



Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

«Jeg hadde tatt imot maten om jeg hadde vært fange!»

En kvantitativ undersøkelse om bruk av tegneserie og utvikling av historisk empati hos elever på ungdomstrinn

June Mari Kjær

Master i samfunnsfagdidaktikk LER-3904, mai 2024



Sammendrag

I denne masteroppgaven har jeg sett på om bruk av tegneserie kan være med på å utvikling av historisk empati hos elever på ungdomstrinnet. Problemstillingen for oppgaven er:

I hvilken grad kan tegneserie brukes til å utvikle historisk empati hos elever på ungdomstrinnet.

For å kunne svare på problemstillingen har jeg følgende forskningsspørsmål:

Hvordan kan man måle historisk empati blant elever på ungdomstrinnet?

Relevant teori for denne studien inkluderer Helga Harnes' doktoravhandling, samt arbeider av Endacott & Brooks og Seixas & Morton. Metodene som er brukt for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålet er en kvantitativ panelstudie, ved bruk av spørreundersøkelse, en for- og en etterundersøkelse. Studien er gjennomført i tre skoleklasser på ungdomsskoler utenfor urbane områder

Det var tre hovedfunn og et bifunn. Det første funnet handler om økning av svarprosent på et alternativ i spørsmål 3. Det andre funnet handler om hvordan elevene endret svarene sine i etterundersøkelsen for spørsmål 5. Det tredje funnet handler om økningen i empatiske svar i spørsmål 5. Bifunnet viser at elevene ikke ser på lesing i bøker som en god læringsmetode. Resultater fra funnene og analysen tyder på at bruk av tegneserie kan bidra til å utvikle historisk empati, til en viss grad. Dette skyldes at tegneserier bidrar til å visualisere hendelser og kjente historiske personer.

FORORD

Da er nok et eventyr over for denne gang, og et nytt eventyr venter rundt neste sving. Etter seks år som student ved UiT kan jeg endelig kalle meg Lærer June. Studietiden har vært preget av både oppturer og nedturer, med t min trofaste følgesvenn, dysleksi, med meg gjennom hele reisen.

Først og fremst vil jeg takke min søster Eirin og hennes samboer Espen, samt min gode venn Turid. Takk for at dere tok dere tid til å lese korrektur og kommet med verdifulle forslag. Deres hjelp har løftet oppgaven mange hakk!

Takk til venner og familie for støttende ord og får å hatt troen på meg. Takk til gjengen på masterkontoret, både GLU og Ped-gjengen.

En stor takk til min veileder, Rolf-Inge Larsen, for å ha vært positiv, uansett hvor mye tvil og usikkerhet jeg har hatt. Takk for alle oppmuntrende ord og trygge samtaler. Det setter jeg veldig pris på!

Til slutt en takk til lærere som sa ja til å la meg låne klassene deres, og til eleven som har deltatt ved å svare på undersøkelsene. Uten dere hadde dette ikke gått.

June Mari Kjær

Tromsø, mai 2024

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon og problemstilling	1
1.1	Begrunnelse	2
1.2	Tidligere forskning	3
1.3	Valg av tegneserie	4
2	Teori	9
2.1	Historisk empati	9
2.2	Tegneserie	13
2.2.1	Historisk tegneserie	14
2.3	Tilpasset opplæring	15
3	Metode.....	16
3.1	Panelstudie	16
3.2	Spørreundersøkelse	17
3.3	Prosjektprosess og rekruttering	19
3.4	Reliabilitet og Validitet	20
3.5	Forskningsetisk.....	21
3.6	Feilkilder	21
4	Gjennomføring	22
4.1	Forundersøkelsen	22
4.2	Etterundersøkelsen	24
4.3	Klasselærer-rollen	27
5	Analyse.....	27
5.1	Forundersøkelse	28
5.1.1	Spørsmål 1: Ranger disse ulike måtene å lære på.	28
5.1.2	Spørsmål 2: Hva syns du om historiefaget?	33
5.1.3	Spørsmål 3: Hva er viktigst for deg i historiefaget?.....	33
5.1.4	Spørsmål 4: Hva vil du helst lære om 2. verdenskrig?.....	34
5.1.5	Spørsmål 5: Hvordan tror du det var å være ungdom under 2. verdenskrig? ..	37
5.2	Etterundersøkelse	39
5.2.1	Spørsmål 1: Ranger disse ulike måtene å lære på.	39
5.2.2	Spørsmål 2: Hva syns du om historiefaget?	43

5.2.3	Spørsmål 3: Hva er viktigst for deg i historiefaget?.....	43
5.2.4	Spørsmål 4: Hva vil du helst lære om 2. verdenskrig?.....	44
5.2.5	Spørsmål 5: Hvordan tror du det var å være ungdom under 2. verdenskrig? ..	48
5.2.6	Spørsmål 6: Ville du tatt imot maten om du var fange?.....	49
5.2.7	Spørsmål 7: Hva ville du ha gjort i situasjonen på side 42?	50
5.2.8	Spørsmål 8: Hva synes du om tegningene i tegneserien du har lest?	51
5.2.9	Spørsmål 9: Ble du mer nysgjerrig på hendelsen og boka etter å ha lest utdraget? 52	
5.2.10	Spørsmål 10: Har du lært noe nytt om 2. verdenskrig etter å ha lest tegneserien?.....	53
5.3	Sammenligning.....	53
5.3.1	Spørsmål 1: Ranger disse ulike måtene å lære på.	53
5.3.2	Spørsmål 2: Hva synes du om historiefaget?	55
5.3.3	Spørsmål 3: Hva er viktigst for deg i historiefaget?.....	57
5.3.4	Spørsmål 4: Hva vil du helst lære om 2. Verdenskrig?.....	58
5.3.5	Spørsmål 5: Hvordan tror du det var å være ungdom under 2. verdenskrig? .	60
6	Funn og diskusjon	61
6.1	Funn en: Flere elever ønsket å forstå hvordan folk opplevde historien	62
6.2	Funn to: Krig er farlig	63
6.3	Funn tre: Mer empatiske interesser	65
6.4	Bifunn om foretrukne læringsmetoder	66
7	Konklusjon	67
7.1	Forslag til videre forskning	68
	Referanseliste	70
	Vedlegg	73

Figurliste

Figur 1 - «Rigel: Urettens ekko», Larmo. S.39	7
Figur 2 - «Rigel: Urettens ekko», Larmo. s.41	7
Figur 3 - «Rigel: Urettens ekko», Larmo s.81	8
Figur 4 - Harnes sin modell av historisk empati. s.vi.....	9

Figur 5 - Endacott og Brooks sin modell av historisk empati. Som presentert hos Harnes (2022, s. 18).....	9
Figur 6 - «Rigel: Urettens ekko», Larmo, s.40.....	26
Figur 7 - Sektordiagram av førstevalg, spørsmål 1: «Ranger disse ulike måtene å lære på» ..	29
Figur 8 - Sektordiagram over andrevalg, spørsmål 1: «Ranger disse ulike måtene å lære på»	30
Figur 9 - Sektordiagram over tredjevalg, spørsmål 1: «Ranger disse ulike måtene å lære på».	31
Figur 10 - Spørsmål 2: «Hva syns du om historiefaget?»	33
Figur 11 - Spørsmål 3: «Hva er viktigst for deg i historiefaget?».....	33
Figur 12 - Sektordiagram over førstevalg, spørsmål 4: «Hva vil du helst lære om 2. verdenskrig?»	35
Figur 13 -Sektordiagram over andrevalg, spørsmål 4: «Hva vil du helst lære om 2. verdenskrig?»	35
Figur 14 - Sektordiagram over tredjevalg, spørsmål 4: «Hva vil du helst lære om 2. verdenskrig?»	36
Figur 15 - Førstevalg, spørsmål 1, etterundersøkelse.....	39
Figur 16 - Andrevalg, spørsmål 1, etterundersøkelse.....	40
Figur 17 - Tredjevalg, Spørsmål 1, etterundersøkelse	41
Figur 18 -Spørsmål 2: «Hva syns du om historiefaget?»	43
Figur 19 - Spørsmål 3: «Hva er viktigst for deg i historiefaget?».....	44
Figur 20 - Sektordiagram over førstevalg, spørsmål 4: «Hva vil du helst lære om 2. verdenskrig?»	45
Figur 21 - Sektordiagram over andrevalg, spørsmål 4: «Hva vil du helst lære om 2. verdenskrig?»	46
Figur 22 - Sektordiagram over tredjevalg, spørsmål 4: «Hva vil du helst lære om 2. verdenskrig?»	46
Figur 23 - Spørsmål 6: «Ville du tatt imot mat om du var fange?»	49
Figur 24 - Spørsmål 7: «Hva ville du ha gjort i situasjon på side 42?»	50
Figur 25 - Spørsmål 9: «Ble du mer nysgjerrig på hendelsen og boka etter å ha lest?»	52

Tabelliste

Tabell 1 - Oversikt over prosjektprosessen	19
Tabell 2 - Spørsmål 5: «Hvordan tror du det var å være ungdom under 2. verdenskrig?»	38
Tabell 3 - Spørsmål 5: «Hvordan tror du det var å være ungdom under 2. verdenskrig?»	48
Tabell 4 - Kategorier i spørsmål 8: «Hva syns du om tegningene i tegneserien du leste?»	51
Tabell 5 - Spørsmål 10: «Har du lært noe nytt om 2. verdenskrig etter å ha lest tegneserien?»	53

1 Introduksjon og problemstilling

Ved valg av tema til masteren, var det mange interessante temaer som vekket interesse. Denne prosessen begynte 1.mai 2022, idet jeg gikk om bord Statsraad Lehmkuhl. Jeg hadde da fire måneder til å gruble og tenke over hva jeg ville skrive om. Mye av undervisningen vi hadde om bord handlet om FN's bærekraftsmål, som var et tema jeg synes var spennende, men som til slutt ikke fenget helt. Da vi kom til Palau fortalte en av lærerne om bord historien om Palau og dens rolle under 2. verdenskrig. Dette vekket en interesse hos meg, og jeg bestemte meg derfor der på kaia i Koror, om å skrive om 2. verdenskrig. Jeg visste også at jeg hadde lyst til å bruke tegneserie i masterprosjektet, fordi tegneserie er visuelt og kan derfor passe bra innenfor tilpasset opplæring, i tillegg til å være med å skape engasjement hos eleven. Jeg hadde og lyst til å bruke tegneserien i masterprosjektet, fordi det er ikke så mye brukt i undervisningen fra før og jeg tenker det er et fint redskap å bruke i skolen. Dette gjorde det naturlig at 2. verdenskrig og tegneserien skulle være hovedelementene i problemstillingen. Siden jeg går grunnskolelærer 5-10 trinn, valgte jeg å ha fokus på ungdomsskoleelever, der alderen varierer fra 13 år til 15 år, der jeg ser for meg å jobbe som lærer.

Etter flere runder bestemte jeg meg for å forske på historisk empati og om den utvikles hos elever på ungdomstrinnet, ved bruk av tegneserie. Dette førte til følgende problemstilling:

«I hvilken grad kan tegneserie brukes til å utvikle historisk empati hos elever på ungdomstrinnet?».

Ut fra dette har jeg utarbeidet et forskningsspørsmål som lyder slik:

«Hvordan kan man måle historisk empati blant elever på ungdomstrinnet?»

Problemstillingen vil bli testet i tre ulike klasserom. Oppgaven er derfor en empirisk undersøkelse av bruk av tegneserien i undervisningen. Oppgaven min vil ikke ha fokus på aksjonslærings, dette på grunn av at jeg ikke la opp til det i planleggingen og i gjennomføringen av undervisningen.

Min definisjon av historisk empati er å forstå mennesker fra fortiden sine perspektiver og ikke dømme etter dagens normer og regler, dette sammenfaller med Helga Harnes (se 2.1). Harnes sin definisjon av historisk empati er «som å ta en eller flere forhistorisk mennesker sitt

perspektiv» (se 2.1). Begrepsavklaring om kjernebegrepene i problemstillingen, som er historisk empati og tegneserie, kommer i den teoretiske drøftingen.

1.1 Begrunnelse

I kjerneelementer i samfunnsfagslæreplan, står det

[...] Elevene skal få innsikt i den gjensidige påvirkningen mellom natur og samfunn. De skal se hvordan utviklingen i fortiden var preget av både brudd og kontinuitet og hva som bidro til endringer, samt utvikle historisk empati. [...] (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Historisk empati nevnes eksplisitt i kjerneelementer under «*Samfunnskritisk tenkning og sammenhenger*» i læreplan for samfunnsfag på grunnskolen. I samme avsnitt står det at «elever skal vurdere hendelser og kunnskap fra ulike perspektiv og reflektere over hvorfor menneskene gjorde og gjør ulike valg (Kunnskapsdepartementet, 2017)». Jeg anser dette som en god formulering av hva historisk empati er, fordi det trekker frem at eleven selv må reflektere over hvorfor og hvordan menneskene levde i fortiden, i tillegg å vurdere hendelsene direkte. Dette er også noe Helga Harnes skriver om i sin doktorgrad, som jeg kommer tilbake til.

Kompetansemålene er det vi som lærere må forholde oss til på daglig basis og er de målene vi strever etter at elevene skal ha kunnskap om. De kompetansemålene som er relevant for min forskning er for 10. årstrinn:

«Gjøre rede for årsaker til og konsekvenser av sentrale historiske og nåtidige konflikter og reflektere over om endringer av noen forutsetninger kunne ha hindret konfliktene».(Utdanningsdirektoratet, 2020)

og

«Reflektere over hvordan mennesker har kjempet og kjemper for forandringer i samfunnet og samtidig har vært og er påvirket av geografiske forhold og historisk kontekst.»(Utdanningsdirektoratet, 2020)

Kompetansemålene nevner ikke ordrett historisk empati slik som i kjerneelementene, men tar opp at elevene skal reflektere over og gjøre rede for hvordan samfunnet har endret seg over tid. Det første kompetansemålet jeg refererer til dekker også kontrafaktisk historie, i tillegg til historisk empati. Denne delen om kontrafaktisk historie ser jeg ikke på i min master, der fokuset er på historisk empati. Det andre kompetansemålet handler om at eleven skal ha forståelse for hvordan samfunnet har endret seg, som følge av fortidsmennesker sine kamper.

1.2 Tidligere forskning

Tidligere forskning om historisk empati viser til blant annet bruk av videospill/dataspill, rollespill og debatter. Helga Bjørke Harnes har skrevet doktoravhandlingen: *Historisk empati i møte med vanskelig historie*. Harnes har undersøkt hvordan et historisk tema vekker følelser og moralsk respons, og hvordan dette påvirker undervisning der elevene skal ta et historisk perspektiv (Harnes, 2022, s. v). Harnes viser hvordan elevene i studien utviklet historisk empati med tanke på «vanskelig historie», som i hennes undersøkelse omhandlet historie om kolonial imperialisme i Afrika (Harnes, 2022, s. v). Professor Kaya Yilmaz har skrevet artikkelen: *Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in Schools* (2007). Artikkelen tar for seg ulike teorier og definisjoner, samt hvordan overføre teori til praksis innenfor historisk empati. I artikkelen redegjør han for hvorvidt skolene og skolevesen har klart å overføre teori til praksis, og om eleven har klart å tilegne seg den kunnskapen som inngår i å oppnå historisk empati. En av mine medstudenter som har jobbet med historisk empati, men da ved bruk av videospill, er Mathias Johanson. Han har skrevet en masteroppgave om bruken av historisk dataspill i historieundervisningen, der han forsker på hvordan historisk dataspill kan bidra til forståelse av hva historisk signifikans og historisk empati er: Fokuset for prosjektet er på historieundervisning på videregående trinn.

Forskningen som er gjort om bruk av tegneserie i undervisning, er hovedsakelig gjort i norskfaget og i spesialpedagogikk. I norskfaget har det vært forsket på hva elever på ungdomsskoler foretrekker å lese, slik som Anette Riise og Anita Brovoll Vaeng sin masteroppgave fra 2021. Elise Torsteinsens masteroppgave fra 2023 forsket på bruk av tegneserie i litteraturundervisningen. Torsteinsen konkluderer med at det finnes fordeler og ulemper med bruk av tegneserie, der en ulempe er at elever sliter med å sette sammen tekst og bilde. En annen ulempe hun trekker frem er elevenes refleksjoner når det kommer til virkemidler, der elevene ikke bruker faguttrykk som er relevant innenfor norskfaget

(Torsteinsen, 2023). De to masteroppgavene jeg har trukket frem har hovedsakelig undersøkt lesing i norskfaget. Mitt fokus i oppgaven og forskningen er bruk av tegneserie i historieundervisningen.

En populær tegneserie som er brukt i undervisning er *Maus: A Survivor's Tale* av Art Spiegelman (2003). Art Spiegelman er en amerikansk tegneserieskaper som ga ut tegneseriene *Maus: a survivor's tale:1: My father bleeds history* i 1986 og *Maus: a survivor's tale:2 : And here my troubles began* i 1991. Tegneserien handler om hans jødiske far, Vladek Spiegelman, sine opplevelser som overlevende av 2. verdenskrig og av holocaust. Handlingen i *My father bleeds history* (1) utspiller seg i Polen før 2. verdenskrig, der Vladek forteller om jødehatet og om flukten fra nazistene. I *And here my troubles began* (2) er handlingen satt til livet i Auschwitz, med fremblikk til nåtidens New York der Vladek forteller om sine opplevelser, og Art sitter og illustrerer og lytter på. Spiegelmans far levde mens tegneserien ble tegnet og gitt ut, som gjør at tegneserien er en førstehåndsfortelling om livet som jøde under 2. verdenskrig, og om livet i Auschwitz. Tegneserien har vunnet en rekke internasjonale litteraturpriser, deriblant Pulitzerprisen i 1992 (Gisle, 2019). Jeg kunne ha brukt *Maus* som kilde for å jobbe med historisk empati, men ønsker å bruke en tegneserie som handlet om norske forhold og at teksten er på norsk. Tegneserien er behandlet i flere masteroppgaver.

Masteroppgaver som har brukt *Maus: A Survivor's Tale* (Spiegelman, 2003), er blant annet Trude Alfsvåg. Hun har gjort en undersøkelse av hvordan historie kan konstrueres i tegneseriene (2013). I den gjør hun en komparativ undersøkelse av to tegneserier som tar for seg temaet Holocaust, der en av tegneseriene hun brukte var *Maus: a survivor's tale* (Spiegelman, 2003) og den andre var *26.november: fire fortellinger fra det norske Holocaust* (Holmberg, 2010). I oppgaven ser hun på det tegnetekniske og virkemidlene brukt i tegneseriene, i tillegg til hvordan de ulike tegneseriene formidler historie. En annen som har skrevet masteroppgave ved bruk av *Maus*, er Stine C. Øverås (2013). Hun har skrevet om hvordan tegneserie kan brukes som et visuelt medium som en forbindelse mellom nåtid og fortid. Det ingen av disse oppgavene ser på er historisk empati eller gjennomført undervisning på skole.

1.3 Valg av tegneserie

Jeg ønsket å finne en tegneserie med en historie som elevene kunne leve seg inn i og gi dem en forståelse av hvordan det var å leve som fange under 2. verdenskrig. Et av kriteriene mine

var at det skulle være forståelige og fine illustrasjoner, altså illustrasjoner som er fargerike og «fin å se på». Et annet kriterium ved valg av tegneserie var å vise perspektivet til krigsfangene på norsk jord under 2. verdenskrig. Jeg vurderte flere ulike tegneserier, blant annet Ingebjørg Jensen (2017) sin tegneserie *Dødsleiren: SS' konsentrasjonsleir i Beisfjord 1942*, John S. Jamtli sin tegneserie: *Sabotør: En røverhistorie fra krigsårene* (2018) og Ida Larmo sin *Rigel: Urettens ekko* (2022).

Jensen sin tegneserie ble vurdert fordi at store deler av tekst og dialog var skrevet på maskin, noe som gjør det enklere å lese teksten. Jeg valgte å ikke bruke denne fordi tegningene var etter min mening litt for ærlige (grafisk) tegninger. Personene i tegneserien er tegnet ekstremt tynne og legger ikke skjul på hvordan det var i fangeleiren, som kan gjøre at man lever seg for mye inn i tegneserien og dette blir overveldende, dette kan ta fokuset vekk fra historien. Derfor synes jeg at tegneserien ikke passet for målgruppen min, ungdommer i alderen 13 år til 15 år. I tillegg var hele tegneserien i svart/hvit, som brøt med et av kriteriene mine.

Andre tegneserie som ble vurdert var *Sabotør: En røverhistorie fra 2. verdenskrig* av John S. Jamtli. Den ble vurdert for dens spennende måte å fremstille viktige hendelser under 2. verdenskrig, og at skriften i tegneserien er skrevet med blokkbokstaver, som gjør den lett å lese. Denne tegneserien valgte jeg ikke å bruke på grunn av den kunstneriske friheten Jamtli har brukt i tegneserien. Fokuset i tegneserien er hovedsakelig action og humor, men også at man skal lære noen av den. En annen grunn til at *Sabotør* ikke ble valgt, var at tegningene var tegnet med en actionpreget strek, som kan svekke realiteten og gir et urealistisk preg. Dette kunne gjort det vanskeligere å leve seg inn i tegneserien, som var ett av kriteriene jeg ville vektlegge.

Dette førte til at valget falt på Ida Larmo sin tegneserie *Rigel: Urettens ekko*. Denne tegneserien mener jeg passer bra til mitt prosjekt fordi det er en historisk tegneserie, der handlingen i tegneserien skjer under 2. verdenskrig. Det andre som gjør denne tegneserien aktuell for mitt prosjekt, er at hovedpersonene er lett for elevene å identifisere seg med. Tegneserien handler om to unge menn og deres historie før, underveis og etter reisen med Rigel. Det at hovedpersonene er unge kan gjøre det enklere for elevene å kjenne seg igjen i handlingen. Det tredje som gjør denne tegneserien aktuell for mitt prosjekt er at elevene kan lære noe nytt, på en ny måte.

Tegneserien jeg skal bruke er *Rigel: Urettens ekko* av Ida Larmo fra 2022. Den tar for seg hvordan allierte styrker skjøt ned frakteskipet «Rigel» i 1944. Om bord båten var det både sovjetiske og norske krigsfanger. Noe som kommer frem i forordene i tegneserien (2022, s. 5) er at dette er en glemt tragedie og det er ikke så mange som vet om eller har kunnskap om historien om og rundt tragedien «Rigel». Jeg har valgt ut noen sider som jeg anser som relevante for historisk empati og forskningsprosjektet. De relevante sidene var side 32 til 45, totalt 14 sider. Disse sidene ble valgt fordi de dekker tre episoder som får elevene til å tenke empatisk, og få dem til å tenke gjennom hva de ville ha gjort i de ulike episodene. Disse sidene ble også basert på kriteriene jeg redegjorde for tidligere. Tegningene er ryddig og forståelige, og har tydelig bruk av farger. Tegningene viser både eksempler hvor kraftig bruk av farger brukes for å forsterke en person eller en hendelse, og hvor svak eller ingen bruk av farger brukes på samme måte. Disse sidene viser også hvordan livet var for krigsfangene under 2. verdenskrig, og hvordan hverdagen og arbeidet de gjorde så ut.

Tegneserien handler om to unge krigsfanger og deres opplevelser av 2. verdenskrig og livet ombord fraktebåten «Rigel». Her følger en kort oppsummering av handlingen. Den ene hovedpersonen heter Julian og er en russiskfødt krigsfange, som blir tatt til fange ved grensen til Polen, der han kriget mot nazistene. Han og mange andre krigsfanger ble fraktet til Nord-Norge for å bygge jernbanen «Polarbanen» og veier for nazistene. Han blir først fraktet til Varangerbotn og senere til Bjerkvik, for å så gå om bord Rigel for å bli fraktet til Trondheim. Den andre hovedpersonen i tegneserien heter Asbjørn og er norskfødt. Han blir arrestert av nazistene etter en slåsskamp på Stokmarknes der han slår til en soldat for å forsvare en kompis. Han rømmer fra Stokmarknes i frykt for å bli arrestert, men blir jaktet på og arrestert. Han blir så fraktet til en fangeleir i Narvik, for å bli fraktet til Trondheim om bord på Rigel. Om bord på Rigel er det forferdelige forhold, fangene lever som sild i tønne, og det er dårlig med plass å bevege seg på. Seilassen skjer i slutten av november, som gjør at det er kaldt om bord på Rigel, og det er dårlig med tilgang på varmekilder nede i lasterommene hvor Julian og Asbjørn sitter. På ferden sørover mot Trondheim blir «Rigel» angrepet av britiske bombefly. Det skjer utenfor Helgelandskysten, nærmere bestemt Rosøy utenfor Sandnessjøen. Mens båten blir skutt ned og etter hvert synker, kommer Julian og Asbjørn seg til land, og deres ferd videre blir preget av deres nasjonalitet. Nordmannen Asbjørn får god hjelp av beboerne på øya til å gjemme seg for fangevokterne, mens russeren Julian blir overgitt til fangevokterne av en av beboerne på øya. Nordmannen Asbjørn holder seg gjemt på øya til 2.

verdenskrig tar slutt, mens Julian blir på nytt fraktet til en annen fangeleir. Der blir han til krigen tar slutt.

De sidene jeg skal bruke i prosjektet handler om når Julian kommer til Kirkenes og de skal begynne å jobbe med «Polarbanen» og om livet i fangeleiren. Fangene, nazistene og lokalbefolkningen lever tett på hverandre, noe som gjør at de lokale ser hvordan fangene blir behandlet og hvordan fangene ser ut. Hver dag går fangene gjennom gatene i Kirkenes på tur til og fra arbeidsområdet sitt. Under denne marsjen er det mange av lokalbefolkningen som prøver å hjelpe fangene ved å snike mat og klær til dem, selv om det var forbudt. Hvis noen av fangene ble tatt av vaktene i å ta imot klær eller mat fra lokalbefolkningen, fikk de en straff. Et eksempel på en form for straff fangene kunne få er fra utdraget jeg valgte å bruke i undervisningen, der det er en av fangene som er blitt oppdaget av en av vaktene, ved å få en brødskive fra lokalbefolkningen. Han blir straffet med å stå i bar overkropp med hendene over hodet i en lengre periode, i kuldegrader (Figur 1). Utdraget forteller oss også at det var enkelte vakter som så gjennom fingrene når fangene fikk mat fra de lokale. Arbeidsforholdene er tøffe og arbeidene får akkurat nok mat og drikke slik at de klarer å arbeide, men i en av scenene i utdraget blir en av fangene så desperat etter vann at han stenger ute omverden og springer til en vanddam. Dette resulterer i at han ikke hører vekten som roper at han skal stoppe, og blir skutt av vekten på stedet. På slutten av utdraget forteller Julian om at dagene går i ett i fangeleiren, og om alle de som dør på grunn av kulden om natten eller på grunn av hardt arbeid og utmattelse.



Figur 1 - «Rigel: Urettens ekko», Larmo. S.39



Figur 2 - «Rigel: Urettens ekko», Larmo. s.41

Fargebruken i tegneserien er mørk og melankolsk, slik som på figur 1, mens i andre er det brukt mer farger, som på figur 2. Annen fargebruk i tegneserien er å forsterke en person eller

for å synliggjøre noe, som eksempel lukt og stank, som blir symbolisert med en mørkegrønn farge (figur 3). Figur 1 viser en situasjon hvor en fange blir straffet etter å ha blitt tatt for å ha tatt imot mat fra en av de lokale. Tegningen er hovedsakelig svarthvitt, men man kan se litt fargebruk på veggene og menneskene. Veggene har en slags brunfarge, mens mennene har litt rødfarge på ørene og i ansiktet. Slik er fargebruken i de fleste tegningene i tegneserien, med gråtoner og mørke farger, med litt rødt eller blått i ansiktene, for å synliggjøre at de er kalde. I de tegningene som inneholder noe snilt og hyggelig, er det mer bruk av gladere farger, som gult, blått og rødt, som eksempel figur 2. På denne tegningen har en av fangene laget en lekefigur av tre til et barn som takk for maten og klærne. På figur 2 ser man at hendene har fått en beige farge og at klærne er fargelagt med grønt og rødt, for å gjøre handlingen mer livlig. Bakgrunnen til figur 2 er fargelagt med en gulfarge som trekker oppmerksomheten mot overgivelsen av gaven, i tillegg til at gaven er tegnet i en blåfarge. Dette står i kontrast til figur 1, som har minimalt med farger og bruk av mørke farger.

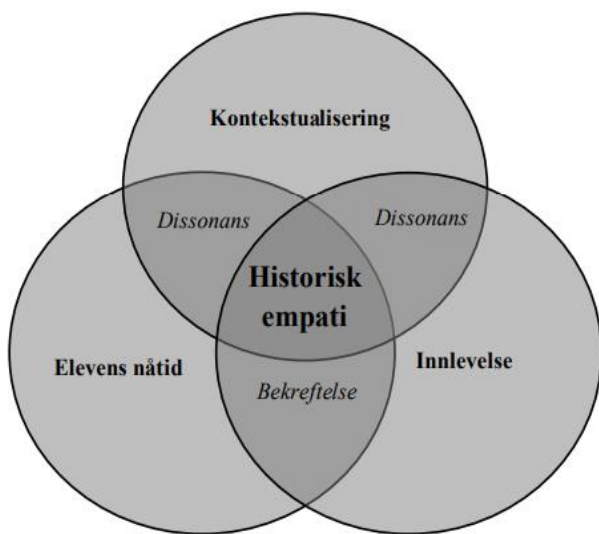


Figur 3 - «Rigel: Urettenes ekko», Larmo s.81

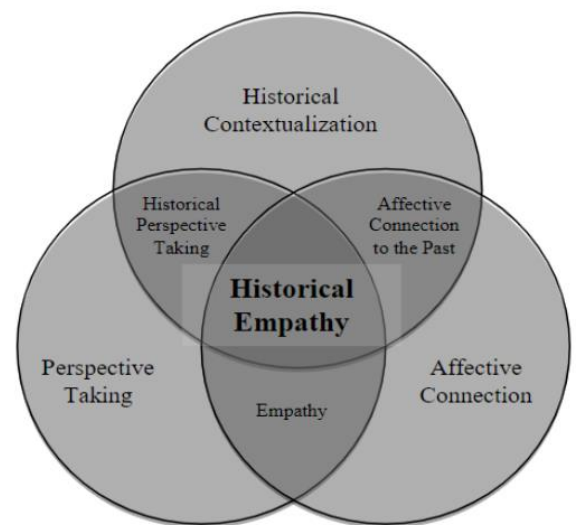
2 Teori

2.1 Historisk empati

Historisk empati kan defineres på ulike måter. Helga Harnes definerer historisk empati slik «som å ta en eller flere forhistoriske mennesker sitt perspektiv». Videre skriver hun at historisk empati handler om kontekstualisering, innlevelse og bevissthet om sin egen historiske bevissthet (2022, s. v). Harnes illustrere sitt funn i en modell [Figur 4], som hun har videreutviklet av modellen til Jason Endacott og Sarah Brooks [Figur 5]. Det er noen likheter og ulikheter mellom figur 4 og figur 5. Likhetene ved modellene er blant annet at alle de tre ulike dimensjonene må være til stede for å utvikle historisk empati (2022, s. vi). En annen likhet er at Harnes har oversatt to av de engelske begrepene (*Historical contextualization* og *Affective connection*) til norske begreper (*kontekstualisering* og *innlevelse*) (Harnes, 2022, s. 194). Forskjellen mellom Harnes sin modell og Endacott og Brooks sin modell er at Harnes har byttet ut *perspective taking* med *elevens nåtid*. Harnes begrunner dette med at «Perspective taking» er noe som hører til alle tre av hennes dimensjonene, og kan derfor ikke være en egen dimensjon (Harnes, 2022, s. 194-195). Dimensjonene og kjerneordene i Harnes sin modellen er kontekstualisering, elevens nåtid og innlevelse, disse tre må være til stede for å utvikle historisk empati, ifølge Harnes (2022, s. vi).



Figur 4 - Harnes sin modell av historisk empati. s.vi



Figur 5 - Endacott og Brooks sin modell av historisk empati. Som presentert hos Harnes (2022, s. 18)

Første dimensjon er *elevens nåtid*, som Harnes definerer som at elever aktiverer en forståelse for at fortiden og nåtiden blir sett på med ulikt perspektiv, og får en forståelse av at nåtid og fortid er ulike tider (Harnes, 2022, s. 195-196). Den andre dimensjon Harnes skriver om er *kontekstualisering*, som tar for seg at elevene må ha kunnskap og oversikt over den hendelsen eller de temaet de skal lære om. Den kunnskapen og oversikten oppnår dem ved å stille spørsmål, innhente informasjon på internett og lese om temaet eller hendelsen. Det gjør at lærere må legge til rette for at elevene får en forståelse at historie kan tolkes på ulikt vis/ulike måter (Harnes, 2022, s. 196). Endacott og Brooks trekker også frem at elever og lærere burde ha en dypere forståelse av datidens sosiale og kulturelle normer (Endacott & Brooks, 2013, s. 43). Den tredje dimensjon Harnes har i sin modellen er *innlevelse* som handler om at elevene lever seg inn i hendelser eller temaet, ved å spille på det moralske og på elevens følelser (Harnes, 2022, s. 196). Endacott og Brooks skriver at *innlevelse/affective connection* handler om å forstå hvordan livet og situasjonen var for historiske mennesker, ved å bruke sin egen livserfaring (Endacott & Brooks, 2013, s. 43).

I modellen til Harnes ser man at det er skjæringer mellom de ulike dimensjonene. Disse ulike skjæringene er prosesser som i følge Harnes blir tydeliggjort i undervisningen (2022). Den første skjæringen er mellom *elevens nåtid* og *innlevelse* der skjer det en bekreftelse av nåtidsforståelsen til elevene, fordi ukjent kontekst ikke var tilstede, kunne elevene bruke den kunnskapen de har fra før og de var kritiske overfor den/de historiske aktør/ene (Harnes, 2022, s. 197). I skjæringen mellom *elevens nåtid* og *kontekstualisering* skjer det en dissonans. Dette skjer fordi fortiden ikke er det samme som nåtiden, og elevene ikke har tilegnet seg den nødvendige kunnskapen de trenger (Harnes, 2022, s. 197). Det er også en dissonans i skjæringen mellom *innlevelse* og *kontekstualisering*, der elevene skal leve seg inn i en situasjon til en historisk person, men har ikke helt klart for seg hvordan det skal gjøres med tanke på holdninger og emosjoner (Harnes, 2022, s. 197).

Endacott og Brooks beskriver ikke disse skjæringene som bekreftelse eller dissonans mellom de ulike dimensjonene i deres modell, men de skriver at dersom alle tre dimensjonene ikke er til stede, kan det ikke kalles historisk empati (2013, s. 43). I skjæringen mellom *perspectiv taking* og *historical contextualization* skriver de at man har utviklet *historical perspectiv taking*, der man kan reflektere over ulike synspunkter og tankesettet fra fortiden, men man mangler den empatiske delen for at det kan kalles historisk empati (Endacott & Brooks, 2013, s. 44). I skjæringen mellom *historical contextualization* og *affective connection* skriver Endacott og Brooks at man utvikler *affective connection to the past* som handler om å kunne

sette seg inn i den emosjonelle delen innenfor historie, uten å ha forståelse og perspektiv for å skjønne hvorfor det var slik (Endacott & Brooks, 2013, s. 44). I den tredje skjæringen mellom *perspective taking* og *affective connection* skriver de at man “bare” kan utvikle empati, uten å ha den historiske forståelsen og perspektivene fra fortiden (Endacott & Brooks, 2013).

Pedagogen Kaya Yilmaz har skrevet en artikkel der han har sett på ulike teorier og betingelser for utvikling av historisk empati (Yilmaz, 2007). I artikkelen trekker Yilmaz frem ulike definisjoner av historisk empati og hvordan oppnå historisk empati gjennom praksis. Ut fra de ulike definisjonene utarbeider Yilmaz sin definisjon av historisk empati, som han definerer slik «enkeltperson har evne til å se og dømme fortiden etter sine egne prinsipper, ved å forstå mentaliteten, verdier og hendelser i lys av historisk bevis (Yilmaz, 2007, s. 1. Min oversetting). En av dem han trekker frem er Stuart J. Foster som har ulike råd og anbefalinger om hvordan historielærere kan legge opp undervisningen for å oppnå historisk empati. Noen av rådene Foster kommer med er å gi elevene kunnskapen om historisk kontekst før de dykker ned i et spesifikt tema (Yilmaz, 2007, s. 4 - 5). Videre skriver Yilmaz at rollen som historielærer også er å forklare de ulike perspektivene og konsekvensene innenfor historie (Yilmaz, 2007, s. 5). En annen Yilmaz trekker frem er Keith C. Barton som definerer historisk empati til å være en ferdighet til å gjenkjenne hvordan omstendighetene var for mennesker i fortiden, og evner å evaluere dets kunnskap for å avgjøre hvordan valgene til mennesker i fortiden ble formet og skapt (Yilmaz, 2007, s. 2, min oversetting). Yilmaz trekker også frem Nation Centre of History in the School sin definisjon av historisk empati som lyder slik, «Man har evne til å beskrive fortiden gjennom øyne og erfaring til menneskene som levde på den tiden, ved bruk av litteratur, kunst og sånt. Slik at man unngår å dømme deres tidshandlinger etter dagens normer og verdier» (Yilmaz, 2007, s. 2-3, min oversetting.).

Mathias Johanson forsket på om bruk av historiske videospill kan bidra til historisk empati og historisk signifikans (Johanson, 2022). Det historiske videospillet han tar utgangspunkt i er *Assassin's Creed Valhalla*. Johanson brukte modellen til Endacott & Brooks (2013), for å undersøke om spillet og spillingen bidrar til å utvikle historisk empati. Historisk signifikans vektlegges av Johanson. Han bruker kriteriene til Seixas & Morton (2013) for å avgjøre om spillet har historisk signifikans eller ikke.

Peter Seixas og Tom Morton skrev en bok i 2013 om historisk tenkning, der de redegjør for seks konsepter som kan bistå elever og studenter til å forstå og utvikle forståelse for historisk

tenkning (Seixas & Morton, 2013, s. 3). De seks konseptene er ulike trinn som elevene må gjennomgå for å oppnå historisk tenking. De seks konseptene kan ikke ses på som individuelle steg, men som en samlet prosess. Det første konseptet Seixas og Morton skriver om er «*establish historical significant*». Dette konseptet tar for seg hvordan man kan finne ut hva man skal vektlegge i forskning og på skolen. Det inkluderer også at elevene får en forståelse for hvorfor visse hendelser og personer er vektlagt i historieundervisningen (Seixas & Morton, 2013, s. 5). Det andre konseptet er «*use primary source evidence*», der elever skal utvikle forståelse for historiske kilder og hvilke kilder som er relevant for å skrive om i et gitt tema (Seixas & Morton, 2013, s. 42). Tredje konsept er «*examine continuity and change*», som handler om at elevene skal få forståelse for at historie skjer hovedsakelig over en lengre tidsperiode. Historie kan også endres fort, på grunn av en hendelse, eller at det er små endringer/hendelser over et lengre tidsrom som gjør at historien endres sakte, eller at den ikke endres i det hele tatt (Seixas & Morton, 2013, s. 5). Fjerde konsept er «*analyze cause and consequence*», som handler om at man skal få en forståelse av hva som har skjedd i historien og hvorfor det skjedde, på bakgrunn av store og små hendelser (Seixas & Morton, 2013, s. 6). Det femte konseptet er «*take historical perspectives*», der man skal tolke og omfatte historiske hendelser gjennom mennesker som levde i fortiden (Seixas & Morton, 2013, s. 138-139). Det sjette og siste konseptet som Seixas og Morton skriver om er «*attempt to understand the ethical dimension*» som tar for seg det etiske i historie, som hva kan man lære av avgjørelser som er tatt på feil grunnlag, eller hvordan datidens avgjørelser påvirker dagens samfunn, med moderne blikk og etikk (Seixas & Morton, 2013, s. 6).

Det konseptet som er mest relevant for meg og min oppgave er det femte konseptet «*take historical perspectives*», fordi det tar for seg hvordan man tolker og oppfatter avgjørelsene som ble tatt av en historisk person, uten den emosjonelle delen (Seixas & Morton, 2013, s. 138). Det er en nokså lik definisjon til Harnes, som lyder slik «som å ta en eller flere forhistoriske mennesker sitt perspektiv (Harnes, 2022)». Det er likheter mellom definisjon til Seixas og Morton, og Harnes, der essensen er at man skal sette seg inn i hvordan livene til de historiske menneskene var. Det som skiller disse to er at Harnes legger mer vekt på den emosjonelle delen av historisk empati enn det Seixas og Morton gjør. De mener at man må være bevisst over våre og elevenes emosjoner, slik at det ikke påvirker i like/for stor grad. De skriver det slik «... we risk importing ideas and emotions distinctive to our times on a world ...in profoundly different ways.» (2013, s. 144).

Etter å ha lest Harnes, Yilmaz, og Seixas og Morton sine definisjoner av historisk empati, ser jeg at min personlige oppfatning av historisk empati, er nærmest Harnes sin definisjon. Og da spesielt den kontekstuelle delen av Harnes sin definisjon, der elever skal leve seg inn i situasjoner og få en forståelse av hvorfor avgjørelser ble tatt, uten at elevene skal dømme valgene etter dagens normer og verdier. Yilmaz sin definisjon tenker jeg ikke treffer helt på hva jeg tenker historisk empati er. Likevel trekker Yilmaz frem viktige elementer i hans artikkel, om hva som bør være til stede for å få en forståelse av hva som ligger i begrepet historisk empati. Dette treffer ikke helt det jeg skal forske på, men tas med da jeg anser det som viktige elementer for å forstå hva som ligger i begrepet historisk empati. De seks ulike konseptene Seixas og Morton presenterer er noe jeg tenker ligger som et grunnlag innenfor historiefaget og hvordan utvikle historisk tenkning, der historisk empati/historical *perspectives* er et av stegene som kommer av at de andre stegene er gjennomført og forstått. Det femte konseptet som jeg trekker frem er også kanskje det konseptet som flest elever kan relatere til, sammen med det første konseptet, som handler om hvorfor spesielle hendelser blir valgt bort. Fordi de er med på å skape mening og undring om hvorfor vi lærer om historie og det som hører til.

2.2 Tegneserie

Scott McCloud skriver i sin bok «*Hva er tegneserie*» fra 2016 at tegneserie kan defineres slik: «Tegnede og andre bilder plassert side om side i bevisst rekkefølge» (McCloud, 2016, s. 17). Definisjon sier at for at noe skal være en tegneserie så må det være en serie av tegninger eller andre typer bilder, som plasseres i en viss rekkefølge og at man kan forstå den helhetlige handlingen, ved å se på bildene eller rutene i en gitt rekkefølge. McCloud tar også opp hvordan tegneserie har utviklet seg gjennom årtusener, da det var brukt som et kommuniseringsredskap for å fortelle om en hendelse eller en person fra fortiden (2016, s. 23). I senere tid har tegneserie blitt mest kjent som et underholdningsredskap, i form av å lese om superhelter og andre kjente tegneseriefigurer. I tillegg er det også et kommunikasjonsredskap for å fortelle om glemte tider eller historie.

Oppbyggingen av tegneserie er ruter som etter definisjon er plassert i en bestemt rekkefølge, med en eller flere karakterer som har en samtale eller andre type handlinger. Tegneserie er også bygd opp på induksjon, som handler om at det man ser er en brøkdel av helheten, men samtidig gir forståelse av helheten (McCloud, 2016, s. 71). Induksjon er noe man gjør uten å tenke over at man gjør det, som eksempel at man ser en kjent form, som eksempel formen til

Mikke Mus. Da induserer man til å forestille seg at det er Mikke Mus, men egentlig er det tre kronestykker som er plassert slik at de ligner på formen til Mikke Mus (McCloud, 2016, s. 72). Vi mennesker bruker induksjon til å forstå også hva som skjer i mellomrommet mellom to ruter, som McCloud kaller for rennesteinene. *I dette mellomrommet er leseren sin fantasi og forståelse som utformer en idé om hva som skjer mellom to ruter* (McCloud, 2016, s. 74). Eksempler på dette kan være en rute med et trist ansikt, i neste rute er det et smilende ansikt, i mellomrommet mellom disse rutene kan noen ha sagt noe fint til vedkommende eller at vedkommende så noe morsomt eller annet som fikk vedkommende til å smile. Dette samsvarer med R.G. Collingwood (1993) sin historiske forestillingsevne (historical imagination), som er beskrevet i artikkel 2 i boka *The Idea of History*. Et eksempel som Collingwood trekker frem i artikkelen, er at man står og ser utover havet og ser en båt. Så ser man bort i noen minutter, så ser man tilbake og forestiller seg at båten har flyttet på seg, og ikke er på samme plass som den var noen minutter før (Collingwood & van der Dussen, 1993, s. 231-249). Der det handler om å forestille seg hva som skjer fra man ser bort til man ser tilbake på båten igjen, som er også det McCloud skriver om hva som skjer i rennesteinene.

2.2.1 Historisk tegneserie

Håkon Rune Folkenborg har skrevet boken *Én fortid- mange fortellinger: introduksjon til historiebruk* (2022), der et av kapitlene handler om bruk av tegneserie i historieundervisningen. Der skriver han også om når og hvordan tegneserie oppsto, og hva historisk tegneserie er og hvordan det kategoriseres. Han skriver at historiske tegneserie er en troverdig og nokså detaljert fremstilling av en eller flere faktiske hendelser eller mytebasert historie. Videre skriver han at tegneserien som vi kjenner i dag, med snakkebobler og detaljerte illustrasjoner, utvikla seg på 1800-tallet. Folkenborg trekker frem hieroglyfer og helleristninger på stein og huler som eksempler på historisk tegneserie uten skrift. Han trekker også frem historiske fremstillinger som inneholder tekst og illustrasjoner, deriblant et brodert tøyestykke som kalles Bayeux-teppet, som viser erobringen av England og slaget på Hastings (Folkenborg, 2022, s. 103).

Historisk tegneserie går under kommersiell historiebruk, sammen med historisk film, reklame og historiske dataspill. Kommersiell historiebruk er å bruke fortiden til et kommersielt formål i nåtiden, som i reklamer, film/serie og dataspill (Folkenborg, 2022, s. 77-79). Det handler om å bruke fortiden for å skape interesser og til å underholde i nåtiden, i tillegg til å bidra med å fremme historie. Det kan eksempelvis være å lage en historisk film om vikinger eller lage en

reklame som bruker historiske personer. Kommersiell historiebruk er blitt mer og mer utbredt i nyere tid, på grunn av hvor tilgjengelig kunnskap og teknologi er for å gjenskape historiske hendelser eller bruke historiske «kjendiser» til å reklamere for noe som ikke fantes før i tiden. For eksempel fritidsklær fra Bergans eller Norrøna. Den historiske sannferdigheten blir utfordret ved bruk av kommersiell historiebruk, fordi produktet skal selges eller er laget for å underholde. Der fokuset i kommersiell historiebruk er på hendelser, eller personer som er spennende og er helten i en spesifikk hendelse. Fremfor å vektlegge sannferdigheten og det som skjedde i realiteten.(Folkenborg, 2022, s. 78).

Historiske tegneserier har de samme trekkene som historisk filmatisering, der man som seer ikke får tolke eller skape egne bilder (Folkenborg, 2022, s. 88-89). Her er det ulike nyanser i synet på historisk tegneserie mellom Folkenborg og det McCloud og Collingwood kaller *induksjon* og *historical imagination*, der handlingen i tegneserien skjer både i rutene, men også i mellomrommet mellom rutene, som er en del av tegneseriens natur. I historisk tegneserie er tegningene allerede illustrert, men forfattere/illustratøren kan bruke sin kunstneriske frihet for å understreke og forsterke noe eller noen. Dette er eksemplifisert i «Maus» av Art Spiegelman (2003), der Spiegelman illustrerte jødene som mus og nazistene som katter (Folkenborg, 2022). Dette for å understreke hvordan jødene ble behandlet av nazityskerne, som i en katt -og mus-lek (Folkenborg, 2022). Andre virkemidler som brukes i historiske tegnerseier er, som i tegneserie generelt, farger og tegnestil, der stemningen i stripe blir forklart ved bruk av mørke eller lyse farger for å forsterke følelsene til karakteren.

2.3 Tilpasset opplæring

I Opplæringsloven står det at opplæringen skal tilpasses elevens evne og forutsetning (1998 § 1-3). Dette betyr at oppgaven som lærer er å legge til rette for at elevene kan føle mestring og få en følelse av å være til nytte i skolehverdagen (Håstein & Werner, 2014, s. 22). Videre skriver Håstein og Werner om at prinsippet i tilpasset opplæring også er at elever skal utvikle seg både sosialt og faglig (2014, s. 22-23).

Tilpasset eller differensiering av undervisning er når man tilpasser undervisningen etter elevenes krav og forutsetning (Idsøe, 2014). Dette trekkes også frem i stortingsmeldingen «Tett - på tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO», der det står slik: «Det følger av opplæringsloven at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs behov med sikte på best mulig utbytte. Kravet om tilpasset opplæring gjelder for all opplæring

gjennom hele grunnopplæringen, og det gjelder for alle elever uansett hvilke forutsetninger de har for å lære» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 48).

Denne tilpassingen er også gjort i mitt prosjekt, blant annet ved at jeg sendte spørreskjemaet digitalt til lærerne, slik at de kunne sende det til de elevene som trengte skjemaene opplest. I tillegg var jeg tydelig med elevene om at hvis de synes noe var vanskelig å lese så kunne man lese mye ut fra bildene. Selve undervisningen kan også ses på som tilpasset opplæring, gjennom variasjon og bruk av tegneserie, særlig for elever som har lærevansker og lesevansker, men også for de som liker «visuell læring» best.

3 Metode

Metoden som brukes i denne masteroppgaven er kvantitativ prospektive panelstudie (Creswell Creswell & Guetterman, 2021, s. 404).

3.1 Panelstudie

Kvantitativ panelstudie er en metode som brukes for å samle data fra samme gruppe av individer over en periode (Cohen Manion & Morrison, 2018, s. 348). Et panel er en sammensatt gruppe som blir forsket på over lengre tid, for å undersøke utvikling innenfor bestemte variabler (Creswell et al., 2021, s. 433). Panelstudie har både styrker og svakheter, en av styrkene ved bruk av panelstudie er at det er enklere å se og analysere om panelene endret mening eller ei, i mellomrommet fra første til andre gjennomføring. En svakhet ved bruk av panelstudie, som Cohen et al. (2018) trekker frem er at deltagere forlater eller ikke deltar på andre eller tredje runde.

Denne metoden ble valgt for å se om det er mulig at elever kan utvikle historisk empati innen en gitt periode. For å utforske dette utformet jeg to spørreskjema, der den ene tok utgangspunkt i elevenes interesser og deres synspunkt. Det andre spørreskjemaet inneholdt de samme fem spørsmålene fra første skjema, men i tillegg fem nye spørsmål som var relatert til undervisningen jeg gjennomførte. Dette gjorde at elevene skulle svare på to spørreundersøkelser, en for- og en etterundersøkelse. I forundersøkelsen svarte elevene på fem spørsmål, det tar 10-15 min å besvare. Etterundersøkelsen gjennomføres etter at elevene har hatt undervisning om tegneserien og temaet 2. verdenskrig. Etter undervisningen fikk de spørreskjemaet med 10 spørsmål, det tar 10-15 min å besvare. Totalt sett vil hele prosjektet ta

10-15 min for forundersøkelsen, og en skoletime for undervisning og gjennomføring av etterundersøkelsen.

3.2 Spørreundersøkelse

Spørreundersøkelse er en metode som blir brukt for å samle inn data ved å stille spørsmål som informantene skal svare på ved å sette kryss på det som de mener passer best for dem, eller rangere ut fra deres synspunkt. Spørreundersøkelsen er til en viss grad forhåndsstrukturert, der spørsmål og svaralternativ er utformet på forhånd (Gleiss & Sæther, 2021, s. 157-158).

Om styrker og svakheter ved bruk av spørreundersøkelse som metode, skriver Gleiss og Sæther at en av styrkene er at man som forsker ikke trenger å være fysisk til stede når undersøkelsen gjennomføres. Gleiss og Sæther ser det som en styrke at spørsmålene er laget på forhånd fordi man enklere kan sammenligne og analysere svarene, men det kan også være en svakhet fordi man må påse at man stiller spørsmålene på en slik måte som inkluderer alle mulige svar (Gleiss & Sæther, 2021, s. 157-158). En av svakhetene ved bruk av spørreundersøkelse er at det blir vanskelig å få tilbakemelding fra informantene dersom spørsmålene og svaralternativene er for utydelig. En annen svakhet ved bruk av spørreundersøkelse er at informantene kan tolke spørsmålene ulikt, og slik jeg tenkte når jeg utformet spørsmålene og alternativene. En annen utfordring ved bruk av spørreundersøkelser der informant skal skrive svar selv, er at man ikke kan stille oppfølgingsspørsmål på hvorfor informanten har svart som de har svart. De styrker og svakheter med spørreundersøkelse som jeg ser, handler om gjennomføring av undersøkelsen. En svakhet som jeg ser, er at elevene ikke svarer ærlig eller kommer med useriøse svar på de åpne spørsmålene. En styrke som jeg ser ved bruk av spørreundersøkelse er at man kan samle inn mye data fra flere på kort tid.

Basert på dette utformet jeg en spørreundersøkelse som elevene skulle svare på før og etter gjennomført undervisning (se vedlegg nr.1 og nr.2). For å lage spørsmål og svaralternativ, benyttet jeg Harnes sin modell (figur 4). I modellen til Harnes brukte jeg alle tre dimensjonene for å utforme spørsmål, deriblant *elevens nåtid* for å få frem dagens elevs synspunkt på 2. verdenskrigen. Jeg hentet også inspirasjon til spørsmål fra *Rigel* (Larmo, 2022), med fokus på empati og nysgjerrighet hos elevene. I tillegg ønsket jeg å spørre hvordan elevene foretrekker å lære nye temaer, der de enten skulle krysse av eller rangere de nevnte metodene.

Basert på hva jeg ønsket å undersøke innenfor historisk empati og interesser hos elever, utformet jeg spørsmålene til undersøkelsen som holdnings- og adferdsspørsmål. Holdningsspørsmål spør etter hva informantene mener, hvilke holdninger de har og hvordan de vurderer spørsmålet de blir stilt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 149). Et eksempel på dette er spørsmål 5 («Hvordan tror du det var å være ungdom under 2. verdenskrig?»), der elevene svarte med egne ord (se vedlegg nr. 1) Atferdsspørsmål spør hva informanten ville ha gjort i lik eller lignende situasjon (Gleiss & Sæther, 2021, s. 149). Et eksempel er spørsmål 6 fra etterundersøkelsen («Ville du tatt imot mat om du var fange (s.40)?»). For- og etterundersøkelse starter med fem like spørsmål. I tillegg hadde etterundersøkelsen 5 nye spørsmål som elevene skulle svare på. Grunnen til at det er ulikt antall spørsmål i for- og etterundersøkelsen, er at etterundersøkelsen har spørsmål knyttet til undervisningsøkten jeg gjennomførte. Det er spørsmål som omhandler tegneserien og ulike tematikker fra den, i tillegg til spørsmål om elevene ble mer interessert i hendelsen og tegneserien etter undervisningsøkten.

Svaralternativene til spørsmålene i undersøkelsen er rettet mot hva jeg ønsker å undersøke. For eksempel er alternativet til spørsmål 1 («Ranger disse ulike måtene å lære på?»): her er alternativene elevene kan velge basert på de ulike måtene å lære på, slik som om eleven foretrekker å lese selv i en bok, eller høre på en podkast. Jeg har bevisst valgt å ikke inkludere tegneserie som et alternativ for å ikke gi føringer for hva undersøkelsen handler om. Her kan eleven velge å krysse av flere angitte alternativer, men får også muligheten til å angi noen svar som ikke er nevnt. Et annet eksempel på alternativer er spørsmål 3 («Hva er viktigst for deg i historiefaget?»), her er alternativene basert på hva eleven legger vekt på innenfor historiefaget. Alternativer til spørsmål 3 er: «Å forstå **hva** som hendte», «Skjønne **hvorfor** ting skjedde», «Forstå **hvordan** folk oppleve det» og «Ikke interessert», der enkelte ord er uthevet slik at det blir enklere for elevene å forstå hva spørsmålet fokuserer på. I tillegg er det fritekstspørsmål der det ikke er fastsatte alternativer, slik at elevene kan svare med egne ord. Som eksempel spørsmål 8 («Hva synes du om tegningene i tegneserien du leste?»). De fleste alternativene er i sortert rekkefølge, slik at det er en logisk rekkefølge på de ulike alternativene. Som spørsmål 9 («Ble du mer nysgjerrig på hendelsen og boka etter å ha lest utdraget?») i etterundersøkelsen, der alternativene er: «Ja, veldig», «Ja, litt», «Nei» og «Vet ikke».

Målet er å undersøke om elever utvikler historisk empati i løpet av undervisningsøkten. Dette gjør jeg som beskrevet over i kapittel 3.2, og basert på spørsmålene jeg har. I tillegg vil jeg i

etterkant undersøke om det er mulig å måle historisk empati blant elever på ungdomsskolen på denne måten. De to spørreundersøkelsene er designet likt, slik at man kan analysere svarene for å se om elevene har utviklet mer, mindre eller ingen endring av historisk empati som følge av undervisningen. Analysen av spørreundersøkelsene gjennomføres med analyseverktøyet Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), slik at det blir oversiktlig og enkelt å hente ut resultatene av spørreundersøkelsene.

Et annet mål med undersøkelsen er å se på hvordan ungdommene setter seg inn i fangenes perspektiv, ikke bare fra deres egen perspektiv som ungdom. Det kan ses på som et skille mellom barneskole og ungdomsskolen, der elever på ungdomsskoler kan sette seg inn i flere perspektiv og ikke bare sitt perspektiv. Mens elever på barneskolen kan fangeperspektivet være et dramatisk perspektiv, og derfor bare ha fokus på hva de ville ha gjort i ulike hendelser.

3.3 Prosjektprosess og rekruttering

Rekruttering av informanter til prosjektet startet med at jeg sendte ut e-post til fagleder på skolene i Tromsø-regionen i oktober 2023. Der beskrev jeg prosjektet og spurte om de kunne videresende henvendelsen til samfunnsfaglærerne på skolen. Jeg fikk svar fra to skoler som var interessert i å delta i prosjektet. Oversikten av hvordan dialogen var mellom meg og lærerne til disse klassene, er illustrert i **tabell nr 1**.

Tabell 1 - Oversikt over prosjektprosessen

Oktober 2023	Sende e-post til fagleder på skolene
Januar 2024	Sendte ut e-post med påminnelse til lærerne, for å spørre om de fortsatt var interesserte, og forklarte på nytt hva prosjektet gikk ut på. Bli enig om hvilke dager som var aktuelle for gjennomføring, og innhentet annen relevant informasjon om de ulike klassene.

Februar 2024	<p>9.feb - 12.feb - Forundersøkelse gjennomføring i gruppe 1,2 og 3</p> <p>19. feb- 22. feb - Etterundersøkelse gjennomført i gruppe 1,2 og 3</p>

Utvalget er tre klasser på ungdomstrinnet, der antall elever i hver gruppe varierer fra 12 til 19 elever. To av klassene er på samme skole, mens den tredje klassen er på en annen skole. De to gruppene fra samme skole er aldersblandede grupper, med elever fra 8., 9. og 10. trinn, på en mellomstor skole (60-100 elever). Den tredje gruppen har elever fra 8. og 9. trinn, på en liten skole (20-50 elever). Alle tre klassene er på skoler som ligger utenfor urbane områder.

3.4 Reliabilitet og Validitet

Innen temaet forskningskvalitet er begrepene *Reliabilitet* og *Validitet* sentrale begreper.

Gleiss og Sæther (2021, s. 202) skriver at reliabilitet handler kvaliteten på forskningsprosessen og om den er til å stole på. Videre skriver de at man kan se på reliabilitet fra to ulike synspunkt, der den ene er fra et positivistisk syn. I det positivistiske synet er det to spørsmål man må spørre seg for å vurdere reliabiliteten: det første spørsmålet er om datamaterialet er blitt påvirket av måten det er blitt innsamlet på, og det andre spørsmålet er om resultatet kan gjenskapes av en annen forsker eller student. Det andre synspunktet er det sosialkonstruktivistiske, der forskeren er opptatt av hvorvidt datamaterialet og prosessen er til å stole på (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). Jeg bruker det positivistiske synspunktet, der jeg har fokusert på spørsmålsstillingen i undersøkelsen, og etterstrebet å være objektiv i hvordan jeg har kodet og tolket de ulike svarene i spørreundersøkelsene.

Validitet handler om kvaliteten på forskning og på forskerens tolkninger (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Gleiss og Sæther trekker også frem at validitet handler om hvordan de ulike delene i et prosjekt henger sammen, om teori og metode kan kyttes opp mot å svare på problemstillingen (2021, s. 204). Videre skriver de at kvantitative studier tar utgangspunkt i den positivistiske tradisjonen, der det handler om å måle det som er ment til å måles. Der man som forsker klarer å formulere tydelige og klare spørsmål, dette kalles ifølge Gleiss og Sæther for *begrepsvaliditet* (2021, s. 204-205). Den sosialkonstruktivistiske tradisjon er validitet at

det er en sammenheng mellom de ulike delene i en master, der det er en klar trå mellom problemstilling, metode og konklusjon (Gleiss & Sæther, 2021, s. 205). I mitt syn bruker jeg den positivistiske tradisjon, fordi jeg skal undersøke om elevene har utvikler historisk empati, ved bruk av spørreskjema, der de ulike alternativene er representert med tall i analysen.

3.5 Forskningsetisk

Jeg valgte å gjennomføre undersøkelsene på ark, ettersom det er enklere å dele ut i et klasserom, enn å gjøre undersøkelsen på PC eller mobil. Dette gjorde jeg også fordi det da ikke var nødvendig å be om tillatelse til å gjennomføre undersøkelsen ved å søke til SIKT, som gjorde det enklere og raskere å gjennomføre.

Spørreundersøkelsen ble gjennomført anonymt. Dette kan ifølge Gleiss & Sæther (2021) gi en mye lavere terskel for at elevene svarer ærlig på spørsmålene, versus om spørreundersøkelsen ikke hadde vært anonymisert.

3.6 Feilkilder

Det kan være flere ulike feilkilder i dette prosjektet. En av feilkildene jeg ble gjort oppmerksom på var hvordan jeg hadde skrevet instruksjonen på de ulike spørsmålene i forundersøkelsen. Der sto det at elevene skulle «sett et kryss», som elevene tolket som at de skulle bruke symbolet «kryss» (X). Dette endret jeg til «velg et av alternativene» i etterundersøkelsen, slik at det kommer tydelig frem at de bare skal velge et av alternativene. En annen feilkilde i prosjektet mitt er hvordan elevene har forstått de ulike spørsmålene i for- og etterundersøkelsen, deriblant de spørsmålene der de skulle rangere. Det sto tydelig i instruksene hva de ulike tallene betydde, men det kunne vært elever som ikke leste det og tenkte at det høyeste tallet var best, og derfor rangerte deretter. En feilkilde som potensielt lå i spørreskjemaet, er hvordan elevene har tolket og forstått de ulike alternativene til de ulike spørsmålene: et eksempel kan være hvordan elevene har tolket alternativet «Gruppearbeid» eller alternativet «Politikken bak». Særlig spørsmål 1 «Ranger disse ulike måtene å lære på» er åpen for tolkning, der rangering kan leses som enten hva elevene liker best, eller hva de tenker er den beste måten å lære på. Svaret «Fritime» kan reflektere dette, siden det kan være at elevene liker bedre å ha fritime, selv om de forstår at det ikke er den beste måten å lære materialet på.

En feilkilde som angår meg er hvordan jeg har tolket svarene til elevene, spesielt for de spørsmålene der elevene skulle svare med egne ord. En annen feilkilde som jeg kan gjøre er at jeg ikke har vært tydelig når jeg har formulert spørsmålene og alternativene. Jeg kan også ha påvirket elevene til å svare det de tror jeg vil ha til svar, dette kan komme frem i spørsmål 10, der de skulle svare om de hadde lært noe nytt i løpe av prosjektet.

4 Gjennomføring

Prosjektet ble gjennomført i to deler, den første delen var forundersøkelsen, hvor eleven svarte på et spørreskjema. Andre del var etterundersøkelsen, der elevene svarte på et nytt spørreskjema, med undervisningsøkt i forkant.

I dette kapittelet vil hovedfokuset være på vedlegg nr.1 og nr. 2. Det vil derfor være nyttig for leseren å ha tilgjengelig underveis.

4.1 Forundersøkelsen

Første del av forskningen til masteroppgaven var at elevene skulle svare på et spørreskjema med fem spørsmål (se vedlegg nr.1). Spørsmålene handlet blant annet om hvilke måter elevene foretrekker å lære på, om hva de syntes om historiefaget, og deres tanker om hvordan det var å være ungdom under 2. verdenskrig. På spørreskjemaet var det to spørsmål der elevene skulle rangere svarene, to spørsmål der de skulle velge et alternativ, og et spørsmål der de skulle svare med egne ord.

Spørsmål 1 og 2 handler hovedsakelig om elevens interesser, både innenfor historiefaget og hvordan de lærer best. I spørsmål 1 skal de rangere hvordan de lærer fra best til minst, der et av alternativene er «ulike form for spill». Innenfor spill inngår rollespill, som kan være med på å utvikle historisk empati. Et annet alternativ som kan bidra til å utvikle historisk empati er alternativ 2 «Se film/dokumentar», der eleven kan få innblikk i hvordan det var under en hendelse eller periode. Det samme kan også gjelde for alternativ 3, «Høre på lydklipp/podkast», der elevene kan lytte til hvordan det var under en hendelse eller periode.

De spørsmålene som er relevant for historisk empati, er spørsmål 3, 4 og 5. Spørsmål 3 tar for seg hva elevene vektlegger innenfor historiefaget, der de skal krysse av for et av alternativene. Et av alternativene var å forstå **hva** som skjedde i en hendelse. Ved å krysse av for det alternativet, velger eleven å ha fokus på *hva* som skjedde, altså få et overblikk og forståelse av

viktige hendelser, eller en tidslinje over hendelser i perioden. For å forstå hva som skjer i en hendelse, skriver Harnes at man må leve seg inn i hendelsen, som kan forankres i historisk empati (Harnes, 2022, s. 116). Det andre alternativet elevene kunne krysse av for var å «Forstå **hvorfor** ting skjedde». Dette alternativet har fokus på å forstå politikken bak en hendelse eller for å få en helhetlig forståelse av en gitt hendelse. Dette alternativet kan knyttes opp mot historisk empati i form av at elevene vil få en forståelse av hva som har skjedd bak teppet eller under bordet i et viktig møte eller lignende. Det tredje alternativet elevene kunne krysse av for var å «forstå **hvordan** folk opplevde det», dette alternativet har mest fokus på menneskene som levde og ble rammet av en hendelse, og hvordan de opplevde og håndterte hverdagslivet. Av de tre alternativene er det det tredje alternativet «hvordan folk opplevde det» som kan knyttes tettest opp til elevens utvikling av historisk empati / som har størst betydning for elevens evne til å tilegne seg historisk empati forankret tettest opp mot historisk empati.

Spørsmål 4 spør etter hva elevene helst vil lære om 2. verdenskrig, der elevene skal rangere alternativene ved bruk av tallene 1 til 5. Der tallet 1 er det de vil lære mest om, mens tallet 5 er den de vil lære minst om. Alternativene har de samme baktanke som spørsmål 3, der de kunne krysse av hva de vektla innenfor historie. De ulike alternativene de skulle rangere var «Slagene», «Politikken bak», «Hvordan hverdagen var», «Ikke noe spesielt» og «Annet». Det første alternativet «Slagene», kan sees i sammenheng med alternativet **Hva** i spørsmål 3, der eleven har lyst til å lære om hva som skjedde i slagene og hvordan de utspilte seg. Det andre alternativet «Politikken bak», kan sees i sammenheng med alternativet **Hvorfor**, der man har lyst til å lære om bakgrunn og hvordan politikken ble og var påvirket av 2. verdenskrig. Det tredje alternativet «Hvordan hverdagen var», kan sees i sammenheng med alternativet **Hvordan** i spørsmål 3. Ved å rangere dette alternativet høyt forteller eleven at de vil lære om hvordan hverdagen var for de som var rammet. De andre alternativene de kunne rangere er «Ikke noe spesielt» og «Annet». I «Annet» var det lagt til rette for at eleven selv kunne fylle ut hva den ønsket å lære mer om. Av de fem alternativene er «Hvordan hverdagen var», det alternativet som kan knyttes opp mot historisk empati. Om elevene rangerte dette alternativet høyt vil de lære om hvordan det var å leve under en gitt periode eller hendelse, i tillegg til å få en forståelse for hvordan hverdagen under krigen var. De andre alternativene kan også knyttes opp mot historisk empati, men ikke i like stor grad, da de har samme fokus om alternativene i spørsmål 3, der fokuset var på politikken og for å få et overblikk over hendelsen.

Spørsmål 5 er det spørsmålet som i størst grad er direkte koblet til utvikling av historisk empati. Grunnen til det er at spørsmålet skal gi svar på elevens tanker om hvordan de tror det

var å være ungdom under 2. verdenskrig. De skal svare med egne ord hvordan de tror det var. Utformingen av spørsmålet gir rom for at elevene kan reflektere over hva spørsmålet spør etter, dette er viktig med tanke på for å se om eleven har utviklet historisk empati mellom for- og etterundersøkelsen.

Forundersøkelsen ble gjennomført en gang i hver av de tre gruppene med informanter. Jeg var i de ulike gruppene en til to uker før selve undervisningsøkten og etterundersøkelsen. Jeg brukte i alt 15 min i hver gruppe, der jeg forklarte hvorfor jeg var der og hva elevene skulle gjøre. Etter å ha forklart hva de skulle gjøre og at undersøkelsen var anonymisert, fikk elevene 10 min til å svare på selve undersøkelsen, da de var ferdig med å svare, rakk de opp hånden slik at jeg kom og samlet inn arket. Etter at alle var ferdig og jeg hadde samlet inn arkene, la jeg svararkene i en strikkperm. Jeg valgte å oppbevare undersøkelsen i strikkperm, for å ha kontroll på skjemaene og for å ha alt samlet på et sted. Svarene fra de ulike gruppene ble holdt adskilt fra hverandre ved å legge et utfylt skjema bretta rundt, men alle skjemaene ble oppbevart i samme perm. Permen ble så oppbevart i et skap med hengelås som bare jeg hadde kode til. Der ble den oppbevart til jeg skulle legge inn resultatene i et Excel-dokument. Dokumentene er beskyttet med kode, som kun jeg hadde.

4.2 Etterundersøkelsen

I forkant av etterundersøkelsen planla jeg en undervisningsøkt, der hovedfokuset var på 2. verdenskrig.

Undervisningsopplegget startet med at elevene fant plassene sine og jeg forklarte hva som skulle skje i løpet av timen. De neste 10-15 min gikk til å aktivere forkunnskapene hos elevene, ved hjelp av en PowerPoint-presentasjon. Et av lysbildene inneholdt en kode, som elevene kunne bruke for å logge seg inn på Slido.com med mobil eller pc. Inne på Slido.com kunne de skrive ned det de visste om 2. verdenskrig, det kunne være historiske personer, spesielle hendelser eller noe som var relevant til krigen. Etter at elevene hadde skrevet om hva de visste om 2. verdenskrig, gikk vi igjennom noen av ordene som hadde organisert seg i en ordsky, der det ordet som var nevnt flest ganger ble størst (se vedlegg nr. 3). De to største ordene i alle tre gruppene var «Hitler» og «jøder». Jeg stilte spørsmål i alle tre gruppene om hvorfor akkurat disse ordene ble størst. I en av gruppene svarte en elev at grunnen til at disse ordene var størst var på grunn av at Adolf Hitler var han som startet krigen og var en av de slemme, og grunnen til at jøder var et av ordene som var størst var på grunn av at det var de

som var hovedmålet til Hitler (egen loggbok, personlig kommunikasjon, 19. februar 2024). Videre i undervisningen visste jeg et lysbilde som inneholdt seks ulike bilder. Det var bilder av Anne Frank, Quisling som hilser på Hitler, et bilde av da nazistene marsjerte oppover Karl Johans gate 9. april 1940, et bilde av porten inn til Auschwitz, et bilde av tungtvannanlegget på Rjukan og et bilde av hvordan Europas grenser så ut i 1941. Elevene fikk noen minutter til å studere bildene, før jeg spurte hvorfor jeg hadde tatt med de ulike bildene. I alle tre gruppene gjenkjente størsteparten av elevene bildene av Auschwitz, Anne Frank og av Hitler og Quisling. Bildet av de marsjerende soldatene, var det noen i hver av gruppene som gjenkjente, men der måtte jeg forklare grundig hvorfor dette bildet var tatt med. Etter en samtale om de ulike bildene på PowerPointen-presentasjonen, skulle elevene svare på et nytt spørsmål i Slido, der de skulle krysse av om de hadde hørt om Rigel eller ikke. I alle tre gruppene svarte flesteparten at de ikke hadde hørt om Rigel, i en av gruppene var det en elev som hadde kjennskap til Rigel, fordi vedkommende hadde lest tegneserien som er brukt i prosjektet. Jeg presenterte boken og hovedpersonene i tegneserien, i tillegg til å fortelle om Rigel og tragedien rundt den. Etter presentasjon av boken ble elevene delt inn i grupper på tre.

Da elevene hadde satt seg i grupper, fikk de utdelt tegneserieheftet som besto av sju A3 ark stiftet sammen, der hvert ark besto av to sider i tegneserieboka. Totalt fikk de 14 sider fra tegneserien som de skulle lese. Elevene fikk Ca. 10-15 min på å lese tegneserien, men dette varierte jeg fra gruppe til gruppe, noen av gruppene brukte litt lengre tid enn andre. Før elevene begynte å lese fortalte jeg at hvis de syntes at det var vanskelig å lese visse typer skrifttyper i tegneserien, kunne de se på bildene som tilhørte. Selv om jeg hadde sagt at de kunne fokusere på bildene dersom det var vanskelig å lese skriften, så jeg at det var elever som slet med å lese og jeg ga dem derfor en påminnelse om at illustrasjonene og fargebruken ville si mye om handlingen. Når de fleste elevene hadde lest sidene fikk de i oppdrag å studere illustrasjonene og fargebruken mens vi ventet på resten. Da alle var ferdig å lese fikk de tre diskusjonsoppgaver som de skulle diskutere innad i gruppen, før vi etter hvert gikk igjennom spørsmålene i plenum. Spørsmålene gikk hovedsakelig ut på det de hadde lest og deres tanker rundt det. Det første spørsmålet de skulle diskutere var hvordan de trodde det ville vært å være en krigsfange, andre spørsmålet var hva de syntes om å bruke tegneserie for å forstå/lære om en historisk hendelse, der de også skulle trekke frem fordeler og ulemper ved

bruk av tegneserie. Det tredje spørsmålet de skulle diskutere var en hendelse i tegneserien (figur 6), der det er en vakt som observerer at en fange får mat fra lokalbefolkningen, men som snur seg bort, selv om han som vakt burde grepet inn siden det var ulovlig. Der skulle de si noe om hva de tror var grunnen til at vakten snur seg bort. Etter 15-20 min gikk vi gjennom hva de ulike gruppene hadde svart på de tre spørsmålene og vi hadde en samtale rundt de ulike svarene fra gruppene.



Figur 6 - «Rigel: Urettens ekko», Larmo, s.40

I etterkant av undervisningen skulle elevene svare på et nytt spørreskjema som inneholdt 10 spørsmål, der de fem første var de samme fem i forundersøkelsen. I tillegg til fem nye spørsmål som var relevant til det de hadde lest og det vi hadde gått igjennom i undervisningen. Etterundersøkelsen ble gjennomført på slutten av undervisningsøktene, der det var satt av 10-15 min til at elevene skulle svare på spørreundersøkelsen. De fem nye spørsmålene omhandlet hva de ville ha gjort i ulike situasjoner fra tegneserien, hva de synes om tegningene i tegneserien, om de ble mer nysgjerrig på hendelsen rundt Rigel og det siste spørsmålet handlet om de hadde lært noe nytt i løpet av undervisningsøkten. Før elevene svarte på undersøkelsen gjentok jeg at undersøkelsen var anonym. Jeg gjentok også at de måtte ta seg god tid til å lese spørsmålene nøye og svare så ærlig som mulig, i tillegg til at hvis det var noe som var uklart eller de var usikre på så skulle de bare rekke om hånden for å spørre meg. Jeg gjorde det samme som på forundersøkelsen, da elevene var ferdig med å svare så rakk de opp hånda og jeg kom og samlet inn, for å så legge det i strikkpermen jeg hadde gjort klar. Jeg holdt de ulike gruppene adskilt. Skjemaene ble oppbevart i skap med kodelås.

Etterundersøkelsen hadde flere spørsmål enn forundersøkelse, resultatet ble derfor lagt inn i analyseverktøyet SPSS, for å få en bedre kontroll over datasettet. Hvert spørsmål fikk hver sin kolonne, med unntak de spørsmålene der eleven skulle rangere, som var spørsmål 1 og spørsmål 4. Så fikk hvert av alternativene et tall som gjorde det enklere å legge inn resultatene

fra de ulike skjemaene i SPSS (se vedlegg nr.4). Videre ble resultatet fra forundersøkelsen også lagt inn i SPSS, slik at man kunne sammenligne og sammenfatte resultatet fra begge undersøkelsene i et dokument. Forundersøkelsen var printet på et ark, med skrift på begge sider. Mens etterundersøkelsen var printet på to ark, et dobbel side ark og en enkel side stiftet sammen, det gjorde det enklere å skille for- og etterundersøkelsen fra hverandre.

4.3 Klasselærer-rollen

Klasselærer sin rolle i undersøkelsen/prosjektet har hovedsakelig vært å la meg få låne klassene til masteroppgaven. I forundersøkelsen forberedte klasselæreren klassen på mitt besøk og var til stede de 15 min det tok å gjennomføre spørreundersøkelsen. Klasselærer for to av gruppene sa seg og villig til å gjennomføre forundersøkelsen på de elevene som ikke var til stede, for å så skanne dem til meg i ettertid. I undervisningsøkten var de til stede i timen for å holde kontroll på klassen. De deltok også i felles diskusjon med sine synspunkt og kritiske spørsmål, men ikke på en dominerende måte. I etterundersøkelsen var de ikke deltagende. Den generelle innstillingen fra klasselærerne opplevde jeg som svært positivt og de har vist engasjement både før, under og etter undersøkelsen, der de har spurt etter undervisningsopplegget og kjøpt tegneserieboka som jeg har brukt i undervisningen.

5 Analyse

I analysen sammenligner jeg resultatene fra forundersøkelsen og etterundersøkelsen. For- og etterundersøkelsen er sammenlignet de fem første spørsmålene, ettersom disse er like. Dette gjør at man kan se om det er noen forandring i hvordan elevene har svart på de ulike spørsmålene. De fem nye spørsmålene som var i etterundersøkelsen (spørsmål 6-10) har ikke noe sammenligningsgrunnlag, men er blitt analysert og tolket i forhold til hvordan eleven har svart på holdningsspørsmålene, som i etterundersøkelsen var spørsmål 8 og spørsmål 10.

Flere informanter svarte på forundersøkelsen, enn på etterundersøkelsen. Dette var på grunn av at spørsmålene som var i forundersøkelsen ikke krevde at man hadde noe spesielle forkunnskaper om det som ble spurt etter, men heller at spørsmålene spurte etter elevens preferanser og interesser. Det gjorde at elever som ikke var til stede under selve forundersøkelsen kunne svare på undersøkelsen, ved at læreren kunne sende arket til meg i ettertid. I etterundersøkelsen var 5 av 10 spørsmål (spørsmål 6-10) fokusert på det som skjedde i undervisningen og i tegneserien, mens de resterende fem var de samme som i

forundersøkelsen. Siden halvparten av spørsmålene handlet om det som skjedde i undervisningsøkten, var det ikke mulig for de som ikke var til stede å svare på undersøkelsen senere, slik som i forundersøkelsen. Andre faktorer som gjorde at det var skjevfordeling på for- og etterundersøkelsen var at jeg gjennomførte etterundersøkelsen uken før vinterferien. Dette rammet hovedsakelig gruppe to og tre, fordi gjennomføringen skjedde torsdagen før vinterferien, og noen av elevene var allerede dratt på ferie. En annen faktor som også gjorde at det var flest svar på forundersøkelsen, var sykdom og annet fravær.

Til slutt svarte 45 informanter på forundersøkelsen, som er sju mer enn på etterundersøkelsen, der det var 38 informanter som svarte. Siden antall informanter er skjevfordelt, vil jeg analysere resultatene ved bruk av prosentandel. Jeg bruker også sentrale måltall som typetall¹, median² og snitt-rangering³ for hvert alternativ i sammenligningen, for å vise hvordan elevene har svart i undersøkelsene.

Jeg presenterer hvordan elevene har svart i sektordiagram, stolpediagram og i tabeller. I de ulike diagrammene har alternativene fast satte farger, som vil si at alternativ 1 i spørsmål 1 har samme farge i alle diagrammene som omhandle spørsmål 1. Dette for å enkelt kunne se om alternativet økte eller hadde en nedgang.

5.1 Forundersøkelse

I forundersøkelsen var det 45 informanter som svarte på de fem spørsmålene.

5.1.1 Spørsmål 1: Ranger disse ulike måtene å lære på.

Spørsmål 1 handlet om hvordan elevene foretrakk å lære, hvor de kunne velge blant ulike metoder. Alternativene de kunne velge var «Lese i bok», «Se film/dokumentar», «Ulike form for spill» og «Gruppearbeid». I tillegg var det et alternativ kalt «Andre måter», der elevene kunne skrive ned måter som ikke var nevnt. Jeg valgte å fokusere på de alternativene elevene

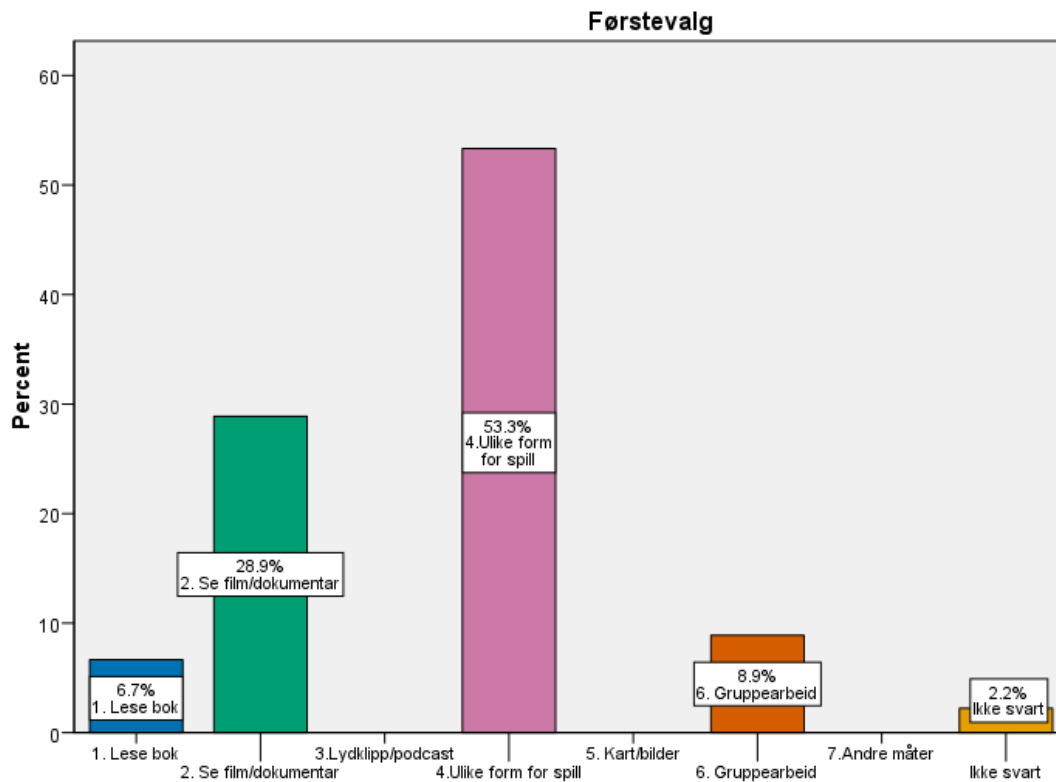
¹ Det tallet som forekommer flest ganger

² Det midterste tallet når verdiene sorteres i stigende rekkefølge

³ Det tallet som representerer gjennomsnittet av rangeringene for et alternativ. (1 er mest foretrukket og høyere tall er mindre foretrukket.)

hadde rangert blant de tre mest foretrukne, siden jeg ønsket å finne hva som var mest foretrukket, heller enn å fokusere på det minst foretrukne.

5.1.1.1 Førstevalg



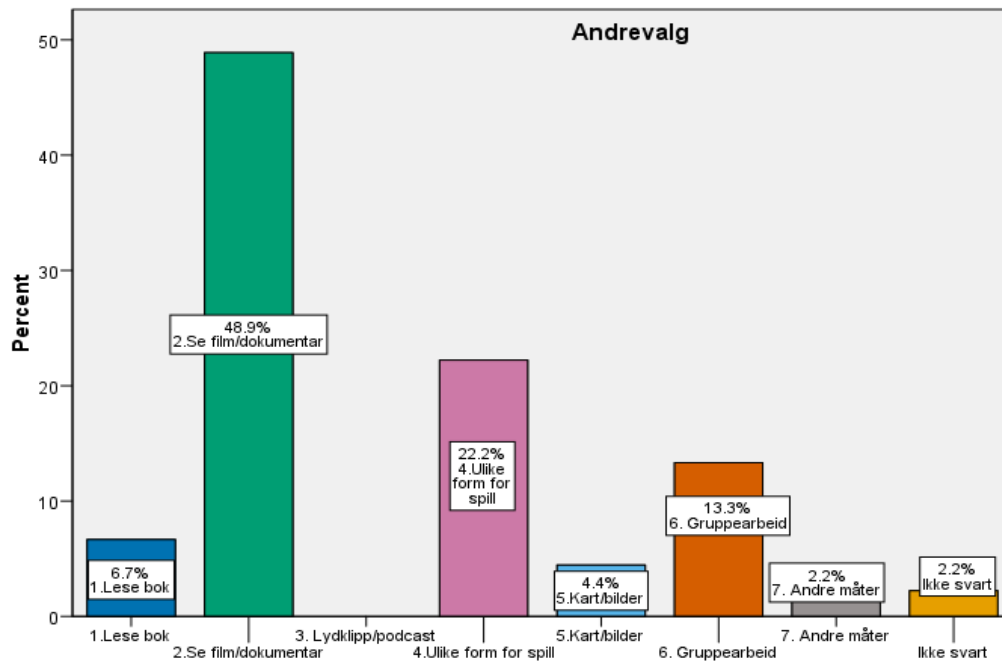
Figur 7 - Sektordiagram av førstevalg, spørsmål 1: «Ranger disse ulike måtene å lære på»

Det var fire alternativer som ble rangert som førstevalg (se figur 7). Det alternativet som flest elever valgte som sin foretrukne læringsmetode, var alternativ 4 «Ulike form for spill», med over 50 % av stemmene. Innenfor dette alternativet ligger for eksempel rollespill og dataspill. Rollespill kan bidra til å utvikle historisk empati gjennom innlevelse. Harnes har skrevet om at innlevelse spiller en rolle i å utvikle historisk empati ved å sette seg inn i en situasjon og oppleve det på nært hold (Harnes, 2022, s. 125).

Alternativ 2 «Se film/dokumentar» var det nest mest populære. Nesten 30 % av informantene valgte det som sin foretrukne læringsmetode. Det alternative kan ha høy svarprosent på grunn av at det er noe nytt og spennende og en metode eleven ikke ofte bruker i undervisningen. Det kan også være at. «Gruppearbeid» ble valgt som førstevalg av 8,89 % av elevene, innenfor gruppearbeid inngår også gruppediskusjoner og diskusjon i fellesskap. Det fjerde mest valgte alternativet var «Lese i bok». Ut fra dette vil jeg si at to av de fire alternativene som ble rangert som de beste metodene av elevene, muligens er litt utradisjonelle metoder å bruke i et

klasserom. Bruk av dataspill og film i undervisningen, er kanskje rangert så høyt fordi de finner det spennende og annerledes. Mens lesing i bøker og gruppearbeid er mer tradisjonelle undervisningsmetoder og elevene trolig har begynt å gå litt lei det.

5.1.1.2 Andrevalg

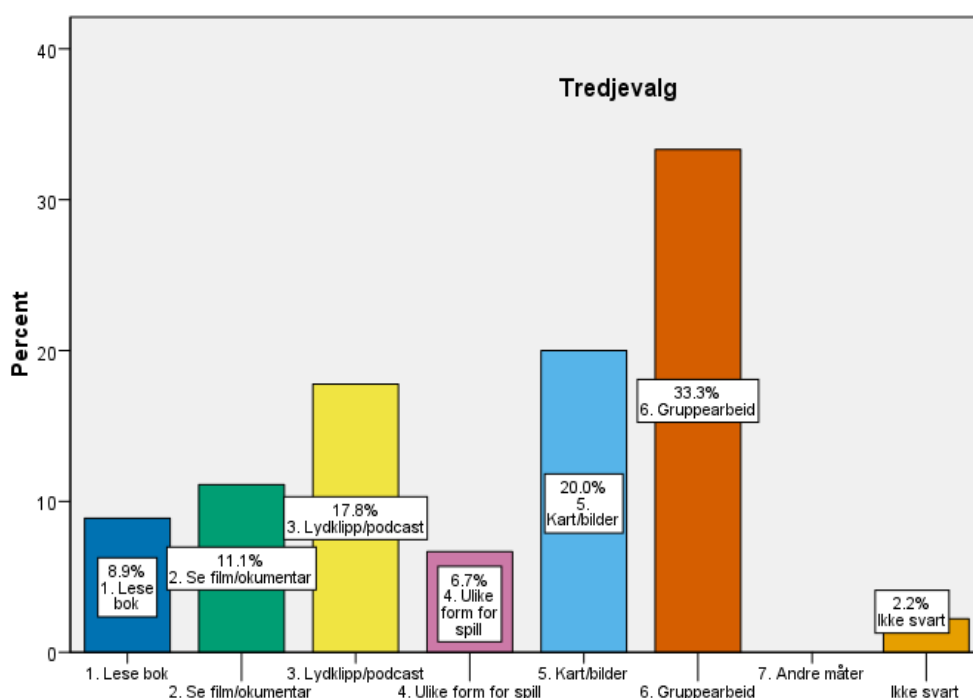


Figur 8 - Sektordiagram over andrevalg, spørsmål 1: «Ranger disse ulike måtene å lære på»

Elevenes rangering av sine andrevalg blir presentert i **figur 8**. Figuren viser at det er størst bredde blant alternativene som ble rangert som nummer to, nå er både «Se på kart/bilder» og «Andre måter» med i figuren. Nesten 50 % av elevene rangerte alternativ 2, «Se film/dokumentar», som nest beste måte å lære på. Det var 22,2 % som rangerte alternativ 4, «Ulike form for spill», som sin nest mest foretrukne måte å lære på. Denne metoden kan være rangert høyt på grunn av at det kan være til hjelp for elevene å visualisere hvordan verden eller en situasjon så ut fra noen som var til stede da noe viktig skjedde. Alternativ 6, «Gruppearbeid», ble valgt av 13,3 % av elevene, mens alternativ 1, «Lese i bok», ble rangert av 6,7 % av elevene som nummer to. 4,4 % valgte og rangerte alternativ 5, «Se på kart/bilder», som sin nest mest foretrukne måte å lære på. Under alternativ 7, «Andre måter», kunne elevene fylle ut andre måter å lære på enn de som var omfattet av de gitte alternativene. Blant kommentarene under alternativet 7, «Andre måter», var det en av informantene som skrev «lage film», som en god måte å lære noe nytt på.

5.1.1.3 Tredjevalg

Fordelingen av elevens rangering av tredjevalget sitt kan sees i figur 9. Figuren viser at fordelingen av alternativene er jevnere fordelt (se figur 9), enn på de tidligere valgene. Det alternativet som de fleste elevene rangerte som nummer tre, var alternativ 6, «Gruppearbeid», med 33,3 % av stemmene. Det nest mest valgte alternativet som tredjevalg var alternativ 5, «Se på kart/ bilder», med 20 % av elevene. Nesten en femtedel (17,8 %) valgte alternativ 3, «Lydklipp/podcast», som sin tredje beste måte å lære på. Alternativ 2, «Se film/dokumentar», valgte 11,1 % av elevene å rangere som sitt tredjevalg. Nesten 9 % av elevene rangerte alternativ 1, «Lese i bok», som nummer tre, mens 6,67 % av elevene valgte alternativ 4, «Ulike form for spill», som sitt nummer tre. Det var 2,2 % som ikke svarte på spørsmålet.



Figur 9 - Sektordiagram over tredjevalg, spørsmål 1: «Ranger disse ulike måtene å lære på».

5.1.1.4 Drøfting

Ut fra stolpediagrammene (figur 7, 8 og 9) og prosentandelen i de ulike valgene kan man se at de fleste elevene hadde en kombinasjon av alternativene 4 og 2, altså «Ulike form for spill» og «Se på film/dokumentarer» som foretrukket læringsmetode. Det varierte hvilke av disse som ble rangert som nummer én og nummer to.

Snitt-rangerien for spørsmål 1 i forundersøkelsen, var slik blant alternativene. Alternativ 1 «Lese i bok» ble i snitt rangert som 2,1, alternativ 2 «Se film/dokumentar» ble i snitt rangert 1,8, alternativ 3 «Lydklipp/podcast» ble i snitt ranger som 3,0, alternativ 4 «Ulike form for

spill» hadde en snitt rangering på 1,4, mens alternativ 5 «Kart/bilder» ble i snitt rangert som 2,8 og alternativ 6 «Gruppearbeid» hadde en snitt rangering på 2,4. Ut fra snitt rangering kan man se at alternativ 4 og alternativ 2 er de som ligger under 2, som kan si at det er de som er blitt mest rangert som nummer en.

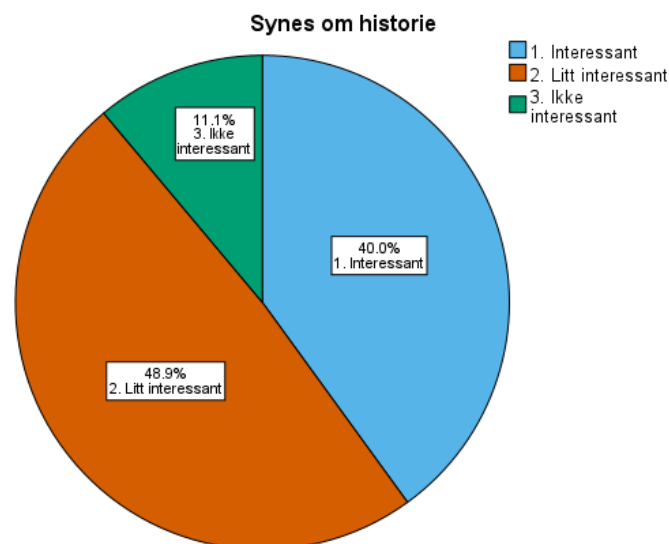
Noe å merke seg er at det er lite spredning i valg av den mest foretrukne læringsmetoden. Blant alle alternativene var det kun fire av dem som ble valgt ut som førstevalg. Det alternativet flest elever valgte var alternativ 4 «Ulike form for spill». Grunn til at elevene var nokså enige på førstevalget kan være at spill og andre spillrelaterte metoder brukes mer i undervisningen nå, enn tidligere. En kan også legge til grunn at dette er en metode som elevene har kjennskap til fra sin egen fritid. På andrevalget var elevene ganske unisone om at alternativ 2 «Se film/dokumentar», var den nest beste måten å lære på. Det kan være fordi det er en ny og spennende måte å lære på, og at læreren bruker det aktivt i undervisningen, som kan gjøre at elevene synes det er enklere å forstå hendelser. I tredjevalget var elevene, som nevnt, mer spredt og uenige om hvilke metoder de synes var tredje best. Det kan være fordi de to første valgene er de metodene man bruker når man skal lære om et nytt tema, mens tredjevalget tenker jeg handler om hvilke metoder elevene ville ha valgt dersom de skulle lære om noe nytt i et tema de allerede har noe kunnskap om. For eksempel er det enklere å bidra i en gruppediskusjon dersom du har noe bakgrunnskunnskap om temaet. Slik kan man sammen utfylle hverandre og utvikle større kunnskap ved å bidra med den kunnskapen man har inn i diskusjonen eller gruppearbeidet.

Et annet interessant funn er at alternativet «Lese i bok» holdt seg relativt stabilt gjennom alle tre valgene. Det var på 6,7 % for førstevalget, 6,7 % for andrevalget, og det økte med 2,2 prosentpoeng til 8,9 % for tredjevalget. Dette tyder på at metoden «Lese i bok» ikke er en metode elevene foretrekker, og at elevene i mine undersøkelser ikke anser det som en særlig god læringsmetode. Alternativet som hadde størst økning var «Gruppearbeid». I førstevalget var det på 8,9 %, deretter økte det med 4,4 prosentpoeng til 13,3 % for andrevalget, og fra andrevalget til tredjevalget økte det med 20 prosentpoeng til 33,3 %, en total økning på 24,4 prosentpoeng. Dette kan være fordi elevene synes at gruppearbeid er givende, men at de trenger bakgrunnskunnskaper før de kan bidra i gruppearbeidet. Siden alternativet for høy oppslutning som den tredje mest foretrukne måten viser at elevene liker å lære av hverandre i gruppearbeid. Det største fallet var alternativ 4 «Ulike form for spill», som hadde en nedgang på 46,6 prosentpoeng fra 53,3 % til 6,7 %, fra første til tredjevalget. Totalt en nedgang på nesten 50 prosentpoeng. Dette kan skyldes at elevene synes at spill og slikt er spennende, og

derfor valgte å rangere det som nummer én, som gjør at de ikke kan rangere det som nummer to eller tre.

5.1.2 Spørsmål 2: Hva syns du om historiefaget?

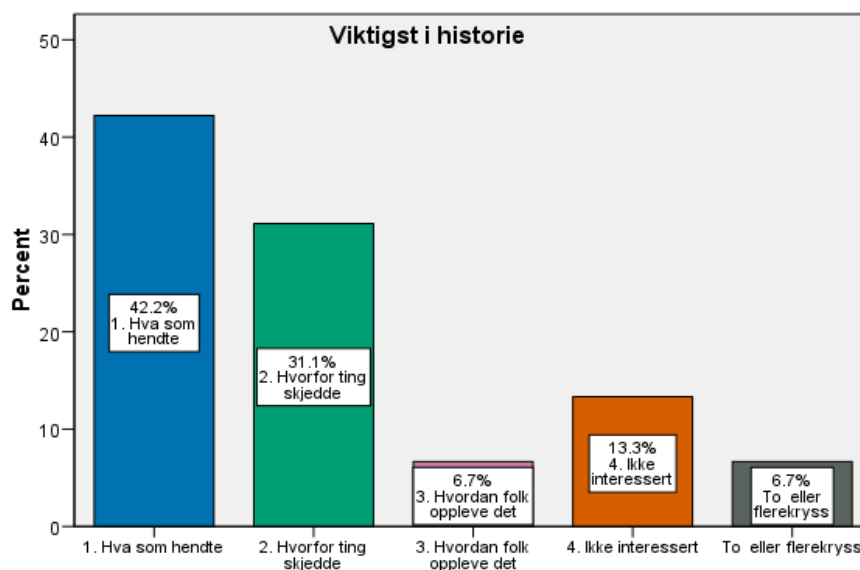
Spørsmål 2 handlet om elevenes syn på historiefaget, der de skulle krysse av et av tre alternativer: «Interessant», «Litt interessant» og «Ikke interessant». Dette blir presentert i et sektordiagram (se figur nr. 10), der det kommer frem at de fleste svarte alternativ «Litt interessant», med 48,9 % av elevene. 40 % av elevene svarte at de syntes historie er interessant, mens 11,1 % sa at de ikke syntes historie var noe interessant. Siden alternativene kan ses på som en skala, viser medianen at alternativ to er det som er i midten, når man stiller det i rekkefølge.



Figur 10 - Spørsmål 2: «Hva syns du om historiefaget?»

5.1.3 Spørsmål 3: Hva er viktigst for deg i historiefaget?

Spørsmål 3 handlet om hva elevene vektla innenfor historiefaget. Alternativene elevene kunne krysse av for var følgende: «Å forstå hva som hendte», «Skjønne hvorfor ting skjedde», «Forstå hvordan folk oppleve det» og «Ikke interessert». Fordelingene av svarene kan sees i



Figur 11 - Spørsmål 3: «Hva er viktigst for deg i historiefaget?»

figur 11. Over en tredjedel av elevene vektla «Å forstå **hva** som hendte», med 42,2 %. Der nest svarte i underkant av en tredjedel (31,1 %) at de vektla «Skjønne **hvorfor** ting skjedde». Det tredje mest kryssede alternativet var «Ikke interessert» med 13,3 % av elevene. Mens det alternativet som omhandlet «Hvordan folk oppleve det» ble valgt av 6,7 % av elevene. Det som er litt interessant å merke seg er at flertallet av de som krysset av for alternativet «Skjønne hvordan folk oppleve det» også hadde krysset av at de syntes historie var «Litt interessant». Jeg kommer tilbake til dette i diskusjon.

En av stolpene i figur 11 er gitt navnet «To eller flere kryss». Denne viser til at 6,7 % av elevene krysset av for to eller tre av alternativene. Det sto i spørsmålet at de skulle sette ett kryss, og jeg understreket dette da jeg delte ut skjemaene. Det kan være at elevene ikke klarte å velge hvilket av de tre alternativene som var viktigst for dem, og derfor krysset av for alle tre eller to av alternativene. Blant de som krysset av to eller tre alternativer, var det ingen som krysset av for «Ikke interessert». Dette kan tolkes til at de syntes historie var interessant, noe som gjenspeiles i hva de krysset av for i spørsmål 2, der samtlige hadde krysset av at de syntes historie var interessant. I tillegg var det ett skjema som det var satt et kryss på et av alternativene, men der eleven har skrevet at de egentlig ville ha krysset av for alle tre alternativene, men at de holdt seg til å krysse av det de syntes var viktigst, som var det de skulle gjøre.

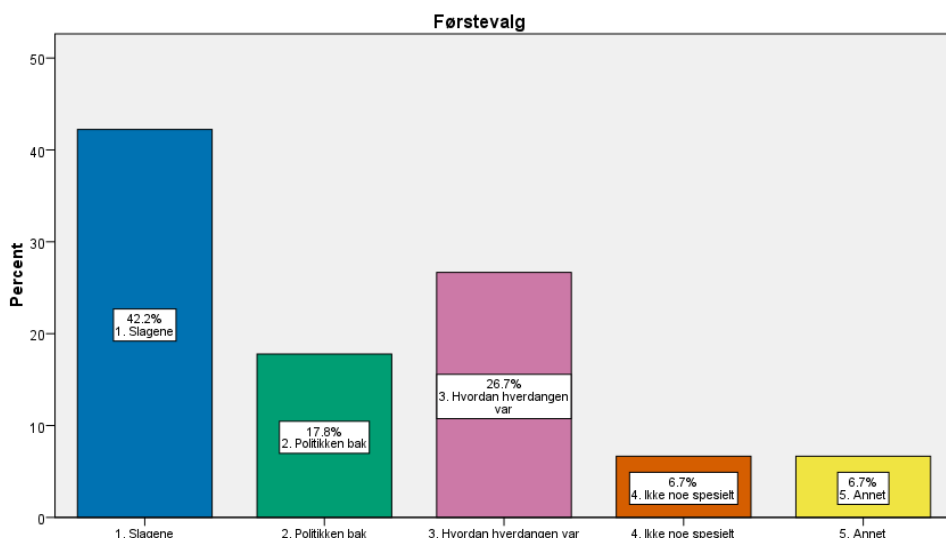
5.1.4 Spørsmål 4: Hva vil du helst lære om 2. verdenskrig?

I spørsmål 4 skulle elevene rangere hva de ville lære om 2. verdenskrig, med tallene 1 til 5. Der 1 er det de har mest lyst å lære om og 5 er det de vil lære minst om. De alternativene de skulle rangere var: «Slagene», «Politikken bak», «Hvordan hverdagen var» og «Ikke noe spesielt». De hadde også mulighet til fylle inn et svar under alternativet «Annet». Jeg gjør det samme som på spørsmål 1, der jeg trekker frem de tre mest foretrukne alternativene, presenterer de som første-, andre- og tredjevalg. I tillegg blir jeg å bruke de analytiske tallene, som typetall og median, i analysen.

Det er noen av diagrammene som har en kategori som jeg har valgt å kalle for «Ikke svart», her inngår svar der elevene har satt kryss i stedet for å bruke tall, og de som ikke har svart på oppgaven.

5.1.4.1 Førstevalg

Figur 12 viser en oversikt over hvilke alternativer elevene har rangert som nummer én. Det alternativet flesteparten av elevene har rangert som nummer én er alternativ 1, «Slagene», der 42,2 % har valgt det som nummer én. Det nest meste valgte alternativet var alternativ 3, «Hvordan hverdagen var», med 26,7 %.

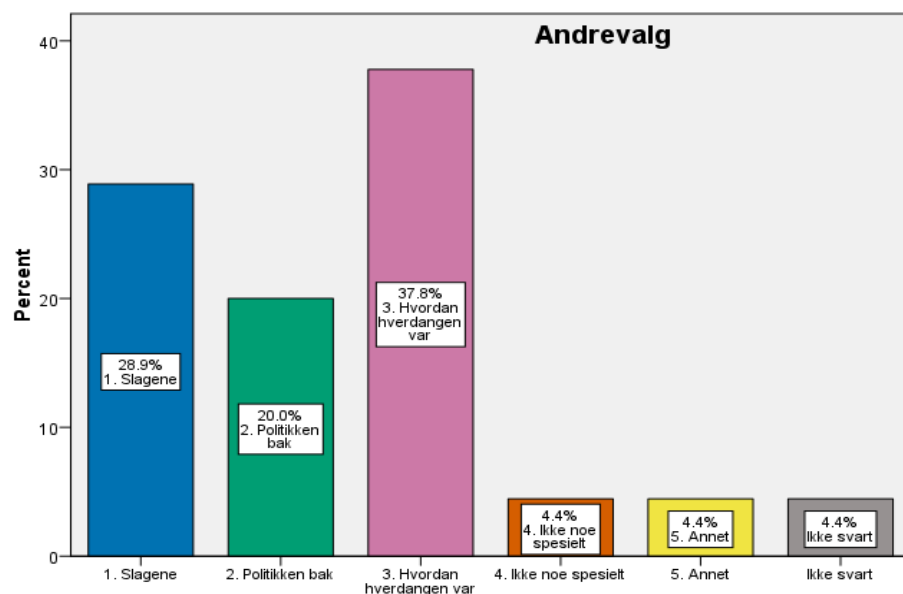


Figur 12 - Sektordiagram over førstevalg, spørsmål 4: «Hva vil du helst lære om 2. verdenskrig?»

Alternativ 2, «Politikken bak», ble valgt som nummer én av 17,8 % av elevene. Mens alternativ 4 og 5 ble valgt som nummer én av 6,7 % hver. Under alternativ 5, der eleven kunne fylle ut et eget svar, var en av kommentarene «Å lære om fangeleir og jødene». De resterende kommentarene var useriøse eller irrelevant svar, et eksempel på en slik kommentar var «Ost».

5.1.4.2 Andrevalg

Alternativene som ble rangert som nummer to blant elevene fordelte seg som stoplediagrammet i figur 13. Ut fra diagrammet kan vi lese at det som ble mest rangert som nummer to av elevene var alternativ 3, «Hvordan hverdagen var», med 37,8 % av elevene. Der nest valgte nesten en tredjedel (28,9 %) av elevene alternativ 1,

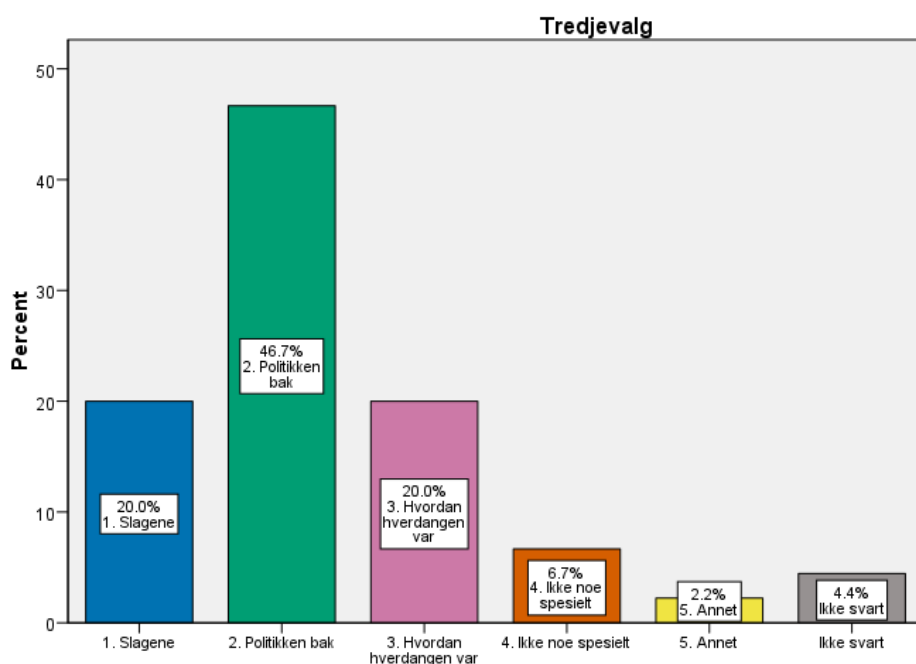


Figur 13 -Sektordiagram over andrevalg, spørsmål 4: «Hva vil du helst lære om 2. verdenskrig?»

«Slagene», som sitt andrevalg. 20,0 % av elevene rangerte alternativ 2, «Politikken bak», som det de ville lære nest mest om. Både alternativ 4, «Ikke noe spesielt», og alternativ 5, «Annet», var det 4,4 % som rangerte som sitt andrevalg. Kommentarene på alternativ 5, var blant annet « vil lære om våpen og sånt.». 4,4 % svarte ikke på spørsmålet eller hadde ikke rangert ved bruk av tall, men krysset ut ulike alternativer.

5.1.4.3 Tredjevalg

Elevenes rangering av sine tredjevalg vises i figur 14. Der ser man at nesten halvparten (46,7 %) av elevene har rangert alternativ 2, «Politikken bak», som nummer tre av hva de vil lære om 2. verdenskrig. Det neste mest rangerte som tredjevalg er alternativ 3, «Hvordan hverdagen var», og alternativ 1, «Slagene», der begge alternativene ble valgt av 20,0 %. Alternativ 4, «Ikke noe spesielt», ble rangert av 6,7 % av elevene som nummer tre, mens 2,2 % av elevene rangerte alternativ 5, «Annet» som nummer tre. Samtlige av de som krysset av alternativ 5, valgte ikke å skrive noen kommentar.



Figur 14 - Sektordiagram over tredjevalg, spørsmål 4: «Hva vil du helst lære om 2. verdenskrig?»

5.1.4.4 Drøfting spørsmål 4

Ut fra figurene 12,13 og 14, kan vi se at den mest brukte kombinasjonen er alternativ 1, «Slagene», alternativ 3, «Hvordan hverdagen var» og alternativ 2, «Politikken bak». Et interessant funn er at det er en tydelig «førsteplass» i alle tre diagrammene, mens andre- og

tredjeplass ikke er så tydelig. Dette kan tyde på at elevene ikke er enige om hvilket av de ulike alternative de mener er nest og tredje viktigst tema å lære om 2. verdenskrig.

Snitt rangering for spørsmål fordelte seg slik, der alternativ 1 «Slagene» ble rangert som 1,8, alternativ 2 «Politikken bak» hadde en snitt rangering på 2,3, alternativ 3 «Hvordan hverdagen var» ble i snittrangert som 1,9, det fjerde alternativet «Ikke noe spesielt» ble ranger i snitt 2,0 og det femte alternativet «Annet» hadde en snitt rangering på 1,7. Ut fra disse tallene kan det fortelle oss at alternativ 1 fikk høy snitt rangering, fordi at det var mange som rangerte det som nummer én og nummer to. Det var ikke mange som rangerte det som nummer tre. Alternativ 5 hadde å høy snitt rangering, dette er på grunn av at det ikke var so mange som rangerte det som nummer en, to eller tre.

Noe annet man kan se ut fra figur 12, 13 og 14 er at alternativ 4, «Ikke noe spesielt», holder seg mest stabil og varierer mellom 4,4 % og 6,7 %. Det alternativet som har størst nedgang var alternativ 1, «Slagene», som hadde en nedgang på 21,29 prosentpoeng fra førstevalg til tredjevalg. Det alternativet med størst økning hadde en økning på 31,06 prosentpoeng, var alternativ 2, «Politikken bak», som økte fra 17,7 % på førstevalg til 46,7 % på tredjevalget.

5.1.5 Spørsmål 5: Hvordan tror du det var å være ungdom under 2. verdenskrig?

Spørsmål 5 var et av spørsmålene der elevene skulle svare ved bruk av egne ord. De skulle svare på hvordan de trodde det var å være ungdom under 2. verdenskrig. Her fikk jeg mange interessante svar. Av de 45 elevene som svarte på spørreundersøkelsen, var det 41 (91,02 %) som svarte på spørsmål 5. Det var altså fire (8,88 %) informanter som unnlot å svare på spørsmål 5. Det kan være ulike grunner til det. Det kan for eksempel knyttes til utfordringer med dysleksi eller andre lese- og skrivevansker, eller det kan skyldes at elevene ikke har hatt et behov for å svare.

Det var tydelig et behov for å kategorisere svarene. Etter å ha lest svarene var det tydelig at noen av svarene skilte seg ut og at det var ord som gikk igjen. Det kom også frem at det var noen av svarene som ikke svarte helt på spørsmålet. Dette førte til at jeg var nødt til å ha en kategori som jeg kalte «Annet», som var de svarene som jeg ikke visste helt hvordan jeg skulle kode og kategorisere. En gjennomgående tematikk i oppgaven er historisk empati, derfor var det naturlig at kategoriene jeg skulle bruke for å kategorisere og kode svarene var empatiske begreper. Ut fra svarene utarbeidet jeg kategoriene «Krevende», «Farlig» og

«Hemmende», som alle er empatiske begreper og som svarene kunne kategoriseres under. Når kategoriene var ferdig utarbeidet, begynte arbeidet med å kode svarene som var oppgitt i spørsmål 5.

Etter min kategorisering fordelte svarene seg som vist i tabell 2. De fleste av svarene gikk å plassere under et av de empatiske begrepene. Det var likevel noen av svarene som kunne plasseres under flere av begrepene. Da valgte jeg å plassere det under det begrepet jeg syntes passet best. Et eksempel på et slikt svar var «Sikkert hard, kanskje redd.». Dette svaret valgte jeg å kategorisere som «Krevende», på grunn av at ordet «hard», forbinder jeg det med at det er noe som er krevende og slitsomt. Ved at eleven hadde satt ordet «sikkert» fremfor, fremstår det som at eleven er sikrere på første del av svaret og fremstår som noe usikker på siste del av svaret, «kanskje redd».

Tabell 2 - Spørsmål 5: «Hvordan tror du det var å være ungdom under 2. verdenskrig?»

Kategori	Antall
Krevende	33,3 %
Farlig	24,4 %
Hemmende	15,6 %
Annet	17,8 %
Ikke svart	8,9 %
Total	100 % (45svar)

Krevende, altså slitsomt omfatter svarene som inneholder ord som «vanskelig» eller «hardt», eller at de beskriver det som at det var krevende å være ungdom under 2. verdenskrig. Av de som svarte var det 33,3 % av svarene som jeg valgte å kategorisere som «Krevende». Et eksempel på et av svarene er «Jeg tror det var vanskelig å være ungdom under krigen.». Kategorien «*Farlig*» omfatter svarene som beskriver at man er redd eller at det var skummelt å være ungdom. Det var 24,4 % av svarene som jeg valgte å kategorisere som «*Farlig*». Et eksempel på et slikt svar er «Skummelt, mange døde kanskje.». Kategorien «*Hemmende*» handler i størst grad om hverdagen ble påvirket på en negativ måte eller at hverdagen ble tyngre på grunn av krigen. Jeg plasserte 15,6 % av svarene i denne kategorien. Et eksempel på svar innenfor kategorien «hemmende» er «sikkert ganske slitsomt med all krigen, jobben og det der.». «Annet»-kategorien inneholdt de svarene som ikke nødvendigvis svarte på det jeg spurte etter eller som ikke passer inn under de andre begrepene. Det var 17,8 % av svarene som ikke kunne kategoriseres i de nevnte kategoriene. Et eksempel på et svar i «Annet»-kategorien var «Vet ikke og interessere meg heller ikke». Som tidligere nevnt var det 8,89 % som ikke svarte på spørsmål 5.

Ser man på tabell 2 og hvordan jeg har kategorisert svarene, så ser man at fleste parten av svarene ble kategorisert som «Krevende» (33,3 %), den andre med nest flest svar er kategori «Farlig» (24,4 %), dernest er det kategorien «Annet» (17,8 %) og fjerde mest var kategoriene «Hemmende» (15,6 %).

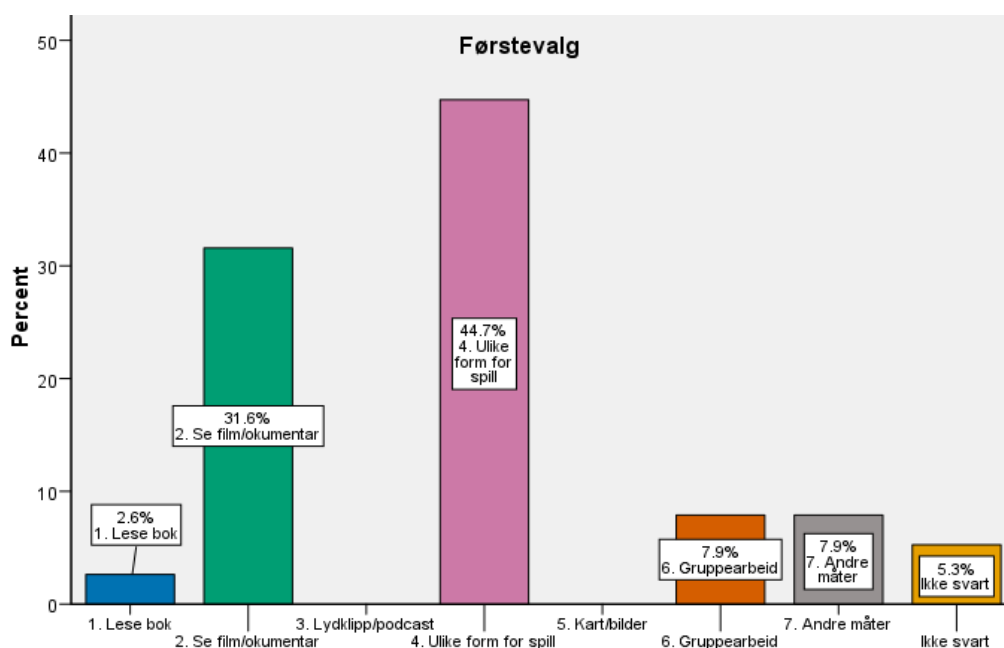
5.2 Etterundersøkelse

De første fem spørsmålene (spørsmål 1-5) i etterundersøkelsen er de samme som i forundersøkelsen, i tillegg til fem nye spørsmål (spørsmål 6-10).

5.2.1 Spørsmål 1: Ranger disse ulike måtene å lære på.

Spørsmål 1 handler om det samme som i forundersøkelsen, der elevene skulle rangere de nevnte metodene fra en til sju, der en er mest likt og syv er minst likt.

5.2.1.1 Førstevalg

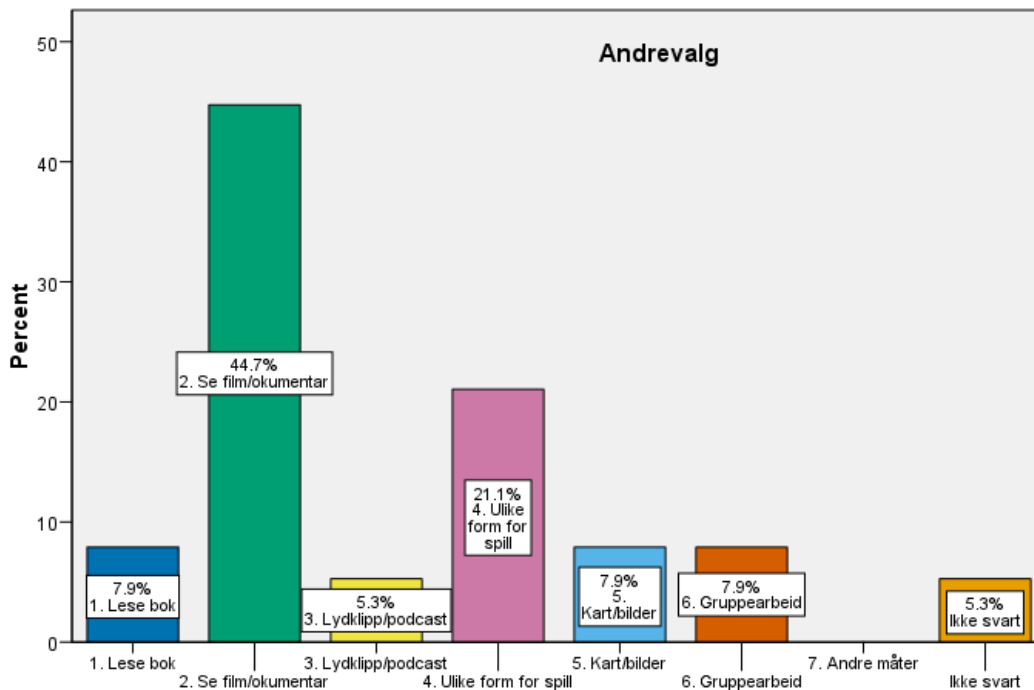


Figur 15 - Førstevalg, spørsmål 1, etterundersøkelse

Stolpediagrammet (figur nr. 15) viser hvilke metoder elevene rangerte som nummer én. Nesten halvparten (44,7 %) av elevene valgte alternativ 4 «Ulike form for spill» som sin foretrukne metode. Det nest mest populære alternativet som nummer én var alternativ 2, «Se film/dokumentar», som nesten en tredjedel av elevene (31,6 %) rangerte som nummer én. Deretter fulgte alternativ 6 «Gruppearbeid», og alternativ 7 «Andre metoder», med samme prosentandel (7,89 %). Alternativ 7 er det alternativet med fritekstsvar, der elevene kunne

skrive metoder som ikke var nevnt. En av kommentarene under alternativ 7 var «å lage film», som også ble nevnt som fritekstsvar i forundersøkelsen. De resterende kommentarene var useriøse eller irrelevante forslag, som «fritime». Det var 5,3 % (2 elever) som ikke svarte, eller ikke rangerte et valg som nummer én.

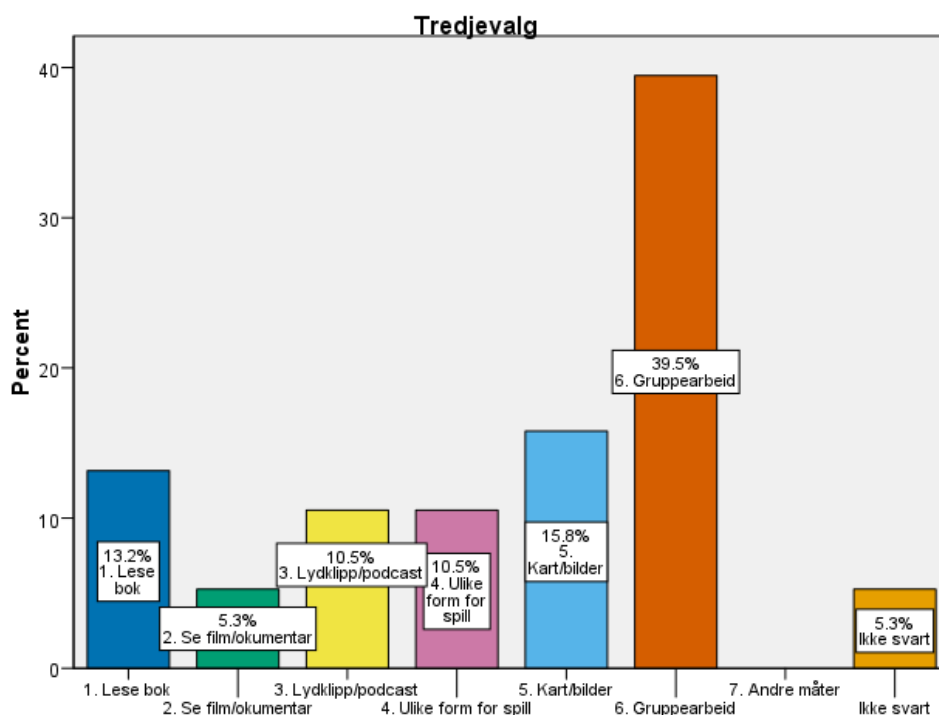
5.2.1.2 Andrevalg



Figur 16 - Andrevalg, spørsmål 1, etterundersøkelse

I rangeringen for andrevalget var nesten halvparten av elevene (47,7 %) enige om hvilken metode de likte nest best, nemlig alternativ 2 «Se på film/dokumentarer». Det nest mest populære valget med rangering nummer to er alternativ 4 «Ulike form for spill», med 21,1 %. Både alternativ 1 «Lese i bok», alternativ 5, «Se på kart/bilder», og alternativ 6 «Gruppearbeid», hadde alle 7,9 %. 5,3 % (2 elever) rangerte ikke et andrevalg.

5.2.1.3 Tredjevalg



Figur 17 - Tredjevalg, Spørsmål 1, etterundersøkelse

Tredjevalget til elevene viser at de fleste av elevene var enige om hvilken metode de mener er den tredje beste. 39,5 % av elevene rangerte alternativ 6 «Gruppearbeid» som den tredje beste måten å lære på. Det nest mest valgte alternativet som tredjevalg var alternativ 5 «Se på kart/bilder», med 15,8 %. Det tredje mest rangerte alternativet som tredjevalg var alternativ 1 «Lese i bok», med 13,2 %.

5.2.1.4 Drøfting

Basert på stolpediagrammene for første-, andre- og tredjevalg (figur 15,16 og 17) kan man se at elevene er nokså enige om hvilke metoder de mener er den beste måten å lære på, der de valgte alternativ 4 «Ulike form for spill» som den beste. Alternativ 2 «Se film/dokumentar» som nest best, og alternativ 6 «Gruppearbeid» som tredje best. De mest brukte kombinasjonene av alternativene er alternativ 4 «Ulike form for spill», alternativ 2 «Se film/dokumentar» og alternativ 6 «Gruppearbeid», der de byttet på å være nummer én, to og tre. Ingen andre kombinasjoner av alternativene var like tydelig populære.

Snitt rangering til spørsmål 1 fordelte seg slik, der alternativ 1 hadde 2,4, alternativ 2 hadde en snitt rangering på 1,7, alternativ 3 og alternativ 5 hadde begge 2,7, alternativ 4 hadde 1,6, det sjette alternativet hadde snitt rangering på 2,6 og det sjuende alternativet hadde 1,0. Ifølge

snitt rangeringen var alternativ 7 det som ble rangert som nummer én, men dette er misvisende. Dette er fordi at det var 7,9 % (3 elever) som rangerte det som sitt første valg, men det var ikke rangert som andre- eller som tredjevalg. men det snitt rangering bekrefter er at alternativ 2 og 4 er de som er blitt mest rangert som nummer én.

Vi kan også lese fra diagrammene at nesten halvparten av informantene er enig om hvilken metode de mener er den beste, nest beste og tredje beste måten å lære på. Første- og andrevalg har også tydelige nest mest valgte alternativ, med alternativ 2 for første valg og alternativ 4 for andrevalg. På tredjevalget var det 2,63 % som skilte alternativ 1 og alternativ 5 som nest mest valgt.

Alternativet som hadde størst økning fra førstevalg til tredjevalg var alternativ 6 «Gruppearbeid», fra 7,89 % til 39,47 %, en økning på 31,58 prosentpoeng. Dette utgjorde en økning på nesten en tredjedel. Det alternativet som hadde mest nedgang var alternativ 2, med en nedgang på 39,48 prosentpoeng fra andrevalg til tredjevalg. Alternativ 1, «Lese i bok» holdt seg mest stabilt gjennom alle tre valgene, med snittøkning på 7,89 prosentpoeng. Hvis vi ser på stabilitet er det alternativ 3 «lydklipp/podcast», med gjennomsnittlig økning på 5,27 prosentpoeng fra andrevalg til tredjevalg.

Tegneserier er etter min mening og tolkning en slags hybrid av alternativene to «Se film/dokumentar», alternativ 1 «Lese i bok» og alternativ 5 «Se på kart/bilder». Her mener jeg tegneserier ligner mest på alternativ 2 «Se film/dokumentar» og litt mindre komparativ med alternativ 1 «Lese i bok» slik jeg ser det.

5.2.2 Spørsmål 2: Hva syns du om historiefaget?

Spørsmål 2 handlet om elevenes syn på historie, der de skulle krysse av ett av tre alternativer:

«Interessant», «Litt interessant» og

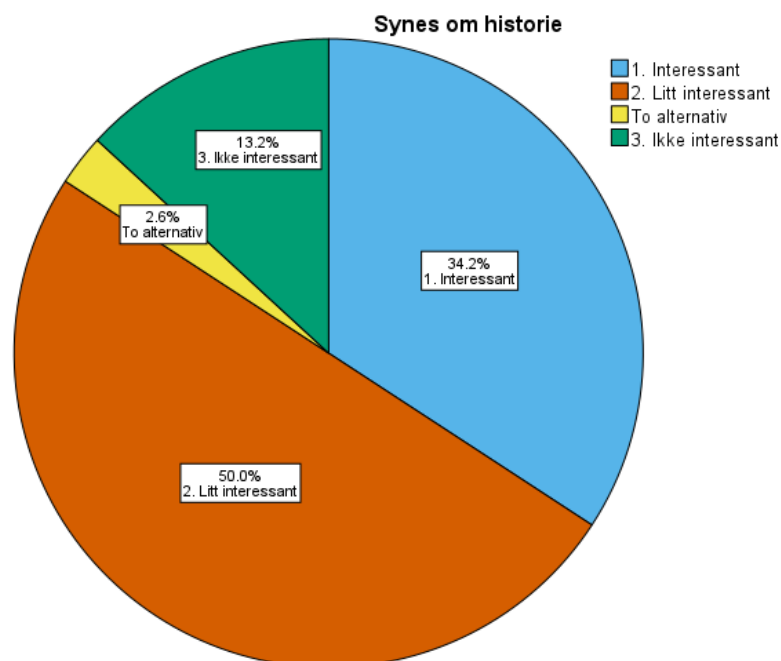
«Ikke interessant». Figur 18 viser

hvordan elevene svarte.

Fra figur 18 kan vi lese at eksakt halvparten av elevene synes historiefaget er interessant. Litt over en tredjedel (34,2 %) valgte alternativet «Litt interessant». Dette betyr at til sammen over fire femtedeler (84,2 %) syntes historie var interessant i stor eller liten grad.

13,2 % av elevene valgte

alternativet «Ikke interessant».



Figur 18 -Spørsmål 2: «Hva syns du om historiefaget?»

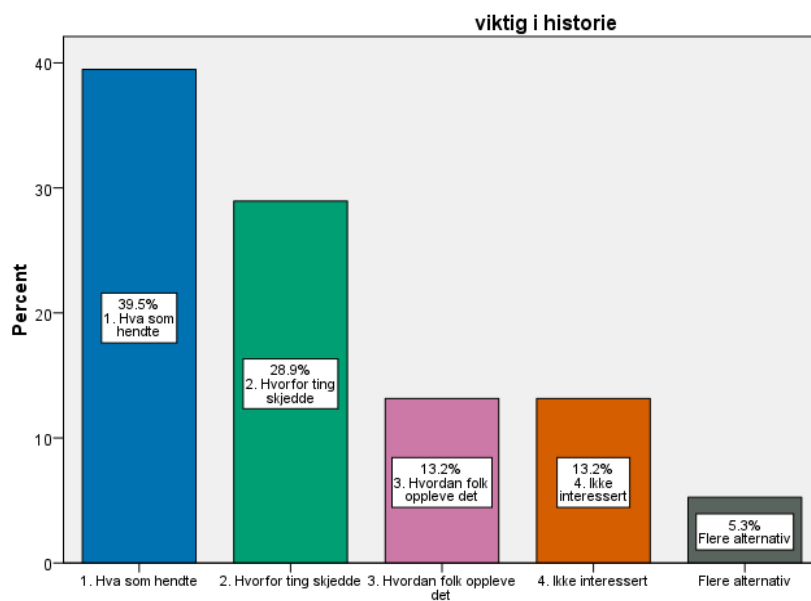
Totalt 2,6 % av informantene krysset av to eller tre alternativer; én informant krysset av både interessant og litt interessant, dette har hatt liten påvirkning, siden det var så få som ikke svarte. Medianen var to⁴, som forteller at skalaen over hva elevene syntes om historiefaget er, alternativ 2 «Litt interessant» det som er midt på skalaen.

5.2.3 Spørsmål 3: Hva er viktigst for deg i historiefaget?

Spørsmål 3 (figur 19) handlet om hva elevene vektlegger innenfor historiefaget. 39,5 % av elevene svarte at de ønsket å forstå *hva* som skjedde i historien, og det var dermed det mest populære valget. 28,9 % svarte at de vektla å forstå *hvorfor* ting skjedde. Alternativene for «Forstå **hvordan** folk oppleve det» og for «Ikke interessert» fikk begge 13,2 %. På samme måte som på spørsmål 2, var det 5,3 % som hadde krysset av to eller flere alternativer, der én informant hadde krysset av både forstå *hvorfor* og forstå *hvordan*, og hadde skrevet en kommentar ved siden av der de sa at begge aspektene var viktige innenfor historiefaget. En annen informant hadde krysset av både å forstå *hvorfor* og «Ikke interessert», noe som er

⁴ «To eller flere alternativer» er ikke med i tellingen, siden de ligger «på siden» av skalaen.

vanskelig å tolke. Kanskje mente informanten at det viktigste innenfor historiefaget var å forstå hvorfor ting skjedde, men hadde samtidig ikke interesse for faget selv.



Figur 19 - Spørsmål 3: «Hva er viktigst for deg i historiefaget?»

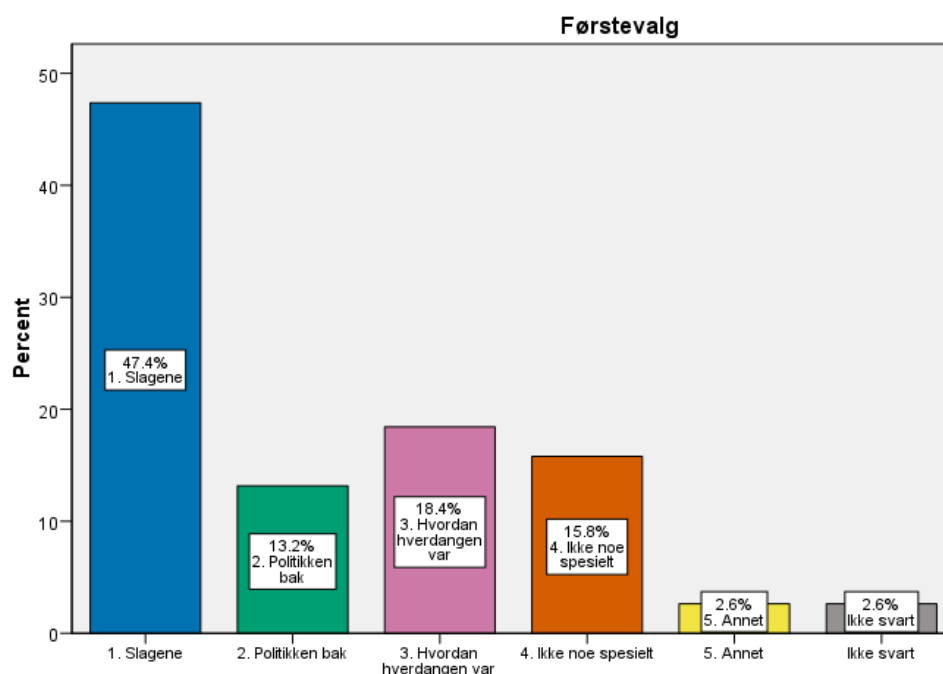
5.2.4 Spørsmål 4: Hva vil du helst lære om 2. verdenskrig?

I spørsmål 4 skulle elevene rangere hva de helst vil lære om 2. verdenskrig ved bruk av tallene 1 til 5, der én var det de helst ville lære om 2. verdenskrig og fem var det de var minst interessert i å lære om 2. verdenskrig. Dette er de samme alternativene som i forundersøkelsen, som var: «Slagene», «Politikken bak», «Hvordan hverdagen var», «Ikke noe spesielt» og «Annet». Under alternativet «Annet» kunne elevene skrive om det var noe som ikke var nevnt. Jeg fortsetter å se kun på de tre mest foretrukne alternativene fra hvert svar.

Noen av sektordiagrammene har en del som kalles «Ikke svart»: innenfor den delen går de elevene som ikke har brukt tall, men har krysset ut det de vil helst lære, eller ikke har svart på oppgaven. Dette kan være ulike grunner til dette, en kan være at de følte de svart på forundersøkelsen, eller andre utfordringer.

5.2.4.1 Førstevalg

Førstevalget for hva elevene helst vil lære om 2. verdenskrig, fordelte seg slik (figur 20). Ved å se på figur 20 ser man at alternativ 1 «Slagene», med nesten 50 % av elevene som rangerte det som sitt førstevalg i etterundersøkelsen. Nest mest valgt som førstevalg var alternativ 3 «Hvordan hverdagen var» (18,4 %). Det tredje mest foretrukne som førstevalg er alternativ 4 «Ikke noe spesielt» (15,8 %). 13,2 % av elevene rangerte alternativ 2 «Politikken bak» som nummer én, mens 2,6 % rangerte alternativ 5 «Annet» som nummer én. Kommentarene som var under «Annet» var blant annet at en av elevene ville lære mer om Adolf Hitler. Dette kan enten være seriøse eller useriøse svar, men valget spesifikt får meg til å spekulere i at dette kan være et useriøse svar. Det var 2,6 % som ikke svarte på oppgaven.

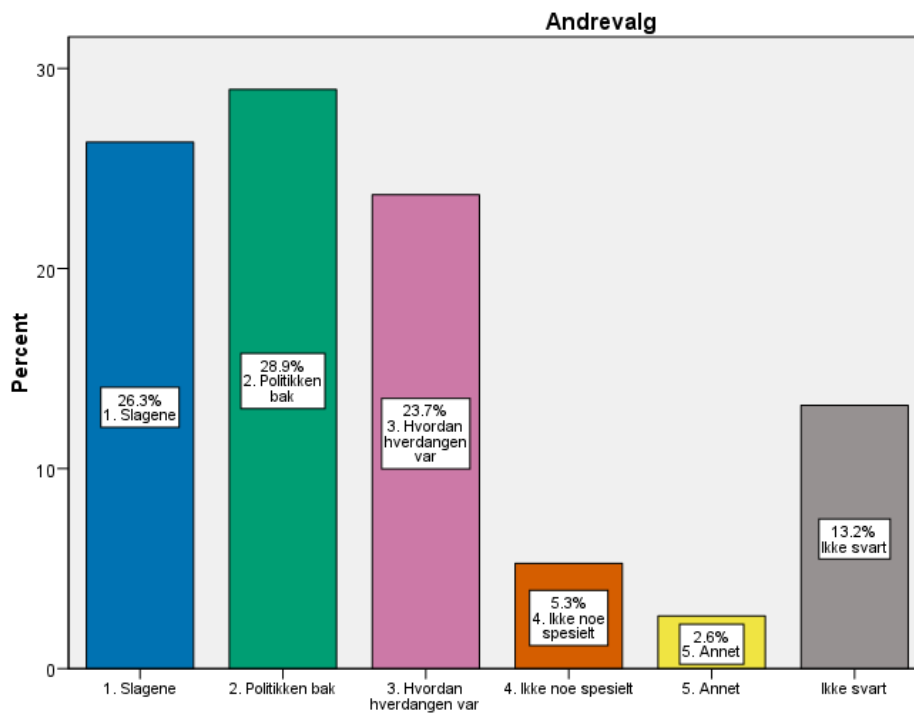


Figur 20 - Sektordiagram over førstevalg, spørsmål 4: «Hva vil du helst lære om 2. verdenskrig?»

5.2.4.2 Andrevalg

Hva elevene rangerte som nummer to, fordelte seg slik (figur 21). Her ser vi at 28,9 % av elevene rangerte alternativ 2, «Politikken bak» som det de er nest mest interessant i å lære om 2. verdenskrig. Nesten like mange (26,3 %) valgte alternativ 1, «Slagene» som nummer to, 23,7 % valgte alternativ 3, «Hvordan hverdagen var», som sitt andrevalg. 5,3 % ville ikke lære noe spesielt om 2. verdenskrig. Alternativ 5 «Annet» var det 2,6 % som rangerte det som sitt nummer to, der en av kommentarene var at eleven ville lære mer om taktikken og våpnene

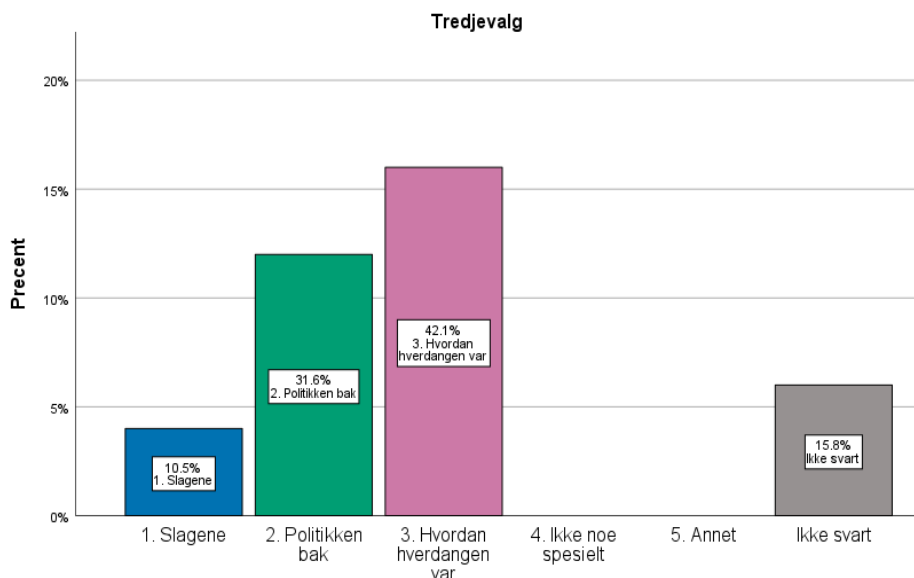
som var brukt under 2. verdenskrig. Det var 13,2 % av elevene som ikke rangerte eller svarte på spørsmålet.



Figur 21 - Sektordiagram over andrevealg, spørsmål 4: «Hva vil du helst lære om 2. verdenskrig?»

5.2.4.3 Tredjevalg

Det mest populære tredjevalget for hva elevene ville lære om 2. verdenskrig, var «Hvordan hverdagen» var (alternativ 3, 42,1 %). Nesten en tredjedel av elevene (31,6 %) valgte alternativ 2, «Politikken bak» som tredjevalg. Derneft rangerte 10,5 % av elevene alternativ 1,



Figur 22 - Sektordiagram over tredjevalg, spørsmål 4: «Hva vil du helst lære om 2. verdenskrig?»

«Slagene» som tredjevalg. 15,8 % av elevene svarte ikke et tredjevalg eller rangerte ikke svarene sine.

5.2.4.4 Drøfting

Basert på figur 20, 21 og 22 for første-, andre- og tredjevalg viser at første- og tredjevalg har et tydelig alternativ som de fleste elevene er enig om (se f.eks. figur 20 og 22). På andrevalg er det 2,6 % som skiller de tre mest populære valgene. Samlet sett valgte flertallet at alternativ 1 «Slagene» er det de helst vil lære om 2. verdenskrig, alternativ 2 «Politikken bak» er nest mest interessant å lære om, dernest valgte elevene å rangere alternativ 3 «Hvordan hverdagen var» som tredje mest interessant å lære om 2. verdenskrig.

Snitt rangering for spørsmål 4 fordelte seg slik, der første alternativ «Slagene» hadde en snitt rangering på 1,6, alternativ 2 «Politikken bak» og alternativ 3 «Hvordan hverdagen var» hadde begge en snitt rangering på 2,3, alternativ 4 «Ikke noe spesielt» hadde 1,3 og alternativ 5 hadde snitt rangering på 1,5. Det man kan lese ut fra snitt rangeringen er at den bekrefter at alternativ 1 er rangert som nummer en, men det forteller også at alternativ 4 og 5 er de som er rangert som nummer en flest ganger. Dette er feil, fordi det er 18,4 % som har rangert alternativ 4 eller 5 som nummer én, og 7,9 % som rangerte de som nummer to. Ingen rangerte disse alternativene som sitt tredjevalg.

Vi kan også lese ut fra stolpediagrammene hvilke alternativer som har økt, hatt nedgang og hvilke som har holdt seg stabil, fra førstevalg til tredjevalg. Økningen betyr altså at et valg er mer populært som tredjevalg enn som førstevalg. Det alternativet som har hatt størst økning er alternativ 3, «Hvordan hverdagen var», som økte med 23,7 prosentpoeng, fra 18,4 % på førstevalg til 42,1 % på tredjevalg. Det alternativet med størst nedgang er alternativ 1, «Slagene», med en nedgang på 36,9 prosentpoeng, fra 47,4 % på førstevalg til 10,5 % på tredjevalg. Av alternativene som holdt seg stabil, var det alternativ 5 «Annet», som holdt seg på 2,63 % i første- og i andrevalg. Alternativ 5«Annet» ble ikke valgt av noen elever på tredjevalget.

Man kan også se fra tallene at det er en del flere elever som ikke rangert andre- og tredjevalg, enn som ikke rangerte førstevalg. Dette kan skyldes ulike grunner, for eksempel at de følte at de hadde svart for seg i den tidligere undersøkelse (forundersøkelsen), eller at de følte at de bare ville lære om førstevalget og ikke noen av de andre alternativene. Det kan også være

andre årsaker, som dysleksi eller andre utfordringer som gjorde at man ikke forsto instruksene godt nok.

5.2.5 Spørsmål 5: Hvordan tror du det var å være ungdom under 2. verdenskrig?

Spørsmål 5 gjaldt hvilke tanker elevene gjorde seg om å være ungdom under 2. verdenskrig. I etterundersøkelsen var det 35 av 38 (92,1 %) som svarte på spørsmålet. Det er tre (7,9 %) informanter som unnlot å svare på spørsmål 5. Det kan være flere forklaringer på hvorfor disse unnlot å svare. Det kan for eksempel være at elevene følte de allerede hadde svart på dette, eller kan det skyldes utfordringer knyttet til for eksempel dysleksi eller andre lese-og skrivevansker.

Jeg har brukt de samme kategoriene og de samme kriteriene som var brukt for spørsmål 5 i forundersøkelsen, som var et spørsmål med fritekstsvare. Resultatene presenteres i tabell 3. Jeg har kategorisert disse svarene som enten «Krevende», «Farlig», «Hemmende» og «Annet». 23,7 % av svarene kunne kategoriseres som «Krevende». Et av disse svarene var «Sikkert ganske slitsomt og fylt med styr». 39,5 % av svarene ble kategorisert som «Farlig». Et av svarene var «Jeg tror det var skummelt og forferdelig under 2. verdenskrig». Nesten en femtedel (18,4 %) av svarene ble plassert i kategorien «Hemmende», der et av svarene var «Lite frihet, ikke like mye å gjøre som oss.». Dette kategoriserte jeg som hemmende fordi informanten uttrykker at ungdommer under 2. verdenskrig ikke kunne gjøre like mye som dagens ungdommer. 10,5 % av svarene ble plassert i kategorien «Annet». Et av svarene som ikke svarte på spørsmålet, men skrev noe var for eksempel «Min farfar var ungdom under 2. verdenskrig, det var ikke så annerledes som i dag.». Dette svaret kategoriserte jeg som «Annet», fordi det ikke uttrykker det som krevende, hemmende eller farlig å være ungdom under 2. verdenskrig. Eleven uttrykker at det ikke er stor forskjell fra den gang farfaren var ungdom frem til nå, ifølge eleven. Blant de 38 som svarte på etterundersøkelsen var det 7,9 % som ikke skrev noe på spørsmål 5.

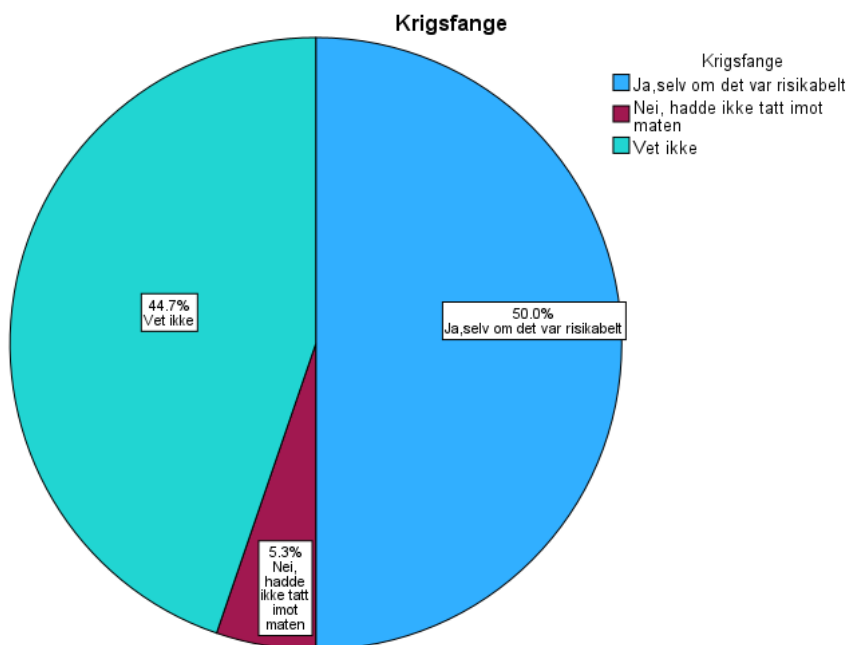
Tabell 3 - Spørsmål 5: «Hvordan tror du det var å være ungdom under 2. verdenskrig?»

Kategori	Antall
Krevende	23,7 %
Farlig	39,5 %
Hemmende	18,4 %
Annet	10,5 %
Ikke svart	7,9 %
Total	100 % (38 svar)

5.2.6 Spørsmål 6: Ville du tatt imot maten om du var fange?

Det sjette spørsmålet i etterundersøkelsen dreide seg om hva elevene ville ha gjort i en situasjon fra tegneserien (figur nr. 23), og er empatiske spørsmål, det er for å få empatiske svar fra elevene. Situasjonen

elevene skulle ta stilling til var om de ville ha tatt imot mat fra lokalbefolkningen, hvor de kunne svare «Ja, selv om det var risikabelt», «Nei, hadde ikke tatt imot maten» eller «Vet ikke». Svarene er presentert i et sektordiagram (figur 23). Fra figuren ser vi at 50 % av informantene svarte at de ville ha tatt imot maten selv om det var risikabelt. Dette



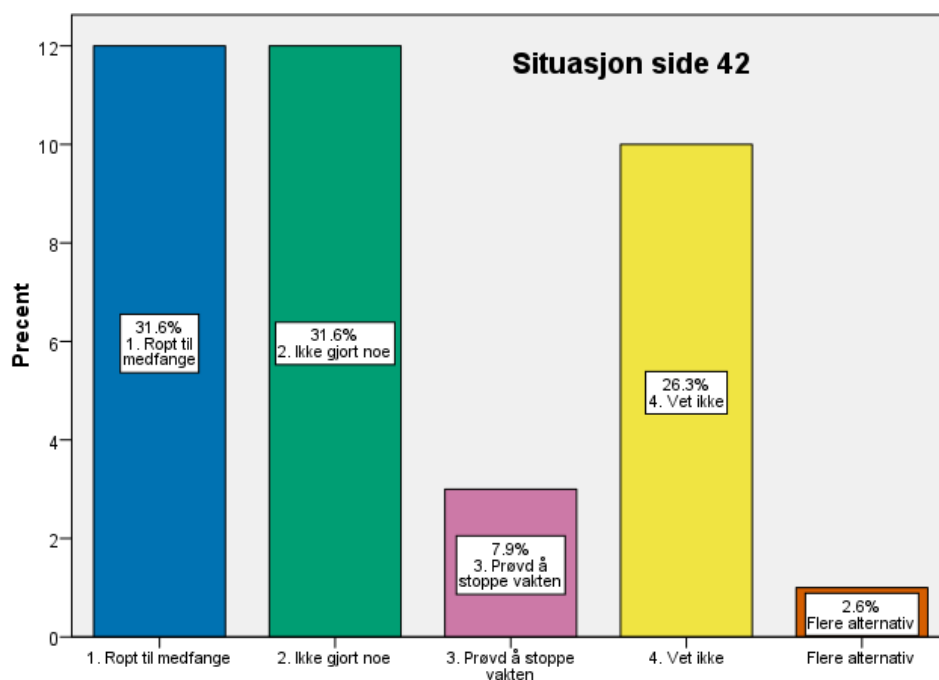
Figur 23 - Spørsmål 6: «Ville du tatt imot mat om du var fange?»

kan tolkes til at elevene ville tatt imot mat selv om de visste at de risikerte å få en form for straff som i tegneserien. 44,7 % av informantene var usikre på om de ville ha tatt imot maten eller ikke. Dette kan være fordi informantene tenkte at det kom an på hvilken straff de ville fått, eller at de fikk samme straff som i tegneserien, altså stå med hendene over hodet i en lengre periode, i minusgrader. 5,3 % svarte at de ikke ville ha tatt imot maten: dette kan være at informantene ikke ville bli straffet, eller at de ikke ville risikere straff for å ta imot mat. Fra diagram 23 kan vi se at alle informantene svarte på spørsmålet, som forteller at dette var noe eleven synes var viktig eller enkelt å ta stilling til.

På slutten av undervisningsøkten, etter gjennomført etterundersøkelse, var det fortsatt litt tid igjen av timen. Da var det en elev som spurte hva jeg ville ha gjort i denne situasjonen, om jeg ville ha tatt imot maten eller ikke. Jeg svarte så ærlig som mulig, at hadde jeg vært i samme situasjon som fange, ville jeg ha tatt imot maten (egen loggbok, personlig kommunikasjon, 22. februar 2024). Dette førte til at mange av elevene var enige med meg, og noen av elevene ga begrunnelser for hvorfor de ville tatt imot maten eller ikke. En av informantene kommenterte: «Grunnen til at jeg ville ha tatt imot maten, er fordi man kan se så hvor tynn og skjelettaktig fangene er i tegneserien».

5.2.7 Spørsmål 7: Hva ville du ha gjort i situasjonen på side 42?

Spørsmål 7 er som spørsmål 6 et empatisk spørsmål. Spørsmål 7 handler om hva informantene ville ha gjort i en situasjon fra tegneserien (figur nr. 24). Hendelsen de skulle ta stilling til var en situasjon der en fange stengte verden ute og sprang etter vann, mens en vakt ropte til fangen om at han skulle stoppe. Her ble elevene spurt om hva de ville gjort om de var medfange med fangen som begynte å løpe, om de ville ha: «Ropt til medfange» (om å høre på vekten), «Ikke gjort noe», «Prøvd å stoppe vekten» eller «Vet ikke».



Figur 24 - Spørsmål 7: «Hva ville du ha gjort i situasjonen på side 42?»

Figur 24 viser fordelingen av svarene, der nesten en tredjedel (31,6 %) ville ha ropt til medfangen om å høre på vekten. Dette kan tolkes som at de ser på fangen som en venn og derfor vil advare «kompisen», eller at de ikke vil at den andre fangen skal bli skutt, fordi de vet hva som skjer i tegneserien. Nesten en tredjedel (31,6 %) ville ikke ha gjort noe som helst. Dette kan være fordi at de allerede vet hva som skjer, og ikke synes det er noe behov å foreta seg noe. Det kan også være at de ser på situasjonen som for risikabel, og frykter straff for seg selv. 26,3 % av elevene svarer at de ikke vet hva de ville ha gjort i situasjonen. Dette kan være fordi de vet hva som skjer i tegneserien og derfor usikker på om de ville risikere å stoppe vekten, eller å rope til medfangen sin om å høre på vekten. Det kan også være de synes det er en genuint vanskelig situasjon å vurdere. 7,9 % ville prøvd å stoppe vekten, som forteller oss at det ikke var mange av elevene som ville risikere å stoppe vekten og eventuelt

få straff. Slik som spørsmål 2 og spørsmål 3 var det 2,6 % som har krysset ut flere enn ett alternativ, der en av informantene har krysset ut både «Ropt til medfange» og «Vet ikke». Dette kan være fordi informanten ikke klarte å bestemme seg for hvilket av alternativene som hen ville valgt.

5.2.8 Spørsmål 8: Hva syns du om tegningene i tegneserien du har lest?

Siden tegneserie er en del av problemstillingen min, utformet jeg et spørsmål som gikk på hva elevene syntes om tegningene i utdraget de leste. Av de 38 elevene som svarte på etterundersøkelsen var det 36 av de som svarte på spørsmål 8. I spørsmål 8 skulle elevene svare med egne ord om hva de syntes om tegningene i tegneserien de hadde lest. Ut fra hvordan elevene svarte, har jeg kategorisert de ulike svarene i følgende kategorier: positiv tilnærming, kritisk tilnærming, annet og ikke svart. Jeg presenterer hvordan de ulike svarene fordeler seg i tabell 4. De fleste av svarene gikk under en kategori, men det var noen som kunne gått under flere kategorier, men jeg valgte å kategorisere de svarene i kategoriene som jeg syntes de tilhørte.

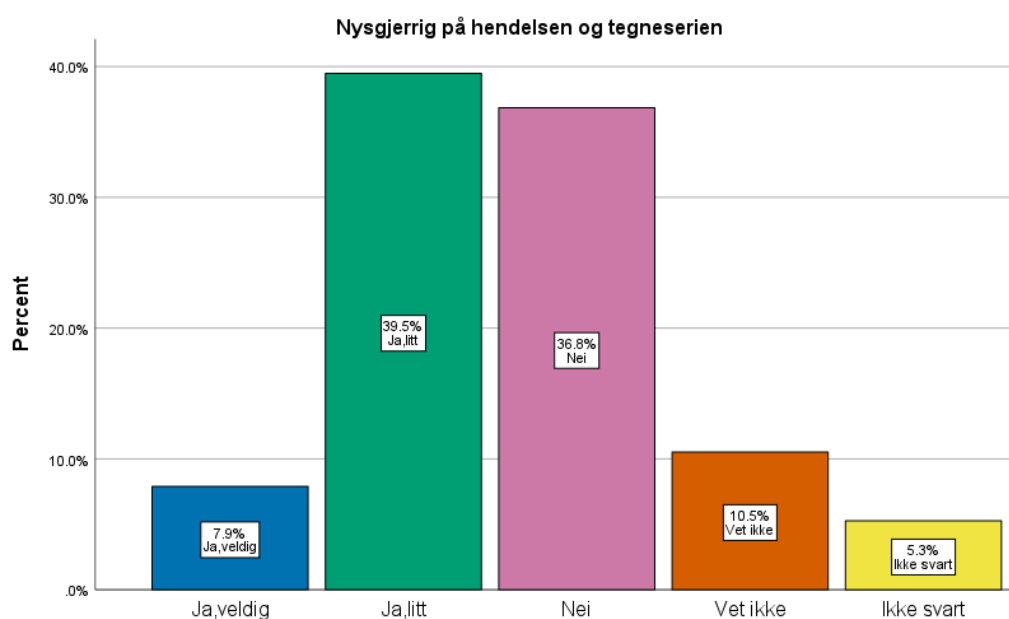
Tabell 4 - Kategorier i spørsmål 8: «Hva syns du om tegningene i tegneserien du leste?»

Kategori	Antall
Positiv tilnærming	28
Kritisk tilnærming	6
Annet	2
Ikke svart	2
Totalt	38 svar

Det man kan se og lese ut fra tabell 3 er at flesteparten av eleven hadde en positiv tilnærming til tegningene i tegneserien, et av svarene var «Det viser godt hva som skjedde med fangene». Det var også svar som kommenterte på det tegne-tekniske og fargebruken i tegningene, der et av svarene var «Tegningene er bra, fargebruken viser stemningen bra». I kategorien *kritisk tilnærming* var det 6 av svarene som var kritisk til tegningene eller kritisk ovenfor noe annet, et av svarene som jeg valgte å kategoriseres som kritisk er «litt vanskelig å se, litt uvant». Et annet svar i samme kategori som var kritisk til fargebruken i tegningene «fargeløs, dystert og vanskelig å forstå noen plasser». I kategorien «Annet» var det 2 av svarene som ikke kunne kategoriseres i noen av de tidligere kategoriene, svarene som var i denne kategorien var blant annet «usikker». Som skrevet i avsnittet over var det 2 skjemaer som ikke hadde noen svar på spørsmål 8, hvorfor elevene ikke har svart kan skyldes ulike grunner, som eksempel dysleksi og andre lærevansker.

5.2.9 Spørsmål 9: Ble du mer nysgjerrig på hendelsen og boka etter å ha lest utdraget?

Det niende spørsmålet i etterundersøkelsen handlet om læring og motivasjon hos elevene, der det handler om hvordan de ønsker å lære og hva de ønske å lære, som går på motivasjonen til elevene. Spørsmålet spør etter om elevene ble nysgjerrig på hendelsen og på boka etter å ha lest utdraget og hatt undervisning om 2. verdenskrig og Rigel. Elevene skulle krysse av det alternativet de synes passet best, alternativene de kunne krysse av var «Ja, veldig», «Ja, litt», «Nei» og «Vet ikke». Hvordan eleven svarte har jeg presentert i et sektordiagram (figur 25).



Figur 25 - Spørsmål 9: «Ble du mer nysgjerrig på hendelsen og boka etter å ha lest?»

I sektordiagrammet ser vi at alternativet «Ja, litt» og «Nei» er nesten like stort, men ser man på prosentandelen så ser man at alternativet «Ja, litt» (39,5 %), er 2,6 % større enn alternativ «Nei» (36,8 %). Dette forteller at det var nesten 40 % som ble litt nysgjerrig på hendelsen og tegneserien etter undervisningen. Dernest var det 36,8 % som ikke ble noe nysgjerrig på hendelsen og tegneserien. Det var ikke så mange av elevene som ikke visste helt om de ble nysgjerrig på hendelsen eller ei, der det var 10,5 % som krysset det av. Mens det var 7,98 % av elevene som ble veldig nysgjerrig på hendelsen og tegneserien etter undervisningen og ha lest utdraget. Det var 5,3 % som ikke svarte på spørsmålet, de hadde ikke krysset ut noen av alternativene.

5.2.10 Spørsmål 10: Har du lært noe nytt om 2. verdenskrig etter å ha lest tegneserien?

Spørsmål 10 handlet også om læring og motivasjon hos elevene, i spørsmålet skulle elevene igjen svare med egne ord om de hadde lært noe nytt om 2.

verdenskrig etter å ha lest tegneserien og arbeidet med tegneserien i undervisningen. Av de 38 som svarte på etterundersøkelsen var det 34 elever som svarte på spørsmål 10. Jeg har kodet svarene og kategorisert svarene (tabell 5) i følgende kategorier: «Ja, har lært noe nytt», «Nei, har ikke lært noe nytt» og «Har lært litt nytt».

Den første kategorien er de svarene som kan tolkes til at elevene hadde lært noe nytt av tegneserien og bruk av tegneserie i undervisningen, av de som svarte på spørsmålet var det 11 av de som kunne kategoriseres som *ja, har lært noe nytt*. En av elevene svarte slik på spørsmålet «Forstår mer og mer hvor grotesk det var». Den største kategorien var de som ikke hadde lært noe nytt, det var 55,88 % av eleven som svarte noe som tilsa at de ikke hadde lært noe, et av svarene var «Nei, visste om fangeleir og livet der». Den siste kategorien var de som svaret at de hadde lært litt nytt om 2. verdenskrig etter å ha lest tegneserien, et av svarene var «Litt, ikke så masse»

Tabell 5 - Spørsmål 10: «Har du lært noe nytt om 2. verdenskrig etter å ha lest tegneserien?»

Kategori	Antall
Ja, har lært noe nytt	11
Nei, har ikke lært noe nytt	19
Har lært litt nytt	4
Ikke svart	4
Total	38

5.3 Sammenligning

De fem første spørsmålene i begge undersøkelsen var identiske, der elevene blant annet skulle svare på hvordan de liker å lære og deres interesser for historiefaget. Jeg vil her gjøre en sammenligning av svarene fra for- og etterundersøkelsen.

Alle diagrammene er like, de samme kategoriene har samme farge i de gitte sektordiagrammene.

5.3.1 Spørsmål 1: Ranger disse ulike måtene å lære på.

I spørsmål 1 skulle elevene rangere ulike måter å lære på. Der alternativene var blant annet «Lese i bok», «Se film/dokumentar», «Ulike form for spill» og «Gruppearbeid».

De analytiske tall som typetall⁵ og snitt rangering⁶ til spørsmål 1 endret seg noe fra forundersøkelsen til etterundersøkelsen. Typetall for hva eleven har rangert som nummer én, i forundersøkelsen og i etterundersøkelsen var begge på fire, som betyr at det alternativet som de fleste valgte var det som omhandlet ulike former for spill. Dette tolker jeg som at elevene synes at spill og andre spillrelaterte metoder er spennende, det kan også være at de spiller spill på fritiden sin, og har sett at det er en god måte for læring.

Typetallet for hva elevene rangerte som sitt andre valg i forundersøkelsen var det 2, det samme var det i etterundersøkelsen. Det viser at alternativ 2 «Se film/dokumentar», var det mest valte i begge undersøkelsen. Det at typetallet ikke har endret seg kan tolkes til at elevene liker å se på film og serier og at de ikke har endret mening fra forundersøkelsen til etterundersøkelsen.

De analytiske tallene for tredjevalget var typetallet det samme på for- og etterundersøkelsen, som var alternativ 6, «Gruppearbeid». Det at typetallet ikke har endret seg tyder på at elevene ikke har skiftet mening fra forundersøkelsen til etterundersøkelsen, som også forteller at elevene liker tredje best å lære nye ting gjennom gruppearbeid og gruppediskusjoner.

Snitt rangering for alternativene har endret seg noe. Alternativ 1 hadde i forundersøkelsen en snitt rangering på 2,1, mens i etterundersøkelsen var snitt rangerien 2,4. dette forteller at det var færre som rangerte alternativ 1 som sin foretrekkende måte å lære på i etterundersøkelsen. Alternativ 2, 4 og 5 hadde minimal endring av snitt rangering, der de økte med 0,1 eller nedgang på 0,1. Det tredje alternativet hadde i forundersøkelsen en snitt rangering på 3,0, i etterundersøkelsen var snitt rangerien 2,7. Dette forteller oss at alternativet ble rangert som nummer én av flere i etter undersøkelsen enn i forundersøkelsen. Alternativ 6 hadde en snitt rangering på 2,4 i forundersøkelsen, den økte til 2,6 i etterundersøkelsen. Dette kan tolkes til at det var færre som rangerte dette alternativet som førstevalg og andrevalg, og at det var flere som rangerte det som sitt tredjevalg i etterundersøkelsen. Det alternativet som er misvisende er alternativ 7, som ingen rangerte i forundersøkelsen, men som ble rangert som førstevalg av 7,9 % av elevene. Siden det var så få som hadde rangert det fikk den lav snitt rangering.

⁵ Det tallet som forekommer flest ganger

⁶ Det tallet som representerer gjennomsnittet av rangeringene for et alternativ. (1 er mest foretrukket og høyere tall er mindre foretrukket.)

Når man ser på hvordan elevene har svart på for- og etterundersøkelsen, ser man at flesteparten av elevene ikke har endret mening, de mener fortsatt at alternativ 4, «Ulike form for spill», er den beste måten å lære på. Det samme for andre- og tredjevalget, de mener at alternativ 2, «Se film/dokumentar», er nest best og at gruppearbeid er tredje best.

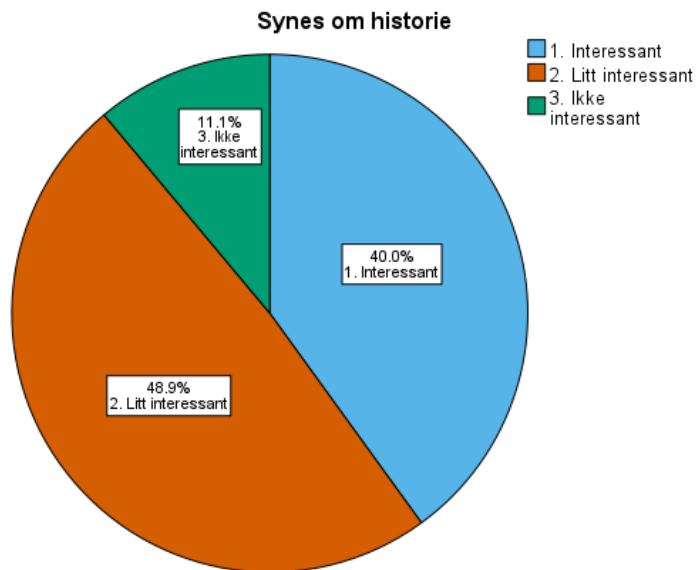
De alternativene som de aller fleste av elevene hadde var en kombinasjon av alternativ 2 «Se film/dokumentar» og alternativ 4, «Ulike form for spill», der det varierer hvilke av de to som ble rangert som nr. én og nr. to. For tredjevalget valgte fleste parten av elevene alternativ 6, «Gruppearbeid», i kombinasjon med alternativene 2 og 4. Det var også andre alternativer som var i kombinasjon med alternativ 4 og 2, som eksempel alternativet 1, «Lese i bok», eller alternativ 5, «Se på kart/bilder». Denne trenden er tydelig i både forundersøkelsen og i etterundersøkelsen.

Alternativ 1, «Lese i bok», er i begge undersøkelsene det alternativet som holder seg mest stabilt. Det tyder på at elevene ikke synes å lese i bøker er spesielt spennende eller givende. Det kan være, som jeg har skrevet tidligere, at det er den metoden elevene først blir introdusert til tidlig i skoleløpet, og er en «trygg» og kjent måte å lære på for elevene. Selv om elevene viser tydelig at de ikke er særlig glad i å lese bøker, blir tegneserien noe annet. Det på grunnlag av at det er visuelt og bilder, som kan ses i sammenheng med tilpasset opplæring.

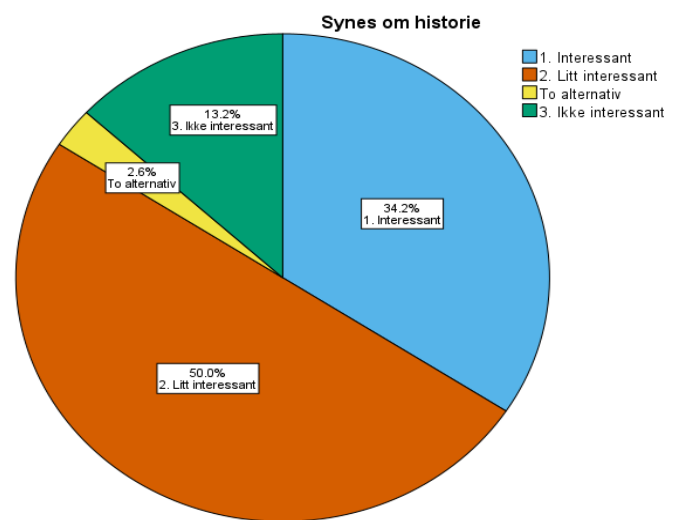
5.3.2 Spørsmål 2: Hva synes du om historiefaget?

Figur 10 viser hvordan elevene svarte på spørsmål 2 i forundersøkelsen og figur 18 viser hvordan de svarte på det samme spørsmål i etterundersøkelsen. Det er ikke stor forskjell på tallene, men figur 18 har i tillegg en ny kategori, som kalles «to alternativer». Denne delen forteller at det er 2,6 % av elevene i etterundersøkelsen som krysset ut to eller flere alternativer, fremfor et som de fikk beskjed om. Blant dem 2,6 % hadde ingen av de krysset av for «Ikke interessert», samtlige hadde krysset ut både «Litt interessant» og «Interessant», som forteller at de som krysset av flere alternativer synes at historie er litt interessant og/eller interessant. Hvorfor de ikke har fulgt anvisningen om å bare sette et kryss, kan ha ulike forklaringer. Det kan være at de synes det var vanskelig å bestemme seg for hvilket av de to alternativene, eller at det er avhengig av hvilket tema de lærer om innenfor historie faget. Det var en av de som krysset av to alternativer som hadde skrevet en kommentar ved siden av

spørsmål 2 «det kommer ann på hva vi har om». Dette kan tolkes som at hvis eleven skal synes at historie er interessant, så er det avhengig av om temaet fenger eleven eller ei.



Figur 10 - Spørsmål 2: «Hva syns du om historiefaget?»



Figur 26 -Spørsmål 2: «Hva syns du om historiefaget?»

I forundersøkelsen var det 11,1 % som krysset av at de synes historie ikke interessant, i etterundersøkelsen økte det samme alternativet med 2,1 prosentpoeng til 13,2 %. Ut fra dette kan man tolke at det var elever som etter gjennomført undervisning eller i mellomtiden endret mening og syntes at historie ble mindre interessant. For alternativet *interessert* var det en nedgang på 5,8 prosentpoeng fra forundersøkelsen (40 %) til etterundersøkelsen (34,2 %). Det kan skyldes at det var noen av elevene som etter gjennomført undervisning og hadde lest tegneserien, eller i tidsrommet mellom undersøkelsen endret mening. Alternativet «Litt interessant» alternativet økte med 1,1 prosentpoeng, fra forundersøkelsen (48,9 %) til etterundersøkelsen (50 %). Det kan være på grunn av at en av de elevene som krysset av for at historie ikke er interessant i forundersøkelsen, endret mening etter gjennomført undervisning og lest tegneserie, eller i tidsrommet mellom undersøkelsene. Det kan også være at en av elevene som krysset av for at historie er interessant, endret mening og syntes at historie ble mindre interessant etter å ha lest tegneserien eller i tidsrommet mellom undersøkelsene.

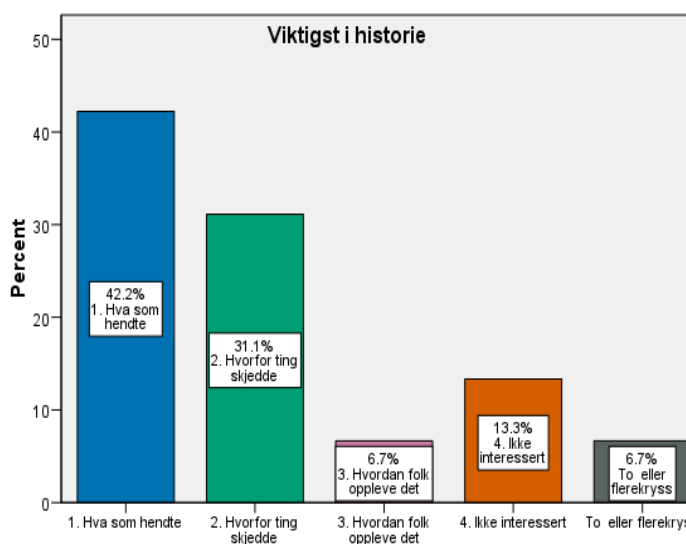
De analytiske tallene til forundersøkelsen var median⁷ to. De analytiske tallene til etterundersøkelsen var median også to. Ut fra dette kan vi se at median ikke har endret seg fra forundersøkelsen til etterundersøkelsen. det forteller at elevene har ikke endret så veldig mye

⁷ Det midterste tallet når verdiene sorteres i stigende rekkefølge

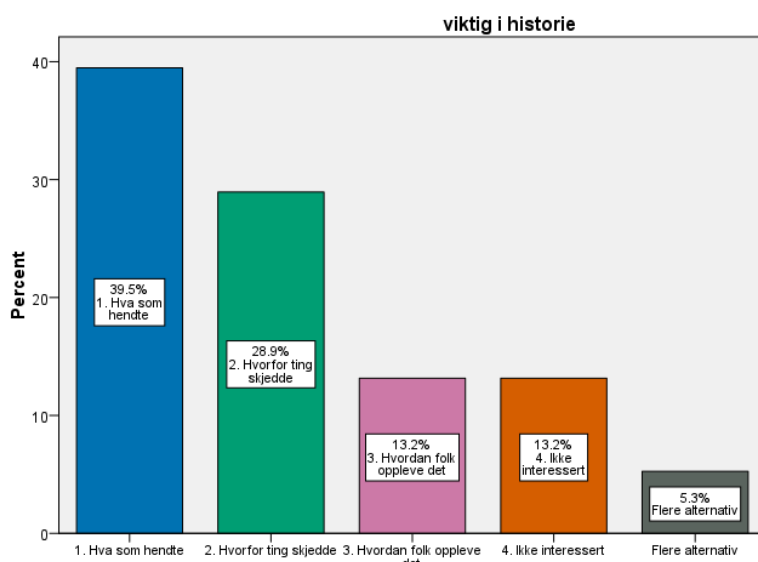
på meningen sine, de synes at historie er litt interessant. En feilkilde på spørsmål 2 er blant annet fra etterundersøkelsen der det er 2.6 % som har valgt to eller flere av alternativene.

5.3.3 Spørsmål 3: Hva er viktigst for deg i historiefaget?

Figur 11 viser fordelingen av hvordan elevene svarte på spørsmål 3 i forundersøkelsen og i figur 19 for etterundersøkelsen. Det første alternativet «Å forstå **hva** som hendte» var det 42,2 % som hadde krysset av for i forundersøkelsen, mens det i etterundersøkelsene var 39,5 % som hadde krysset det av. Det var en nedgang på 2.7 prosentpoeng, som kan tolkes til at det var en elev som endret mening fra for- til etterundersøkelsen. Alternativ 2 «Skjønne **hvorfor** ting skjedde» var det 31,1 % som valgte i forundersøkelsen, i etterundersøkelsen var det 28,9 % som valgte det, det var en nedgang på 2.2 prosentpoeng. Det kan tolkes som at det er en elev som har skiftet mening fra for- til etterundersøkelsen. Det tredje alternativet «Forstå **hvordan** folk opplevde det» var det 6,7 % som hadde valgt i forundersøkelsen, i etterundersøkelsen var det 13,2 % som hadde valgt dette alternativet. Det var en økning på 6,5 prosentpoeng, fra for- til etterundersøkelsen. Det er **nesten en dobling av antall elever** som krysset det av i etterundersøkelsen. Dette mener jeg kan tolkes som at det er flere som har endret synspunkt på hva de synes er viktigst innenfor historiefaget, etter å ha lest tegneserien og hatt undervisningen om krigsfanger og 2. verdenskrig. Alternativet «ikke interessert» var det en nedgang på 0,2 prosentpoeng fra for- til etterundersøkelsen, det er en tilnærmet uendret prosentandel.



Figur 1111 - Spørsmål 3: «Hva er viktigst for deg i historiefaget?»



Figur 1912 - Spørsmål 3: «Hva er viktigst for deg i historiefaget?»

Figur 11 viser at det er noe endring i de ulike stolpene i diagrammet. Blant annet kan man se at «Hvordan»- andelen har økt og at «Hvorfor» - andelen har blitt mindre. Hvis vi ser på

prosentandelen og hvordan den fordeler seg, kan man se at både alternativ 1 «Hva» og alternativ 2 «Hvorfor» sine nedganger fra forundersøkelsen til etterundersøkelsen, lagt sammen (4,9 prosentpoeng) går nesten opp med hvor mye alternativ 3 «Hvorfor» øker (6,5 prosentpoeng) fra for- til etterundersøkelsen. Dette kan tolkes og analyseres til at det er minst en person som har skiftet mening fra forundersøkelsen til etterundersøkelsen.

Noe annet som også må påpekes er at i forundersøkelsen var det 6,7 % som hadde krysset av to eller flere alternativ. Det var en nedgang på 1,4 prosentandel i etterundersøkelsen, der det var 5,3 %. Det kan tolkes som at elevene har fulgt bedre med og lest nøye hva spørsmålet spør etter og derfor valgt bare et av alternativene. En annen mulighet er at de etter å ha lest tegneserien og arbeidet med den i undervisningen har fått en bedre forståelse for hva de selv mener er viktig å ha fokus på innenfor historiefaget.

Noe annet å bemerke seg var at blant de som krysset av to eller tre alternativer, var det ingen av de som hadde krysset av for «Ikke interessant». Dette kan tolkes som at de syntes at historie er interessant, men usikker på hva de vil vektlegge innenfor historie. Dette gjenspeiles også for hva de har krysset av i spørsmål 2, der samtlige av de hadde krysset av at de syntes at historie er «Interessant» eller «Litt interessant». Det var altså ingen av de som hadde krysset av to alternativer i spørsmål 3, som krysset av at de synes at historie ikke er interessant eller ikke krysset noe som helst.

5.3.4 Spørsmål 4: Hva vil du helst lære om 2. Verdenskrig?

I spørsmål 4 skulle elevene rangerer hva de helst vil lære om 2. verdenskrig. Alternativene de skulle rangere var «Slagene», «Politikken bak», «Hvordan hverdagen var», «Ikke noe spesielt» og «Annet». De analytiske tallene typetall⁸ og snitt rangering⁹ for spørsmål 4 i for- og etterundersøkelsen endret seg noe. Førstevalget i for- og etterundersøkelsen endret seg ikke, der var typetallet en i begge. For andrevalget endret typetallet seg fra tre i forundersøkelsen til to i etterundersøkelsen, dette kan forklares ved at elevene endret hva de nest mest vil lære om, de endret fra å lære om hvordan hverdagen var til å ville lære om politikken bak. De analytiske tallene for tredjevalget endret seg noe, typetallet endret seg fra

⁸ Det tallet som forekommer flest ganger

⁹ Det tallet som representerer gjennomsnittet av rangeringene for et alternativ. (1 er mest foretrukket og høyere tall er mindre foretrukket.)

to til tre, det kan forklares ved at eleven endret mening om hva de ville lære som tredje helst om 2. verdenskrig. I forundersøkelsen ville de fleste av elevene lære om politikken bak, men i etterundersøkelsen ville de fleste av elevene lære om hvordan hverdagen var.

Snitt rangerien for alternative i spørsmål 4 endret seg noe. Alternativ 1 var på 1,8 i forundersøkelsen, i etterundersøkelsen sank den til 1,6. som forteller oss at det var flere som rangerte det som første eller andrevalg i etterundersøkelsen. Det andre alternativet hadde en snitt rangering på 2,3 i forundersøkelsen og i etterundersøkelsen, så uendret rangering. Like mange som rangerte det som første, andre og tredjevalg. Alternativ 3 hadde snittrangering på 1,9, i etterundersøkelsen økte det til 2,3. Dette kan tolkes som at dette alternativet ble mindre foretrukket i etterundersøkelsen, enn det var i forundersøkelsen. Alternativ 4 hadde en snitt rangering på 2,0 i forundersøkelsen, gjennomsnittet hadde en nedgang til 1,3 i etterundersøkelsen. Dette kan fortelle oss at det fjerde alternativet ble mer foretrukket i etterundersøkelsen, enn i forundersøkelsen. Det femte alternativet hadde en liten økning fra 1,7 i forundersøkelsen til 1,5 i etterundersøkelsen.

Noe som er interessant er at det er flere av elevene som ikke svarte på spørsmål 4 i etterundersøkelsen. I forundersøkelsen var det totalt 8,9 % som ikke svarte på spørsmål 4, i etterundersøkelsen var det tallet på 31,6 %. En økning på 22,7 prosentpoeng, dette kan være at elevene flere de svare for seg i forundersøkelsen og derfor ikke så behovet for å svare på etterundersøkelsen. Eller andre utfordringer.

5.3.5 Spørsmål 5: Hvordan tror du det var å være ungdom under 2. verdenskrig?

Tabell 2 viser elevens svar på spørsmål 5 i forundersøkelsen, og elevenes svar på samme spørsmål i etterundersøkelsen blir presentert i tabell 3. Det er de samme kategoriene i begge undersøkelsen, slik at man kan sammenligne hvordan eleven har svart i for- og etterundersøkelsen. Kategoriene «krevende», «farlig» og «hemmende» er empatiske begreper som svarene ble kategorisert etter.

Tabell 2 - Spørsmål 5: «Hvordan tror du det var å være ungdom under 2. verdenskrig?»

Kategori	Antall før
<i>Krevende</i>	33,3 %
<i>Farlig</i>	24,4 %
<i>Hemmende</i>	15,6 %
Annet	17,8 %
Ikke svart	8,9 %
Total	100 % (45 svar)

Tabell 3 - Spørsmål 5: «Hvordan tror du det var å være ungdom under 2. verdenskrig?»

Kategori	Antall
<i>Krevende</i>	23,7 %
<i>Farlig</i>	39,5 %
<i>Hemmende</i>	18,4 %
Annet	10,5 %
Ikke svart	7,9 %
Total	100 % (38 svar)

I kategorien «krevende» inngår de svarene som jeg anså som at det var *krevende* og *slitsomt* å være ungdom under 2. verdenskrig. Det er 33,3 % av svarene i forundersøkelsen som ble kategorisert som dette. I etterundersøkelsen var det 23,7 % av svarene som ble plassert i denne kategorien. Det er en nedgang på 9,6 prosentpoeng i kategorisere «Krevende». Denne nedgangen tyder på at elevene etter å ha lest tegneserien og arbeidet med tegneserien i undervisningen, kan ha endret syn på at det var mindre krevende og slitsomt å være ungdom under 2. verdenskrig, og derfor valgte å skrive et svar som ble kategorisert som «Farlig».

I kategorien «Farlig» ble de svarene som omhandlet at det var farlig og skummelt å være ungdom under 2. verdenskrig plassert. I forundersøkelsen var 24,4 % av svarene kategorisert i kategorien «Farlig», mens i etterundersøkelsen var andelen på 39,5 %. Det er en økning på 15,1 prosentpoeng. Dette kan være fordi at elevene hadde fått innblikk i hvordan livet var for

en krigsfange og kanskje drar paralleller til at det var farlig å være ungdom under 2. verdenskrig, etter å ha lest og arbeidet med tegneserien i undervisningen.

De svarene som ble kategorisert i kategorien «Hemmende», var de svarene som handlet om at livet til ungdommene under 2. verdenskrig ble hemmet og ikke var like fritt som det var før. I forundersøkelsen var 15,6 % av svarene plassert i denne kategorien, mens det i etterundersøkelsen var 18,4 %. Kategorien «Hemmende» hadde en økning på nesten 3 prosentpoeng (2,8) fra for- til etterundersøkelsen. Denne økningen kan skyldes at elevene så hvordan lokalbefolkningen måtte forholde seg til krigsfangene og hvordan hverdagen deres ble påvirket av det i tegneserien.

I kategorien «Annet», plasserte jeg de svarene som ikke helt svarte på spørsmålet eller som ikke kunne kategoriseres under noen av de nevnte kategoriene. I forundersøkelsen var det 17,8 % som havnet i «Annet» kategorien, mens det i etterundersøkelsen var 10,5 % av svarene som ble kategorisert som «Annet». Kategorien «Annet» hadde altså en nedgang på 7,3 prosentpoeng, men de nevnte tallene over av svarene som jeg følte ikke passet inn i noen av de andre kategoriene, det kunne ha vært flere og det kunne vært færre. Denne nedgangen kan også forklares med at elevene hadde fått et bedre innblikk av å jobbe med temaet, og svarene deres i etterundersøkelsen ble kategorisert i en av de nevnte kategoriene.

Ut fra tabell 2 og tabell 3 kan man se at andelen empatiske svar økte fra 73,3 % til 81,6 %, en økning på 8,3 prosentpoeng, der det i snitt er to elever som har endret mening i hvert klasserom. Empatiske svar har jeg definert som «krevende», «farlig» og «hemmende», og deres andel summert er 81,6 % i etterundersøkelsen.

6 Funn og diskusjon

Jeg vil i dette kapitlet drøfte de tre funnene og et bifunn som kom frem i analysen. Der det første funnet handler om økning av svarprosent på et alternativ i spørsmål 3. Det andre funnet er hvordan elevene endret svarene i etterundersøkelsen i spørsmål 5, og det tredje funnet er om økning av empatiske svar. Bifunnet er at eleven ikke ser på lesing i bøker som en god læringsmetode. Dette er noe jeg ikke spurte direkte etter, men som kom frem i analysen av svarene fra for- og etterundersøkelsen. Jeg vil gå nærmere inn på funnene under.

Som tidligere forklart velger jeg å jobbe ut fra Helga Harnes sin definisjon av historisk empati fra doktorgraden hennes. I doktorgraden skriver hun at i elevens nåtid skal eleven få oversikt

over de ulike perspektivene og få en forståelse av at fortid og nåtid har ulike perspektiver (Harnes, 2022, s. 195-196), i mitt prosjekt har jeg forsøkt å gi elevene de ulike perspektivene ved å lese tegneserie. Videre skriver Harnes om *kontekstualisering*, der elevene skal tilegne seg kunnskap og å få oversikt over en hendelse, dette får de ved å stille spørsmål og lese om temaet. I mitt prosjekt har kontekstualiserings- delen vært at eleven har deltatt aktivt i undervisningen om temaet (se 4.2), og de har lest seg opp på temaet ved hjelp av tegneserien. Den tredje delen i Harnes sin modell er *innlevelse*, der hun skriver at det handler om at eleven skal leve seg inn temaet eller hendelsen. I mitt prosjekt har innlevelses delen vært at jeg har spurt elevene hva de ville ha gjort i ulike situasjoner fra tegneserien, som eksempel spørreskjemaene (vedlegg 1 og 2) og diskusjonsoppgavene (se 4.2).

6.1 Funn en: Flere elever ønsket å forstå hvordan folk opplevde historien

Det første funnet er hentet fra resultatene fra spørsmål 3. Der spurte jeg elevene om hva som var viktigst for dem innenfor historiefaget. Alternativene var «Å forstå **hva** som hendte», «Skjønne **hvorfor** ting skjedde», «Forstå **hvordan** folk oppleve det» og «Ikke interessert». Analysen viste at alternativet «Forstå hvordan folk oppleve det» fikk en dobling i antall elever som valgte det i etterundersøkelsen. I forundersøkelsen hadde 6,7 % av elevene valgt dette alternativet, mens i etterundersøkelsen økte svarprosenten med 6,5 prosentpoeng, til 13,2 %. Dette kan forklares med at mange elever endret mening etter å ha lest tegneserien og arbeidet med den i undervisningen, samt i perioden mellom for- og etterundersøkelsen. Dette er noe elevene forteller at de er blitt mer interessert i, ved å få en forståelse av hvordan fortidsmennesker levde og opplevde hverdagen og verden.

Dette kan ses i lys av hva Seixas og Morton skriver om historisk empati (Take historical perspective). De påpeker at man skal sette seg inn i hvordan livet var for mennesker i fortiden, og forstå hvordan de opplevde det (Seixas & Morton, 2013, s. 138). Harnes støtter dette ved å påpeke at innlevelse og kontekstualisering er viktig for at elevene skal kunne sette seg inn i hverdagen og livene til mennesker i fortiden. Hun fremhever også betydningen av elevenes nåtidsperspektiv og vurdering, for å utvikle historisk empati (Harnes, 2022, s. 160-161). For eksempel kan elever bruke sine egne livserfaringer og perspektiver, som opplevelser av forskjellsbehandling, samhold og trygghet, for å forstå og å ta andres perspektiv (Harnes, 2022).

Seixas og Morton, samt Harnes, skriver om viktigheten av å sette seg inn i hverdagen til mennesker i fortiden ved hjelp av følelser og elevenes nåtidsperspektiv. I forundersøkelsen kan man se at de fleste elevene ikke involverte følelsene og innlevelsen da de svarte på spørsmålet. Etter at elevene har lest tegneserien og hatt undervisning ved bruk av tegneserien, viste det seg at elevene i større grad involverte sitt eget perspektiv (elevens nåtid), og de har levd seg inn i hverdagen til en krigsfange gjennom tegneserien. Det vises i etterundersøkelsen. Elevene brukte sine egne følelser og livserfaringer, og utviklet historisk empati.

Elevene fikk også mer kunnskap om hvordan hverdagen og livet var for en krigsfange, noe som gjorde at de kunne relatere seg til episoder i tegneserien gjennom følelser og egen livserfaring. Et eksempel på en slik episode kan være situasjonen der en fange blir straffet med å stå ute i minus grader med hendene over hode, for å ha tatt imot mat ulovlig. Når han kommer inn i brakken igjen, så hjelper medfanger han å få varmen igjen ved å gi han klær og pledd. Elevene kan relatere seg til denne situasjonen gjennom opplevelser av vennskap og samhold.

6.2 Funn to: Krig er farlig

Det andre funnet fra analysen var hvordan elevene hadde endret måten de svarte på spørsmål 5 fra for- til etterundersøkelsen. Her observerte jeg at svarene elevene endret seg fra at flest tenkte på hverdagen under 2. verdenskrig som krevende, til at flesteparten svarte at det var farlig og skummelt å være ungdom i denne perioden.

Harnes skriver at man utvikler historisk empati ved å leve seg inn i hendelser (innlevelse), samtidig som man ser hendelser i et større bilde (kontekstualisering) og bruker av egen livserfaring (elevens nåtid). For å leve seg inn i en hendelse, spiller følelser inn, ifølge Harnes (2022, s. 149-150). Hun skriver at ved bruk av følelser i innlevelse, er det med på å utvikle en bedre forståelse av fortiden og menneskene som levde i fortiden. Dette fordi følelser i dag i stor grad er like som de var i fortiden (Harnes, 2022, s. 149-150). Endacott & Brooks (2013) understreker det samme som Harnes, der følelser er med på å hjelpe elever til å leve seg inn i situasjoner, men også skape nysgjerrighet og fremme interesse. Noe annet som Endacott & Brooks skriver er at elever bruker sine erfaringer om følelser og nåtids perspektiv inn i læringsprosessen i historiefaget. I funnet kan man se at elevene har involvert sine følelser og

nåtidsperspektiv, ved å sette seg inn i hvordan de tenker det var å være ungdom under 2. verdenskrig, både i forundersøkelsen, men i større grad i etterundersøkelsen.

Elevene har involvert sine følelser og nåtids-perspektiver i forundersøkelsen, men de har ikke hatt nok kunnskap til å sette seg inn i hvordan det var å være ungdom under krigen. De har kunnskap om 2. verdenskrig, det ble bekreftet i undervisningen, så i forundersøkelsen har elevene tatt utgangspunkt i den kunnskapen de har fra før, det kan være fra tidligere undervisning, fra film og tv eller andre informasjonsformer. Det ser man på måten elevene svarte i forundersøkelsen. Flesteparten av elevene (33,3 %) tenkte at det ville være krevende å være ungdom under 2. verdenskrig. En del av svarene innenfor kategorien «Krevende» inneholdt ordene som «hard» og «vanskelig». Disse ordene kan ha blitt brukt fordi elevene sammenlignet sitt eget liv (elevens nåtid), opp mot hvordan de tenker det var å være ungdom under 2. verdenskrig. De reflekterte over at ungdommer under krigen ikke hadde samme teknologi og frihet som de har i dag.

I etterundersøkelsen ser man at elevene har tilegnet seg kunnskap og konteksten ved å ha lest tegneserien og deltatt i samtalene om tegneserien i undervisningen. En av samtalene de kunne fått kunnskap og kontekst av, var under gruppediskusjon der de skulle snakke om hvordan de trodde det var å være krigsfange. De kunne også fått kunnskap og kontekst fra samtalen i plenum. Ut fra dette kan man se at eleven har brukt den kunnskapen og konteksten, og sine følelser og livserfaringer da de svarte på spørsmål 5 i etterundersøkelsen. Der man ser at kategorien «Farlig» økte med 15,1 prosentpoeng fra 24,4 % til 39,5 %. Der fleste parten av eleven hadde brukt ordene «skummelt» og «forferdelig» om deres tanker om å være ungdom under 2. verdenskrig.

Noe annet som er interessant med hvordan elevene svarte på spørsmål 5, var at det var færre elever som svarte ved bruk av «vet ikke» eller lignede svar i etterundersøkelsen, versus i forundersøkelsen. I forundersøkelsen var det fem svar som inneholdt «vet ikke», mens i etterundersøkelsen var det to av svarene som inneholdt «vet ikke». Dette kan knyttes opp mot det som står over om at elevene har fått kunnskap og kontekst, i tillegg til å knytte det opp mot egen livserfaring og følelser. Det kan også være at det endret seg fordi eleven hadde lest tegneserie og hatt undervisning ved bruk av tegneserien.

6.3 Funn tre: Mer empatiske interesser

Det tredje funnet viser at andelen svar som falt inn under de empatiske kategoriene (*krevende, farlig og hemmende*) i spørsmål 5 økte med 8,3 prosentpoeng fra for- til etterundersøkelsen. Dette tilsvarer en gjennomsnittlig økning på to elever per klasse som skrev et svar innenfor en av disse kategoriene.

Dette funnet kan ses i lys av det Harnes skriver om innlevelse og elevens nåtidsperspektiv, men også det Seixas og Morton skriver om å sette seg inn i hverdagen til mennesker som levde i fortiden. I tillegg til det Yilmaz skriver om hva som forventes av elevene for å oppnå historisk empati. Harnes skriver om hvordan elevens nåtidsforståelse kan være med på å utvikle historisk empati, sammen med kontekstualisering og innlevelse. Der alle disse tre må være til stede og lagt til rette for å utvikle historisk empati, innenfor disse tre dimensjonene er det også andre ting som spiller inn. Blant annet følelser, forståelse for valgt tema og elevens perspektiv og livserfaring (Harnes, 2022, s. 195-196). Videre skriver Harnes at historisk empati handler om å vise empati og ikke sympati. Sympati handler om å synes synd på noen og føle med dem, mens empati handler blant annet om å sette seg inn i hvordan det er å være noen andre (Harnes, 2022, s. 19-20). Seixas og Morton skriver også om følelser og dens betydning i å utvikle historisk empati, der de blant annet trekker frem det samme som Harnes om at følelser i fortiden er ikke så ulike som følelsene i nåtid, men det er likevel forskjeller (Seixas & Morton, 2013; Harnes, 2022). Et eksempel som Seixas og Morten trekker frem er hvordan følelsen «forelsket» har endret seg, med å ha endret seg mener de at menneskene som levde i fortiden ikke hadde behovet for kontinuerlig kontakt, slik som det er i dag (Seixas & Morton, 2013, s. 144).

Yilmaz skriver om ulike kriterier som forventes at elever og studenter tilegner seg for å oppnå historisk empati. En av forventningene er at eleven skal ha en balanse mellom fantasi og det som faktisk skjedde (2007, s. 3). Videre trekker Yilmaz frem at det også forventes at elever og studenter burde ha et bevist forhold til verdier, følelser og normer fra et menneske som levde i fortiden (Yilmaz, 2007, s. 3-4). Yilmaz trekker også frem at elever skal kunne utvikle og anvende historisk empati, for at dette skal skje må de ha en dypere forståelse og ikke bare ha noen få fakta om hendelsen (2007, s. 3). Når elevene tok forundersøkelsen var det flere som ga svar som ikke havnet innenfor de empatiske kategoriene. Når de lærte mer om temaet og så mer om hvordan livet under 2. verdenskrig var det flere svar i etterundersøkelsen som var empatisk ladet. Flere har også endret svar innenfor de empatiske kategoriene. For

eksempel hadde kategorien krevende en nedgang på ca. 10 prosentpoeng, mens farlig hadde en vekst på ca. 15 prosentpoeng.

Ut fra hva Harens, Seixas & Morton og Yilmaz skriver om følelser, innlevelse og forståelse, kan dette forklares med hvordan elevene svarte mer empatisk på spørsmål 5 i etterundersøkelsen. Elevene svarte empatisk i forundersøkelsen også, men ikke i like stor grad som i etterundersøkelsen, der de ulike kategorien sammenlagt var 81,6 % av svarene, mot 73,3 % i forundersøkelsen. Måten elevene har endret svarene til å bli mer empatisk kan tyde på at elevene er blitt mer sikker om hvordan de tenker det var å være ungdom under 2. verdenskrig etter å ha lest tegneserien og hatt undervisning ved bruk av tegneserien. Dette er tydelig i måten elevene svarer på. For eksempel var det en tredjedel av elevene i forundersøkelsen som brukte «jeg tror/jeg trur» i starten eller i løpet av svaret, i etterundersøkelsen var det færre som hadde bruk de samme ordene. Elevene valgte å bruke «hardere» ord i etterundersøkelsen, et eksempel på dette er «Skummelt og traumatisk». En av grunnene til at elevene valgte å bruke «hardere» ord, kan være fordi de levde seg inn i tegneserien, og lot følelsene og fantasien påvirke dem.

En annen grunn til at elevene har svart mer empatisk i etterundersøkelsen er at de knytter spørsmålet opp mot krigsfangene, og ikke opp mot det å være ungdom under 2. verdenskrig. Elevene kan ha tenkt at ungdommer under krigen opplevde det samme som krigsfangene i tegneserien, med å ha lite frihet og hardt arbeid. Dette kan ha ført til at elevene svarte mer empatisk, men rettet mot hvordan krigsfanger hadde det under 2. verdenskrig og ikke ungdommene.

6.4 Bifunn om foretrukne læringsmetoder

Det fjerde funnet var noe jeg ikke spesifikt forsket på for å få svar på. Dette funnet forteller at lesing i bøker er noe elevene ikke synes noe om, dette ble bekreftet i både for og etterundersøkelsen, der man ser at antall prosent som hadde valgt alternativ 1 «Lese i bok» som nummer en, to eller tre, var lav. Dette overrasker meg, siden dette er en metode som er mye brukt i skolen. Der også den metoden eleven får først kjennskap til når de skal lære seg noe nytt.

Det var en av ti elever som synes å lese bok er den beste måten å lære på, det er et ganske lavt tall som uttrykker at de synes at å lese bok er det beste. Det er de mer «utradisjonelle»

metoden som hadde høyest rangering både i for- og etterundersøkelsen, som for eksempel alternativ 2 «Se film/dokumentar» og alternativ 4 «Ulike form for spill»

Grunnen til at ikke så mange av elevene valgte alternativet som omhandlet å lese i bok, kan være at de synes at det ikke er gøy eller at de synes det er mindre morsomt enn de andre alternativene de kunne velge mellom.

Tegneserie er som tidligere skrevet en slags hybrid, mellom bok og film. Forskjellen mellom bok og tegneserie, er mangt. Et eksempel på dette er at tegneserie må man bruke sin *Historical imagination* (historiske forestillingsevne) for å få en større forståelse av hva som skjer i tegneserien. Mens i bøker står det som regel det man trenger, for å forstå hva som skjedde.

7 Konklusjon

Problemstillingen i denne oppgaven var

I hvilken grad kan tegneserie brukes til å utvikle historisk empati hos elever på ungdomstrinnet?

Forskningsspørsmålet til denne oppgaven var:

Hvordan kan man måle historisk empati blant elever på ungdomstrinnet?

For å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålet gjennomførte jeg to spørreundersøkelser i tre grupper med ungdomsskoleelever. Hver av gruppene gjennomførte en for- og en etterundersøkelse, med spørsmål som spurte etter elevenes syn på historiefaget og deres tanker om å leve under 2. verdenskrig. I etterundersøkelsen var det også spørsmål som var relatert til tegneserien *Rigel* (Larmo, 2022) og ulike episoder fra tegneserien.

I Forskningsspørsmålet spør jeg hvordan man kan måle historisk empati hos elever på ungdomstrinnet, den metoden jeg brukte kan brukes til å se om eleven har utviklet historisk empati. Altså å gjennomføre en forundersøkelse, som for eksempel spørreundersøkelse, deretter ha undervisning om et tema, for så å gjennomføre en etterundersøkelse, deretter sammenligne hvordan elevene svarte på de like undersøkelsene. Denne metoden er tidskrevende og krever at man har tid og ressurser til å legge inn resultatene i et analyseprogram, som eksempel Excel eller SPSS. For så å analysere og kode resultatene, slik

at man kan lese om elevene har utviklet historisk empati eller ei. Det er mulig å måle historisk empati, men det er både tidskrevende og ressurskrevende.

Problemstillingen handler om man kunne bruke tegneserie for å utvikle historisk empati, hos elever på ungdomstrinnet. Analysen og funnene mine bekrefte at det kan være mulig å bruke tegneserie for å utvikle historisk empati, dette fordi tegneserie er med på å skape forståelse for elevene ved å se på bilder og se hvordan hendelsen skjedde. Tegneserie kan være et nyttig redskap i utviklingen av historisk empati, fordi elevene bruker sin induksjon til å forestille seg hva som skjer mellom rutene (i rennesteinen). Dette kan gjøre at eleven må bruke sin egen kunnskap og forestillingsevne for å fylle dette mellomrommet, i tillegg til å skape mening mellom to tegneserieruter. Tegneserie er også noe være nyttig med tanke på tilpasset opplæring, der man kan tilpasse for hver enkelt elev, uansett forkunnskap. Dette er ikke den eneste løsningen, men det er en god løsning. Denne løsningen kan også elevene bli lei av, hvis man bruker den for mye.

I lys av de tre funnene kan man også se at elevene får en bedre forståelse av hvordan det var å være krigsfange under 2.verdenskrig. Da dette kan være med på å hjelpe elevene med å visualisere hvordan hendelser eller historiske personer opplevde livet i fortiden.

Gjennom denne undersøkelsen har jeg sett på om bruk av tegneserie kan være med på å utvikle historisk empati hos elever på ungdomstrinnet.

7.1 Forslag til videre forskning

Tar man utgangspunkt i denne studien, kan videre forskning være å gjennomføre fokusintervju, slik at man kan stille oppfølgingsspørsmål til elevene, om det de har svart i de ulike spørsmålene i spørreskjemaet. Et annen forslag til videre forskning er å bruke lengre tid på å lese tegneserien, lengre enn en skoletime. Slik at man kan lese hele tegneserien fra start til slutt, og jobbe i dybden med temaet, og elevene får en dypere forståelse av hendelsen og blir bedre kjent med sentrale personer fra hendelser eller i temaet.

Noe annet som kan være relevant å ta med til videre forskning er å jobbe mer med teorien bak tegneserie, altså om oppbygging og bruk av farger i tegneserien. Slik at elevene kan forstå tegneserien fra et annet perspektiv. Men også å se på det med det tverrfaglig perspektiv, med norskfaget.

Referanseliste

- Alfsvåg, T. (2013). *Historie i tekst, bilde og sekvens: en komparativ undersøkelse av Holocaust i tegneserier*. [Materoppgave, University of Stavanger]. Brage. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/185444>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (Eighth edition. utg.). Routledge.
- Collingwood, R. G. & van der Dussen, W. J. (1993). *The Idea of History*. Oxford University Press.
- Creswell, J. W., Creswell, J. W. & Guetterman, T. C. (2021). *Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (Sixth edition. utg.). Pearson Education Limited.
- Endacott, J. & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41-58. <https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2013-B0003>
- Folkenborg, H. R. (2022). *Én fortid - mange fortellinger: introduksjon til historiebruk* (2. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Harnes, H. B. (2022). *Historisk empati i møte med vanskelig historie: En kvalitativ studie av historieundervisning i ungdomsskolen* [Doktorgradsavhandling, University of Stavanger, Norway]. brage. https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/3031701/Harnes_Helga_PhD.pdf?sequence=4&isAlloved=y
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring i forskning og praksis* (s. 19-55). Cappelen Damm akademisk.
- Holmberg, M. (2010). *26. november: fire fortellinger fra det norske Holocaust, basert på intervjuer med Gerd Golombek, Rosa Tankus, Siegmund Korn og Samuel Steinmann*. No comprendo.
- Idsøe, E. C. (2014). Tilpasset opplæring for elever med stort akademisk potensial. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring i forskning og praksis* (s. 165-182). Cappelen Damm akademisk.

- Jamtli, J. S. (2018). *Sabotør: En røverhistorie fra krigsårene*. Cappelen Damm.
- Jensen, I. (2017). *Dødsleiren: SS' konsentrasjonsleir i Beisfjord 1942*. Sprekstrek.
- Johanson, M. B. (2022). *Assassin's Creed Valhalla: historisk signifikans og historisk empati* [Materoppgave, UiT Norges arktiske universitet]. Munin.
<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/29521/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del-Kjerneelement*. Kunnskapsdepartementet. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>
- Larmo, I. (2022). *Rigel: urettens ekko*. Strand.
- McCloud, S. (2016). *Hva er tegneserier* [Originaltittel: Understanding comics] (A. Leborg, Overs.). Minuskel.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?q=tilpasset%20oppl%C3%A6ring&ch=1>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Øverås, S. C. (2013). *Defining and Living with the Past: Temporal and narrative layers in Arti Spiegelman's Maus* [Masteroppgave, University of Oslo].
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/37053>
- Riise, A. & Vaeng, A. B. (2021). *Elevers lesepreferanser - Lesepreferanser i sammenheng med kjønns- og aldersforskjeller i leseprestasjoner* [Master, UiT Norges arktiske universitet]. Munin.
<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/21527/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The big six: historical thinking concepts*. Nelson Education.
<https://historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts>
- Spiegelman, A. (1986). *Maus: a survivor's tale: 1 My father bleeds history* (Bd. 1). Pantheon Books.
- Spiegelman, A. (1991). *Maus: a survivor's tale: 2: And here my troubles began* (Bd. 2). Pantheon Books.
- Spiegelman, A. (2003). *Maus: a survivor's tale*. Penguin.

Torsteinsen, E. Ø. (2023). *Tegneseriens muligheter og utfordringer i litteraturundervisning: Elevs meningsskaping i lesing av Jenny Jordahl sin tegneserieroman Hva skjedde egentlig med deg?* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. Duo.
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/104593/Tegneseriens-muligheter-og-utfordringer-i-litteraturundervisning.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF01-04).
<https://www.udir.no/lk20/saf01-04?lang=nno>

Yilmaz, K. (2007). Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in Schools. *The History teacher* (Long Beach, Calif.), 40(3), 331-337.
https://www.researchgate.net/publication/215643395_Historical_Empathy_and_Its_Implications_for_Classroom_Practices_in_Schools?tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InByb2ZpbGUiLCJwYWdlIjoicHJvZmlsZSJ9fQ

Vedlegg

Vedlegg nr.1

Spørsmål til masterprosjekt

Tusen takk for at du svarer på denne spørreundersøkelsen!

Svar så ærlig du kan og ikke skriv navnet ditt på arket, undersøkelsen er anonym.

1. Ranger disse ulike måtene å lære på. (1 er måten du liker best- 5/6 er måten du liker minst)

- Lese i bok
 - Se film/dokumentar
 - Høre på lydklipp/podkast
 - Ulike form for spill, eks. rollespill, dataspill eller brettspill
 - Se på kart/bilder
 - Gruppearbeid/felles diskusjon?
 - Andre måter: _____
-

2. Hva synes du om historiefaget? (sett ett kryss)

- Jeg synes det er interessant
- Jeg synes det er litt interessant
- Jeg synes ikke det er interessant

3. Hva er viktigst for deg i historiefaget? (sett ett kryss)

- Å forstå hva som hendte
- Skjønne hvorfor ting skjedde
- Forstå hvordan folk oppleve det
- Ikke interessert

Snu arket!

4. Hva vil du helst lære om 2. verdenskrig? (skriv tall i boksene. 1 er det du mest vil lære noe om og 4/5 er det du minst vil lære noe om)

Slagene

Politikken bak

Hvordan hverdagen var

Ikke noe spesielt

Annet: _____

5. Hvordan tror du det var å være ungdom under 2. verdenskrig?

Svar: _____

Vedlegg nr.2

Spørsmål til masterprosjekt

Tusen takk for at du svarer på denne spørreundersøkelsen!

Svar så ærlig du kan og ikke skriv navnet ditt på arket, undersøkelsen er anonym.

1. Ranger disse ulike måtene å lære på. (1 er måten du liker best- 6/7 er måten du liker minst)

- Lese i bok
- Se film/dokumentar
- Høre på lydklipp/podkast
- Ulike form for spill, eks. rollespill, dataspill eller brettspill
- Se på kart/bilder
- Gruppearbeid/felles diskusjon?
- Andre måter: _____

2. Hva syns du om historiefaget? (Velg et av alternativene)

- Jeg synes det er interessant
- Jeg synes det er litt interessant
- Jeg synes ikke det er interessant

3. Hva er viktigst for deg i historiefaget? (Velg et av alternativene)

- Å forstå hva som hendte
- Skjønne hvorfor ting skjedde
- Forstå hvordan folk oppleve det
- Ikke interessert

Snu arket!

4. Hva vil du helst lære om 2. verdenskrig? (skriv tall i boksene. 1 er det du mest vil lære noe om og 4/5 er det du minst vil lære noe om)

- Slagene
- Politikken bak
- Hvordan hverdagen var
- Ikke noe spesielt

Annet: _____

5. Hvordan tror du det var å være ungdom under 2. verdenskrig?

Svar: _____

6. Ville du tatt imot mat om du var fange (s. 40)? (Velg et av alternativene)

- Ja, selv om det var risikabelt.
- Nei, hadde ikke tatt imot maten.
- Vet ikke.

7. Hva ville du ha gjort i situasjonen på side 42? (Velg et av alternativene)

- Ville ropt til medfangen om å høre på vekten.
- Ville ikke ha gjort noe som helst.
- Ville prøvd å stoppe vekten.
- Vet ikke.

8. Hva synes du om tegningene i tegneserien du leste?

Svar: _____

9. Ble du mer nysgjerrig på hendelsen og boka etter å ha lest utdraget? (Velg et av alternativene)

- Ja, veldig
- Ja, litt
- Nei
- Vet ikke

10. Har du lært noe nytt om 2. verdenskrig etter å ha lest tegneserien?

Svar: _____

Vedlegg nr. 3



Join at
slido.com
#9407 445

△ Active poll

14 8

Hva vet du om andre verdenskrig?



Vedlegg nr. 4

IBM SPSS Statistics Data Editor

53 : spm5Ungdom_u... Sikker ganske sliksomt og fyll med styr

Visible: 17 of 17 Variables

ID	Første valg1	Andre valg1	Tredje valg1	Smes om_his tone	Viktig_i historie	Første valg4	Andre valg4	Tredje valg4	spm5Ungdom_under_krigen	spm6k rigstran ge	spm7S itasjon _s42	si
1	Ulike for...	Ulike for...	Ulike for...	Litt intere...	HVA	Hvordan ...	Slagene	Politikke...	Veldig hardt, spesielt hvis man misstet sine nære. Skummelt...	.	.	.
2	Ulike for...	Ulike for...	Ulike for...	Interessa...	To eller fl...	Politikke...	Slagene	Hvordan ...	Tragisk. Deppnrende, vet ikke	.	.	.
3	Ulike for...	Ulike for...	Ulike for...	Interessa...	HVA	Hvordan ...	Politikke...	Slagene	Tungt/tragisk, skummelt	.	.	.
4	Ulike for...	Ulike for...	Ulike for...	Interessa...	HVA	Hvordan ...	Politikke...	Slagene	Vanskelig	.	.	.
5	Ulike for...	Ulike for...	Ulike for...	Interessa...	HVA	Hvordan ...	Politikke...	Slagene	Skummelt, vanskelig	.	.	.
6	Ulike for...	Ulike for...	Ulike for...	Interessa...	HVA	Hvordan ...	Politikke...	Slagene	Sikkert veldig vanskelig. Vil tro du måtte klare deg nesten helt
7	Ulike for...	Ulike for...	Ulike for...	Interessa...	To eller fl...	Hvordan ...	Slagene	Politikke...	vanskelig?	.	.	.
8	Ulike for...	Ulike for...	Ulike for...	Interessa...	HVA	Hvordan ...	Slagene	Politikke...
9	Ulike for...	Ulike for...	Ulike for...	Interessa...	HVA	Hvordan ...	Slagene	Politikke...	Sikkert hardt, kanskje redd	.	.	.
10	Ulike for...	Ulike for...	Ulike for...	Interessa...	HVA	Hvordan ...	Slagene	Politikke...	Ikke svart -	.	.	.
46	Ulike for...	Ulike for...	Ulike for...	Litt intere...	HVA	Hvordan ...	Slagene	Politikke...	Ikke bra	Vet ikke	Ropt til m...	Bra
47	Ulike for...	Ulike for...	Ulike for...	Interessa...	HVA	Hvordan ...	Slagene	Politikke...	.	Nei	Ikke gjort
48	Ulike for...	Ulike for...	Ulike for...	Interessa...	HVA	Hvordan ...	Slagene	Politikke...	Vanskelig å skjønne hva som skjeddde og skummelt	Ja selv o...	Ropt til m...	Viser situasjon bra og skje
49	Ulike for...	Ulike for...	Ulike for...	Interessa...	HVA	Hvordan ...	Slagene	Politikke...	Skummelt å være ungdom	Ja selv o...	Vet ikke	Forklarar bra hvordan det v
50	Ulike for...	Ulike for...	Ulike for...	Interessa...	HVA	Hvordan ...	Slagene	Politikke...	Vanskelig og trist	Ja selv o...	Ikke gjort ...	Bra
51	Ulike for...	Ulike for...	Ulike for...	Interessa...	HVA	Hvordan ...	Slagene	Politikke...	Ikke anig	Vet ikke	Ropt til m...	Bra nokk
52	Ulike for...	Ulike for...	Ulike for...	Interessa...	HVA	Hvordan ...	Slagene	Politikke...	Lite fhnet, ikke like mye å gjøre som oss	Vet ikke	Ikke gjort ...	Tegningene viser godt hva
53	Ulike for...	Ulike for...	Ulike for...	Interessa...	HVA	Hvordan ...	Slagene	Politikke...	Sikkert ganske sliksomt og fyll med styr	Vet ikke	Ikke gjort ...	Tegningene viser godt hva
54	Ulike for...	Ulike for...	Ulike for...	Interessa...	HVA	Hvordan ...	Slagene	Politikke...	Skummelt stressende og farlig kanskje	Ja selv o...	Prøvd å s...	Det visser godt hva som si
55	Ulike for...	Ulike for...	Ulike for...	Interessa...	HVA	Hvordan ...	Slagene	Politikke...	farfar var ungdom under 2ww, det var ikke så ande	Vet ikke	Ikke gjort ...	Fine tegninger, forstålig
56	Ulike for...	Ulike for...	Ulike for...	Interessa...	HVA	Hvordan ...	Slagene	Politikke...	kanskje det var skummelt, vet ikke	Ja selv o...	Vet ikke	Lett å forstå, litt vanskelig t

IBM SPSS Statistics Processor is ready

Unicode: ON Classic

