normene av tidsperioden som blir undersøkt.

Hovedkategorien **perspektivanerkjennelse** er basert på Ashby og Lees (1987) og Barton og Levstiks (2004) modellerer for det kognitive aspektet til historisk empati for å vurdere elevenes evner.

### **3.4 Etiske regler**

Studien var meldepliktig til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) ettersom det ville bli samlet inn bakgrunnsopplysninger (alder og kjønn) om informantene og gjort lydopptak knyttet til prosjektet. Forskningsprosjektet ble meldt inn til NDS høsten 2021 og ble godkjent samme høst.<sup>4</sup> Informantene ble anonymisert ved innsamlingen av dataen for å sikre elevenes personvern.

Alle som vil gjennomføre en undersøkelse stilles ovenfor noen etiske dilemmaer. Som forsker har jeg plikt til å vurdere de valgene jeg har tatt i løpet av undersøkelsesprosessen ut fra etiske prinsipper. Det er tre grunnleggende krav til forholdet mellom dem det forskes på og forsker: informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt (Jacobsen, 2015, s. 47). For å sikre at dette ble gjennomført korrekt fikk elevene og foreldre/foresatte i forkant av prosjektet utdelt et informasjonsskriv med informasjon om prosjektet, deres personvern og hvilke rettigheter de hadde. I informasjonsskrivet ble det presisert at det var helt frivillig å delta i studien og at det ikke ville være noen konsekvenser om de skulle ønske å trekke seg fra studien. Det ble også presisert at elevene ville bli anonymisert fortløpende og at det ikke ville være mulig å gjenkjenne i ferdig publikasjon.<sup>5</sup> Informantene var elever på en ungdomsskole og de var alle under 15 år, så jeg trengte også godkjenning av foreldre eller foresatte for at de kunne delta i studien. Godkjenningene ble innhentet før intervjuprosessen startet.

### **3.5 Vurdering av studiens validitet og reliabilitet**

Å drøfte validitet (gyldighet) og reliabilitet (pålitelighet) betyr at man forsøker å forholde seg kritisk til kvaliteten på de dataene som er blitt samlet inn. Forskningens validitet kan deles inn i to deler; intern og ekstern gyldighet. Intern gyldighet retter seg mot om resultatene kan oppfattes som riktige, og om det er samsvar mellom virkeligheten og min beskrivelse av denne

---

<sup>4</sup> Se vedlegg 2, godkjenning fra NSD

<sup>5</sup> Se vedlegg 1, informasjonsskriv til elevene og foreldre/foresatte

virkeligheten. Dataens gyldighet vil være sterkt påvirket av kildene og forskningsmetoden som blir brukt for å samle inn disse kildene (Jacobsen, 2015). Jeg har brukt flere teorier for å gi meg et teoretisk grunnlag til analysen av datamaterialet. Kunnskapen som blir produsert er avgrenset til konteksten innenfor kasusstudien, som i dette tilfellet er et utvalgt av elever i en klasse som ble studert. Den interne gyldigheten, eller validiteten, vil være stor i en kasusstudie, ifølge Postholm og Jacobsen (Postholm & Jacobsen, 2018).

Den eksterne gyldigheten innebærer om hvordan studiens resultater og funn kan generaliseres til andre enn dem man faktisk har undersøkt (Jacobsen, 2015). Utgangspunktet for denne forskningen er historisk empati – ett av kjerneelementene i fagfornyelsen fra 2020. Videre gjøres forskningen på et utvalg av elever i en 9. klasse i samfunnsfag. Utvalget består av likt antall jenter og gutter. Av kontaktlæreren deres blir elevene beskrevet som engasjerte elever i en klasse som typisk presterer på høy og middels måloppnåelse. Selv om forskningen tar utgangspunkt i utsagn og refleksjoner fra et lite antall elever er hensikten å få innsikt i deres fokus og uttrykk for historisk empati. Det er grunn til å konkludere med at kunnskapen jeg får av denne forskningen er relevant og overførbart til andre elever. Funnene i studien vil si noe om hvilken innsikt vi kan få av hvordan elevene reflekterer, og hva de fokuserer på når de arbeider med historisk empati. Ettersom elevene ikke skiller seg spesielt ut, vil det være en grunn til å tro at andre elever vil reagere på lignende måter.

Videre er det viktig å spørre om studien er pålitelig. Da undersøker vi om undersøkelsens empiri er troverdig, og om det er trekk ved selve undersøkelsen som har skapt de resultatene jeg har kommet frem til (Jacobsen, 2015, s. 241). Jacobsen (2015) nevner to effekter som i hovedsak kan påvirke undersøkelsen; *undersøkereffekt* og *konteksteffekt*.

Selve undersøkeren kan ha en effekt på fenomenet som blir undersøkt. Jeg som intervjuer vil påvirke den som blir intervjuet. Dette kan føre til at resultatene får en spesiell slagside (Jacobsen, 2015, s. 242). Reliabilitet har med forskningsresultatenes troverdighet og konsistens å gjøre. Dette har med å gjøre om intervjupersonen ville ha endret sine svar i et intervju med en annen forsker, og har sammenheng om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Jeg kjente ikke elevene fra før av. Derfor syntes jeg det var viktig å hilse på elevene i forkant av innsamlingsprosessen så jeg ikke var helt ukjent for dem da de skulle bli intervjuet. I tillegg hadde hele klassen arbeidet med heftet i forkant av intervjuene, så elevene hadde dermed mulighet til å gjøre seg opp noen refleksjoner

og meninger. Intervjuene ble foretatt på et grupperom på skolen i samfunnsfagtimene til elevene. Elevene ble gjort klar over hvilke tidsrom de ville bli intervjuet. De fikk også litt tid til å se igjennom kildene og arbeidet sitt i forkant av intervjuet. Dette var fordi jeg ønsket ikke at intervjuene skulle komme overraskende på elevene og at det ble gjennomført i omgivelser som er relativt naturlige for dem. Som en uerfaren forsker og intervjuer vil det selvsagt være begrensninger ved min metode. Derfor er det greit å være innforstått med at datamaterialet jeg sitter igjen med er et resultat av spørsmål jeg har stilt og min evne til å tolke dette.

Kvalitativ forskning er verdiladet og vil bli påvirket av mine egne referanserammer. Dette er viktig å erkjenne. Maxwell (2009) nevner noen viktige strategier for å øke og sikre validiteten og påliteligheten ved en kvalitativ studie. Han nevner at intervjustudier krever ordrett transkribering av intervjuene for å sikre detaljert og variert nok data, slik at det kan gi et mer helhetlig bilde av det som foregår (Maxwell, 2009, s. 244). Dette er et aspekt som vil styrke påliteligheten ved forskningen min. Intervjuene ble transkribert ordrett som fører til at sitatene er preget av et muntlig språk. Endringer som har blitt gjort er henholdt til norske grammatikkregler, ellers står sitatene uendret. I tillegg ble informasjonen samlet inn på en triangulerende måte, ved bruk av både individuelle semistrukturerte intervjuer og gruppesamtaler. Dette bidrar til å gi teorien et sterkere grunnlag.

## 4.0 Analyse

I dette kapittelet vil analysen av de åtte individuelle intervjuene og de to gruppesamtalene bli presentert. Elevene har blitt anonymisert og fått pseudonymer; *Mari, Liva, Ida, Sofie, Jonas, Kasper, Alf og Frank*. Slik blir deres personvern ivaretatt.

Kategoriene som ble presentert i metodekapittelet skal hjelpe til for å svare på forskningsspørsmålene som skal analyseres i dette kapittelet:

1. Hva vektlegges av elevene når de reflekterer individuelt i arbeidet med historisk empati?
  - a. Hvilke former for historisk empati utvikler elevene?
2. Påvirker gruppesamtalen elevenes utvikling av historisk empati? Og hvis ja, på hvilken måte?
3. Kan det observeres klare forskjeller mellom hva jenter og gutter vektlegger i deres refleksjoner i arbeid med historisk empati? Og hvis ja, hvilke?

Elevenes stemme vil bære tyngde i kapittelet. For at kapitlet skal bli mest mulig presentabelt baker jeg dataene inn i teksten, med hensikt å vise en helhetlig tolkning og forståelse av hendelser, fenomener og prosesser som har fanget min oppmerksomhet. Det vil innebære at jeg kommer til å holde en analytisk og tolkende tone når jeg presenterer dataene. For å besvare forskningsspørsmål 1 og 2 vil alle hovedkategoriene bli brukt ettersom de er dannet på grunnlag av relevant teori for historisk empati. Forskningsspørsmål 3 vil fokusere på funnene fra forskningsspørsmål 1 og 2 for å se om det kan observeres noen forskjeller mellom jenter og gutter.

### 4.1 Forskningsspørsmål 1: *Hva vektlegges av elevene når de reflekterer individuelt i arbeidet?*

Den individuelle delen bar preg av at det var varierende kunnskaper om første verdenskrig blant elevene. Noen av elevene kunne svare «jeg vet ikke», «jeg er ikke helt sikker» og «det har jeg ikke tenkt på». Andre elever brukte kunnskaper de hadde lært fra tidligere i sine forklaringer.

Utgangspunktet for analysen vil ta for seg de individuelle intervjuene hver for seg, og jeg vil undersøke hvordan elevene reflekterer og hva de fokuserer på i sine besvarelser. For å gjøre

dette så oversiktlig som mulig har jeg valgt å ta utgangspunkt i kategoriene og gjennomgå elevenes refleksjoner i henholdt til disse. Jeg vil dermed først ta for meg elev for elev og danne en profil av dem. Deretter vil jeg trekke linjer mellom likheter og ulikheter i hva elevene vektlegger, for å se om det er noen tydelige tendenser som kan observeres. Videre vil jeg vise en oversikt over hvilken form for historisk empati som elevene evner å uttrykke.

#### 4.1.1 Jonas

Jonas uttrykte at han har stor interesse for temaet, og liker å se på filmer og dokumentarer om blant annet første verdenskrig på fritiden sin. Han viser en form for «*care about*», ved at han bryr seg om mennesker og hendelser i fortiden fordi han synes det er interessant. Dermed kan han muligens ha bedre forutsetninger til å forstå tematikken rundt første verdenskrig på grunn av sin personlige interesse for temaet. Jonas sin bruk av historisk kontekst og belegg er fremtredende i refleksjonene hans, og han viser evner til å uttrykke seg på det fjerde nivået til Ashby og Lee; «*restricted historical empathy*», men han har også tendenser til «*generalized stereotypes*» og «*everyday empathy*». Han kan kategoriseres som god til å ta i bruk den historiske konteksten i forklaringene sine, fordi han henviser til historiske faktakunnskaper og kildene, både når han blir oppmuntret til det og på eget initiativ. I tillegg viser han god evne til å reflektere ved å se situasjonen i en årsak-virkningssammenheng, og bruker både egne kunnskaper og kildene til å begrunne og eksemplifisere sin refleksjon. Jonas refererer enten til kildene, filmen «*They Shall Not Grow Old*» eller viser generell forståelse for konteksten. I intervjuet sier han blant annet at han lærte at flere ble med i krigen fordi de ville ha det gøy:

De så litt på det som det var en guttetur, der de skulle ha det gøy, skyte litt og liksom kose seg. Når de da kom frem fant de ut, så synes de at det var helt forferdelig. Så jeg tror de ble ganske lei ganske fort (Jonas, individuelt intervju, 2021).

Vi snakket om forholdet mellom soldatene og hvilket inntrykk Jonas hadde av det. Han sier han får inntrykk av at forholdet mellom de motstridende sidene var relativt greit i første verdenskrig:

Så er det jo den kjente julefreden der de spilte fotball og sant, blant annet. Og i den filmen «*They Shall Not Grow Old*» så forteller de at etter de hadde tatt tyskere til fanger så fant de ut at de egentlig var ganske hyggelige karer, så de ble liksom gode venner med dem og sånn (Jonas, individuelt intervju, 2021).

Han bruker kunnskaper fra det han har lært av å ha sett på filmen til å begrunne eller eksemplifisere det han mener. Senere i intervjuet, på spørsmål om han fikk noe inntrykk fra

kildene om soldaters prinsipper eller verdier, henviser han til en av kildene. Her fokuserer Jonas mer generelt på at mange ikke ønsket å være en del av krigen:

Altså, det var den ene der de snakket om at flere hundre soldater som ble skutt fordi de stakk vekk, så for eksempel, så er det åpenbart at det var veldig mange som ikke ville være der (Jonas, individuelt intervju, 2021).

Hans empati er for det meste styrt av en kognitiv tilnærming der han anerkjenner hvordan soldatene kan ha tenkt og følt, uten å ha direkte medfølelse. Selv om han klarer å se for seg hva soldatene kan ha følt i situasjonen og begrunner ulike årsaker til disse følelsene, opplever jeg at han for det meste har en personlig avstand. Likevel viser han også tendenser til et affektivt engasjement, ettersom han kan ha en moralsk tilnærming til hendelser som utfordrer rettferdighet. Når Jonas svarer på om han fikk noe inntrykk av kildene om hva en soldat kan ha følt, nevner han stolthet og ære som en følelse. Samtidig reflekterer han rundt hvorfor de kunne ha følt det slik de gjorde. Han evner å identifisere og forestille seg tankene og følelsene til soldatene fra deres eget perspektiv, noe som for eksempel kommer til uttrykk i følgende sitat:

De kan nok kanskje ha følt en stolthet for å sloss for landet sitt, tenker jeg. De kan ha følt at for eksempel hvis vennene deres ble skutt istedenfor dem selv så kan de føle på en skyldfølelse for det. [...] Bare sånn forskjellige panikk for eksempel, sinne, de er sikkert veldig sure fordi fienden skyter på dem. De føler at de ikke får tatt de. De er kanskje sure på egen kommando fordi de mener de blir beordret til å drive med noe helt sykt (Jonas, individuelt intervju, 2021).

At soldatene ble beordret til «å drive med noe helt sykt» viser både kritikk til det han ser på som uforståelig, et trekk som inngår i «*restricted historical empathy*», men det er også en affektiv respons på en hendelse som utfordrer rettferdighet. Nettopp dette inngår i Ashby og Lees (1987) punkt; «*caring that*».

Refleksjonen hans kan også være styrt av personlige tanker og antagelser som kan virke generaliserende, og ved å ikke knytte refleksjonen til historiske belegg spesifikk for situasjonen, begrenser Jonas seg til det andre nivået til Ashby og Lee; «*generalized stereotypes*». Dette kommer for eksempel frem når jeg spør om han får noe inntrykk om hva soldatene kan ha tenkt over situasjonen sin, og han sier:

Ja, det kommer veldig an på. De kan nok ha vært ifra «Åh, jeg blir tvunget til dette, jeg kan ikke stikke vekk så jeg får bare gjøre jobben». Og så var det noen som hadde lyst og som tenkte at «Dette her, dette er skamgøy og digger dette her.». Eh, men jeg tror nok de aller fleste syntes det var ganske forferdelig og ikke så veldig nice (Jonas, individuelt intervju 2021).

Det som likevel er interessant her er at Jonas gir en stemme til soldatene ved å si replikker for å eksemplifisere det han mener. På den måten identifiserer han seg også med soldatene. Eleven trekker frem to perspektiver og viser forståelse for at mennesker tenkte og følte forskjellig om samme opplevelse. Han tenker eksplisitt på at noen soldater ble tvunget til å delta i krigen, som implisitt kan tolkes videre til hjelpeløsheten de kan ha følt på. Det andre perspektivet han ser for seg antyder at det var noen som trivdes i krig og spenningen det kan ha ført med seg. Dog tror fortsatt Jonas at de aller fleste mistrivdes.

Jonas viser forståelse for nåtid vs. datid. Han tar utgangspunkt i at man i dag kan ha forståelse for følelsene soldatene kunne ha kjent på, men at denne forståelsen er begrenset og overfladisk, og fører ikke til en dypere innsikt. I tillegg poengterer Jonas at det kan være vanskelig å forstå hvorfor noen vervet seg frivillig i dag, på grunn av at vi vet utfallet og hvor store ødeleggelser krigen førte med seg. Likevel anerkjenner han at situasjonen var annerledes for de som levde i fortiden, og at han i dag sitter på kunnskaper de ikke hadde. Ut ifra dette plasserer han seg innenfor det fjerde nivået, «*restricted historical empathy*». I tillegg viser han forståelse for *SPØKT* ved at han fokuserer på delvis sosiale og kulturelle forskjeller til forventninger i samfunnet. Han mener for eksempel at militæret stod mer «høyt» før i tiden, og dette setter noen kulturelle rammer for fortidens menneskers tanker og handlinger. I følgende sitat, der jeg spør han om vi virkelig kan forstå hvordan en soldat fra første verdenskrig følte det i denne situasjonen, kommer dette til uttrykk:

Du kan ikke forstå det med mindre du har vært i krig selv, tror jeg. Du kan nok eh, altså du kan liksom forstå det, men du kan liksom ikke skjønne det. Du kan ikke vite hvordan det er. Men du kan også forstå at det var forferdelig, og eller at de syns det var gøy, du kan forstå det, men du kan liksom ikke eh skjønne det på en faktisk dypere måte og ... akkurat hvordan det er. Med mindre du har vært i krig selv.

**Intervjuer:** Forstår du hvorfor noen vervet seg frivillig?

Eh, når jeg tenker tilbake på det nå eh sånn, nei, men da så kan jeg på en måte skjønne det litt, det hadde jo ikke vært i nærheten den type krig før, det var jo en helt ny type krig, så det var



mange som ikke ante hvor forferdelig det skulle være. Så den kan jeg forståvidt skjønne. Før så var jo liksom militære og ære og sånn, det stod veldig høyt. Og det var mye, det var liksom andre tider (Jonas, individuelt intervju, 2021).

#### 4.1.2 Alf

Alf sa i intervjuet at det var begrenset hvor mange av kildene han hadde sett på i undervisningstimene i forkant av intervjuet. Det kan bety at hans besvarelser er mer preget av egne tanker og forkunnskaper. Han viser evner til å uttrykke seg på det tredje nivået til Ashby og Lee; «*everyday empathy*», men han har også tendenser til «*generalized stereotypes*». Eleven har både en kognitiv og affektiv tilnærming til empati, men holder ellers en viss avstand ettersom han ikke bruker identifikasjon ved å verken gi stemme til eller plasserte seg selv i situasjonen.

Han viser empati ved at han evner å identifisere og anerkjenner gyldigheten av soldatenes følelsesmessige reaksjoner, men han uttrykker seg mer generaliserende ved at han fokuserer på én følelsesmessig reaksjon og tilstand. Dette er i motsetning til Jonas som drar inn flere følelser og årsaker til disse. Alf fokuserer på at soldatene var i en umulig posisjon, uten en særlig sjanse til å gjøre noe for å kunne forbedre situasjon sin. Dette inngår i en kognitiv tilnærming til empati. Jeg fikk likevel inntrykk av at Alf reagerer på det som kan ansees som urettferdig, og han har en affektiv tilnærming som kan plassere han innenfor Barton og Levstiks «*care that*» nivå. Han fokuserer på at soldatene må ha følt på en hjelpeløshet ved at de ble tvunget til å være med i krigen og at det ikke var noen utvei, og det vekker emosjonelle reaksjoner hos han der han reagerer på urettferdigheter og har en moralsk mening basert på egen etikk. Alf er ikke alene om at inntrykk om urettferdighet og tvang skaper en affektiv reaksjon hos elevene. Dette kommer til uttrykk da jeg spurte om hva en soldat kan ha følt:

Nei, de følte det jo ganske forferdelig. De måtte jo, de ble jo tvunget til det rett og slett. Hvis de ikke gjorde som de fikk beskjed om kunne jo de også bli drept. Så de måtte jo gjøre det.

**Intervjuer:** Hva tenker du om den delen der?

Nei, det var jo egentlig ganske forferdelig at de ... de ville jo egentlig ikke, men de ble tvunget fordi de bodde i det landet og hadde statsborgerskap der. Så ja, de *måtte* jo. De hadde ikke noe valg (Alf, individuelt intervju, 2021).

Alf reagerer på at mange ikke ville delta i krigen og vektlegger at de fortsatt måtte. Han setter ekstra trykk på ordet «måtte» når han svarer.

Det som kjennetegner Alf sin historiske kontekstualisering er at refleksjonene hans kan fremstå som generaliserende. Selv om han tar hensyn til omstendighetene og kan knytte det han sier til den historiske konteksten og bruke historisk belegg, tolkes det ut ifra egne verdier og oppfatninger. Han viser dermed ofte refleksjoner som inngår i «*everyday empathy*», og noen ganger «*generalized stereotypes*». Alf kan kategoriseres som middels god til å bruke den historiske konteksten ved at han bruker færre og mindre varierte eksempler på historiske fakta i sin besvarelse. Det er med andre ord historiske fakta utenom kildene som mangler eller graden av refleksjon til å knytte dette til et større historisk perspektiv. Likevel trekker han inn noen hendelser for å forklare situasjonen. Da jeg spurte om han tror vi kan forstå hvorfor noen valgte å verve seg frivillig, dro han inn den historiske konteksten i svaret sitt:

Jeg forstår jo at de har lyst til at landet skal bli større og at de skal få mer makt og at de fikk flere kolonier sånn at de tjente mer penger og slik at hele landet fikk et bedre liv. Så jeg forstår det sånn halvveis, men også ikke. Krig, det er nei ... (Alf, individuelt intervju, 2021).

Alf er klar over samfunnet før krigen, med blant annet å indirekte tenke på imperialismen og dens påvirkning på de kulturelle og historiske rammene. Det er nødvendig med en forståelse av hendelsene som førte frem til krigen, for å kunne få en mer helhetlig forståelse av tidsperioden som blir undersøkt, og nettopp dette inngår i å bruke den historiske konteksten. Alf drar store linjer mot den økonomiske og politiske situasjonen som var i flere land i Europa med hensyn til deres jag etter kolonier, for å begrunne hvorfor noen vervet seg frivillig til krigen. Han anerkjenner også sin begrensing for egen forståelse avslutningsvis i sitatet. Her viser Alf forståelse for *nåtid vs. datid* ved å anerkjenne at vi har mer kunnskap i dag, men mindre tilgang til forståelse. Jeg utnyttet muligheten til å spørre om han tror vi har et annet syn på krig i dag:

Eh ja, veldig.

**Intervjuer:** Hvordan da?

Nei, vi har jo sett hva som har skjedd i de andre krigene, og nå har vi fått større våpen, flere våpen, så ja (Alf, individuelt intervju, 2021).

Et eksempel på refleksjon som kan vurderes til «*generalized stereotypes*», er når vi snakker om hva som kunne påvirke noen til å verve seg frivillig. Han henviser ikke til noen kilder i sin forklaring, men gir en begrunnelse basert på sine egne tanker, og fokuserer på det han tror fortidens mennesker prøvde å oppnå, hva de kunne tenke og deres holdninger. Alf viser også en grad av forståelse for SPØKT, for eksempel når han sier:

De som vervet seg frivillig, de var sannsynligvis de som hadde lyst på litt mer makt i landet. Og de som ble tvunget hadde, eller var, ja ... de syns det bare var unødvendig og ja (Alf, individuelt intervju, 2021).

Det er ikke nødvendigvis en høy grad av forståelse for SPØKT, men han setter fokus på at militæret kan være en inngangsbillett til å øke sin egen sosiale, økonomiske og politiske innflytelse. Refleksjonen fremstår som generaliserende selv om han viser en forståelse av store forskjeller.

#### **4.1.3 Mari**

Maris refleksjoner kan for det meste sies å være generaliserende, og hun holder seg på overflaten i sine forklaringer. Dermed kan hun hovedsakelig plasseres innenfor det andre nivået til Ashby og Lee; «*generalized stereotypes*», selv om hun også viser tendenser til nivåene «*the divi past*» og «*everyday empathy*». Hun viser for eksempel en kognitiv tilnærming til empati og forståelse for soldatene og situasjonen de stod ovenfor, og bruker indirekte historisk belegg for å bistå tankene hennes når hun reflekterer rundt hvordan en soldat kan ha tenkt om situasjonen sin:

Jeg tror at de var ... at de var redde, og at de liksom, de ville bare gå hjem. Tror jeg. De ville ikke være der lengre fordi det er veldig lett å bli drept ute i frontlinjen. Ja. (Mari, individuelt intervju, 2021).

Kilden fra det britiske riksarkivet informerer om at omkring 1 av 12 soldater ble drept ved frontlinjen (Lund, 2020). Her viser eleven refleksjon som inngår i «*everyday empathy*».

I likhet med Alf ga Mari verken stemme til eller plasserte seg selv i situasjonen, men i motsetning til Alf som holder en viss avstand, engasjerer hun seg emosjonelt. Mari har medfølelse for soldatene og situasjonen de stod i. Hun reagerer på behandlingen av dem, og mener at de kunne bli lurt til å verve seg og delta i krigen. I likhet med noen av de andre elevene

har hun en affektiv reaksjon på innholdet som kan plasseres innenfor «*caring that*», men hun engasjerer seg selv emosjonelt også. Ved å synes synd på soldatene viser hun en personlig respons på andres tilstand som nettopp inngår i begrepet sympati. Hun nevner flere ganger at hun synes synd på soldatene som vises i de følgende sitatene:

Eh, jeg synes litt synd på dem fordi mange valgte det ikke selv. Også har de som overlevde sikkert [...] bare blitt traumatiserte og det påvirket resten av livet deres (Mari, individuelt intervju, 2021).

Jeg synes litt synd på dem når de liksom ble løyet til først og så når de ikke ville lengre så er det sånn «du er en forræder» og liksom (Mari, individuelt intervju, 2021).

Det som kjennetegner Mari sin historiske kontekstualisering er at hun viser noe kunnskap om den historiske konteksten og kan bruke historiske belegg, men refleksjonene kan fremstå som mer generelle. På spørsmål om hun kan forstå hvorfor noen vervet seg frivillig svarer Mari at det kunne være på grunn av propagandaen, som er en referanse til en av kildene. Hun tenker også på at soldatene ville stå frem for familiene sine eller være gode medborgere ved å verve seg frivillig til krigen. Det betyr ikke nødvendigvis en dyp forståelse av SPØKT, selv om hun tenker på hva de sosiale normene kunne ha vært. Videre nevner hun det som kunne være forventinger i samfunnet og til kjønnene. Dette er ikke nødvendigvis sosiale normer eller forventinger som vi ikke lenger har i dagens samfunn, men som muligens kunne være mer typiske tidligere, og som fortsatt kan være typiske i en tid med nød. Refleksjonen fremstår likevel som et eksempel innenfor «*generalized stereotypes*» når hun reflekterer rundt soldatenes prinsipper eller verdier. Mari sier, for eksempel:

Ja, liksom at de skal være gode personer og litt sånn at menn skal liksom sloss og damer skal være hjemme og sånne ting (Mari, individuelt intervju, 2021).

Eleven kan bruke sine forkunnskaper om temaet i sine forklaringer, blant annet da jeg spurte henne om hun får noe inntrykk om alle tenkte det samme om krigen, eller om det var noen personer eller grupper som tenkte annerledes. Hensikten med spørsmålet var for å se om Mari ville vise forståelse for at det kunne være flere ulike perspektiver. Hun svarer:

Det var sikkert noen som mente at krigen var bra, fordi det var jo noen som skøyt noen for å på en måte utløse en krig. Så de ville det nok sikkert, men så kanskje alle angra til slutt fordi det ble så mye drap (Mari, individuelt intervju, 2021).

Hun tenker på skuddene i Sarajevo ettersom det er kjent som den utløsende årsaken til første verdenskrig. At Mari implisitt nevner attentatet i sin forklaring viser at hun har kunnskaper om noe av den historiske konteksten ved å vite om en hendelse som førte frem til krigen. Likevel var nok ikke hensikten med attentatet å utløse en verdenskrig og hun nevner ikke noe om konteksten til attentatet. Det forenkler situasjonen, og dermed fremstår Mari sin refleksjon som generaliserende, og hun kan plasseres innenfor «*generalized stereotypes*».

Mari viser forståelse for at det er en forskjell mellom nåtid og datid når jeg spør henne om hun tror vi virkelig kan forstå hvordan en soldat fra første verdenskrig følte det i denne situasjonen. Det svarer hun tydelig nei på, og nevner at det vil være forskjellig for hver soldat, og anerkjenner dermed at det er ulike perspektiver, men hun går ikke noe nærmere inn på hva forskjellene kan være. Det som dog er problematisk, er at hun mener eldre mennesker som var med i andre verdenskrig har større mulighet til å forstå. Hun kobler dermed likheter mellom opplevelsene soldatene i andre verdenskrig kunne ha med de opplevelsene til soldatene i første verdenskrig. Ved at hun sammenligner disse opplevelsene viser hun ikke en forståelse for at mennesker i fortiden hadde andre verdier, mål eller forventinger, som er et kjennetegn for det første nivået til Ashby og Lee; «*the divi past*»:

Nei. Det er litt forskjellig for alle soldater tror jeg, og det var veldig lenge siden og nå i dag så tror jeg ikke vi kan forstå det. Utenom hvis gamle personer som har vært i andre verdenskrig (Mari, individuelt intervju, 2021).

Begge hendelsene er i fjern fortid for en 9. klassing i dag og det kan være en årsak til at det er lettere å koble de to hendelsene sammen, enn for eksempel erfaringene til soldater som er i konflikt i dag.

#### **4.1.4 Sofie**

I likhet med Mari, kan Sofies refleksjoner beskrives som generaliserende, og hun holder seg på overflaten i sine forklaringer. Dermed kan hun hovedsakelig plasseres innenfor det andre nivået til Ashby og Lee; «*generalized stereotypes*», selv om hun også kan vise tendenser til det tredje

nivået «*everyday empathy*». Det som er mest fremtredende i Sofie sine refleksjoner er en affektiv tilnærming og hvordan hun identifiserte seg med temaet. Hun prøver å forestille seg og forstå tankene og følelsene til soldatene fra deres eget perspektiv, og viser dermed empati. Sofie er tydelig på at hun tror det var forskjellige følelser innblandet og at disse varierte fra person til person når jeg spurte om hun fikk noe inntrykk fra kildene om hva soldater kan ha følt. Eleven uttrykker en generalisert forståelse av disse perspektivene, men begrunner ikke sin refleksjon i historiske belegg, og kan dermed plasseres innenfor «*generalized stereotypes*». Jeg spurte videre om det var noen spesielle følelser de kunne føle på:

Ja, jeg tror at mange var redde, men at det var noen få som var litt sånn ... det var litt sånn det var kanskje noen som ikke var så redde de var litt mer sånn, de prøvde sånn å ikke tenke så mye på det, så at de var sånn at de ikke følte ingenting (Sofie, individuelt intervju, 2021).

Sofie nevner at hun trodde noen var veldig redde, men at noen også kunne prøve å blokkere det ute så de ikke skulle føle noe. Jeg spurte henne videre hvordan hun tror det kan påvirke en person:

Jeg tror at de kanskje ble litt mer sånn «*Jeg forstår sikkert litt bedre ved å føle ting*», sånn at de liksom kan prosessere det, ikke sant. Fordi de som prøvde å ikke føle noe har litt mer traumer fordi de bare vet ikke hvordan de skal sånt (Sofie, individuelt intervju, 2021).

Her fokuserer hun på den mentale helsen og velferden til soldatene. Hun identifiserer seg med situasjonen ved å gi stemme til soldatene for å eksemplifisere det hun tror de kan ha tenkt. Sofie tror hvis soldatene anerkjente følelsene sine kunne de få en bedre forståelse for situasjonen. Ved å ikke prosessere det man har gått igjennom vil det altså føre til mer traumer. Igjen kan hun plasseres innenfor «*generalized stereotypes*».

Når det gjelder Sofie sin bruk av den historiske konteksten, viser hun noe kunnskap om den historiske konteksten og kan bruke historiske belegg, men refleksjonen fremstår som mer generelle, i likhet med Mari. Sofie bruker den historiske konteksten lite i sine refleksjoner, og hun får ikke vist frem kunnskaper hun muligens har om hendelsene som førte frem til krigen eller andre relevante hendelser som skjedde samtidig. Dog henviser hun til kildene de gangene det blir oppmuntret til i spørsmålene. For eksempel spurte jeg henne om kildene ga noe inntrykk om hva en soldat kan ha tenkt om situasjonen sin:

Ja, jeg tror at, ja folk tenkte ganske forskjellig tror jeg. Fordi ja, det var noen som var litt mer sånn *level minded*, liksom at det var andre som stresset veldig mye, tror jeg. Fordi jeg fikk bare

det inntrykket da jeg leste, spesifikk den siste (*kilden*). På den, den snakket veldig mye om sånn veldig skumle ting som hadde skjedd, og det var en annen som bare snakket om at det bare var helt okei, og han synes det var kjekt og sånn (Sofie, individuelt intervju, 2021).

Hun referer til utdragene fra boken til Werswick, og bruker kildene som historisk belegg for å forklare sine refleksjoner. Dermed viser hun tendenser til det tredje nivået til Ashby og Lee; «*everday empathy*».

Videre viser hun forståelse for sosiale forventinger i samfunnet og som menneskene kunne ha til seg selv. Dette kommer frem når hun reflekterer rundt hvorfor noen vervet seg frivillig til krigen. Hun viser refleksjon som kan vurderes til «*generalized stereotypes*». I likhet med Mari, så er ikke nødvendigvis det Sofie nevner isolert til tidsperioden vi snakker om, men noe som fortsatt er en del av de sosiale rammene i samfunnet i dag. Det tydeliggjøres i følgende sitat:

Ja, jeg kan jo forstå det fordi det er litt sånn når det er krig, spesielt etter veldig sånn liksom hvis du føler veldig sånn national pride, ikke sant, da har de jo lyst til å hjelpe landet sitt. Så ja, jeg kan jo forstå det (Sofie, individuelt intervju, 2021).

Sofie skiller mellom nåtid og datid, og viser en forståelse av tidsmessig forskjell i sine refleksjoner. Det kommer frem i følgende sitat der jeg har spurt om hun tror vi virkelig kan forstå hvordan en soldat fra første verdenskrig følte det i denne situasjonen:

Nei, jeg tror ikke det. Jeg tror liksom at det bare er noe du kan sånn ved at det skjer med deg. Da kan du vite hvordan de følte det, men jeg tror at det er veldig sånn at ... Jeg tror og at det er veldig annerledes enn krig da og vår krig, og at vi kommer aldri til å føle akkurat det de følte fordi de var veldig sånn ja, det var veldig forskjellig, sånn alt de hadde, så ja (Sofie, individuelt intervju, 2021).

Hun mener vi ikke kan forstå det, og at det er forskjeller på krigen da og kriger nå. Hun sier blant annet «... *det var veldig forskjellig, sånn alt de hadde*», så hun tar hensyn til at det er teknologiske forskjeller som også viser en grad av forståelse for SPØKT. I tillegg er hun forsiktig i sin uttalelse, og vil ikke hevde å forstå hvordan soldatene kunne ha hatt det når hun er usikker. Avslutningsvis spurte jeg om det var noen inntrykk hun satt igjen med etter å ha jobbet med dette, og da gjentar hun det hun nevnte tidligere om at vi i dag ikke kan forstå situasjonen:

Hm, jeg vet bare at det var veldig sånn, jeg tror ikke at vi aldri helt kan forstå hvordan de følte det (Sofie, individuelt intervju, 2021).

Selv om fortiden forblir et mysterium for Sofie, opplever jeg her at hun anerkjenner sin egen avgrensning for forståelse, og dermed anerkjenner sin posisjonalitet. Dette kan bidra til å forhindre feiltagende stereotyper.

#### **4.1.5 Kasper**

Kasper baserer mange av sine refleksjoner på den historiske konteksten og belegg, som er det mest fremtredende trekket i intervjuet. Han viser refleksjoner som kan vurderes til flere av Ashby og Lee sine nivåer; «*generalized stereotypes*», «*everyday empathy*» og «*restricted historical empathy*», og er en av elevene som er vanskeligere å plassere ettersom han viser flere tendenser. Kasper kan i likhet med Jonas kategoriseres som god til å ta i bruk den historiske konteksten. Han henviser til historiske faktakunnskaper og kildene, både når han blir oppmuntret til det og på eget initiativ. I tillegg viser han god evne til å reflektere ved å se situasjonen i en årsak-virkningssammenheng, og bruker både egne kunnskaper og kildene til å begrunne og eksemplifisere sin refleksjon. Dette tydeliggjøres for eksempel når han reflekterer rundt hvilket inntrykk kildene ga om soldaters prinsipper eller verdier:

Det med at de var mer sånn at de kunne bli brukt da til krigen. De brydde seg ikke så mye om hvordan de hadde det. Så hvis de, for eksempel jeg leste for litt siden at det var en, han ga beskjed om å få se legen fordi han ikke hadde det bra, men han fikk ikke lov. Han fikk bare beskjed om å gå tilbake og sloss (Kasper, individuelt intervju, 2021).

Eleven fokuserer på en enkelthendelse som gav ham inntrykk av at soldatene kunne bli brukt. Dette er i motsetning til Jonas som heller hadde et mer generelt fokus på at det var mange som ikke ønsket å være en del av krigen. Kasper nevner ofte kilden om henrettelser av egne soldater i sine refleksjoner, og jeg opplever at den kilden ga spesielt inntrykk på ham. I Barton og Levstiks nivå «*care that*» innebærer det å bry seg om bestemte hendelser som har skjedd ved at man reagerer på tragedier fra fortiden.

Kasper reagerer på det som i dag kan ansees som urettferdig behandling, men han viser også forståelse av de sosiale og politiske normene av tidsperioden, og hvilke historiske rammer det setter for menneskenes tanker og handlinger. Han reagerer på behandlingen av en soldat som



ble henrettet for å desertere. Det syns han var «*ganske dumt*». Likevel viser eleven forståelse for situasjonen og konteksten ved at han bruker det til å forklare hvorfor slike hendelser kunne skje, samtidig som han dømmer hendelsene. Det kan tolkes videre til at han muligens ikke er helt klar over sin egen posisjonaltet, fordi selv om han viser forståelse for SPØKT, ser han også på situasjonen med samtidens øyne og bruker egen etikk og moral til å dømme fortiden. Kasper aksepterer at mennesker i fortiden har en annerledes forståelse enn det man har i dag, men han tyr fortsatt til kritikk på det han anser som uforståelige handlinger, ved at han syns det er dumt at de drepte soldatene som feiget ut istedenfor å fengsle dem. Dette inngår i det fjerde nivået til Ashby og Lee; «*restricted historical empathy*». I tillegg viser han «*shared normalcy*» fordi selv om han kritiserer handlingen om å henrette soldater som deserterer, anerkjenner han at dette ikke ble gjort på bakgrunn av ignoranse eller dumhet. Kasper viser «*caring that*» ved at han reagerer på det som har skjedd og har en moralsk tilnærming. Ved at han bryr seg om det som har skjedd bidrar han i diskusjonen om hvordan han syns situasjonen burde ha blitt håndtert, for eksempel ved å fengsle soldaten istedenfor å drepe ham, noe som kommer til uttrykk i følgende sitat:

Fordi det er jo en tid i nød og alle da er egentlig litt sånn redde og trenger all den hjelpen de kan få da, så de prøver å få alle til å jobbe med så hvis noen feiger seg ut blir jo det ganske dumt. Men ja, det er fremdeles ganske dumt at de måtte drepe han da. Istedenfor å sette han i fengsel eller noe (Kasper, individuelt intervju, 2021).

Kasper uttrykker empati, og viser forståelse for og anerkjenner gyldigheten av soldaters følelsesmessige reaksjoner og tilstand. Han bruker ikke historisk belegg direkte, men viser forståelse for situasjonen de var i, og han bruker den til å begrunne sine tanker. Dermed plasserer jeg han innenfor «*everyday empathy*». Dette kommer frem når jeg spør Kasper om kildene ga noe inntrykk om hva en soldat kan ha følt. Han reflekterer og drar inn noen momenter:

Eh, veldig redd, i det minste i krig. Ja, redd, skada, sånn fått "shell shock" av alle ja, av skuddene som gikk over hodene og sånt. Eh, ja, veldig redd og mentalt skada på grunn av alt som skjer, og alt som er veldig uvanlig som ikke har skjedd før og så plutselig skjer alt det. Og de har ikke vært i krigen og så plutselig skal de det når de var 18 eller noe sånt, så ja (Kasper, individuelt intervju, 2021).

Eleven setter også fokus på at dette var noe «nytt», noe som kan antas å være hensyn til at første verdenskrig blir omtalt som den første moderne krigen og det dermed var en ny og ukjent måte å krige på.

Kasper viser også refleksjoner som kan vurderes til «*generalized stereotypes*». Dette kommer frem når han reflekterer rundt hvorfor noen vervet seg frivillig til krigen. Han tar utgangspunkt i en samtale med faren om hans bestefar igjen. Selv om oldefaren til Kasper var soldat under andre verdenskrig, tenker han at oldefarens forklaring er vel så logisk og relaterbar for hvorfor noen vervet seg frivillig under første verdenskrig også, som vises i følgende sitat:

Ja, fordi de ikke hadde noe, eller de ville beskytte landet sitt og sånt. Siden faren min fortalte meg da han spurte sin bestefar om hvorfor han var i krigen og sånt, så sa han at det var fordi han ville beskytte damene og ungene i landet sitt så (Kasper, individuelt intervju, 2021).

I likhet med Mari sammenligner han de sosiale rammene mellom første og andre verdenskrig og soldatenes erfaringer, men han bruker det som et eksempel for å begrunne hvorfor han selv kan forstå. Selv om han er i stand til å ta hensyn til andres posisjoner, tolkes dette ut ifra egne verdier og oppfatninger.

Videre viser eleven gjentatte ganger at han har en forståelse for at det er en forskjell mellom nåtid og datid. Det tydeliggjøres i flere av utdragene som allerede er sitert. Avslutningsvis i intervjuet spurte jeg Kasper om han tror vi virkelig kan forstå hvordan en soldat fra første verdenskrig følte det i denne situasjonen. Han svarer tydelig nei og begrunner seg slik:

Det er noe sånn for å forstå det må du ha vært der tror jeg, fordi det er så sykt og mye som skjer at det bare noe som, liksom du kan ikke forstå det gjennom å se en film da, selv om det kanskje er veldig realistisk eller noe sånt (Kasper, individuelt intervju, 2021).

Han legger vekt på at ingenting kan erstatte den autentiske opplevelsen, og vi kan dermed ikke få en fullstendig forståelse. Derfor spør jeg videre om han tror vi kan kjenne på de samme følelsene som de hadde. Kasper tenker og kommer til slutt frem til at vi muligens kan det, men det er ikke fullstendig – det er kun til et visst punkt.

#### 4.1.6 Ida

Ida kan som regel plasseres under det tredje nivået «*everyday empathy*» selv om hun også viser tendenser til «*generalized stereotypes*». Det mest fremtredende med Idas refleksjoner er den affektive tilnærmingen og hvordan hun identifiserer seg med temaet. Hun kan forestille seg tankene og følelsene til soldatene ut ifra deres eget perspektiv, og hvordan det kan endre seg fra situasjon til situasjon. Dog viser Ida at hun er usikker på de historiske faktaene ved situasjonen og kan dermed fylle inn med en forklaring som virker logisk for henne. Ida viser evner til «*generalized stereotypes*» i sin refleksjon, ved at hun er i stand til å ta hensyn til andres posisjoner og omstendigheter, men tolker det ut fra egne oppfatninger og verdier:

[...] de kunne vært veldig triste. Eh, ja, sånn generelt trist, og det kan jo ha vært venner som har dødd i krig og ja. Sånt.

**Intervjuer:** Noe mer enn trist du tenker at de kan ha følt?

Altså når de vant. Eller hvis de vant krigen, jeg vet ikke, men ja, da følte de nok på glede og på «nå åh» (Ida, individuelt intervju, 2021).

Ida nevner både de negative følelsene krig kan føre med seg, men også mulige gleder soldatene kunne ha følt. Hun tar utgangspunkt i generelle følelser som fra smerten de kan ha følt da de mistet venner eller lettelsen de følte da det gikk bra.

Ida var en av elevene som lagde replikker til soldatene for å relatere seg til situasjonen, og for å eksemplifisere ulike synspunkt. På spørsmål om hun tror det var forskjeller i hva folk og grupper tenkte om krigen er hun klar over at det var nok litt forskjellig blant folk. Hun viser forståelse for at det er forskjellige perspektiver, selv om de kan virke generaliserende:

Noen tenkte kanskje på familien og noen tenkte kanskje på «*ai, jeg håper jeg overlever dette*» eller sånn det er det eneste det handler om (Ida, individuelt intervju, 2021).

Senere i intervjuet spurte jeg om kildene ga noe inntrykk om hva en soldats prinsipper eller verdier kunne være:

Ja, litt. Altså, jeg tror at noen av de tenkte liksom at sånn, noen var mer innstilt på å gjøre arbeid og sitte liksom sånn «*vi må bare bli ferdig med dette*», mens noen av de var litt mer sånn der «*æi, dette var chill, dette var, det var greit*» liksom (Ida, individuelt intervju, 2021).

Igjen viser hun forståelse for at det er forskjellige perspektiver, selv om de kan virke generaliserende. Det virker ikke til å være noe særlig forsøk på å skille mellom verdier eller tanker fra i dag, og det Ida reflekterer rundt blir sett ut ifra en generalisert stereotypisk forståelse av menneskers situasjoner, intensjoner og verdier. I dette sitatet viser hun evner som kan plasseres på det andre nivået til Ashby og Lee; «*generalized stereotypes*». I sitatene kommer det implisitt frem den «låste» situasjonen flere av elevene tenker soldatene befant seg i. Når de reflekterer, fokuserer de heller på hvordan en soldat kan ha tilnærmet seg situasjonen de selv var i. I Ida sitt tilfelle trekker hun frem arbeidsvillighet på den ene siden og likegyldighet på den andre.

Det som kjennetegner Ida sin historiske kontekstualisering er den er begrenset. Hun har vist usikkerhet over hendelsesforløpet, som kommer frem i tidligere sitat. I tillegg knytter hun ikke alltid opp sine egne forklaringer til historiske belegg, som gjør at besvarelsene utelukkende baserer seg på hennes egne refleksjoner og tanker. Likevel henviser Ida til kildene når jeg spør om kildene ga noe inntrykk av situasjonen en soldat stod ovenfor. Hun bruker kildene direkte for å vise til det hun har nevnt tidligere om at soldatene kunne ha forskjellige opplevelser, og kan plasseres innenfor «*everyday empathy*». I tillegg bruker hun kildene til å begrunne sin egen oppfatning om situasjonen. Hun tror soldatene hadde forskjellige opplevelser, og at noen ble hardere rammet i etterkant enn andre. Da spurte jeg videre om hvem det er hun mener ble hardt rammet i etterkant bruker hun kildene for å begrunne sine tanker:

Nok de som var mest fremst. Fordi de sa at det var litt forskjellig. At noen var tre dager og noen var fem. [...] Og så var det, i en av de jeg leste var det en som skrev at han var, at han følte veldig, altså i etterkant hadde han masse traumer og sånt, imens var det en annen som sa at han egentlig synes det var veldig kjedelig der og at det var mye kjedsomhet. Altså det virket ikke som at han kjente så veldig mye på det, men han første kjente mye mer på det fordi da tror jeg at han var mer fremme (Ida, individuelt intervju, 2021).

I likhet med Mari og Sofie, viser Ida en forståelse for SPØKT, som ikke nødvendigvis er isolert til tidsperioden vi snakker om, men noe som fortsatt er en del av de sosiale og kulturelle rammene i samfunnet i dag. Når hun reflekterer rundt hvorfor noen vervet seg frivillig, fokuserer hun på holdninger de kunne ha hatt, og nevner det som kunne være forventinger i samfunnet som henger sammen med patriotisme:

Noe virker å være for at, at de tenker at jeg gjør dette for landet mitt. Det er nok mye for det egentlig. Det med at det liksom er for landet og det er liksom for å hjelpe oss med å komme gjennom krigen (Ida, individuelt intervju, 2021).

Identifisering kommer også frem i dette utdraget ved at Ida bruker pronomen som *jeg* og *oss*.

Ida skiller mellom nåtid og datid, og viser en forståelse av tidsmessig forskjell i sine refleksjoner. Det kommer frem i følgende sitat der jeg har spurt om hun tror vi virkelig kan forstå hvordan en soldat fra første verdenskrig følte det i denne situasjonen:

Nei. Først og fremst fordi det var helt andre tider, så en krig nå til dags hadde vært helt annerledes enn da. [...] Man kan virkelig ikke sette seg inn i deres ... man kan på en måte sette seg inn i deres posisjon, men også ikke. Fordi de følelsene man får eller kjenner på når man dreper eller skader noen så mye eller så mange, det er nok noe helt annet enn hvis man dytter noen ned noen trapper for eksempel (Ida, individuelt intervju, 2021).

Hun er først tydelig på at vi ikke kan forstå hvordan de følte det. Hun reflekterer videre til at vi kan muligens forstå noe av det, men også ikke. Det kan henge sammen med at situasjonen er unik, og man må oppleve en nærmere identisk opplevelse for å kunne forstå hvordan det var. Ida bruker å «dytte noen ned noen trapper», altså å begå mord eller skade noen, som eksempel på hvordan det fortsatt ikke vil tilsvare de samme følelsene som å drepe noen i krig.

#### **4.1.7 Liva**

I Liva sine refleksjoner identifiserer hun seg mye med stoffet, og det er det mest fremtredende trekket i hennes intervju. I likhet med Ida, kan Liva plasseres innenfor «*everyday empathy*» selv om hun også viser tendenser til «*generalized stereotypes*».

Når det gjelder empati evner Liva å forestille seg tankene og følelsene fra soldatenes perspektiv. Empatien er for det meste styrt av en kognitiv tilnærming der hun anerkjenner hvordan soldatene kan ha tenkt og følt, uten å ha direkte medfølelse. Selv om hun klarer å se for seg hva soldatene kan ha følt i situasjonen, bruker Liva ofte identifikasjon i form av å gi stemme til soldatene. Dette kommer for eksempel frem når hun reflekterer rundt hva soldatene kan ha følt, og hun sier:

Jeg tror de kan ha følt kanskje, noen kan ha følt liksom på en måte at det var spennende og gøy å oppleve, mens andre kan ha tenkt liksom at dette var «*oi, hvorfor gjorde jeg dette*» eller «*hvorfor var det akkurat meg som ble valgt ut*» eller sånne ting. «*Jeg vil bare tilbake til hvordan ting var*», tror jeg (Liva, individuelt intervju, 2021).

Hovedkategorien identifisering har to underkategorier, og Liva blir plassert i begge. Hun plasserer seg selv i situasjonen flere ganger, men bruker også replikker til å forklare det hun mener. I sitatet nevner Liva at noen kan ha følt på en spenning og så på krigen som et eventyr, men hun bruker replikker først og fremst når hun snakker om de negative og triste følelsene de kan ha følt. Sitatet og bruken av replikker kan tolkes i den retningen at Liva har lettere for å identifisere seg med de som ikke ønsket å være der – hun presiserer nettopp dette senere i intervjuet ved at hun sier hun ikke ville ha deltatt i krigen selv.

Liva plasserte seg selv i situasjonen når jeg spurte henne om hun hadde noen tanker om hva en soldats prinsipper eller verdier kunne være. I dette tilfellet spurte jeg om hva *hun* trodde, og det kan muligens ha bidratt til hvorfor hun plasserte seg selv i situasjonen. Å plassere seg selv i situasjonen er et typisk trekk for det tredje nivået til Ashby og Lee; «*everyday empathy*». Elever som kan plasseres innenfor dette nivået kan lete etter forklarende ideer fra egen erfaring ved personlig projeksjon, og dermed blir det ikke tatt hensyn til forskjellene mellom deres egen sosiale kontekst med personene eller hendelsene som blir undersøkt. I likhet med Alf, får jeg inntrykk av at Liva reagerer på situasjonen soldatene var i og hjelpeløsheten flere av dem kan ha følt på. Hun mener at hun ikke hadde følt seg viktig om hun var en soldat, som tydeliggjøres i følgende sitat:

Eh, altså de skulle jo på en måte drepe hverandre da. Så jeg tenker på en måte, hvis jeg hadde vært soldat så hadde ikke jeg følt at jeg var sånn veldig viktig (Liva, individuelt intervju, 2021).

I sitatet kommer det frem at hun hadde ikke følt seg viktig om hun var en soldat. Dette kan tolkes videre til meningsløsheten ved at så mange mennesker ble drept under første verdenskrig. Inntrykket av hjelpeløshet er et tema som går igjen i flere av intervjuene. Liva får frem at hun tror hun hadde vært en av mange i samme situasjon, som videre kan føre til følelsen av ubetydelighet.

Ved å plassere seg selv i situasjonen viser ikke Liva hensyn til de tidsmessige forskjellene om de sosiale, politiske og kulturelle normene av tidsperioden som blir undersøkt. Likevel virker hun også å være klar over dette, for eksempel når jeg spør henne om hun kan forstå hvorfor noen vervet seg frivillig, og hun sier:

Hm, på en måte, men jeg hadde i iallfall ikke gjort det, så kanskje vanskelig å forstå. Men at liksom ja, at de ville ha et eventyr eller at de ville oppleve noe eller at de ville drepe noen, hehe, jeg vet ikke. Noe sånt rundt det, ja (Liva, individuelt intervju, 2021).

Det er vanskelig å forstå hvorfor noen vervet seg frivillig fordi hun hadde ikke gjort det selv. Liva forstår at det begrenser hennes egen forståelse. Likevel viser hun forståelse for at menneskene som vervet seg frivillig gjorde dette av ulike årsaker, og nevner de grunnene hun tror det kan ha vært.

Det som kjennetegner Liva sin historiske kontekstualisering er, i likhet med Ida, en begrenset bruk av den historiske konteksten i sine refleksjoner. I tillegg knytter hun sjeldent opp sine egne forklaringer til historiske belegg, som gjør at besvarelsene nesten utelukkende baserer seg på hennes egne refleksjoner og tanker. Likevel kan hun henvise til kildene når det er oppmuntret til det i spørsmålet, og hun viser dermed refleksjon som kan plasseres innenfor «*everyday empathy*». Dette kommer til uttrykk når soldatenes situasjon blir forstått ut ifra historiske belegg spesifikk for situasjonen som blir undersøkt, for eksempel når hun sier:

De forteller meg at det var jo ganske forferdelig å leve i disse skyttergravene, og at de hadde det ganske tøft, men også så liksom når de ikke var i skyttergravene så virker det som at de egentlig ikke hadde det sånn ekstremt dårlig, at de hadde det liksom ganske bra da. Selv om det var jo en ganske forferdelig situasjon de var i. Ja, de liksom, klarte seg fint (Liva, individuelt intervju, 2021).

Her har kildene gitt Liva informasjon om situasjonen, og selv om hun ikke eksemplifiserer eller begrunner hvorfor, bruker hun kildene til å forklare sitt inntrykk.

Liva, og Mari, var de eneste elevene som dro inn kjønnsroller i sine refleksjoner, da jeg spurte om forventningene i samfunnet, og om disse eventuelt kan ha endret seg. Liva nevner forventningene samfunnet har til kvinner og menn. Det kan tolkes videre til tanken om at

forventningene samfunnet hadde til kjønnene stod sterkere før og at det var mer delte kjønnsroller:

**Liva:** Det var nok kanskje sånn at hvis du var ung mann så skal du ut i militæret og ut å jobbe for landet ditt. Jeg tror faktisk det (*fortsatt*) er litt sånn, men at nå får liksom kvinner også lov til å gjøre det. Eller jeg håper iallfall at det er sånn.

**Intervjuer:** Ja, det var jo ikke slik da.

**Liva:** Nei.

**Intervjuer:** Var det rettferdig?

**Liva:** Eh, nei, det var jo ikke det fordi kanskje det var mange kvinner som hadde lyst til å gjøre det. Men og så var det jo liksom at kvinnene slapp jo på en måte litt billig unna. Trengte ikke å være i skyttergravene og oppleve sånne ting, så ja.

**Intervjuer:** Hva tror du kvinnene gjorde istedenfor da?

**Liva:** De var vel hjemme og passet på barna og vasket huset, jeg vet ikke helt, hehe (Liva, individuelt intervju, 2021).

Selv om Liva er usikker om kvinner faktisk kan være med i militæret i dag virker hun fortsatt å være klar over at det er et skille mellom de sosiale normene fra da til nå. Jeg utnyttet muligheten til å spørre mer utdypende om hennes tanker når det gjaldt om dette var rettferdig eller ikke. Hun legger vekt på kvinners mulighet til å velge selv – eller rettere sagt kvinners mangel på valgmuligheter. Liva tenker også på at kvinner «slapp billig unna» ved at de slapp å være i skyttergravene og direkte med i krigen. Tidligere i intervjuet har hun uttrykt flere ganger at hun ikke ville ha deltatt selv, så at hun implisitt tenker på kvinnene som heldige kan trekkes tilbake til egne tanker. Det som dog er interessant er at kjønn ikke utgjør en vesentlig rolle for hvem Liva identifiserer seg med. Selv om hun er klar over den sosiale situasjonen og kjønnsrollene i samfunnet, identifiserer hun seg likevel som en soldat de gangene hun plasserer seg selv i situasjonen.

Liva tar hensyn til at det er en tidsmessig forskjell. Hun tar utgangspunkt i at man i dag kan ha forståelse for følelsene soldatene kunne ha kjent på, men at denne forståelsen er begrenset og overfladisk, og fører ikke til en dypere innsikt. Ettersom hun ikke har opplevd det selv, vil hun ikke få en helhetlig forståelse. Eleven anerkjenner sin egen avgrensning for forståelse, og



dermed anerkjenner hun delvis sin posisjonaltet også, som kommer til uttrykk når hun reflekterer rundt om vi kan virkelig forstå hvordan en soldat fra første verdenskrig følte det:

Jeg tror jeg kan forstå det litt, men jeg tror det er noe annet å høre om det enn å ha opplevd det selv. Så ja. (Liva, individuelt intervju, 2021).

Tidligere i intervjuet nevnte Liva at hun ikke ville ha følt seg så viktig om hun var en soldat. Jeg spurte om hun tror de tenkte det selv:

Jeg tror mange av de som meldte seg frivillig tenkte at det kanskje var et eventyr, sånn at de skulle oppleve noe nytt. Jeg tror ikke de skjønnte hvor alvorlig det var, men ja. Jeg vet ikke, noe sånt (Liva, individuelt intervju, 2021).

Hun sier at hun ikke tror soldatene var klar over hvor alvorlig det var, og implisitt kan det tolkes videre til at vi i dag sitter på mer kunnskap som kan gjøre det vanskelig å forstå hvorfor noen vervet seg frivillig.

#### **4.1.8 Frank**

Frank sine refleksjoner kan måles til flere av Ashby og Lee sine nivåer; «*generalized stereotypes*», «*everyday empathy*» og «*restricted historical empathy*», og i likhet med Kasper, er han en av elevene som er vanskeligere å plassere ettersom han viser flere tendenser. Refleksjonene til Frank er som regel basert på den historiske konteksten og belegg, og det er det mest fremtredende trekket i intervjuet. For eksempel viser han evner til å forstå situasjonen med utgangspunkt i konteksten. Dette tydeliggjøres når han reflekterer rundt hvorfor noen vervet seg frivillig til krigen, og han mener at man i dag kan forstå noen av grunnene. Han nevner at det kunne være fordi de følte seg presset eller at de følte de måtte gjøre noe, og for å gjøre familien sin stolte. Jeg spurte videre om han tror de visste hva de gikk til:

Nei, ikke mange. Det er jo liksom, første verdenskrig var jo sånn første moderne krig. Mange var jo ikke vant til våpen og sånn skyttergraver og sånn, det var ikke sett før. Før hadde det jo liksom vært sånn hester. Og de ble nok ikke så mye brukt da (Frank, individuelt intervju, 2021).

Frank har fokus på at det var en ny og ukjent måte å krige på, blant annet med tanke på våpen som ble brukt. I sitatet kommer også eleven sin forståelse for nåtid og datid frem. Han anerkjenner at man i dag har kunnskaper de ikke hadde tilgang til, som for eksempel om ødeleggelsene våpnene kunne føre til. Han viser også forståelse for situasjonen med utgangspunkt i konteksten, og kan dermed plasseres innenfor «*restricted historical empathy*».

Refleksjonen hans kan også være styrt av personlige tanker og antagelser som kan virke generaliserende, og ved å ikke knytte refleksjonen til historiske belegg spesifikk for situasjonen, begrenser Frank seg til det andre nivået til Ashby og Lee; «*generalized stereotypes*». Dette kommer frem for eksempel når Frank reflekterer rundt om vi i dag kan forstå hvordan en soldat i første verdenskrig hadde det. Han mener at vi ikke kan få en fullstendig forståelse, men at man kan forstå litt av hvorfor de ble med i krigen. I refleksjonen fokuserer han på det som kunne være sosiale normer i samfunnet:

De ble, mange ble kanskje med fordi de enten ble presset av familie eller de følte at de liksom må gjøre noe. [...] Mange gjorde det for familie, kanskje for å liksom for at familien skal være stolt av dem, og at de skal gjøre noe bra for alle. (Frank, individuelt intervju, 2021).

Flere av elevene fokuserte på sosiale normer og forventinger i samfunnet, og Frank er ikke et unntak. Vi snakket om rekrutteringsplakaten fra kildene, og jeg spurte Frank om han tror den kunne påvirke avgjørelsene til folk. Han trodde den kunne påvirke ganske mye, så jeg ba han utdype hvorfor:

At de kan liksom, føle seg feige hvis de ikke gjør det (Frank, individuelt intervju, 2021).

Han viser forståelse for at rekrutteringsplakaten kunne være med på å skape en sosial forventning i samfunnet om at menn burde delta i krigen, og hva fortidens menneskers holdninger kunne være.

Når det gjelder empati evner Frank å identifisere, forstå og anerkjenne gyldigheten til soldatenes følelsesmessige reaksjoner og tilstand når jeg spør ham hvilket inntrykk han har om hva en soldat kan ha følt i sin situasjon:

Jeg tror de følte mye lengsel. Lengsel hjem. De kan ha vært ganske triste, fordi du ser liksom, du ser jo ofte vennene dine dø i kamp (Frank, individuelt intervju, 2021).

I tillegg til trist, sier Frank at soldatene kunne ha følt på sinne mot fienden eller mot situasjonen de var i. Jeg spurte videre om hvilket inntrykk kildene ga av situasjonen en soldat stod ovenfor, og Frank bruker informasjonen fra kildene og egne tanker i refleksjonen, som plasserer ham innenfor «*everyday empathy*». Selv om hans empati for det meste er styrt av en kognitiv tilnærming der han anerkjenner hvordan soldatene kan ha tenkt og følt, uten å ha direkte medfølelse, kan han også engasjere seg affektivt i historien. Han viser Barton og Levstiks andre

nivå for å bry seg; «*caring that*», ved at han sier situasjonen ga sterkt inntrykk på ham. Dette kommer frem i følgende sitat:

De, i alle fall slik jeg har oppfattet det, så virker det som at de ikke hadde det så veldig bra. Eller de var jo mye vekke fra frontlinjen, som de (*kildene*) sier, men liksom tiden de var ved frontlinjen, at det viste seg å være så ille at det liksom på måte overrasket, eller at det ... det ga liksom veldig sterkt inntrykk (Frank, individuelt intervju, 2021).

Følelsen av hjelpeløshet er også et tema i intervjuet med Frank, og det virker å være et inntrykk flere av elevene fikk. I intervjuet med Frank spurte jeg spesifikt om kilden fra Aftenposten som handlet om henrettelser av egne soldater, og jeg spurte han hvordan han tror det kan ha påvirket soldatene i samtiden:

Jeg tror de kan være, de kanskje ble mer redde, fordi de skjønner at de ikke har så mye valg. De kan liksom ikke bare gå ifra kampen (Frank, individuelt intervju, 2021).

Her opplever jeg at følelsen av hjelpeløshet blir indirekte tatt opp, og ut ifra sitatet kan man dra linjer til hvordan den sosiale situasjonen til soldatene var.

#### **4.1.9 Oppsummering**

##### ***Empati:***

Alle elevene viser empati ved at de uttrykker evnen til å forestille seg tankene og følelsene til hvordan de trodde en soldat fra første verdenskrig kunne ha følt det fra deres eget perspektiv. Et fellestrekk mellom elevene på når de viser empati er på spørsmål der de blir spurt om de får noe inntrykk fra kildene om hva en soldat kan ha følt. Flere av elevene fokuserer på hvor forferdelig det må ha vært, men de er også observante på at det kan være forskjeller. En elev viser sympati i tillegg til empati. Faren ved å uttrykke sympati istedenfor empati er at i begrepet sympati inngår det å behandle mennesker i fortiden som om de er tilnærmet like som oss selv, med de samme målene, intensjonene, tro og holdningene. Dette hindrer historisk forståelse (Barton & Levstik, 2004, s. 207). Historisk empati er et sammensatt begrep som både inviterer til å anerkjenne ulike perspektiver i fortiden, men også til å bry seg om personer i fortiden ved å være bekymret over hva som skjedde med dem og hvordan de opplevde hendelser i livet. Det kan dermed være utfordrende å skille mellom empati og sympati for elevene når overgangen fra det ene til det andre kan opptre som minimal.

Ingen elever viser mangel på empati. Selv om elevene ikke har en spesifikk historisk person de relaterer seg til, klarer de i stor grad å se historien fra den generelle skyttergravsoldaten sitt perspektiv. De viser altså en forståelse for den historiske konteksten de er en del av. De fleste av elevene viser også en kognitiv forståelse av situasjonen der de ikke fokuserer på medfølelse for soldatene, men heller anerkjenner hvordan de tror de kan ha tenkt og følt. Perspektivanerkjennelse, basert på Endacott og Brooks (2013) sitt rammeverk, legger vekt på å utvikle og vise en forståelse for andres tidligere erfaringer og posisjoner for å kunne forstå hvordan en person i fortiden kan ha tenkt i en situasjon. Alle elevene gjør dette til ulik grad. Elevene har også en affektiv tilnærming, og det var spesielt inntrykk om urettferdighet og tvang som skapte en affektiv reaksjon hos elevene. Dog er det forståelig at det er enklere med en kognitiv tilnærming når de ikke har en enkeltperson å relatere seg til, men heller en generalisert gruppe av mennesker.

For å systematisere elevenes refleksjoner har jeg delt dem inn i fire grupper basert på likheter med hva de har fokusert på. Den kvantitative oversikten er presentert i tabell 5:

*Tabell 5: Inndeling av elevene basert på fokus i refleksjonene - empati*

<b>Grupper</b>	<b>Elever</b>	<b>Fokus</b>
Gruppe 1	3 elever	- Ett fokus
Gruppe 2	2 elever	- To perspektiv
Gruppe 3	2 elever	- Fokus på omstendighetene
Gruppe 4	1 elev	- Fokus på omstendighetene - Variasjon i perspektivene

#### *Gruppe 1:*

Felles for elevene som ble plassert i denne gruppen er at de har ett generelt fokus i deres refleksjoner. Tre av åtte elever ble plassert innenfor denne gruppen. Disse elevene viser forståelse for at det kunne være flere perspektiver, men fokuserer for det meste på et perspektiv i sine refleksjoner. Det kan for eksempel være et hovedfokus på at soldatene må ha følt på redsel eller hjelpeløshet. Refleksjonene kunne også fremstå som generelle, og det varierer om elevene begrunner sine tanker.

### *Gruppe 2:*

I gruppe to dro elevene frem flere perspektiver i sine refleksjoner, selv om de også kunne fremstå som generelle. To elever ble plassert i denne gruppen, og i likhet med elevene i gruppe 1, fokuserte også disse på at soldatene kunne føle seg triste eller hjelpeløse. Derimot drar elevene i gruppe 2 inn flere perspektiver i deres refleksjoner. For eksempel blir spenning ved å være i krig nevnt av en av elevene.

I likhet med gruppe 1, varierer det også i gruppe 2 om elevene begrunner sine tanker og refleksjoner. En elev gjør dette ved å tenke på at soldatene kunne føle på en glede når de vant, og hun begrunner sine refleksjoner og forklarer hvorfor hun tror soldatene kan ha følt på nettopp tristhet og glede.

### *Gruppe 3:*

To elever ble plassert i denne gruppen, og felles for elevene var at deres refleksjoner i stor grad baserte seg på omstendighetene. I motsetning til de tidligere gruppene, bruker disse elevene historisk belegg og sine kunnskaper om situasjonen til å begrunne sine tanker. De kunne dra inn flere aspekter i sine refleksjoner, og nevner for eksempel både redsel, tristhet, lengsel og sinne.

### *Gruppe 4:*

En elev ble plassert i en egen gruppe fordi jeg opplever at han viser en bredere forståelse ved at han nevner flere perspektiver og er svært eksplisitt i sine begrunnelser, sammenlignet med de andre elevene. Han er den eneste eleven som nevner stolthet og ære, og han drar inn andre følelser som skyldfølelse og sinne. Det gir inntrykk av at han har en mer helhetlig og dypere forståelse for situasjonen ved at han viser til flere perspektiver, og viser kunnskaper om konteksten.

### ***Identifisering:***

Bruken av replikker for å eksemplifisere det de mener blir brukt av halvparten av elevene i den individuelle delen. Et fellestrekk mellom elevene er at bruken av replikker nettopp blir brukt for å forklare hva de mener, men det er forskjellig i hvilke tilfeller det blir brukt. Noen bruker replikker for å fremheve et synspunkt. Dette kan igjen tolkes videre til at det synspunktet kan være enklere for elevene å relatere seg til. Identifisering i form av replikker blir også brukt for

å eksemplifisere forskjellige følelser og tanker, og viser dermed ulike perspektiver. En elev plasserte seg selv i situasjonen, og forklarte gjerne hva hun hadde gjort hvis hun var i situasjonen. Personlig projeksjon er et typisk trekk for Ashby og Lees (1987) tredje nivå; *Everyday Empathy*.

### ***Historisk kontekstualisering:***

Elevenes evner til historisk kontekstualisering varierte. For å få en oversiktlig gjennomgang har jeg valgt å gå igjennom underkategoriene hver for seg, og se på likhetstrekk og forskjeller mellom elevene under disse.

#### **SPØKT:**

Det er variasjon i det som kommer frem i elevenes refleksjoner når det gjelder deres forståelse av de sosiale, politiske, økonomiske, kulturelle og teknologiske normene i tidsperioden som blir undersøkt. Her opplevde jeg at elevene fokuserte mest på sosiale normer og forventninger i samfunnet, men hva de fokuserte på varierte. Elevene kan grovt inndeles i tre grupper:

#### *Gruppe 1:*

Fire elever har noenlunde like fokus i sine refleksjoner da de svarer på hvorfor de tror noen vervet seg frivillig til krigen. Felles er at de fokuserer på sosiale normer som kan ha skapt en forventning i samfunnet. Elevene nevner implisitt patriotisme og det å «hjelpelandet sitt» som viktige faktorer for hvorfor noen vervet seg frivillig. Det trenger ikke nødvendigvis å være noe som er isolert for perioden i seg selv. En elev nevner også at militæret stod «mer høyt» i samfunnet før, og tar i betraktning hvordan sosiale og kulturelle rammer kan påvirke forventninger i samfunnet.

#### *Gruppe 2:*

I likhet med elevene i gruppe 1, fokuserte de to elevene som ble plassert i denne gruppen på det sosiale i deres refleksjoner, men mer spesifikk på sosiale forventninger i samfunnet til menn og kvinner. De var de eneste elevene som eksplisitt dro inn kjønnsroller i deres refleksjoner, og nevnte implisitt hvordan sosiale normer skaper rammer og forventninger til kjønnene i samfunnet, som for eksempel at menn skulle i militæret og kvinner skulle være hjemme.

### *Gruppe 3:*

De to siste elevene ble plassert i en egen gruppe. Disse fokuserer først og fremst på sosiale forhold, slik de andre elevene også gjør, men det som skiller seg fra de andre gruppene er at begge elever hovedsakelig drar implisitt inn følelsen av hjelpeløshet i deres refleksjoner. At soldater ble tvunget til å verve seg eller ikke hadde et valg stod i fokus hos disse elevene. Selv om fokuset fortsatt var på det sosiale, kunne elevene dra inn flere aspekter innenfor dette, for eksempel fokuserte den ene eleven på at de som vervet seg frivillig kunne gjøre dette fordi de ønsket seg mer makt.

Alle elevene fokuserte altså på sosiale normer og forventinger i samfunnet, og halvparten av elevene dro inn flere aspekter i deres refleksjoner. Fire elever nevnte også teknologiske forskjeller til samfunnet i dag, der tre av dem er mer eksplisitte på at det var en ny type krig, og den første moderne krigen. Den siste eleven er mer generell i sin refleksjon, men hun drar inn at det er teknologiske forskjeller til i dag med tanke på at hun nevnte; «*sånn alt de hadde*» (Sofie, individuelt intervju, 2021).

### Bruk av historisk kontekst og belegg:

Det er variasjon i hvor mye elevene tar i bruk den historiske konteksten i forklaringene sine. De viser til eksempler på historiske fakta og kildene de arbeidet med i forveien. Det skal dog sies at flere av spørsmålene i den individuelle delen spør om hvilket inntrykk elevene fikk av kildene, som kan være en naturlig årsak til hvorfor elevene nettopp gjorde det. Elevene kan bli delt inn i tre grupper; god bruk, middels bruk og begynnende bruk av historisk kontekst og belegg. Utgangspunktet for inndelingen i gruppene er antall referanser elevene har til historiske fakta og kildene, både på eget initiativ og med oppmuntring i intervju spørsmålene, og grad av refleksjon. Bruk av historisk kontekst og belegg er det som virker å skille elevene mest fra hverandre.

### *God bruk av historisk kontekst og belegg:*

Ut ifra åtte elever er det to som skiller seg ut med god bruk av historisk kontekst og belegg. Disse to kan kategoriseres som gode til å bruke den historiske konteksten fordi de viser bredde i antall eksempler på historiske fakta i deres refleksjoner. De bruker ikke kun kildene fra opplegget, men også annen kunnskap de har om situasjonen og er mer detaljerte i sine

besvarelser. Det vises i følgende sitat av Jonas når han svarer på hvilket inntrykk kildene ga ham om situasjonen en soldat stod ovenfor:

Eh, de forteller litt at det litt ulike synsvinkler på det. Den ene fra det britiske riksarkivet der de sa at de var litt ved frontlinja, men at de roterte på det og at de ofte var bak og hadde god mat og rene klær og fikk dusjet og koste seg bak. De roterte liksom på det, men at de, når de var ved frontlinja var det ganske forferdelig. Siden det var mye sykdom, mye rotter og så ble man skutt på. Fienden var jo 50 meter vekke (Jonas, individuelt intervju, 2021).

*Middels god bruk av historisk kontekst og belegg:*

To elever ble plassert i denne gruppen. Felles for disse elevene er at de bruker færre eller mer generelle eksempler på historiske fakta i sine refleksjoner, sammenlignet med elevene i gruppen *god bruk*. I tillegg kunne disse elevene bruke mindre varierte eksempler. Et annet kjennetegn er at de kan være klar over den historiske konteksten, men det kommer ikke eksplisitt frem i deres refleksjoner, og elevene har ikke det samme detaljnivået som elevene som kunne kategoriseres som gode til å bruke den historiske konteksten. Et eksempel er da Alf svarte på om han tror vi kan forstå de som valgte å verve seg frivillig:

Jeg forstår jo at de har lyst til at landet skal bli større og at de skal få mer makt og at de fikk flere kolonier sånn at de tjente mere penger og slik at hele landet fikk et bedre liv (Alf, individuelt intervju, 2021).

*Begynnende bruk av historisk kontekst og belegg:*

De resterende fire elevene ble plassert i denne gruppen, og disse viser noe kunnskap om den historiske konteksten og kan bruke historiske belegg, men refleksjonene kan fremstå som mer generelle enn de to andre gruppene. I tillegg er bruk av historiske fakta, utenom kildene fra opplegget, noe som ofte mangler i deres besvarelser. Det vises i følgende sitat når Liva svarer på hvilket inntrykk kildene ga henne om situasjonen en soldat stod ovenfor:

De forteller meg at det var jo ganske forferdelig å leve i disse skyttergravene, og at de hadde det ganske tøft, men også så liksom når de ikke var i skyttergravene så virker det som at de egentlig ikke hadde det sånn ekstremt dårlig, at de hadde det liksom ganske bra da, selv om det var jo ganske forferdelig situasjon de var i. Ja, de liksom, klarte seg fint (Liva, individuelt intervju, 2021).

Selv om Liva svarer på hvilket inntrykk hun fikk av kildene, bruker hun ikke noen eksempler til å forklare hvorfor det var forferdelig i skyttergravene, eller på hvordan soldatene hadde det da de ikke var der.



## Nåtid vs. datid

Elevene viser forståelse for at det er en forskjell mellom nåtid og datid. Flere av elevene er eksplisitte på at de i dag sitter på mer kunnskap enn det fortidens personer gjorde, og denne kunnskapen kan gjøre det vanskeligere å forstå handlingene soldatene gjorde. Det er spesielt tydelig når jeg spurte elevene om de kunne forstå hvorfor noen vervet seg frivillig til krigen eller om de tror vi virkelig kan forstå hvordan soldatene hadde det.

Tre av elevene viser forståelse for hvorfor soldatene vervet seg frivillig, men de mener vi ikke kan forstå hvordan de faktisk hadde det. Deler av fortiden vil dermed forbli et mysterium for disse elevene. Disse elevene har til felles at de tenker på fortiden som «andre tider» og at opplevelsene er personlige. Dermed kan ingen oppnå en fullstendig forståelse av fortiden fordi man ikke har opplevd den selv. Spesielt en elev frasier seg muligheten til å forstå, nettopp fordi opplevelsene under krigen ikke kan sammenlignes med noe annet.

De resterende fem elevene mener at man kan få en forståelse selv om den ikke nødvendigvis er fullstendig. Det er altså ikke store forskjeller mellom elevene, men jeg opplevde disse fem elevene som mer åpne for forståelse. To av de fem elevene mener vi kan forstå deler av hvordan soldatene hadde det, men de tar hensyn til at opplevelsene var personlige, og dermed er det noe annet å høre om første verdenskrig enn å oppleve det selv. Tre av de fem elevene er mer eksplisitte i sin begrunnelse og er tydelige på at fortidens mennesker ikke visste hva de gikk til og at det var en ny type krig. Dermed kan det være vanskelig å forstå hvorfor noen vervet seg frivillig til krigen i dag, men de viser likevel forståelse for hvorfor de gjorde det da – nettopp fordi vi i dag sitter på mer informasjon enn det fortidens mennesker hadde tilgjengelig.

### ***Hvilken form for historisk empati uttrykker elevene?***

For å svare på forskningsspørsmål 1 ble elevene plassert innenfor deres nivå av historisk empati, med utgangspunkt i Ashby og Lee sine fem hierarkiske nivåer. De fleste av elevene viser en mer tydelig tendens i deres refleksjoner for hvilket nivå de er på. Derimot var to av elevene vanskeligere å plassere, og det var ingen av nivåene de hovedsakelig kunne plasseres innenfor fordi de viste tendenser til flere. Den kvantitative oversikten er presentert i tabell 6. «X» betyr at det var det nivået eleven hovedsakelig kan plasseres innenfor, og «x» betyr at eleven viser tendenser til dette nivået i sine refleksjoner.

Tabell 6: Oversikt over hvilken form for historisk empati elevene uttrykker

<b>Nivå</b> Ashby og Lee <b>Elev</b>	<i>The Divergent Past</i>	<i>Generalized Stereotypes</i>	<i>Everyday Empathy</i>	<i>Restricted Historical Empathy</i>	<i>Contextual Historical Empathy</i>
<b>Jonas</b>		x	x	<b>X</b>	
<b>Alf</b>		x	<b>X</b>		
<b>Mari</b>	x	<b>X</b>	x		
<b>Sofie</b>		<b>X</b>	x		
<b>Kasper</b>		x	x	x	
<b>Ida</b>		x	<b>X</b>		
<b>Liva</b>		x	<b>X</b>		
<b>Frank</b>		x	x	x	

Det kognitive aspektet ved historisk empati tar for seg historisk kontekstualisering og perspektivanerkjennelse. For å forstå hvordan fortidens mennesker tenkte i en gitt situasjon er man blant annet nødt til å ha en forståelse for deres erfaringer, prinsipper, holdninger og oppfatninger (J. Endacott & Brooks, 2013, s. 43). Denne forståelsen kan først oppstå ved å kontekstualisere deres handlinger – vi må forstå, til vår beste evne, verden deres slik de selv opplevde den (Barton & Levstik, 2004, 208). Elevene klarte i varierende grad å forstå disse ulike perspektivene. Med utgangspunkt i elevenes refleksjoner vil jeg prøve å dra linjer mellom hvordan elevene reflekterer og hva de fokuserer på, med hvilken form for historisk empati de evner å uttrykke.

Ut ifra Ashby og Lees (1987) kriterier for historisk empati opplevde jeg at elevene varierte fra nivå til nivå, og ingen forholdt seg statisk på kun et nivå. Deler av refleksjonene til elevene kan dog plasseres under et nivå, og videre i analysen vil jeg vise til utdrag om hva de har til felles. Det skal bemerkes at elevene fikk spørsmål om soldater som en gruppe. Selv om elevene ikke hadde en spesifikk historisk person de relaterte seg til, klarte de i stor grad å se historien fra den generelle skyttergravsoldaten sitt perspektiv. De klarte å identifisere og anerkjenne at det ville være forskjeller blant soldatene også. Ingen av elevene kan plasseres på det siste nivået «*contextual historical empathy*».

### The Divi Past:

En elev viste refleksjon som kan plasseres innenfor «*the divi past*», da hun reflekterte om vi i dag kan forstå hvordan en soldat under første verdenskrig hadde det. Hun mener at eldre personer som har opplevd andre verdenskrig vil forstå bedre, og tar dermed ikke hensyn til at mennesker i fortiden kunne ha andre verdier, mål og forventninger:

Nei. Det er litt forskjellig for alle soldater tror jeg, og det var veldig lenge siden og nå i dag så tror jeg ikke vi kan forstå det. Utenom hvis gamle personer som har vært i andre verdenskrig (Mari, individuelt intervju, 2021).

### Generalized Stereotypes:

Felles for refleksjonene til elevene som kan plasseres under dette nivået, er at de viser en forståelse for store forskjeller, men mennesker og handlinger blir sett ut ifra en generalisert og stereotypisk forståelse. De knytter ikke det de sier til historiske belegg, men baserer det heller på egne tanker, for eksempel slik en elev reflekterer i følgende sitat:

Jeg tror ikke alle var for den krigen, siden det var jo, ja, det var sikkert ganske mange folk som tenkte at det var unødvendig. Og var redde, rett og slett. Det var jo helt sikkert mange som var for det også, bare at de hadde lyst på mer makt (Alf, individuelt intervju, 2021).

### Everyday Empathy:

Alle elevene viste refleksjon som kan plasseres innenfor nivå tre. Jeg fikk inntrykk av at elevene muligens ikke var klar over egen posisjonalitet, og dermed ble fortidens menneskers intensjoner, situasjoner og handlinger forstått ut ifra historiske belegg spesifikk for situasjonen, men på moderne prinsipp. Ettersom opplegget tok utgangspunkt i kildene elevene hadde arbeidet med på forhånd, var elevene relativt gode på å knytte sine refleksjoner til historiske belegg. I tillegg var det en elev som gjorde et genuint forsøk på å rekonstruere fremtredende trekk ved personlig projeksjon:

**Intervjuer:** Kan du forstå hvorfor noen vervet seg frivillig?

Hm, på en måte, men jeg hadde i iallfall ikke gjort det, så kanskje vanskelig å forstå. Men at liksom ja, at de ville ha et eventyr eller at de ville oppleve noe eller at de ville drepe noen, hehe, jeg vet ikke. Noe sånt rundt det, ja (Liva, individuelt intervju, 2021).

Ved å plassere seg selv i situasjonen viser man ikke hensyn til tidsmessige forskjeller om de sosiale, politiske og kulturelle normene av tidsperioden som blir undersøkt. Likevel virker eleven å være klar over dette selv. Et annet eksempel på «*everyday empathy*», er fra en elev som bruker informasjonen fra kildene og egne tanker til å begrunne refleksjonen sin:

De, i alle fall slik jeg har oppfattet det, så virker det som at de ikke hadde det så veldig bra. Eller de var jo mye vekke fra frontlinjen, som de (kildene) sier, men liksom tiden de var ved frontlinjen, at det viste seg å være så ille at det liksom på måte overrammet, eller at det ... det ga liksom veldig sterkt inntrykk (Frank, individuelt intervju, 2021).

#### Restricted Historical Empathy:

Det som skilte seg ut med elevenes refleksjoner på dette nivået var at den historiske konteksten ble brukt i større grad enn på de øvrige nivåene. De baserte ikke svarene kun på kildene, men brukte informasjon og kunnskaper de hadde fra før. På dette nivået viser elevene forståelse for at mennesker i fortiden så på ting på en annen måte enn det man gjør i dag, men de klarer ikke alltid å relatere disse forskjellene til andres tro, verdier og materielle forhold. De kan fortsatt ty til kritikk av det de ser på som uforståelig tro og uvitenhet (Ashby & Lee, 1987, s. 78-79). For eksempel reagerte en elev på at han mente soldatene ble beordret til «å drive med noe helt sykt». Jeg spurte om han kunne utdype det han mener, og han brukte konteksten til å forklare, selv om han kritiserer det han mener er uforståelig:

Ja, for eksempel når sånn «*over the top assault*» der de bare sprang over og sprang rett inn i maskingevær, snipere og hele pakken. Bare sånn springe rett mot dem, det er ganske sykt å liksom beordre noen til å *basically* begå selvmord sånn i praksis (Jonas, individuelt intervju, 2021).

Flere elever gjør dette. Selv om elevene kan være gode til å bruke kontekst og historiske belegg i sine refleksjoner, kritiserer elevene det de ser på som uforståelige handlinger.

Istedenfor å tenke på perspektivanerkjennelse som kun en kognitiv øvelse som elever kan uttrykke på ulike nivåer, foretrekker Barton og Levstik å se på det som et verktøy med ulike elementer som ikke nødvendigvis utvikler seg i en lineær sekvens (Barton & Levstik, 2004, s. 209). Modellen gir viktig veiledning for å kunne undersøke hvordan elever forstår menneskene i fortiden.

#### A Sense of Otherness:

Alle elevene viste en empatisk forståelse og anerkjente at andre menneskers verdier og holdninger kan være annerledes enn sine egne.

#### Shared Normalcy:

Ved å anerkjenne perspektiver i fortiden som ikke lenger gir mening eller virker fornuftige for oss i dag, er man innenfor «shared normalcy». Selv om elevene kunne være kritiske til handlinger som var vanskelige for dem å forstå, tolket de det ikke som at det var et resultat av ignoranse eller dumhet. Elevene kan under denne kategorien deles inn i to nivå. Alle elevene besitter en grunnleggende anerkjennelse av noen av handlingene til fortidens personer. Dette var spesielt tydelig da jeg spurte elevene om de kunne forstå hvorfor noen vervet seg frivillig. Med den kunnskapen de har tilgang til nå, virker det uforståelig at noen frivillig ønsket å delta i krigen, men elevene anerkjenner og viser forståelse for, til varierende grad, hvorfor noen valgte å gjøre det. Kun en elev viser en dypere forståelse. Denne forståelsen er tydelig da han snakker om henrettelsen av egne soldater. Selv om eleven ikke aksepterer handlingen, viser han forståelse ved å begrunne med at det var en tid i nød. Han anerkjenner handlingene selv om det er fra et perspektiv ulikt fra hans eget.

#### Historical Contextualization:

Elevene brukte den historiske konteksten og refererte til historiske belegg i sine refleksjoner, men til ulik grad. Det er ikke nødvendigvis overraskende med tanke på arbeidet med kildene og at spørsmålene nettopp legger opp til å gjøre det. Elevene kunne her deles inn i tre ulike grupper; god bruk, middels bruk og begynnende bruk av den historiske konteksten.

#### Multiplicity of Historical Perspectives:

Jeg opplevde at alle elevene var tydelige på at det ville være forskjeller i erfaringene, tankene og følelsene til soldatene. Elevene kunne vise til ulike perspektiver, men det var varierende om de knyttet refleksjonene sine til historisk belegg eller baserte seg på egne tanker og oppfatninger.

## **4.2 Forskningsspørsmål 2: Påvirker gruppesamtalen elevenes utvikling av historisk empati? Og hvis ja, på hvilken måte?**

I gruppesamtalene tok jeg utgangspunkt i påstander for å starte diskusjon i gruppene. Jeg opplevde at samtalene varierte veldig fra jentegruppen til guttegruppen, og det er elevenes refleksjoner som har styrt innholdet. Det har ført til at samtalene har gått i ulike retninger. For å gi en oversiktlig gjennomgang av datamaterialet vil jeg ta utgangspunkt i påstandene jeg stilte gruppene, og deretter vise til likheter og forskjeller i refleksjonene deres.

### **Påstand 1: Soldater vervet seg til hæren helt av egen fri vilje.**

Sett som gruppe er personlige tanker og inntrykk det som blir vektlagt mest i refleksjonene til jentene når de besvarer påstanden. En elev kunne i noen tilfeller dra inn historisk belegg i sine refleksjoner også. Noe jeg ble oppmerksom på i jentegruppen var at spesielt en elev som tok kontroll over samtalen, og dette påvirket gruppedynamikken.

Ida mente påstanden ikke var helt sant, og henviste til kildene de hadde arbeidet med i forveien for å begrunne det hun mente. Ved at hun tok utgangspunkt i den historiske konteksten og belegg plasserer hun seg innenfor «*everyday empathy*», som kommer til uttrykk i følgende sitat:

Til en stor del er det nok sant, men og at det er ganske mange som jeg tror kjente veldig press på det. Med for eksempel som du viste oss sist med det bildet hvor en mann satt på en stol og det var en sånn reklame for å bli med i militæret. Og så føler jeg at det kanskje var mange soldater som har kjent på et press på å bli med (Ida, gruppesamtale, 2021).

De andre jentene sa seg enige og utfylte med ulike grunner til hvorfor soldater vervet seg frivillig. Det generelle fokuset i samtalen var på sosiale normer og forventninger – slik det også var i den individuelle delen. Jeg spurte om det var andre ting som gjorde at soldater vervet seg, og igjen var det Ida som svarte:

Det er kanskje litt den der mannligheten og stoltheten, at krig er litt sånn «*Ah jeg er stor og sterk*» og sånn (Ida, gruppesamtale, 2021).

Jentene viser en forståelse for den sosiale situasjonen og forventningene som møtte unge menn ved at de nevner presset de kunne ha følt, men også stoltheten av å være en soldat. De viser flere av de samme tendensene i gruppesamtalen som de gjorde i den individuelle delen. For eksempel var en av jentene opptatt av soldatenes velvære og hun mente de kunne bli løyet til

av militæret i den individuelle delen. Disse tendensene kommer også frem i gruppesamtalen ved at hun mener krigen ble fremstilt som bedre enn det den egentlig var for å rekruttere soldater. Felles for refleksjonene til flere av jentene i den individuelle delen var at de kunne ofte kun basere seg på egne tanker og inntrykk istedenfor direkte historiske belegg. Dette gjenspeiles også i gruppesamtalen.

Jeg opplevde samtalen i guttegruppen til å være svært selvgående, og guttene bygde videre på hverandre sine refleksjoner. De viste både en forståelse for SPØKT, ulike perspektiver og den historiske konteksten. I motsetning til jentegruppen, kom alle guttene med innspill på hvorfor soldater ble med i krigen, og de diskuterte og forklarte for hverandre. Da de skulle svare på påstanden var gruppen først todelt. En elev var først enig med påstanden, og han identifiserte seg med situasjonen ved at han brukte replikker og ga stemme til soldatene for å eksemplifisere:

*Ja, de gjorde det sånn helt i starten av krigen så tenkte de "åh com'on gutter, dette blir gøy, sant, nå skal vi liksom ut å skyte litt og ha det gøy og kose oss litt" og så når de kom så sa de "oi shit dette var ikke så nice allikevel" (Jonas, gruppesamtale, 2021).*

En av de andre elevene derimot mente at noen kunne bli tvunget, og dette poenget sa alle seg enige i. Videre spurte jeg om hvorfor de tror mennesker valgte å kjempe i første verdenskrig:

**Kasper:** Jo, for å, det var for sånn respekt, kanskje de ikke hadde noe å gjøre eller ... bare for å gjøre noe da. Kanskje noen ville det og sånn.

**Jonas:** Ja, sånn ja. For eksempel franskmennene ble nok litt tvunget siden det var der krigen var, sant.

**Kasper og Frank:** Mhm.

**Jonas:** Mens britene valgte det nok litt selv, sånn som de var mange der som hadde lyst til å verve seg. Og sånn, for eksempel i koloniene i Afrika, der ble folk tvunget av liksom imperiemaktene til å sloss for dem.

**Alf:** Det kan jo og være at det var folk som ikke hadde lyst å gå, eller de hadde ikke jobb og så sa de kanskje liksom ...

**Kasper:** De har ikke noe å tape.

**Alf:** Ja, de har ikke noe å tape så de er allerede helt ødelagt i livet sitt, så da går de bare for å ... ja.

Ved å nevne kolonier og imperiemaktene viser eleven god forståelse for den historiske konteksten, men også av det sosiale og politiske aspektet av SPØKT, ettersom han er klar over situasjonen i Europa og deler av verden. Selv om han generaliserer grupper, viser han forståelse for at det er forskjellige perspektiver, og han begrunner årsakene til disse forskjellene i historiske belegg.

I likhet med jentegruppen, viser flere av elevene de samme tendensene som de gjorde i den individuelle delen. Inntrykket av hjelpeløshet og mangel på valg som soldatene kan ha følt på, blir implisitt inkludert i samtalen, noe som også var et fokus hos noen av elevene i den individuelle delen.

### ***Påstand 2: Skuddene i Sarajevo er ene og alene grunnen til første verdenskrig.***

Ingen av jentene var enige i påstanden og Ida begynte å reflektere rundt situasjonen i Europa:

[...] Det med at alle var ganske maktsyke, selvfølgelig var de det videre også, men akkurat da var det veldig sånn ... Alle ville være de største og det store landet liksom (Ida, gruppesamtale, 2021).

De andre jentene sa seg enig, og Liva fortsatte med å si at første verdenskrig hadde nok skjedd uavhengig skuddene i Sarajevo eller ei. Jeg spurte jentene hva som bygde opp til at alt dette skjedde og igjen var det Ida som svarte. Hun dro inn vold, varemangel på grunn av krig og at det var «veldig dårlig stemning mellom lederne» (Ida, gruppesamtale, 2021). Ida svarte ikke direkte på spørsmålet, fordi hun drar inn faktorer som skjedde etter krigens utbrudd med hensyn til varemangel. Likevel viste hun en generell, dog overfladisk, forståelse for hvordan samfunn ble rammet av krigen, selv om hun ikke refererte til noe historisk belegg. Hun har gode poeng, men mangler å knytte disse mer direkte til konteksten som forklarer hvorfor det var slik det var.

Guttene var igjen ivrige til å svare, og spesielt Jonas reflekterte rundt hvorfor skuddene i Sarajevo ofte blir omtalt som den utløsende årsaken til krigen. Han viste kunnskap om hendelsene som førte frem til krigen, og er dermed god på å bruke den historiske konteksten. Videre nevnte han at det var «ganske shady politisk spill på begge sider» (Jonas, gruppesamtale, 2021), og dette førte samtalen videre til å snakke om at det ikke bare var én side sin skyld. Kasper viste forståelse for at ulike sider ville ha forskjellige perspektiver, og anerkjente at deres perspektiver også gir mening:



Hver side har sine grunner og uansett hvem du er, men når du er på en side så tenker du gjerne at de andre er de onde eller de slemme da, fordi du gjør jo jobben din for å beskytte din side og landet ditt og sånt (Kasper, gruppesamtale, 2021).

Frank fortsatte på det Kasper sa, og viste evne til å plassere det som skal forklares i et bredere perspektiv:

Historien blir jo og ofte diktet opp til, eller diktet til sånn at vi skal se på de som vinner som liksom the good guys. [...] Eller hvis liksom Tyskland hadde vunnet så hadde nok vi tenkt at de var på en måte de gode i krigen. Men ja, alle hadde jo litt skyld (Frank, gruppesamtale, 2021).

Her ser vi at han bruker kontrafaktisk resonnement, og spekulerer i hvordan synet på krigen i dag kunne ha vært dersom utfallet var annerledes. Frank viser dermed evne til Barton og Levstiks (2004) vanskeligste element – «*contextualization of the present*», ved at han gjenkjenner at vårt eget perspektiv avhenger av den historiske konteksten.

### **Påstand 3: Det er rettferdig at Tyskland fikk all skyld for krigen.**

Begge gruppene var uenige i påstanden, men videre tok samtalen i gruppene ulike retninger. Jeg opplevde at jeg måtte ta en mer aktiv rolle i gruppesamtalen til jentene, mens i guttegruppen reflekterte de mer selv. Ida oppmuntret de andre jentene til å forklare hvorfor de var uenige i påstanden, men endte opp med å svare selv. Hun begynte å snakke om andre verdenskrig istedenfor, og virket usikker på hvorfor Tyskland fikk skylden. I likhet som i den individuelle delen er Ida usikker på det kronologiske hendelsesforløpet i gruppesamtalen. Liva svarer henne:

Nei, Tyskland fikk jo skylden for første verdenskrig. Men jeg vet ikke helt, jeg har aldri skjønt helt hvorfor [...] (Liva, gruppesamtale, 2021).

Selv om Liva er klar over hendelsesforløpet er deler av konteksten ukjent for henne, som fører til at hun ikke har en fullstendig forståelse av situasjonen. Mari eller Sofie svarte heller ikke, og de virket spørrende til meg. Jeg forklarte situasjonen nærmere til dem om hvilke konsekvenser det fikk for Tyskland. Liva viser en affektiv tilknytning ved at hun har en moralsk tilnærming, som kommer frem i følgende sitat:

Jeg skjønner jo at Tyskland har vært en stor del av første verdenskrig, men det er jo liksom sånn, det er jo ikke deres feil. Det er jo liksom, det er jo en verdenskrig. Det er jo mange land som er innblandet i denne krigen, så jeg synes det er litt feil at Tyskland skulle ta på seg det (Liva, gruppesamtale, 2021).

Jeg opplever at Liva reagerer på urettferdigheten og hun viser «*care that*». Hun tyr til kritikk av det som er vanskelig for henne å forstå og anerkjenner ikke hvorfor, som videre hindrer oppnåelse av «*shared normalcy*». Videre utnyttet jeg muligheten til å spørre om hvorfor man må ha en sydebukk i et håp om å få elevene til å reflektere rundt hvilke tanker og følelser som stod bak. Elevene viser en forståelse for at det er naturlig, men begrunner det ikke noe særlig dypere enn det:

**Ida:** Fordi det bare er sånn. Det er sånn i nåtid også. Det er bedre på en måte at en, eller man tenker på den der at det er bedre å skylde på en, enn at alle andre skal få trøbbel for det. Det er på en måte lettere.

**Sofie:** Exactly. Da trenger man ikke å tenke så mye på det.

Igjen savnet jeg hensyn til konteksten og bruk av historisk belegg i refleksjonene deres, og perspektivene til jentene er preget av moderne prinsipper som hindrer dem i å få en dypere og mer helhetlig forståelse.

Guttene er imot påstanden og reflekterer rundt hvorfor. De bygger videre på det de andre i gruppen sier og tilføyer sine egne tanker. Felles for samtalen mellom guttene her er at de baserer det de sier på forkunnskaper og hva de og tror og føler, og ikke i konkrete historiske belegg:

**Frank:** det var mange land, det ble liksom bygd opp til det. De, mange land som var med i krigen ville utvide kongedømmet deres eller staten deres.

**Alf:** Jeg tror nesten liksom at alle land som var med ville jo utvide landet deres, men jeg tror nesten at Tyskland som på en måte var mest åpen om det. At de *skulle* liksom ...

**Kasper:** Ja, jeg føler og siden Tyskland var så sterkt, og det var såpass mange på den allierte siden, eller på Storbritannia sin side, på en måte, at det var så mange folk som skyldte på Tyskland, og det klarte å overbevise så mange andre folk og til å tenke at de var så slemme.

Jeg spurte videre hvilke tanker eller følelser som stod bak og hvordan de tror tyskerne følte det etter det. I likhet med jentene sier Frank og Kasper at det er lettere å gi skylden til noen andre. Frank setter det inn i en kontekst for å gi et eksempel, og viser forståelse for sosiale og politiske normer:

**Frank:** Ja, som senere når Hitler kom til makten, da var det mye fordi han ga skylden til noen. Han ga folket noen å gi skylden på for tapet deres.

**Jonas:** Sant. Og når du gikk som 18-åring eh ... når økonomien er dårlig og det er dritt, og så kommer det noen som sier jeg skal gjøre det bra igjen, så stemmer du jo på dem.

Jonas viser forståelse for perspektiver i fortiden, og anerkjenner hvorfor noen kunne stemme på Hitler, selv om det kan være vanskelig å forstå med de kunnskaper man har i dag. Dette inngår i Barton og Levstiks begrep; *shared normalcy*. Han eksemplifiserer og viser en form for identifikasjon med bruken av pronomen *du*, slik Frank også gjorde i den individuelle delen. Videre viser han empati og identifiserer seg med situasjonen ved å gi stemme til soldatene:

Jeg tror Tyskland følte et stort sinne, en stor nasjonalistisk følelse, sånn at «*vi er et bedre land enn dette her og de skal få svi for at de har behandlet oss på denne måten*» for eksempel (Jonas, gruppesamtale, 2021).

De andre guttene sa seg enige.

#### **Påstand 4: *Det er viktig å lære om første verdenskrig i dag.***

Ifølge Endacott og Brooks er hensikten med å oppmuntre til moralske refleksjoner å fremme et ønske om å forhindre lignende urett eller å opprettholde lignende rettigheter i nåtiden (J. Endacott & Brooks, 2013, s. 45). Hensikten med påstanden var å få innsikt i elevenes tanker om hvorfor de har om temaet, og generelt deres tanker om å lære historie:

For å ha kunnskap rundt gamledager eller fortiden og hvordan det påvirket nåtiden (Ida, gruppesamtale, 2021).

At det lærer oss liksom at det ikke skal skje igjen eller at man gjenkjenner slike kriser da (Liva, gruppesamtale, 2021).

For å vite hva som har skjedd (Kasper, gruppesamtale, 2021).

Også sånn at du kan unngå at noe lignende kan skje, Det er jo alltid, det er jo det vi lærer hele tiden; lær av dine feil (Jonas, gruppesamtale, 2021).

De andre på hver sin gruppe sa seg enige. Jeg spurte videre i guttegruppen hva vi faktisk lærer av første verdenskrig. Alf svarte: «*Vi lærer jo egentlig at det var helt forferdelig*» (Alf, gruppesamtale, 2021). I likhet som i den individuelle delen gir han inntrykk av «*care that*» ved at han bryr seg om det som har skjedd og reagerer på tragedier i fortiden. Guttene reflekterer videre og er mer tydelige på egen posisjonaltet og snakker om hvordan man skal omtale menneskene i fortiden. Spesielt Kasper og Jonas er tydelige på at man ikke kan dømme fortidens mennesker for deres handlinger i dag, og viser forståelse for at mennesker handlet ut ifra sosiale

og historiske rammer, som også viser deres forståelse for «*shared normalcy*». Dette er en utvikling fra den individuelle delen der både Kasper og Jonas tyr til kritikk på hendelser som fremstod som uforståelige for dem. Kasper nevner videre at vi i dag kan forstå holdninger og hendelser i fortiden, uten nødvendigvis å være enige.

Du skjønner liksom hvorfor noen var på hvilken side fordi det er mest sannsynlig det beste for de da, eller så har de ikke så mye valg så ... Du trenger ikke å være enig med at det er bra at for eksempel noen var nazi da, eller at noen, men eller hva enn de gjorde, men de har mest sannsynlig ... Da må du tenke på hva slags posisjon de var i (Kasper, gruppesamtale, 2021).

I jentegruppen spurte jeg om det var forståelig at mennesker i fortiden handlet slik de gjorde:

Ja, du kan jo forstå (Sofie, gruppesamtale, 2021).

Jeg skjønner jo at alle land vil ha makt og kolonier, og de ville ha penger og sånn, men eh, det er fortsatt ganske sånn ... Nå visste nok sikkert ikke de hvor ekstremt det kom til å bli da. Men at liksom, ja (Liva, gruppesamtale, 2021).

Sofie sier hun kan forstå, men utdyper ikke noe mer enn det før Liva svarer. I sitatet kommer det frem at Liva har forståelse for at vi i dag sitter på kunnskaper som fortidens mennesker ikke kunne ha da, men det virker som hun syntes det er vanskelig å forstå helt hvorfor mennesker i fortiden kunne handle slik de gjorde. I tillegg kommer Livas kunnskaper om den historiske konteksten frem ved at hun nevner makt og kolonier. Selv om hun ikke nevner det direkte, viser hun forståelse for at hun implisitt klar over situasjonen i Europa før krigens utbrudd. Ettersom andre verdenskrig ble nevnt flere ganger i samtalen, spurte jeg mer direkte om det var forståelig at folk stemte på Hitler:

Jeg skjønner at, jeg hadde iallfall liksom at hvis liksom Norge fikk skylden for første verdenskrig så hadde jeg blitt sånn "*hæ, men det var jo mange andre land og*". Og jeg skjønner at ganske mange var irriterte på at det ikke bare var Tyskland sin feil, sant. Alle trodde jo at Hitler var liksom sånn kjempeflink og at han kunne liksom gi mange jobber og kunne bygge opp landet igjen. Siden de var jo så fattige og måtte gå ut av krigen. Men, ja, jeg kan jo forstå at de stemte frem Hitler. (Liva, gruppesamtale, 2021).

I likhet som i den individuelle delen plasserer Liva seg selv i situasjonen, og prøver å forstå ved personlig projeksjon. Hun kan plasseres innenfor «*everyday empathy*». Selv om hun kan generalisere noe i refleksjonen, viser hun forståelse for og forklarer hvorfor mennesker i fortiden kunne handle slik de gjorde.

Ida skiller mellom nåtid og fortid, og plasserer seg selv utenfor situasjonen. I likhet med slik hun mente i den individuelle delen er hun tydelig på at hun ikke har noe forståelse fordi hun ikke har opplevd det selv, og fortiden forblir dermed et mysterium. På den andre siden prøver Liva å finne forklaringer på hvorfor fortidens mennesker handlet slik de gjorde:

Jeg har ingen relasjon til krig, jeg har ikke levd igjennom krig, jeg har ikke vært i krig, jeg har ikke utført krig så ... det er, nei (Ida, gruppesamtale, 2021).

Alle var vel så utslitte at liksom sånn, de måtte liksom, alle prøvde liksom å gjøre sitt beste for å på en måte utrydde de andre så de vant (Liva, gruppesamtale, 2021).

## Oppsummering

I likhet med den individuelle delen var det forskjeller mellom hver enkelt elev og mellom gruppene. Gruppesamtalen har påvirket elevene til ulik grad.

I den individuelle delen viste jentene tendenser til «*generalized stereotypes*» og «*everyday empathy*». Ut ifra gruppesamtalen vil jeg si at jentene har forholdt seg på det samme nivået som de var på i den individuelle delen. Jentene ble også plassert i gruppen *begynnende bruk* av historisk kontekst og belegg, og jeg opplevde at hensyn til kontekst og belegg økte noe i gruppesamtalen.

Gruppedynamikken påvirket i stor grad samtalen i jentegruppen. Jeg merket at spesielt en elev tok mye kontroll over samtalen, mens to elever forholdt seg mer stille og kom kun med bekreftelser på det de andre sa. Det har resultert i at jeg har fått mest innsikt i to av elevene sine refleksjoner i jentegruppen, mens de andre to forsvant. Selv om jeg ikke fikk noe inntrykk av hvilken innflytelse gruppesamtalen hadde på disse to elevenes utvikling av og hvilken form for historisk empati de uttrykker, fikk jeg inntrykk av at det var likheter i deres refleksjoner fra den individuelle delen til gruppesamtalen.

En av jentene brukte mye identifikasjon i den individuelle delen, men denne bruken er dempet i gruppesamtalen. Det er likevel et tilfelle der hun plasserer seg selv i situasjonen i gruppesamtalen også. Å gi stemme til soldatene ble også brukt i gruppesamtalen, spesielt i de tilfellene elevene ønsket å eksemplifisere deres meninger.

Bruken av historisk kontekst og belegg var varierende hos jentene i den individuelle delen. Alle kunne plasseres innenfor *begynnende bruk*. I gruppesamtalen var det derimot

tendenser til økt bruk av historiske belegg på eget initiativ. På dette punktet var det særlig en utvikling hos en elev, som forklarte mer utdypende og tydelig sine meninger og tanker.

Dynamikken i guttegruppen virket til å bidra til økt refleksjon, og de forklarte og begrunnet sine meninger på eget initiativ. Alle guttene viste tendenser til «*generalized stereotypes*» og «*everyday empathy*», og tre av elevene viste også tendenser til «*restricted historical empathy*» i den individuelle delen. Jeg vil si at guttene er på samme nivå etter gruppesamtalen, og de viste flere av de samme tendensene som de gjorde i den individuelle delen. Likevel fikk spesielt to av elevene vist flere egenskaper og kunnskaper ved at de uttrykte en forståelse for «*shared normalcy*» og «*contextualization of the present*» i gruppesamtalen, som de ikke gjorde i den individuelle delen.

Jeg fikk inntrykk av at samtalen i guttegruppen bidro til at guttene fikk vist flere egenskaper og kunnskaper. Blant annet viste ingen av elevene refleksjoner som inngår i det siste elementet til Barton og Levstik (2004) «*contextualization of the present*», i den individuelle delen. Derimot virker det som at samtalen i guttegruppen bidro til at en elev fikk vist refleksjon som inngår i det siste og vanskeligste elementet, da de diskuterte rundt påstand 2. Eleven brukte kontrafaktisk resonnement og gjenkjente at vårt eget perspektiv avhenger av den historiske konteksten. De andre guttene var også enige med ham, og slik kan gruppesamtalen ha ført til økt kunnskap hos flere av elevene.

Det var flere tilfeller av «*shared normalcy*» i gruppesamtalen enn i den individuelle delen, der det kun var en elev som viste forståelse for det. Jeg opplevde at guttene spilte hverandre gode i samtalen som bidro til at de fikk reflektert mer og vist mer forståelse. Elever som i den individuelle delen kritiserte holdninger og handlinger som virket uforståelige for dem, viste mer forståelse og var bevisste på at man må ta hensyn til sosiale og historiske rammer når man undersøker fortiden. To av elevene er tydelige på at man ikke kan dømme fortidens personer, som tydeliggjøres i påstand 4, og resten av gruppen var enige i det.

### **4.3 Forskningsspørsmål 3: Kan det observeres klare forskjeller mellom hva jenter og gutter vektlegger i deres refleksjoner i arbeid med historisk empati? Og hvis ja, hvilke?**

Det er varierende hva elevene har vektlagt i deres refleksjoner, og det er noen tendenser som kan virke å skille kjønnene. Bruk av kontekst og belegg var det som tydelig skilte kjønnene mest. I den individuelle delen ble jentene plassert i *begynnende bruk* og guttene plassert i *god bruk* og *middels bruk* av historisk kontekst og belegg. Dette kan gjenspeiles i gruppesamtalen, og jeg opplevde at guttene tok mer hensyn til den historiske konteksten og belegg enn det jentene gjorde. For eksempel når elevene svarte på påstand 2 «Skuddene i Sarajevo er ene og alene grunnen til første verdenskrig» viser det forskjellen i bruk av historisk kontekst og belegg:

Det var jo andre som bygde opp til det, og på en måte hvordan det var rundt, liksom miljøet rundt i verden da, det med at alle var ganske maktsyke, selvfølgelig var de og det videre, men akkurat da var det veldig sånn ... alle ville være de største og det store landet liksom (Ida, gruppesamtale, 2021).

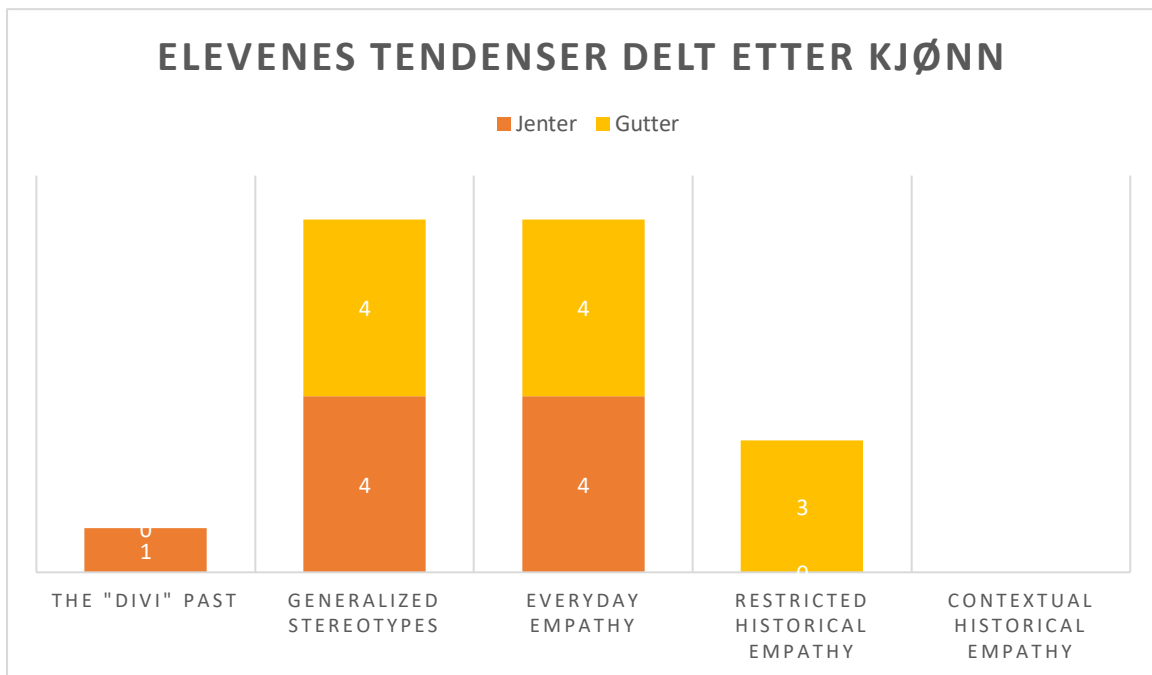
Det var viktig, men det var jo alt det andre med kolonimaktene og liksom imperialismen bak, og generelt uroligheter og litt krangling, og litt sånn hemmelige allianser. Og våpenkappløp og så var det ganske shady politisk spill på begge sider (Jonas, gruppesamtale, 2021).

Begge er klar over den historiske konteksten, men Jonas er mer tydelig og i detaljnivå i sin refleksjon sammenlignet med Ida som nevner mer generelt miljøet i verden. Likevel var det økt bruk av historisk kontekst og belegg i gruppesamtalen til jentene i forhold til i refleksjonene deres i den individuelle delen. Selv om sitatene er hentet fra to av elevene, vil jeg si det er et greit eksempel som representerer skillet mellom jentene og guttene.

Alle elevene uttrykte empati, og det var dermed ikke et skille mellom kjønnene. Likevel var det den variabelen som fremstod mest hos jentene, med utgangspunkt i kategoriene jeg analyserte ut ifra. Alle elevene kunne plasseres innenfor «*caring that*» i den affektive delen, og det var spesielt inntrykk som utfordret rettferdighet som engasjerte både jentene og guttene.

Når det gjaldt det kognitive aspektet ble ikke elevene direkte plassert etter nivå, fordi jeg opplevde at ingen forholdt seg statisk på kun et nivå. Likevel har jeg forsøkt å vise hvilke tendenser de viser mest av i sine refleksjoner, som er illustrert i tabell 6. Videre i *figur 4* ser vi en sammenfatning av tabell 6 basert på forskjellen mellom kjønnene:

## Kognitiv plassering av jenter og gutter



Figur 4: Jenter vs. gutter; tendenser innenfor kognitiv historisk empati

Det vi ser tydelig fra resultatene som fremvises i figur 4, er at tre av guttene generelt viser tendenser til høyere nivåer enn jentene i dette arbeidet. Resultatene viser at jentene forholdt seg mellom nivå 2 og 3, i tillegg til at en av jentene også viste tendenser til nivå 1. I likhet med jentene, viste guttene refleksjoner som kan plasseres innenfor nivå 2 og 3, men tre av guttene viste også tendenser til nivå 4. Overgangen fra nivå 3 til 4 er det som skiller elevene mest. Ut ifra denne sammenligningen viste guttene generelt tendenser til et høyere nivå når det kommer til den kognitive delen av historisk empati.



## 5.0 Diskusjon og drøfting

I det forrige kapittelet ble datamaterialet til elevene presentert og analysert, og det ble knyttet opp mot de tre forskningsspørsmålene. Elevenes refleksjoner ble analysert i lys av teori som har fått frem noen generelle tendenser og sammenhenger som vil bli diskutert videre i dette kapittelet.

### **Forskningsspørsmål 1: *Hva vektlegges av elevene når de reflekterer individuelt i arbeidet?***

Formålet med opplegget var å få innsikt i hva elevene vektlegger i deres refleksjoner når de arbeider med historisk empati og dermed få innsikt i fokuset i deres uttrykk for historisk empati. Studien tok utgangspunkt i elevenes refleksjoner istedenfor et innlevert resultat, nettopp for å ha mulighet til å få innsikt i refleksjonene deres uten at elevene skulle være bundet av skriftlige former. I Endacott (2014) sin studie antyder resultatet at elevene er sterkt påvirket av identifisering, moderne perspektiver, delte menneskelige erfaringer og affektive tilknytninger når de engasjerer seg i historisk empati. I Huijgen et al. (2017) sin studie antyder resultatet at elever som viser gode evner til perspektivanerkjennelse brukte ulike former for kunnskap i deres refleksjoner, blant annet historiske faktakunnskaper, god forståelse for det kronologiske hendelsesforløpet og for SPØKT til situasjonen. Elevene anerkjente konsekvensene for deres samtidsorienterte perspektiv da de undersøkte og reflekterte rundt handlingene og avgjørelsene til historiske aktører.

Ut ifra egne resultater og refleksjoner finner jeg likheter med tidligere funn. Først og fremst fikk jeg inntrykk av at flere av elevene hadde en affektiv tilknytning til temaet i refleksjonene, som bekrefter Endacott (2014) sine funn. Å arbeide med historie der det åpenbart har blitt begått urett mot en gruppe mennesker, vil nesten uansett føre til en følelsesmessig reaksjon hos elevene. Selv om soldatene ikke ble direkte utsatt for en urett, vekket inntrykket om hjelpeløshet og brutaliteten ved første verdenskrig affektive reaksjoner hos elevene. Noen av kildene brukt i opplegget fremstiller denne historien med eksplisitte scener eller fortellinger som vil forsterke sannsynligheten for affektive reaksjoner hos elevene. Hos tre av elevene var en affektiv tilknytning det som var mest fremtredende i intervjuet. Videre var identifisering i form av å gi replikker til eller å plassere seg selv i situasjonen, noe halvparten av elevene gjorde, og var den kategorien som var mest fremtredende hos en elev. Bruk av historisk kontekst og belegg var den kategorien som var mest fremtredende hos guttene.

Alle elevene uttrykte empati. Dette er ikke overraskende hvis man tar utgangspunkt i funn fra tidligere forskning. Ifølge Barton og Levstik (2004) indikerer funnene at fundamentet for empati virker å være på plass i en alder av fire år. Dermed er det forventet av 13-14-åringer å ha en forståelse for dette punktet.

Det som ikke var helt forventet var elevenes bruk av replikker for å eksemplifisere deres refleksjoner. Halvparten av elevene gjorde dette i den individuelle delen og det viste en form for identifisering som jeg ikke forventet. Elevene plasserer ikke seg selv direkte i situasjonen, men har tanker om hvordan soldatene kunne ha reagert i ulike situasjoner og illustrerer dette ved å gi stemme til dem. Bruken av replikker varierte fra elev til elev. To elever eksemplifiserte med replikker for ulike perspektiver, mens de resterende to brukte det kun på et av perspektivene de nevnte. En mulig årsak til det kan være elevenes evne til perspektivanerkjennelse. Generelt i intervjuet viste spesielt en elev gode evner til perspektivanerkjennelse og han brukte replikker for å eksemplifisere de ulike perspektivene. Dette skilte seg fra de andre elevene som kunne være mer generelle i sine refleksjoner. Selv om elevene viste forståelse for at soldater opplevde situasjonen forskjellig, kunne ofte disse elevene kun nevne ett ensidig perspektiv i sine refleksjoner. En annen grunn kan være at visse perspektiver er enklere for elevene å relatere seg til, og dermed kan det være enklere å illustrere gitt perspektiv. I tillegg til å gi replikker til soldatene, plasserte en elev seg selv i situasjonen flere ganger, som vil si at egen posisjonalitet overstyrer den til den historiske figuren som blir undersøkt. Ved å ikke ta hensyn til forskjellene mellom egne verdier, oppfatninger og sosiale kontekst med den av soldatenes, vil ikke eleven kunne få en fullstendig forståelse av fortiden.

Resultater fra Huijgen et al. (2017) sin studie antyder at elever som viser gode evner til perspektivanerkjennelse, også viser kunnskaper om sosiopolitiske og sosiokulturelle situasjoner i deres refleksjoner. Elevene i denne studien viste en forståelse for *SPØKT*, men felles for alle var at fokuset var først og fremst på sosiale normer og forventinger i samfunnet. Tre av åtte elever hadde kun det som fokus. De resterende fem dro inn flere aspekter, selv om det var varierende hvor utdypende dette var. Det kan være flere faktorer som forklarer dette resultatet. Elevenes kunnskaper vil selvsagt påvirke, og det var en sammenheng mellom elevene som var gode på perspektivanerkjennelse som også inkluderte flere aspekter og detaljer i sine refleksjoner.

Bruken av historisk kontekst og belegg er den kategorien som skiller elevene mest fra hverandre med hensyn til fokuset i refleksjonene deres. Som lagt frem i metodedelen går informantene i en relativt faglig sterk klasse, og utvalget av informanter kan måles til middels og høy måloppnåelse. Hvorvidt de bruker kontekst og belegg i refleksjonene varierte fra elev til elev, og elevene kunne bli gruppert etter god, middels og begynnende bruk av historisk kontekst og belegg. Selv om elevene fikk det samme faglige utgangspunktet er det forventet at elever i en klasse vil prestere forskjellig. Likevel forventet jeg ikke at hensyn til kontekst og bruk av historiske belegg skulle variere så mye som det gjorde. Elevenes interesse for temaet er en faktor som kan ha påvirket. Ifølge Barton og Levstik (2004) er det å bry seg den motiverende faktoren bak all historisk forskning, og det vil være umulig å engasjere elevene uten dette. Elevenes interesse for temaet kan ha påvirket arbeidet og dermed kunnskapen de tilegnet seg, i tillegg til kunnskaper de har fra tidligere.

Opplegget mitt la til rette for at elevene skulle utvikle historisk empati og vise frem sine refleksjoner. Mine resultater støtter tidligere funn, nemlig at alle elevene viser en form for historisk empati, både kognitivt og affektivt, etter et undervisningsopplegg konstruert for nettopp dette. Valgene jeg tok var bevisste og basert på firetrinnsmodellen til Endacott og Brooks (2013). Faglærer som hadde ansvaret for undervisningen, hadde en gjennomgang av historisk empati så elevene hadde innsikt i hva det innebærer. I arbeidsheftet brukte jeg ulike kilder for å vise flere innfallsvinkler på livet som soldat i skyttergravene under første verdenskrig. Dette var en bevisst strategi for å hjelpe elevene med å forstå den historiske konteksten, og for å gi dem et grunnlag til refleksjon i intervjudelene. Elevenes refleksjoner viste at de hadde en forståelse for den historiske konteksten og de klarte å se situasjonen fra den generelle skyttergravsoldatens perspektiv. Alle elevene hadde en elementær forståelse, selv om det var variasjon i hvilken grad dette gjaldt.

Jeg opplevde at elevene ikke forholdt seg statisk på et av nivåene til Ashby og Lee, men de viste refleksjoner som kunne plasseres etter ulike nivå. Alle elevene viste tendenser til «*generalized stereotypes*» og «*everyday empathy*». Selv om elevene ikke hadde eksplisitt arbeidet med historisk empati tidligere, var det forventet at de skulle vise tendenser til det andre og tredje nivået til Ashby og Lee, med bakgrunn i deres faglige evner. I Endacott (2014) sin studie antyder et av resultatene at elevene er sterkt påvirket av moderne perspektiver, og jeg fikk selv inntrykk av at elevene ikke alltid var klar over egen posisjonalitet og at de tolket fortiden på moderne premiss.

Tre elever viste tendenser til «*restricted historical empathy*». Disse elevene brukte historisk kontekst og belegg i deres refleksjoner og viste god forståelse for det kronologiske hendelsesforløpet, samtidig som de viser evner til et høyt nivå på det kognitive aspektet av historisk empati. Det samsvarer med funnene i Huijgen et al. (2017) sin studie som antyder at elever som bruker historiske faktakunnskaper og har god forståelse for det kronologiske hendelsesforløpet, også viser gode evner til perspektivanerkjennelse.

Innenfor affektiv historisk empati kan alle elevene plasseres innenfor «*caring that*». Elevene viste en form for et etisk og moralsk ståsted om fortiden og de brukte det affektive spekteret i stor grad til å knytte det opp mot deres forklaring på rett og galt. En elev kunne også plasseres innenfor «*caring about*» på grunn av sin personlige interesse for temaet, og det var denne eleven som viste mest engasjement i opplegget også. Ifølge Barton og Levstik (2004) vil elever som bryr seg om et tema i undervisningen være mer motiverte til å arbeide, søke etter informasjon på egenhånd og reflektere over det de lærer. Det kan dermed være lurt å inkludere temaer som elevene interesserer seg for i undervisningen, for å motivere til læring i historie.

Barton og Levstik (2004) foretrekker å se på det kognitive aspektet av historisk empati som et verktøy med ulike elementer som ikke nødvendigvis utvikler seg i en lineær sekvens, slik modellen til Ashby og Lee er lagt opp. Her opplevde jeg at alle elevene viste en forståelse for «*a sense of otherness*» og «*multiplicity of historical perspectives*», som også var å forvente av elever på dette nivået. Som nevnt tidligere brukte alle elevene den historiske konteksten i sine refleksjoner, selv om det var til varierende grad, og brukte dermed «*historical contextualization*». Ingen elever viste evner i «*contextualization of the present*» i den individuelle delen, men med utgangspunkt i spørsmålene som ble stilt var det heller ikke til å forvente at elevene skulle gjøre det. Sett i ettertid kunne jeg stilt spørsmål som omhandler hva mennesker i fremtiden kommer til å tenke om hva som er normalt eller unormalt med hvordan vi lever i dag, for å oppmuntre elevene til å tenke over at deres egne oppfatninger er et resultat av den historiske konteksten og endringer over lang tid.

En elev viste tendenser til «*shared normalcy*» i sine refleksjoner i den individuelle delen. Ettersom jeg var på utkikk etter hva elevene vektlegger når de reflekterer, var det de som styrte innholdet i intervjuet, så det kunne dermed bli mer tilfeldig hvilken retning elevene tenkte i på de mer åpne spørsmålene. Selv om det kun var en elev som viste dette, betyr ikke det nødvendigvis at de andre elevene ikke hadde klart det hvis de hadde fått muligheten til å svare på det samme spørsmålet. Hvis formålet med dette opplegget hadde vært å finne ut om alle elever *har* forståelse for «*shared normalcy*» burde nok spørsmålene vært omformulert og mer

tydelige for å finne ut av nettopp dette. Derimot var mitt ønske å få innsikt i elevenes fokus og hva de vektlegger basert på deres refleksjoner, og derfor hadde jeg mer åpne spørsmål for å ha mulighet til det. Jeg kan dermed ikke forvente at alle elevene får vist forståelse for «*shared normalcy*», selv om det er interessant at bare en elev gjorde det.

For å oppsummere vil jeg konkludere med ut ifra resultatene og egen drøfting at elevenes personlige engasjement og forkunnskaper spilte en avgjørende rolle på hva de vektla i sine refleksjoner. I likhet med Endacott (2014) opplevde jeg at elevene er påvirket av moderne perspektiver og affektive tilknytninger ettersom handlinger og holdninger i fortiden ofte ble forstått på moderne premiss. Mine funn samsvarer også med funnene til Huijgen et al. (2017), om at elevene som var gode på perspektivanerkjennelse brukte ulike former for kunnskap i refleksjonene deres, som historiske faktakunnskaper og god forståelse for det kronologiske hendelsesforløpet.

### **Forskningsspørsmål 2: *Påvirker gruppesamtalen elevenes utvikling av historisk empati? Og hvis ja, på hvilken måte?***

Mine resultater antyder at gruppesamtalen har hatt en form for innvirkning på elevenes utvikling av historisk empati, men til varierende grad. Tidligere forskning har vist fordelene av å bruke gruppediskusjon i arbeid med historisk empati, og det har bidratt til å skape en forventning om at gruppesamtalen vil ha en positiv innvirkning på elevenes forståelse og kunnskaper (Ashby & Lee, 1987; Bartelds et al., 2020; J. Endacott & Brooks, 2013; J. L. Endacott, 2014; Jensen, 2008). Likevel er ikke bruken av gruppediskusjon uten sine utfordringer. I likhet med Jensen (2008) var det første problemet jeg møtte på da jeg analyserte dataene mine at jeg ikke kunne fullstendig vurdere to av jentene, fordi deres deltagelse i gruppesamtalen var minimal og ikke tilstrekkelig nok til et vurderingsgrunnlag. Dermed ble intervjuet fra den individuelle delen det eneste referansegrunnlaget jeg hadde når det gjaldt disse elevene. Jensen (2008) opplevde at elevene på middels og høyt nivå dominerte debatten i sin studie, og foreslo å gruppere elevene etter nivå som en løsning på den utfordringen. Mine elever kan alle måles til middels eller høyt nivå, så det faglige nivået var nok ikke den faktoren som påvirket dynamikken mest i min studie, selv om det fortsatt må vurderes. At elever kan «forsvinne» i en gruppesamtale er et viktig aspekt som en lærer må tenke på. En utfordring med bruk av undervisning der elevene skal jobbe sammen er nettopp at det kan være forskjeller i

deltagelse og arbeidsinnsats. Dette er noe lærere må ta i betraktning før de tar i bruk gruppearbeid som metode i undervisningen.

I begge gruppene opplevde jeg at det var to elever som dominerte samtale, en i jentegruppen og en i guttegruppen. I likhet med funn fra Jensen (2008) sin studie, var det elevene som var mer selvsikre og frittalende som delte sine tanker og ideer. Et grep jeg tok på forhånd var at jeg ønsket elever som var aktive og som kjente hverandre godt fra før av, til å delta i studien. Dette var for at elevene skulle være trygge på hverandre, i håp om at det skulle bidra til at flere engasjerte seg i samtalen. Som nevnt tidligere, meldte elevene seg frivillig til å delta, og jeg anså det som et godt tegn på at dette kunne være engasjerte elever. Likevel opplevde jeg elevenes trygghet og selvtillit som den største faktor for deres aktivitetsmengde i samtale. Som lærer kan det dermed være fordelaktig å plassere elever som er trygge på hverandre i gruppe sammen for å motivere og engasjere elevene. Dermed trenger det nødvendigvis ikke å være elevenes faglige nivå som er den mest avgjørende faktoren. Likevel mener jeg det absolutt vil være mest fordelaktig for elevene å være plassert i grupper etter nivå, for mest mulig læringsutbytte for flest elever.

Selv om jeg erfarte visse utfordringer med bruk av gruppediskusjon, fikk jeg også positive resultater. Ifølge Endacott og Brooks (2013) er hovedgrunnen til å bruke gruppediskusjon at elevene får mulighet til å diskutere og høre andre perspektiver fra medelever, og dermed kan de bruke flere ulike uttrykk til å kunne utøve historisk empati. Jensen (2008) reflekterte rundt det å gruppere elever på høyt faglig nivå med hverandre kan føre til at de får en enda dypere forståelse for tema og utvikle deres evner i perspektivanerkjennelse (Jensen, 2008, s. 63). Felles for guttene er at de individuelt presterer på høyt nivå faglig og ble plassert i gruppene *god bruk* og *middels bruk* av historisk kontekst og belegg i den individuelle delen.

Å bruke gruppediskusjon har vist seg å være en god metode for å fremme historisk empati (Kohlmeier, 2006). Kohlmeier brukte gruppediskusjoner aktivt over en lengre periode i sin undervisning, og kom frem til at elevenes progresjon ikke ville ha utviklet seg i like stor grad uten gruppediskusjon. Å lytte til andre sine tanker og synspunkter er en viktig del av en gruppesamtale. Elevene kunne få utfordret egne synspunkter i samtalen hvis de var uenige i om påstanden var sann eller ikke. Nesten viktigst av alt måtte elevene begrunne sine refleksjoner for å kunne få forståelse fra de andre elevene. I gruppesamtalen til guttene diskuterte de og utfylte hverandre på en god måte. En fordel med gruppesamtale er nettopp at elevene får tilbakemeldinger på sine tanker av hverandre, som kan inspirere eleven til å søke etter nye

forestillinger. Det opplevde jeg skjedde i guttegruppen ettersom tre av elevene brukte flere uttrykk til å utøve og øke sin historiske empati i gruppesamtalen, enn det de gjorde i den individuelle delen. Selv om en elev ikke var like deltagende i gruppesamtalen, og jeg ikke kan med sikkerhet si hvilken innvirkning gruppesamtalen hadde på ham, kan det likevel ha vært en lærerik opplevelse i å få innsikt i de andre elevene sine tanker og refleksjoner.

Bruk av kontekst var fortsatt et av de største skillene mellom gruppene, noe som gjenspeiles fra den individuelle delen. En av jentene virket til å vise usikkerhet rundt hendelsesforløpet til krigen ettersom hun begynte å snakke om andre verdenskrig da hun svarte på påstand 3, og selv om hun fikk hjelp av de andre på gruppen, var også de usikre på hvorfor det var slik. Generelt virket jentegruppen mer usikre på forløpet til krigen, og dermed var det kanskje vanskeligere å diskutere i gruppesamtalen for dem også. Det er muligens ikke uforventet at de møtte på de samme utfordringene som gruppe, som de gjorde individuelt. Likevel fikk jeg inntrykk av at hensyn til kontekst og historisk belegg økte noe i gruppesamtalen, selv om jentene ble plassert i gruppen *begynnende bruk* av historisk kontekst og belegg i den individuelle delen, som kan bety at gruppesamtalen hadde positiv innvirkning på deres forståelse.

Jeg vil si guttene fikk et slikt utbytte som jeg ønsket av gruppesamtalen. En elev viste «*contextualization of the present*» og to elever viste «*shared normalcy*». De har en utvikling fra den individuelle delen, fra der elevene kunne kritisere holdninger og handlinger som kan være vanskelige å forstå, til å vise forståelse for at man ikke kan dømme fortidens mennesker, og at man må ta hensyn til den historiske og sosiale konteksten de var en del av. Likevel vil jeg bemerke at det kan være enklere i teorien å vise forståelse for fortidens menneskers handlinger og holdninger, enn det kan være i praksis når man svarer direkte på et spørsmål om det. De virker dermed å være klare over konseptet av «*shared normalcy*», men jeg fikk ikke testet ut om de faktisk har en helhetlig og dyp forståelse i praksis. Likevel syns jeg det er et lovende resultat.

Elevene viste de samme tendensene i deres refleksjon med hensyn til Ashby og Lee (1987) sine nivåer. Jeg hadde kanskje forventet at elevene som var på nivå to og tre skulle vise tendenser til et høyere nivå, med utgangspunkt i arbeidet som var gjort og de økte kunnskapene de ville ha etter undervisning. Det er flere faktorer som kan ha påvirket dette resultatet, for eksempel elevenes kunnskaper og interesse for temaet, i tillegg til gruppesamtale som metode. Selv om det kan være utfordringer ved å bruke gruppediskusjon, mener jeg det er viktig at elevene blir utfordret til å diskutere, slik at diskusjon blir bruk som en del av deres læring.

Historiefaget er tross alt et muntlig fag som burde tillate elevene å ytre sine meninger og gi rom for diskusjon.

**Forskningsspørsmål 3: *Kan det observeres klare forskjeller mellom hva jenter og gutter vektlegger i deres refleksjoner i arbeid med historisk empati? Og hvis ja, hvilke?***

Først og fremst er det viktig å poengtere at forskjellene jeg observerte mellom elevene ikke nødvendigvis er et resultat av ulikt kjønn, men heller forhåndskunnskaper, interesse for temaet og evne til å uttrykke seg. Med utgangspunkt i funn fra tidligere forskning om kjønnsforskjeller og empati vil jeg undersøke nærmere om disse antydningene har en innvirkning på elevene i arbeid med historisk empati.

Tidligere forskning antyder at det er forskjeller i evnen til å vise empati mellom kvinner og menn. Alle elevene uttrykte empati i den individuelle delen, men med utgangspunkt i kategoriene jeg analyserte ut ifra, var empati det jentene uttrykte mest – altså det var den variabelen som fremstod mest. Dette var ikke nødvendigvis et overraskende resultat. I den individuelle delen ble elevene uvitende oppfordret til å vise empati ettersom det var lagt opp til det i spørsmålene, men ikke i gruppesamtalen. Tidligere forskning på yngre barn antyder at gutter viser empati hvis de blir instruert til å være empatiske, mens jenter er like empatiske uavhengig om de blir bedt om det eller ikke (Christov-Moore et al., 2014). Jeg opplevde at det var færre tilfeller der elevene uttrykte empati i gruppesamtalen, men det gjaldt både jentene og guttene. At det ble stilt påstander istedenfor spørsmål kan muligens ha bidratt til dette.

Selv om det var interessant å se hvordan samtalen utviklet seg forskjellig i gruppene, opplevde jeg å finne mer av det jeg var ute etter i guttegruppen. Bakken (2008) skriver at forskning antyder at kjønnsforskjellene er mindre ved faktabaserte kunnskaper, men tydeligere for den type kunnskap som krever refleksjon, i jenters favør. Min opplevelse av dette opplegget var at guttene tok mer hensyn til den historiske konteksten og belegg på et dypere plan enn det jentene gjorde, spesielt i gruppesamtalen. I den individuelle delen kunne elevene fordeles i grupper etter deres bruk av historisk kontekst. Der ble guttene plassert i gruppene *god bruk* og *middels bruk* av historisk kontekst og belegg, mens jentene ble plassert i gruppen *begynnende bruk*. Dette gjenspeiles i gruppesamtalen. Generelt sett var guttegruppen mer opptatt av historiske detaljer og viste mer kunnskap om temaet enn det jentene gjorde. I jentegruppen var de også mer usikre på forløpet til krigen som kan ha gjort det mer utfordrende å diskutere i gruppesamtalen. Jeg opplevde at guttene spilte videre på det de andre i gruppen sa i høyere grad



enn det jentene gjorde, og dermed fløt samtalen i guttegruppen mer. Det var tydelig i refleksjonene, spesielt i gruppesamtalen, at guttene hadde mer faktabaserte kunnskaper, og dette påvirket samtalen. I mitt opplegg gikk det altså i guttenes favør, muligens fordi en grunnstein for den videre refleksjonen og diskusjonen nettopp krevde historiske faktakunnskaper.

Forskjellen mellom jentenes og guttenes nivå av historisk empati ble analysert. Guttene viste gjentakende et høyere nivå av kognitiv historisk empati i deres refleksjoner. Det er ikke nødvendigvis overraskende ettersom guttene pleier å gjøre det litt bedre i denne klassen. Jentene hadde dog en mer affektiv tilnærming enn guttene. Funn fra tidligere forskning antyder, når det gjelder affektiv empati, at kvinner generelt viser en høyere emosjonell respons på andres smerte (Christov-Moore et al., 2014). En av jentene gikk over til å føle sympati for soldatene fordi hun engasjerte seg emosjonelt. Likevel var det et enkelttilfelle, og ikke noe som gjaldt alle jentene. Jeg opplevde det heller som relativt likt mellom kjønnene i hvordan de engasjerte seg affektivt, og det var de samme inntrykkene som utløste denne responsen hos elevene – både fra jentene og guttene. Guttene viste også følelser i sine refleksjoner, men trosset disse følelsene og reflekterte rundt soldatenes situasjon ut ifra historisk kontekst og belegg.

Ut ifra resultatene og min egen drøfting konkluderer jeg med at guttene gjorde det bedre i denne typen arbeid. Det er lovende og interessant med tanke på den gjennomgående debatten om kjønnsforskjeller i skolen, og viser at det er viktig med varierende arbeidsformer for å gi både jenter og gutter muligheten til å realisere deres potensial.

### **Refleksjon av utfordringer og begrensninger med opplegget**

Den individuelle delen bar preg av at det var varierende kunnskaper om første verdenskrig blant elevene. Noen av elevene kunne svare «jeg vet ikke», «jeg er ikke helt sikker» og «det har jeg ikke tenkt på». Dette kunne både være et resultat av manglende historiske faktakunnskaper, men også være et resultat av at dette var en ny og ukjent metode å jobbe på. Elevene hadde ikke arbeidet eksplisitt med historisk empati tidligere, og de fikk dermed en introforelesning om dette av faglærer før opplegget mitt startet. Selv om de ikke hadde arbeidet med det tidligere, tror jeg likevel at tidsaspektet kan være den mest avgjørende faktoren. Det tydeligste skillet mellom elevene var deres bruk av historisk kontekst og belegg, der elevenes forkunnskaper virket å være den mest avgjørende faktoren. For eksempel hadde Ida begrenset bruk av kontekst, og hun viste seg å være usikker på hendelsesforløpet både i den individuelle delen og i gruppediskusjonen. Det kan dog være naturlig og et resultat av tiden dette opplegget ble

gjennomført på. Hvis elevene hadde hatt tilgang til mer tid til å utdype seg i kildene og generelt tilegne seg mer informasjon om temaet hadde muligens ikke skillet mellom elevene vært såpass varierende. Det kan videre stilles spørsmål om elevene fikk nok grunnlag til å forstå den historiske konteksten på tiden før intervjuene startet. Det burde likevel nevnes at det er naturlig at elevene vil vektlegge forskjellige elementer, og prestere på forskjellige nivå i en klasse. Begrensinger på historisk kunnskap påvirker elevenes evne til å uttrykke historisk empati og kan begrense elevene til et lavere nivå. For å øke potensialet kunne opplegget med fordel blitt gjennomført senere i undervisningsforløpet.

At elevene for det meste hadde fokus på det sosiale aspektet av *SPØKT* leder videre til å diskutere om kildene jeg valgte å bruke faktisk ga elevene et grunnlag til å kunne dra inn andre aspekter enn det sosiale. Som lagt frem i metoddelen viste kildene ulike perspektiver fra krigen, og de kan gi god innsikt i spesielt de sosiale rammene i samfunnet, men innsikt i de kulturelle, økonomiske, politiske eller teknologiske rammene gir de ikke spesielt godt. Viktigst av alt er at mine spørsmål la kanskje heller ikke opp til at elevene skulle vise forståelse for det økonomiske, politiske, kulturelle eller teknologiske av *SPØKT*, ettersom i de tilfeller elevene uttrykker forståelse for dette er det hovedsakelig innenfor de sosiale rammene. Spørsmålene var relativt åpne, og elevene bestemte fokus i intervjuene. Det virker dermed som at elevenes forkunnskaper var den mest avgjørende faktoren for at de inkluderte flere aspekter i deres refleksjoner, ettersom verken mine valg av kilder eller spørsmål la opp til at elevene skulle vise en dypere forståelse for noe annet enn det sosiale aspektet. Dermed er det ikke et uforventet resultat ettersom elevene ikke fikk et grunnlag til å vise kunnskaper om de andre aspektene. Til videre ettertanke, for at elevene skal kunne ha fått en enda dypere forståelse for temaet og historisk empati, kunne opplegget inkludert flere varierte eksempler.

Som lagt frem i metoddelen var utvalget av informanter basert på elever som meldte seg frivillig til å delta, og alle elevene kan måles til middels eller høy måloppnåelse. I tillegg presterer klassen som helhet på et middels til høyt nivå, så det er en sterk faglig klasse. Selv om noen av elevene hadde et annet morsmål enn norsk, var ikke det et hinder for dem til å uttrykke seg, utenom for Sofie. Sett i ettertid hadde nok hun fått formulert og uttrykt seg bedre om hun hadde snakket engelsk i intervjuene, og det kunne ha bidratt til mer innsikt i prosessen hun gikk igjennom i arbeidet med historisk empati, ettersom den fremtrer som minimal.

I en typisk ungdomsskoleklasse i Norge vil du finne elever med ulik bakgrunn, lærevansker og andre typer utfordringer. Ingen av informantene hadde for eksempel lærevansker, så mitt masterprosjekt gjenspeiler dermed ikke realiteten slik den kan være, men gir innsikt i prosessen

disse elevene går igjennom. At elevene meldte seg frivillig til å delta er også en faktor som påvirker, med tanke på at det viser et engasjement og interesse som ikke nødvendigvis alle elever har.

Jeg mener det er verdt å bemerke at det skriftlige datamaterialet er fra transkriberte intervjuer av 9. klassingers ytringer og refleksjoner i skolesammenheng. Datamaterialet jeg sitter igjen med er et resultat av det elevene har valgt å dele. I etterkant av gjennomføringen av opplegget har jeg formet meg noen tanker. Jeg merket at etter den individuelle intervjudelen var det varierende hvor mye elevene kunne om første verdenskrig og hvor mye de hadde arbeidet i timene med utlevert hefte med kilder og refleksjonsoppgaver. Dette påvirker selvsagt resultatet jeg sitter igjen med, men det viser også realiteten av elever i en skolehverdag. Arbeidet elevene legger ned vil variere fra dag til dag, og fra time til time. I tillegg er tidspresset en faktor som påvirker. I gruppeintervjuene merket jeg godt hvordan gruppedynamikken kan påvirke samtalen, spesielt i jentegruppen. Det har resultert i at jeg har fått mer innsikt i refleksjonene til elevene som dominerte samtalen. I tillegg er det ikke til å unngå og nevne at jeg, som en uerfaren intervjuer, ville ha gjort noen endringer sett i ettertid. Ved gjennomgang av datamaterialet kan det være lett å være etterpåkløkt, og i ettertid opplevde jeg å se muligheter som jeg ikke gjorde underveis – for eksempel med valg av utdypningsspørsmål i intervjuene. En mulighet for å unngå dette på kunne ha vært og gjennomført et pilotprosjekt for å undersøke om det burde gjøres noen endringer på opplegget og spørsmålene som ble stilt.

Hovedkategoriene jeg har brukt i analysen er betinget i teori, noe som kan ha skapt en forventning om hva jeg ønsket å finne i elevenes refleksjoner. Det vil nok være naivt å tro at det ikke har farget mitt syn på hva jeg er ute etter. Ved at jeg har sett etter spesifikke elementer i elevenes refleksjoner kan det ha påvirket resultatet. Jeg har kanskje funnet ut av det jeg på forhånd ønsket å finne ut, men det har også muligens gjort at det er visse aspekter som ikke blir belyst i denne oppgaven.

## 6.0 Konklusjon

Dette forskningsopplegget har undersøkt hva elevene vektlegger i deres uttrykk for historisk empati fra individuelt arbeid til gruppesamtale. I tillegg har jeg undersøkt om det kan observeres forskjeller mellom kjønnene i hva de vektlegger, og hvilken form for historisk empati de uttrykker. Forskningsprosjektet har hatt som formål å belyse problemstillingen: *Hvilken innsikt kan vi få av 9. klassingers uttrykk for historisk empati, fra individuelt arbeid til gruppesamtale om første verdenskrig?* For å svare på problemstillingen har de tre forskningsspørsmålene mine, som ble drøftet i kapittel 5, spilt en stor rolle. Det første forskningsspørsmålet omhandlet «*Hva vektlegges av elevene når de reflekterer individuelt i arbeidet med historisk empati?*», mens forskningsspørsmål to var følgende: «*Påvirker gruppesamtalen elevenes utvikling av historisk empati? Og hvis ja, på hvilken måte?*» og det siste forskningsspørsmålet var «*Kan det observeres klare forskjeller mellom hva jenter og gutter vektlegger i deres refleksjoner i arbeid med historisk empati? Og hvis ja, hvilke?*».

Videre vil jeg presentere forskningsprosjektets konklusjon. De tre forskningsspørsmålene vil derfor danne rammen for dette kapittelet.

### 1) *Hva vektlegges av elevene når de reflekterer individuelt i arbeidet med historisk empati?*

Jeg kan konkludere med at alle elevene viste en form for historisk empati. Ved nærmere undersøkelse viste det seg at ingen av elevene forholdt seg statiske på et nivå, men de viste tendenser til flere. For det kognitive aspektet uttryktes hovedsakelig nivå 2 og 3; «*generalized stereotypes*» og «*everyday empathy*», men guttene viste generelt tendenser til et høyere nivå av kognitivt historisk empati. Når det gjelder det affektive aspektet kunne alle elevene plasseres innenfor «*caring that*», der de viste at de brukte etikk og moral i sine refleksjoner om fortiden. Denne empatien er tett koblet opp mot affektive tilknytninger, som er et av de tre aspektene av historisk empati (J. Endacott & Brooks, 2013). Elevene hadde empati for soldatene, og reagerte på hjelpeløsheten de kan ha følt og hvor forferdelig situasjonen var. Det fremstår tydelig at elevene brydde seg om og ble engasjerte i denne historien.

Elevenes refleksjoner ble analysert med utgangspunkt i kategorier basert på teori. Elevene hadde fokus på sosiale normer og forventinger i samfunnet under perioden som ble undersøkt, men var påvirket av moderne perspektiver og affektive tilknytninger når de engasjerte seg i historisk empati. Identifikasjon spilte en relativ stor rolle for halvparten av elevene, i den form

av å prøve og sette seg inn i situasjonen, der de ga stemme til soldatene for å eksemplifisere deres meninger, eller plasserte seg selv i situasjonen.

For å forstå en historisk situasjon er det en viktig forutsetning å kunne forstå den historiske konteksten, som også er et av tre aspekter av historisk empati ifølge Endacott og Brooks (2013). Bruk av historisk kontekst og belegg var det som skilte elevene mest, og elevene ble i den individuelle delen inndelt i tre grupper etter hvordan de vektla historisk kontekstualisering i sine refleksjoner; *god bruk*, *middels bruk* og *begynnende bruk* av historisk kontekst og belegg. To elever ble plassert innenfor *god bruk* fordi de viste kunnskaper om situasjonen, og brukte faktakunnskaper og detaljer i sine refleksjoner. Videre ble to elever plassert innenfor *middels bruk*, og begge viste at de hadde en forståelse for situasjonen, men de var mer generelle og mindre varierte i refleksjonene sine. Jentene ble i den individuelle delen plassert i gruppen *begynnende bruk*, fordi de viste noe kunnskap om den historiske konteksten og kunne bruke historiske belegg, men refleksjonene fremstod som mer generelle enn de to andre gruppene. I tillegg var bruk av historiske fakta, utenom kildene fra opplegget, noe som ofte manglet i deres besvarelser.

2) *Påvirker gruppesamtalen elevenes utvikling av historisk empati? Og hvis ja, på hvilken måte?*

Tendensene elevene viste i den individuelle delen ble gjenspeilt i gruppesamtalen. Det var varierende mellom gruppene hvordan gruppesamtalen påvirket elevene. Med utgangspunkt i Ashby og Lee (1987) sine nivåer for historisk empati, forholdt elevene seg på de samme nivåene som i den individuelle delen etter gruppesamtalen.

Elevenes faktakunnskaper bidro til forskjeller i gruppesamtalene. Ved at noen av jentene var mer usikre på hendelsesforløpet til krigen ble det mer utfordrende for disse å reflektere rundt temaet i gruppesamtalen. For at elevene skal få et godt grunnlag for å forstå fortiden på best mulig måte, antyder det at det er viktig med fokus på historiske fakta om den aktuelle historien.

Det var likevel økt bruk av historisk kontekst og belegg i refleksjonene til de fleste av elevene i gruppesamtalen, som viser hvordan bruk av gruppesamtale kan bidra til produktivt arbeid.

I guttegruppen fikk flere av elevene vist kunnskaper og evner som de ikke fikk vist i den individuelle delen. Det var spesielt utvikling hos en elev som i den individuelle delen ble

plassert i *middels bruk* av historisk kontekst og belegg, til *god bruk*. Dette viser hvilken innvirkning gruppediskusjon kan ha på elevenes utvikling av historisk empati.

Gruppedynamikken påvirket gruppene i den form av at det var en elev i hver gruppe som dominerte samtalen. Dette viser en utfordring med bruk av arbeid i grupper i undervisningen, der noen elever kan «forsvinne» i samtalen.

3) *Kan det observeres klare forskjeller mellom hva jenter og gutter vektlegger i deres refleksjoner i arbeid med historisk empati? Og hvis ja, hvilke?*

Det kunne observeres noen forskjeller mellom kjønnene, og bruk av historisk kontekst og belegg var de som skilte kjønnene mest, både i den individuelle delen og i gruppesamtalene. Likevel kan dette skillet like mye skyldes elevenes personlige interesse for temaet enn heller det av kjønn. Guttene fremviste flere faktabaserte kunnskaper som bidro til økt bruk av historisk kontekstualisering.

Elevene hadde det samme fokuset på det affektive aspektet av historisk empati, der spesielt inntrykk som utfordret rettferdighet skapte reaksjoner hos begge kjønn. Jeg vil dermed konkludere med at det var mer likt enn ulikt mellom jentene og guttene, selv om guttene kunne prestere bedre i dette opplegget.

Formålet med denne oppgaven var å gi lærere innsikt i hva elevene vektlegger i arbeid med historisk empati, for å kunne tilrettelegge undervisningen og opplegg deretter. Informasjon om dette kan bidra til en bedre forståelse om hvordan man kan tilrettelegge for arbeidet med historisk empati, og hvordan man på best mulig måte kan bruke individuelt arbeid og gruppesamtale som arbeidsmetoder i undervisningen. I tillegg har et mål vært å reflektere rundt kjønnsforskjeller for å gjøre lærere observante på eventuelle forskjeller, ettersom det har vært, og fortsatt er, en pågående debatt om kjønnsforskjeller i skolen.

## **Veien videre**

Dette forskningsprosjektet har undersøkt hva niende klasseelever vektlegger i deres uttrykk for historisk empati, i arbeid om første verdenskrig, fra individuelt arbeid til gruppesamtale. Forskningsprosjektet har tatt for seg refleksjonene til åtte elever, herav fire jenter og fire gutter, over en kort periode. Det hadde vært interessant å forske videre på en større mengde elever over en lengre tidsperiode med et formål om å få mer innsikt i prosessen elevene går igjennom, og om kjønn har en medvirkning på elevenes historiske empati. Det kan også være interessant å se videre på om elever i ulike aldre vektlegger forskjellige eller de samme aspektene.

Videre ville det vært interessant med forskning på om ulike metoder brukt i undervisningen vil gi forskjellige resultater i hva elevene fokuserer på i deres refleksjoner. Kanskje en annen undervisningsmetode hadde gitt elevene mulighet til å fokusere på flere aspekter?

Historisk empati er en del av LK20, og derfor er det viktig at lærere er observante på hvilke utfordringer undervisning med historisk empati kan medføre. Elever kan være sterkt påvirket av moderne perspektiver, og derfor ville det vært interessant å forske videre på hvilke tiltak som kan fungere for å motvirke dette. Videre kunne det vært nyttig med mer innsikt i elevenes opplevelse av og tanker om eksplisitt arbeid med historisk empati, og om kunnskaper om dette kan bidra positivt til undervisningen og elevenes forståelse av historisk empati.

## 7.0 Litteraturliste

- Ashby, R., & Lee, P. (1987). Children's Concepts of Empathy and Understanding in History. I C. Portal (Red.), *The History Curriculum for Teachers* (s. 62–88). The Falmer Press.
- Backe-Hansen, E., Walhovd, K. B., & Huang, L. (2014). *Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner: En kunnskapsoppsummering* (Nr. 5/14; NOVA). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. <https://doi.org/10.7577/nova/rapporter/2014/5>
- Bakken, A., Borg, E., Hegna, K., & Backe-Hansen, E. (2008). *Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnforskjeller i skoleprestasjoner* (Nr. 4/08; NOVA). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. [https://www.researchgate.net/publication/253403651\\_En\\_kunnskapsoversikt\\_om\\_skolens\\_bidrag\\_til\\_kjonnsforskjeller\\_i\\_skoleprestasjoner](https://www.researchgate.net/publication/253403651_En_kunnskapsoversikt_om_skolens_bidrag_til_kjonnsforskjeller_i_skoleprestasjoner)
- Barnard, Y. F., Someren, M. W. V., Barnard, Y. F., & Sandberg, J. A. C. (1994). *The Think Aloud Method*. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.821.4127&rep=rep1&type=pdf>
- Bartelds, H., Savenije, G. M., & van Boxtel, C. (2020). Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education. *Theory & Research in Social Education*, 48(4), 529–551. <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1808131>
- Barton, K. C. (2005). Primary Sources in History: Breaking through the Myths. *Phi Delta Kappan*, 86(10), 745–753. <https://doi.org/10.1177/003172170508601006>
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates; /z-wcorg/.
- Bartsch, B. (2020, august 12). *Stort kjønnsgap i høyere utdanning blant unge*. ssb.no. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/stort-kjonnsgap-i-hoyere-utdanning-blant-unge>
- Baxter Magolda, M. B. (1992). *Knowing and Reasoning in College—Gender-Related Patterns in Students' Intellectual Development*. Jossey-Bass Publishers.
- Brooks, S. (2008). Displaying Historical Empathy: What Impact Can a Writing Assignment Have? *Social Studies Research and Practice*, 3(2), 130–146.



- Brooks, S. (2011). Historical Empathy as Perspective Recognition and Care in One Secondary Social Studies Classroom. *Theory & Research in Social Education*, 39(2), 166–202.  
<https://doi.org/10.1080/00933104.2011.10473452>
- Bøe, J. B. (1995). *Faget om fortiden: En oversikt over det historiedidaktiske området—Nasjonalbiblioteket*.  
<https://www.nb.no/nbsok/nb/38e9a81e7feddc76cc9d9c5c51e7224?index=8#6>
- Chiriac, E. H., Hempel, A., & Granström, K. (2005). *Handbok för grupparbete: Att skapa fungerande grupparbeten i undervisning*. Studentlitteratur.
- Christov-Moore, L., Simpson, E. A., Coudé, G., Grigaityte, K., Iacoboni, M., & Ferrari, P. F. (2014). Empathy: Gender effects in brain and behavior. *Beyond Sexual Selection: the evolution of sex differences from brain to behavior*, 46, 604–627.  
<https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2014.09.001>
- Cunningham, D. L. (2009). An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students. *Journal of Curriculum Studies*, 41(5), 679–709.  
<https://doi.org/10.1080/00220270902947376>
- D’Adamo, L., & Fallace, T. (2011). The Multigenre Research Project: An Approach to Developing Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 6(1), 75–88.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode—En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget AS.
- Davis, O. L., Yeager, E. A., & Foster, S. J. (2001). *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Rowman & Littlefield.
- De Leur, T., Van Boxtel, C., & Wilschut, A. (2017). ‘I Saw Angry People and Broken Statues’: Historical Empathy in Secondary History Education. *British Journal of Educational Studies*, 65(3), 331–352. <https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1291902>
- Downey, M. T. (1995). *Doing History in a Fifth-Grade Classroom: Perspective Taking and Historical Thinking*. s. 30.
- Endacott, J., & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41–58.

- Endacott, J. L. (2014). Negotiating the Process of Historical Empathy. *Theory & Research in Social Education*, 42(1), 4–34. <https://doi.org/10.1080/00933104.2013.826158>
- Fauskanger, J., & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *NPT*, 98(2), 127–139. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-02-07>
- Hansen, H. B. (2021, juli 25). *Historisk empati – ei viktig øving i perspektivtaking*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-fagfornyelse/historisk-empati--ei-viktig-oving-i-perspektivtaking/290370>
- Huijgen, T., van Boxtel, C., van de Grift, W., & Holthuis, P. (2017). Toward Historical Perspective Taking: Students' Reasoning When Contextualizing the Actions of People in the Past. *Theory & Research in Social Education*, 45(1), 110–144. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1208597>
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Jensen, J. (2008). Developing historical empathy through debate: An action research study. *Social Studies Research and Practice*, 3(1), 55–67.
- Karlsson, K.-G. (2009). Historiedidaktik: Begrepp, teori och analys. I K.-G. Karlsson & U. Zander (Red.), *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken* (2. utg.). Studentlitteratur.
- Knutsen, K. (2019, juli 2). *Veien mot et utforskende og kritisk historiefag*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/veien-mot-et-utforskende-og-kritisk-historiefag/205603>
- Kohlmeier, J. (2006). “Couldn’t she just leave?”: The Relationship Between Consistently Using Class Discussions and the Development of Historical Empathy in a 9th Grade World History Course. *Theory & Research in Social Education*, 34(1), 34–57. <https://doi.org/10.1080/00933104.2006.10473297>
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Ludvigsson, D. (2015). Rundabordsdiskussion: Var står historiedidaktiken idag? *Scandia: Tidskrift för historisk forskning*, 81(2), Article 2. <https://journals.lub.lu.se/scandia/article/view/17283>
- Lund, E. (2020). *Historiedidaktikk—En håndbok for studenter og lærere* (6. utg.). Universitetsforlaget AS.
- Malt, U. (2020). Empati. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/empati>
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a Qualitative Study. I L. Bickman & D. J. Rog (Red.), *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (2. utg., s. 214–253). SAGE Publications.
- Nielsen, H. B., & Henningsen, I. (2018). Guttepanikk og jentepress – paradokser og kunnskapskrise. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 42(1–02), 6–28. idunn.no. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1781-2018-01-02-02>
- Perlic, B. (2019, august 27). *Ingen tegn til mindre kjønnsforskjeller i grunnskolepoeng*. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/ingen-tegn-til-mindre-kjonnsforskjeller-i-grunnskolepoeng>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode—En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget AS.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Retz, T. (2018). Empathy and history: Historical understanding in re-enactment, hermeneutics and education. I *Empathy and history* (1. utg., Bd. 35). Berghahn Books.
- Roberts, C. E. (2019). *Understanding Historical Empathy Through the Dialouge of Elementary School Students: A Qualitative Research Study* [Doktorgradsavhandling]. <https://repository.lib.ncsu.edu/bitstream/handle/1840.20/36704/etd.pdf?isAllowed=y&sequence=1>
- Sagdahl, M. S. (2021). Utilitarisme. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/utilitarisme>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Dybdeløring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *1.3 Kritisk tenkning og etisk bevissthet—Overordnet del*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.3-kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/?kode=saf01-04&lang=nno>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Fagets relevans og sentrale verdier—Læreplan i samfunnsfag* (SAF01-04 utg.). <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Kjerneelementer—Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram* (HIS01-03 utg.). <https://www.udir.no/lk20/his01-03/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Tverrfaglige temaer—Læreplan i samfunnsfag* (SAF01-04 utg.). <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/tverrfaglige-temaer?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF01-04 utg.). <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv147?TverrfagligeTema=true>

Werswick, K. (1929). *Fra menneske til soldat: Frankrike 1918*. I *Norbok*. Norli. [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2014081508331](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2014081508331)

Aasen, A. M., Lekhal, R., Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2015). Kjønnforskjeller i skolefaglige prestasjoner – forklaringer i elevenes holdninger til og væremåte i skolen, samt relasjonelle forhold. 76-89. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2360189>

## **Vedlegg**

### **Vedlegg**

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til elever og foreldre/foresatte .....	118
Vedlegg 2: Samtykke fra NSD.....	121
Vedlegg 3: Arbeidsheftet elevene fikk utdelt .....	123
Vedlegg 4: Undervisningsmateriell.....	125
Vedlegg 5: Transkriberte individuelle intervju .....	129
Vedlegg 6: Transkriberte gruppesamtaler.....	144

### **Figurer**

Figur 1: Visuell konseptualisering av historisk empati (J. Endacott & Brooks, 2013, s. 44)...12	
Figur 2: Fremstilling av opplegget og innhenting av datamaterialet.....	37
Figur 3: Grov skisse av forløpet til prosjektet.....	39
Figur 4: Jenter vs. gutter; tendenser innenfor kognitiv historisk empati .....	96

### **Tabeller**

Tabell 1: Oversikt over studiens datamateriale og datainnsamling.....	44
Tabell 2: Intervjuguide individuell del .....	45
Tabell 3: Intervjuguide gruppesamtale .....	47
Tabell 4: Analysekategorier med underkategorier .....	48
Tabell 5: Inndeling av elevene basert på fokus i refleksjonene - empati.....	76
Tabell 6: Oversikt over hvilken form for historisk empati elevene uttrykker .....	82

Vil du delta i forskningsprosjektet

***” Hvilken innsikt kan vi få av prosessen elevene går igjennom i arbeid med historisk empati?”***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan grunnskoleelever arbeider med historisk empati og forståelse av konseptet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

**Formål**

*Problemstillingen:* «Hvilken innsikt kan vi få av prosessen elevene går igjennom i arbeidet med historisk empati?»

Formålet er å se hvordan elever uttrykker historisk empati først etter individuelt arbeid og deretter etter en gruppediskusjon. Målet er å bruke gruppediskusjon for å se om det skjer noen endringer og om det er noen forskjeller mellom gutter og jenter.

Forskningsprosjektet er knyttet opp mot en masteroppgave i historiedidaktikk.

**Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

**Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Utvalget i forskningen er en samfunnsfagklasse i grunnskolen. Klassen er ikke forskerens egen klasse. Begrunnelsen for utvalget er at forskeren ønsker ikke å ha en todelt rolle som både lærer og forsker.

**Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du vil følge undervisningen som vanlig. Etter undervisning om tema vil du gjøre noen oppgaver individuelt og muntlig hvor det vil bli gjort lydopptak. Deretter vil du bli med på en gruppediskusjon hvor det vil bli gjort lydopptak. Lydopptakene vil bli lagret på en eksternt minnepinne med kodelås. Prosjektet vil vare i omtrent fire uker.

Foreldre kan få se spørreskjema/intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt med forsker/lærer.

**Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Det vil ikke påvirke din undervisning om du ikke deltar eller trekker deg fra forskningen, du vil bare ikke bli tatt opp i forskningsprosjektet, og du vil følge undervisningen som vanlig. Det betyr at du deltar ikke i individuell del og gruppediskusjoner hvor det blir gjort lydopptak. Å ikke delta eller å trekke seg fra forskningsprosjektet vil ikke få noen konsekvenser for din undervisning, karakter i faget eller forhold til læreren.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De som vil ha tilgang til materialet er forskeren selv og veileder David Wagner ved Universitetet i Stavanger.
- All informasjon blir lagret og samles på en ekstern minnepinne med kodelås, i tillegg blir du anonymisert slik at du ikke kan identifiseres.
- Lydopptakene vil transkriberes.
- Dette prosjektet er meldt inn til NSD (Norsk senter for forskningsdata) for å sikre deltakerne i forskningsprosjektet.

Alle navn vil bli anonymisert og skal ikke være mulig å gjenkjenne elever når prosjektet er ferdigstilt.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2022. Lydopptak og andre notater vil bli slettet.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

#### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Stavanger ved David Wagner ([david.wagner@uis.no](mailto:david.wagner@uis.no)).
- Vårt personvernombud: [personvernombud@uis.no](mailto:personvernombud@uis.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

David Wagner  
Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)

Kamilla Henning  
Student

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvilken innsikt kan vi få om prosessen elever går igjennom i arbeid med historisk empati?» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn kan:

- Delta i observasjon
- Delta i aktiviteter med lydopptak
- Innleveringen i prosjektperioden kan brukes i forskningen

Jeg samtykker til at opplysningene behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2022.

---

(Signert av foresatte til prosjektdeltaker, dato)



# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## Vurdering

### Referansenummer

572221

### Prosjektittel

Masteroppgave - utvikling av historisk empati

### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for kultur- og språkvitenskap

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

David-Alexandre Thomas Wagner, david.wagner@uis.no, tlf: 51831019

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Kamilla Henning, k.henning@stud.uis.no, tlf: 41296454

### Prosjektperiode

01.10.2021 - 31.12.2022

### Vurdering (1)

---

#### 20.10.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 20.10.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2022.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Tore Andre Kjetland Fjeldsbø  
Lykke til med prosjektet!

### Vedlegg 3: Arbeidsheftet elevene fikk utdelt

#### Kilde 1 A:

Ingen — som vet hvad krig er — vil krig igjen. Ingen — som var i skyttergravene vil nogensinne dit igjen. Ingen — som engang har elevet et døgn med gassmaske på — vil godvillig gjøre det om igjen. Ingen som engang har kjent lukten av brent menneskekjøtt vil rette en flammekaster mot et menneske igjen. I fred. Men kan vi slippe krigen uten å gå til grunne, uten som folk, som nasjon å bli et bytte for giftgass og flammekastere?

#### Kilde 1 B:

spetakkel. Ingen som så oss nu vilde tenke at for seksogtredve timer siden kom vi styrrende i vanvittig sprang og kastet oss ned i sølete skyttergraver. Vi ler selv når vi minnes vårt antrekk: Bare støvler og remser av en skjorte bundet sammen om livet. Det morer oss å tenke på det — det minner oss om en film vi har sett — det ligger så langt tilbake og er så uverkelig at vi neppe fatter, neppe forstår: Var det oss??

Vi har sovet og spist — spist og sovet, og er næsten som nye mennesker igjen. Det er bare det at drømmene fra kanonene hørte i skoghollet interesserer oss ikke lenger. Ufølsomheten — for en selv — for andre — for liv i det hele — har nådd oss som de andre. Jeg blir ikke gal om jeg tenker på kampen i utposten lenger — føler ingen skjelve om jeg minnes det strivne kjøttstykke. Det er blitt mig så underlig likegyldig og fjært — det angår mig likesom ikke. Jeg har dreyt — og jeg vet jeg vil komme til å dæpe mere. Menneskelod har gjort mine kler fuktige — det vil komme til å gjøre det igjen — men det kan ikke engang interessere mig. Den åndelige indolens har holdt sitt uformerkede inntog i min hjerne — soldatens — menneskedreperens — morderens — ånd ligger latent og venter. Jeg vet det — føler det — er overbevist om det — men selv det angår mig ikke. Og jeg spøker og ler med min kamerat under treet mens de første trekkfugler synger i grenene.

#### Kilde 2:

Aftenposten: 306 soldater i den britiske hær som ble henrettet for feighet under første verdenskrig, får nå oppreisning. Hvorfor tok det 90 år? -

<https://www.aftenposten.no/meninger/i/OrOWb/justismord-i-skyttergraven>

Kilde 3: Utdrag fra det britiske riksarkivet. Bygger på et omfattende kildemateriale og historisk forskning gjennom mange år og *generaliserer* levevilkårene for soldatene:

«Å klatre over brystvernet i skyttergraven og storme gjennom ingenmannsland mot fiendens skyttergraver var en fryktelig opplevelse. Det var likevel en forholdsvis liten del av det en soldat opplevde under første verdenskrig. Det kan hjelpe til å forklare hvordan og hvorfor moral og disiplin holdt seg sterkt gjennom hele krigen og hvordan soldatene var i stand til å holde ut livet i frontlinjen.

Når soldatene var ved fronten, tilbrakte de maksimum 2-3 dager i den fremste skyttergraven. Britiske offiserer arbeidet meget hardt for å organisere det slik at soldatene regelmessig roterte de farligste områdene. En typisk soldat tilbrakte totalt omkring 4-5 dager per måned i frontlinjen. Historikere i dag mener at sjansene for å bli såret var omkring 50 : 50. Omkring 1 av 12 soldater ble drept.

I mesteparten av tiden var kjedsomhet den største fienden. Soldatene tilbrakte omkring 60% av tiden godt borte fra frontlinjen. Her hadde de lett tilgang til alkohol og sigaretter. De tilbrakte mye tid i forholdsvis komfortable omgivelser. Det var vanligvis gårdsbygninger eller små hus i landsbyer som hadde blitt overtatt av hæren. Her hadde soldatene vanligvis tilgang til god mat, varmt vann og rene uniformer.»

(Det britiske riksarkivet 2015).

Kilde 4: Klipp fra filmen «En dag uten krig» -

<https://www.youtube.com/watch?v=XvHEUxIok00>

Kilde 5: Klipp fra filmen «They shall not grow old»

<https://www.youtube.com/watch?v=Z9ATuPbYqEg>

Kilde 6: Propagandaplakat til rekruttering:



*Britisk propaganda fra 1915, bestilt av den britiske rekrutteringskomiteen. Hva tror du den spiller på?  
Wikimedia Commons.*

### Refleksjonsoppgaver:

- Hva forteller kildene deg om situasjonen soldaten sto ovenfor?
- Trodde alle menneskene på den tiden på denne krigen, eller var det personer og grupper som tenkte annerledes?
- Hva forteller kildene deg om en soldats prinsipper, tro, verdier og posisjon?
- Hva forteller disse kildene deg om hvordan en soldat kan ha tenkt om sin situasjon? Passet dette perspektivet med andre som levde på samme tid og sted?
- Hvordan tror du informasjonen i disse kildene kan ha påvirket en soldats tankegang?
- Hva forteller kildene deg om hva en soldat kan ha følt om sin situasjon?
- Hvordan tror du at følelsene til en soldat kan ha påvirket hans/hennes avgjørelse?
- Kan du relatere denne følelsen til noe lignende du har følt i ditt eget liv? Hvordan er følelsene like? Hvordan er de ulike?
- Tror du at vi virkelig kan forstå hvordan en soldat fra 1. verdenskrig følte i denne situasjonen? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hva betyr dette for deg?
- Hva tenker du om dette?

Vedlegg 4: Undervisningsmaterieell

- Undervisningsressurs: Skolen.cdu.no – «Årsakene til første verdenskrig»
- Lærebok: Heidenreich, V., Weider, B. O. & Waage, K. B. (2021). *Relevans 9 – Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Gyldendal Norsk Forlag (s. 74-95).
- Presentasjon brukt i undervisningen:

## Årsakene til første verdenskrig

Samfunnsfag 9



Kilde: <https://www.worldwar1risingfromtheashes.com/>.

---

## Våpenkappløp



Tysk-fransk krig i 1870-1871

Opprettelse av det tyske keiserriket i 1871

Ønske om å utfordre Storbritannia

Førte til et våpenkappløp mellom stormaktene i Europa

Spesielt sjøforsvar ble prioritert

---

---

## Kolonisering



Frankrike og Storbritannia hadde flere kolonier

Nederland, Belgia, Spania og Italia hadde kolonier

Det tyske keiserriket ønsket å bli en stormakt

Kolonier = makt

---



Kilde: <https://snl.no/kolonialisme>.

---

---

## Revansjelyst og store planer



Frankrike ønsket å ta tilbake tapte områder

Russland ønsket å samle de slaviske landene

Østerrike-Ungarn kontrollerte flere slaviske områder

Tyskland ønsket å ta kontroll over sentral- og øst-Europa

---



Kilde: <https://www.worldwar1risingfromtheashes.com/>.

---

---

## Balkankrigene



Flere konflikter over tid

Allianse bestående av Serbia, Hellas og Bulgaria seiret over det ottomanske riket og tok kontroll

Uklare landegrenser og flere hadde interesse i landområdene

Østerrike-Ungarn bekymret over Serbias ambisjoner

---



Kilde: <https://www.worldwar1risingfromtheashes.com/>.

## Skuddene som endret verden

Attentatet på kronprins og erkehertug, Franz Ferdinand, i Sarajevo 28. juni 1914

Gavrilo Princip



## Eksempel:

Gjør rede for årsakene til første verdenskrig.



### Individuelt intervju: Jonas

I: Hva forteller kildene deg om situasjonen soldaten sto ovenfor?

E: Eh, de forteller litt at det litt ulike synsvinkler på det. Den ene fra det britiske riksarkivet der de sa at de var litt ved frontlinja, men at de roterte på det og at de ofte var bak og hadde god mat og rene klær og fikk dusjet og koste seg bak. De roterte liksom på det. eh, men at de når de var ved frontlinja var det ganske forferdelig. Siden det var mye sykdom, mye rotter og så ble man skutt på. Fienden var jo 50m vekke.

I: Tror du at alle menneskene "trodde" på denne krigen eller var det personer eller grupper som tenkte annerledes?

E: Ka mener du trodde på krigen?

I: I starten prøvde de jo å rekruttere mange unge folk, og de kjempet en viktig kamp. Tror du alle var enig i det?

E: Eh, altså, jeg har sett den derre "They shall not grow old" dokumentarfilmen, og der forteller de at i starten dro de ut, det var mange som ble med i krigen fordi de ville ha det gøy. De så litt på det som det var en guttetur, der de skulle ha det gøy, skyte litt og liksom kose seg. eh, når de da kom frem fant de ut, så synes de at det var helt forferdelig. Så jeg tror de ble ganske lei ganske fort.

I: Merker du noe spesielt som kildene fortalte om soldaters prinsipper eller tro?

E: Altså, det var den ene der de snakket om at flere hundre soldater som ble skutt fordi de stakk vekk, så for eksempel, så det er åpenbart at det var veldig mange som ikke ville være der. Så jeg tror nok at det var en del som synes det var så forferdelig. Og ikkje liksom klarte det da. Men så vet eg jo på den andre siden da et det var veldig mange som synes det var veldig gøy. Eg vet jo for eksempel at forfatteren Hemingway var jo med i 1. og 2. verdenskrig fordi han synes det var gøy. Han deltok på den der fordi han hadde lyst liksom. Også er det jo litt sånn forskjellig da.

I: Forteller disse kildene deg noe om hva soldatene kan ha tenkt om sin situasjon? Har du noe inntrykk av det?

E: Ja, det og, det kommer jo veldig an på. Det kan nok ha vært ifra: åh jeg blir tvunget til dette, eg kan ikkje stikke vekk så jeg får bare gjøre jobben. Og så var det noen som hadde lyst og som tenkte at dette her, dette er skamgøy og digger dette her. Eh, men jeg tror nok at de aller fleste syntes at det var ganske forferdelig og ikke så veldig nice.

I: Får du noe inntrykk fra disse kildene om hva en soldat kan ha følt? (A)

E: Eh, de kan nok kanskje ha følt en stolthet for å sloss for landet sitt, tenker jeg. De kan ha følt at for eks hvis vennene deres ble skutt istedenfor de kan de føle på en skyldfølelse for det. Det vet jeg er et veldig kjent fenomen i seg selv. Ehm, og egentlig bare sånn forskjellige panikk for eks, sinne, de er sikkert veldig sure fordi fienden skyter på de. De føler de ikke får tatt de. De er kanskje sure på egen kommando fordi de mener de blir beordret til å drive noe helt sykt.

I: Vil du utdype det litt mer?

E: Ja, for eks når sånn "over the top assault" der de bare sprang over og sprang rett inn i maskingevær, og kast(?), snipere og hele pakken. Bare sånn springe rett mot de, det er ganske sykt å liksom beordre noen til å basically begå selvmord sånn i praksis.

I: Har du fått noe inntrykk av forholdet mellom soldatene, ikke bare hos de britiske soldatene, men de på den andre siden av skyttergravene? Tenkt på det ..

E: Jeg får nok inntrykk av at forholdet mellom de liksom motstridene sidene i 1. verdenskrig var egt relativt okei. Eh, det var e ... Det var mer sånn klassisk krigføring med "vi vil ha land" og liksom sånt. Så det er jo den kjente julefreden der de spilte fotball og sånt, blant annet. Og at i den filmen "They shall not grow old" så forteller de at etter de hadde tatt tyskere til fanger så fant de ut at de egt var ganske hyggelige karer, så de ble liksom gode venner med de og sånn.

I: Har du tenkt noe på alderen til soldatene?

E: Eh altså, de var jo ganske unge. det vet jeg jo. Det var mange som løy på alderen også faktisk for å bli med. så de var jo nede i 15-16 års alderen noen av de. (kognitivt svar).

I: Tror du vi virkelig kan forstå hvordan en soldat fra 1. verdenskrig følte i denne situasjonen?

E: Du kan ikke forstå det med mindre du har vært i krig selv tror jeg. Du kan nok eh, altså du kan liksom forstå det, men du kan liksom ikke skjønne det. Du kan ikke vite hvordan det er. Men du kan også forstå at det var forferdelig, og eller at de syns det var gøy, du kan forstå det, men du kan liksom ikke eh skjønne det på en faktisk dypere måte å .. akkurat hvordan det er. Med mindre du har vært i krig selv.

I: Forstår du hvorfor noen vervet seg frivillig?

E: Eh, når jeg tenker tilbake på det nå eh sånn, nei, men da så kan jeg på en måte skjønne det litt, det hadde jo ikke vært i nærheten den type krig før, det var jo en helt ny type krig, så det var mange som ikke ante hvor forferdelig det sko vær. Så den kan jeg forståvidt skjønne. Før så var jo liksom militære og ære og sånn, det stod veldig høyt. Og det var mye, det var liksom andre tider.

### **Individuelt intervju: Alf**

I: Hva forteller det deg om situasjonen en soldat stod ovenfor?

G2: Nei de var jo ganske, ja dårlig, men de var jo og ganske blanda følelser, siden det var noen som var ute på slagmarken liksom hele tiden, men og noen som ikke var på slagmarken hele tiden, så for eks de hadde vakt og på måte så var de andre å ikke hadde det, og når de hadde det så var det krig men så når de andre hadde det så var det ikke det. Så det var, da lå de bare å speidet utover.

I: Hvilket inntrykk har du fått av å jobbe med dette frem til nå om hva soldatene tenkte om krigen på denne tiden. Tror du andre var for krigen eller var det personer eller grupper som tenkte annerledes?

G2: Jeg tror ikke alle var for den krigen, siden det var jo, ja, det var sikkert ganske mange folk som tenkte at det var unødvendig. Og var redde, rett og slett. Det var jo helt sikkert mange som var for det også, bare at de hadde lyst på merk makt.

I: mer makt ja?

G2: Ja

I: Forteller disse kildene deg noe om hva en soldat kan ha tenkt om situasjonen?

G2: Ja. Det er jo at de har jo forskjellige oppgaver i krig. Og det er veldig mange som har det mye mer forferdelig enn andre.

I: Vil du utdype det, hva du tenker på da?

G2: eh, nei det var jo noen som var ute i krig og skøyt folk og drepte folk, mens så var det noen som for eksempel var en sekretær, og bar sendte meldinger til andre.

I: Finner du noe informasjon, eller hvordan tror du informasjonen i kildene kan ha påvirket en soldats tankegang?

G2: Nei

I: Husker du den propagandaplakaten?

G2: nei, jeg kom ikke så veldig langt på det der

Bare lest noen.

[...]

I: Hva forteller kildene deg om hva en soldat kan ha følt om sin situasjon?

G2: Nei, de følte det jo ganske forferdelig. De måtte jo, de ble jo tvungent til det rett og slett. det var jo, hvis de ikke gjorde som de fikk beskjed om kunne jo de også bli drept. Så de måtte jo gjøre det.

I: Hva tenker du om den delen der? De som ble tatt for å desertere eller "feige ut"?

G2: Nei det var jo egt og ganske forferdelig at de, de ville jo egt ikke men de ble tvungent fordi de bodde i det landet og hadde statsborgerskap der. Så ja, de måtte jo. De hadde ikke noe valg.

I: Hvordan tror du følelsene til en soldat påvirket avgjørelsene til den personen?

G2: til de som drepte liksom eller?

I: Til de generelt sett, hvordan påvirket følelsene til en soldat hans avgjørelser? Hvis vi tenker først på de som vervet seg frivillig?

G2: Ja, de var, de som vervet seg frivillig de var sannsynligvis de som liksom hadde lyst på litt mer makt i landet. Og de som ble tvungent hadde, eller var, ja, syns det bare var unødvendig og ja...

I: Tror du det var følelser eller tanker som styrte hvis de "feiget ut"? Av de som ble tatt for å desertere.

G2: Eg tror det var egt litt begge deler, siden jeg tror de liksom tenkte på familie og at de ikke skulle bli drept. Og hvis de ble drept, så er jo ikke det helt , ja det er jo ikke bare dårlig for de, men dårlig for familien også.

Så jeg tror det er en blanding.

I: Tror du vi virkelig kan forstå hvordan en soldat fra første verdenskrig følte det i denne situasjonen?

G2: Egt ikke, siden det er noen som har hatt noen så ekstreme traumer at de ja, det gikk ikke an å legge ord på det engang liksom.

I: Er det noe mer du har tenkt eller fått inntrykk av etter å ha begynt og ha om første verdenskrig?

G2: nei, egt ikke. det er, alt egt. Alt var bare forferdelig.

I: Tror du at vi kan forstå de som valgte å verve seg frivillig?

G2: Eg forstår jo at de har lyst til at landet skal bli større og at de skal få mer makt og at de fikk flere kolonier sånn at de tjente mere penger og slik at hele landet fikk et bedre liv. Så jeg forstår det sånn halvveis, men også ikke. Krig, det er nei..

I: Tror du vi har et annet syn på krig i dag?

G2: Eh ja, veldig.

I: Hvordan da?

G2: Nei, vi har jo sett hva som har skjedd i de andre krigene, og nå har vi fått større våpen, mere våpen, så nå ja.

I: litt mer kunnskap er det det du mener?

G2: Ja, litt mer kunnskap om krig og hva det fører til etterpå. Siden der og, hvis du taper den krigen da så må jo du betale masse penger og da blir landet fattigere igjen. Og så...

### **Individuelt intervju: Mari**

I: Forteller kildene deg noe om situasjonen en soldat stod ovenfor?

J1: Ja, noen sa det ikke var så gale fordi siden de fikk liksom sånn røyk og alkohol når det ikke var deres tur å være i frontlinjen. Mens andre ble liksom veldig traumatisert fordi ehm, de så liksom folk bli drept rett foran de og sånne ting.

I: Hva slags inntrykk får du av det da? At det er litt forskjellig.

J1: Eh, at noen hadde det litt lettere enn andre.

I: Har du fått noe inntrykk av at alle menneskene på denne tiden trodde på denne krigen, eller tenkte det samme om krigen, eller var det personer eller grupper som tenkte annerledes?

J1: Det var sikkert noen som mente at krigen var bra, fordi det var jo noen som skutte noen for å på en måte utløse en krig. Så de ville det nok sikkert, men så kanskje alle angra til slutt fordi det ble så mye drap.

I: Forteller disse kildene deg noe om hvordan en soldat kan ha tenkt om sin situasjon?

J1: eh, Jeg tror at de var ... at de var redde, at de liksom, de ville bare gå hjem. Tror jeg. De ville ikke være der lengre fordi det er veldig lett å bli drept ute i frontlinjen. ja.

I: er det noe som gir inntrykk eller noe spesielt du tenker på når jobber med dette her?

J1: Eh, jeg syns litt synd på dem, fordi mange valgte det ikke selv. De ble liksom ringt og så var det sånn "du må komme i krig" eller i militære og sånne ting, så de valgte det ikke selv. Også har de som overlevde da har sikkert sånn veldig, bare blitt traumatiserte og det påvirka resten av livet deres.

I: Forteller disse kildene deg noe om en soldats prinsipper i første verdenskrig? Eller troen, verdiene de hadde?

J1: Eh, at nei jeg vet ikke helt.

I: Jeg tenker på hvis vi ser på den kilden om propagandaplakaten,

J1: ååja ja.

I: Hva slags inntrykk fikk du av den?

J1: eh, at de løy. Bare for å få de med liksom, også hvis de ble med så er det for seint til å snu. Fordi da er det liksom sånn forræder for landet ditt og sånne ting.

I: Hva tenker du om de som ble stemplet som forrædere?

J1: Jeg syns litt synd på de når de liksom blir løyet til først og så når de ikke vil lengre så er det sånn "Du er forræder" og liksom.

I: Hvem er det som jugde til dem?

J1: eh, det var vel militære i starten. Liksom landet som ville få de i krig fordi de trengte flere soldater.

I: Hvordan tror du informasjonen fra disse kildene kan ha påvirket en soldats tankegang?

J1: mmm, jeg tror de bare tenker på å overleve egt. ja.

I: overleve?

J1: eh ja, det var mange som ikke ville drepe noen og. og så måtte de. Så ja, de tenke nok bare på å overleve og liksom vente på til de ble byttet tilbake igjen fra frontlinjen.

I: Hva forteller disse kildene deg om hva en soldat kan ha følt om situasjonen?

J1: ehm, jeg tror alle sammen var redde. og eh ja, jeg tror alle var litt sånn engstelige og stresse hele veien og sånne ting. og bare vente til de skulle dø eller venta på å dø.

I: Hvordan tror du det påvirker en person?

J1: veldig dårlig.

I: veldig ..

J1: Ja.

I: Hvordan tror du at disse følelsene kan ha påvirket avgjørelsene de tok?

J1: eh, jeg tror alle var sånn desperate fordi de kunne gjøre hva de ville for å overleve så de har sikkert sånn, eh det har sikkert vært litt sånn foredelse (furræderi) i, liksom der hvor alle sammen skal være allierte liksom at noen prøvde å drepe hverandre fordi de blir paranoide liksom.

I: ja, de ble paranoide?

J1: Ja.

I: Tror du vi virkelig kan forstå hvordan en soldat fra første verdenskrig følte det i denne situasjonen?

J1: Nei. Det er litt forskjellig for alle soldater tror jeg, og det var veldig lenge siden og nå i dag så tror jeg ikke vi kan forstå det. utenom hvis gamle personer som har vært i andre verdenskrig.

I: Er det noe du sitter igjen med eller inntrykk som du vil snakke om etter at dere har begynt å jobbe med første verdenskrig?

J1: Jeg syns veldig synd på de.

I: Ja? Kan du forstå hvorfor noen vervet seg frivillig?

J1: Kanskje pga. propagandaen.

I: Ja?

J1: og at de ville bare liksom sånn stå frem for familien sin kanskje, eller liksom være en sånn god innbygger.

I: Ja? Tror du det var noen prinsipper eller verdier de hadde som avgjorde de avgjørelsene?

J1: ja, liksom at de skal være gode personer og litt sånn at menn skal liksom sloss og damer skal være hjemme og sånne ting.

## Individuelt intervju: Sofie

I: Får du noe inntrykk (av kildene) av situasjonen en soldat stod ovenfor?

J2: Ja, okei, ehm, for noen, eg følte at det var veldig sånn skummelt, og de ble veldig sånn, litt sånn mentalt skadet, fordi det var litt sånn veldig ja, vanskelig og sånt. Men for andre, de sa liksom at det var helt okei, og at de [...] eh ja, det var ikke så vanskelig å være i krig så ja, jeg vet ikke men jeg kan jo si at for at det var veldig sånn forskjellige meninger om hvordan det var å være i krig og sånn.

I: Tror du det er en grunn til det? At det var forskjellige meninger?

J2: Ja, jeg tror at kanskje at det var mange, andre folk som hadde vært litt mer sånn mentalt sånn prepared på det verste som kunne ha skjedd, og så, det ble ikke sånn og det var litt sånn, eh ja, og det var, kanskje var de tenkte ikke så mye over det før de gikk i krig. Så de var mye verre og eh ja.

I: At ikke alle var helt forberedt på det som skulle skje?

J2: mhm, eh ja, akkurat.

I: Tror du alle menneskene på denne tiden tenkte det samme om denne krigen? Eller var det personer eller grupper som tenkte annerledes?

J2: Ja, jeg tror at det var ganske, helt sikkert sånn ganske mange som tenkte litt annerledes og sånn.

I: Ja, hva tror du disse forskjellene kan ha vært?

J2: njaa, jeg vet ikke, jeg fikk ikke lest så mye så ja.

I: Etter å ha sett og jobbet med kildene har du noe inntrykk om en soldats prinsipper eller verdier?

J2: ja, jeg vet ikke, men kanskje det var sånn, ja eh, jeg husker ikke så veldig mye. men ja, kanskje de var veldig sånn eh ja åh jeg vet ikke. Unnskyld.

[...]

I: Hva tror du, eller hva forteller disse kildene deg om hva en soldat kan ha tenkt om situasjonen?

J2: Okei, ja, jeg tror at, ja folk tenke ganske forskjellig tror jeg, fordi ja det var noen som var litt mer sånn "levelminded", liksom at de, de var liksom det var andre som stresset veldig mye, tror jeg, fordi jeg bare fikk det inntrykket da jeg leste, spesifikk den siste (kilden). På den, den snakket veldig mye om sånn veldig skumle ting som hadde skjedd og det var en annen som bare snakket om det bare var helt okei og han syns det var kjekt og sånn.

I: Hvordan tror du informasjonen i disse kildene kan ha påvirket en soldats tankegang? Hvis vi tenker på den propagandaplakaten for eksempel eller det du fikk vite om de som deserterte.

J2: Ja, okei, ehm, jeg fikk bare lest de første, eh men jeg svarte kanskje ja, jeg svarte at det var veldig forskjellig for folk var sånn var ikke så veldig "in on it" liksom, det var litt sånn liksom .. eh ja.

I: Hvilket inntrykk får du om hva de (soldatene) kan ha følt?

J2: Ja, som jeg har sagt så var det veldig sånn forskjellige sånne følelser og. sånn at det var folk som var litt sånn ja det var mange sånn var veldig sånn, som følte seg ikke sånn "safe" og sånn, ja.

I: Tror du de var redde?

J2: Ja,

I: Eller følte de på noen spesielle følelser?

J2: Ja, jeg tror at mange var redde, men at det var noen få som var litt sånn [kaos] ... det var litt sånn det var kanskje noen som ikke var så redde de var litt mer sånn, de prøvde sånn å ikke tenke så mye på det, så at de var sånn at de ikke følte ingenting.

I: Hvordan tror du det påvirker en person?

J2: Jeg tror at de kanskje at de blir litt mer sånn "jeg forstår sikkert litt bedre ved å føle ting" sånn at de liksom kan process it ikke sant, fordi de som prøvde å ikke føle noe de har litt mer sånn traumer, eller like trauma (engelsk) fra fordi de bare vet ikke hvordan de skal sånn, eh ja. mhm.

I: Hvordan tror du følelsene til en soldat kan ha påvirket de avgjørelsene de tok?

J2: Ja okei, så hva de gjorde liksom?

I: ja, eller altså tror du følelsene var en del av avgjørelsene de valgte å ta?

J2: mhm, ja fordi de kanskje, de som var veldig sånn, eg vet ikke, men de som var litt mer sånn, veldig sånn redde og de hadde, det var kanskje de som prøvde å sånn, og eh ja. Jeg vet ikke helt.

I: Tror du vi virkelig kan forstå hvordan en soldat fra første verdenskrig følte det i denne situasjonen?

J2: Nei, jeg tror ikke det. JEg tror liksom at det bare er noe du kan sånn vet at det skjer med deg da kan du vite hvordan de følte det, men eg tror at det er veldig sånn at, eg tror og at det er veldig annerledes enn krig da og vår krig, og at vi kommer aldri til å føle akkurat det de følte fordi de var veldig sånn ja, det var veldig forskjellig, sånn alt de hadde, så eh ja.

I: Kan du forstå de som vervet seg frivillig? For det var det mange som gjorde.

J2: Ja, jeg kan jo forstå det, fordi det er litt sånn når det er krig, spesielt etter veldig sånn like hvis du føler veldig sånn national pride, ikke sant, da har de jo lyst til å hjelpe landet sitt. Så ja, jeg kan jo forstå det.

I: Ja, hva tror du var bakgrunnen av disse sånn nasjonale patriotisme, på en måte, altså hva var grunnene til å verve seg frivillig? Var det bare det eller andre ting og?

J2: Ja det var det helt sikkert og, jeg vet ikke helt men, kanskje de hadde, ja jeg vet ikke jeg, for at mange og kanskje hadde og bare lyst til å dra fra hvor de var fra. Jeg kan jo tenke meg at de fleste som var soldater fikk ikke sånn .. [uforståelig] god råd, så de ville se forskjellige steder.

I: Er det noen inntrykk du sitter igjen med fra å ha jobbet med dette her?

J2: Mhm, jeg vet bare at det var veldig sånn, jeg tror ikke at vi aldri helt kan forstå hvordan de følte det.

### **Individuelt intervju: Kasper**

I: Etter å ha jobbet med kildene, forteller det deg noe om situasjonen en soldat stod ovenfor?  
G3: Ja, ehm, det med at eh de hadde ikke akkurat så mye valg enn å sloss, selv om de ikke ville eller om det var mentale problemer så måtte de fremdeles sloss og det virka ganske dumt å være en soldat på den tiden og veldig vanskelig.

I: Tror du at alle følte det sånn?

G3: Nei, fordi det var jo noen som ville bli med bare for å, fordi de hadde ikke noe å gjøre eller de trodde det var et eventyr som noen sa for litt siden. Men, eh, ja jeg tror ganske mange hadde det ganske ille da.

I: Ja

G3: men det var noen få, ja, som var annerledes og likte det.

I: Fikk du noe inntrykk av en soldats verdier, verdiene de hadde?

G3: Ja, det med at, eller de hadde ikke så mange da egt. Det med at de var mer sånn eh de kunne bli brukt da, til krigen, de brydde seg ikke så mye om hvordan de hadde det. Så hvis de, for eksempel jeg leste litt for litt siden at det var en, han ba om å få se legen fordi han ikke hadde det bra, men han fikk ikke lov, han bare fikk beskjed om å gå tilbake å sloss.

I: mhm

G3: også var det en som ehm, han feiga ut og så hadde han en rettssak mot seg og han klarte ikke å overbevise de så han ble dømt til døden da og skutt.

I: Mhm

G3: Fordi han feiga ut i krig.

I: Hva syns du om det?

G3: Det var ganske dumt.

I: Ja?

G3: Mhm.

I: Er det forståelig at de gjorde det?

G3: Jeg kan se det da, men det er fremdeles ganske ille at de gjorde det.

I: Vil du utdype det litt på hvordan du kan forstå det?

G3: Fordi det er jo en tid i nød og alle da er egt litt sånn redde og trenger all den hjelpen de kan få da, så de prøver å få alle til å jobbe med så hvis noen feiger seg ut blir de jo ganske sure, men ja, det er fremdeles ganske dumt at de måtte drepe han da. Istedentfor å sette han i fengsel eller noe.

I: Mhm.

I: Tror du noe av den informasjonen du har fått ved å se på disse kildene kan ha påvirket en soldats tankegang? For eksempel propagandaplakaten med rekruttering eller den som ble henrettet for å desertere? Tror du det kan ha påvirket tankegangen dems?

G3: Ehm, skal si, etter eller før de hadde vært i krig eller hvordan da?

I: Eh, kanskje til å bli med i krigen?

G3: Ja, den derre med propagandaplakaten kan ha gjort det fordi sånn, du ser jo barnene som sitter på fanget og så "pappa hva gjorde DU i krigen?" og så sånn, nesten sånn det peker mot deg, hva har Du gjort for ditt land sant

I: Hva er det det bygger på tror du?

G3: at det skal prøve å få deg til å, nesten sånn å føle som du må gjøre noe da, eller hvis du ikke har gjort noe så skal det være sånn "okei, skal gjøre det neste gang da" for eksempel.

I: Ja.

I: Forteller disse kildene deg om noe av det en soldat kan ha følt?

G3: Eh, veldig redd, i det minste i krig. ja, redd, skada, sånn fått "shell shock" av alle ja, av skuddene som gikk over hodene og sånt. Eh, ja, veldig redd og mentalt skada pga av som skjer og alt som er veldig uvanlig da som ikke har skjedd for og så plutselig skjer alt det. Og de har ikke vært i krigen og så plutselig skal de det når de var 18 eller noe sånt, så ja.

I: Ja, for de var ganske unge?

G3: Ja



I: Hva tenker du om det?

G3: ja, eh, jeg kan jo se at når man er 18 at det gir mening at du blir sendt i militære, men ja, det kan jo være ganske skadelig da for mange hvis de bare er så unge og så skal de ha vært i krig.

I: mhm

G3: og de har ingen, liksom, hva er ordet, eh de har ingen erfaring med det før, sant, så plutselig skjer alt det.

I: ja

G3: Mhm

I: Tror du at følelsene dems kan ha påvirket avgjørelsene de tok?

G3: Ja.

I: Hvordan da? Hva slags følelser er det som kan ha spilt inn?

G3: At de er redde eller at de ikke klare til å drepe noen, de vil liksom ikke skyte noen, så da kan de kanskje ha feiget ut da som han ene, så ja. også ja, at de er redda da mest, tror jeg.

I: Tror du noen ble pga. det de så hva som skjedde med de som desserterte?

G3: Ble?

I: Altså ble igjen?

G3: Åjaa, ehm,

I: At det kan ha påvirket?

G3: Eh, ja, jeg tror det.

I: mhm.

G3: fordi, ble igjen i militæret da liksom eller?

I: Ja

G3: Ja, jeg tror kanskje det. Ja. Fordi kanskje de likte det eller ja, eller usikker, men jeg tror det.

I: mhm

I: Tror du vi virkelig kan forstå hvordan en soldat fra første verdenskrig følte det i denne situasjonen?

G3: Nei.

I: Nei?

G3: Nei, jeg tror ikke det.

I: Hvorfor ikke?

G3: Det er noe sånn for å forstå det må du ha vært der tror jeg, mhm, fordi det er så sykt og mye som skjer at det bare noe som, liksom du kan ikke forstå det gjennom å se en film da, selv om det kanskje er veldig realistisk eller noe sånt.

I: Ja. Men tror du at man kan kjenne på de samme følelsene som de hadde?

G3: Ja, kanskje. Men det tells, men jeg tror kanskje, men ikke helt. Det er til et visst punkt.

I: Kan du forstå hvorfor noen vervet seg frivillig? Noen gjorde jo det, det var faktisk ganske mange.

G3: Åja, ja, fordi de ikke hadde noe, eller de ville beskytte landet sitt og sånt. Siden faren min fortalte meg da han spurte sin bestefar om hvorfor han var i krigen og sånt, så sa han at det var fordi han ville beskytte damene og ungene i landet sitt så.

I: Mhm, var han med i 2. verdenskrig?

G3: andre ja. I Australia.

I: Så du har forståelse for og tenker fordi man vil beskytte de rundt seg?

G3: Ja.

## Individuelt intervju: Ida

I: Etter å ha jobbet litt med disse kildene her nå, forteller det deg noe om situasjonen en soldat stod ovenfor?

J3: Eh ja, det viste liksom at at de soldatene hadde nok litt forskjellige eh.. ka.. ka heter det ordet nå ... ehm,

I: Instilling?

J3: eh ja, både, men og at de hadde forskjellige opplevelser! Altså de, noen var nok mye mer foran i krigen og så det liksom, rett før, altså at folk ble drept mye mer foran seg, og andre som stod litt lengre bak var litt mer sånn emosjonell støtte enn bare de som drepte. så det viste veldig at de som var der hadde forskjellige opplevelser, og at noen ble veldig hardt rammet enn andre i etterkant.

I: Hvem er det du mener da hardt rammet i etterkant?

J3: Nok de som var mest ehm, fremmerst. Fordi de sa at det var litt forskjellig. At noen var tre dager og noen var fem, og du kunne være der i 5 [...]. Og så var det en av de jeg leste var det en som skrev at han var, at han følte veldig, altså i etterkant hadde han masse traumer og sånt, imens var det en annen som sa at han egentlig syns det var veldig kjedelig der og at det var mye kjedsomhet. At han, altså det virket ikke som at han kjente så veldig mye på det, men han første kjente mye mer på det fordi da tror jeg at han var mer fremmerst.

I: I skyttergravene?

J3: Ja.

I: Ja, nå har du jo sagt litt det at folk hadde litt forskjellige inntrykk og opplevelser i krigen, men tror du at de tenkte det samme der og da eller tenkte folk og grupper litt forskjellig om denne krigen?

J3: Nok litt forskjellig, fordi noen av de hadde kanskje barn og unger, mens noen kanskje ikke hadde det så de tenkte kanskje litt mer sånn der. Og noen tenkte kanskje på familien og noen tenkte kanskje på "ai, jeg håper jeg overlever dette" eller sånn det er det eneste det handler om. De hadde nok veldig forskjellige tankeganger. For folk er jo forskjellige, folk opplever sånne ting annerledes enn andre.

I: ja.

I: Forteller disse kildene deg noe om en soldats prinsipper eller verdier de hadde?

J3: Ja, litt. Altså, jeg tror at noen av de tenkte liksom at sånn, noen var litt mer innstilt på å gjøre arbeid, og sitte liksom sånn, eh, "vi må bare bli ferdig med dette", mens noen av de var litt mer sånn der "æi, dette var chill, dette var, det var greit liksom".

I: Mhm.

I: Tror du at, etter å ha fått denne informasjonen fra kildene, kan de ha påvirket en soldats tankegang?

J3: Ja, nok veldig i etterkant. Jeg vet ikke om det akkurat når de var i situasjonen, men i etterkant veldig, fordi som jeg sa før at mennesker opplever ting forskjellig og at noen av de fikk ekstreme traumer etterpå og har det nok ganske hardt videre i livet etter denne opplevelsen.

I: Forteller kildene deg noe om hva en soldat kunne ha følt?

J3: Ja. Veldig, de kunne vært veldig triste. Ehm, ja, sånn generelt trist, og det kan jo ha vært venner som har dødd i krig og ja. Sånt.

I: Noe mer enn trist du tenker at de kan ha følt?

J3: Altså når de vant. Eller hvis de vant krigen jeg vet ikke, ja, da følte de nok på glede på "nå åh" eller på at de ikke måtte være i liksom, hva heter det nå.. Når de ikke måtte være fremme, når de faktisk må gjøre det, når de liksom fikk pauser da kjente de nok sikkert veldig på gleder med at de ikke måtte se flere folk dø og sånt.

I: Mhm.

I: Hvordan tror du at følelsene til en soldat kan ha påvirket avgjørelsene de tok?

J3: mm, altså, det handler jo litt om hva følelser de har. for om de velger å drepe og det med å være redde og sånt det kan ha påvirket dem veldig på mye av det de har gjort og sånt.

I: mhm. Hvis vi for eksempel tenker på den propagandaplakaten om rekruttering. Eller om de som desertere, den ene kilden som det stod om det. Hva tenker du om det? Hvordan kunne det spille inn på avgjørelsene de tok?

J3: Eh, jeg vet egentlig helt. Jeg har ikke noe svar på den jeg, nei.

I: Husker du den propagandaplakaten?

J3: Ja, den med han mannen som satt på stolen og barnet?

I: Ja. Hva slags inntrykk fikk du av den?

J3: At den skulle være litt mer sånn barmhjertig, hvis man kan si det sånn.

I: Mhm.

J3: Og at den skulle komme litt mer innpå det med ...

I: Jeg kan vise den til deg så kan vi se på den?

J3: Ja.

Ser på plakaten.

J3: Ehh, ja, altså, jeg vet ikke, en form for sånn følelse med barn og sånn, den går veldig inn på følelser og sånn.

I: Den ble jo lagd for at folk skulle verve seg til krigen.

J3: Ja.

I: Tror du vi virkelig kan forstå hvordan en soldat fra første verdenskrig følte det i denne situasjonen?

J3: Nei (bestemt). Først og fremst fordi det var helt andre tider, så en krig nå til dags hadde vært helt annerledes enn da. og at man kan aldri komme ut av en sånn situasjon for det var jo en som skrev at han hadde drept mange, og man kan jo, vi kan jo ikke relatere til å drepe noen, altså så lenge du ikke har gjort det da. Man kan virkelig ikke sette seg inn i deres, man kan på en måte sette seg inn i deres posisjon, men også ikke. Fordi de følelser man får/kjenner på når man dreper eller skader noen så mye eller så mange, det er nok noe helt annet enn hvis man dytter noen ned noen trapper for eksempel.

I: ja.

I: Kan du forstå hvorfor noen vervet seg frivillig til å være soldat i første verdenskrig?

J3: Nok virker å være for at, at de tenker at jeg gjør dette for landet mitt. Det er nok mye for det egentlig. Det med at det liksom er for landet og det er liksom for å hjelpe oss med å komme gjennom krigen.

### **Individuelt intervju: Liva**

I: Hva forteller disse kildene deg om situasjonen en soldat stod ovenfor?

J4: Eh, de forteller meg at det var jo ganske forferdelig å leve i disse skyttergravene, og at de hadde det ganske tøft, men også så liksom når de ikke var i skyttergravene så virker det som at de egentlig ikke hadde det sånn ekstremt dårlig, at de hadde det liksom ganske bra da, selv om det var jo ganske forferdelig situasjon de var i. Ja, de liksom, klarte seg fint.

I: Hvordan tenker du at de klarte seg fint?

J4: Eh, altså, eh, jeg vet ikke helt hvordan jeg skal .. men liksom at de hadde på en måte hverandre da, at de var sammen og at liksom, jeg vet ikke helt hvordan jeg skal forklare det, det bare de var på en måte ikke, nei jeg vet ikke helt..

I: I frontlinjen eller i skuddlinja?

J4: jaja.

I: Det var jo folk som vervet seg frivillig ...

J4: Mhm!

I: Tror du alle trodde på denne krigen her og syntes det var bra eller nødvendig?

J4: mmm, jeg tror kanskje mange tenkte at den var nødvendig, liksom endelig kanskje ble landet større eller de tjente mer penger eller noe sånt, men også tror jeg mange og tenkte liksom at det liksom var ganske forferdelig og ja.. ikke så bra.

I: Forteller disse kildene deg noe om en soldats prinsipper eller verdier de hadde?

J4: Ehh, vet ikke helt. Jeg tror ikke jeg helt fikk med meg det.

I: Nei? Hva tror du da? Hva en soldats verdier kunne være, eller prinsipper de hadde?

J4: Eh, altså de skulle jo på en måte drepe hverandre da. Så jeg tenker på en måte, hvis jeg hadde vært soldat så hadde ikke jeg følt at jeg var sånn veldig sånn viktig, og at liksom ja. Det var bare der for å drepe andre folk eller andre mennesker.

I: Ja. Tror du at de tenkte det?

J4: Jeg tror mange av de som meldte seg frivillig tenkte at det kanskje var et eventyr, sånn at de skulle oppleve noe nytt. Jeg tror ikke de skjønnte hvor alvorlig det var, men ja. Jeg vet ikke, noe sånt.

I: Av den informasjonen du har fått av dette her og med det du vet kan ha påvirket tankegangen dems?

J4: eh, kanskje. Eller de måtte på en måte drepe hverandre for å overleve selv, såå, ja kanskje, ja tror det.

I: Jeg tenker på for eksempel hvis vi tenker på den artikkelen om de soldatene som ble henrettet for å desertere eller propagandaplakaten for å rekruttere folk.

J4: Mhm.

I: Hva slags inntrykk får du av det?

J4: Eh, at den propaganda var veldig sånn der at han skal liksom fortelle til eller skryte til ungene sine da om at liksom det han gjorde på en måte at han redda landet det virker veldig sånn at liksom de får de til å føle at du liksom har gjort noe eller at du kan skryte til andre at du har sånn, eller bidratt da til at, ja..

I: Nå har vi jo snakket litt om hva de har tenkt, men har du fått noe inntrykk om hva de kan ha følt?

J4: mm, jeg tror at de kan ha følt kanskje eh, noen kan ha følt liksom på en måte at det var liksom spennende og gøy å oppleve, mens andre kan ha tenkt liksom at dette var "oi, hvorfor gjorde jeg dette" eller hvorfor var det akkurat meg som ble valgt ut eller sånne ting, jeg vil bare tilbake til hvordan ting var, tror jeg.

I: mhm

J4: ja, tror jeg mange av de følte.

I: Tror du disse følelsene kan ha påvirket avgjørelsene de tok?

J4: Ja, fordi at hvis de synes at det liksom hvis de syns det var gøy og det liksom var et eventyr eller liksom at de syntes det var gøy og at sånn de hadde tatt det litt roligere da og ikke liksom.. kanskje de burde ha tenkt litt mer og gjort litt mer gjennomførte ting. Men hvis du hadde, hvis du bare vil hjem så hadde du jo ... jeg hadde jo bare i allefall prøvd å drepe alle jeg kunne så bare jeg kunne ha kommet meg hjem igjen, sant? (engasjert) så ja.

I: Hva tror du det kan gjøre med et menneske?

J4: Jeg tror det kan gjøre at de blir ganske syk liksom oppi hodet, at det blir ganske vanskelig å være til stede.

I: Hvordan tror du da at soldatene hadde det?

J4: ehh ..

I: Følte om situasjonen sin. Hvordan tror du det påvirket avgjørelsene de tok? Hvis de for eksempel så at en annen ble henrettet for å desertere?

J4: eh, kanskje at de måtte jobbe enda hardere, eller liksom, liksom "oi jeg vil ikke bli henretta" så liksom prøvde de bare å, det ble jo bare at alle døde jo på en måte, fordi alle ville drepe hverandre, for å liksom komme seg, eller for å bli ferdig med det da.

I: Tror du at vi virkelig kan forstå hvordan en soldat fra første verdenskrig følte det?

J4: Eh, jeg tror at jeg kan forstå det litt, men jeg tror det er noe annet å høre om det enn å ha opplevd det.

I: Mhm

J4: selv. så ja

I: Hva er det du tror man kan føle likt?

J4: mhm, hm litt sånn, jeg vet ikke helt. at liksom, jeg kan jo forstå at det var helt grusomt, og at ja jeg ville jo iallfall ikke gjort sånn, det er liksom sånn, jeg kan forstå at det var veldig grusomt da, men sånn andre ting som de opplevde sånn som liksom kanskje ikke jeg .. ja litt vanskelig å svare på, men at det er mange ting som jeg ikke forstår da før jeg har opplevd det.

I: ja.

J4: Ja.

I: Kan du forstå hvorfor noen vervet seg frivillig?

J4: mm, på en måte, men jeg hadde iallfall ikke gjort det, så kanskje litt vanskelig å forstå, men at liksom ja at de ville ha et eventyr eller at de ville oppleve noe eller at de ville drepe noen hehe jeg vet ikke, noe sånt rundt der ja.

I: Tror du det bygde noe på hvordan militæret stod før altså hæren?

J4: Altså,, nei?

I: Forventinger kanskje i samfunnet, altså ..

J4: mmm

I: ... til å verve seg

J4: Ja, kanskje!

I: eller tror du det har endret seg?

J4: det var nok kanskje litt sånn at hvis du var ung mann så skal du ut i militære og ut å jobbe for landet ditt. Jeg tror faktisk det er litt sånn, men at det liksom nå at kvinner også får lov til gjøre det, eller jeg håper iallfall at det er sånn.

I: ja, det var jo ikke sånn da.

J4: Nei.

I: var det rettferdig?

J4: eh, nei det var jo ikke det fordi kanskje det var mange kvinner som kanskje hadde lyst til å gjøre det, men og så var det liksom jo sånn at kvinnene slapp jo på en måte litt billig unna, eller at man slapp litt unna. Trengte ikke å være i skyttergravene og oppleve sånne ting. så ja.

I: Hva tror du kvinnene gjorde istedenfor da?

J4: de var vel hjemme og passet på barna og vasket huset, jeg vet ikke helt hehe.

I: det ble jo veldig mange ledige jobber når alle mennene måtte ut i krig ...

J4: Åjaa.

I: Så det betydde jo at det da var kvinnene som måtte steppe inn å gjøre de jobbene.

J4: ahaa, det visste jeg ikke.

I: For å avslutte, er det noe annet inntrykk du sitter igjen med?

J4: Nei, ikke egentlig.

### **Individuelt intervju: Frank**

I: Hva forteller disse kildene deg om situasjonen en soldat stod ovenfor?

G4: De, i alle fall slik jeg har oppfattet det, så virker det som at de ikke hadde det så veldig bra. Eller de var jo mye vekke fra frontlinjen, som de sier, men liksom tiden de var ved frontlinjen at det viste seg å være så ille at de liksom på måte overramma, eller at det .. det ga liksom veldig sterkt inntrykk. Eller det var liksom det ille.

I: Brutalt det som skjedde ved frontlinjene?

G4: ja.

I: Tror du at alle trodde på denne krigen her, eller var det grupper eller mennesker som tenkte annerledes? Altså som forstod hvorfor dette her skjedde?

G4: ja, altså jeg tror jo at mange, de fleste hadde hatt sånn forskjellige syn på krigen, og noen har kanskje akseptert det, at det var krig.

I: Har du noe inntrykk av hva en soldats prinsipper eller verdier kunne være?

G4: Vet ikke .. Jeg har ikke tenkt på det så mye.

I: Etter å ha sett på kildene da, eller lest utdraget av boken fra han som var med i krigen selv, fikk du noe inntrykk av det han kan ha tenkt underveis eller for hvordan de fleste soldater hadde det?

G4: ja, sånn, altså de sier jo at ingen som har vært i krig vil ut i krig igjen, og jeg tror det er sant. Fordi det var .. og jeg tror de tenkte på hjem? På familie og sånn.

I: Så de hadde egentlig ikke lyst til å være der når de først kom dit?

G4: Ja.

I: Tror du at noe av det du har lest og fått inntrykk av disse kildene kan ha påvirket tankegangen deres?

G4: Ja, jeg tror de hadde tenkt litt annerledes kanskje.

I: Hvordan da?

G4: det kan være at hvis det var en person som ikke var så mye ved frontlinjen, at de kan ha tenkt på det som om det var litt verre.

I: at det var verre?

G4: Ja.

I: Og andre da?

G4: de hadde, det kan gå begge veier.

I: Hvis vi tenker på den rekrutteringsplakaten, hva slags inntrykk får du av den?  
G4: De prøvde liksom, det liksom få det direkte til deg, og prøvde å snakke til deg som person. og går inn på familie og spiller på følelser og sånt.  
I: Hva tror du det gjør med avgjørelsene til folk?  
G4: jeg tror det kan ha påvirket ganske mye.  
I: ja, hvordan da? Hva er det det spiller på?  
G4: At de kan liksom, føle seg feige hvis de ikke gjør det  
I: Mhm  
G4: eller og, ja. egentlig det.  
I: Bare feighet?  
G4: ja, de gjør det kanskje for familien eller noe sånt.  
I: Mhm.

I: Får du noe inntrykk av hva en soldat kan ha følt om sin situasjon?  
G4: Jeg tror de følte mye lengsel  
I: Lengsel ja  
G4: Lengsel hjem.  
I: Mhm. Noe andre ting de kan ha følt?  
G4: ah, de kan være ganske triste fordi du ser liksom, du ser jo ofte vennene dine dø i kamp.  
I: Mhm! Tror du det gjør noe med en person?  
G4: Ja, de kan jo få sånn PTSD.  
I: Ja, hva mer kan de ha følt på enn tristhet og lengsel?  
G4: eh, sinne.  
I: Sinne ja, mot hva da eller hvem?  
G4: mot fienden, eller bare mot situasjonen de er i.  
I: Mot situasjonen de er i? Hvorfor tror du de kan ha tenkt det?  
G4: de kanskje, jeg vet ikke, kanskje de angra på at de var med på det til å starte med.  
I: Mhm. Etter å ha lest den ene om de som ble henrettet for å desertere, altså de som ble tatt for å "feige ut". Hvordan tror du det kan ha påvirket andre rundt som så dette eller opplevde dette?  
G4: jeg tror de kan være, de kan ble mer redde, fordi de skjønner at de ikke har så mye valg. de kan liksom ikke bare gå ifra kampen.  
I: De er litt stuck der?  
G4: Ja.

I: Tror du vi virkelig kan forstå hvordan en soldat fra første verdenskrig hadde det?  
G4: ikke helt tror jeg, det, liksom du kan ikke akkurat sammenligne det med noe.  
I: Nei? Vil du utdype den litt? Altså hvorfor ikke?  
G4: Fordi det er liksom, det er, det var så ille, det, du kan ikke sammenligne å se familie, eller familie og venner dø i kamp med noe annet som ikke, fordi det er ikke det samme.  
I: Nei, men tror du det er NOE av det som vi kan forstå?  
G4: Ja.  
I: Hva kan det være da?  
G4: Kan jo forstå litt, hvorfor de gjorde det og sånn.  
I: Ja, hvorfor .. hva er det du tenker på da?  
G4: eh, de ble, mange ble kanskje med fordi enten de ble presset av familie eller de følte de liksom må gjøre noe.  
I: mhm. Ja, de føler de må gjøre noe ..  
G4: Ja.  
I: Ja, så vi kan på en måte forstå hvorfor noen vervet seg frivillig?

G4: Ja.

I: Hvorfor tror du noen gjorde det?

G4: eh, mange gjorde det for familie, kanskje for å liksom for at familien skal være stolt av de og at de skal gjøre noe for noe bra for alle.

I: Ja. Tror du de visste hva de gikk til?

G4: Nei, ikke mange. Det er jo liksom, første verdenskrig var jo sånn første moderne krig.

I: Mhm.

G4: Mange var jo ikke vant til våpen og sånn skyttergraver og sånn, det var ikke sett før.

I: nei ..

G4: Før hadde det jo liksom vært sånn hester. og det ble nok ikke så mye brukt da.

I: så det var nye måte å krige på, på en måte?

G4: Ja.

### Vedlegg 6: Transkriberte gruppesamtaler

#### Gruppesamtale jentegruppe

I: Intervjuer, 1: Ida, 2: Sofie, 3: Liva, 4: Mari

#### **I: Soldater vervet seg til hæren helt av egen fri vilje**

Litt usikre

1: det tror jeg ikke egentlig er helt sant.

2: ja, mhm.

1: til en stor del er det nok sant, men og at det er ganske mange som jeg tror kjente veldig press på det. med for eksempel som du viste oss sist med det bildet hvor en mann satt på en stol og det var en sånn reklame for å bli med i militæret. Og så føler jeg at det kanskje var mange soldater som har kjent på et press på å bli med

Enighet fra de andre

1: og derfor tror jeg at de vervet seg

3: ja, eller at de ble presset av familie eller venner og ja.

2: Akkurat

4: De trodde kanskje det var sånn bedre fordi de liksom, når de viste det frem hvordan det hadde vært så virket det bedre enn hvordan det egentlig ble.

\*Enighet fra de andre.

#### **I: Andre ting tror dere som gjorde at de vervet seg? Eller ble med å kjempe i krigen?**

1: Det er kanskje litt den der mannligheten og stoltheten, at krig er litt sånn ...

2: Ja, exactly

1: .. at krig er litt sånn "ah, jeg er stor og sterk" og sånn. Og det kan og være at, hvert fall før i tiden, så var det veldig sånn at faren din var kanskje i krigen, så går du i krigen så går din sønn igjen i krigen. Så det var og kanskje det.

2: Ja.

3: Ja.

I: Skal vi gå videre til neste påstand?

i kor: Ja.

#### **I: Skuddene i Sarajevo er ene og alene grunnen til første verdenskrig**

i kor: nei, det er ikke det.

1: Men det er en stor grunn. Det er jo, det er de første når du spør de "åh hva er grunnen" så hadde de sagt det. Men det var jo andre som bygde opp til det, og på en måte hvordan det var rundt, liksom miljøet rundt i verden da, det med at alle var ganske maktsyke, selvfølgelig var



de og det videre, men akkurat da var det veldig sånn .. alle ville være de største og det store landet liksom.

2: Mhm.

3: Første verdenskrig hadde nok uansett blitt til, uansett om det hadde vært de skuddene eller

1: det hadde bare, nei men det hadde bare skjedd senere,

2: Ja.

3: jaja.

1: når eh ..

3: Det hadde uansett skjedd

1: Ja.

2: Mhm.

**I: Hva slags holdninger var det som bygde opp til at dette her skjedde?**

1: Vold. Ehm, altså. Det med på en måte at, det var sånn at, folk fikk jo ikke, det var ikke vare greier, fordi at det var så mye krig og sånn. så folk fikk ikke, land fikk ikke varene sine, så tror generelt at det var veldig dårlig stemning. I mellom lederne. Og sånn. Og på det der ene møte, eh ja, husker ikke helt hva det heter.

**I: Det er rettfærdig at Tyskland fikk all skyld for krigen.**

i kor: Nei

1: Nå må dere komme med grunnen på hvorfor dere mener det.

\*Latter

1: men jeg er enig i nei, fordi at rundt krigen så skjedde, så var det masse andre ting som skjedde. Og det var flere folk som døde enn bare jødene, det var. Grunnen for at jeg tror de fleste folk når de tenker på krigen så tenker de, eller at det er andre verdenskrig og sånt, så tenker de bare på Hitler. Det er jo fordi at, det er jo pga. det med jødene og andre ting han har gjort og, ja. Mener du, spurte du om første eller andre verdenskrig?

I: Jeg spurte om første verdenskrig egentlig, men vi kan snakke om andre verdenskrig og.

\*Latter

1: Fikk Hitler egentlig skylden for?

3: Nei, Tyskland fikk jo skylden for første verdenskrig. Men jeg vet ikke helt, jeg har aldri skjønt helt hvorfor. Men jeg bare eh.

1: eh for?

3: jaja, men det er for andre verdenskrig, det har ikke skjedd ..

1: nei, men du

3: men ja?

1: for første, eh, var ikke det de som, nei det var det ikke ... Hvem var det som tok over Russland? Det var Tyskland..?

I: Okei. Ehm. Tyskland fikk all skyld for første verdenskrig. I Versaillestraktaten så måtte de skrive under på og erkjenne å ta på seg all skyld for første krig. De måtte betale enorme mengder i krigserstatning til de andre seirende landene som blant annet ruinerte Tyskland.

3: Ja.

**I: I tillegg så er det kanskje ganske ydmykende for det tyske folk å måtte ta på seg skylden for noe.**

3: Jaja.

2: Mhm

**I: Fordi er det befolkningen sin skyld eller er det ..?**

1: Nei.

3: jamen, hvorfor ble de liksom, hvorfor sa de at det var Tyskland sin skyld?

**I: Ja, hvorfor tror dere, hvilke følelser hos seiersherrene førte til at Tyskland måtte ta på seg skylden?**

1: Nok det med at, jeg tror ikke de hadde noe mer å kjempe med, så det var det eller ingenting. og da endte det bare sånn. Jeg tror og at det at de fikk skylden for første verdenskrig påvirket videre i andre og sånn.

3: Mhm.

2: Ja.

1: Mot Hitler sine handlinger og sånn.

**I: Det kan man si ganske sikkert. Det var jo noen som var uenig i den Versaillestraktaten som gjorde at Tyskland måtte ta på seg all skylden og betale disse krigserstatningene.**

1 og 3: Ja.

**I: Som sa at dette kommer til å føre til hevn fra de som vokser opp i denne ydmykelsen.**

3: Jeg skjønner jo at Tyskland har vært en stor del av første verdenskrig, men det er jo liksom sånn, det er jo ikke deres feil. Det er jo liksom, det er jo en verdenskrig. Det er jo mange land som er innblandet i denne krigen, så jeg synes det er litt feil at Tyskland skulle ta på seg det.

2: Ja.

**I: Ja? Men hvorfor tror dere at det er sånn at man må ha en sydebukk?**

1: eh fordi det bare alltid er sånn. Det er sånn i nåtid også. Det er bedre på en måte at en, eller man tenker på den der at det er bedre å skylde på en, enn at alle andre også skal få trøbbel for det.

2 og 3: Mhm.

1: Det er på en måte lettere.

2: Excately. Da trenger man ikke å tenke så mye på det.

**I: Det er viktig å lære om første verdenskrig i dag.**

I kor: Ja.

1: for å ha kunnskap rundt gamledager eller fortiden og hvordan det påvirket nåtiden ...

3: Ja.

1: ... med sånn andre diskusjoner og ting som kan skje nå.

3: at det lærer oss liksom at det ikke skal skje igjen eller at man gjenkjenner slike kriser da.

2 og 4: Mhm.

**I: Er det noe annet dere vil si?**

[...] babling.

1: Kan du gjenta spørsmålet på nytt?

**I: Hvorfor er det viktig å lære om første verdenskrig i dag. Så lurte jeg på om dere andre også har noe å si til det.**

2: Ja, jeg tror at det, eh ja.

4: Det er viktig.

**I: Ja, hvorfor er det viktig å ha det? Hva er det vi lærer av å ha om første verdenskrig?**

2: mm.

1: åja, det er det med å ta hensyn for eksempel om du drar til Tyskland, det med å forstå ... og at mange land har på en måte fått en bakhistorie til dette nå, så det er jo en stor del av historien til flere land. Fordi det var da det var kolonisering og alt det der i mange land i Afrika, krigene har veldig mye å si for de. Det har jo og egentlig ganske mye å si for Frankrike, England, egentlig for de fleste land i hele verden har det mye å si for, så det, det der å få litt forståelse for historie og ja, sånn generelt.

**I: Er det noe inntrykk dere sitter igjen med etter at dere har hatt om første verdenskrig og hvordan menneskene hadde det?**

1: at det var veldig hardt, og ganske tunge tider. Mange av folkene som var i krigen måtte nok ta veldig mange harde valg.

2: Mhm.

1: for å både gå i krig, for å utføre krigen, drepe mennesker, og nok faktisk for de på toppen at de måtte ta de valgene de måtte ta.

\*Enighet fra de andre

**I: Er det forståelig på en måte at folk handlet slik de gjorde?**

3: Ja, på en måte ...

2: ja, du kan jo forstå

3: jeg skjønner jo at alle land vil ha makt og kolonier, og de ville ha penger og sånn, men eh, det er fortsatt ganske sånn .. Nå visste nok sikkert ikke de hvor ekstremt det kom til å bli da. Men at liksom, ja.

1: Men det er veldig, det er nok noe veldig annet i gamledager enn det hadde vært nå, fordi at det de kjempet for var veldig sånn, de kjempet for ...

**I: Hva mente du nå? De kjempet for ?**

1: Kan du si spørsmålet på nytt?

**I: Kan vi ha forståelse for hvorfor folk handlet som de gjorde?**

1: Det var den du spurte om.

**I: Ja. Den andre gruppen snakket blant annet om at de brukte gass i krigføringen. Det er ulovlig i dag. Hva tenker dere da? Er det forståelig at de gjorde det her og skadene det påførte folk?**

1: Man kan jo ikke ha. Jeg har ikke noe forståelse for dette fordi det har ikke skjedd med meg.

2: Ja.

1: Jeg har ingen relasjon til krig, jeg har ikke levd igjennom krig, jeg har ikke vært i krig, jeg har ikke utført krig så .. det er, nei.

3: alle var vel så utslitte at liksom sånn, de måtte liksom, alle prøvde liksom å gjøre sitt beste for å på en måte utrydde de andre så de vant

Enighet fra de andre.

3: så derfor ja, ble det nok så ekstremt

**I: [...] krigsoppgjøret er jo mye av grunnen til oppstarten av andre verdenskrig. Er det forståelig at folk til slutt stemte frem Hitler? Hva tenker dere om det at nazisme ble en "løsning"?**

3: hm, jeg skjønner at, eh jeg hadde iallfall liksom at hvis liksom Norge fikk skylden for første verdenskrig så hadde jeg blitt sånn "hæ, men det var jo mange andre land og"

2: ja

3: og jeg skjønner at ganske mange var irriterte på at det ikke bare var Tyskland sin feil, sant. Eh, og at Hitler, alle trodde jo at Hitler var liksom sånn kjempeflink og at han kunne liksom gi mange jobber og kunne bygge opp landet igjen. siden de var jo så fattige og måtte gå ut av krigen. Men, ja, jeg kan jo forstå at de stemte frem Hitler.

1: eh, jeg tror egentlig at grunnen for at de gjorde det var jo veldig fordi det med at de var .. hvis man kan si at landet var på en måte ødelagt, det var liksom en ny start. Men han oppnådde jo mye av det han oppnådde med vold og truing og sånn, så mye av det var jo ikke frivillig, så det var jo ikke sånn at de stemte han frem akkurat sånn, sant, det var jo ikke demokrati, det var mer sånn ..

3: Diktatur

1: ja, diktatur så.

**I: Da er det siste del, har dere noen siste tanker som dere vil si?**

1: nei

3: Nei.

1: Krigen var hard.

Enighet.

**I: Da avslutter vi med det.**

### Gruppesamtale guttegruppe

*I: Intervjuer, 1: Jonas, 2: Alf, 3: Kasper, 4: Frank*

**I: Soldater vervet seg til hæren helt av egen fri vilje**

1: Ja, de gjorde det sånn helt i starten av krigen så tenkte de "åh com'on gutter, dette blir gøy, sant, nå skal vi liksom ut å skyte litt og ha det gøy og kose oss litt" og så når de kom så så de "oi shit dette var ikke så nice allikavell"

4: Ja.

2: Jeg tenker at det var nesten både og. Det var jo noen som vervet seg frivillig, og noen som ble tvunget.

3: Ja, det var ikke alle, som var frivillig.

1: ja, okei

2: jeg tror det er både og.

4: Noen ble kanskje tvunget av familie og.

3: Mhm.

2: Ja, det kan hende

4: De visste ikke akkurat hvordan krigen kom til å være.

Prating i munn på hverandre

4: fordi det var første moderne krig på en måte

3: Første verdenskrig da

4: ja, det var jo og det.

1: Ja, de var jo vant med liksom sånn taktikker og sånt fra Napoleonkrigene blant annet, så det var liksom helt ny type der de hadde, nå hadde de maskingevær og så hadde de veldig mange ny våpen, så hadde de gass, de hadde liksom ..

4: Skyttergrav

1: ... helt helt nye ting de aldri hadde prøvd før.

4: skyttergraver var og liksom helt nytt, det var, det var nok veldig merkelig for de.

3: Mhm.

**I: Du nevnte gass, hva tenker dere om bruken av gass under 1. verdenskrig? Det er jo ikke lovlig i dag.**

1: Altså, det er jo helt forferdelig, men det funket jo bra da.

3: Ja.

2: \*latter\* det fungerte jo bra

3: Det var effektivt.

1: Men det er jo helt forferdelig. Altså, litt av det, for eksempel jeg tror det var en gass som gjorde at du druknet i din egen kroppsvæske da blant annet. Eh ja, så du drukna i din egen kroppsvæske for eksempel og sånn, så det er jo en helt forferdelig måte å dø på.

Fra de andre: Mhm

1: og så var det jo veldig lett at det kunne blåse tilbake på deg og sant, jeg vet at britene gjorde det. De brukte det i et angrep og så blåste det bare rett tilbake på de. Så de bare drepte seg sjøl.

3: Ouff..

2: Jeg føler liksom det er en grunn til at det er forbudt i dag.

3: Ja, det er jo helt sykt.

1: Og så er det veldig lett å miste kontrollen, så du dreper masse sivile og.

2: Ja.

3: Til og med bare sånne ting, sånn for eksempel får deg til å klø eller gir deg masse blemmer på kroppen, det og er jo veldig veldig ubehagelig.

1: Mhm.

4: Mhm.

3: så ja. Men mange av disse guttene er jo veldig unge og de har sikkert aldri vært i krig før og, så de vet ikke hva de skal forvente. Kanskje de har lest noen bøker om krig og sånt, kanskje, og så vært sånn "ja, det hørtes gøy ut" og så, nei.

1: og så var det jo og en helt annet tid og sånt,

3: Mhm.

1: det var jo liksom sånn, det hadde jo stor respekt hvis du liksom var en stor kriger sant ...

3: Akkurat.

1: ... og liksom hadde vært mye i krig og liksom var flink og sånn. Så da hadde du mye mer respekt, så det var liksom andre tider der de glorifiserte det veldig mye mer.

Enighet fra de andre.

1: så det var nok litt det og, at de tenkte sånn at "nå skal vi ut å være helter" sant, "Nå skal vi liksom sloss for fedrelandet" også

3: ja.

4: De ville på en måte gjøre noe for landet, de ville ikke virke feige på en måte

3: Beskytte damene og ungene i landet.

4: Ja.

1: Sant.

4: fordi, de var jo vant til en helt annen, eller vant og vant, men de hadde ikke opplevd ..

3: aldri noe så forferdelig før.

4: Ja.

3: Ja

**I: Hvorfor, nå har dere vært litt inne på det, men hvorfor valgte menneske å kjempe i første verdenskrig?**

3: Jo, for å, det var for sånn respekt, kanskje de hadde ikke noe å gjøre eller .. bare for å gjøre noe da. Kanskje noen ville det og sånn.

1: Ja, sånn ja. For eksempel franskmennene ble nok litt tvunget siden det var der krigen var, sant.

3 og 4: Mhm

1: Mens britene valgte det nok litt selv, sånn som de var mange der som hadde lyst til å verve seg. og sånn, for eksempel i koloniene i Afrika, der ble folk tvungen av liksom imperiemaktene til å sloss for de.

2: Det kan jo og være at det var folk som ikke hadde lyst å gå, eller de hadde ikke jobb og så sa de kanskje liksom ...

3: De har ikke noe å tape

2: Ja, de har ikke noe å tape så de er allerede helt ødelagt i livet sitt, så da går de bare for å...

3: Mhm.

2: Ja, og hvis de faktisk kommer overlevende ut og de liksom deres lag vinner, så får de kanskje litt mer respekt og de får en god jobb.

3: ja. Og det var jo veldig mange som, veldig unge gutter som ville skikkelig, sånn 16-åringer eller yngre til og med, som løy på alderen sin og hadde veldig lyst til å komme seg inn.

**I: Da går vi til neste påstand. Skuddene i Sarajevo er ene og alene grunnen til første verdenskrig.**

3: Nei.

4: Nei.

2: Nei.

1: Absolutt ikke.

3: ikke i det hele tatt.

4: det var veldig mye oppbygging til det som skjedde, det var ..

3: det var sikkert en del som hjalp litt, men ikke, jeg tror ikke det var den eneste grunnen.

1: eh, altså jeg tror det er ikke liksom det viktigste, men det er viktig fordi vi må på en måte ha et startpunkt.

3: Mhm, akkurat.

1: sant, så det, som man liksom kan regne ut ifra.

4: Ja.

3: ja.

1: Så det var viktig, men det var jo alt det andre med kolonimaktene og liksom imperialismen bak, og generelt uroligheter og litt krancling, og litt sånn hemmelige allianser.

3: Ja.

1: og våpenkappløp, så de hadde kanskje litt lyst og kanskje på en måte, og eh, prøve utfordre (?) sine, sant. Og så var det ganske shady politisk spill på begge sider.

3: Mhm.

1: Det var ikke bare sentralmaktene som var liksom the bad guys.

4: Ja.

**I: Ja, hva tenker dere om det? Det var ikke bare en side sin skyld eller the bad guys?**

4: Eg tenker liksom sånn ...

3: Hver side har sine grunner og, uansett hvem du er, men når du er på en side så tenker du at de andre er de onde eller de slemme da, fordi du gjør jo jobben din for å beskytte din side og landet ditt og sånt. og så har du for eksempel blitt tvunget til å gjøre det da har du ikke akkurat valget til å tenke at de andre er slemme, eller du har blitt ehm, ja hva da, liksom, nesten nødt til å tenke det da i noen situasjoner.

4: historien blir jo og ofte diktet opp til, eller diktet til sånn at vi skal se på de som vinner som liksom det good guys.

1: ja, sånn seierherrene skriver historien sant.

4: ja

3: Mhm

4: ja, eller hvis liksom Tyskland hadde vunnet så hadde nok vi tenkt at de var på en måte de gode i krigen. Men ja, alle hadde jo litt skyld.

3: Mhm.

1: men det er ofte slik i krig, krig er veldig veldig sjeldent svart hvitt, sant, ...

Enighet fra de andre

1: ... det er jo veldig ofte flere synspunkt, og gode argumenter faktisk på begge sider om hvorfor de går til krig. Så det, du kan ikke si det bare var Sentralmaktene som hadde skylden.

4: ja.

**I: dette fører oss videre til neste påstand. Det er rettfærdig at Tyskland fikk all skyld for krigen.**

3: Nei

4: Nei

1: Nei, det ...

2: Egentlig ikke.

4: det var mange land, det ble liksom bygd opp til det. De, mange land som var med i krigen ville utvide kongedømmet deres eller staten deres.

2: Jeg tror nesten liksom at alle land som var med ville jo utvide landet deres, men jeg tror nesten at Tyskland som på en måte var mest åpen om det. At de sku liksom ...

3: Ja, jeg føler og siden Tyskland var så sterkt, og det var såpass mange på den allierte siden, eller på Storbritannia sin side, på en måte, at det var så mange folk som skyldte på Tyskland, og det klarte å overbevise så mange andre folk og til å tenke at de var så slemme.

2: Ja.

4: og det, Tyskland hadde jo på en måte en sjanse til å stoppe krigen, når de liksom, hvis de bare kunne tatt tilbake de soldatene som var i Østerrike-Ungarn. Og da kunne de liksom ha forhindret krigen. Men krigen hadde nok skjedd til slutt uansett.

1: Ja, det er veldig sant.

**I: Hvilke tanker og følelser tror dere stod bak da? Som gjør at Tyskland får all skyld? Hvordan tror dere tyskeren følte etter det og hvorfor tror dere de andre var ute etter å ta de?**

4: mange ... folk ville ha noe å skyldte på, fordi det er lettere for de ...

3: ja, det er lettere å gi noen andre skylden ja.

4: ja, som senere når Hitler kom til makten, da var det mye fordi han ga skylden til noen. Han ga folket noen å gi skylden på for tapet deres.

1: Sant. og når du gikk som en 18 år eh ... når økonomien er dårlig og det er dritt, og så kommer det noen som sier jeg skal gjøre det bra igjen, så stemmer du jo på de.

4: ja.

1: Da kan det jo godt være at du ignorerer litt mer av de, skal vi si de gale punktene med de da.

4: Ja

1: så jeg tror nok at, Jeg tror Tyskland følte et stor sinne, en stor nasjonalistisk følelse, sånn at "vi er et bedre land enn dette her, og de skal få svi for at de har behandlet oss på denne måten" for eksempel.

3: Mhm.

1: Litt med Italia og. De var jo allierte med trippententen i første verdenskrig fra 1915, eh, men i andre verdenskrig da var de jo med liksom aksemaktene. Det er jo fordi, selv om de faktisk vant krigen, så følte de at de hadde blitt urettferdig behandlet. fordi de følte de fikk veldig mye mindre enn det de skulle ha hatt, og sånn.

4: ja, men følte liksom at ...

1: liksom at de ble urettferdig behandla, for strengt behandlet liksom.

4: Og mange italienere følte liksom ikke at de hadde vunnet krigen, selv om de var på vannersiden,

1: Mhm.

4: fordi de fikk så lite.

**I: Da tar vi siste påstand. Det er viktig å lære om første verdenskrig i dag.**

I kor: Ja.

**I: Hvorfor?**

4: Du må ...

3: for å vite hva som har skjedd.

4: du må forstå noe, for å skjønne hva som .. på en måte ..

1: også sånn at du kan unngå at noe lignende kan skje. Det er jo alltid, det er jo det vi lærer hele tiden; lær av dine feil.

3: Ja.

1: Så det. Hvis du aldri lærer av dine feil, så kommer du bare til å gjøre det samme om og om igjen. så går du bare i en sånn loop av fortapelse liksom

3: Mhm

1: Da kommer du ingen plass.

**I: Så hva er det vi lærer av første verdenskrig?**

2: vi lærer jo egentlig at det var helt forferdelig.

3: Mhm, og at vi ikke vil at det skal skje igjen.

2: Ja, på grunn av når folk lærer seg hvor forferdelig det egentlig var, så vil mindre folk gjøre det.

3: og det lærer deg og at de folkene som var der må du ha veldig, ganske høy respekt for

2: Ja

3: fordi å være i en sånn posisjon, det, du kan ikke vite hvordan det er før du faktisk er der.

2: Ja.

3: og at det skjer, det er litt sånn da.

1: og så er det liksom det hvis du lærer litt om hva som stod bak, så er det lettere å gjenkjenne det hvis det skjer i din egen tid og ...

3: Ja.

1: ... så du kan gjøre noe med det.

3: Mhm.

**I: Noe mer dere sitter igjen med inntrykk av etter at dere har hatt om dette her?**

...

**I: Dere har hatt litt om historisk empati og sånt, hva tenker dere. Går det an å dømme menneskene som satt i gang dette her i dag?**

3: det .. er de i live fremdeles? Jeg tror ikke det.

**I: Ettermæle etter dem da.**

1: Altså, det som er sånn standard sånn politisk praktisk er at du dømmer ikke personer, du dømmer handlinger.

3: Mhm.

1: Sant.

3: ja.

1: så det er veldig vanskelig å si at den personen er slem, men det går an å si at handlingen de gjorde er slem, sant.

3: og hvis det er noen som for eksempel er i slekt med den personen, eller som var en nazi for eksempel eller noe sånt, da kan du jo ikke si, eller du kan ikke akkurat dømme de fordi hvis det er den en slektning som er mye yngre, de hadde jo ingenting med det å gjøre, selv om de er i slekt med de. Eller noen som var i nazi på andre, eller første verdenskrig, nei ikke nazi sorry, en tysk soldat, eller noe sånt, de har mest sannsynlig ikke så mye valg, samme med folk som var fra kolonier og sånt.

1: så er det jo et sånt ordtak at du skal ikke dømme en sønn pga hans fars feil, sant.

3: Ja.

1: Så du kan ikke på en måte den moderne tyskeren for hva de gjorde under første og andre verdenskrig.

3: Mhm.

1: for eksempel, og du kan ikke egentlig legge skylden på enkeltpersoner heller

3: Nei, akkurat.

1: Siden det er jo mer enn en årsak, i utgangspunktet, så da er det vanskelig å legge skylden på et land, og i allefall på en enkeltperson.



3: mhm. og det er jo litt dumt og. For eksempel var det for litt siden en 90 år gammel dame som pleide å være en ehm, en tysk sånn ..

2: Sekretær, tror jeg.

3: sekretær ja, og hun ble dømt. Det er litt dumt siden hun var på den tapende siden da, og det har mest sannsynlig ganske stor effekt på hvordan hun ble dømt nå. Liksom hvis det var en britisk sekretæriat så tror jeg ikke det hadde skjedd, sant. så.

**I: Hva tenker dere om det? Er det forståelig noen av handlingene som skjedde? Selv om de var "slemme"?**

1: eh, absolutt

3: eh ja, .

4: du kan jo selvfølgelig forstå ting, uten å på måte ...

1: sant, du kan forstå uten å være enig

4: uten å synes at det er bra

3: Ja.

1: Sånn for eksempel jeg skjønner at Tyskland i første verdenskrig hadde lyst på mer land,

4: Ja.

1: eh det kan jeg skjønne. Jeg kan skjønne at Østerrike-Ungarn var sure på Serbia fordi de mente at de hadde liksom drept prinsen

3: Mhm

1: Jeg kan skjønne det sant. Jeg kan skjønne at Russland ville samle det serbiske folket, så derfor var de i allianse med Serbia sant. Du skjønner alle disse tingene så du ser på en måte sammenhenger og hvorfor noe skjedde.

3: Du skjønner liksom hvorfor noen var på hvilken side fordi det er mest sannsynlig det best for de da, eller så har de ikke så mye valg så ... du trenger ikke å være enig med at det bra at for eksempel noen av nazi da, eller at noen, men, eller hva enn de gjorde, men de har mest sannsynlig ... da må du tenke på hva slags posisjon de var i

1: Mhm.

3: siden det, fra person til person, det tells jo det og, mest sannsynlig så er det en grunn til det de gjør, så

**I: Hva tenker dere andre to om det?**

2: Ganske enig med det de sier. Det er jo mange grunner til at det skjer ...

3: det er alltid en grunn til noe.

2: ... som liksom henger sammen.