

Birk Iddeng

# Kan elever på småtrinnet oppnå historisk empati ved bruk av rollespill i undervisningen?

Masteroppgave i MGLU 1-7  
Veileder: Peter Sigurdson Lunga  
Mai 2023



Birk Iddeng

# **Kan elever på småtrinnet oppnå historisk empati ved bruk av rollespill i undervisningen?**

Masteroppgave i MGLU 1-7  
Veileder: Peter Sigurdson Lunga  
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



**NTNU**

Kunnskap for en bedre verden



## **Sammendrag**

I fagfornyelsen er begrepet *historisk empati* blitt en del av kjerneelementet «samfunnskritisk tenkning og sammenhenger, men vi har lite til ingen forskning på norske barneskoleelevers mulighet til å oppnå historisk empati. I forsøket på å ha bidra til økt oppmerksomhet rundt begrepet diskuterte jeg meg frem til følgende problemstilling:

«Kan elever oppnå historisk empati ved bruk av rollespill i undervisningen?»

Jeg har tatt utgangspunkt i tre andre studier om historisk empati, utført av Rantala (spill i undervisning) og Dversnes (film i undervisning) og Kosti et al. (rollespill i undervisning), hvor deres elever aksepter en «magisk» verdenen. Jeg gjennomførte et forsøk med rollespill for barneskoleelever, hvor jeg utvikle et undervisningsopplegg hvor elevene «opplever» historien om Jeanne d'Arc. Jeg har sett på verdien av den affektive tilknytningen rollespillet tilbyr, og hva det har å si for elevers mulighet til å oppnå historisk empati. Jeg har benyttet meg av Sæbø (2016) og Morken (2003) for å forklare de drama-metodene jeg har brukt i rollespillet. Etter det hadde jeg fokusgruppeintervju med fire elever fra en 2. klasse i Trøndelag. Videre har jeg analysert og kategorisert elevsvarene, før jeg har diskutert analysen, teorien og mine funn. Min studie er ikke bred nok til å komme med en entydig konklusjon, men likevel mener jeg det er grunnlag for å si at rollespill kan være en god måte å arbeide med historisk empati på barnetrinnet. Denne masteroppgaven kan forhåpentligvis inspirere til videre forskning rundt rollespillets verdi i arbeid med historisk empati.

## **Abstract**

In the curriculum renewal, the concept of historical empathy has become a core element, but we have little to no research on Norwegian primary school students' ability to achieve historical empathy. In an attempt to contribute to increased attention around the term, I have discussed the following issue: "Can students achieve historical empathy when using role-playing in teaching?" I have used the ideas of Rantala (games in teaching) and Dversnes (film in teaching)'s studies with historical empathy, where their students accept a "magical" world, to develop a teaching plan where the students "experience" the story of Jeanne d'Arc. I have looked at the merits of the affective connection that role-playing offers, and what it means for students' ability to achieve historical empathy. I have used Sæbø (2016) and Morken (2003) to explain the drama methods I have used in the role-play. After that, I had a focus group interview with four students from a 2nd class in Trøndelag. Furthermore, I have analysed and categorized the student answers, before I have discussed the analysis, the theory and my findings. My study is not broad enough to come to an unequivocal conclusion, but nevertheless I believe there is a basis for stating that role-playing can be a good way to work with historical empathy at the primary school level. I hope the thesis can inspire further research into the role play's value in working with historical empathy.

## Forord

Jeg vil starte med å takke min veileder Peter Sigurdson Lunga for å ha åpnet en dør for meg. Jeg har både i praksis og i arbeid benyttet meg av drama i undervisningen, uten å ha visst at dette kunne være en del av noe større. Jeg vil også takke for all den gode litteraturen du har sendt meg og den gode veiledningen jeg har fått. Jeg husker at vi diskuterte tidlig i prosessen om jeg skulle gå for historisk empati eller noe innenfor romertiden. Tusen takk for at du overtalte meg til å velge historisk empati.

Jeg vil takke min familie, som har støttet meg hele mitt liv. Jeg setter utrolig stor pris på alt dere gjør for meg. Dere retter tekster, svarer på telefonen, sender morsomme videoer, flyr opp og ned for å besøke meg, men mest av alt, så lar dere meg være meg. Det har vært avgjørende for at jeg har klart å komme meg dit jeg er nå, og jeg vet ikke hvordan jeg skal kunne tilbakebetale dette. Til Jon, Hilde, Iben, Hauk og Karsten: For meg kjærere enn empatien selv.

Avslutningsvis vil jeg takke både venner, medstudenter og min kjæreste for å ha holdt ut med og oppmuntret meg inn mot leveringsfristen. Det setter jeg utrolig pris på, og jeg vil ta med meg alle videre inn i det voksenlivet som jeg nå skal kastes ut i.

Med to foreldre som har jobbet med utdanning i en lang periode, så har veien vært lagt klar for at jeg skulle velge lærerstudiet. Som barneskoleelev gledet jeg meg alltid til friminuttet, som betydde fotballkamp mot B-klassen. Fagene var liksom ikke så viktig, og det hjalp ikke at hverken munnen eller rompa ville være i ro. Jeg ville bare score mål, og at alle skulle feire (med) meg, og da kom skolen i andre rekke. Det må ha vært en blanding av bevegelsesbehov og eksponeringsbehov som gjorde at jeg fant et skuespill om Julius Cæsar både underholdende og lærerikt. Den lille umodne energibunten satt plutselig stille og undersøkte rollene, lærte manus og tilegnet seg kunnskap om epoken. Dette var noe helt annet enn å sitte å skrive av tavla. Selv om jeg ikke tenkte noe videre over det da, kan jeg nå peke på denne hendelsen, som en viktig hendelse for min videre utdanning. Jeg ønsker å utgjøre en forskjell i mine kommende elevs liv, ved å ha lærerike, varierende og underholdende undervisningsmetoder som treffer alle elevene. Til alle dere som sleit med å sitte stille på stolene deres i timen: Denne er for dere.

# Kan elever på småtrinnet oppnå historisk empati ved bruk av rollespill i undervisningen?

En undersøkelse av rollespillet og særlig den affektive tilknyttingens påvirkning på barneskoleelevers mulighet til å oppnå historisk empati

## Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	1
<b>Abstract</b> .....	1
<b>Forord</b> .....	2
<b>1. Innledning</b> .....	5
1.1 <i>Problemstilling</i> .....	5
1.2 <i>Relevans</i> .....	5
1.3 <i>Oppgavens struktur</i> .....	7
<b>2. Teori</b> .....	8
2.1 <i>Hva er historisk empati?</i> .....	8
2.1.1 <i>Det affektives plass</i> .....	10
2.2 <i>Spill i arbeid med historisk empati</i> .....	12

2.3	<i>Hvordan undervise i historisk empati</i>	13
2.4	<i>Hvorfor drama?</i>	14
2.5	<i>Rollespill i arbeid med historisk empati</i>	15
2.6	<i>Rollespill og historisk empati på barnetrinnet</i>	17
<b>3.</b>	<b>Metode</b>	<b>18</b>
3.1	<i>Intervju</i>	18
3.2	<i>Intervju av barn</i>	19
3.3	<i>Semistrukturert intervju</i>	19
3.4	<i>Observasjon</i>	20
3.5	<i>Oppgavens informanter</i>	20
3.6	<i>Undervisningsopplegget</i>	22
<b>4.</b>	<b>Analyse og drøfting:</b>	<b>25</b>
4.1	<i>Affektive relasjoner</i>	27
4.2	<i>Identifisering:</i>	31
4.3	<i>Historisk kontekst</i>	32
4.4	<i>Perspektivtaking</i>	35
4.5	<i>Opplevelse av rollespillet:</i>	37
4.6	<i>Forskjell mellom lydklipp og rollespill:</i>	42
4.7	<i>Kan vi stole på funnene?</i>	43
<b>5.</b>	<b>Konklusjon</b>	<b>45</b>
5.1	<i>Veien videre</i>	46
5.2	<i>Hvordan organisere rollespillet</i>	48
5.3	<i>Regler</i>	49
<b>7.</b>	<b>Litteraturliste:</b>	<b>50</b>
<b>8.</b>	<b>Vedlegg, figurer og tabeller:</b>	<b>51</b>
	<i>Figurer</i>	51
	<i>Tabeller</i>	52
	<i>Vedlegg</i>	57



## 1. Innledning

Etter gikk 3 år på teaterlinjen på Hartvig Nissen Vgs, og et år på Romerike folkehøyskole har interessen for drama tatt veien inn i klasserommet. Gjennom denne utdanningen og utforskning har jeg tilegnet meg kunnskap om hvordan jeg som lærer kan benytte meg av drama for å fange et rom. Jeg har også i løpet av denne perioden, fått se hvordan drama kan brukes for å formidle en historie på en måte som fremmer læring, motivasjon og interesse. Å benytte rollespill som undervisningsmetode har fungert godt på meg både på videregående og på universitetet. Gjennom godt forberedte forelesere har jeg kunnet være med på å finne ut av hvorfor historiske personer ikke hadde tatt det jeg mente var tilsynelatende enkle valg. Foreleseren har da gått inn i rollen, og forklart at om han valgte å gjøre noe ville han for eksempel få kirken på nakken, da religion sto sterkt i datidens samfunn. Den estetiske tilnærmingen bidro til at informasjonen som ble formidlet satte seg. Jeg gikk fra å vite at mange historiske skjebner har endt tragisk, til å forstå at historiske skikkelser har lidd for en sak vi i dag tar for gitt.

Jeg følte at jeg fikk en relasjon med den historiske personen, og siden benyttet meg av dette gjennom praksis og undervisning, med gode tilbakemeldinger. Jeg ønsket derfor å ta dette videre, og utvikle en mal som jeg kan følge for å sikre god og interessant undervisning. Jeg ønsker å gi åpen undervisning, som treffer så mange elever som mulig, og har funnet ut at rollespill har mange fordeler. Ved å kunne jobbe med elevenes affektive relasjoner kan de forhåpentligvis få en relasjon til historien.

### 1.1 Problemstilling

Den nye læreplanen har innført historisk empati i skolen. Det står at elevene skal utvikle historisk empati, men det nevnes ikke hva det er eller hvordan man arbeider for å få elevene til å oppnå historisk empati. Jeg ønsker å bidra til å skape forståelse for begrepet, samtidig som jeg ønsker å gjøre det lettere for lærere å undervise i historisk empati. Det står i læreplanen at elevene skal utvikle historisk empati i løpet av 1. til 4. klasse, men det er ennå ikke gjennomført forskning på så små barn i Norge. Jeg har derfor følgende problemstilling:

«Kan elever på småtrinnet oppnå historisk empati ved bruk av rollespill i undervisningen?»

### 1.2 Relevans

Historisk empati er en del av et kjerneelement i den overordnede læreplanen. Begrepet ligger under «samfunnskritisk tenkning og sammenhenger» og det er ikke forklart hva det er, eller hvordan man skal kunne jobbe med dette, så her er det opp til hver enkelt lærer hvordan hen ønsker å arbeide med historisk empati.

- «Utforske og presentere hvordan mennesker levde for én til to menneskealdre siden»
- «Reflektere over hvorfor mennesker har ulike meninger og tar ulike valg»

Dette er to kompetansemål i samfunnsfag for en andreklassing (Udir: Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)). Disse målene mener jeg inviterer til rollespill som undervisningsmetode. Ikke bare er det mulig å ha rollespill om mennesker i andre steder i verden og andre epoker i historien, men nøkkelordene er «utforsk og reflekter». Det er flere måter å utforske og reflektere på, så læreren oppfordres til å prøve flere innfallsvinkler til refleksjon og oppdagelse. Ved å benytte seg av et «Lærer i rolle»-rollespill, kan elevene utforske fortiden, med de begrensningene og mulighetene man hadde da.

«Døme på bruk av estetiske uttrykksformer er at elevene lærer om eit emne gjennom å lytte til nokon sine personlege erfaringer, at dei har rollespel, at dei utforskar emnet gjennom kunst, at dei lagar ein film, tegnar eller uttrykker seg gjennom lyd og røse.»

Dette sitatet er hentet fra Utdanningsdirektoratets artikkel om «Fysisk aktivitet og estetiske uttrykksformer i skolen». Artikkelen ligger under *Tilpasset opplæring*, og ber lærerne om å tilnærme seg undervisningen på både aktive og estetiske måter. Det står videre at evnen til å utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring. Den estetiske tilnærmingen til undervisning vil gjøre elevene til en del av historien og forhåpentligvis bidra til at de får forståelse for samfunnet og hvilke muligheter menneskene hadde. Drama og rollespill kan altså forstås som en form for estetisk tilnærming, som jeg dessuten har opplevd som utelukkende positivt i klasserommet.

Rantala har valgt å studere historisk empati ved bruk av et dataspill hvor spillerne simulerer cubakrisen og Dversnes har benyttet seg av filmen *12 years a slave*. Fellesnevneren for simuleringen i spillet, film og rollespill er at deltagerne går inn i et annet univers. Det kan være som profesjonell fotballspiller på FIFA, eller det å være flue på vegg i Mordor fra Ringenes herre. Den virkeligheten vi lever i, forsvinner mens man er inne i denne verdenen, og det er da viktig at den verdenen har noe å tilby av historisk betydning, for at vi skal kunne oppnå eller forbedre vår historiske empati. Hatlen (2020, kapittel 8) skriver at det er nytteløst å arbeide med historisk empati om elevene ikke får stoppet opp og reflektert i løpet av undervisningen. Læreren må da være klar over dette og integrere den historiske empatien konsekvent i undervisning.

«Å levendegjøre historie gjør den mer engasjerende og lettere å huske.» (Hatlen, 2020, kapittel 8) Hatlen forklarer at hjernen «skrur» ned bruken av arbeidsminnet når hjernen sliter med å prosessere fakta og årstall, og at vi kan lære bedre ved å trekke inn sansene våre. Vi lærer mer om en edderkopp om vi kan se eller holde en. Hatlen skriver videre at det å suksessfullt å se for seg noe, har positive aspekter. Eksempler på dette kan være glede og tilfredsstillelse ved å ha gjennomført et rollespill i klassen (Hatlen, 2020, kapittel 8)

«One must agree with the view presented ten years ago by O. L. Davis Jr. according to which neither the teachers nor the textbooks are ready to emphasise empathy in teaching» (Rantala, 2011, s. 69) Her legger Rantala vekt på en konklusjon som nå er over 20 år gammel, som sier at hverken lærerne eller bøkene er klare for å gi tilstrekkelig undervisning i historisk empati. Rantala skriver at Finland anno 2011 har kommet langt, og at læreplanen tilrettelegger for undervisning i historisk empati da studien ble skrevet. I dag er det en del av vår nyeste læreplan at elevene skal undervises i historisk empati.

Avslutningsvis skriver Rantala (2011, s. 69) at Ashby og Lee understreker viktigheten av samhandling med jevnaldrende for å oppnå historisk empati. Ved å diskutere og presentere sine tanker kan elevene utvikle sin historiske empati. Ved å beskrive og forklare en kontekst vil både mottageren og den som forklarer, få snakket om, og trening i historisk kontekst. Ved å bry seg om historien, hendelsene og menneskene vil elevene sammen legge til rette for å arbeide med historisk empati. Det å benytte seg av elevene som ressurser (ofte kalt hverandre-læring), har vist seg effektivt, og er helt i tråd med den nye læreplanens mål om sosial læring og utvikling fra den overordnede delen av læreplanen.

I den overordnede delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet) står det følgende:

Elevene skal forstå seg selv som historieskapte og historieskapende med en fortid, nåtid og framtid. Elevene utvikler historiebevissthet ved å arbeide utforskende med historie, opparbeide en kildekritisk kompetanse og kunne se ulike perspektiver og sammenhenger i faget. I tillegg må elevene kunne utvikle historisk empati, samtidig som de tilegner seg historisk oversikt. (LK20)

Siden dette er en del av kjerneelementet «samfunnskritisk tenkning og sammenhenger», så skal dette jobbes med over en lengre tidsperiode. Dette gir rom for å prøve å utvikle historisk empati i småtrinnet. Det kan være flere faktorer for hvorfor historisk empati ennå ikke er blitt forsket på i barneskolen. En faktor kan være at man tror at elevene er for små til å kunne oppnå historisk empati, da de for eksempel ikke har mange livserfaringer å sammenligne med. (jf. Rantala, 2011, s. 67)

Det er avgjørende for hvorfor jeg har valgt å utvikle et eget undervisningsopplegg. Jeg skal prøve en metode med rollespill som er tilrettelagt elever uten erfaringer, da vi sammen skal «oppleve» historien. Isteden for å kunne sammenligne egne erfaringer med en historisk hendelse, så skal eleven få «oppleve» den historiske hendelsen. De vil da ha «erfaring» fra hendelsen, og forstå hendelsen deretter.

### 1.3 Oppgavens struktur

Jeg vil begynne oppgaven med en introduksjon av begrepet *Historisk empati* hvor jeg vektlegger affeksjon, og det affektives plass i arbeid med historisk empati. Så vil jeg presenter relevant teori som både definerer og belyser historisk empati, før jeg vil trekke inn andres forsøk med historisk empati. Videre vil jeg presentere teori rundt rollespill som undervisningsmetode før jeg presenterer mitt egenutviklede undervisningsopplegg for arbeid med historisk empati ved bruk av rollespill. Jeg vil så gjøre rede for de metodene jeg har brukt for å samle data før jeg presenterer analysen av elevintervjuet.

Etter dette skal jeg drøfte analysen i lys av teorien jeg har brukt og min metode for å kunne svare på problemstillingen i konklusjonen.

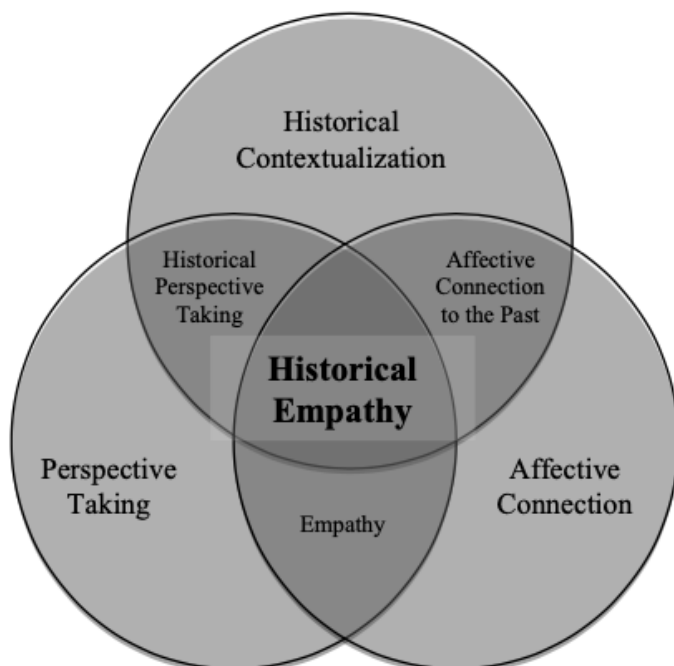
## 2. Teori

### 2.1 Hva er historisk empati?

Ved å dykke ned i de forskjellige tolkningene av historisk empati vil jeg prøve å finne en forståelse som passer en yngre elevgruppe, da min problemstilling omhandler småtrinnet. Det er flere definisjoner og begrensninger av begrepet «historisk empati». Jeg vil nå presentere noen forskjellige synspunkter, før jeg vil finne en definisjon av begrepet som jeg kommer til å benytte meg av i denne oppgaven. Ved å se på forskjellige synspunkter og meninger vil jeg definere og avgrense begrepet ved bruk av relevant teori.

Endacott og Brooks definerer historisk empati i artikkelen «An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy» (2013). Deres definisjon lyder som følgende:

«Historical empathy is the process of students' cognitive and affective engagement with historical figures to better understand and contextualize their lived experiences, decisions, or actions. Historical empathy involves understanding how people from the past thought, felt, made decisions, acted, and faced consequences within a specific historical and social context.» Endacott & Brooks, 2013, s. 41)



Figur 1.1: Bilde på Historisk empati (Endacott & Brooks, 2013, s. 44)

Dette begrepet har imidlertid skapt debatt i historiemiljøet, og det har ført til forskjellige oppfatninger. Endacott og Brooks' modell deler Historisk empati i 3 deler, basert på deres egenskaper: Historisk kontekstualisering, perspektivtaking og affeksjon. En kombinasjon av disse egenskapene leder til historisk empati.

Som figur 1.1 viser, så er det samspillet mellom disse 3 hoveddelene som til sammen leder til historisk empati. Ved å se på hver del individuelt, kan man se en egenskap som er avgjørende for å oppnå historisk empati. For å oppnå historisk empati trenger elevene derfor alle tre elementene (Endacott & Brooks, 2013, s. 43).

**Historisk kontekstualisering** omhandler en tidsmessig følelse av forskjell som inkluderer forståelse av de sosiale, kulturelle og politiske normene i en tidsperiode. Her vektlegges også kunnskap om hendelser og situasjoner i historien som har vært med på å forme en epoke.

**Perspektivtaking** er det å sette seg inn i andres perspektiver. Deres tidligere erfaringer, holdninger, prinsipper, tro og posisjon har vært med på å avgjøre deres valg. Ved å kjenne til en persons mentale, materielle og kulturelle forutsetninger, samt deres (nedskrevne) indre tanker, kan man forstå handlingene deres. (Endacott & Brooks, 2013, s. 43).

**Affektiv tilknytning** viser til en vurdering av hvordan personer i historien kan ha blitt påvirket til å handle. Her vurderes historiske personers følelser og situasjoner ved å se på egne affektive responser, i sammenlignbare situasjoner. Da ser man på egne affektive respons, og ser om det er overførbart til den historiske personen. Slik kan vi prøve å forstå historiske menneskers følelser. (Endacott & Brooks, 2013, s. 43).

Disse tre aspektene av begrepet sees i sammenheng med hverandre for å skape historisk empati, som figur 1.1 tydelig viser. Historisk empati oppstår i samspillet mellom disse aspektene, slik Endacott og Brooks argumenterer, og de bidrar på sin måte til hvordan man kan forstå fenomenet.

Det er flere som har benyttet seg av definisjonen til Endacott og Brooks, blant annet Dversnes (2019) og Barton & Levstik (2004), som jeg vil komme innom senere i oppgaven. Dversnes beskriver historisk empati slik (2019, s. 30):

Historisk empati er en kognitiv og affektiv aktivitet som både skal fokusere på å kontekstualisere fortidens personer og i tillegg følelsesmessig prøve å forstå fortidens mennesker. Historisk empati handler om å forstå hvordan fortidens personer kan ha tenkt og følt, og hvordan det kan ha påvirket deres handlinger, valg og muligheter.

Den historiske empatien er her et spill mellom det kognitive som eleven ser og kan fra historien og den affektive relasjonen eleven får med en historisk person. Vi skal prøve å forstå historien og menneskenes potensielle følelser basert på konteksten. Ved å se på hvilke begrensninger og muligheter en person har hatt, kan man prøve å forstå deres følelser, for å forstå situasjonen bedre

Rosalyn Ashby og Peter Lee (1997) har lansert en modell som viser 5 nivå av empati, som ble brukt for å teste studenters empati (Figur 1.2). Det øverste nivået er kontekstuell historisk empati, hvor studentene forstår en historisk person i sin historiske kontekst. En elev som har oppnådd historisk empati vil ifølge modellen kunne skille hva en historisk person kunne ha visst om det som nå er kjent (Ashby & Lee, 1997, s. 242). Eleven må også forstå hva som må til for at eleven selv kan forstå handlingene til en historisk person (Ashby & Lee, 1997, s. 242).

Figur 1.2

<p><b>The "Divi" Past</b>          Past action is unintelligible because people in the past were "divi" – stupid, not as clever as we are, inept, morally defective, or "didn't know any better".</p>
<p><b>Generalized Stereotypes</b>          Past action explained in terms of conventional stereotypes of roles, institutions etc. Ascription of very generalized dispositions. "They <i>would</i> do that, wouldn't they".</p>
<p><b>Everyday Empathy</b>          Past action explained in terms of the specific situation in which agents found themselves but this is seen in modern terms. No consistent distinction between what the agent could know and what we now know, or between past beliefs and values and ours.</p>
<p><b>Restricted Historical Empathy</b>          Recognition that the agent's knowledge, beliefs and values may have differed from ours, and that intentions and purposes may be complex, qualified and ramified</p>
<p><b>Contextual Historical Empathy</b>          Action set in a wider context of beliefs and values, and a recognition that it may require to be understood as having implicit goals related to matters outside its overt concerns.</p>

(Ashby & Lee, 1997, s. 242).

### 2.1.1 Det affektives plass

Affeksjon og affektiv tilknytning er å kunne forstå andres handlinger, opplevelser og situasjoner, ved å gjenkjenne følelser man selv har hatt. Man kan da vurdere en situasjon ved å huske på de følelsene man selv har hatt i en lignende situasjon, og slik se for seg hvorfor denne personen bakover i tid har tatt de valgene som personen gjorde (Endacott & Brooks, s. 43). Ikke alle er enige om hvordan begrepet affeksjon skal forstås i denne sammenhengen, og «affeksjonsperspektivet» er blitt diskutert. En side av diskusjonen mener at man kun skal kunne forstå følelsene, tankene og handlingene til mennesker bakover i historien uten selv å føle disse følelsene. Dette kalles «kognitiv empati», da eleven forstår følelsene uten å føle dem selv. Den andre siden mener at dette er følelser, tanker og handlinger vi selv kan føle, for å få en nærmere forståelse av hvordan mennesket

plasseres i en historisk epoke. Dette knyttes opp mot det å bry seg og vise omsorg. «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?», skriver Barton & Levstik (2004, s. 228).

De mener at det er denne omsorgen som ligger til grunne for historisk forståelse. Det at vi bryr oss, fører til at vi leser en bok, ser en film eller drar på museet for å forstå historien og historiske personer. Elever og studenter kan ikke motiveres til å skulle interessere seg for et historisk emne, som forfatterne kaller «soulless» (sjelløst). Barton og Levstik kategoriserer omtanke inn i 4 forskjellige typer.

1. Care about: Her bryr eleven seg om mennesker fra fortiden
2. Caring that: Her bryr eleven seg om at en hendelse har skjedd
3. Caring for: Omtanke for fortidens mennesker
4. Caring to: Bry seg nok til å ta grep i nåtiden basert på informasjon fra fortiden

Disse 4 nivåene representerer hvor langt en person har kommet i sin empatiske «omsorg» for historien. (Barton & Levstik, 2004, s. 229-240)

Stuart J. Fosters definerer historisk empati i en artikkel fra 1999. Her tar han til orde for å begrense begrepet, da han mener at historisk empati ikke inneholder identifikasjon. Foster mener at det er umulig å komme på innsiden av en persons hode, og vår posisjon vil ikke være lik som en historisk person med tanke på at vi vet hva som var resultatet av hendelsen (Foster, 1999, s. 19). Fosters avgrensning av begrepet fjerner identifikasjon («se» deler av seg selv i et annet menneske), da faren er at det kan føre til at elever forestiller seg historien feil. (Foster, 1999, s. 19) Her kan de da forestille seg at en historisk person ikke ville gjort «slemme» ting, fordi personen ligner på eleven.

Det er flere forskjellige måter å identifisere seg med noen på. Det kan være verdigrunnlag, karakterens historie, karakterens sosiokulturelle posisjon, hudfarge og legning. Identifisering er en følelsesmessig tilknytning til ett annet menneske, hvor man antar deres handlinger og tanker er like som sine egne, og Alison Landsberg argumenterer for at det å kunne forestille seg noe, burde være en del av begrepet historisk empati i en artikkel fra 2009. Landsberg uttrykker at det å engasjeres både intellektuelt og emosjonelt med noen som er radikalt forskjellige, er viktig for å utvikle empati. (Landsberg, 2009, s. 223) Landsberg står også for at indentifisering burde være en del av begrepet historisk empati, og begrunner dette med et eksempel, hvor man opplever empati fra filmen *Pianisten*, gjennom identifisering. (Landsberg, 2009, s. 225-228)

Rantala (2011, s. 67) tar opp en faktor for hvorfor arbeid med historisk empati blant unge har blitt kritisert: «Teaching empathy has also been criticised for tempting young people into using their imagination and inventing stories, in which case there is a risk of history turning into storytelling.»

Elever på barneskolen har færre livserfaringer enn voksne, og vil da potensielt ha problemer med å kunne sette seg selv i andres situasjon. Historiske mennesker har hatt nyanserte følelser overfor vanskelige valg, og voksne (med kunnskap om tidsperioden) vil kanskje ha stått i en lignende situasjon, og vil da kunne ha historisk empati. Barn har ikke muligheten til å komme opp på det 5. og høyeste nivået av empatimodellen til Ashby og Lee (1997, s. 242) om vi skal tolke utsagnet fra Rantala. Elevene vil da kunne gjenkjenne at det er et kjipt valg, men vil ikke kunne se det med historiens kontekst eller kunne kjenne igjen en følelse som en historisk person ville ha følt. Ved å arbeide med den affektive relasjonen i historisk empati gjennom rollespill vil elevene forhåpentligvis ikke forstå historien på feil måte.

«However, Harris and Foreman-Peck argue that, especially with the help of role-playing games, young people can learn to step into the shoes of people from the past and understand their actions» (Rantala, 2011, s. 66-67)

Rantala henviser til Richard Harris (professor) og Lorraine Foreman-Peck (æresstipendiat) sine uttalelser i *Stepping into Other Peoples' Shoes': Teaching and Assessing Empathy in the Secondary History Curriculum*. De skriver at kritikken mot at barn kan oppnå historisk empati, kan stamme fra at unge barn ikke har fått skikkelig undervisning i historisk empati. I sitatet ovenfor nevner forfatterne at rollespill-spill kan være med på å få unge til å tilegne seg en forståelse av fortidens mennesker og deres handlinger satt i fortidens kontekst, nettopp gjennom den affektive delen. Det skrives videre at det nå er vanskelig for unge mennesker å forstå tankene til et menneske fra en tidligere æra, men at de kommende lærerne vi ha en viss opplæring i det å anta varierte en roller, selv om det bare skulle vært gjennom filmer og serier. (Rantala, 2011, s. 68)

I denne oppgaven vil jeg i første rekke benytte meg av Endacott og Brooks sin definisjon. Ettersom jeg skal arbeide med små barn og ikke unge studenter, vil jeg vektlegge omsorg/omtanke (care) og det affektive som en viktig del av mitt arbeid med historisk empati. Det sammenfaller godt med Landsberg, Harris og Foreman-Pecks tanker om at affeksjon og forestillingsevne er både riktig og viktig for arbeid med historisk empati.

## 2.2 Spill i arbeid med historisk empati

Det er gjort flere studier på historisk empati, hvor blant annet Jukka Rantala (professor i historie og samfunnsfag) simulerte Cubakrisen med lærerstudenter for å fremme historisk empati. Studentene ble plassert på hver sin side av krisen, og fikk oppgaver som de skulle gjennomføre. Målet for elevene var å komme gjennom Cubakrisen, og klare å få gjennomslag/løst for så mange av de tildelte oppgavene uten å utløse atomkrig. På hver sin side av pc-skjermen satt det en som representerte Sovjet og en som representerte USA, og begge var utstyrt med en stor rød knapp om spenningen ble for høy, eller om man oppfattet motspilleren som urimelig nok til å starte krig. (Rantala, 2011, s. 64)

Planen var at studentene skulle navigere seg gjennom Cubakrisen, uten å trykke på den røde knappen, samtidig som de skal prøve å nå mål gitt av «gamemasteren». Studentene var ikke klar over hverandres mål, som tidvis gikk mot motstanderens mål. Spillerne reagerte på hverandres trekk, og før hver runde ga «gamemasteren» dem en kunngjøring som blant annet inneholdt politiske strømninger i verden. De sto fritt til å forhandle med sin motstander, og fikk poeng basert på hvor aggressivt eller defensivt de opptrådte i disse forhandlingene. (Rantala, 2011, s. 64)

Denne studien varte fra 2006 til 2010, og 360 lærerstudenter deltok i simuleringen av Cubakrisen. Dataen fra studien består av 128 simuleringer, sett fra begge sider av krisen. Studentene fant spillet inspirerende og enkelt, men følte at de ikke fikk gjennomslag for sine oppgaver i søken om verdensfred. Det var vanskelig å avspenne situasjonen samtidig som de skulle få gjennomslag for sine mål. (Rantala, 2011, s. 64-65)

I sin studie om elevenes mulighet til historisk empati knyttet til Cuba-krisen, henviser Rantala (2011, s. 65) til Ashby og Lee sin empati-modell, og trekker frem er at lærerne



burde ha nådd det øverste nivået for å kunne gi tilstrekkelig undervisning som leder til at elevene oppnår historisk empati. I Rantala sin studie ble det ikke brukt en annen definisjon på empati. Som Rantala understreker, så var ikke målet at studentene skulle gjenta historien, og skape fred på samme måte som den faktiske Cuba-krisen. Lærerstudentene ble vurdert på deres evne til å følge de aggressive målene som ble satt for dem. Deres evne til å styrke eget lands makt, og svekke motstanderens, uten å skape krig, ligger som bakgrunn for å demonstrere studentenes historiske empati. De studentene som ikke viste historisk empati, viste sine moderne holdninger og verdier, og var villige til å presse gjennom sitt lands politikk uten å ta inn den andre siden (Rantala, 2011, s. 65-66).

Rantala (2011, s. 68) benytter seg av Ashby og Lee sin femtrinnsmodell for å rangere studentene sine, og konkluderer med at ikke alle studentene når øverste trinn, og skriver da videre at siden det er usikkert at alle lærere oppnår muligheten til å undervise skikkelig i historisk empati, fordi de ikke mestrer det godt nok selv. Avslutningsvis skriver Rantala (2011, s. 68) at elever har behov for å samhandle med hverandre og å reflektere for å oppnå historisk empati, og maner med det lærerne til å undervise elevene på denne måten.

### 2.3 Hvordan undervise i historisk empati

Torjus Dversnes (lektor) skrev sin masteroppgave om historisk empati blant elever i 3. klasse på videregående i 2019. I sin masteroppgave benytter han seg av filmen *12 years a slave* for å se om elever oppnår historisk empati. Dversnes lister opp to grunner for at en lærer skal sette av tid og ressurser til arbeid med historisk empati. Den første grunnen er at det fremmer kritisk tenking. Han lener seg på en studie fra 2006 hvor historiedidaktikeren Kohlmeier fant ut at hennes arbeid med historisk empati fikk en elev til å endre måten hun tenkte på ved å ha arbeidet med historisk empati. (Dversnes, 2019, s. 31)

Den andre grunnen for å sette av tid og ressurser til arbeid med historisk empati er at det kan fremme demokratisering. Dversnes referer til studier av Barton & Levstik og Davidson som peker på at arbeid med historisk empati kan bidra til å få elevene til å se ting fra flere sider, og at det mangfoldet vi har i politikken er både fint og nødvendig. (Dversnes, 2019, s. 31)

Dversnes ser på Barton og Levstik sin modell for å bruke historisk empati som en kognitiv-affektiv øvelse. Han presenterer deres 4 trinnsmodell, som inneholder:

1. Introduksjon til en historisk hendelse eller person
2. En etterforskningsfase hvor studentene går primær- og sekundærkildene i sømmene for å forstå kontekst, historiske perspektiver og relaterte affektive betraktninger
3. En «vise-fase» hvor studentene presenterer den kunnskapen de har tilegnet seg
4. 4 en avslutningsfase hvor studenten skal reflektere over nåtiden og fortiden, samt vurdere hvordan deres syn har endret seg etter å ha arbeidet med historisk empati (Dversnes, 2019, s. 32)

Videre i oppgaven viser Dversnes til flere undervisningsopplegg rettet mot historisk empati. Flere av dem viser at en faktor som påvirker i en positiv retning er

gruppediskusjon. Her kan elevene drøfte og reflektere i felleskap, og kan derfor (ved bruk av hverandre-læring) ta kollektive steg i riktig retning mot historisk empati.

1. Elevene må indikere at fortiden er forskjellig fra nåtiden og et historisk utfall er knyttet til tid og sted
2. Elevene må forklare perspektivene de tar og deres konsekvenser for den historiske personen som er involvert
3. Elevene må utvikle nøyaktige perspektiver basert på historisk fakta og bevis
4. Læreren må vurdere om eleven demonstrerer evnen til å skille mellom ulike perspektiver i fortiden og klare å skifte mellom ulike perspektiver (Dversnes, 2019, s. 35)

Dette er de fire kriteriene til Yilmaz, som Dversnes videreformidler. De har en tilknytning til perspektiv-taking, og skal kunne vurdere om en elev har oppnådd historisk empati. Dversnes påpeker at det er vanskelig å vurdere om en elev, og at en mulig utfordring er at elevenes sympati og medfølelse kan ta over for deres forståelse av historien. (Dversnes, 2019, s. 35)

Dversnes konkluderer med at nesten alle elevene viser empati for en historisk aktør. Han deler elevene sine inn i to grupper, hvor den ene gruppen har en kognitiv, og den andre gruppen har en affektiv empati. Dversnes forklarer at den kognitive empatien forstår konteksten historien er satt i. Eksempelvis, så klarer de å se den økonomiske verdien slavehandelen hadde, selv om de ikke er for slaveriet. Den affektive empatien vektlegger empatien elevene hadde for slavene, etter å ha sett hvordan de ble behandlet. Dversnes trekker frem at den affektive empatien er knyttet opp mot affektive reaksjoner, som er en del av de faktorene som utgjør historisk empati. (Dversnes, 2019, s. 118)

«Funnene i dette forskningsprosjektet er svært positive og tyder på at mye har blitt gjort riktig.» (Dversnes, 2019, s. 120) Dversnes runder av oppgaven sin ved å stille seg positiv til denne typen undervisning, og hvordan han har klart å formidle historisk empati til sine elever. Han skriver videre at det hadde være interessant å forske videre på dette, og da med den eleven som ikke oppnådde historisk empati (Dversnes, 2019, s. 122) Helt avslutningsvis stiller han et viktig spørsmål: «Har norske lærere en god nok forståelse av begrepet, og har de en plan på hvordan de kan fremme historisk empati hos elevene?» (Dversnes, 2019, s. 122)

#### 2.4 Hvorfor drama?

Aud Sæbø skrev doktoravhandlingen *Drama og elevaktiv læring*. Hun arbeider med og for å bruke drama som et virkemiddel i undervisning, og skriver videre: «Resultatet kan da bli opplevelse, innlevelse og engasjement som bakgrunn for de handlingsvalg elever og lærer stilles ovenfor i spillet og læringsprosessen» (Sæbø, 2016, s. 59).

Jeg har valgt å ha søkelys på affektive koblinger, og hvordan jeg kan påvirke elevers utvikling innenfor historisk empati ved bruk av drama. Drama kan variere mellom forskjellige uttrykksmåter, og jeg kommer i all hovedsak til å benytte rollespill hvor elevene er bidragsyttere. Sæbø skriver at elevenes deltagelse bidrar til alles læring. Videre argumenterer hun for at denne undervisningsmetoden faller innenfor tilpasset undervisning, da elevene kan bidra på sitt nivå, mens gruppen som helhet bidrar til alles

utvikling. (Sæbø, 2016, s. 91) Jeg har stor tro på at drama kan være med på å bygge enhetsfølelse for klassen, hjelpe de som ikke liker å snakke høyt i klassen, være et godt kreativt utløp og bygge et godt kunnskapsgrunnlag. «De sjenerte trenger rammer for å våge å spille, de utagerende trenger rammer, slik at de vet hvor grensene går for det improviserte spillet», fastslår Sæbø (2016, s. 153). Hun forklarer her hvordan de satte reglene for rollespillet kan være med på å bidra til at både de sjenerte og de utagerende kan engasjeres i en undervisningssituasjon. Ved å benytte seg av drama kan læreren treffe flere elever samtidig, ved å ha klare regler kan alle bidra til hverandres læring. I denne oppgaven skal jeg se på i hvilken grad drama vil kunne tilby et innsyn i egne og andres følelser for å oppnå historisk empati.

Ved å selv ta en rolle i en historie, kan læreren gå rundt i klasserommet å formidle historien, samtidig som læreren gir elever roller. Dette kaller Sæbø (2016, s. 59) for «Lærer-i-rolle». Ved å først ha snakket om at dette ikke er farlig, og at ingen svar er feil, men muligheter til å lære, kan alle sammen bli en del av denne historien. Denne undervisningsmetoden kan fungere som en trening i både perspektivtaking og affeksjon. Elevene får oppleve en historie, og får ta valg i historien. Disse valgene påvirker historien, og vi kan se hva som kanskje kunne ha blitt. Noen løsninger kan virke enkle i elevenes hode, men det kan i realiteten ha vært vanskelige valg grunnet noen bakenforliggende årsaker som elever i dagens klasserom slipper å tenke på. Det er derfor verdifullt å kunne prøve ut forskjellige metoder å løse et dilemma. Elevene får på den måten innsyn i hvorfor mennesker har tatt de valgene de har. Dette kan på sikt være med på å gi elevene muligheten til å se historien fra de historiske personers side. Sæbø viser til et eksempel hvor elever i 5-7. klasse improviserer Anne Franks reise, ved å lese utdrag fra hennes dagbok høyt (Sæbø, 2016, s. 229-31). Her får elevene innsikt i en vond skjebne fra 2. verdenskrig, gjennom å kunne «se» og «føle» hennes kamp for å overleve. Elevene får da innsikt i en historisk epoke, med de følelsene, hindringene og handlingene, som de ikke hadde fått om de ikke hadde hatt dramaundervisning.

Drama er «noe som fremstilles» og «en handling» Ingrid Morken skriver innsiktsfullt om «pedagogisk drama» som har som mål å oppdra og undervise og at drama i dagens undervisning er orientert mot fremgangsmåten heller enn produktet. (Morken, 2003, s. 18). Morken skriver: «Aktørene forsøker å tenke seg dypere inn i personligheten til dem de spiller» (Morken, 2003, s. 19). Jeg vil også trekke fram det hun skriver om at den som går inn i en rolle, prøver å levendegjøre en situasjon ved å bruke seg selv som redskap.

## 2.5 Rollespill i arbeid med historisk empati

Kosti, Kondoyianni og Tsiaras (2015, s. 7-10) skisserer et undervisningsopplegg som går over 4 skoletimer og benytter seg av rollespill for å arbeide med historisk empati. Deres undervisningsopplegg (time nummer en) starter ved at deres 12 år gamle greske elever får presentert silhuetter 3 forskjellige, men lignende sivilisasjoner fra bronsealderen. (Kosti et al., 2015, s. 7-8) Elevene har jobbet med bronsealderen fra før, og har bakgrunnskunnskap om alle disse sivilisasjonene. Elevene skal så velge en sivilisasjon, og de skal ta på seg rollen som «ekspert» for den sivilisasjonen for en fiktiv filmskaper som lager en dokumentar om gresk historie. (Kosti et al., 2015, s. 7-8) Elevene fargelegger så silhuetten av sin sivilisasjon og skriver tanker, bekymringer og kunnskap som denne personen kunne ha hatt. På utsiden av silhuetten tegner eleven redskaper som denne personen kunne ha benyttet seg av, og skrev ned tanker som elevene selv

hadde om den sivilisasjonen. Dette opplegget avsluttes med at elevene presenterer sin sivilisasjon som eksperter til læreren/filmskaperen. (Kosti et al., 2015, s. 8)

I time nummer to introduseres elevene for når, hvordan og hvorfor de gamle grekerne ble tiltrukket av så mange nye destinasjoner. Elevene har kjennskap til begrepet «gresk kolonisering» (Kosti et al., 2015, s. 8) Elevene ble så satt i fire grupper med en kolonileder, med mål om å finne et nytt sted å bo lengre ut i Middelhavet. Elevene skulle så vurdere seg frem til et nytt bosted ved hjelp av et kart over datidens (rundt 700-500 f.Kr) naturressurser (Kosti et al., 2015, s. 8) i utforskningsfasen ble eleven bedt om å tenke over deres motivasjoner for å flytte til et annet sted, og hva som kan ha vært årsaken til at de ville vekk fra sitt bosted. Avslutningsvis fikk elevene beskjed om å skrive ned sine erfaringer som om de skulle ha vært en kolonist 20 år senere i et nytt hjemland. De skulle reflektere over hvordan livet var nå kontra hvordan det var hjemme, og om det var verdt å reise.

Det tredje undervisningsopplegget omhandler Solons lovgiving. Som en oppvarming improviserte elevene en samtale, hvor de tok på seg rollen som fattig atener 30 år etter etableringen av «Drakos lovbok» (Kjent for svært strenge straffer for lovbrudd). Elevene diskuterte konsekvensene av Drakos lovbok, før de gikk videre til å presentere et scenario for å vise hvordan disse konsekvensene kunne ha sett ut gjennom å bruke rollespill. Læreren (i rollen som Solon) snur seg så til elevene, for å svare på deres spørsmål rundt lovgivingen. Avslutningsvis blir elevene bedt om å vurdere situasjonen fra forskjellige perspektiver. De skal da se perspektivet til en bonde, en aristokrat og en person som ønsket å ikke involveres i offentligheten. Etter dette skrev de en kreativ tekst fra synspunktet til sin rolle. (Kosti et al., 2015, s. 9)

I det siste undervisningsopplegget tar elevene på seg rollene som atener, for å diskutere seg frem til om de skal styrte tyrannen Peisistratos (rundt 520 f.Kr), ved å veie de positive og negative sidene ved hans politikk. (Kosti et al., 2015, s. 10) Elevene presenterte og begrunnet sine valg ved bruk av de historiske hendelsene. En elev fikk så i oppgave å lese opp Kleisthenes sine reformer. Dette skapte diskusjon i klasserommet, og samtidig som elevene diskuterte, griper læreren inn (som athensk kvinne) og sier at Kleisthenes er en etterkommer av tyranner, og fikk elevene til å uttrykke sin rolles meninger. Avslutningsvis skrev de en tekst hvor de diskuterte Kleisthenes sine reformer. (Kosti et al., 2015, s. 9)

Kosti et al. (2015, s. 10) skriver at elevene (nesten uten unntak) ikke når høyere enn «generalized stereotypes» på Ashby og Lee sin modell etter den første undervisningsøkten. De underskterker at det tar tid å jobbe med historisk empati, men at det var tydelig at elevene tok utgangspunkt i læreboka, uten å gjøre en innsats for å knytte bånd til rollene (Kosti et al., 2015, s. 11). Etter det andre undervisningsopplegget ser Kosti et al. en forbedring blant elevene, og skriver at de når «Restricted historical empathy». (Kosti et al., 2015, s. 11) Forfatterne skriver at det kanskje har noe å gjøre med aktivitetens fordeler som plasserer elevene med beslutningstakerne i datidens Hellas. (Kosti et al., 2015, s. 11)

Etter å ha vurdert både tredje og fjerde undervisningsopplegg kommer forfatterne frem til at elevene legger seg tett oppunder «contextstual historycal empathy» (Kosti et al., 2015, s. 13) De konkluderer med at elever trenger å konstant jobbe med historisk empati for å få utbytte av undervisningen, og at drama helt klart kan være med på å

bringe elevene nærmere fortiden. Den sosiale undervisningsmetoden har ført til at elevene kan reflektere sammen, og slik ført elevene nærmere historisk empati (Kosti et al., 2015, s. 15) Forfatterne skriver også i avslutningen sin at elevene utvikler en bedre empati ved å benytte seg av drama i arbeid med historiske kilder. (Kosti et al., 2015, s. 15)

## 2.6 Rollespill og historisk empati på barnetrinnet

«Young people's limited experience of life has made it difficult for them to put themselves in the position of people from bygone eras», framholder Rantala (2011, s. 67)

Det er vanskelig å sette seg inn i en situasjon hvor man ikke har en lignende opplevelse. Som «voksen», så kan man allikevel forstå verden og historien ved bruk av kunnskap og muligheten til å se sammenhenger. Elever på de lavere trinnene har ikke denne muligheten. Vi kan se på dette i sammenheng med Jeanne Piagets kognitive skjema, hvor elever plasserer ny kunnskap inn i et eksisterende skjema eller lager et nytt skjema, om den nye informasjonen ikke passer inn noen steder. Ved å kunne assimilere (ny kunnskap i gammelt skjema), kan elevene kjenne igjen mønstre og se sammenhenger. Dette blir også beskrevet som å tilpasse virkeligheten til seg selv. (Morken, 2003, s. 113) Eleven tar da ny informasjon, og lagrer det på en «knagg» hen allerede har i hodet. Vi kan da se på assimilering som en viktig del av historisk empati, da man leter etter noe i eget liv (tilpasse virkeligheten til seg selv) som ligner på det som har skjedd i fortiden.

Rantala (2011, s. 67) skriver at det å lære bort historisk empati til unge barn kan stimulere elevene til å utvikle fantasi og deres evne til å finne på historier. Ved å ha rollespill om et viktig bidrag til historien fra et barn, vil elevene kunne kjenne seg igjen. Det vil være vanskelig for elevene å sette seg inn i det å være konge, men gjennom barnelek og innlevelse, vil det være lettere å forstå hvor vanskelig det har vært eksempelvis for barnekonger og unge keisere. Elevene tilpasser da virkeligheten til seg selv, og forstår fortiden bedre. Elevene forstår ikke nødvendigvis alt, men kan kjenne seg igjen i det å være barn, og kan da få et personlig forhold til historien. Ved at de også får «oppleve» historien, kan det være mulig at de får et godt innblikk i både tid, sted, muligheter og begrensninger.

- Utforske og presentere hvordan mennesker levde for én til to menneskealdre siden -Udir

Dette er et tidligere presentert kompetansemål i samfunnsfag for en andreklassing. Her kan læreren arbeide med historie, som inviterer til bruk av rollespill. Ofte får elever i lekse å spørre foreldre/besteforeldre om hvordan deres foreldre levde. Rollespillets positive sider får i større grad truffet 1. og 2. klassinger. Det er både sosial og delaktig læring for elever som har et lite toleransevindu.

Barton og Levstik (2004, s. 207) skriver at det er umulig å opparbeide seg en god historisk empati uten å kunne se at menneskene bakover i tid hadde forskjellige mål, verdier, tro og holdninger fra det vi har i dag. For å kunne oppnå historisk empati er det viktig å mestre *perspektivtaking*. Perspektivtaking er en del av Endacott og Brooks sine

hoveddeler for å kunne oppnå historisk empati, og mener Barton og Levstik at det ikke er noe verdi i det å vite at andres verdenssyn er annerledes, om vi automatisk skal avvise deres synspunkter grunnet våre verdier og vår moral i dagens samfunn (Barton og Levstik, 2004, s. 207) Rollemodellering kan sees på som dramaets begrep for perspektivtagning, og ifølge Sæbø (2016, s. 50-51) så kan vi gjennom dramaets fysiske og kognitive handlinger, forstå situasjonen bedre fra perspektivet til en rolle ved å benytte oss av rollemodellering.

### 3. Metode

Dette kapittelet vil drøfte mitt valg av metode. Jeg har valgt å benytte meg av en kvalitativ metode, ved å ha fokusgruppeintervju og observasjon. Valg av spørsmål, informanter og egenkomponert undervisningsopplegg står sentralt. Jeg kommer også til å vurdere validiteten og relabiliteten (påliteligheten) til metoden, utvalget, opplegget og resultatene mine.

Jeg har valgt å lage et undervisningsopplegg, som bygger på historien til Jeanne d'Arc, for å relatere historien til en ung elevgruppe. Jeanne d'Arc var ung da hun startet sin reise, og er en historisk person som har hatt stor betydning for Frankrike. Etter undervisningen så å holde semistrukturerte elevintervjuer i etterkant. Kvalitative intervjuers fordel er at informanten (den som blir intervjuet) får større frihet til å uttrykke seg, og at denne metoden egner seg til å få frem erfaringer og oppfatninger (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2016, s. 143). Siden jeg ønsker å analysere elevenes oppfatning og forståelse i sammenheng med deres nye erfaring, vil denne metoden passe godt.

#### 3.1 Intervju

Et intervju gir et innblikk i «hvordan enkeltpersoner oppfatter enkelte begivenheter, situasjoner eller fenomener i deres eget liv» (Brinkmann & Tanggard 2012, s. 20). Jeg ønsker å få innsyn i elevenes oppfatning om fenomenet dramaundervisning og deres evne til å oppnå historisk empati. Jeg vil undersøke om de klarer å oppnå historisk empati ved å studere deres erfaringer fra undervisningen. Intervjuer er et godt utgangspunkt for en mer detaljert analyse av informantens opplevelse av en hendelse og situasjoner (Brinkmann & Tanggard, 2012, s. 20). Ved å få en detaljert beskrivelse av deres opplevelse og oppfatning av historien, skal jeg prøve å vurdere deres evne til å oppnå historisk empati.

Jeg valgte å holde gruppeintervju for å gi flere elever mulighet til å samhandle. Her kan en elevs utspill føre til refleksjon og respons fra en annen. Her sikrer jeg meg også at jeg får svar, om det er en elev som ikke ønsker å svare, eller ikke forsto helt, så er det flere som sitter klare med informasjon. Gruppeintervju kan egne seg for å forske på følelsesmessig temaer (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 145). Noen har lettere for å fortelle om sin opplevelse eller sine følelser, dersom det er andre som har gjort det først. Det kan gi god informasjon, og det føles ikke ut som noe farlig og ukjent for elevene. Dette er også en god mulighet til å intervju flere samtidig, slik at det ikke blir en for stor oppgave å intervju alle én og én. Her er det viktig å være klar over potensielle ulemper. Det kan være en utfordring om informantene har et manglende individuelt fokus. Samtalen kan da ende med å ta en retning som ikke gir svar på spørsmålene. Det er også viktig å være klar over gruppesammensetningen, da noen

elever kan ende opp med å ikke slippe til sine medelever. Da kan verdifull erfaring og perspektiver gå tapt fordi andre elever ikke kommer til ordet.

### 3.2 Intervju av barn

Kvale og Brinkmann (2015, s. 175) skrive at barn er lettpåvirkelige når det kommer til å bli ledet av et spørsmål fra en voksen. Informasjonen vi får fra barnet kan da være direkte feil. Maktforholdet er skjevt, og en intervjuer bør helst unngå å assosieres med en lærer, da elevene kan tro at det kun finnes et riktig svar. (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 175)

For å kunne undersøke deres evne til å oppnå historisk empati, har det vært viktig å evaluere spørsmålene jeg stilte elevene. For best mulig å kunne hente ut den informasjonen jeg trenger, så må spørsmålene være forståelige, og formulert slik at de treffer elevene. Det er flere faktorer som avgjør om spørsmålene mine er gode. De må være relevante og åpne. Elevene skal kunne greie ut om deres opplevelse og forståelse, og det krever mer enn «ja og nei»-spørsmål. Spørsmålene mine må invitere til diskusjon og refleksjon i gruppen.

Elevene vil vurderes basert på deres svar. Svarene deres vil analyseres og kategoriseres både i kategorier som sammenfaller med nylig forskning, men også i Ashby og Lee sin femtrinnsmodell på historisk empati. I denne modellen er det laveste trinnet en antagelse om at fortidens mennesker var dumme og umoralske, og trinn nummer 3 er at vi forstår den historiske konteksten, men setter våre verdier og moral inn i en fortid uten å vurdere hva historiens mennesker kunne vite og ikke vite. Det øverste nivået er kontekstuell historisk empati, hvor vi da forstår historiens kontekst, og hvordan menneskene levde og kan ha tenkt på den tiden. Vi forstår hvilke muligheter og begrensninger de hadde, og vurderer deres potensielle følelser basert på dette. Ved å bruke denne modellen vil jeg kunne sammenligne mine funn med ny forskning samtidig som jeg kan forankre mine funn i relevant teori.

### 3.3 Semistrukturert intervju

Å ha et semistrukturert intervju tillater meg å følge opp det en informant sier, ved å kunne stille oppfølgingsspørsmål som ikke står i intervjuguiden. Fordelene med semistrukturert intervju er flere. Flexibiliteten blandet med strukturen gjør at en godt forberedt intervjuer hele tiden vil kunne stille gode spørsmål, som er tilpasset informantens svar. En informant sitter på informasjon, som intervjuer prøver å hente ut, og det kan da være fint å kunne justere litt på spørsmålene sine for å forstå perspektivet til intervjuobjektet. Johannsen et. al. (2016, s. 147) skriver at den uformelle atmosfæren kan være med på å bidra til at en informant åpner seg for en intervjuer, da intervjuet kan føles mer som en samtale.

En annen fordel med semistrukturert intervju er at informanten kan få en mer personlig opplevelse. Intervjuer kan tilpasse spørsmålene til hver enkelt informant, samtidig som man kan følge intervjuguiden. Her kan intervjuer ta hensyn til erfaring, bakgrunn og perspektiver, for å få et best mulig intervju. Intervjuer har også en mulighet til å kunne gjøre en grundig utforskning ved bruk av semistrukturert intervju. Temaets nyanser kan være lettere å avdekke fordi intervjuer kan reagere på gitt informasjon.

En potensiell ulempe ved bruken av semistrukturert intervju kan være at intervjuer feiltolker informasjon, og stiller feil oppfølgingsspørsmål. Informanten kan da ende opp med å greie ut om noe som ikke er relevant for intervjuer. I et semistrukturert intervju, så finner intervjuer på oppfølgingsspørsmålene under intervjuet. Om ikke intervjuer klarer å holde seg objektiv, kan intervjuet ende med å ta en retning til en side av en sak.

### 3.4 Observasjon

Jeg benytter meg i tillegg av en skjult deltagende observasjon. Elevene er da ikke klar over at de blir observert. Grunnen til at jeg benyttet meg av skjult observasjon var at elevene ikke skulle få en mulighet til å endre adferd basert på at de vet at de blir observert (Jf. Larsen, 2017, s. 106). På denne måten kan jeg enkelt få en oversikt over hele klassens stemning. Det gir meg også en mulighet til å følge ekstra godt med på de som skal ha intervju. Slik kan min vurdering av hvordan de har deltatt og oppført seg under undervisningen, bli en del av min vurdering av deres mulighet til å oppnå historisk empati. Det er viktig å reflektere over bruken av skjult observasjon, da det å tilbakeholde informasjon om at noen blir observert har en etisk side. Jeg valgte å ikke informere elevene om dette, for å få deres genuine oppførsel, og ikke en filtrert versjon av deres deltagelse. Elevene har vært gjennom at vi lærerne ser på oppførselen deres i hver time, og de vet godt at vi vurderer deres oppførsel, da de tjener stjerner som går til en time hvor elevene kan være på et pute-rom.

Det gir meg større metodisk bredde ved at jeg kan benytte meg av observasjon i tillegg til intervjuet for å skape et helhetlig bilde av hvordan elevene har opplevd undervisningen. «For å få inngående kunnskap om holdninger og erfaringer må forskeren i tillegg til observasjon også intervjuer ...» (Johanssen et. Al. 2016, s. 125). Observasjon brukes som en supplerende metode for å kunne se på problemstillingen på en annen måte (Johanssen et. Al. 2016, s. 125). Observasjon er kan være med på å gi dataen økt reliabilitet og økt validitet, ved å kontekstualisere og utdype datainnsamlingen fra de semistrukturerte intervjuene. Resultatene mine blir sikrere ved å benytte meg av flere metoder, enten ved å se at funnene fra begge metodene stemmer med hverandre, eller ved å se at jeg får to forskjellige svar. Da vil det være nærliggende å tro at eleven kanskje har blitt påvirket av noe annet. For eksempel så kan to elever som er bestevenner svare at de var skikkelig fornøyde med denne typen undervisning, men kroppsspråket til den ene sa noe annet under rollespillet.

### 3.5 Oppgavens informanter

Jeg har benyttet meg av informanter i en 2. klasse på en skole i Trøndelag. Elevene er nesten jevnt kjønnsfordelt, med en svak overvekt gutter, og de er født i 2015. Jeg har et vikariat i disse parallellklassene, og kjenner derfor elevene fra før. Utvelgelsesprosessen av informanter ble gjort i samsvar med leder på skolen, som var enig i at det var greit å velge den klassen jeg selv har. Dette stiller meg i en vanskelig posisjon, men gir meg også noen fordeler. Jeg er klar over elevgrunnet, deres samspill og elevene som individer. Mitt relasjonsarbeid vil potensielt være et «tveegget sverd». På den ene siden så vil elevene forhåpentligvis føler seg trygge med meg som underviser og forsker. På den andre siden, så kan elevene respondere på en måte de tror jeg ønsker meg. Elevenes ønske om å svare «riktig» kan være en potensiell fallgrube, som det derfor er viktig å være klar over. Elevene kan tro at de potensielt har noe å tjene på å svare «riktig» da de vet at jeg skal fortsette å være lærer ut skoleåret. Jeg vil benytte meg av



både deres svar, men også den observasjonen jeg gjorde i undervisningen. Det kan lede til at jeg tillegger dem en sinnsstemning som kanskje ikke stemte helt, fordi jeg generelt oppfatter eleven som engasjert. Det var derfor viktig for meg å skrive ned hva elevene gjorde og sa rett etter undervisningen var ferdig. På den måten vil jeg alltid ha noe å gå tilbake til. Det var noen elever som reagerte på en annen måte enn først antatt, og da er det viktig med slike umiddelbare nedtegnelser for å sikre best mulig oversikt over reaksjonene deres og detaljer fra undervisningen.

Det er viktig å reflektere over informantenes alder. De er elever i 2. klasse, og har derfor et mindre toleransevindu enn elever på mellomtrinnet. Det er også svært tydelig å se hvilke elever som er født tidlig på året, og hvilke elever som er født seint på året. Det kan ende med at noen elever nesten har ett år mer modning enn de som er født seint i desember. Dette gjør at to tilfeldige 2. klassinger kan variere veldig. Ikke bare i personlighet, men hvor langt eleven har kommet i danningen, og hvor mottagelig eleven er for undervisning. Jeg skulle opprinnelig ha 4. klasse, men måtte endre i siste liten. Elevene i 2. har mindre tid i klasserommet enn 4. klasse, og er derfor færre erfaringer med estetisk undervisning, eller interaktiv undervisning. Det første skoleåret skal elevene lære seg å være skoleelev og følge skolens regler. De har da mindre trening i en undervisningsform som bryter med forventningene de har til undervisning.

Den fordelene elever i 2. klasse har, er at de er glade i, og ofte svært investert i lek. Elever i overgangen barneskole til ungdomsskole benytter friminuttet til å gå rundt og snakke eller bedrive ballspport. For at et rollespill skal fungere, må elevene være bidragsytende. 2. klassingers naturlige forhold til lek kan være en fordel. De er vant til å ta på seg roller i friminuttet. Elever som ikke ønsker å være med, ødelegger opplevelsen for hele klassen. En 9. klassing som skal tøffe seg for vennene sine, og svarer noe som på ingen måte hjelper historien, vil bryte med den verdenen som deltagerne har akseptert.

Noen av informantene mine begynte å leke under intervjuet. Elevenes unge alder er en påvirkning på reliabiliteten til informasjonen. Det er flere faktorer som spiller inn på hvorfor informasjonen man får potensielt kan være misvisende. Elevenes ønske om å «svare rett» kan gi feil informasjon. Deres alder gjør dem mer lettpåvirkelige fordi de andre i gruppeintervjuet var enige, eller at intervjuer har ledende spørsmål/legger ord i munnen på elevene. Informanter på den alderen har lettere for å tilpasse svarene sine, fordi de tror de tjener på det. Jeg prøvde å motvirke dette ved å si at jeg ønsker meg deres ærlige mening, og at det ikke har noe å si hva de andre sier, eller hva de trodde jeg ønsket meg. Jeg ba også elevene som var på intervju om å velge den følelsen de oftest har på skolen, i timer og så undervisningsopplegget. De andre elevene fikk da ikke se hva som ble valgt, i et håp om at elevene skulle velge fritt.

Selv om opplegget ble gjennomført i to klasser, så kan dette sees på som en casestudie, da jeg ikke har hatt mulighet til å gjennomføre flere opplegg og flere intervjuer. Elevene har oppfatning og erfaringen fra det opplegget som de nettopp har gjennomført, og stiller til intervju med den opplevelsen ferskt i minne. Deres opplevelse avgjøres også av flere faktorer. Dagsform, valg av emne, relasjon til lærer, relasjon til medelever og lærers evne til å lage et godt undervisningsopplegg, er flere faktorer som kan påvirke elevenes opplevelse av undervisningsmetoden, og videre deres motivasjon for denne typen undervisning. Ved å be dem ta stilling til et opplegg de kun har hatt én gang, kan

tilfeldigheter spille inn på resultatene jeg får. Deres unge alder taler for at de lar seg styre av følelser og andres meninger i større grad enn elever på mellomtrinnet.

En utfordring for opplegget er at informantene tilhører samme samfunnslag. Jeg har informanter fra samme sosiokulturelle bakgrunn, og de er da ikke nødvendigvis representative for samfunnet (2. klassinger i Norge). For å gi svarene mer tyngde kunne jeg ha gjennomført rollespill og intervjuet flere elever på flere skoler rundt om i landet. Jeg hadde da fått et større mangfold og et sikrere svar. Det ville blitt en for stor jobb. Det er derfor viktig å være klar over at resultatene jeg får kan ha begrenset validitet. Både at svarene kun stemmer for elever som faller innenfor samme homogene gruppe, men også at jeg har for lite data til at jeg kan fastslå at alle Norges 2. klassinger vil føler det samme.

### 3.6 Undervisningsopplegget

Jeg har valgt å lage et undervisningsopplegg for elever på de lavere trinnene, for å finne ut om det vil være en fordel å starte arbeidet med historisk empati i en tidlig alder. Etter å ha vurdert i hvilken grad man kan treffe elevene best, har valget falt på å lage et undervisningsopplegg om et historisk barn.

Jeg hadde en time med elevene som vist i tabell 3.1. Her presenteres de med en historie som for dem er helt ukjent. I løpet av denne timen vil elevene få presentert historien, for så å «ta del i den». De får først høre historien, for at de skal ha et forhold til den, før vi har rollespill om samme historie. Dette er for at elevene skal tørre å ta en rolle. Ved at de kjenner til historien kan det være lettere å slippe seg løs i rollen. I dette eksemplet fikk klassen høre historien om Jeanne d'Arc, før klasserommet «plutselig» ble en fransk jord under engelsk kommando. Rollespillet varte i rundt en halvtime, før vi avsluttet opplegget ved å si noe med undervisningen de likte. Dette er for at elevene skal huske hva vi hadde gjort, og at de skal tenke over hva de synes om undervisningsmetoden. Denne undervisningsmetoden er tiltenkt undervisning i historie i samfunnsfag, og vil potensielt egne seg som starten på undervisning om en tidsepoke. Dette passer godt inn i Endacott og Brooks sin modell for å undervise i historisk empati, da det både er en introduksjon, etterforskning, en visefase og en avslutningsfase hvor elevene får snakkes sammen og reflektert litt.

For et undervisningsopplegg som dette er det viktig at alle parter er klar over spillereglene som rollespillet har. Elevene må akseptere den fantastiske verden, og ønske å bidra til å føre historien videre. Undervisningsmetoden tilbyr en mulighet for elevene å være delaktige og spontane, så det er viktig for læreren å ha klare regler for rollespillet, slik at elevene ikke mister fokus.

Tabell 3.1:

Mål : Lære om Jeanne d'Arc historie	Læreforutsetninger: Elevenes engasjement	Faginnhold Lydklipp og rollespill om Jeanne d'Arc
Læreprosess Elevene skal «delta» i livet til Jeanne d'Arc	Rammefaktor Smartboard og plass i klasserommet	Vurdering Elevene vurderes på deres evne til å bidra og hva de kan gjenfortelle

Opplegg			
Tid	Hva	Hvordan	Hvorfor
08.15 - 08.20	Garderobe	Elevene går til garderoben, og klargjør seg til timen.	Elevene bruker ofte litt tid på å komme seg inn og klargjøre seg til timen.  Når de har satt seg skal vi ha en samtale, for å opplyse elevene om en annen kultur
08.20 - 08.25	Lydklipp om Jeanne d'Arc	Elevene hører et lydklipp på smartboarden	Dette er for at de skal kunne se en endring fra når de hører lydklippet, til når de deltar i rollespill
08.25 - 08.55	Rollespill om Jeanne d'Arc	Jeg tar rollen som Jeanne d'Arc, og går rundt, og gir elever roller underveis.	Dette er for å se om undervisning på denne måten an være med på å fremme historisk empati

08.55	Alle forteller hver sin favoritt-opplevelse		
-------	---	--	--

**«Rollespillet starter ved at jeg forteller elevene at vi nå skal ha rollespill om det samme som vi hørte lydklipp om, og at de kan finne en behagelig posisjon på stolen, og flytte alt fra pulten.**

**Jeg vil forklare rammene for rollespill, for å forsikre at alle er klare over reglene, og klare for å ha rollespill.**

**Herifra vil jeg (med fortellerstemme) forklare bakgrunnen for uenighetene, for så å plutselig gi en av elevene en rolle:**

**Du «Marcus» er hertugen av Burgund, og du bestemmer at hertugen av Orléans skal dø. «David» er hertugen av Orléans. Hvordan vil du si at han skal dø?**

**Videre vil jeg gi elevene små roller, og muligheter for å kommentere, og drive historien videre selv. Jeg vil få dem til å prøve å sette ord på hvordan karakteren deres føler seg, og hva de tror at karakteren deres tenker.**

**Jeg vil vise livet til Jeanne d´Arc. Elevdeltagelsen vil fortsette gjennom hele opplegget, og for eksempel, så kommer hele klassen til å være jury i rettsaken som ender Jeanne d´Arcs liv.**

**Ved å sette av 30 minutter, er det viktig å reflektere over at det kan være lenge for en elev på småtrinnet å sitte, men ved å gi dem litt handlingsrom, kan dette gjennomføres. Ved å gå Jeanne d´Arcs historie i sømmene kan jeg finne flere roller og karakterer som kan gi en varierende elevdeltagelse. Elevene kan ved å gi dem varierte og åpne invitasjoner, svare på deres nivå.**

**Det er viktig for meg å kunne gå rundt, for å kunne få med meg elevene. De «tvinges» da til å følge med på meg. Samtidig som at fokuset deres skifter fra hverandre til meg, vil det hjelpe dem at jeg går frem og tilbake. Bevegelsen kan hjelpe dem å holde fokus.**

**Elevene skal få ta del i dette, for å se om deres deltagelse og opplevelse kan fremme historisk empati»**

Dette (tabell 3.1) er et undervisningsopplegg som er laget for en enkeltstående time, men det kan være en del av undervisning om en historisk epoke. Dette er malen for et undervisningsopplegg er tiltenkt å kunne være en introduksjon til epoken. Elevene vil da «gjette/prøve» seg veien gjennom en historie som er typisk for den epoken. Slik vil de potensielt kunne forstå hvorfor historiske personer har tatt de valgene de har tatt, samtidig som de har «levd» med de rammene den historiske epoken har.

Jeg har valgt å ta med et lydklipp av historien før vi har rollespill om samme historie. Dette er det 2 grunner til. Den første grunnen er for å gi elevene en liten forberedning på historien. For å være delaktig i rollespillet er det viktig at elevene føler seg komfortable nok til å slippe seg løs. Jeg har derfor forsøkt å tilpasse opplegget mitt, slik at de elevene som er litt nervøse for å snakke høyt i klassen, skal kjenne til historien. Der er viktig å vurdere hvem som skal få hvilke roller, og de elevene som sliter litt med å snakke høyt, kan få roller, hvor de vet hva de skal gjøre, fordi de kjenner igjen en del av historien. Eleven kan da utfolde seg i rollen uten den frykten av at det som blir sagt potensielt er feil. Den andre grunnen til at jeg hadde med et lydklipp først er at elevene skulle se forskjellen på hvordan de oppfattet historien basert på hvordan den ble presentert. Dette er to forskjellige innfallsvinkler på formidling av en historie. På den måten kan de sammenligne, og beskrive hvordan de ble påvirket annerledes av rollespillet.

I rollespillets start legger jeg frem bakteppet for starten av historien, med en lav men intens stemme. Dette er for å fange interessen deres. Jeg går inn i rollen som Jeanne d'Arc, og går rundt i klasserommet mens elevene følger meg med blikket. Jeg tar meg god tid mellom hver setning og benytter meg av et tydelig kroppsspråk. Disse teatermetodene er for å fange interessen og beholde fokuset til elevene. Ved å gi elevene tilsynelatende tilfeldige roller, «tvinges» elevene til å følge med hele tiden. Målet er at alle elevene skal ønske å få en rolle, så det er viktig for meg å treffe dem med denne formidlingen av historien. Rollespillet skal drives fremover av både lærer og elever i samspill.

På slutten av timen skal elevene fortelle om sin favoritt-opplevelse med timen. Dette er for at jeg skal få tilbakemeldinger på hva elevene liker, og hva som kanskje ikke traff så godt. Dette utviklet seg raskt til at elevene sa noe de ikke likte også, som for eksempel at elevene «Ada» og «Andrine» ikke var fornøyd med at de fikk rollen som «mamma og pappa». «Erling» og «Frida» var skuffet over å ikke få roller de ville ha. «Caroline» var fornøyd med at det ikke var noe som var riktig og galt, og at hun fikk rope så høyt hun ville (det var egentlig ikke lov). Disse tilbakemeldingene hjelper meg å kontinuerlig utvikle både meg og dette undervisningsopplegget. Videre arbeid som dette vil gjøre elevene mer mottagelige for denne typen undervisning.

#### **4. Analyse og drøfting:**

Her vil jeg presenter mine funn, analysere og vurdere dem opp mot relevant teori og tidligere funn. Jeg vil se på om arbeid med rollespill kan være en god arbeidsmetode for å oppnå historisk empati ved analysere uttalelser fra 4 elever som har deltatt i et gruppeintervju, og komplementere med min egen observasjon av elevene i undervisningen. For å ivareta de intervjuede elevenes personvern er deres navn byttet ut med navn de selv har valgt. Når elevene referer til deres klassekamerater, er deres navn byttet ut med norske fotballspillers navn. På den måten sikrer jeg at det ikke er mulig å bruke informasjonen for å identifisere elevene eller skolen. Videre vil jeg se på om arbeid med historisk empati kan passe for en klasse på småtrinnet. Det er viktig å reflektere over hva som skyldes at en elev er umoden, og hva som skyldes at en elev bare er 6-7 år. Jeg vil også trekke frem mitt eget undervisningsopplegg, og drøfte om det kan

fungere som en mal for de lærerne som er usikre på hvordan de skal arbeide med historisk empati.

For å kunne se på elevenes grad av oppnådd historisk empati må resultatene kategoriseres. Jeg har valgt å benytte egenkomponerte kategorier, men kommer også til å plassere elevutsagnene i Ashby og Lee sin femtrinnsmodell for vurdering av rasjonell historieforståelse (Figur 2.1), hvor kontekstuell historisk empati troner øverst. Jeg vil vektlegge det affektive perspektivet til elevene og vurdere dem på «care-modellen», for å se om de klarer å oppnå historisk empati ved å identifisere seg med en rolle i en historie gjennom å «oppleve» en del av deres liv.

Tabell 4.1

Kategori	Vurderingsgrunnlag
Affektive relasjoner	Barton og Levstiks 4 nivåer
Identifisering	Jeg vurderer deres identifisering
Historisk kontekst	Elevene vil vurderes ut fra Ashby og Lee sin modell (Figur 1.2)
Perspektiver	Om elevene ser perspektiver i løpet av rollespillet
Opplevelse av rollespillet	Elevenes forklaring av hvordan de opplevde rollespillet vil være avgjørende for hvordan arbeide videre med rollespill som metode for å jobbe med historisk empati
Forskjell mellom lydklipp og rollespillet	Her kan rollespillets styrker og svakheter komme frem

Intervjuet jeg hadde med 2. klassingene vil vises som dette:

«B: Hei og velkommen til intervju, jeg heter Birk

A: Jeg heter Andreas

S: Jeg heter Sofie

J: Jeg heter Janne

K: Jeg heter Kasper»

Affektive reaksjoner: Ser på hvordan elevene reagerer følelsesmessig, og hvordan deres emosjoner påvirker deres historiske forståelse.

Identifisering: Om eleven identifiserer seg med en av rollene i historien.

Historisk kontekst: Ser på elevenes utsagn passer inn i historiens kontekst.

Perspektiv-ankjennelse: Ser om elevene forstår forskjellige former for perspektiv, som har vært med å påvirke en historisk person.

Opplevelse av undervisningsopplegget: Målet til denne kategorien er å innhente elevenes meninger om undervisningsmetoden.

Forskjell på lydklipp og rollespillet: Her ønsker jeg å finne ut styrker og svakheter med rollespillet

#### 4.1 Affektive relasjoner

Rollespillet har altså ifølge Sæbø en medfølgende affektiv tilnærming til faget. Elevene inviteres til å sette seg inn i en historisk persons følelser. Dette leder til at elevene kan identifisere seg med en karakter de selv har hatt. Det skal sies at det ikke nødvendigvis er hele karakteren de identifiserer seg med, men i elevenes hode, så vil karakteren deres tenke som elevene.

«B: Følte dere på noen av de følelsene Jeanne d'Arc kanskje hadde? Var dere redde, lei dere eller sinte?»

A: Jeg ble lei meg da hun døde

S: Jeg ble litt redd

B: Ble du da redd for deg selv, eller ble du redd for at Jeanne d'Arc skulle dø?

S: Jeg ble redd for henne (Forstått som: på hennes vegne)»

Elevene viser en affektiv relasjon for Jeanne d'Arc, og dette er tellende i begge klassene. Elevene er overrasket over at hun ble drept da hun var yngre enn det jeg er nå. For å prøve å skape en mulighet for elevene til å relatere seg til denne historiske personen, fortalte jeg dem at hun var bare et barn i starten av historien, og at det kom til å gå flere år mens historien pågikk. De trodde da hun hadde blitt voksen mot slutten, og reagerte negativt på at noen hadde tatt livet av en 19-åring. Både «Sofie» og «Andreas» uttrykker følelser som ville vært naturlige å ha for en person som man bryr seg om, og disse uttalelsene er på nivå 3 av «Care-modellen», da elevene viser omtanke for en historisk aktør.

B: Nei, det skjønner jeg. Hvordan skjønnte dere hvordan Jeanne d'Arc følte seg?

J: Jeg tror hun var lei seg fordi hun måtte dø

B: Ja, men hvordan forsto du at hun følte det?

J: Ehm, hun var jo ikke kjempegammel, så da var hun nok redd og lei seg for at alle andre prøvde å drepe henne. Jeg hadde vært kjemperedd

Her prøver elevene å forstå Jeanne d'Arcs følelser ved å sette seg selv i hennes sko. «Janne» synes da ikke bare at det er dumt at det skjedde, men ved å tenke seg hvordan det må være Jeanne d'Arc, vurderer hun seg frem til at de følelsene Jeanne d'Arc hadde var vonde. «Janne» tenker ikke over at Jeanne d'Arc kanskje hadde stolte følelser ved å stå imot en okkupasjonsmakt for noe hun tror på, eller lettede følelser fordi hun endelig skulle frelses og reise til himmelriket. Det ville vært unaturlig for «Janne» å skulle være stolt i et øyeblikk hvor redselen overtar, så hun ser kun en følelse.

Elevenes fantasi har gjort at den affektive delen av historisk empati har fått kritikk. Elevene kan ende opp med å forestille seg en historie feil, og da ende opp med vranglære. Som lærer er det vanskelig å vite hvordan elevene tenker, og det er ikke sikkert at de forstår historien slik den faktisk var. Elevene blir rollene, og i klassen sitter det 7 år gamle generaler, bønder og bødler. De tankene elevene har om nåtidens verdier og menneskesyn kan være en utfordring for om de klarer å oppnå historisk empati.

Ved å se på fantasien fra den andre siden kan vi se at den hjelper elevene med å identifisere seg med rollen sin. Ved å være en bonde fra 1400-tallets Frankrike kan eleven få et innblikk i en hvordan fortidens mennesker har levd. Elevene lever seg inn i en fortid ved å bruke fantasien. Det er nettopp dette i samspill med affeksjonen som gjør at elevene har muligheten til å forstå hvordan det var å være bonde i datidens Frankrike.

«B: Er dere enige i at det var lettere å forstå historien da vi hadde rollespill?»

Alle: Ja»

Elevene viser liten interesse for historien og er i liten grad emosjonelle når Jeanne d'Arc dør i lydboken. Jeg har skrevet ned følgende etter observasjonen:

«Virker som de kjeder seg. For avansert og lang historie. Ingen emosjonelle tegn eller oppfølging» - Birk Iddeng, Observasjon

Det kan hende at elevene fikk en affektiv tilknytning i løpet av lydklippet, men det viste de ikke, og de ga ikke uttrykk for det i intervjuet. Elevenes emosjonelle tilstand virket å være uendret under lydklippet, men de fleste sitter og hører på. Derfor kategoriserer jeg denne interaksjonen som nivå 1 av «care-modellen». Da bryr man seg om en forhistorisk person, og jeg kunne vurdert dem til nivå 2, hvor man bryr seg om en hendelse, men det er flere som faller av i løpet av historien, og derfor legger jeg dem inn på nivå 1.

Det kan da virke som det er rollespillet som undervisningsmetode, som har bidratt til at elevene er mer investert i rollene. De «tvinges» til å følge med, og venter energisk på å få utdelt en rolle. Deres empati mot Jeanne d'Arc kommer først etter at vi har hatt rollespill i klassen.

«B: Synes dere det var trist da dere sendte Jeanne d'Arc i døden?»



J: Ja, jeg ville egentlig ikke, med alle andre bare sånn \*Tar hånden i været\*

*En del av undervisningsopplegget var at alle skulle enstemmig sende Jeanne d'Arc i døden. Alle elevene var da briter mot Jeanne d'Arc i en rettsak. Det var noen elever som hadde hatt denne rollen tidligere, og fangen Jeanne d'Arc. Elevene skulle da ta del i en rettsak, og stemte for dødsstraff ved å ta hendene i været»*

B: Hadde du ikke noe lyst til å ta hånden i været da?

J: Nei»

«Janne» sier her at det er med tungt hjerte at hun sender Jeanne d'Arc i døden. Hennes uttalelser viser igjen at hun bryr seg om Jeanne d'Arc. Som med Solomon fra *12 years of slave* fra Dversnes sin oppgave, så er Jeanne d'Arc protagonisten i min historie, og det er derfor lett å føle med henne. Dversnes (2019, s. 66) viser til at alle elevene hans hadde en affektiv kobling med hovedkarakteren, og slik kan det se ut som også er gjellende for min klasse. Elevenes affektive relasjon med Jeanne d'Arc, vil da være naturlig i en fortelling som viser henne som martyr. «Janne» legger seg i nivå 4 på «care-modellen», da Jeanne d'Arcs død faktisk fører ønsker at hun ikke ta hånden i været i rollespillet. Hun vet hva som kommer, og bukker under for presset fra resten, men vil nok tenke seg en ekstra gang når det kommer til avgjørelser som kan påvirke andre.

B: Er det da lettere å se på historien fra noen andre sitt perspektiv når vi har hatt rollespill?

K: Jeg vet ikke

S: Hva betyr det?

B: At man for eksempel skjønner at de fra Frankrike var sinte på det fra England.

J: Ja, for eksempel så var «Martin» sint da vi brant opp åkeren hans. Så det skjønner jeg godt. (Humrer litt)

«Martin» fikk rollen som fransk bonde, og tok den seriøst. Han var sur på britene, og ønsket hevn etter at de hadde brent ned åkeren hans. Han har nok empati med de franske bøndene. For å prøve å få «Martin» til å kunne relatere til disse bøndene, ga jeg ham litt bakgrunnsinformasjon. Han hadde en liten åker, hvor han grodde kål. Det var så vidt han fikk nok penger til å klare seg, og han var avhengig av kålåkeren for at det skulle gå rundt. «Martin» hadde jobbet hardt en hel sesong for at kålen skulle bli fin, slik at han kunne selge dem på markedet. Det var et skikkelig slit, med han skulle høste dem i morgen. Det gledet han seg til, fordi han var stolt over hvordan kålen hadde blitt. Når britene da kommer, og brenner ned hele åkeren, så blir «Martin» på ekte irritert. Han skriker at det er dårlig gjort, siden han har brukt mye tid på den, og at det ikke var deres åker.

««Martin» er sinna på ekte» Birk Iddeng, observasjon

Arbeid med historisk empati hos små barn har blitt kritisert da elevene ikke har nok livserfaringer til å skulle forstå hvordan historiske figurer kan ha følt det da de sto ovenfor vanskelige valg eller fryktet egen død. Det er nettopp her den affektive tilknytningen spiller en viktig rolle. «Martin» var forbannet da britene tok fra han all kålen hans, og ødela åkeren hans. Han har ingen livserfaring hvor familien mister levebrødet sitt, men klarer allikevel å bli følelsesmessig investert nok til å ønske død over engelskmennene. «Martin» sammenligner ikke situasjonen som en fransk bonde sto i, med en lignende situasjon. Han setter seg selv inn i historien, og vil kunne sammenligne sin egen affektive vurdering av situasjonen opp mot historien til en fransk bonde.

«Janne» sier at hun forstår at «Martin» er sint. Det kan da virke som at hun forstår hans sinne, ved å se på handlingen som er gjort mot «Martin», og forestille seg at den handlingen er gjort mot henne. Noen av disse følelsene varer ikke lenge, da hun også ler av «Martins» fortvilelse. Her er det naturlig å tenke seg at hun ler av «Martin» i karakter. Det kan da virke som hun har en kognitiv forståelse av Martins sinne uten at hun nødvendigvis har en affektiv kobling til den. 2. klassingene bruker hele følelsesregisteret, og det kan ofte være mye følelser på en gang. Følelsene sitter ofte ikke i så lenge, og to elever som har kranglet skikkelig kan leke fint sammen i neste sekund. Om elevene husker undervisningsopplegget som artig, vil de også kunne le av at en medelev var sint etter å ha mistet åkeren sin. Slik ville nok ikke elevene ha reagert om en medelevs familie faktisk mistet levebrødet sitt.

Det kan da virke som at «Janne» forstår at «Martin» er sinna, men at hun samtidig synes det er morsomt. Her detter nok «Janne» ut av sitt toleransevindu. Hun starter med en oppsummering av hva som skjedde, og hennes emosjonelle vurdering av hendelsen som leder til hvilke følelser hun ville ha hatt. I denne vurderingen er hun «inne» i rollespillet. Så husker «Janne» at «Martin» var sinna, og kommer på at i ettertid var det litt artig, på samme måte som det er når Donald er hissig og veiver med armene for humor på hans bekostning. Nå er ikke «Janne» i rollespillet lengre, men ser på det hun selv var med på utenifra. Det er mulig at hun da betrakter «Martin» være sint som en utenforstående, uten å ha noe medfølelse, og synes da det er morsomt.

«Andreas» skaper hodebry, da han ikke sier stort mer enn «Ja» i løpet av intervjuet. Han sier på et punkt at han er lei seg for at Jeanne d'Arc dør, og det viser at han føler med og bryr seg om Jeanne d'Arc, men utover dette er det vanskelig å finne noen meninger. Han svarer «safe», og lar de andre på gruppa utdype for han.

Det er vanskelig å si hva det skyldes, men umodenhet og kjedsomhet kan være faktorer som gjør at han ikke er delaktig. «Andreas» er ikke en sjenert elev, og har ikke problemer med å si sin mening ellers. Han vandrer rundt i klasserommet under intervjuet, og er mer opptatt av andre ting enn intervjuet. Dette er en elev som tilsynelatende hadde veldig godt av å ha rollespill som undervisningsmetode. Det virket som han blomstret i rollen sin, og at han synes dette var artig. Han er vanligvis en elev som snakker før han tenker, så det var overaskende at han ikke gjorde mer ut av seg på intervjuet.

Så skal de sies at han var god under rollespillet. Der virket det som han så historien fra sin rolles perspektiv. Hav var en av de elevene som tok dette svært seriøst. Jeg var

usikker på hvilken vei han kom til å ta rollen sin, men han valgte å ikke tulle i det hele tatt. Han ledet sine tropper, og gikk hardt ut mot Jeanne d'Arc, da han ønsket henne død. Ved å legge til at han sier at han tror at menneskene i datidens Frankrike hadde det dårlig blir det lettere å kategorisere han. Han ser perspektivet til Jeanne d'Arc, perspektivet til rollen og har en affektiv relasjon til protagonisten. Han sier at han tror innbyggerne i datidens Frankrike hadde det dårlig. 1400-tallet er epoke med hundreårskrigen, svartedauden og hungersnød, men også mye fremgang, men dette er nok ikke det «Andreas» sikter til. Han ser epoken gjennom linsen rollespillet har gitt han. Han ser ikke situasjonen som en enkelthendelse i et større perspektiv. Jeg har derfor valgt å plassere han i «Everyday empathy».

#### 4.2 Identifisering:

Elevene får roller, og skal da bli denne rollen. Elevene legger sin personlighet over i rollen, og resultatet blir for eksempel en 7 år gammel litt forsiktig fangevokter eller en 8 år gammel hærfører med liten krigskompetanse, men total overtenning. De skal få en rolle uten forvarsel, og det vil da være naturlig for elevene å skulle legge sin egen personlighet over på denne rollen, uavhengig av om de får en rolle som skurk eller helt. Som tidligere nevnt, så er «Martin» sint for å ha mistet kålåkeren sin, men han er en ivrig forkjemper for å sende Jeanne d'Arc i døden når historien og hans nye rolle krever det. «Martin» har en fysisk måte å uttrykke seg, og det får da også hans roller. Jeg vil ikke få de samme resultatene som Dversnes, da hans elever kunne kjenne seg igjen i en av karakterene i filmen. For å kjenne seg igjen i en del av noen andre må det være tydelig at den karakteren er et annet menneske enn eleven som identifiserer seg med karakteren. Mine elever skal bli karakteren, og det vil derfor være vanskelig for dem å skille sine handlinger fra karakterens.

Elevene mine vil kunne kjenne seg igjen i rollen fordi rollen tenker som dem, som er et resultat av at de blir rollen. Unaturlige aldre eller kjønnsroller på datidens britiske offiserer er det helt utenkelig å ofre en tanke i dette arbeidet med 2. klassinger. Her kan det være greit å reflektere over hvem som hadde hvilke muligheter i etterkant, men under rollespillet har elevene samme muligheter til å få en karakter. Det blir derfor vanskelig å kjenne seg igjen i en karakter basert på at elevene gjenkjenner en forskjellsbehandling. Dette er en homogen elevgruppe i et privilegert område. Deres foreldres sosioøkonomiske status kan ha ført til at elevene enda ikke har opplevd forskjellsbehandling, og derfor ikke kan relatere seg til det karakterene går gjennom.

S: Det jeg er glad for er at det ikke er ekte krig

J: Det er jeg også

B: Det skjønner jeg. Føler dere at dere har fått føle hvordan det er å være i krig nå?

J og S: Ja

J: Og da er jeg glad for at det ikke er krig nå

Elevene kan identifisere seg med den karakteren de har hatt, og her kan det se ut som elevene selv føler at de opplever historien, ved å «ta del» i den. De har følt seg i ett med karakteren, og har da opplevd det samme som karakteren. «Martin» vil potensielt kunne identifisere seg med en som mister sin kålåker, fordi han nå mener at han har vært

gjennom det. Hans genuine skuffelse over sitt tap av levebrødet får det til å virke som at han nå føler at har opplevde det.

B: Tror dere det hadde vært annerledes om dere hadde fått noen andre roller, eller tror dere at dere synes det hadde vært like gøy?

J: Ehm, like gøy

A: Like gøy

K: Helt samme

B: Var det noen som ikke likte rollen sin?

J: «Ada og Andrine», for de ville ikke være mor og far.

Det er også viktig å reflektere over hvilke roller elevene får, og den påvirkningen det gir deres mulighet til å identifisere seg med karakteren. De involverte elevene tullet, og virket å ville kvitte seg med rollene. Elevene er 2. klassinger, og det å skulle være mor og far kan ha vært utenfor deres komforsone. For å kunne identifisere seg med en rolle, må de ha eierskap og lyst til å være den rollen. Om de ikke har det, vil de heller ikke bli en del av rollespillet, og da ikke en «del av» historien.

Elevenes alder er en viktig faktor. De er vant med å leke på denne måten, og det kan derfor være nærliggende å tro at deres fantasi bidrar til at de «er en del» av historien, og derfor kan identifisere seg med det som skjer med rollen deres. Elevene leker mye forskjellig, og det er ikke sikkert de husker hva de lekte dagen før. De er derfor viktig å reflekter over hvor dypt denne indentifiseringen sitter. Det er ikke sikkert at «Sofie» og «Janne» ville svart ja på at de vet hvordan krig oppfattes nå. Elevene kan oppleve historien som intens og altoppslukende der og da, for så å glemme det ved neste sving. Haugen (2000, s. 33-34) skriver at informasjonsbehandlingen foregår automatisk, og at informasjon og påvirkning utenfra hele tiden «bombarderer» oss. Elevene skal gjennom flere fag, lek aktivitet og spising i løpet av en dag. Det er da lett å forstå at det er vanskelig for en 2. klassing å opprettholde staminaen til å huske deres emosjoner tilknyttet rollene sine. De har vekslende fokus, og det er mange inntrykk i en 7-åring hverdag.

#### 4.3 Historisk kontekst

Før elevutsagnene plasseres er det viktig å reflektere over hvor mye vi kan forvente av en 2. klassing. Det ville vært unaturlig å forvente at de skal anta at bøddelen kan ha hatt tvil om å ta livet av Jeanne d'Arc da han trodde hun kanskje hadde gudene på sin side. Elevene er 6-7 år, og de har noen uttalelser som ville fått en lavere score om det hadde vært en voksen person som sagt det samme. Nedenfor kommer et eksempel på dette:

«J: Fordi jenter kunne ikke gjøre noe. De måtte bare være hjemme å ta oppvasken hele tiden»

Dette sitatet kunne blitt plassert i «generelle stereotyper», da livet besto av så mye mer enn det, og at jenter kunne gjøre mye annet. Spørsmålet jeg stilte var «Hvordan tror dere det var å leve på den tiden?» Det er viktig å være klar over at dette er en jente på 7 år som uoppfordret trekker frem kjønnsroller, så vurderingen må tilpasses alderen deres.

«B: Hvordan tror dere det var å leve på den tiden?

S: Ikke så bra

A: Dårlig

J: Kjempedårlig

B: Hvorfor det?

J: Fordi jenter kunne ikke gjøre noe. De måtte bare være hjemme å ta oppvasken hele tiden»

Elevene har fått informasjon om at Jeanne d'Arc gikk i herreklær for å skjule sin feminitet, og at kvinner ikke egentlig skulle krige. Elevene er klar over de tradisjonelle kjønnsrollene som har vært. Det er over 500 år fra Jeanne d'Arc blir født til kvinner fikk stemmerett i Norge. Det er ikke sikkert at elevene har en forståelse av en bredere historisk kontekst. Fortiden kan være alt som er lengre bak i historien enn elevenes besteforeldre. Elevenes tidsperspektiv kommer ikke frem. Utsagnet stemmer delvis med datidens kjønnsroller, da jenter gjorde mye annet enn å ta oppvasken også. Her er det mulig at hun prøver å si at kvinner hadde de fleste oppgavene knyttet til hjemmet.

Eleven er 7 år, så det å trekke frem at hun tror jenter hadde det vanskelig ved å ta opp kjønnsnormer uoppfordret, er i seg selv en pekepinn på at elevene har forstått konteksten til historien. Det er viktig å tenke over at dette «bare» er 2. klassinger, og at de ikke har kontroll på tidsaldere i europeisk historie. Jeg velger å plassere utsagnet til «Janne» i kategorien «Restricted historical empathy», da hun ser historien i lys av sin kontekst.

«B: Hvordan tror dere at jenter tenkte da?

S: Trist og lei seg for at de ikke fikk lov til å gå ut»

«Sofie» forklarer ikke videre, og det kan se ut som hun tror at jenter ikke fikk frisk luft. Hun mener nok at jentene var bundet til huset av oppgaver som måtte gjøres i hjemmet, og at familiens overhode ikke respekterte kinnene. Det «Sofie» gjør, er å se på historien med moderne briller. Hun tror at jentene og kvinnene var mye lei seg for dette. «Sofie» tenker ikke over at dette var vanlig, og at det var noe datidens kvinner aksepterte. Samfunnet har endret seg mye på 600 år, og vi har kommet dit at det ville vært utenkelig å kreve en hjemmeværende hustru som «bare skal være hjemme å ta oppvasken hele tiden». Begge jentene sier nesten det samme, men «Sofie» tar med seg

kunnskapen vi har nå inn i vurderingen av deres følelser. Nå vi tar med hennes alder i vurderingen har jeg endt med å sette «Sofies» utsagn i «Everyday Empathy»

«B: Ja, hva med dere, gutter, hvordan tror dere det var å leve på den tiden?»

K: Kjempedårlig

B: Hvorfor det?

K: Fordi de hadde såååååå masse krig»

«Kasper» har ikke bakgrunnsinformasjon om denne tidsperioden, så dette baserer han nok på rollespillet vi hadde. Der er det krig i store deler av historien, og det kan da virke som at det var krig hele tiden. «Kasper» ser da denne historien som representativt for hele tidsperioden, og sier her at de har «såååååå masse krig». Isteden for å se historien i en historisk kontekst, så legger «Kasper» historien til Jeanne d'Arc til grunne for hans syn på den historiske konteksten og den tilhørende tidsepoken. Det «Kasper» treffer på er hvordan det kriges og hvem som er med. Han skiller datidens Frankrike fra trygge Norge, og plasseres derfor i «Restricted historical Empathy».

Elevene bruker den historiske konteksten, og viser at de forstår samfunnet ved å trekke inn kjønnsrollene, og hvor primitiv krigføringen var. Det er en klar forskjell fra dagens samfunn og hvilke våpen vi har nå. Elevene greier da å skille samfunnene fra hverandre, og selv om de ikke klan plassere fortellingen i historien, så peker de på funn i historien som viser til at dette er en helt annen tid enn den vi lever i nå.

Elevene klarer uten problemer å skille mellom nå og da. Selv om det er både fint og riktig, så er det ganske store forskjeller på de to samfunnene. Når det kommer til de forskjellige sidene av historien, så varierer det noe mer. Alle elevene ser minst et perspektiv, så det er ingen dårlig start. Den siden elevene ser baserer seg på hvilke roller de hadde. De ser det perspektivet de selv hadde.

«B: Hvordan tror dere at gutter tenkte på den tiden?»

J: Lei seg og redd

K: For å bli skutt i rompa av en pil»

«Kasper» tuller litt, men han følger opp ved å svare slik på neste spørsmål:

«B: Hvorfor tror dere det var andelenes å være gutt og jente da?»

K: Gutta skal i krig»

«Kasper» vet at kjønnsrollene krever noe annet av guttene og jentene i den historiske konteksten. Det kommer etter utsagnet til «Janne», så det er mulig han bruker det hun

sa for å komme på at jenter og gutter hadde forskjellige oppgaver. Han sier uansett at guttene skal i krig. «Kasper» er her klar over guttenes plikt til å delta ved krig. Dette er ikke nødvendigvis verneplikt, men at samfunnet da så til «store og barske» menn som skulle ut å potensielt ofre sitt liv for sin by. «Kasper» får derfor «Everyday empathy» for denne uttalelsen.

#### 4.4 Perspektivtaking

I mitt undervisningsopplegg så ønsker jeg at elevene skal se historien fra de perspektivene som rollene tilbyr. Det vil si at eleven oppriktig mener at Frankrike burde være under britisk makt om eleven får en britisk rolle, for så å snu helt om, sett at de får en fransk rolle. Når de er i historien, skal de bli den rollen de har fått. Rollen kommer til å få de samme egenskapene som elevene selv har da elevene tilbyr «hele seg selv» i dette undervisningsopplegget. Deres humor, toleransevidu, aktivitetsnivå og eksponeringsbehov blir bare flyttet inn i en rolle. Den rollen har noen forutbestemte holdninger og tanker, men etter det er det elevene som fyller inn resten.

Det som potensielt kan være en fallgrube er at alle disse perspektivene vil sees gjennom øynene til en 7-8 åring. Det er ikke sikkert at elevene opplever historien likt, og de kan da ende med å ha forskjellige perspektiver selv om de har hatt like roller. Elevenes fantasi er en viktig faktor for at de skal kunne «oppleve» historien. De skal forhåpentligvis føle at de er en del av det som skjer, men om de ikke oppfatter situasjonen og faktaene riktig, kan de ende med å oppfatte historien feil, og da sitte igjen med feil perspektiv.

Perspektivtaking er som vist hos Endacott & Brook (2013, s. 43-44) en del av de 3 faktorene som til sammen utgjør historisk empati. Det er derfor viktig at elevene får minst ett perspektiv for å kunne oppnå historisk empati. Derfor er det viktig at alle elevene får roller. Det er flere situasjoner hvor alle får samme rolle, og bare skal fungere som ensemble. Dette er nettopp for å gi elevene et perspektiv i historien.

«B: Synes du det var artig? Fikk du lyst til å krige litt?»

J: Ja, det var gøy, og jeg ville krige litt, kanskje»

Her snakker vi om hvordan det var å være franskmann og brite. Elevene sier at de ønsket å krige mot motstanderen uavhengig av hvilken side elevene var på. Her ser de perspektivet til sin side av historien. Om de ikke får en rolle ender de opp som flue på veggen. Da kunne de like gjerne sett en film om historien, men ved å ta del i rollespillet vil de både kunne få et historisk perspektiv og en affektiv tilknytting.

«B: er det da lettere å se på historien fra noen andre sitt perspektiv når vi har hatt rollespill?»

...

B: At man for eksempel skjønner at de fra Frankrike var sinte på det fra England.

J: Ja, for eksempel så var «Martin» sint da vi brant opp åkeren hans. Så det skjønner jeg godt»

«B: Nei, det skjønner jeg. Hvordan skjønte dere hvordan Jeanne d´Arc følte seg?

J: Jeg tror hun var lei seg fordi hun måtte dø

B: Ja, men hvordan forsto du at hun følte det?

J: Ehm, hun var jo ikke kjempegammel, så da var hun nok redd og lei seg for at alle andre prøvde å drepe henne. Jeg hadde vært kjemperedd»

«Janne» er god til å ta perspektivene til andre roller. Det kan se som hun setter seg selv inn i deres situasjon, og vurderer hvordan hun hadde taklet det. Hennes medelever svarer «vet ikke» på om de kan se andres perspektiver. De svarer så ja på at de kan se historien fra noen andres side, men det er først etter at jeg har spurt dem. Selv om de mener at de forstår andres sider, så utdyper de ikke når de blir bedt om det.

Elevene ser historien godt fra sidene som de selv representerte, og selv om de ikke var enig i at Jeanne d´Arc skulle dø, så var de i rollen som britisk, og kan da se historien fra den siden. «Janne» hadde roller på begge sider av krigen, og det kan ha vært bidragsytende til at hun ser flere perspektiv. Ved å identifisere seg med rollen kan det da virke som eleven får rolles antatte perspektiv. «Janne» kan bytte perspektiver basert på hvor i historien hun velger å se rollen sin fra. Denne identifiseringen kan være en avgjørende faktor for elevenes læring, da en affektiv kobling kan hjelpe elevene å sette seg inn i historien ved å «oppleve» den.

«B: Synes dere det var trist da dere sendte Jeanne d´Arc i døden?

J: Ja, jeg ville egentlig ikke, med alle andre bare sånn \*Tar hånden i været\*

«En del av undervisningsopplegget var at alle skulle enstemmig sende Jeanne d´Arc i døden. Alle var da mot henne i en rettsak.

B: Hadde du ikke noe lyst til å ta hånden i været da?

J: Nei»

Det skal sies at «Janne» var bøddel da hun ikke ønsket å ta livet av Jeanne d´Arc. Kanskje er det hennes innlevelse og affeksjon som gjør at hun grasiøst kan bytte mellom ulike synspunkter. Ved å med letthet kunne tre inn i en rolle, kan det virke som hun fort finner fotfeste i historien.



#### 4.5 Opplevelse av rollespillet:

Elevene er godt fornøyde med undervisningsopplegget, og ønsker seg mer av denne typen undervisning. Det er en god start, men det er ikke nødvendigvis en god time av den allikevel. Det er flere faktorer som utgjør en god time. Elevene skal være fornøyde, respektfulle, høre på beskjeder, de skal lære og utfordres på sitt nivå. Dette er bare en del av mange kriterier, og jeg vil her legge frem det jeg synes fungerte og det jeg mener kan forbedres.

Elevenes tilbakemeldinger indikerer at de er godt fornøyde med rollespillet, men at lydklippet ikke var noen stor suksess. Jeg er enig med elevene at lydklippet var litt vanskelig, og ser at de har problemer med å konsentrere seg. Elevene reiser seg, og vandrer rundt i klasserommet. De finner på unnskyldninger, som for eksempel at de må fylle en halvfull vannflaske, for å få muligheten til å bevege litt på kroppen. Det hadde vært interessant å gjennomføre et lignende undervisningsopplegg med et bedre lydklipp eller en video i starten. Det er ikke alle elever som synes det er greit å snakke høyt i klassen, så jeg tror det er viktig å forberede dem litt på historien på en eller annen måte.

B: Fra 1 til 10, hvor gøy synes du det var å ha rollespill da?

A: Eh, 8

B: 8? Resten?

S: 8

J: Kanskje 9

K: 8

Elevenes tilbakemeldinger er gode, og de høye tallene tyder på at dette undervisningsopplegget har truffet dem på en måte som motiverer og forhåpentligvis inspirerer til å oppnå historisk empati. I denne oppgaven så ønsker jeg å tilby en undervisningsmetode som kan ligge til grunn for arbeid med historisk empati, som bygger på nettopp motivasjon. Elevenes motivasjon og interesse for undervisningsmetoden er derfor viktig for mitt undervisningsopplegg. Skaalvik og Skaalvik skriver «Sviktende motivasjon er et alvorlig problem i skolen fordi motivasjon fremmer læring og senere valg» (Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 12) Det var vanskelig å få elevene til å sitte gjennom hele lydopptaket av historien, som varte 10 minutter, og det er et godt eksempel på at elever som ikke motiveres har problemer med å gjennomføre undervisningen. Dette er ikke unaturlig hos 2. klassinger, og det er et eksempel på at det er viktig å engasjere og aktivisere elevene for å kunne få fullt utbytte av en time.

Ved å se på en av rollespillets sterkeste sider, så kommer det klart og tydelig frem at elevene er engasjerte og motiverte under denne undervisningsformen. Elevenes motivasjon fremmer læring og trivsel, og det vil da være fordelaktig å gi elevene undervisning på en måte som treffer dem. Her kan elevene ta del i en sosial læringsarena, hvor de både skaper relasjoner innad, men også til læreren. Elevene tar del i en felles fortelling hvor ingenting er feil og kan da oppleve mestring ved å snakke

høyt i klassen, få de andre til å le, følge beskjedene som gis og det å være en del av en historie.

Som Aud Sæbø skriver, så kan denne undervisningsmetoden fungere godt som tilpasset opplæring, da alle elevene kan delta og bidra på sitt nivå. «Det er gjennom imitasjon at barnet «trer» inn i en relasjon, hvor det sammen med andre kan mer enn det kan på egen hånd» (Klitmøller og Hviid, 2006, s. 249) Her vil læreren ha mulighet til å hjelpe alle elevene å nå sitt proksimale utviklingsnivå (sonen for den nærmeste utviklingen) fordi læreren kan hjelpe hver enkelt elev når det er deres tur til å være en del av rollespillet. Elevene får eierskap til undervisningen og historien, og får med det en motivasjon til å både gjennomføre og prestere på rollespillet. Da elevene hørte lydklippet hadde jeg svært få muligheter til å hjelpe dem med å forstå historien bedre.

«B: Var det vanskelig å forstå den lydboken vi hørte om historien?

A: Jeg skjønnte ingenting av den.»

«B: Hvordan synes dere det var å høre lydbok da?

J: Jeg synes at det var 2

B: 2? jeg vet at det var mange som sleit litt med å sitte stille å høre på.

J: eller, jeg synes kanskje 5

S: 7

K: 5

A: 5»

I disse utklippene sier elevene at de hadde problemer med å sitte på plassen sin og følge med på historien. Det er vanskelig for en 2. klassing å sitte lenge, og det er derfor viktig å finne et opplegg med tilpasset undervisning, slik at elevene opplever mestring og glede i en skolehverdag. Det er da tydelig at elevene ikke responderer like godt på lydklippet, som de gjorde på rollespillet. Det jeg synes fungerte godt var å gi roller til de elevene som hadde problemer med å sitte stille. De aksepterte fort den verdenen de fikk tildelt, og tok det seriøst. Det er rom for å tulle, men de fulgte rollespillets rammer da de var i rolle. Elevene utførte sine plikter i rollespillet, og alle gjorde mer enn hva rollen forventet. De som var generaler, gikk opp i rett da de skulle snakke til sin hær. Dette lille avbrekket gjorde dem godt, og de var roligere etter at de hadde fått tatt del i historien.

Jeg ville nok ha vurdert valgene mine litt annerledes i etterpåkløkskapens lys. Jeg tenkte mest på hvilke roller elevene ville ha, og hvordan det passer med deres personligheter. De som hadde problemer med å sitte i ro på lydklippet vandret da fortsatt rundt i

klasserommet, så jeg ville ha gitt dem roller tidligere. Ved å gi dem flere små roller kan de få en mulighet til å delta når det blir vanskelig å sitte på stolen sin.

«B: Var det noen som synes at rollespill var best?

S: Ja, fordi jeg hadde sittet så lenge stille først

B: Det skjønner jeg, men rollespillet varte lengre enn lydboka

S: Men da kunne vi jo stå opp fra stolen»

B: Hva var det som gjorde at det ble vanskelig å sitte stille, og høre på historien?

S: Det var så lang historie!

«Sofie» foretrekker rollespillet, og trekker frem aktiviseringen som en positiv faktor. Hun sier her at det å kunne bevege seg bidrar positivt til helhetsinntrykket. Lydklippet varte i rundt 10 minutter, og rollespillet varte mer enn det dobbelte, så lengden på historien er ikke utslagsgivende, selv om det er det hun tror. Her tror jeg deres stamina er lengre fordi det er noe som interesserer dem samtidig som de får et avbrekk av det å sitte på plassen hele tiden. Ved å få lov til å stå i rett som soldat har eleven fått bevege litt på seg, og selv om det ikke er mye bevegelse, så kan det være nok til at eleven åpner sitt tolleransevindu.

Nedenfor kommer et utdrag fra intervjuet jeg hadde med elevene. Dette er mot slutten av intervjuet, og Kasper begynner å bli sliten. Elevene har problemer med å sitte stille over en lengre tid, og uttrykker også dette i intervjuet.

\*Guttene begynner å løpe frem og tilbake i klasserommet, før de starter brytekamp\*

\*Jeg lager en avtale med Kasper om at han må svare på et spørsmål, før han kan forlate intervjuet, for å forhindre at de to guttene skal tulle mer\*

B: er det sånn at du tror at noen vil ha store roller, og at noen vil ha små roller?

K: \*På vei ut døra, uten å reflektere rundt mitt spørsmål\* Nei

\*Kasper forlater klasserommet, og det går 30 sekunder før han stikker hodet inn igjen og entusiastisk deler nyvunnet informasjon\*

K: DET ER POPKORN PÅ SFO!

\*Kasper smeller døra igjen, men på lydopptaket kan man klart og tydelig høre han rope\*

K: Yeeeeeeeeeeeeaaaaaaaaahhhh POPKORN!

Dette er grunnen til at jeg startet med å ha drama i undervisningen. Dette kunne like gjerne vært et tilbakeblikk på «Birk 6 år». Jeg ser mye av meg selv i «Kasper», og jeg skjønner også hvor vanskelig det er å sitte i ro, og hvor gøy det er med popkorn på SFO.

Elevene sier at de ikke hadde problemer med å sitte stille under rollespillet, til tross for at det var tre ganger så langt som lydklippet. Det skal sies at dette lydklippet ikke er laget for 6 åringer. Det er et informativt lydklipp, hvor stedsnavn og titler blir brukt. Elevene fant nok dette lydklippet for vanskelig, og da blir det tungt for et barn i 2. klasse. For å opprettholde et læringstrykk er det viktig at elevene er engasjerte og motiverte. Skaalvik og Skaalvik skriver at det er en forutsetning for optimal læring (2015, s. 9)

Elevene gir rollespill 8/10 og 9/10 når de blir bedt om å rangere det opplegget de nettopp har vært gjennom. Lydklippet får en noe lavere «rating», med et gjennomsnitt på 5/10. Det er lett å se at de foretrekker den aktiviteten og inkluderingen i historien som rollespillet tilbyr. De klager på at det var lenge å sitte stille, men satt for det meste stille da de gjennomførte rollespillet. Med min kjennskap til både disse individene og 2. klassinger generelt, kommer jeg til å lese mellom linjene for å finne ut av hva de «egentlig» sier. Her sier nok elevene at det er vanskelig å fokusere når man ikke blir fanget av undervisningen. Da kan det fort bli vanskelig å sitte stille. Det skal nok sies at de har få problemer med å sitte gjennom en film, og det beviser at deres fokus må fanges.

Det er flere faktorer som avgjør elevenes vurdering av en undervisningsmetode som rollespill. Det de trekker frem som positivt for bruk av rollespill var at de synes det var lettere med rollespillet. Elevene følte at de fikk en bredere forståelse av historien da de fikk være med å «oppleve» den. Det kan hende at historien de fikk høre var for vanskelig for dem, og at de ikke fulgte godt nok med til å forstå alt. Som Kosti et al. (2015, s. 15), skriver, så er repetisjon avgjørende for arbeid med historisk empati, og da er det viktig at eleven trives med undervisningsopplegget.

«B: Ja, hvordan liker dere å jobbe med historie? At man skriver om det, ser video eller at man får «oppleve» det, og hvorfor?

A: Se på video

S: Ja, det er veldig gøy

K: VIDEO!!!»

Elevene sier at de liker video best av alle undervisningsmetodene, men utdyper ikke hvorfor. Elevene har friskt i minne at de fikk se film i et annet fag, og selv om mitt spørsmål var hvordan de liker å lære historie, så setter de nok 2 og 2 sammen i håp om å se mer film. Selv om vi nettopp har fullført rollespillet her, så kan det nesten se ut som at de foretrekker video. Dette spørsmålet åpner den delen av intervjuet som handler om rollespillet, og det kan være at de ikke tenker over at det i denne sammenhengen handler om hvordan de skal lære om historie..

B: Hva med rollespillet da, var det for kort eller for langt eller var det passe?

J: Passe

Resten: Enig

K: RUMPE

J: Det var så gøy, så det føltes ut som det tok så kort tid

B: Så vi kunne hatt mer rollespill?

J: Ja

B: Vil dere ha mer sånn undervisning?

S: Ja, mye mer

Intervjuet er snart over her, og dette er et eksempel på en 2. klassing som kjeder seg. Settingen passer ikke helt for «Kasper, og han har i løpet av intervjuet gått rundt i klasserommet, lagt «Andreas» i et skap, og avsluttet intervjuet tidlig. Han er bare 7 år, og har mye spenning i kroppen, og et lengre intervju ble da for lenge å holde fokus. Det at han roper «RUMPE» er et godt eksempel på at lang tid med fokus er vanskelig for en 2. klassing.

De andre elevene sier at rollespillet var passe tid, men at det føles ut som det var kort, fordi de synes det var gøy. Det er det viktig for skolen og lærerne at elevene opplever trygghet og velvære på skolen. Undervisning er en viktig del av dette, og det er da viktig å tilpasse undervisningen til sin klasse og sitt trinn. Om elevene lærer, opplever mestring og har det gøy i løpet av en time, vil det kunne ansees som en god time. Det at elevene ønsker seg mer av denne typen undervisning er et tegn på at de har hatt en god opplevelse.

Dvernses (2019, s. 121) konkluderer med at nesten alle hans elever oppnår historisk empati ved bruk av film i undervisningen. Det er da ikke nødvendigvis rollespill som blir «redningen» for historisk empati. Rantala trener sine studenter opp i historisk empati ved å simulere cubakrisen i et dataspill, hvor deltagerne har et Brett med oppgaver og mål foran seg. Det kan da se ut som om formidlingen av en historie må fange elevene, mer enn hvilken metode som benyttes. Dette er imidlertid eldre elever og studenter, så vi skal ikke avskrive at rollespillet kan fungere ekstra godt for barneskolen. Som Hatlen (2020, kapittel 8) nevner, så er undervisningsmetoder som rollespill med på å engasjere og gjøre historien lettere å huske. Hatlen skriver at vi får bedre læringsutbytte ved å bruke flere sanser samtidig. Rollespillets innlevelse gjør at eleven inviteres til å bruke nesten alle sansene. Når en 2. klassing er dypt investert i en lek eller rollespill kan de nesten lukte franske slagmarker.

Elevenes alder kan utgjøre en faktor for hvordan man arbeider med historisk empati. De har behov for å bevege seg og har en god evne til å forestille seg noe. Ved å trene opp fantasien gjennom lek, så vil disse elevene være godt egnet til å ha rollespill i undervisningen. Elevene er naturlig nysgjerrige og en undervisningsform hvor de kan utforske og skape historien i satte rammer. Rollespillet vil kunne tilby en viss form for bevegelse som gjør at de kan fokusere på innholdet lengre. Et 30 minutters langt opplegg hvor elevene hadde sittet og skrevet setninger om 1400-tallets Frankrike hadde fort blitt for mye for en uinteressert 2. klassing.

Elevenes engasjement er avgjørende for at rollespillet skal fungere, og her synes jeg at elevene er flinke. De ler med hverandre, hjelper de som er på sin side av krigen og driver historien fremover. Vi snakket om at det var helt greit å si feil, eller å endre litt på det man har sagt, og elevene hopper i det med stor glede. Det er tider de bommer litt på hva som skjer når, men de er fryktløse i sine forsøk på å drive historien fremover i rollen sin. Elevene oppdager historien gjennom å «ta» del i den.

Oppsummeringen vi hadde i etterkant opplevdes som en fin måte å runde av på. Elevene var oppglødde etter å ha hatt rollespillet, og vi trengte en aktivitet hvor de fikk roet ned litt. De trakk frem hverandres tolkninger av roller som noe positivt, og jeg tror det var samlende for elevenes relasjon, men også min relasjon til dem. Ved å si noe av det de likte best fikk også elevene tenkt gjennom de situasjonene som var i løpet av rollespillet, og da en kjapp oppfriskning på hva som hadde skjedd.

For en gjeng som har behov for sosial lek, vil rollespill kunne fungere godt som undervisningsform. Det er en sosial læringsarena, hvor de i tillegg til å lære om historien får øvelse i å ta noen andres perspektiv. Rollespill vil kunne få elevene til å samhandle og skape relasjoner til hverandre. Aud Sæbø (2016, s. 80) skriver «I et dramaforløp har elevene gode muligheter til å arbeide med og utvikle sin sosiale og emosjonelle kompetanse fordi drama som læringsform forutsetter at det følelsesmessige innholdet i lærestoffet inngår i den faglige utforskningen». Gjennom rollespillet, så har elevene samhandlet om å ta Jeanne d'Arc, ødelegge for hverandre og krige sammen. Eleven har lært historien i en sosial læringsarena, som både lærer dem sosialt samspill, men også styrker klassens identitet.

#### 4.6 Forskjell mellom lydklipp og rollespill:

«B: Hva var den største forskjellen med å oppleve historien, slik som vi gjorde med rollespill, og å høre historien?

S: Det var lettere å forstå da vi hadde rollespill

B: Er dere enige i at det var lettere å forstå historien da vi hadde rollespill?

Alle: Ja

B: Og det var lettere å forstå hvordan de hadde følt det da vi hadde rollespill?

*Jentene nikker»*

«B: Følte dere at historien endret seg da vi hadde rollespill?

K: JA

B: Hvordan da?

J: På lydboken så sa dem så skinnsykt vanskelige ord, og det var litt irriterende

B: Ble det enklere da vi hadde rollespillet?

S: Da du snakket, så var det enklere å forstå, fordi du snakket sånn at vi forsto det

J: For på lydboka så var det en kjedelig stemme, så jeg likte det ikke»

I begge disse utdragene gi elevene uttrykk for at de forsto historien bedre da vi hadde rollespill. De snakker om vanskelige ord, og da referer de nok til franske stedsnavn og titler i militæret. Hovedforskjellen mellom min og lydklippets formidling (bortsett fra det fysiske) er at jeg forklarte mer inngående hvilken posisjon hver rolle hadde, og hva de skulle prøve å oppnå. Ved å vite hvor sluttstreken er, trengte de bare å prøve å komme seg i mål. For dem var det lettere å forstå konteksten ved å «ta del» i historien. De fikk høre om karakterer, kanskje uten å forstå samspeillet mellom dem, eller hvilken posisjon de hadde i historien. Da de hørte historien fikk de ikke med seg hvem eller hvor, da de ikke kjenner de ordene. De ble lettere da vi hadde rollespill, og det kan ha vært en faktor for hvorfor de foretrekker rollespillet over lydklippet.

#### 4.7 Kan vi stole på funnene?

Med et semistrukturert intervju er det viktig å evaluere både de faste, men også oppfølgingsspørsmålene. Her kan intervjuer legge ord i munnen på elevene og komme med ledende spørsmål. I etterkant ser jeg at flere av mine oppfølgingsspørsmål er «ja og nei»-spørsmål. Det er da lett å svare enten det ene eller det andre, selv om sannheten kan være mer nyansert enn ja og nei. Elevene kan tenke at de synes rollespillet var helt greit, og så for eksempel «tvinges» til å svare ja eller nei.

«B: er det lettere å forstå hvordan andre mennesker har tenkt og følt, etter at vi har hatt rollespill?

K: Nei!!!

B: Nå svarte du før du hørte spørsmålet. Jeg vil at dere skal tenke dere litt om. Er det lettere å forstå hvordan andre mennesker har tenkt og følt, etter at vi har hatt rollespill?

Alle: Ja»

Her svarer «Kasper» først nei, men den konteksten som ikke kommer frem er at han sitter klar for å si nei. Han bøyer seg over mikrofonen og smiler mens han ser lurt på meg. Det som potensielt er ledende her er at jeg avfeier hans «nei-svar», og ber elevene

tenke seg godt om. Da jeg gjennomgikk spørsmålet andre gangen, så svarte alle elevene «Ja», men det er viktig å tenke over at, særlig små barn, kan ledes av førende spørsmål.

Som i resten av oppgaven så er alder en viktig faktor. Dette er både på godt og vondt, da en 7-åring ofte er brutalt ærlig, men også lettpåvirkelig. Elevene legger ikke noe imellom, og stiller spørsmål som:

«S: Når er vi ferdig med det her?»

Deres umiddelbare reaksjoner virker ektefølt, og det kan virke som de gjorde alvor av den talen jeg hadde med dem om at de måtte svare det de følte, og ikke det de trodde at jeg ville høre. De sier innledningsvis at «video» er den beste måten å lære på, selv om de nettopp har hatt rollespillet. Det kan virke som at elevene er ærlige, og at deres følelser kommer frem på en overbevisende måte.

På den andre siden, så endrer svaret til «Andreas» seg i løpet av intervjuet. Han sier først at han likte lydklippet best, men trekker seg på dette senere i intervjuet. «Andreas» sier «Det var gøyere å høre den». Det hører med til historien at han sier at han ikke skjønnte lydklippet 10 sekunder før han sier at han likte lydklippet best. Slik jeg kjenner «Andreas», så tøyser han, men det er viktig å reflektere over det at han kanskje ikke føler de positive følelsene han uttrykker senere. De andre elevene reagerer ikke på hans kommentar om at han foretrekker lydklippet, men sier etter han at de heller vil ha rollespill enn lydklipp.

Jeg tviler på at det her er «Andreas» som er lettpåvirkelig, da han virket begeistret under rollespillet. Han holder en overaskende lav profil under intervjuet, og er mer interessert i å bryte og det å lukke seg selv inne i et skap enn å svare på spørsmål. Det er vanskelig å skulle vurdere hva som ligger bak. Jeg ville normalt avfeid dette som at han tuller, men han virket avskrudd under intervjuet. Det er overaskende at han var veldig påkoblet under rollespillet, for så å miste energien. Han trenger mye bevegelse, og det kan hende at lydklipp, og intervju ble for mye for «Andreas».

En annen faktor som kan være med å bestemme, er elevenes dagsform. Elevene lar seg påvirke av omgivelsene og hvordan de føler seg der og da. Det er ikke sikkert at alle hadde reagert på samme måte om de hadde hatt en god/dårlig dag. Når jeg har en liten gruppe informanter, vil hver informants svar veie tungt. Det er derfor naturlig i det minste å være klar over at deres sinnsstemning kan være med på å vippe svaret i en retning. Om eleven går gjennom noe, vil det være vanskelig å skjule de følelsene, og samtidig ikke la det gå utover andre ting. Alle elevene virket som de var i godt humør, så det virker unaturlig at de har store problemer på hjemmebane, men med så få elever, ville det vært feil å ikke la dagsformen være en del av vurderingen av deres svar. Dette er også første gang elevene blir introdusert til undervisning på denne måten, og det kan være en faktor for hvorfor de sier at de liker det så godt. Det kan hende at de kunne ha gitt et mer nyansert bilde om de hadde gjennomført undervisning på denne måten før.

Det at jeg har så få informanter svekker resultatenes validitet. Elevene i fokusgruppeintervjuet er ikke representative for hele populasjonen (alle elever på småtrinnet), og det er ikke sikkert at elever andre steder vil svare det samme. Det vil være vanskelig å generalisere funnene mine. De elevene jeg hadde på intervju, er fra samme sosioøkonomiske bakgrunn, og har flere venner i klassen. Det som skiller dem, er



at to er jenter og at to er gutter. Her vil jeg ha muligheten til å si noe om denne klassens motivasjon og mulighet til å oppnå historisk empati. Selv om det er vanskelig å skulle fastslå noe, så antyder mine funn at elevene opplever rollespill som en god undervisningsmetode.

Funnene mine indikerer at elever på småtrinnet har muligheten til å oppnå historisk empati ved bruk av rollespill i undervisningen. Ved å sammenligne med studiene til Dversnes og Rantala, er det tydelig at rollespillet har noen av de samme kvalitetene som film og spill. Elevene føler med både egne og andres karakterer, klarer å se forskjeller på da og nå, og forstår delvis at vi har andre verdier og en annen moral i dag. Selv om denne oppgaven ikke kan konkludere med at alle elever på småtrinnet kan oppnå historisk empati, så indikerer den at det er mulig. Forhåpentligvis vil de fire elevene jeg har intervjuet være starten på et forskningsprosjekt på småtrinnets mulighet til å oppnå historisk empati rundt om i Norge.

## 5. Konklusjon

Kan elever på småtrinnet oppnå historisk empati ved bruk av rollespill i undervisningen? Det var mitt utgangspunkt for denne masteroppgaven.

Etter å ha drøftet litt frem og tilbake, er det vanskelig å konkludere med et rungende ja, men den «stikkprøven» som dette forsøket har vært, indikerer at rollespill helt klart ligger til rette for at elevene skal kunne oppnå historisk empati. Elevsvarene og observasjonen tyder på at de har «blitt» franskmenn og briter, og at klasserommet «var» en fransk slagmark i løpet av den timen. Elevene lærte mye nytt om en helt ukjent epoke og føler at de kan sette seg inn i og forstå følelsesregisteret til mennesker bakover i tid.

Etter å ha sett «Martin» rasende på sine stakkars medelever vil jeg konkludere med at affektive relasjoner nok er en viktig faktor for at elevene på de nedre trinnene av barneskolen skal få en tilknytning til historien. De har som tidligere nevnt, mindre livserfaring å skulle sammenligne historiske situasjoner med, så det å få «oppleve» dem vil nok være et godt hjelpemiddel for å oppnå historisk empati.

Jeg har i løpet av dette forsøket undersøkt om rollespill kan brukes i undervisningen for å få elever i småtrinnet til å oppnå historisk empati. Jeg har fokusert på det affektive, for å se om rollespillets innlevelse kan være med på å knytte et sterkere bånd til fortidens mennesker. Jeg har intervjuet 4 elever på en skole i Trøndelag, etter at klassen hadde rollespill om Jeanne d'Arcs liv. Jeg har forsøkt å kategorisere svarene deres ved bruk av relevant teori for å få et resultat som er sammenlignbart med lignende studier.

Min studie har indikert at arbeid med historisk empati på småtrinnet har en hensikt. Elevene varierer i sine svar, og det er ikke alltid de befinner seg i den øverste kategorien til Ashby og Lees femtrinnsmodell, men den er laget for voksne, og mine elever er 7 år. Kosti et al. sin studie viser barn som legger seg tett opp mot øverste nivå, og selv om både min og deres studie ikke nødvendigvis kan generaliseres, så kommer både de og jeg frem til at rollespill i undervisningen har et formål.

Elevene svarer tidvis litt kort, og har et mindre tolleransevindu enn ønskelig, men de (fleste) sitter tappert gjennom sitt første intervju. Et av mine bekymringer var om elevene på småtrinnet for unge til å oppnå historisk empati, og selv om det er vanskelig å skulle generalisere ved bruk av én klasse, vil jeg si at jeg tror helt klart arbeid med historisk empati har en hensikt.

Elevene er begeistret og engasjerte både i og for rollespillet, og ønsker seg mer av den typen undervisning. Elevene uttrykker at de får en affektiv relasjon til både sin rolle og andres roller. De virker motiverte for en slik undervisningsmetode, og selv om de har en forkjærlighet for film i undervisningen, så synes de det var befriende å kunne bevege seg mer enn det de vanligvis gjør i undervisningen. Ved å benytte meg av Sæbø sin metode, som kalles «Lærer-i-rolle», så har jeg engasjert dem med inn i historien

Det hadde vært interessant å intervju dem igjen årlig, for å se en progresjon. De vil da bli vant til å bli intervjuet, og vant til denne undervisningsmetoden. Forhåpentligvis vil jeg da ha kunnet se noe lignende Kosti et al., da elevene kontinuerlig får arbeide med historisk empati. Jeg vil da kunne se hva som må til for å optimalisere undervisning med rollespill. Det hadde også vært interessant å kunne variere aktivitetene før og etter rollespillet. Elevene sier klart og tydelig ifra at lydklippet var feil valg for deres toleransevindu. Det kunne vært spennende å finne ut om hvilke aktiviteter før og etter rollespillet som best legger til rette for historisk empati hos elevene.

Om jeg hadde hatt muligheten, så ville jeg ha fortsatt å arbeide med forskjellige historier, for så å se hvordan «Andreas» forbedrer seg både på kort og lang sikt. Jeg undrer meg på om hans lave profil i intervjuet var en engangshendelse eller om det ligger noe bak. Han er en av de elevene jeg kjenner meg selv igjen i, og som jeg tror har ekstra godt av tilpasset undervisning, som rollespillet tilbyr. Det hadde derfor vært ekstra interessant å se om det er usikkerhet, kjedsomhet eller noe helt annet som gjør at han er lite deltagende.

Arbeid med historisk empati er noe jeg kommer til å ta med meg videre, og jeg kommer til å anbefale alle mine kollegaer om å benytte rollespill i undervisningen, også for å oppnå historisk empati. Avslutningsvis vil jeg oppfordre til mer forskning på historisk empati blant elever på barneskolen, da det er et kjerneelement i dagens læreplan. Det er noe eleven skal ha arbeidet med i løpet av barneskolen, og om vi ikke har lærere med kompetanse på det, ender vi opp med å ikke ha undervisning i historisk empati i det hele tatt. Da vil jeg heller være en forkjemper for motiverende og deltagende undervisning som styrker klassen samtidig som de oppnår historisk empati.

### 5.1 Veien videre

Selv om det er vanskelig å konkludere med min forskning, så kan vi se at den indikerer at elever skal ha muligheten til å oppnå historisk empati på småtrinnet ved å bruke rollespill som undervisningsmetode. Forhåpentligvis kan denne masteroppgaven fungere som et springbrett til videre forskning på temaet, og i den anledning har jeg laget en mal basert på mine erfaringer med bruk av rollespill i undervisningen. Denne malen (tabell 5.1) er tiltenkt å bidra til gjentagelse av min undervisning. Målet er å gi både mine og kommende resultater økt validitet og reliabilitet.

Tabell 5.1

<p><b>Mål :</b></p> <p>Lære hvem en historisk person var (Gjerne en lokal person, for å knytte elevene til både sted og person)</p>	<p><b>Læreforutsetninger:</b></p> <p>Elevene skjønner gitt oppgave</p> <p>Elevene er deltagende og følger reglene</p>	<p><b>Faginnhold</b></p> <p>Rollespill som metode for å lære historie og arbeide med historisk empati</p> <p>Tilpasset undervisning for å treffe en større elevgruppe</p>
<p><b>Læreprosess</b></p> <p>Elevene skal «delta» i livet til en historisk person</p>	<p><b>Rammefaktor</b></p> <p>Smartboard/Tavle</p> <p>Plass i klasserommet</p>	<p><b>Vurdering</b></p> <p>Elevene vurderes på deres evne til å bidra og følge reglene</p>

<b>Opplegg</b>			
<b>Tid</b>	<b>Hva</b>	<b>Hvordan</b>	<b>Hvorfor</b>
12.00 - 12.10	Garderobe	Elevene går til garderoben, og klargjør seg til timen.	Elevene bruker ofte litt tid på å komme seg inn og klargjøre seg til timen.  Når de har satt seg skal vi ha en samtale, for å opplyse elevene om en annen kultur
12.10 – 12.35	Kjapp gjennomgang med «rollespill»	Jeg forteller historien om en historisk person og gir elevene rollene i historien mens jeg forteller	Tilpasset opplæring i et sosialt samspill. Elevene «deltar» i historien samtidig som de lærer den.

			Min forskning indikerer at elevene her vil kunne jobbe mot å oppnå historisk empati
12.35 - 12.45	Refleksjon rundt rollene i historien og egen rolle i dag	Elevene diskuterer med sidemannen hvordan det var å være i en historisk kontekst kontra hvordan det er å være menneske i dag	Muntlige ferdigheter, og elevene får være med i vurderingsarbeidet. Dette er også en samlende måte å roe ned etter rollespillet.
12.45	Timen er over		

## 5.2 Hvordan organisere rollespillet

Det er viktig at elevene forstår rammene rundt rollespillet, så disse burde forklares nøye de første gangene elevene har denne undervisningsmetoden.

Lærer starter rollespillet med å fange elevenes oppmerksomhet ved å bruke en teatralisk stemme og et kroppsspråk som gjør at elevene interesserer. Etter å ha benyttet meg av denne undervisningsformen flere forskjellige steder har jeg funnet ut av det er bedre å være overtydelig enn å gjøre for lite ut av egen rolle. Elevene tar etter læreren, så om du tør å «ta den helt ut», så kommer de til å tørre å kaste seg ut i en rolle.

Historien burde fortelles med «fortellerstemme» slik at elevene ikke blir fristet til å snakke selv, eller avbryte med noe annet. Det er viktig at de kjenner til reglene rundt rollespillet (mine regler er nederst), slik at vi ikke blir avbrutt midt i historien. Her er det viktig at du som lærer går rundt, og varierer både volum og intensitet. Min oppfatning er at elevene reagerer godt på din innlevelse. Det er ikke kleint eller vanskelig, og det faller elevene veldig naturlig å ta på seg en rolle.

Det er viktig å reflektere over hvem som får hvilke roller. Noen elever har behov for å ha flere roller, da det lille avbrekket fra å sitte stille på stolen gjør at de er innenfor toleransevinduet sitt lengre. Noen elever har nok med å være del av en gruppe, eller få en rolle hvor det ikke forventes mye. Kanskje eleven opplever mestringsfølelse av å bare si noen få ord. Det kan virke mot sin hensikt å tvinge en elev til å si mye.

Ved å gi elevene muligheten til å drive historien fremover, kommer de også til å svare noe som er historisk feil. Da anbefaler jeg å «prøve» ut elevenes forslag, og oppsummere hvordan historien da hadde endt, før eleven får prøve på nytt. De får da

både lært litt om kontrafaktisk historie, samtidig som de får innsyn i konteksten til historien.

Jeg har erfart at det er viktig med en aktivitet som roer ned elevene før de skal ut av klasserommet. Da blir ikke overgangene så vanskelige, og elevene er mer samlet. Jeg har benyttet meg av en samlende aktivitet hvor elevene sier hva de likte best. Slik får alle en liten oppsummering, og vi slutter timen og undervisningsopplegget på en god måte. Her kan det også være lurt å ha litt tid for refleksjon, for at elevene skal ha best mulighet til å oppnå historisk empati.

### 5.3 Regler

1. Ingen forslag er feil! (Vi prøver alle forslag, for å se om det var en løsning på problemet, eller om det ikke driver historien fremover)
2. Respekt for den som snakker (Enten det er læreren eller en medelev, så skal vi la den som har ordet få fullføre sitt resonnement)
3. Det er lov til å le med, men ikke av hverandre
4. Det er viktig å ha en «Ja»-holdning (Elevene oppfordres til å prøve ut roller, selv om det ikke nødvendigvis er roller de ønsker seg)
5. Vi sitter på plassene våres, men det er lov til å bevege seg litt for rollen sin
6. De som skriker velg meg blir valgt til sist
7. Det er lov å tulle litt, men ikke ødelegge historien (Eksempel på dette er at det er lov til å gi hesten sin samme navn som en klassekamerat, men det er ikke lov til å få hesten til å se dum ut i etterkant)
8. Dere må være snille med hverandre selv om dere ikke er venner i rollespillet
9. Det er lov til å spørre om hjelp, om man trenger det
10. Ha det gøy!

## 7. Litteraturliste:

- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). Teaching history for the common good. Erlbaum.  
<https://doi.org/10.4324/9781410610508>
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder : en grundbog* . Gyldendal
- Dversnes, T., (2019) *Historisk empati som innfallsvinkel til dybdelæring En undersøkelse av et undervisningsopplegg med formål å fremme elevers historiske empati ved hjelp av 12 Years a Slave* [Masteroppgave] Universitetet i Stavanger
- Endacott, J. L., & Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. 8(1), 41-58.
- Foster, S., (1999). Using Historical Empathy to Excite Students about the Study of History: Can You Empathize with Neville Chamberlain? *The Social Studies*, 90(1), 18-24. doi:10.1080/00377999909602386
- Hatlen, J. F., (2020), *Historikerens kode: veien til historisk forståelse*. Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag
- Kosti, K., Kondoyianni, A., Tsiaras, A., (2015), Fostering Historical Empathy through Drama-in- education: A Pilot Study on Secondary School Students in Greece. *Drama Research: international journal of drama in education. Vol 6, No 1*
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Kvale, S., Brinkmann S., (2015) *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg) Gyldendal
- Landsberg, A., (2009). Memory, Empathy, and the Politics of Identification. *International Journal of Politics, Culture, and Society IJPS*, 22(2), 221-229.  
doi:10.1007/s10767- 009-9056-x
- Larsen, A. K., (2017). *En enklere metode : veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Fagbokforlaget
- Larsen, A. K., Haugen, R., & Fønnebø, B. (2000). *Barn og unges læringsmiljø : fra enkeltindivid til medlem av et flerkulturelt fellesskap*. Høyskoleforlaget
- Lee, P., Dickinson, A., & Ashby, R. (1997). "Just another emperor": Understanding action in the past. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 233-244.  
[https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(97\)89731-5](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(97)89731-5)

Morken, I., (2003) *Drama og teater i undervining- en grunnbok* (2. utg.)  
Universitetsforlaget

Rantala, J., (2011). Assessing historical empathy through simulation : How do Finnish teacher students achieve contextual historical empathy? *Nordidactica*, (1), 58–76.  
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-7387>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S., (2015). *Motivasjon for læring : teori og praksis*.  
Universitetsforlaget

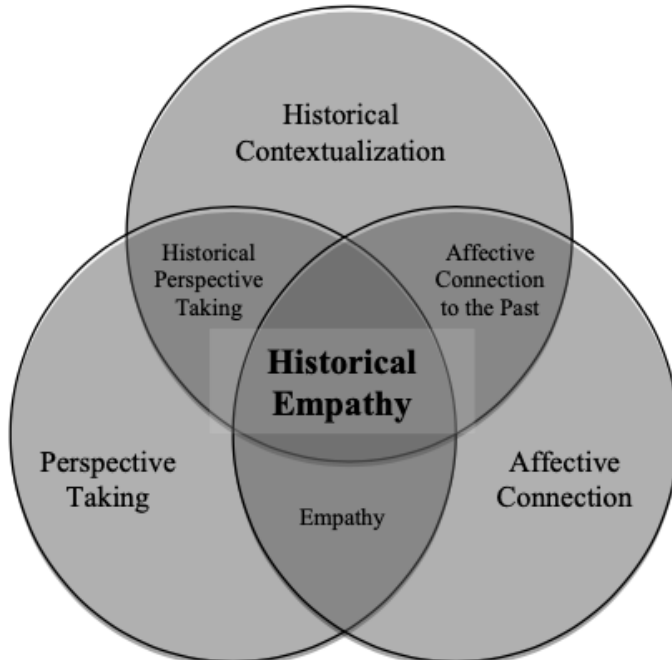
Skodvin, A., (2006). Lev Semjonovitsj Vygotskij : utvikling i kulturhistorisk perspektiv.  
In *Oppvekst og psykologisk utvikling* (pp. 226–246).

Sæbø, A. B., (2016). *Drama som læringsform*. Universitetsforlaget

## 8. Vedlegg, figurer og tabeller:

### Figurer

Figur 1.1



Figur 1.2

**The "Divi" Past**

Past action is unintelligible because people in the past were "divi" – stupid, not as clever as we are, inept, morally defective, or "didn't know any better".

**Generalized Stereotypes**

Past action explained in terms of conventional stereotypes of roles, institutions etc. Ascription of very generalized dispositions. "They *would* do that, wouldn't they".

**Everyday Empathy**

Past action explained in terms of the specific situation in which agents found themselves but this is seen in modern terms. No consistent distinction between what the agent could know and what we now know, or between past beliefs and values and ours.

**Restricted Historical Empathy**

Recognition that the agent's knowledge, beliefs and values may have differed from ours, and that intentions and purposes may be complex, qualified and ramified

**Contextual Historical Empathy**

Action set in a wider context of beliefs and values, and a recognition that it may require to be understood as having implicit goals related to matters outside its overt concerns.

## Tabeller

Tabell 3.1:

Mål : Lære om Jeanne d'Arc historie	Læreforutsetninger: Elevenes engasjement	Faginnhold Lydklipp og rollespill om Jeanne d'Arc
Læreprosess Elevene skal «delta» i livet til Jeanne d'Arc	Rammefaktor Smartboard og plass i klasserommet	Vurdering Elevene vurderes på deres evne til å bidra og hva de kan gjenfortelle
Opplegg		



Tid	Hva	Hvordan	Hvorfor
08.15 - 08.20	Garderobe	Elevene går til garderoben, og klargjør seg til timen.	Elevene bruker ofte litt tid på å komme seg inn og klargjøre seg til timen.  Når de har satt seg skal vi ha en samtale, for å opplyse elevene om en annen kultur
08.20 - 08.25	Lydklipp om Jeanne d'Arc	Elevene hører et lydklipp på smartboarden	Dette er for at de skal kunne se en endring fra når de hører lydklippet, til når de deltar i rollespill
08.25 - 08.55	Rollespill om Jeanne d'Arc	Jeg tar rollen som Jeanne d'Arc, og går rundt, og gir elever roller underveis.	Dette er for å se om undervisning på denne måten an være med på å fremme historisk empati
08.55	Alle forteller hver sin favoritt-opplevelse		

**Rollespillet starter ved at jeg forteller elevene at vi nå skal ha rollespill om det samme som vi hørte lydklipp om, og at de kan finne en behagelig posisjon på stolen, og flytte alt fra pulten.**

**Jeg vil forklare rammene for rollespill, for å forsikre at alle er klare over reglene, og klare for å ha rollespill.**

**Herifra vil jeg (med fortellerstemme) forklare bakgrunnen for uenighetene, for så å plutselig gi en av elevene en rolle:**

**Du «Marcus» er hertugen av Burgund, og du bestemmer at hertugen av Orléans skal dø. «David» er hertugen av Orléans. Hvordan vil du si at han skal dø?**

**Videre vil jeg gi elevene små roller, og muligheter for å kommentere, og drive historien videre selv. Jeg vil få dem til å prøve å sette ord på hvordan karakteren deres føler seg, og hva de tror at karakteren deres tenker.**

**Jeg vil vise livet til Jeanne d'Arc. Elevdeltagelsen vil fortsette gjennom hele opplegget, og for eksempel, så kommer hele klassen til å være jury i rettsaken som ender Jeanne d'Arcs liv.**

**Ved å sette av 30 minutter, er det viktig å reflektere over at det kan være lenge for en elev på småtrinnet å sitte, men ved å gi dem litt handlingsrom, kan dette gjennomføres. Ved å gå Jeanne d'Arcs historie i sømmene kan jeg finne flere roller og karakterer som kan gi en varierende elevdeltagelse. Elevene kan ved å gi dem varierte og åpne invitasjoner, svare på deres nivå.**

**Det er viktig for meg å kunne gå rundt, for å kunne få med meg elevene. De «tvinges» da til å følge med på meg. Samtidig som at fokuset deres skifter fra hverandre til meg, vil det hjelpe dem at jeg går frem og tilbake. Bevegelsen kan hjelpe dem å holde fokus.**

**Elevene skal få ta del i dette, for å se om deres deltagelse og opplevelse kan fremme historisk empati**

Tabell 4.1

Kategori	Vurderingsgrunnlag
Affektive relasjoner	Barton og Levstiks 4 nivåer
Identifisering	Jeg vurderer deres identifisering
Historisk kontekst	Elevene vil vurderes ut fra Ashby og Lee sin modell (Figur 1.2)
Perspektiver	Om elevene ser perspektiver i løpet av rollespillet
Opplevelse av rollespillet	Elevenes forklaring av hvordan de opplevde rollespillet vil være avgjørende for hvordan arbeide videre med rollespill som metode for å jobbe med historisk empati
Forskjell mellom lydklipp og rollespillet	Her kan rollespillets styrker og svakheter komme frem

Tabell 5.1

<b>Mål :</b>  Lære hvem en historisk person var (Gjerne en lokal person, for å knytte elevene til både sted og person)	<b>Læreforutsetninger:</b> Elevene skjønner gitt oppgave  Elevene er deltagende og følger reglene	<b>Faginnhold</b> Rollespill som metode for å lære historie og arbeide med historisk empati  Tilpasset undervisning for å treffe en større elevgruppe
<b>Læreprosess</b> Elevene skal «delta» i livet til en historisk person	<b>Rammefaktor</b> Smartboard/Tavle  Plass i klasserommet	<b>Vurdering</b> Elevene vurderes på deres evne til å bidra og følge reglene

<b>Opplegg</b>			
<b>Tid</b>	<b>Hva</b>	<b>Hvordan</b>	<b>Hvorfor</b>
12.00 - 12.10	Garderobe	Elevene går til garderoben, og klargjør seg til timen.	Elevene bruker ofte litt tid på å komme seg inn og klargjøre seg til timen.  Når de har satt seg skal vi ha en samtale, for å opplyse elevene om en annen kultur
12.10 – 12.35	Kjapp gjennomgang med «rollespill»	Jeg forteller historien om en historisk person og gir elevene rollene i historien mens jeg forteller	Tilpasset opplæring i et sosialt samspill. Elevene «deltar» i historien samtidig som de lærer den. Min forskning indikerer at elevene her vil kunne jobbe mot å oppnå historisk empati

12.35 - 12.45	Refleksjon rundt rollene i historien og egen rolle i dag	Elevne diskuterer med sidemannen hvordan det var å være i en historisk kontekst kontra hvordan det er å være menneske i dag	Muntlige ferdigheter, og elevene får være med i vurderingsarbeidet. Dette er også en samlende måte å roe ned etter rollespillet.
12.45	Timen er over		

Vedlegg



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave intervju](#) / Vurdering

# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

957067

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

25.01.2023

**Prosjekttittel**

Masteroppgave intervju

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

**Prosjektansvarlig**

Peter Sigurdson Lunga

**Student**

Birk Iddeng

**Prosjektperiode**

07.01.2023 - 07.06.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 07.06.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

**FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN**

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna.

**DATABEHANDLER**

Vi legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. personvernforordningen art. 28 og 29.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettpørreskjema, videosamtale el.)

Personverntjenester 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).

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til med prosjektet!

