

Skrijving i samfunnsfag.

- Ein analyse av empati og historiemedvit i oppgåvetekstar og elevtekstar på 7. trinn



Masteroppgåve i skuleretta utdanningsvitskap med fordjuping i norsk og norskdidaktikk

SKUT5910

Sigrid Tjeldflåt

Kandidat nr. 309

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

OsloMet – storbyuniversitetet

15. november 2018

Forord

*Vegen ligger so ymist til
med Staup og store Krokar.
Ein kjemer der, som ein ikkje vil,
og fram i mange Flokar.*

Eg vil opne masteroppgåva mi med desse kloke orda av Ivar Aasen. Desse orda skildrar så godt mine tankar og kjensler kring vegen eg har gått, og arbeidet eg har lagt bak meg i denne reisa mot ei ferdigstilt masteroppgåve. Tida med masterskriving har vore spennande, lærerik og tøff. Eg sit igjen med ei ny forståing for kor krevjande det å skulle skrive ein god tekst er, noko eg ser som ei viktig og lærerik erfaring å ta med meg inn i læraryrket. Når alt dette arbeidet omsider går mot slutten er det mange eg ønskjer å takke for støtte, omsorg og trua på at dette skulle gå.

Eg ville nemleg ikkje klart heile denne reisa utan hjelp. Ei stor takk går difor til dei kunnskapsrike rettleiarane mine Trine Gedde-Dahl og Anne Kristine Øgreid. De har vore støttande og inspirerande. Dei faglege samtalane våre har gitt meg både motivasjon og engasjement.

Takk til medstudentar i klassen for trivelege lunsjar i Falbes gate, men også særleg medstudentar i studentforeininga Barn oss imellom, som har gitt meg gode, viktige og ikkje minst lærerike avbrekk og pausar frå skrivinga.

Ei spesiell takk vil eg også rette til mine kjære foreldre. Mamma som alltid tek seg tida til å lytte, vise omsorg og forståing, og som alltid seier ja til å lese utkasta mine. Og pappa som alltid har trua på det eg gjer, og som alltid kjem med opplyftande og gode ord. De inspererar! Med dykkars støtte og begeistring for oppgåva har de gitt meg motivasjon og trua på å kome i mål. Til slutt vil eg takke mi bestevenninne og syster, som alltid stiller opp og bryr seg, og min tålmodige og forståingsfulle kjærast som har støtta, heia og trudd på meg og mitt prosjekt heile vegen, også når eg sjølv mista trua.

Oslo, november 2018

Sigrid Tjeldflåt

Samandrag

Skriving som grunnleggjande ferdigheit er eit klart satsingsområde i skulen i dag. Medan dei fleste studiar kring skriveoppgåver i skulen i stor grad dreier seg om testar og eksamensoppgåver, er det i følgje Otnes (2015) i liten grad forska på oppgåvene lærarane sjølv gir. I min studie ønskjer eg å setje fokus på skriving i samfunnsfag, og har difor undersøkt oppgåvene lærarane sjølv gir, saman med elevtekstane desse fører fram. Dette kjem til syne i mi problemstilling: *Kva skriveoppgåver og elevtekstar blir det arbeidd med i samfunnsfag på 7.trinn, og kva kjenneteiknar desse?* For å undersøke dette fekk eg tilgang til Normprosjektet sitt tekstkorpus. Eg henta difor oppgåvetekstar og elevtekstar frå 7. trinn frå begge intervensjonsåra i Normprosjektet.

I arbeidet med å undersøke kva som kjenneteiknar oppgåver og elevtekstar, retta eg merksemda mot empatioppgåver og empatitekstar i samfunnsfag. Skram(2011) viser til empati som ei intellektuell ferdigheit i samfunnsfag, som heng nært saman med elevar sitt historiemedvit. Historiemedvit er i følgje Lund(2009) eit overordna mål i læreplanen, og Bøe (2002) peiker på at empati er ein viktig føresetnad for å utvikle elevars historiemedvit. Gjennom empatioppgåvene kan elevane utvikle forståing for andre liv og situasjonar frå fortida. Eg byrja med å kategorisere alle oppgåvene frå materiale knytt til samfunnsfag på 7.trinn. Ved å ta i bruk Otnes rollekategoriar gjorde eg ei analyse av dei reine samfunnsfaglege oppgåvene. Funna mine var tydelege, av dei totalt 19 oppgåvene var 11 av desse knytt til empatikarrolla.

Denne studien tek sikte på å gi innsikt i korleis empati og historiemedvit kjem til uttrykk i elevtekstar i samfunnsfag på 7. trinn. For å undersøke dette har eg gjennomført ei tekstanalyse av empatioppgåver og empatitekstar. Hovudanalysen baserer seg difor på tre oppgåvetekstar og seks elevtekstar på 7. trinn. Ved hjelp av Macken-Horariks domene har eg identifisert empati og historiemedvit gjennom tekstanalytiske grep og ulike tidsaspekt i elevtekstane. Studien peiker på at empatioppgåver er utfordrande, fordi dei krev at elevane skal hente kunnskap frå eigne erfaringar, samstundes som det skal knytast til teori frå historiefaget. Empati og historiemedvit kjem til uttrykk i varierende grad hos elevane. Fleire av elevtekstane får fram ulike og viktige aspekt frå historia, og to av elevtekstane skil seg ut ved at dei i større grad tek i bruk kunnskap frå teori i historiefaget. Likevel ser ein ei klar overvekt av erfaringsorientert kunnskap i elevtekstane.

Innholdsliste

FORORD	II
SAMANDRAG	III
INNHALDSLISTE	IV
1.INNLEIING	1
1.1 Bakgrunn og aktualitet	1
1.2 Skriveoppgåver	3
1.3 Normprosjektet	3
1.4 Problemstilling	4
1.5 Oppbygging av oppgåva	4
2. VITSKAPLEG TEORI OG METODISKE VAL	6
2.1 Kvalitativ metode	6
2.2 Metodisk forankring	6
2.3 Vitskapleg grunnlag	7
2.4 Materiale	7
2.4.1 Normprosjektet sitt digitale tekstkorpus	7
2.4.2 Utval av materiale	8
2.5 Analyseprosess – tilnærming til materiale og analysemetode	9
2.5.1 Analyse av dei samfunnsfaglege oppgåvene	9
2.5.2 Analyse av oppgåvetekstane	10
2.5.3 Analyse av elevtekstane	10
2.6 Kritisk refleksjon	11
2.6.1 Reliabilitet og validitet i elevtekstanalyse	11
2.6.2 Validitet	11
2.6.3 Begrepsvaliditet	12

2.6.4 Reliabilitet.....	12
2.6.5 Eiga forskarrolle.....	13
2.6.6 Kategorisering av empatioppgåver.....	15
2.6.7 Etske omsyn.....	15
3. TEORETISK FORANKRING.....	15
3.1 Dialogisk forståing.....	16
3.2 Skrivehjulet.....	16
3.3 Skrivning som grunnleggande ferdigheit i samfunnsfag.....	18
3.4 Læreplanen.....	18
3.5 Samfunnsfag og samfunnsfagsdidaktikk.....	20
3.5.1 Hovudområda i samfunnsfag.....	20
3.5.2 Historie.....	20
3.5.3 Geografi.....	22
3.5.4 Samfunnskunnskap.....	22
3.5.5 Utforskaren.....	23
3.6 Empati og historiemedvit.....	23
3.6.1 Kvifor er utvikling av empati viktig?.....	25
3.6.2 Kvar kjem empati og historiemedvit fram i Læreplanen.....	26
3.7 Læring i ulike domene.....	27
3.8 Posisjonering og roller.....	28
4. ANALYSE AV SKRIVEOPPGÅVER I SAMFUNNSFAG.....	30
4.1 Samanlikning av 1. og 2. intervensjonsår.....	31
4.1.1 Skrivehandlingar knytt til dei reine samfunnsfagoppgåver.....	33
4.1.2 Kva er det såleis dei reine samfunnsfaglege skriveoppgåvene spør etter?.....	33
4.2 Oppsummering og vegen vidare.....	36
5. EMPATIOPPGÅVER I SAMFUNNSFAG.....	36
5.1 Å uttrykke empati og historiemedvit gjennom tekst.....	37
5.1.1 Dagleglivets domene.....	38
5.1.2 Det spesialiserte domenet.....	40

5.1.3 Domena knytt til tidsaspekt.....	41
5.2 Presentasjon og analyse av oppgåvetekstane	43
5.2.1 Skriveroller	43
5.2.2 Domene.....	43
5.2.3 Innhold.....	44
5.2.4 Form	44
5.2.5 Mottakar.....	45
5.2.6 instruks	45
5.2.7 Skrivehandlingar	46
5.2.8 Eit heilskapleg blikk på oppgåvetekstane	47
5.3 Oppsummering	48
6. PRESENTASJON OG ANALYSE AV ELEVTEKSTANE.....	48
6.1 Tekstanalytiske kategoriar.....	48
6.1.1 Konfliktsituasjon	49
6.1.2 Tematisk Struktur	49
6.1.3 Ord og omgrep	50
6.1.4 Oppsummering.....	51
6.2 Tekstanalysar av seks tekstar som svar på tre ulike oppgåveformuleringar	52
6.2.1 Skriveoppgåve nr.1.....	52
6.2.2 Slavehandel – Elevtekst 1	52
6.2.3 Tematisk struktur og konfliktsituasjon.....	53
6.2.4 Ord og omgrep	57
6.2.5 Oppsummering.....	59
6.3 Slavehandel - Elevtekst 2.....	59
6.3.1 Tematisk struktur og konfliktsituasjon.....	60
6.3.2 Ord og omgrep	63
6.3.3 Oppsummering.....	64
6.4 Skriveoppgåve nr. 2	64
6.5 Ludvig 14. -Elevtekst 3	65
6.5.1 Tematisk struktur og konfliktsituasjon.....	66
6.5.2 Ord og omgrep	68
6.5.3 Oppsummering.....	69
6.6 Ludvig 14 - Elevtekst 4	69

6.6.1 Tematisk struktur og konfliktsituasjon.....	71
6.6.2 Ord og omgrep	74
6.6.3 Oppsummering	75
6.6.4 Skriveoppgåve nr. 3	75
6.7 Svartedauden - Elevtekst 5.....	76
6.7.1 Tematisk struktur og konfliktsituasjon.....	76
6.7.2 Ord og omgrep	78
6.8.3 Oppsummering	80
6.8 Svartedauden - Elevtekst 6.....	81
6.8.1 Elevtekst	81
6.8.2 Tematisk struktur og konfliktsituasjon.....	82
6.8.3 Ord og omgrep	85
6.8.4 Oppsummering	86
6.9 Posisjoneringsstendensar og mønster.....	87
6.9.1 Eit slaveskip på reis over Atlanterhavet - Tekst 1	87
6.9.2 Eit slaveskip på reis over Atlanterhavet - Tekst 2	87
6.9.3 Livet som Ludvig 14. - Tekst 3	88
6.9.4 Livet som Ludvig 14. - Tekst 4	88
6.9.5 Livet kring svartedauden Tekst 5	89
6.9.6 Livet kring svartedauden - Tekst 6	90
7. RESULTAT.....	91
7.1 Dette kjenneteiknar empatioppgåvene	91
7.2 Slik kjem empati og historiemedvit til uttrykk i elevtekstane.....	91
7.3 Diskusjon	93
7.4 Kva tyder funna på?	94
7.5 Kva er grunnen til at elevane i så stor grad blir verande i dagleglivets domene, og kvifor kan det vere problematisk?	94
7.5.1 Oppgåvetekstane si påverknad av elevtekstane	95
7.5.2 Situasjonell kontekst.....	96
7.5.3 Didaktiske faktorar - djupnelære og tilgang til det spesialiserte domenet.....	96
7.6 Er empatioppgåvene vellukka?	98

7.7 Kva kan empatitekstar vere i samfunnsfag på 7. trinn?	99
7.8 Konklusjon	101
7.9 Vegen vidare.....	102
VEDLEGG 1: OPPGÅVETEKSTAR.....	109

1. Innleiing

1.1 Bakgrunn og aktualitet

I dagens samfunn omgir vi oss med skrift kvar einaste dag. Både i privatlivet og arbeidslivet er det ein føresetnad at ein meistarar dei ulike skriftkulturane for å fungere i det skriftleggjorte samfunnet vi er ein del av. Med andre ord må ein meistre skriftspråket for å kunne delta som aktive medborgarar i samfunnet ein lever i på same på vilkår som andre. I Formålsparagrafen til opplæringslova §1-1 (1998) står det skrive at formålet med opplæringa er at:

«Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng.»

Ein må med andre ord få moglegheit til å tileigne og utvikle kunnskap og ferdigheiter som gjer at ein kan delta i arbeid og samfunn som aktive samfunnsborgarar. I dette masterprosjektet har eg valt å rette merksemda mot skriving som grunnleggande ferdigheit. Tema tek utgangspunkt i korleis empati og historiemedvit viser seg i elevtekstar, og eg ser difor i denne studien på oppgåvetekstar og elevtekstar i samfunnsfag. Dette tema kastar lys over eit sentralt aspekt ved skriveopplæringa i samfunnsfag.

Dei aller fleste studier av skriveoppgåver, både av internasjonal og nasjonal art er i følge Hildegunn Otnes (2015a, s.15) gjort i forbindelse med testar og eksamensoppgåver. Det viser seg at det heller i liten grad har vore forska på skriveoppgåvene laga av lærarar sjølv (Kvistad og Snemo, 2015, s.221). Fleire av forfattarane bak boka "Å invitere elever til skriving" av Hildegunn Otnes (red. 2015) peiker på at kvaliteten på oppgåvene elevane skriv har samanheng med kvaliteten på oppgåvene elevane får. Denne boka har vore ein inspirasjon for mitt prosjekt i høve til skriving. I mitt prosjekt ønskjer eg nemleg å setje fokus på oppgåvetekstane lærarar sjølv har valt å gi elevane sine i samfunnsfag. Fordi forskning i høve til skriveoppgåver i skulen i stor grad har hatt fokus på oppgåver i lærebøker og eksamenssett (Otnes, 2015a, s.15), ser eg det difor som svært interessant å sjå på kva som kjenneteiknar oppgåver som lærarar sjølv skapar – og då innanfor samfunnsfaget. Det er på bakgrunn av denne innsikta at eg ønskjer å undersøkje kva type skriveoppgåver det blir arbeidd med i samfunnsfag på 7.trinn.

Innføringa av Kunnskapsløfter saman med dei grunnleggande ferdigheitene danna grunnlaget for det Kjell Lars Berge (2005, s.1) kallar ei ”virkelig gjennomgripende reform i norsk skole”, i høve til både forståinga for korleis læringa skjer og kva læringa er. Reforma som Berge har kalla ei ”literacy reform” slår fast at dei grunnleggande måla for faga er å utvikle elevane sine grunnleggande ferdigheiter. Tanken og grunnlaget bak Kunnskapsløftet som literacy-reform er i følgje Berge (2005, s.2) at ein både utøver og skapar kunnskap gjennom språket: «For første gang i norsk skolehistorie var det slått fast at det å forstå, lære og utøve et fag ikke kan ses uavhengig av det å skape mening med språket og andre meningsskapende eller semiotiske ressurser i faget». Med andre ord er det nødvendig å kunne ta i bruk språket i ulike og relevante kontekstar for å tileigne seg og utvikle kompetanse i og på tvers av fag.

Eit overordna mål i Kunnskapsløftet er at ein skal kunne snakke, lese og skrive innanfor dei ulike fagkulturane. På den måten skal elevane lære å beherske skriftspråket ved å ta del, og bli ein del av dei ulike språkverdene som dei møter i skulen (Smidt, 2004). Innføringa av skriving som grunnleggande ferdigheit har ført til større merksemd og fokus på skriving i alle faga på skulen. I samfunnsfag vil det seie at ein skal lære seg å skrive med utgangspunkt i dei samfunnsfaglege premissane. Tekstane elevane skal møte, og sjølv skape, skal forberede dei på møta dei i framtida vil ha med samfunnet, arbeidet og livet dei skal leve. Framtidas norskfag trakk i si innstilling (2006, s.56) fram viktigheita av å ha fokus på kva eigenskapar som viser til å gi gode fagtekstar på dei ulike trinna.

Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning publiserte i 2012 ein rapport som innebar ei evaluering av Kunnskapsløftet nokre år etter innføringa i 2006. Rapporten viste at dei grunnleggande ferdigheitene førte til få merkbare endringar i undervisninga blant lærarar i landet (NIFU, s.243). Vi står i dag ovanfor eit ønskje frå politisk hald om at dagens elevar skal verte betre til å skrive i alle fag, men kva skriveoppgåver skal ein arbeide med for at dette skal skje? Kva skriving legg ein opp til gjennom oppgåvene ein gir?

Som student i norskdidaktikk og med bakgrunn som samfunnsfagstudent er skriving innanfor samfunnsfag eit område eg ser som særleg interessant. Først og fremst fordi eg ser på samfunnsfag som ein viktig og aktuell arena for utvikling av skriveferdigheiter som er nødvendige for å kunne fungere som aktive samfunnsborgarar i samfunnet vi lever i. Samstundes er samfunnsfaget eit fag med særleg dannelsingsansvar, og etter mi meining eit fag

med gyldne moglegheiter for å auke elevar si interessere og engasjement i høve til det som skjer i samfunnet vi er ein del av. Alle skal vere skrivelærarar, ikkje berre norsklæraren. Difor er det viktig at ein innehar kunnskap om skriving og skriveoppgåver, og såleis får innsikt i både korleis ein kan vere, og korleis ein kan utvikle seg for å bli ein god skrivelærarar i alle fag. Ved å ta i bruk kunnskapen og medvitet om kjenneteikn ved oppgåvene og elevtekstane, kan ein legge til rette for vidare utviklinga av skriving som grunnleggande ferdigheit i samfunnsfag.

1.2 Skriveoppgåver

Skriveoppgåver blir laga av lærebokforfattarar, dei som lagar eksamenssett og læraren sjølv, og blir brukt i skulen for å lære, eller vise kva ein har lært. Arbeid med oppgåver viser seg å vere heilt sentralt i høve til skriveopplæringa gjennom heile skuleløpet, og i følge Aslaug Veum (2015, s.83) utgjør oppgåveløysing i klasserommet ein stor del av arbeidet kring lesing og skriving. Ongstad (2004, s. 172) knyt oppgåver til forventningar, og forklarar vidare at oppgåver «tenderer mot å bli uttrykt i en kort, minimalisert form fulgt av uuttalte forventningar» (2004, s.173). Med det meiner han at det ligg tause forventningar knytt til sjangrar. Edward White som er skriveforskar skildrar skriveoppgåver som den minst forståtte, samt den mest krevjande utfordringa lærarar gjer (sitert i Otnes, 2015a, s.11). I følge Slot (2010) si studie av oppgåver i høve til lærebøker, viser han til at spørsmåla må vere autentiske for å stimulere læring hos elevane. Autentiske oppgåver inneber i følge Slot (2010) at ein knyt oppgåvene til elevane si førforståing og kvardag.

1.3 Normprosjektet

Eit forskingsprosjekt som blir sett som viktig og sentralt for skriving som grunnleggande ferdigheit er Normprosjektet. Normprosjektet er eit landsomfattande forskingsprosjekt som har gått over fire år (2012-2016), og som fokuserer på utvikling av elevar sin skrivekompetanse, samt lærarar sin vurderingskompetanse. Prosjektet som har fått tittelen ”Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning”, handlar om det å vurdere elevtekstar, og om skriving som grunnleggande ferdigheit på grunnskulen (Solheim & Matre, 2014, s.76). Prosjektet har hatt som mål å utvikle nokre felles normer i høve til kva ein kan forvente av elevar sin skrivekompetanse etter fire og sju år med skule. Med utgangspunkt i eit funksjonelt syn på skriving og desse forventningsnormene vart det sett i gong ei stor og omfattande intervensjonsstudie. Studia har fått med seg 20

skular over heile landet som har implementert den funksjonelle vektlegginga av skrivning og forventningsnormene i skriveopplæringa, men også når det gjeld vurdering for læring i alle fag (Skrivesenteret, 2013). Med eit fokus på den funksjonelle sida ved skrivning, blir omgrep som skrivehandling og formål, samt dei semiotiske ressursane som utretter desse relasjonane viktige (Skrivesenteret, 2013). Det er denne forståinga som ligg bak modellen som har fått namnet skrivehjulet.

1.4 Problemstilling

Det er på bakgrunn av denne innsikta og dei overberande politiske måla at eg ønskjer å undersøkje problemstillinga:

- *Kva skriveoppgåver og elevtekstar blir det arbeidd med i samfunnsfag på 7.trinn, og kva kjenneteiknar desse?*

Eg har henta materiale til denne studien frå Normprosjektet som vart gjennomført frå 2012-2016. Tekstane eg vil ta føre meg er frå 7. trinn, og består av både oppgåvetekstar og elevtekstar frå samfunnsfag. For å avgrense oppgåva har eg på bakgrunn av problemstillinga valt å rette merksemda mot empatioppgåver, og har såleis utforma følgjande to forskingsspørsmål:

- o *Kva kjenneteiknar empatioppgåver på 7.trinn?*
- o *Korleis kjem empati og historiemedvit til uttrykk i elevtekstane på 7.trinn?*

Analysearbeidet i studien har eg delt inn i tre delar, der eg i første analyse gir eit heilskapleg overblikk over alle skriveoppgåvene i samfunnsfag, men med særleg fokus på reine samfunnsfaglege empatioppgåver. Den andre delen vil vere ei næranalyse av empatioppgåver, medan den tredje analysen og oppgåvas hovudanalyse av empatitekstar frå materiale.

1.5 Oppbygging av oppgåva

I dette kapittelet har eg gjort greie for bakgrunn og aktualitet for studien.

I kapittel 2 skisserer eg den vitenskaplege og metodiske tilnærminga til materialet. Studia tek utgangspunkt i kvalitativ tekstanalyse og materialet utgjer oppgåver og elevtekstar. I arbeidet med tekstanalysen har eg hatt ei hermeneutisk tilnærming til materiale.

I kapittel 3 gjer eg greie for den fagteoretiske bakgrunnen for studien. Eg forklarar skrivning som grunnleggande ferdigheit, og kva skrivning i faget inneber. Vidare gjer eg greie for mi forståing av dei sentrale og teoretiske omgrepa empati og historiemedvit, og samanhengen mellom desse. Denne samanhengen tek utgangspunkt i forståinga av at ein gjennom empati kan auke forståinga for andre menneske og situasjonar, og såleis utvikle elevane sitt historiemedvit. Deretter gjer eg greie for Otnes skriveroller, i tillegg til at eg omtalar posisjoneringsomgrepet, som begge har relevans for analysearbeidet.

I kapittel 4 legg eg fram **analysen av dei samfunnsfaglege skriveoppgåvene**. Oppgåvene er systematisert med utgangspunkt i allereie kategoriserte skrivehandlingar, og blir framstilt i stolpediagram for å gi eit heilskapleg bilete som kan seie noko om kva som kjenneteiknar skriveoppgåver i samfunnsfag. Med fokus på dei reine oppgåvetekstane blir oppgåvene vidare analysert med Otnes rollekategoriar for å finne empatioppgåvene i materialet.

Kapittel 5 er todelt. Innleiingsvis gjer eg som ein del av det teoretisk grunnlaget og analyseverktøyet for oppgåva, greie for Macken-Horariks domene. I analysen av elevtekstane har eg vore avhengig av å skape ei fruktbar operasjonisering som kunne hjelpe meg å identifisere empati og historiemedvit i elevtekstane. Denne operasjoniseringa har eg gjort ved å ta i bruk Macken-Horarik sine domeneteoriar, som eg vidare ved hjelp av tekstanalytiske kategoriar og ulike tidsaspekt bruker for å identifisere empati og historiemedvit i tekstane. Med utgangspunkt i hennar teoriar drøftar eg analyseverktøyet i byrjinga av dette kapittelet. Vidare i kapittel 5 presenterer eg **analysen av dei kategoriserte empatioppgåvene**. Oppgåvetekstane blir analysert med vekt på Macken-Horariks domene og Otnes rollekategoriar. I tillegg blir oppgåvetekstane kommentert i høve til form, formål og mottakar.

I kapittel 6 forklarar eg dei tekstanalytiske grepa eg tek i bruk som del av analyseverktøyet, før eg gjennomfører **analysen av seks elevtekstar som svar på tre oppgåver**. Analysen oppsummerer eg ved å vise til mønster og posisjoneringstendensar i elevtekstane.

Kapittel 7 er samanfating av resultata frå analysen. Presentasjonen er strukturert etter kategoriar på bakgrunn av mønster frå analysen. Deretter drøftar eg resultata før eg avslutningsvis samanfatar eg funna saman med viktige poeng frå drøftinga.

2. Vitskapleg teori og metodiske val

Val av metode er gjort med utgangspunkt i forskingsspørsmåla: *Kva kjenneteiknar empatioppgåvene på 7. trinn? Og korleis kjem empati og historiemedvit til uttrykk i elevtekstane på 7. trinn?* For å svare på dette har eg retta merksemda mot både oppgåvetekstar og elevtekstar. Oppgåvetekstane vil såleis fungere som sekundær materiale og elevtekstanalysen vil utgjere primærmateriale og hovudanalysen. Transparens er ifølgje Tjora (2017, s.248) eit av dei viktigaste krava til presentasjon av forsking. Eg vil difor i følgjande gjere undersøkinga så transparent som mogleg ved å formidle vala eg har gjort i høve til metode, utval av materiale, analyseprosess og kritiske refleksjonar kring eiga forskarrolle i møte med materiale.

2.1 Kvalitativ metode

Eit viktig mål innanfor kvalitativ metode er å forstå sosiale fenomen, og difor er fortolking av særleg stor betydning innanfor kvalitativ forsking (Thagaard, 2013, s. 11). Med utgangspunkt i arbeidet med systematisering av oppgåvemateriale i første analyse satt eg igjen med 19 reine samfunnsfaglege oppgåver, der 11 av desse er knytt til empati. Formålet i min studie å undersøke korleis historiemedvit og empati som fenomen kjem til syne i elevtekstane. Sidan empati og historiemedvit er abstrakte fenomen, som er avhengige av å bli uttrykt for å kunne undersøkast og tolkast (Bøe, 2002), fann eg det som hensiktsmessig å gjennomføre ei kvalitativ tekstanalyse. På den måten vil ei kvalitativ tekstanalyse kunne gi ei forståing for korleis fenomena empati og historiemedvit blir uttrykt i elevtekstane. I denne undersøkinga vil oppgåvetekstar og elevtekstar i samfunnsfag på 7. trinn utgjere kjeldemateriale, og metoden eg tek i bruk vil difor vere kvalitativ tekstanalyse.

2.2 Metodisk forankring

Samfunnsvitskaplege metodar dreier seg om å skape kunnskap og teoriar kring ulike aspekt ved menneske sine samfunnsmessige liv og virke (Grønmo, 2004, s.41-42). Sidan eg gjer forskingsarbeid i skulen, som er ein del av det samfunnsmessige liv og virke, vil det difor vere naturleg å basere seg på samfunnsvitskaplege metodar i min studie. Det metodiske valet eg har gjort har nær samheng med forskingsspørsmåla for studien. På bakgrunn av at eg i mi oppgåve skal undersøke kjenneteikn på empatioppgåver og empatitekstar er kvalitativ tekstanalyse eit naturleg val av metode. Kvalitativ metode inneber eit fleksibelt møte med

materiale, og tek sikte på forståing framfor forklaring (Tjora, 2017). Tekstanalyse handlar om å forstå verkelegheita gjennom tekst, og vidare korleis tekst formar verkelegheita, men også vår forståing av den (Tjora, 2017, s.183). Materiale av tekstar i undersøkinga vil eg først og fremst analysere som ytringar med eit innhald. Det er innhaldet eg vil sjå nærare på når eg skal finne ut kva plass empatioppgåvene spelar i skriving i samfunnsfag.

2.3 Vitskapleg grunnlag

Vidare er det ei hermeneutisk forståing som ligg til grunn som vitskapsteori i denne studien. Mi undersøking tek utgangspunkt i ei kvalitativ tekstanalyse som vil vere hermeneutisk forankra. Dette grunnar på at oppgåva har ei fortolkande tilnærming til datamateriale.

Hermeneutikk dreier seg om fortolkingslære, og det filosofiske grunnlaget for hermeneutiske studier er utvikla av dei tyske filosofane Wilhelm Dilthey og Hans Georg Gadamer (2007). Gadamer (2007, s.277) skriv at hermeneutikk handlar om ein sirkulær forståing der ein forstår delane ut frå heilskapen, og heilskapen ut ifrå delane. I følgje Gadamer (2007) kan ein aldri oppnå fullstendig forståing av ein tekst, fordi ein aldri vil klare å vere nøytral i møte med ein tekst. Ein kan ikkje legge alle meiningar og tankar vekk når ein les ein tekst, og difor vil ei fullstendig forståing vere eit uoppnåeleg prosjekt (Gadamer, 2007). For å få tak i meininga i delane vil ein ta i bruk det Gadamer (2007) kallar fordommar, som igjen vil påverke korleis ein forstår heilskapen. Ei endeleg forståing forklarar han som ein prosess der møte mellom to horisontar nærmar seg og smeltar saman i ei horisontsamansmelting (Gadamer, 2007, s.292-293).

2.4 Materiale

2.4.1 Normprosjektet sitt digitale tekstkorpus

Konteksten for dette prosjektet utgjer skriveoppgåver i samfunnsfag på 7.trinn, og materiale er henta frå Normprosjektet sitt datamateriale 1. og 2. intervensjonsår, som blir presentert i kapittel 2. Alle tekstane i materiale er tilknytt 7. trinn på til saman 20 skular over heile landet. Gjennom Normprosjektet sitt digitale tekstkorpus har eg hatt direkte tilgang til alle oppgåvetekstane og dei tilhøyrande elevtekstane. I arbeidet med å systematisere skriveoppgåvene hadde eg tilgang til Excel-ark der alle oppgåvetekstane var skriva inn og merka etter blant anna skule, fag, skrivehandling og formål. Lærarane i Normprosjektet vart kursa i å lage oppgåver knytt til skrivehjulet, der kvar og ein av skrivehandlingane skulle bli

teke i bruk i løpet det komande året. Elevtekstane eg fekk tilgang på fantes i scanna-form, og eg valte difor å transkribere tekstane eg har teke i bruk. I transkriberingane følgjer eg elevane sine inndelingar av avsnitt, rettskriving og teiknsetting for å prøve å oppretthalde tekstanes originalform. Likevel har eg av praktiske grunnar gått bort ifrå deira bruk av store og små bokstavar, då dette i fleire av tekstane vart eit forstyrrende element. Alle elevtekstane er gjort tilgjengelege for lesaren i analysekapittelet (frå og med kap.6).

2.4.2 Utval av materiale

Slik det kjem fram av forskingsspørsmåla har det vore naudsynt å gjere omgrepa empati og historiemedvit identifiserbare for å seie noko om korleis dei kjem til uttrykk i tekstane. Difor har eg operasjonalisert historiemedvit og empati ved å kople omgrepa til Macken-Horarik sine domene. Deretter har eg teke i bruk tekstanalytiske grep knytt til tre ulike tidsaspekt i møte med materiale. Ein analyse av tematisk struktur, konflikt og språk knytt til tidsaspekt med utgangspunkt i domene vil gjere det mogleg å seie noko om deira empati og historiemedvit i tekstane, samt korleis dei posisjonerer seg i tekstane dei skriv i høve til empatioppgåvene.

Kriteria for utval av oppgåvetekstar og elevtekstar har eg sett opp i følgjande punkt:

1. Elevtekstane skulle vere knytt direkte til samfunnsfaget
2. Oppgåvene skulle vere gitt på 7.trinn
3. Oppgåvetekstane skulle vere empatioppgåver

Desse kriteria handlar om å sikre at materiale er knytt til det eg ønska å undersøke, nemleg empati og historiemedvit i samfunnsfaglege tekstar. På bakgrunn av dette består utvalet for hovudanalysen i studien av seks elevtekstar som svar på tre oppgåvetekstar frå datamaterialet til Normprosjektet. Grunnen til at materiale består av oppgåvetekstar og elevtekstar frå 7.trinn er fleire. For det første er elevane på 7.trinn over i den andre skriveopplæringa, og elevane skal i følgje læreplanen i samfunnsfag etter 7. årssteget kunne diskutere samfunnsfaglege tema og skrive samfunnsfaglege tekstar (Udir, 2013d). For det andre ber faget meir preg av fagleg tyngde på dette stadie enn det gjer på småtrinnet. Eg valte såleis å gå nærare inn på seks elevtekstar som svar på tre oppgåvetekstar, altså to tekstar til kvar oppgåve. Dette gjorde eg på grunnlag av at eg heller ville gjere ei grundig analyse av desse tekstane, istadenfor å gå gjennom fleire som kan føre til at analysane ville haldt seg på eit overflatenivå. Med bakgrunn

i utvalskriteria vart det teke ei tilfeldig utval av oppgåvene og elevtekstane i hovudanalysen, men likevel med ein klar intensjon om å representere tekstar skrive av både jenter og gutar.

2.5 Analyseprosess – tilnærming til materiale og analysemetode

Analyseprosessen i min studie utgjer tre delar. Første del tek føre seg grunnarbeidet med alle dei samfunnsfaglege oppgåvene på 7.trinn, medan andre del tek føre seg vidare analysearbeid av empatioppgåvene. Den tredje delen utgjer hovudanalysen i studien og er analysen av seks elevtekstar som svar på tre oppgåvetekstar. For å oppretthalde krav om transparens i studien vil eg i følgjande del gjere greie for analyseprosessen. Det overordna målet for studien er som nemnt: *Kva kjenneteiknar empatioppgåvene på 7. trinn ? Korleis kjem empati og historiemedvit til uttrykk i elevtekstane på 7. trinn?* Den er vidare avgrensa og konkretisert gjennom forskingsspørsmåla: *Kva kjenneteiknar empatioppgåver på 7.trinn? Og korleis kjem empati og historiemedvit til uttrykk i elevtekstane på 7.trinn?* Desse spørsmåla har eg tilnærma meg gjennom ulike fasar i det konkrete analysearbeidet.

2.5.1 Analyse av dei samfunnsfaglege oppgåvene

I denne analysen byrja arbeidet med kategoriseringa av oppgåvene frå materiale til Normprosjektet. Her har eg i første omgang systematisert oppgåvene etter reine samfunnsfaglege oppgåver, tverrfaglege oppgåver og oppgåver med samfunnsfagleg relevans. Desse sette eg inn i tabellar for å få oversikt og innblikk i kor stor grad det vert arbeida med samfunnsfaglege skriveoppgåver, anten det er i direkte tilknytning til faget åleine, tverrfaglege prosjekt eller har relevans gjennom tema.

Desse delte eg vidare inn i skrivehandlingar som allereie var kategorisert av lærarane i normprosjektet. Dette gjorde eg for å få ein oversikt over alle dei samfunnsfaglege oppgåvene knytt til dei ulike skrivehandlingane, for å sjå kva skrivehandlingar som var representert. Eg valte å lage ulike tabellar for dei dei to klassetrinna som er representert, for å såleis kunne ha eit samanlikningsgrunnlag mellom dei to åra. Desse vert i oppgåva presenterer gjennom stolpediagram.

I neste omgang retta eg merksemda mot dei reine samfunnsfaglege oppgåvene med vekt på empatioppgåver. Det var viktig for meg at oppgåvene var reine samfunnsfaglege oppgåver, og med det meiner eg oppgåver som er i direkte tilknytning til samfunnsfaget, og dermed ikkje er

tverrfaglege oppgåver. Eg ville undersøke kva som kjenneteikna oppgåvene, og korleis empatioppgåvene viste seg i materialet. Kategoriseringa av empatioppgåvene er gjort med utgangspunkt i Otnes rollekategoriar. Dei kategoriserte empatioppgåvene blir synleggjort i tabell, i kapittel 4, avsnitt 4.1.2 a. Alle dei reine samfunnsfaglege oppgåvene ligg som vedlegg.

2.5.2 Analyse av oppgåvetekstane

Med utgangspunkt i første forskingsspørsmål, gjorde eg ei nærare analyse av dei totalt 11 kategoriserte empatioppgåvene frå materialet for å finne kjenneteikn blant oppgåvene. I analysen tek eg i bruk Macken-Horariks domene og Otnes rollekategoriar. I denne samanheng såg eg det også hensiktsmessig å kommentere oppgåvetekstane i høve til form, formål og mottakar.

2.5.3 Analyse av elevtekstane

Denne tredje analysedelen har heilt klart vore den mest krevjande delen. Det å operasjonalisere empati og historiemedvit for å kunne identifisere desse i elevtekstane var både utfordrande og tidkrevjande. Den hermeneutiske vitskapsteorien kjem tydeleg til syne i arbeidet eg gjer i møte med elevtekstane i materiale ved at eg har bevega meg mellom del og heilskap. Eg byrja med å lese gjennom tekstane for å få eit heilskapleg bilete av dei. Deretter tok eg føre meg kvar del av tekstane for å sjå nærare på dei, og for å få informasjon om kva elevane vektla i høve til innhald i tekstane dei skreiv. Neste fase var ei analytisk tilnærming til tekstane. Her retta eg derimot fokuset mot Macken-Horariks (1996,1998) ulike domene for læring, og tok med utgangspunkt i desse domena i bruk tekstanalytiske grep og ulike tidsaspekt for å identifisere empati og historiemedvit. Dette viste seg å vere ei fruktbar tilnærming for å belyse mine forskingsspørsmål. Eg har såleis analysert korleis empati og historiemedvit kjem til uttrykk i elevtekstane ved bruk av Macken-Horariks domene gjennom dei tekstanalytiske grepa: tematisk struktur, konflikt, ord og omgrep. I tillegg knyt eg desse til tidsperspektiva notid, spesifikk fortid og «gamle dagar». Dette heng saman med elevane si eiga *notid*, *den spesifikke fortida* elevane skal leve seg inn i, men også «gamle dagar» som høyrer saman med fortida generelt. Desse kategoriane vert presentert i tabellar innanfor kvar av elevtekstanalysane.

Ved at empatioppgåvene i andre analyse viser seg å be om både ei personleg og ei fagleg tilnærming til tekstane, ville eg med utgangspunkt i Macken-Horariks domene kunne undersøke dei analytiske kategoriane: konflikt, tematisk struktur, og språk i lys av dagleglivets domene og det spesialisert domene. På bakgrunn av denne siste analysen oppsummerer eg ved å sjå korleis elevane har posisjonert seg ut i frå dei tekstanalytiske grepa. I tråd med ein hermeneutisk prosess tek eg i analyseprosessane utgangspunkt i ei forståing av heilskapen ved å bevege meg mellom del og heilskap. Fasane i mitt analysearbeid samstemmer såleis med ideen om analyse og tolking som ein **hermeneutisk**, samt **dialektisk** prosess.

2.6 Kritisk refleksjon

2.6.1 Reliabilitet og validitet i elevtekstanalyse

To omgrep som viser seg som viktige i høve til forskning er omgrepa validitet og reliabilitet. I Thagaards innføringsbok i kvalitativ metode (Thagaard, 2013, s. 201,204) skriv ho at omgrepet validitet handlar om at tolkingane forskaren gjer seg er gyldige, og at reliabilitet kan koplatt til ”spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Med andre ord er det snakk om forskinga si truverd, og at funna ein gjer skal vere uavhengig av forskaren (Thagaard, 2013). Validitet og reliabilitet er nært knytt saman ved at datamateriale må vere påliteleg for at det i neste omgang skal kunne vere relevant for undersøkinga si problemstilling (Grønmo, 2004, s.221). Begge omgrepa inneber såleis ei open og medviten tilnærming til forskingsprosessen. Eg vil difor i følgjande vise til ein kritisk refleksjon kring mine val i undersøkinga, og korleis dei er med å påverke min studie.

2.6.2 Validitet

Validitet dreier seg om gyldigheit ovanfor datamateriale ein tek i bruk og problemstillinga som skal kaste lys over det. I følgje Thagaard (2013, s.204) heng validitet saman med tolkinga ein gjer av datamaterialet. For å sikre **validitet** i studia ein gjer er det viktig å vere tydeleg på korleis ein kjem fram til dei ulike konklusjonane ein legg fram (Thagaard,2013 s.205). Eg har difor etterstreba dette ved å grunngi vala eg har teke, samstundes som eg har vore kritisk til eiga forskarrolle og prosjekt. Validiteten er såleis knytt til utforminga av undersøkinga og korleis ein vel ut einingstypar for studia ein skal gjere, og kva grunnlag ein gjer det på. Grønmo (2004, s.221) uttrykker at det handlar om korleis undersøkinga ein legg opp til er

formålstenleg for problemstillinga i studia. I min studie betyr det at eg må vere tydeleg på kva eg skal undersøke ved å vise til ei avgrensa og klar problemstilling. Dette har eg gjort ved å avgrensa problemstillinga mi gjennom to forskingsspørsmål.

2.6.3 Begrepsvaliditet

På bakgrunn av at mi studie er ei kvalitativ forskning, er det knytt til fleksibilitet i møte med materialet. Dette kan vidare påverke korleis ein operasjonaliserer omgrepa. I henhold til validitet kan eg difor stille spørsmål ved om tolkingane eg viser til er gyldige i høve til fenomena eg har studert (Grønmo, 2004). Difor er det naudsynt å trekke inn begrepsvaliditet, som handlar om korleis eg har operasjonalisert omgrepa i studien, og korleis eg brukar analyseverktøyet i tekstane. Med andre ord, kva tiltak eg tek i bruk for å identifisere empati og historiemedvit i elevtekstane. Eg vil først trekke inn at eg tydeleggjer dei teoretiske rammene eg støttar analysane mine på i kapittel 3. Utgangspunktet for operasjonalisering av omgrepa empati og historiemedvit har eg gjort ved å kople dei til Macken-Horariks domene, slik eg har skildra i avsnitt 2.3.2, og som eg utdjuvar i teorikapittel 3. Dette tek utgangspunkt i mi vurdering av at bruken av omgrepa, og operasjonaliseringa av omgrepa, syner ein relasjon mellom empati og historiemedvit som fenomen, og gjennom bruken av relevant materiale.

2.6.4 Reliabilitet

Omgrepet **reliabilitet** viser i utgangspunktet til spørsmålet om ein annan forskar hadde kome fram til same resultat ved bruk av same metodar (Thagaard, 2013, s. 202). I høve til at eg nyttar meg av ei kvalitativ tekstanalyse vil ikkje dette la seg gjere. For å oppretthalde denne reliabiliteten kan ein derimot sørgje for å gjere å forskingsprosessen mest mogleg transparens. Dette har eg forsøkt å imøtekomme ved å synleggjere framgangsmåten av analyseprosessen.

I høve til **reliabiliteten** i undersøkinga vil eg vise til det som er målet for studien, nemleg å kunne seie noko om tekstane ut ifrå empati og historiemedvit. Dette vil eg gjere ved å avdekke kjenneteikn og mønster, og vidare diskutere funna. For å kunne vere påliteleg i denne undersøkinga har eg gjort greie for korleis eg har gått fram, behandla, samt analysert datamateriale. I analysekapittelet viser eg til skriveoppgåvene og eksemplifiserer hyppig undervegs til datamateriale for å gjere undersøkinga mest mogleg transparent. Gjennom arbeidet har eg forsøkt å eksemplifisere eigne tolkingar ved å vise til direkte sitat frå tekstane i

analysane, samt forklare korleis eg har kome fram til tolkingane og funna eg har gjort meg. Alle elevtekstane er transkribert og sett inn i si originalform i analysekapittelet.

I kvalitativ metode er forskaren sjølv instrument. Forskaren si fortolking vil i følgje Grønmo (2004) ikkje berre grunne seg på forståinga som spesifikt blir til i løpet av studien, men dei vil også ta utgangspunkt forskaren si generelle forståing. I høve til at eg i tillegg baserer meg på eit hermeneutisk grunnlag gjennom ei tolkande tilnærming til tekstane vil dette vere ei ekstra utfordring i høve til å styrke reliabiliteten i studien. Det betyr at mi generelle forståing vil påverke tolkingane eg gjer i analysane, og at det difor er viktig at eg er open om eige utgangspunkt og erfaringar i mi forskarrolle (Tjora, 2017). Det er med andre ord ikkje snakk om at mi forskarrolle kan ha farga forskingsarbeidet, men heller i kva grad min subjektivitet i tolkingane av materiale har svekka oppgåvas validitet og reliabilitet. Eg har difor prøvd å etterstrebe reliabilitet i oppgåva ved å ta utgangspunkt i eiga forskarrolle og medvitte til den.

2.6.5 Eiga forskarrolle

I det som følgjer vil eg vise til mi eiga rolle som forskar i møte med materiale i studia. I følgje Postholm (2010) er forskaren det viktigaste forskingsinstrumentet i kvalitativ metode. Det er difor viktig å vere open om si eiga rolle i forskinga, fordi forholdet mellom forskaren sitt teoretiske utgangspunkt og dei tendensane ein finn i materiale gjensidig påverkar kvarandre (Thagaard, 2013, s. 37). Det er tolkingar av elevtekstar som utgjer hovudmaterialet i denne studien, det vil difor vere relevant å gjere greie for mi rolle som forskar i høve til tolkingane av elevtekstane.

Det betyr for det første at mi førforståing som lærarstudent i faga norsk og samfunnsfag vil påverke mitt møte med materiale. Denne førforståinga ser eg først og fremst som ein styrke i denne oppgåva, då eg sit inne med relevant kunnskap kring både språk, skriving og samfunnsfag. Samstundes er eg også medviten om at denne førforståinga kan påverke måten eg ser dei ulike tekstane på, slik som til dømes skrivefeil i elevtekstane. Dette kan ha ført til at eg umedvittent ser annleis på dei ulike tekstane. Eg har difor ikkje prøvd å distansere meg frå mine erfaringar og interesser for språk og historie, men heller vore medviten på korleis dette påverkar haldningane mine til materialet. I analysane av elevtekstane har eg difor lese tekstane med eit klart fokus på dei ulike innhaldsmomenta (slik som ord og omgrep, tematisk struktur) og dei historiske periodane.

Ved bruk av kvalitativ tekstanalyse blir mine kjelder rekna som nære i henhold til meg og mi forskarrolle (Grønmo, 2004). Ved at eg i mitt tilfelle har henta materialet til studien frå Normprosjektet, ser eg det som ein fordel at eg har kome nært inn på elevtekstar utan noko kjennskap til elevane som har skrive dei. Dette har ført til at eg ikkje har noko kjenslemessige relasjon til elevane og har difor i større grad kunne etterstrebe ei objektiv tilnærming til tekstane. Likevel byr dette på utfordringar sidan det medfører at eg heller ikkje har kjennskap til konteksten oppgåvene er gitt i. Det betyr at det vil vere viktige element for skrivinga eg ikkje får med i prosjektet, som til dømes korleis oppgåvene er presentert, og korleis undervisninga i forkant av skrivinga har gått føre seg. I følgje Bakke og Skovholt (2015, s. 139) er det nemleg ikkje berre oppgåveformuleringa i ei skriveoppgåve som legg føringar for korleis ein elevtekst blir forma. Fordi eg i min studie ser på oppgåveformuleringane og deretter korleis elevane realiserer tekstane, manglar eg viktig informasjon kring skrivekulturen som vil påverke utfallet. Det gjer at eg ikkje får eit heilskapleg bilete av prosessen. Samstundes ser eg det som ein styrke at eg ut ifrå eit dialogisk perspektiv analyserer både oppgåvetekstar lærarane gir, og svara elevane gir i form av elevtekstar.

I analyseringa av materiale vil også spørsmål kring tolkingsskjønn og forenkling vere relevant å trekke inn (Grønmo, 2004). Dette ser eg som særleg relevant i møte med tekstar skrive av born, då ein kan tillegge tekstlege uttrykk meir eller mindre mening enn det det som kan ha vore hensikta. Ein vil med andre ord kunne lese tekstane frå eit vaksent perspektiv. Dette er noko eg har vore særleg medviten om, og som eg har prøvd å imøtekomme gjennom eit medvit kring elevane sin alder og klassetrinn.

Ettersom at eg er ute etter å finne ut av korleis historiemedvit og empati kjem til syne i elevtekstane, ville fleire elevtekstar ha styrka både reliabiliteten og validiteten i mi masteroppgåve. I lys av oppgåva sitt omfang var det derimot naudsynt å avgrense utvalet av elevtekstar. Likevel må det trekkast fram at målet med min studie heller ikkje er å generalisere, men derimot å kaste lys over empatiskrivning på 7. trinn.

2.6.6 Kategorisering av empatioppgåver

Ei anna utfordring kring eiga forskarrolle og møte med materiale, gjeld kategoriseringa av empatioppgåver. I materiale av oppgåvetekstar var det nokre som var utfordrande å plassere, men som eg plasserte i henhold til empatioppgåver. Dette gjeld oppgåvene nummerert som 08 og 10 (synleggjort i kapittel 4, i tabell 4.1.2). Oppgåve 08 legg opp til at eleven får ein tur til Antarktis og skal fortelje om inntrykka sine frå turen, og oppgåve 10 ber eleven sjå føre seg ein situasjon der fleire drikk alkohol og eleven blir forsøkt pressa til å gjere det same. På grunnlag av at hovudmomente i empatioppgåver er å skulle leve seg inn, og sjå føre seg ulike situasjonar har eg plassert dei som empatioppgåver. Dette er derimot ikkje nødvendigvis i tråd oppgåvenes intensjon.

2.6.7 Etske omsyn

I denne studien har det ikkje blitt samla inn personleg informasjon, då eg har henta all materiale frå Normprosjektet som har fått godkjenning av NSD. Eg har difor ikkje søkt personleg om dette. Eg har likevel handsama materiale varsamt, slik eg har gitt samtykke til i søknad om tilgang til materiale.

3. Teoretisk forankring

Denne masteroppgåva er forankra i fagdidaktisk teori henta frå samfunnsfag og tekstanalytiske kategoriar henta frå litteraturteori og skriveforskning. I dette kapittelet vil eg gjere greie for mi forståing av dei sentrale og teoretiske omgrepa empati og historiemedvit, og samanhengen mellom desse. Denne samanhengen tek utgangspunkt i forståinga av at ein gjennom empati kan auke forståinga for andre menneske og situasjonar, og såleis utvikle elevane sitt historiemedvit. Desse teoretiske perspektiva vil danne grunnlag for å kunne uttale meg kring forskingsspørsmåla i studien, som er å identifisere kjenneteikn ved empatioppgåver, og å uttrykke empati og historimedvit i tekst. Innsikta kring desse perspektiva vil vere relevant for å seie noko om kva empatiskrivning på 7. trinn kan vere. Eg vil vidare i teorien rette fokus mot Otnes skriveroller som påverkar korleis ein oppfattar og forstår oppgåvematerialet og elevtestane. I tillegg vil posisjoneringsomgrepet vere sentralt å trekke inn. Å søke innsikt i korleis elevane posisjonerer seg vil vere relevant for å seie noko om korleis elevane går inn i dei ulike situasjonane i empatioppgåvene.

3.1 Dialogisk forståing

Når eg skal undersøke historiemedvit i elevtekstane byggjer eg mi forståing på eit dialogisk perspektiv. Det dialogiske perspektivet tek utgangspunkt i grunntanken om at alle «kommunikative handlingar er retta mot andre, og at all kommunikasjon i vid forstand inneber at deltakarane samhandlar, samarbeider og forhandlar med kvarandre.» (Skovholt og Veum, 2014, s. 41). Når ein skriv, er ein i ein dialogisk prosess, som vil seie at ein er i dialog med den ein skriv for, altså lesaren, og lesaren er i dialog med den som har skriva. Lotman, her gjengitt etter Dysthe (1997, s.72), hevdar at alle tekstar både kan overføre meining og få fram ny meining. Det er den siste funksjonen han koplar til ein dialogisk funksjon, som handlar om «å kome i dialog med lesaren» (Dysthe, 1997, s.72). Skovholt og Veum (2014) forklarar dette med at meininga i ein tekst først oppstår når ein prøver å forstå teksten og formålet med den.

3.2 Skrivehjulet

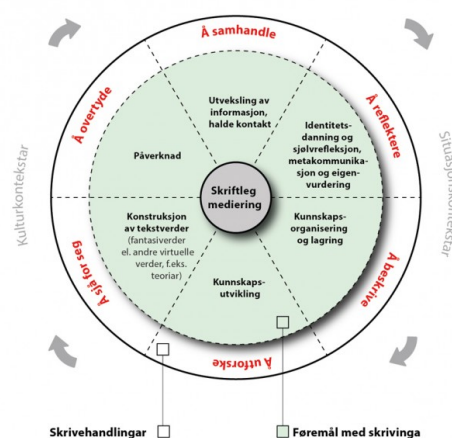
Ein teoretisk modell som vil vere relevant å presentere i den teoretiske bakgrunnen for min studie er Skrivehjulet. I tillegg til at oppgåver og elevtekstar i studien er henta frå Normprosjektets materiale, er også skrivehandlingar frå Skrivehjulet sentrale delar av studien. Skrivehjulet vart utarbeid av ei forskargruppe som i byrjinga av 2000 talet fekk i oppgåve å skape ei felles forståing for kva skriving som grunnleggande ferdigheit skulle vere, i høve til utarbeiding av nasjonale skriveprøvar. Denne forståinga skulle også læreplanane i Kunnskapsløftet bygge på (Berge, 2005, s.7). Det var dette arbeidet som vidare førte til utarbeiding av Skrivehjulet. Denne viser til korleis ein skal forstå ulike måtar å skrive på (Berge, 2005, s. 13), og vektlegg dei funksjonelle sidene ved det å skrive.

Skrivehjulet er ein visuell modell som er forankra i eit sosiokulturelt og funksjonelt syn på skiving, der ei semiotisk forståing har ei avgjerande rolle (Berge, Evensen & Thygesen, 2016, s. 1). Det at modellen representerer eit funksjonelt syn på skiving handlar om at den vektlegg kva ein kan gjere med skrift og vidare kva ein kan oppnå gjennom skrivinga (Solheim & Matre, 2014, s.78).

Modellen består av til saman tre delar, skriftleg mediering, skriveformål og skrivehandlingar. Den innerste sirkelen viser til den skriftlege medieringa, og blir i følgje Lars Sigfred Evensen (2010, s.19) vist til som navet i sirkelen. Dei neste sirklane viser seks skrivehandlingar og seks formål for skrivinga, som saman skapar dei funksjonelle sidene ved skrivinga. Sirkelen med skrivehandlingar uttrykker kva vi kan bruke skrivinga til. Desse skrivehandlingane er: å samhandle, å reflektere, å beskrive, å utforske, å forestille seg, å overtude. Medan sirkelen med skriveformål viser til seks formål skiving har i vår kultur: påverknad, konstruksjon av tekstverder, kunnskapsutvikling, kunnskapsorganisering og lagring og identitetsdanning og sjølvrefleksjon, metakommunikasjon og eigenvurdering.

Berge m.fl (2016, s.6) forklarar at den ytste sirkelen representerer ein situasjonskontekst og kulturell kontekst for skrivinga. Dei viser til at det i eit klasserom eksisterer egne sjangrar som er spesifikke for skulen og faga, men at tilgangen til sjangrar likevel vil vere begrensa i høve til den etablerte tekstkulturen i samfunnet elles. Det er difor viktig og avgjerande at elevane får skrive innanfor ulike situasjonskontekstar og kulturkontekstar, slik at dei meistrar både skulens og samfunnets tekstkultur og forventningar til skiving. Det er kompleksiteten av skrivinga innanfor desse kontekstane modellen viser til. Situasjonskonteksten tek utgangspunkt i ein tankegong om at all kommunikativ handling mellom menneske har eit formål, og difor er ei kommunikativ hending (Berge mfl., 2016, s.5). Skrivehjulet viser såleis til å setje fokus på skrivehandlingar framfor sjangrar, då sjangrane høyrer til i situasjons- og kulturkontekstane som er plassert utanfor den ytste sirkelen. På den måten vert det difor eit retningsskifte frå sjangeromgrepet til skrivehandlingar. Revideringa av læreplanane i 2013 har også følgt same retning. Gjennom normprosjektet er det samla inn store mengde data,

Framheving av funksjonelle sider ved skiving



Figur 1: Skrivehjulet (2013)

deriblant elevtekstar som er skrivi med utgangspunkt i å bruke ulike skrivehandlingar for ulike formål (Solheim & Matre, 2014). Det er blant desse eg har samla inn oppgåvetekstar og elevtekstar som utgangspunkt for mi forskning.

3.3 Skrivning som grunnleggande ferdigheit i samfunnsfag

Den norske læreplanen byggjer på ei funksjonell forståing av skrivning, som kort sagt handlar om kva ein kan gjere med skriften, og kva ein kan oppnå med den (Solheim & Matre, 2014, s.78). Det vil seie at ein ser på skrivning som ei handling som alltid tek utgangspunkt i formål og mottakar. Dette synet på skrivning inneber eit fokusskifte frå sjanger til skrivehandling og formål, då det er skrivehandlingane som viser til skrivinga sin funksjon og såleis saman skapar sjangeren.

Skildringa av dei grunnleggande ferdigheitene i samfunnsfag seier noko om kva samfunnsfagleg literacy inneber, og korleis ein kan utvikle den ved å vise til kva teksttypar og kommunikasjonsformer ein skal legge til grunn i faget (Hoem & Staurseth, 2014, s. 147). Samfunnsfaget har sine tradisjonar innanfor tekst og skrift, og det er innanfor desse tradisjonane skriveopplæringa i faget skal skje. Det betyr at skriveopplæringa i samfunnsfag har eigne krav til kunnskap, innhald, former og formål. Hoem & Staurseth (2014, s.147) poengterer at ein må legge opp til vurderingsoppgåver som ber om produksjon, og ikkje berre oppgåver som spør om reproduksjon av kunnskap, dersom ein skal unngå at elevane berre blir passive mottakarar av kunnskap. Dersom læringa skal vere ein aktiv prosess må elevane få moglegheit til å sjølv skape mening.

I denne undersøkinga legg eg vekt på den skrivinga ein skal lære og utvikle gjennom samfunnsfaget. Det er skrivinga som skjer på samfunnsfaget sine premissar, og dei ulike krava til skrivning i samfunnsfag som vil vere i fokus. I det følgjande vil eg difor undersøke kva læreplanen i samfunnsfag seier om skrivning, og vidare kome nærare inn på dei ulike disiplinane i faget.

3.4 Læreplanen

Læreplanen inneheld og skildrar fleire stadar kva skrivning i faget inneber. Desse utgjer formålet for faget, definisjonen av dei grunnleggande ferdigheitene, skildringa av dei tre disiplinane, og kompetansemåla for dei ulike trinna i utdanningsløpet. Innleiingsvis i

læreplanen for samfunnsfag står det skrive at medvit om korleis ein kan påverke det lokale og det globale fellesskapet og sin eigen livssituasjon, er noko av det ein skal utvikle gjennom faget (Udir, 2013c). Formålet med samfunnsfag er blant anna at elevane skal få det verktøyet dei treng for å kunne analysere, men også drøfte historiske og dagsaktuelle samfunns spørsmål, og å kunne diskutere ulike maktrelasjonar. Vidare står det skrive:

Faget skal fremje evna til å diskutere, resonnerer og løyse problem i samfunnet ved å påverke lysta og evna til å søkje kunnskap om samfunn og kulturar (...) Slik kan den ein skilde forstå seg sjølv og andre betre, meistre og påverke verda vi lever i, og bli motivert til ny innsikt og livslang læring (Udir, 2013c).

Å skrive ut ifrå dei samfunnsfaglege premissane handlar om å kunne drøfte, diskutere og resonnerer, og vektlegg korleis kvar og ein skal forstå seg sjølv i høve til samspelet med resten av samfunnet, for vidare å kunne meistre og påverke eige liv og samfunn. Som skulefag har samfunnsfaget ein allmenndannande rolle (Koritzinsky, 2012, s. 61). Og eit særleg viktig formål for samfunnsfaget er difor å oppsele elevane til å bli kritiske og aktive samfunnsborgarar.

Definisjonen av den grunnleggande ferdigheita å skrive i samfunnsfag blir også skildra i ein eigen del i læreplanen. Definisjonen viser til ein struktur som går igjen i alle faga, og blir i samfunnsfag uttrykt slik: «Å kunne skrive i samfunnsfag inneber å kunne uttrykkje, grunnge og argumentere for standpunkt, og formidle og dele kunnskap skriftleg» (Udir, 2013a). Vidare står det skrive:

Utvikling av skriveferdigheitene i samfunnsfag inneber gradvis oppøving, frå å formulere enkle faktasetningar og konkrete spørsmål, over evne til å kunne gje att og oppsummere tekstar, til å kunne formulere problemstillingar og strukturere drøftande tekst med bruk av kjeldetilvisingar. Oppøving i kritisk og variert kjeldebruk, i å kunne trekkje grunngeve konklusjonar med aukande bruk av fagomgrep og stigande refleksjon omkring tema, er ein sentral del av prosessen (Udir, 2013a).

Avsnittet viser til kva type tekst som merkar seg ut, og blir sett som viktig. Vidare blir det eksplisitt uttrykt at den faglege skrivinga i samfunnsfag inneber å kunne samanlikne og drøfte. Eit viktig moment er at elevane skal kunne att-gje og oppsummere tekstar dei arbeider

med, men dei skal også kunne formulere problemstillingar og skrive drøftande tekstar med kritisk kjeldebruk. Skildringa av skrivinga i faget poengterer at dette er noko som skal skje gradvis (Udir, 2013a).

3.5 Samfunnsfag og samfunnsfagsdidaktikk

3.5.1 Hovudområda i samfunnsfag

Kompetansemåla i læreplanen i samfunnsfag er strukturert etter hovudområda *historie*, *geografi*, *samfunnskunnskap* og *utforskaren*. Dei tre første tilsvarar fagets disiplinær, og har eigne måtar å kommunisere på. Når ein skal forhalde seg til skriving på fagets premissar, må ein difor ta omsyn til fagets ulike eigenartar og tekstkulturar. Difor har ein ei ekstra utfordring i høve til skriving i samfunnsfaget. Sjølv om faget er delt inn i fleire disiplinær og såleis er fleirfagleg, framstår likevel faga som eit heilskapleg fag i læreplanen. Det heilskaplege perspektivet kjem fram ved at læreplanen i samfunnsfag viser til eit samla formål for faget, det har ei felles timefordeling, samt at det også har ei felles skildring av kva dei grunnleggande ferdigheitene i faget inneber (Udir, 2013c).

Koritzinsky (2012, s.61) påpeiker at desse tre disiplinane saman vil kaste lys og forklare forhold i samfunnet forskjellig, samt bruke varierte data og metodar. Samstundes har dei også mange arbeidsmåtar, emne, og kjelder som er felles for alle tre. Etter revideringa i læreplanen i 2013 har også utforskaren fått sin plass i faget. Dette er eit av hovudområda i samfunnsfag, men skal ikkje sjåast som eit eige område. Det er difor viktig å få fram at det er dei tre faglege områda eg viser til når eg talar om disiplinær i faget. Sjølv om disiplinane til saman skal utgjere ein heilskap, viser det seg at organiseringa av lærestoffet i faget likevel er delt etter disiplinane (Koritzinsky, 2012, s. 138), samstundes som læreplanen også viser til eigne kompetansemål innanfor kvar av dei. Eg vil difor i følgjande del gjere greie for dei samfunnsfaglege hovudområda i samanheng med empati og historiemedvit.

3.5.2 Historie

Koritzinsky (2012, s. 49) viser til tre forenkla grunnleggande spørsmål ein kan stille i høve til å få fram dei ulike disiplinane sin eigenart. I historiefaget kan ein difor stille spørsmål om, kvar og kvar tid skjedde kva for noko, og kvifor skjedde det og kva verknadar fekk det? (Koritzinsky, 2012, s. 49). Eit viktig moment i historiefaget er kontrafaktisk historie, som handlar om andre historiske utfall en det som faktisk har skjedd. Hoem og Staurseth (2014,

s.159) viser til at kontrafaktiske spørsmål fører fram engasjement, forståing, refleksjon frå elevane over tekstar. Jan Bjarne Bøe (2006, s.219) argumenterer for at kontrafaktiske spørsmål kan trene elevane sitt historiske medvit, og vidare utvikle deira moralske tenking ved at dei skal vurdere ulike perspektiv på kva som er rett og galt, i ulike avgjersler og hendingar. Skram (2011) peiker på at dette gir moglegheiter for elevane å sjølv ta del i historieskapinga. Dette kan vidare få elevane til å klare å ta andre sine perspektiv (Hoem og Staurseth, 2014). Historiefaget skal bidra til at ein får tileigne seg historisk innsikt og oversikt, og å lære seg å undersøke og drøfte forandringar av samfunn og menneske over tid. Det handlar om å skaffe seg forståing for fortida og korleis den har sett spor og forma dagens samfunn og menneske. Faget skal også bidra til oppslutning kring reflektert og kritisk deltaking i samfunnet (Udir, 2013d). Innanfor disiplinen historie er kontekstualisering ein viktig kompetanse i høve til lesing, og slik eg ser det kan det også knytast opp til skriving. Når ein skal kontekstualisere, føreset det akkurat som i lesinga som i skrivinga, at elevane har ein del bakgrunnskunnskap om staden, tidsperioden og andre viktige moment frå epoken ein skal skrive om. Fordi kontekstualisering krev at elevane har nok bakgrunnskunnskap til å kunne byggje førestillingsverder som ikkje baserer seg på tida vi sjølv lever i, kan dette vere særleg utfordrande (van Boxtel & Van Drie, 2004 sitert i Hoem & Staurseth, 2014, s. 158). Det å kunne sette seg inn i ein annan person sin situasjon og stilling, og vidare kunne vurdere situasjonen, ta val ut i frå verdiar og tankesett viser evna til empati (Hoem & Staurseth, 2014, s. 158). Å ha evne til empati er såleis viktig i høve til det å kunne kontekstualisere. I følgje Hoem og Staurseth (2014, s.158) handlar empati om å kunne rette seg mot ein annan person sitt perspektiv, og vidare prøve å relatere seg til personen ut i frå deira kontekst. Empati er eit område som er særleg relevant i historiefaget (Hoem & Staurseth, 2014).

Eit overordna mål for faget er i følgje historiedidaktikar Erik Lund (2011) at historiefaget må sørge for at fortida får ei reell meining og betydning for elevane sine liv og kvardag. Historikar og historiedidaktikar May-Brith Ohman Nielsen (2011, s.270) skriv at kjerna og premissa for faget innanfor historieundervisningsideala handlar om: "Utvikling av bevissthet om, og innsikt i, hvordan vi, som individer, som fellesskaper og som menneskehet, er historiske, og hvilken betydning dette har for oss og for de samfunn vi lever i, det er historieopplæringens formål". På dette grunnlaget vil empati og det som blir kalla empatioppgåver i samfunnsfag vere viktig i høve til utvikling av den grunnleggande ferdigheita å skrive i samfunnsfag. Det er på den måten eleven kan sjå samfunnet ein sjølv lever i som eit "produkt av historiske prosesser" (Hoem og Staurseth, 2014, s.158). Empati må sjåast i samheng med omgrepet

historiemedvit, for i følge Bøe (2002) er empati nettopp ein føresetnad for historiemedvit. I følge Jan Bjarne Bøe (2006, s. 41) kan historiemedvit forklarast som er eit samspel mellom tolkingar av fortida, forståing for samtida og forventningar om framtida. Evna til empati blir såleis sett som heilt nødvendig for å forstå historia slik den har vist seg gjennom tidene (Flaten Gunstad, 2014). Historiemedvit er altså knytt til emosjonar, identitet, innsikt i eiga fortid, og det å skape nyansar for fortida som har vore. Historikar Skram (2008) delar empati inn i ulike nivå, og skriv at ein på det lågaste nivået vil ta i bruk sin eigen situasjon som grunnlag for å vurdere å ta stilling til andre sin situasjon og åtferd. På eit høgare nivå vil derimot eleven kunne setje seg inn i andre sine situasjonar, tenkemåtar og stilling, og vurdere ut ifrå personen sine tenkemåtar, verdimålestokk og fysiske moglegheiter (Skram, 2008). Når Skram (2008, s.6-7) viser til empati og ulike empatinivå knyt han det til innleving, deltaking og medlevelse, og blir såleis sett som viktige faktorar i høve til å utvikle den intellektuelle empatiferdigheita. Dette dreier seg om å trene evna til å leve seg inn i andre situasjonar og liv, tankar og følelsar.

3.5.3 Geografi

I geografi spør faget etter kva som skjer, kvar ein finn det, og kvifor og kva verknadar det har (Koritzinsky, 2012, s. 49). I høve til læreplanen seier ein ofte at det er den romlege dimensjonen i samfunnet geografifaget er oppteken av. Geografifaget har elles fokus på forståing for korleis og kvifor natur og menneske påverkar kvarandre (Udir, 2013d). Faget skildrar desse samanhengane både gjennom å forklare og drøfte samfunnet. Koritzinsky (2012, s.50) trekk i tillegg fram at samfunnsfaget kan sjåast som naturfag, då ein skal lære om samspelet mellom menneske og natur, ved at ein både blir påverka av naturen og sjølv påverkar den. Slik skal elevane lære om mennesket sitt ansvar ovanfor naturen og for ei bærekraftig utvikling (Koritzinsky, 2012, s.50).

3.5.4 Samfunnskunnskap

Innanfor samfunnskunnskapen spør ein om kva strukturar og prosessar som verkar, og vidare kvifor og korleis dei gjer det (Koritzinsky, 2012, s.49). Fagets eigenart omhandlar samfunn og korleis grupper innad i samfunn blir til, og utviklar seg. Faget tek føre seg samspelet mellom styringa frå samfunnet si side, og eigne individuelle val og handlingar (Udir, 2013d). Under innleiinga til samfunn står det følgjande: «Verdien av likestilling, medborgerskap og utvikling av demokratiske ferdigheter er viktige dimensjoner i samfunnskunnskap.»(Udir, 2013d)

Samfunnskunnskap har eit samtidsperspektiv som særleg legg til rette for dagsaktuelle saker som skjer både lokalt, nasjonalt og internasjonalt. Medborgarskap og demokratiske ferdigheiter er særleg viktig og noko samfunnskunnskapen fremjer.

3.5.5 Utforskaren

Utforskaren vart lagt til som eit nytt hovudområde då Kunnskapsløftet i 2013 vart revidert i samband med eit auka fokus på dei grunnleggande ferdigheitene. Utforskaren skal særleg vise kva dei grunnleggande ferdigheitene i samfunnsfaget er (Udir, 2013b). Denne delen skal ikkje sjåast som eit eige område, men er heller meint å innlemmast på tvers av dei andre hovudområda i faget. Utforskaren viser også til at samfunnsfaget skal sjåast som eit heilskapleg fag, då dette område viser til vitenskaplege metodar som kan knytast til kompetansemåla innanfor dei ulike disiplinane i faget (Udir, 2013b) I tillegg tydeleggjer utforskaren at samfunnsfaget er eit aktivitets- og ferdigsheitsfag i tillegg til å vere eit kunnskapsfag (Hoem & Staurseth, 2014 s. 146). Som eit hovudmål for utforskaren blir det peika på følgjande: «Hovedområdet handler om hvordan man bygger opp samfunnsfaglig forståelse gjennom nysgjerrighet, undring og skapende aktiviteter.»(Udir, 2013e) Samstundes finn ein under innleiinga til utforskaren at eitt av måla for opplæringa er følgjande: «lese tekstar om menneske som lever under ulike vilkår, og drøfte kvifor dei tenkjer, handlar og opplever hendingar ulikt» (Udir, 2013e).

3.6 Empati og historiemedvit

Blant dei reine samfunnsfaglege oppgåvene frå Normprosjektet på 7. trinn, fann eg eit stort tal av oppgåver innanfor såkalla empatioppgåver. Dette er oppgåver som høyrer til den samfunnsfaglege diskursen. Det vil seie at utgangspunktet er oppgåvene som tilbyr elevane roller som empatikar. Eg ser det difor som hensiktsmessig å kome djupare inn på kva som ligg i omgrepet empati, samt gyldigheita empati har i høve til samfunnsfag og skrivning. Det vil difor vere nødvendig å vise til mi eiga forståing for omgrepet empati og historiemedvit.

Empati inngår i følgje Harald Frode Skram (2011, s.10) som ei av dei intellektuelle ferdigheitene ein skal utvikle innanfor samfunnsfag, eller nærare bestemt i historiefaget. Dette er ei ferdigheit som handlar om evne til å sjå føre seg andre menneske sine liv og tankar. Innleving og innsikt i menneska frå fortida kan hjelpe elevane å forstå deira tankesett og verdiar, samt utvikle empati ovanfor tida og menneska som levde før. Såleis kan ein få meir

forståing for fortida, samtida og framtida, ved å sjå tida og menneska i samanheng med samfunnet som har vore, er, samt forventningar og tankar om framtida. Skram (2011, s.10) påpeiker derimot at formålet ikkje er at eleven skal "fantasere eller bare gjengi andres framstilling, men at eleven skal utvikle empatiferdighet."

I følge historiedidaktikar Jan Bjarne Bøe (2006, s. 36) er det overordna målet for læring og undervisning i historie både å styrke og utvikle historiemedvit til elevane. Lund (2009, s. 37) påpeiker at historiemedvitsomgrepet "stiller nye krav til historiefaget". Historikar og historiedidaktikar May-Brith Ohman Nielsen (2011, s.270) viser til at kjerna og premissa for faget innanfor historieundervisningsideala handlar om: "Utvikling av bevissthet om, og innsikt i, hvordan vi, som individer, som fellesskaper og som menneskehet, er historiske, og hvilken betydning dette har for oss og for de samfunn vi lever i, det er historieopplærings formål". Ho uttrykker vidare at historiemedvit er ein samansetning av historie som vitenskap og historie som identitet, irrasjonalitet og oppleving (Ohman, 2011, s.273).

Omgrepet historiemedvit fekk særleg fokus på 70 talet, då det blei teke opp som eit sentralt teoriomgrep i historiedidaktikken (Lund, 2009, s. 40). På byrjinga av 70 –talet kom det nemleg ei radikal nytenking kring historiefaget som skulefag. Historikarar, historiedidaktikarar og historielærarar stilte spørsmålet om *kva* historiefaget kan gi elevane, som berre historiefaget kan gi dei og som det er behov for. Dei stilte også spørsmål kring *korleis* ein kan gjere dette på ein måte som er tilgjengeleg, interessant men også utfordrande for elevane (Lund, 2009). Den engelske idéhistorikaren Collingwood, samt andre nytenkande historikarar og pedagogar, vart vidare inspirasjon i høve til dette. Collingwood viser til likheitene mellom ein detektiv og historikar når han forklarar korleis ein historikar arbeider (sitert i Lund, 2009, s.40). Det er spørsmåla som leier historikaren vidare i undersøkinga. "Historie blir et spørsmål om det å undersøke, argumentere og debattere, ikke om å huske en overlevert, bestemt mengde kunnskap" (Lund, 2009, s. 40). Såleis vart det sett som eit viktig og ambisiøst mål at elevane skulle forstå menneske i fortida i høve til deira premissar og ståstader. Omgrepet empati får såleis ei viktig og forklarande rolle i høve til historiefaget (Lund, 2009, s.41).

Historiemedvit handlar om tidsperspektiv: "Å utvikle historiebevissthet er en læreprosess hvor individet knytter sammen sin nåtidige situasjon med opplevelsen av en fortid og forventningen til en framtid" (Bøe, 2006, s.24). Det er på bakgrunn av både historisk

kunnskap og våre egne erfaringar av historia at vi byggjer historiemedvit. Det vil med andre ord seie at «Historiebevissthet er en side av menneskets orientering i tilværelsen». (Bøe, 2006, s.41)

Skram (2008) har delt historiemedvitsomgrepet inn i ulike underomgrep, der eitt av desse er empati. Skram(2011) viser til at omgrepet historiemedvit handlar om at kvar og ein, anten det er bevisst eller ubevisst lagar tolkingar av fortida ut ifrå si eiga forståing av seg sjølv og nåtida, samt forventningar om framtida. Såleis skildrar Skram (2011, s. 15) historiemedvit som eit omgrep som spenner frå ”det naivt ureflekterte til å være fullstendig klar over hvordan en selv tolker fortiden- og at denne tolkningen ikke nødvendigvis deles av alle andre”. Difor påpeiker han at eit metamedvit om både eigen og andre si forståing for historie vil vere ein del av omgrepet (Skram, 2011, s.15).

3.6.1 Kvifor er utvikling av empati viktig?

Når elevane kjem til skulen har kvar og ein av dei med seg si førforståing for fortida og historia som har vore. Slik som Bøe (2006) forklarar det, er oppfatninga folk har av fortida nærare myter enn det som faktisk er sant. Alle fag i skulen har ei oppgåve å korrigere mytar elevane har med seg, men historiefaget spelar ei særleg rolle i høve til dette, då faget handlar om å forstå den historiske fortida og skape historisk medvit (Bøe, 2006, s.38). I høve til undervisning i historie, trekk Kjeldstadli (1999, s.285) fram at det på barneskulenivå må vere mogleg med det han kallar «ei radikal personifisering», slik at elevane får både opplevinga og forståinga for historia. Såleis kan ein fylle dei store epokane med historier frå kvardagen. Dette vil vere med å skape eit historisk perspektiv, samt vise korleis dei ulike delane av eit samfunn heng saman (Kjeldstadli, 1999, s.286).

I 2001 kom Europarådet med anbefalingar i høve til historiefaget, der eitt av punkta handlar om at utdanninga av historielærarar bør:

hjelpelærerne til å bruke vurderingsmåter som tar hensyn til ikke bare memorert informasjon hos elevene, men også hva de er i stand til å gjøre på grunnlag av kunnskap, enten det gjelder bruk av kilder, drøfting eller analyse av kontroversielle emner (sitert i Lund, 2009, s. 52).

Oppgåver som blir sett som utviklande for empati og dermed også historiemedvit, er altså oppgåver som legg opp til at elevane får moglegheit til å leve seg inn i ei anna tid, ei anna

rolle eller ein annan situasjon enn sin eigen. Oppgåver i tråd med dette må ta utgangspunkt i, og sikte på, at kvar enkelt elev må gjerast medviten om eigne tankar om fortida. Sidan ein i dag veit at historia er påverka av ulike syn og tolkingar, skal også elevane kunne skape ulike versjonar av historia. Dette kan blant anna gjerast gjennom det Koritzinsky (2012) viser til som kontrafaktiske historier, eller kontekstualisering som heng saman med empati. I følgjande del vil eg sjå korleis empati og historiemedvit kjem fram i læreplanen.

3.6.2 Kvar kjem empati og historiemedvit fram i Læreplanen

I læreplanen for samfunnsfag står det skrive i omtalen av føremålet for faget at:

Som menneske inngår vi i ein historisk samanheng, og ei lang rekkje historiske hendingar har påverka utviklinga av samfunnet. I samfunnsfaget skal elevane lære om det kulturelle mangfaldet i verda i fortid og samtid, og lære seg å reflektere omkring det tradisjonelle og det moderne. Såleis skal faget medverke til medviten identitetsdanning og trygg forankring i eige samfunn og eigen kultur for alle elevar. (Udir, 2013c)

Historiedidaktikar Erik Lund (2009, s. 17) uttrykker at læreplanane gjennom fleire år har lagt vekt på at faget ikkje berre må formidle eit bestemt innhald: «Elevane skal også lære hvordan historisk kunnskap blir til og hvordan historie blir brukt i samtiden. Slike ferdigheter skal elevane kunne praktisere, ikke bare lære om». Vidare skriv Lund (2009, s.17) at det er mykje som tyder på at ”den tradisjonelle forståelsen av faget som innholds-fag fremdeles dominerer klasseromspraksisen og offentlighetens oppfatning av faget”. Han viser til at kjerna i historiebevissthetsbegrepet er den dynamiske trafikken mellom fortid-nåtid- fremtid: «Skal elevane selv utvikle overblikk, gradvis og progressivt, må de tre tidsdimensjonene være til stede konkret og praktisk i hver eneste time» (Lund, 2009, s. 17).

Historiemedvit er eit omgrep som er nytt med læreplanen i Kunnskapsløftet. Det å utvikle og styrke elevane sitt historiemedvit er i dag eit overordna mål i læreplanar for både grunnskule og vidaregåande skule i historiefaget (Bøe, 2006, s. 36). Dette er eit omgrep som i følgje Skram (2011, s.12) har blitt avløyst av ein normativ modell som han kallar Nedsivingsteorien. Kort sagt er dette ein modell som tek utgangspunkt i ei førestilling om historie som ei sann og rett forteljing om fortida. I dagens skule har ein altså gått bort frå denne Nedsivingsteorien, då

ein ikkje lenger skal gjengi overførte sanningar. Skram (2011, s.14) forklarar at denne teorien likevel kanskje kan vere ei grei skildring av mange elevar sine før-forestillingar om historie og historiefaget i skulen. Mange har nemleg ei førestilling om at lærar og lærebok skal fortelje dei det rette om fortida, og at dei sjølv skal prøve å hugse det meste av dette (Skram, 2011, s.14). Med det viser Lk06 no blant anna til krav om å kunne skape alternative versjonar av historia, noko Skram (2011, s.15) skildrar som eit fundament for omgrepet historiemedvit.

I ei empiriske undersøking som handla om erindringsspor fann Marianne Poulsen (sitert i Bøe, 2006, s.25) blant anna at emosjonar spelar inn på minne i høve til kva ein hugsar, og at ein hugsar best dersom noko er av personleg art. Såleis fann ho at det personlege og emosjonelle er essensielt i høve til utvikling av historiemedvit (Bøe, 2006).

3.7 Læring i ulike domene

Det er teorien om domene for læring som den australske språkforskaren Mary Macken-Horarik har utvikla, som ligg til grunn for analyseverktøyet i min studie av historiemedvit slik det kjem til uttrykk i eit utval elevtekstar. Macken-Horarik har fleire gongar forska på undervisning i australske skular for å finne samanheng mellom læring hos elevar og språkmedvitne lærarar. I hennar arbeid baserer ho seg på språkmodellen Halliday utvikla, nemleg systemisk funksjonell lingvistikk. I artikkelen «Literacy and learning across the curriculum: towards a model of registers for secondary school teachers» (1996), er ho særleg oppteken av å skissere eit metaspråk for å tenke og snakke om det å lære i ungdomsskulen. Det tek utgangspunkt i korleis ein blir ekspert på å tilpasse det skriftlege språket i høve til ulike formål, og kva det vil seie å engasjere seg i fagleg kunnskap (1996, s.233)

Mary Macken-Horarik (1998, s.77) er oppteken av ulike arenaer ein lærer språk i, og delar språklæringsarenaer inn i ulike domene. Kvart av desse domena knyt ho til særlege typar literacy. Domena ho gjer greie for er:

- The everyday
- The applied
- The specialized
- The critical

Det sentrale i denne teorien er at elevar hentar erfaring og kunnskap frå ulike domene når dei skal skape mening i møte med faga og skulen. I hennar artikkel "Exploring the requirements

of critical school literacy” (1998) legg ho særleg vekt på ”specialised literacy” og ”critical literacy”. I min studie vil det ikkje vere hensiktsmessig å ta i bruk alle Macken-Horariks domene. Dette då særleg fleire av domena i følgje Maagerø (2005) vil kome i bruk etter at ein allereie har utvikla språket som i denne oppgåva vil vere relevant, nemleg det som tilhøyrer dagleglivet og faget sitt eige språk. Desse domena gjer eg greie for i kapittel 5.1.

Macken-Horarik rettar også merksemda mot det ho skildrar som eit viktig omgrep i hennar studie, nemleg register. I henhold til den systemisk funksjonelle lingvistikken handlar omgrepet register om faktumet av språkvariasjonar, og utgjer ein del av det teoretiske metaspråket (Macken-Horarik, 1996, s. 233). «A register is the meaning potential privileged within a particular culture domain» (Macken-Horarik, 1996, s.242) Det som gir meining og det som blir verdsatt innanfor eit kulturelt domene kan variere, noko som igjen betyr at forventningar til språk og kunnskap vil variere. Gibbons (2013, s. 29) forklarar at det handlar om å tilpasse språket etter forskjellige samanhengar. I følgje Hallidays teori bruker vi alltid språket i gitte kontekster. Den sosiale konteksten som språket oppstår i delast i to ulike kontekstar: ein kulturell- og ein situasjonell. Medan den kulturelle konteksten viser til forventningar og meningar som menneske innad i en kultur deler, som ofte blir tatt for gitt, og som skil seg fra kultur til kultur, viser den **situasjonelle konteksten** til at språket endrar seg etter ulike samanhengar (Gibbons, 2013, s. 28). **Den situasjonelle konteksten** blir påverka av tre faktorar, og det er desse som blir kalla for tekstens register. Desse tre utgjer: emnet ein uttrykker seg om, relasjonen mellom dei som deltek i kommunikasjonen, og om språket er munnleg eller skriftleg (Gibbons, 2006, s. 30). Desse faktorane utgjør ein forskjell i korleis ein brukar språket (Gibbons, 2013, s. 29).

3.8 Posisjonering og roller

Sidan historiemedvit er taus, akkurat som alle andre haldningar, vil det først bli synleg når den blir uttrykt (Bøe, 2002, s.101), noko empatioppgåvene i materialet legg opp til gjennom skriving. I skulen skal ein lære å skrive variert og ut i frå fleire perspektiv og formål.

Dagsland (2015, s. 202) skriv at det å ytre seg alltid vil innebere ei form for posisjonering. Skriveoppgåvene ein lagar og gir elevane er med å posisjonere elevane i tekstane dei skriv. Medan det i nokre oppgåver eksplisitt blir uttrykt kva roller elevane skal ha, blir det i nokre tildelt ulike roller. Anne Håland referert frå Otnes (2015b, s.245), viser i sitt doktorgradsarbeid om bruk av modelltekstar i sakprega skriving, til skilje mellom posisjonering som er sjølvbestemt og ei posisjonering som er tvungen. Det går ut på at

posisjoneringa anten skjer av eleven sjølv, eller at oppgåva impliserer kva for skriverolle eleven skal ha (Otnes, 2015b)

Professor i norskdidaktikk Hildegunn Otnes (2015b, s.244) viser i sin artikkel "Tildelte skriveroller og posisjoner i skriveoppgaver på mellomtrinnet" til rolleomgrepet i samanheng med stiliserte og kulturbestemte roller ein kan tildele elevar i gjennom skriveoppgåver. Skrivaren er sjølv ein sentral del av skrivesituasjonen, men ofte posisjonerer ein seg ulikt ut i frå om ein skriv meir sakprega og verkelegheitsnært eller om ein skriv meir skjønnlitterært. Når det gjeld dei verkelegheitsnære og sakprega kontekstane skriv ein ofte ut i frå seg sjølv, medan ein i skjønnlitteraturen gjerne skriv gjennom ei forteljarstemme som ikkje er eins eigen (Otnes, 2015b, s. 243).

Otnes (2015b, s.246) viser med bakgrunn i skriveopplæringsideologiar til fire ulike kategoriar av skriveroller elevane kan gå inn i når dei skal skrive: *fagfortfattaren, medborgaren, eksperten og empatikaren*. Dei ulike skriverollene ein tek i bruk skapar ulike forventningar og moglegheiter for skrivarane. Det gjer elevane moglegheiter for å prøve seg i ulike roller som skrivarar (Otnes, 2015b) I høve til problemstillinga mi er det berre ein av desse kategoriane som vil vere særleg relevant, nemleg *empatikaren*. Samfunnsfaget kan sjåast som ei scene der elevane får gå inn i ulike roller (Smidt, 2004). På den måten kan elevane i samfunnsfag gå inn i roller for å utvikle empati og historiemedvit gjennom munnlege eller skriftlege tekstar. Empatikar-rolla inneber at eleven går inn i ei rolle som eit anna individ, ofte frå ei anna tid og frå ein annan stad. Slike oppgåver har som formål å utvikle forståing for historiske hendingar og menneske sine livssituasjonar, og handlar ikkje om at elevane skal identifisere seg med rolla, eller å skape sympati (Brooks 2008, sitert i Otnes, 2015b). Elevane skal setje seg inn i tida og livet til eit anna menneske, samt deira tankar og følelsar, og då ofte frå eit førstepersonsperspektiv (Otnes, 2015b). Dette gir dei øving i å sjå saker og hendingar frå fleire perspektiv, samt ei større innleving. Utgangspunktet i studien er oppgåvene som tilbyr roller som empatikar, samstundes som eg vil fortsetje å ta i bruk rollekategoriane til Otnes for å finne ut om det kan vere fleire tildelte skriveroller blant oppgåvetekstane.

Å gå inn i ulike roller handlar i denne samanheng om det Smidt (2004) skriv om i høve til å utfordre elevane sine måtar å sjå, og tolke verda på. Det handlar om å prøve ut ulike roller og posisjonere seg gjennom språket. Ved å samanlikne skulen med ei scene forklarar Smidt (2014) korleis elevar kan innta og prøve seg i ulike roller og posisjoneringar gjennom språket

innanfor alle fag. Det finst mange ulike måtar å vere, forstå og tolke verda på. Det å prøve ut ulike roller og å posisjonere seg på ei scene i høve til andre menneske, kan vere med å utfordre måten dei snakkar og skriv på, men også måten dei tolkar, tenker, og ser verda på (Smidt, 2014, s.212). Såleis kan elevane gjennom språket og ytringar dei gjer i skulen prøve ut ulike roller og posisjoneringar.

Historikar Collingwoods sin historiefilosofi sitert i Lund (2009, s.41) hevdar at: "Hvis en historiker skal forstå en historisk handling, for eksempel en ordre en romersk keiser har gitt, må han forestille seg den situasjon som keiseren forsøkte å hankses med, og han må forestille seg den slik keiseren forestilte seg den (...)". Med andre ord er det viktig at eleven sjølv får moglegheit til sjå føre seg liva ein levde før. Elevane må få moglegheit til å ta føre seg ein "rekonstruksjon" av korleis ein tenkte for å forstå den aktuelle historiske tida. Viktigheita av å kunne skrive i slike roller kan knytast opp til den amerikanske historikaren Hexter, referert frå Lund (2009, s.41) som hevda at kjerna i vitskapsfaget er evna til ei historisk førestillingsevne og fantasi.

Ut i frå eit dialogisk perspektiv er oppgåvetekstane og elevtekstane ytringar i dialog. Medan oppgåvetekstane forventar svar frå elevtekstane, ventar elevtekstane svar frå mottakar, som i stor grad i skulen viser seg å vere lærar. Dermed kan ein seie at lærarane er med å posisjonere elevane gjennom oppgåveteksten som blir gitt. Eg ser det difor som interessant å sjå korleis elevane svarar og posisjonerer seg i tekstane dei skriv i høve til dei gitte oppgåvetekstane. Ein kan då få innblikk i oppgåveteksten si rolletildeling og bilete eleven skapar av seg sjølv gjennom skrivinga.

4. Analyse av skriveoppgåver i samfunnsfag

I det følgjande vil eg trekke fram kjenneteikn og fenomen ved skriveoppgåvene frå Normprosjektet, som eg ser som viktige og meningsfulle i eit samfunnsfagleg, norskfagleg og ikkje minst skrivedidaktisk perspektiv. Med utgangspunkt i at meininga i ein tekst først oppstår når ein prøver å forstå teksten og formålet med den (Skovholt og Veum, 2014), er det frå eit dialogisk perspektiv eg forstår både oppgåvetekstane og elevtekstane. Desse forstår eg som ytringar, der begge forventar svar frå ein gitt mottakar, og som difor er knytt saman.

Utgangspunktet for analysen av oppgåveteksten går som følgjer:

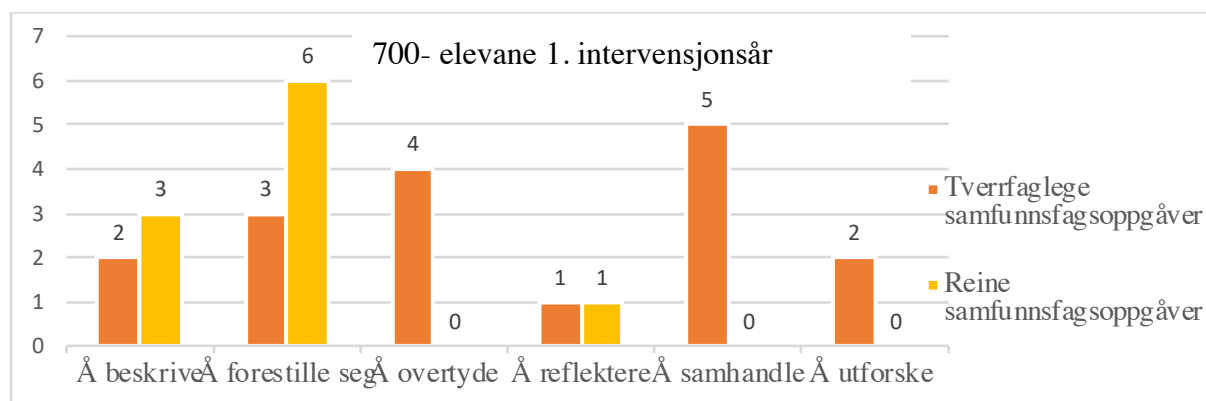
Kva kjenneteiknar oppgåvene lærarane i Normprosjektet gir i samfunnsfag på 7.trinn?

Materialet i min studie utgjer oppgåvene på 7.trinn frå begge intervensjonsåra, og inndelinga av oppgåvenes skrivehandlingar er gjort av lærarane i Normprosjektet. Oppgåvene på 7. trinn frå både 1. og 2. intervensjonsår utgjer til saman 43 oppgåver som kan knytast til samfunnsfaget, anten dei er direkte knytt til berre samfunnsfagsundervisninga, og som eg har valt å kalle reine samfunnsfagsoppgåver, eller om dei knytt til samfunnsfaget på tvers av eitt eller fleire andre fag. Skrivehandlingane var allereie kategorisert av lærarane i Normprosjektet.

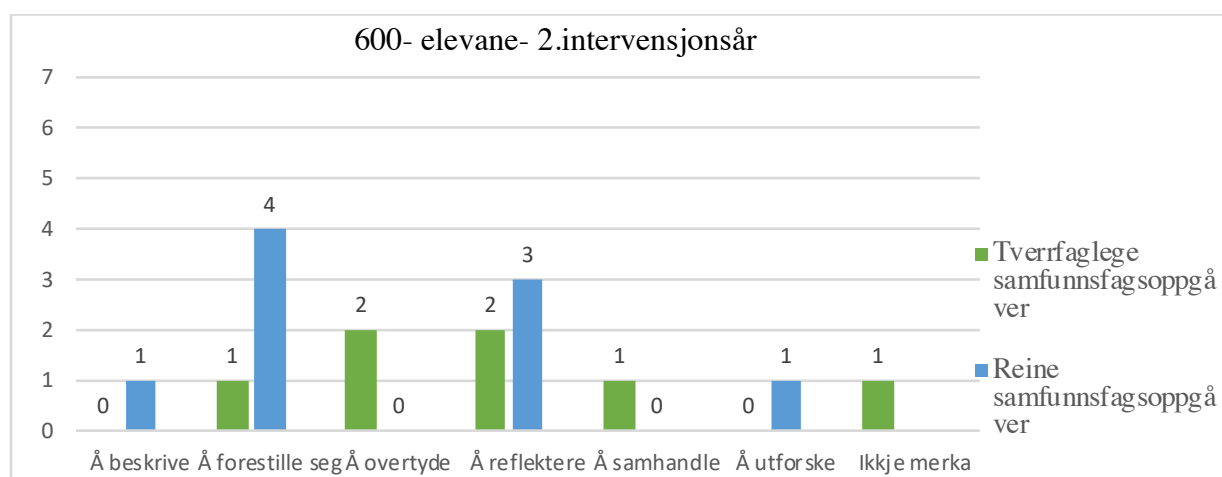
4.1 Samanlikning av 1. og 2. intervensjonsår

Sjølv om det ikkje er eit hovudpoeng i studia å skulle samanlikne dei ulike intervensjonsåra, ser eg det likevel som interessant å sjå korleis dei ulike skrivehandlingane fordelar seg i oppgåvemateriale frå 1. til 2 intervensjonsår. Dette kan gi eit svar på den overordna problemstillinga i oppgåva. I tabellane under viser eg til ei fullstending oversikt over oppgåvemateriale i henhold til fordeling av skrivehandlingar frå begge åra i to stolpediagram.

Tabell 4.1.1 a:– Oversikt over oppgåver som er gitt 1.intervensjonsår.



Tabell 4.1.1 b– oversikt over oppgaver som er gitt 2.intervensjonsår.



Ein ser i tabellane at dei **tverrfaglege oppgåvene** utgjer langt fleire oppgåver 1. intervensjonsår. Det totale talet på samfunnsfaglege oppgåver dette året utgjer 27, medan det 2.året utgjer 16. Det 1. året ser ein at alle skrivehandlingane innanfor dei tverrfaglege oppgåvene er representert, medan dette ikkje er tilfellet i 2. året, der den utforskande og beskrivande skrivehandlingen utgår. Oppgåver knytt til refleksjon viser seg berre 1. året, medan det 2. året aukar med 2.

Med utgangspunkt i mi problemstilling er det derimot analysen av dei **reine samfunnsfaglege oppgåvene** som vil av særleg interesse. I øvste tabell ser ein at oppgåvene det første året er knytt til tre skrivehandlingar: «å forestille seg» med 6 oppgåver, «å beskrive» med 3 oppgåver og «å reflektere» med 1 oppgåve. Andre året ser ein i tabellen at oppgåvene er knytt til fire skrivehandlingar, «å beskrive» med 1 og «å utforske» med 1, medan skrivehandlingen «å reflektere» har 3, og «å forestille» har flest med 4 oppgåver. Derimot ser ein at skrivehandlingane, «å overtyde» og «å samhandle» er fråverande begge åra. Eit interessant trekk er det tydelege fleirtalet av oppgåver knytt til «å forestille seg» begge åra. I tabellen under har eg sett opp ein oversikt over dei totale tala av oppgåver, her ser ein dei reine samfunnsfaglege oppgåvene består av 10 oppgåver 1. året og 9 oppgåver 2. året. Materialet av reine samfunnsfaglege oppgåver utgjer dermed totalt 19 oppgåver.

700 – elevane 1. intervensjonsår		
	Reine samfunnsfagopp.	Tverrfaglege samfunnsfagopp.
Totalt	10	17

Til saman	27	
600- elevane 2. intervensjonsår		
	Reine samfunnsfagsoppg.	Tverrfaglege samfunnsfagoppg.
Totalt	9	7
Til saman	16	

Tabell 4.1.1 c: oversikt over talet på reine- og tverrfaglege samfunnsfagsoppgåver 1. og 2. intervensjonsår

4.1.1 Skrivehandlingar knytt til dei reine samfunnsfagoppgåver

I tabell 2.3 viser eg til ei total og prosentvis framstilling av dei reine samfunnsfaglege oppgåvene knytt til skrivehandlingar. Her kjem det fram at 10 av dei totalt 19 oppgåvene er knytt til skrivehandling «å forestille seg», og dermed utgjer over halvparten av oppgåvematerialet. Skrivehandlinga «å beskrive» utgjer 4 av oppgåvene, og «å reflektere» utgjer 3 av oppgåvene, medan oppgåver knytt til den utforskande skrivehandlinga utgjer totalt 1 oppgåve.

Beskrivande	Forestillande	Reflekterande	Utforskande	Overtyde	Samhandle
4	10	4	1	0	0
21%	52.6%	21%	5,3%	-	-

Tabell 4.1.1 d: Antal og prosentvis framstilling av dei reine samfunnsfaglege oppgåver knytt til skrivehandlingar

4.1.2 Kva er det såleis dei reine samfunnsfaglege skriveoppgåvene spør etter?

Av dei totalt 19 reine samfunnsfaglege oppgåvene finn eg at 11 av desse eksplisitt ber elevane tenke seg til, eller sjå føre seg ulike situasjonar. I desse oppgåvene skal elevane såleis skrive ut i frå andre liv eller situasjonar frå andre tider. Dette skal gjerast både som seg sjølv, men også som spesifikke roller, slik som ein dag i Ludvig. 14 sitt liv, det å vere Giordiano Bruno som skal reflektere over eiga fengsling, til det å vere einaste attlevande etter svartedauden. Med utgangspunkt i at oppgåvene ber elevane sjå føre seg andre liv frå andre stadar og andre tider, er det i tråd med Otnes definsisjon av empatikar-rolle.

I tabellen under viser eg til ein oversikt over alle *empatioppgåvene* i materiale. Nummereringa av oppgåvene vil bli brukt i vidare analysearbeid.

Oppg. nr	Oppgåvetekst	Skrivehandling
02	Forestill deg at du er Ludvig 14. Skriv minst en side til dagboken din der du forteller om hvordan dagen på slottet i Versailles har vært.	Forestillande
03	Skriv ei fortelling der du forestiller deg at du er den eneste gjenlevende i bygda di etter Svartedauden. Hvilke følelser får du, hva gjør du?	Forestillande
05	Ørkenspredningstruer livsgrunnlaget til mennesker og dyr. I områdene sør for Sahara blir stadig mer av gressletta til ørken. Forestill deg at du bor i dette området. Beskriv livet du lever og tankene dine for framtiden. Teksten din skal leses av norske elever.	Forestillande
06	Tenk deg at du og familien din har flykta frå eit land til Noreg. Skriv eit brev til besteforeldra dine eller ein ven i landet du kom frå, og fortel korleis du har det og korleis det er i Noreg.	Forestillande
08	Tenk deg at du får en tur til Antarktis. Fortel om inntrykka dine.	Forestillande
10	Når du begynner på ungdomsskolen kan du komme i en situasjon der flere drikker alkohol, og du blir forsøkt presset til å gjøre det samme. Dette fører til at du må ta et valg. Fortell kort om en slik tenkt situasjon. Reflekter over hva du føler om å bli presset, og vurder valget du må ta.	Reflekterande
12	Den naturfilosofiske tenkeren Giordiano Bruno ble fengslet for å si noe han ikke hadde lov til, men som han visste var riktig. Tenk deg at du er Giordiano Bruno og skriv en dagbokside der du reflekterer over grunnene til at du er kastet i fengsel.	Reflekterande
14	Fortell om den personen du trekker. Fortell om situasjonen i bygda slik din person ser den. Hva tror du din person er mest opptatt av? Hva tror du han eller hun opplever? Hvem kommer innom på besøk? Hvem er syke? Er de redde? Må de flytte? (Vedlagt rammefortelling)*.	Forestillande

15	Du er på flukt i eller ut av landet ditt. Forestill deg hvordan det er. Skildre møtene med mennesker og nye steder	Forestillande
16	Bruk det du har lært om slavehandelen og skriv et brev/dagbok på ca 1 side til din familie som er igjen i Afrika. Forestill deg hvordan reisen over Atlanterhavet har vært. Fortell familien din om denne reisen.	Forestillande
17	Tenk deg at du er en slave som har levd lenge på de vestindiske øyer. Du møter plutselig barnebarnet ditt for første gang. Du forteller hvordan livet ditt har vært.	Forestillande

Tabell 4.1.2 a: Oversikt over empatioppgåvene knytt til skrivehandlingar

Oppgåvene inviterer eleven inn i skrivinga som empatikar, og krev dermed forståing og samkjensle av skrivaren i høve til menneska og situasjonen dei skal inn i. Førestillingane elevane skal gjere, tek blant anna utgangspunkt i at ein er på flukt i eller ut av landet, på eit slaveskip over Atlanterhavet, eller at ein får ein tur til Antarktis. Elevane skal i desse oppgåvene i stor grad fortelje gjennom brev eller dagbok, men også reisebrev eller reisebrosjyre. Sidan det dei skriv er knytt til andre liv må dei sjå føre seg tida og staden dei finn seg i for å kunne skrive. I følgje Otnes (2015b) blir slike oppgåver kalla *empatioppgåver*. Empatioppgåvene er knytt til empatiomgrepet og den samfunnsfaglege -, eller meir konkret den historiefaglege diskursen. Med andre ord viser analysen av dei reine samfunnsfaglege oppgåvene til eit fleirtal av oppgåver som tilbyr elevane rolla som empatikar.

Empatioppgåver tek utgangspunkt i betydninga av omgrepet empati. I nynorskordboka blir det forklart at ordet empati kjem av gresk *empathia* og handlar om evna til å kunne leve seg inn i situasjonen eller tankelivet til ein annan person (Universitetet i Bergen & Språkrådet, 2018a).

Empatioppgåver inneber difor å vise evne til empati, og såleis om å kunne setje seg inn i ein annan persons situasjon og liv, tankar og følelsar. Eit hovudmoment i slike oppgåver er at ein skal kunne leve seg inn i, og sjå føre seg den spesifikke situasjonen. Evna til empati blir sett som heilt nødvendig for å forstå historia slik den har vist seg gjennom tidene, og slike oppgåver kan vidare knytast til eit historisk medvit (Flatén Gunstad, 2014). I følgje Bøe (2002) er empatitrening ein viktig faktor for at historiefaget skal verte meningsfullt for

elevane. På dette grunnlaget vil empatioppgåver i samfunnsfag difor vere viktig i høve til utvikling av den grunnleggande ferdigheita å skrive i samfunnsfag.

I tabellen under ser ein at empatioppgåvene er knytt til to skrivehandlingar. Fleirtalet av empatioppgåvene knyt seg til skrivehandlingen «å forestille seg», noko som særleg samsvarar med hensikta for empatioppgåvene, nemleg at elevane skal sjå føre seg menneske og situasjonar i fortida. To av empatioppgåvene knyt derimot seg til «å reflektere».

Empatioppgåver	
Å forestille seg	9
Å reflektere	2
Totalt	11

Tabell 4.1.2 b: Empatioppgåver knytt til skrivehandlingar

4.2 Oppsummering og vegen vidare

Ein gjennomgang av skriveoppgåvene frå Normprosjektet 1. og 2. intervensjonsår frå 7.trinn, viser det seg som interessant at eit fleirtal av oppgåvene er knytt til skrivehandlinga å «forestille seg». Det eg ser som særleg interessant i henhold til problemstillinga er den dominerande bruken av såkalla empatioppgåver. Analysen viser til at 11 av totalt 19 oppgåver ber elevane sjå føre seg ulike situasjonar, anten i roller som seg sjølv eller andre kjente historiske personar.

Målet denne studien er å sjå kva som kjenneteiknar empatiskrivning i samfunnsfag på 7. trinn , og såleis få ei større forståing for skrivning i samfunnsfag.

5. Empatioppgåver i samfunnsfag

Dette kapittelet er todelt. Første del gjer eg som del av det teoretiske grunnlaget for oppgåva greie for Macken-Horariks domene. Det er desse domena, ved hjelp av tekstanalytiske kategoriar og ulike tidsaspekt og som eg tek i bruk for å identifisere empati og historiemedvit i elevtekstane. Dette utgjer såleis analyseverktøyet eg tek i møte med elevtekstane. I andre del av kapittelet presenterer eg analysen av empatioppgåvene.

I analysen av empati og historiemedvit i elevtekstane tek eg utgangspunkt i ein måte å forstå empati og historiemedvit på gjennom ulike tekstanalytiske grep. Det gjer eg ved å legge til grunn Macken-Horariks teori om domene for læring, koplå til tekstanalytiske grep og ulike tidsaspekt. Macken-Horariks teori om domene, og dei ulike tidsaspekta. Dette gjer eg greie for i følgjande kapittel, medan dei tekstanalytiske grepa blir presentert i kapittel 6.1 i samanheng med analysen av elevtekstane. Elevtekstane har eg valt å studere med utgangspunkt i eit dialogisk og hermeneutisk perspektiv.

5.1 Å uttrykke empati og historiemedvit gjennom tekst

For å gjere problemstillinga mogleg å forske på er det nødvendig å gjere ei operasjonisering av dei sentrale omgrepa i problemstillinga. Det handlar om å gjere omgrepa målbare. I min studie handlar det om korleis eg skal undersøke teikn på historiemedvit i tekstane frå materialet, som tek utgangspunkt i **empati** som grunnlag for utvikling av **historiemedvit**. I følgje Lund (2011, s.26) må historiefaget bidra til at fortida får ei betydning for elevane sitt eige liv. Ein viktig faktor for at elevane skal oppleve historiefaget som meiningsfullt er empati (Bøe, 2002, s.108).

Historiemedvit som omgrep og fenomen omfattar ei forståing av fortida, samtida og framtida (Kvande & Naastad, 2013, s.45), og er både eit omfattande og abstrakt omgrep. Eg har valt å sjå etter historiemedvit i ulike tekstanalytiske kategoriar: *konflikt, tematisk struktur, og ord og omgrep*. Desse har eg forankra i Macken-Horariks teori om domene, som eg vidare har knytt til tidsaspekta eg har kalla: *notid, spesifikk fortid og gamle dagar*. Dei tekstanalytiske grepa gjer eg greie for i kapittel 6.1.

I mi masteroppgåve rettar eg fokus mot domena Maagerø (2005, s.216) på norsk har kalla «dagleglivets domene» og det «spesialiserte domene». Dette har eg gjort på bakgrunn av oppgåvenes formuleringar knytt til empati og historie, samt at dei er tildelt elevar på mellomtrinnet innanfor samfunnsfag. Det spesialiserte domenet er knytt til faglæring i ein skulekontekst, medan dagleglivets domene er knytt til det ein gjerne lærer heime og i den nære sfæren. Medan dagleglivets domene dermed handlar om det nære og kjente, handlar det spesialiserte om det faglege og det ein gjerne kallar skulekunnskap.

Kvar elevane hentar erfaring og kunnskap frå har også samanheng med historiemedvitet elevane byggjer. For i følge Bøe (2006) handlar historiemedvit om både egne erfaringar kring historia og historisk kunnskap. Då blir alt ein har erfart og opplevd i livet, saman med den historiske kunnskapen viktig for tolkingar ein gjer av fortida. Fordi historiemedvit er det Bøe (2006, s.41) skildrar som ein del av «menneskets orientering i tilværelsen», vil mytane elevane har med seg, saman med historiefagets kunnskap saman sørge for utvikling av historiemedvitet. På bakgrunn av dette knyt eg elevane sin førkunnskap og myter til dagleglivets domene, og den historiefaglege kunnskapen til det spesialiserte domenet. Det er difor på bakgrunn av innsikta og samanhengen mellom empati og historiemedvit at eg i denne studien relaterer desse perspektiva til dagleglivets domene og det spesialiserte domenet for læring. Denne samanhengen ser eg som formålstenelege då det nettopp er møte mellom det private og det faglege, mellom dagleglivets og det spesialiserte domenet, at ein tek sikte på å utvikle historiemedvit i empatioppgåvene.

5.1.1 Dagleglivets domene

Dagleglivets domene er knytt til det språket ein bruker i heimen og i nære omgivingar, og handlar om kunnskap og språk frå dagleglivet (Macken-Horarik 1996,1998, vist i Maagerø, 2005). Det er i desse omgivingane ein veks opp og samstundes tileignar seg språk, erfaringar og kultur. Kunnskapen innanfor det kvardagslege domene er altså basert på personlege og felles erfaringar frå heimen. Denne kunnskapen er så naturleg at ein i stor grad tek den for gitt. Språket er ein del av verkelegheita, og blir formidla gjennom eit munnleg språk (Macken-Horarik,1996, s.237). Eit viktig poeng Macken-Horarik(1996, s.235-236) peiker på er at: «(...) the everyday world is not uniform.». Kunnskapen og erfaringane frå dagleglivets domene tek utgangspunkt i såkalla «sunn fornuft» og det kan difor innebere store forskjellar mellom ulike heimar. Det barn lærer innanfor det kvardagslege domene er såleis ikkje einsarta, noko som medfører ulike føresetnadar for barna når dei skal inn neste domene. Difor vil nokre barn ha ein lengre veg å gå når dei skal gå frå dagleglivets domene til det spesialiserte domenet, då dei gjerne møter andre forventningar enn det dei er vane med heime (Macken-Horarik, 1996, s. 236). Macken-Horarik (1998, s.76) rettar difor fokuset mot intertekstualiteten ein har med seg frå dagleglivets domene, og som ein tek i bruk for å forstå tekstane vi omgir oss med:

The intertexts of any text are all the other texts that we use to make sense of it and these will vary from reader to reader (and community to community). Our students

bring into our classrooms not just experiences of 'reality' but experiences of different kinds of texts.

Kunnskap og erfaringar elevane tek med seg frå det kvardagslege domene handlar difor ikkje berre om «røynda», men også om erfaringar og kunnskap kring ulike tekstar. I dagleglivets domene er den kvardagslege verda ein kombinasjon av relaterte situasjonstypar som fører fram bestemte register. Eit register er det privilegerte meiningspotensiale innanfor eit bestemt kulturelt domene (Macken-Horarik, 1996, s.242).

Hence, in the process of learning in their local environment, children build up tacit knowledge of the registers which are sanctioned in different situations. In other words, they learn to recognize the meaning requirements of particular situations and to realize these in the texts they produce.

I høve til læringa som skjer i dei nære omgivingane opparbeider barna seg taus kunnskap kring register knytt til ulike situasjonar. Det vil seie at dei byggjer opp erfaringar og kjennskap til registra som er stadfesta i ulike situasjonar. Forventingar kring bestemte situasjonar blir såleis ein del av tekstskapinga barna gjer seg. Eit anna viktig moment i høve til domena er at skiljet mellom dei ikkje er eintydig og klart. Likevel kan ein sjå teikn til domena gjennom språket elevane bruker i dei skrivne tekstane. Kjenneteikna på språket innanfor dagleglivets domene er at det i stor grad er munnleg, uformelt og ofte konkret i forma (Maagerø, 2005, s. 216). Macken-Horarik (1998, s. 78) viser blant anna dagleglivets domene slik: "interacting with others, primarily through spoken language". Eitt teikn på **dagleglivets domene** kan altså vere at språket eleven bruker er nært knytt til det munnlege språket. I følgje henne kan også dagleglivets domene vise seg ved at eleven skriv om fenomen frå det daglege livet, eller dersom det som blir skriva tek utgangspunkt i erfaringar frå det daglege livet. Det vil seie at teikn på skriving innanfor dette domene vil vere knytt til ein enkel og kvardagsleg ordbruk, samt at det også i større grad vil vere tilnærma det munnlege språket. I denne studia vil eg sjå dagleglivets domene i samanheng med empati og historiemedvit. Dagleglivets domene vil difor bli sett i samanheng med elevane sine egne erfaringar og empati, som dei skal ta med seg inn i situasjonane og liva dei skal sjå føre seg i elevtekstane for å utvikle historiemedvit. Dette handlar med andre ord om den delen av historiemedvit som er knytt til elevane sine egne erfaringar og forståing for fortida, og som utgjer ein del av byggjesteinane for historiemedvitet. Elevane skal utvikle historiemedvit

gjennom både egne erfaringar og historisk kunnskap, og dagleglivets domene vil her bli sett i samanheng med eleven sin eigen erfaringshorisont.

5.1.2 Det spesialiserte domenet

Det spesialiserte domenet rettar seg mot fagleg kunnskap, og inneber skulen og yrkeslivet som arena. I følgje Macken-Horarik(1996) er dette kunnskap som i stor grad blir konstruert og tolka gjennom eit skriftleg språk. Dette domenet forklarer ho (1996, s.242) som: “the foundation on which school learning rests». Dette er altså utgangspunktet for kunnskap ein tileignar seg i skulesamanheng. Språket her kan ikkje lenger takast for gitt, då språket ikkje lenger er «learned by mapping its meanings on to more or less familiar situations of use. It is reality» (Macken-Horarik, 1996, s.238). Ein kan ikkje lenger stole på at all kunnskapen ein har med seg heimefrå er den ein tek i bruk når ein tenkjer og handlar. Dette domene er altså utgangspunktet for kunnskap ein tileignar seg i skulesamanheng. I min studie vil det spesialiserte domenet dreie seg om den samfunnsfaglege kunnskapen. Det vil seie at ein skriv i høve til fagets premissar og tek i bruk fagomgrep og terminologi som er relevant (Macken Horarik, 1998). Det skildrar Macken-Horarik (1998, s. 78) blant anna slik: «becoming an incumbent member of a discipline» samt også : «Assimilating and reproducing the contents of specialised knowledge, based on educational learning». Det spesialiserte domenet er knytt til fagleg kunnskap, og er karakterisert som formell, systematisk, og objektiv. Macken-Horarik (1996, s. 238) understreker at læringa i høve til det spesialiserte domenet skjer i ein sosial kontekst gjennom aktiv deltaking, og at hovudansvaret for å legge til rette for eit slikt læringsmiljø ligg hos læraren:

Within specialized domains, in education as in the wider society, the «self» is constructed as objective and relationships are marked by a social distance.

Furthermore, these roles and the texts through which students play these out are largely learned through conscious design and intervention – for which the teacher has a primary responsibility

I følgje Macken-Horarik (1996) kan det spesialiserte domenet vise seg ved at eleven skriv reflektert kring fagleg kunnskap. For å meistre det må elevane gripe inn i den spesialiserte kunnskapen. Framgangen kring elevane si deltaking i diskusjonar og refleksjonar avheng nemleg av kor mykje dei har engasjert seg i emne som eit spesialisert domene i første omgang (Macken-Horarik, 1996). Ei utforsking av kunnskapsområda vil difor vere heilt sentralt. Her

vil klasserommet vere avgjerande for elevar som i ulik grad har hatt tilgang til denne kunnskapen (Macken-Horarik, 1996, s. 249).

Teikn på det spesialiserte domenet kan vere bruk av eit meir formelt, planlagt og organisert språkbruk. Dette kan utarte seg ved at eleven er objektiv i tekstane, som skapar eit upersonleg preg over teksten. Det vil med andre ord seie at innhaldet i tekstane tek utgangspunkt i spesialisert kunnskap. I mi oppgåve vil det spesialiserte domenet dreie seg om historiemedvit knytt til samfunnsfagets-, eller meir presist historiefagets eigenart. I denne studien har lagt fokus på empatiferdigheita som grunnlag for utvikling av historiemedvit. Slik det tidlegare har kome fram baserer denne kunnskapen seg på elevane sine egne erfaringar saman med historiefagets kunnskap. I denne samanhengen betyr det at det spesialiserte domenet er knytt til historiefagets målesetjing og difor utgjer den historiefaglege kunnskapen. Den historiefaglege kunnskapen vil vere ein naudsynt del i oppbygginga av eit historiemedvit hos elevane. For sjølv om historiemedvit blir bygd ut ifrå elevane sine egne erfaringar, må den også byggast med utgangspunkt i historievitskapen. I følgje Bøe (2006, s41) står historiemedvit nemleg i ein nær relasjon til historievitskapen. Med andre ord vil det spesialiserte domenet i denne studien utgjere historiefagleg kunnskap. Det inneber at elevane må ta i bruk spesialisert historiefagleg kunnskap, henta frå det spesialiserte domenet kring den spesifikke tida og konteksten oppgåva krev.

5.1.3 Domena knytt til tidsaspekt

Når det gjeld elevtekstane eg skal analysere skal elevane ta i bruk evna til empati, samstundes som dei skal ta i bruk historiefagleg kunnskap. For elevane vil det bety at deira utgangspunkt byggjer på dagleglivets domene og tida dei lever i *no*, saman med det spesialiserte domenet og den historiefaglege kunnskapen knytt til den *spesifikke tida* oppgåva krev. Med utgangspunkt i dette ser eg det som hensiktsmessig å kople domena og analysekategoriane til tidsaspekta *notid*, *spesifikk fortid*, samt også *gamle dagar*. Tidsaspekta relaterer eg såleis til møte med dagleglivets domene og elevane sin erfaringshorisont, og det spesialiserte domenet og det historiefaglege kunnskapsfeltet.

Desse kategoriane kan ein sjå i samheng med ein tidsakse, der det eine ytterpunktet er den spesifikke fortida oppgåva ber om, og det andre ytterpunktet er eleven si eiga notid. Då det spesialiserte domenet dreier seg om samfunnsfagleg kunnskap knyt eg dette domene særleg til

den *spesifikke tida* oppgåva ber om. Det spesialiserte domenet vil difor knytast til tidsaspektet eg har valt å kalle den *spesifikke fortida*. Det nære og kjente som utgjer dagleglivets domene vil difor vere knytt til eleven sine eigne erfaringar og eiga tid, og derav tidsaspektet eg har valt å kalle *notid*. Under analysearbeidet fann eg det nødvendig å utvide med ein tredje kategori, som eg har valt å kalle: *gamle dagar*. Denne kategorien utgjer erfaringar og kunnskap kring fortida generelt. Kunnskapen som kjem innunder «gamle dagar» vitnar om historisk medvit kring fortida, men som ikkje har samanheng med eit historisk medvit knytt til den *spesifikke historiske perioden* og konteksten oppgåva krev. Det vil med andre ord seie at denne kategorien samlar opp kunnskap og erfaringar elevane tek i bruk, som omhandlar fortida, men som ikkje omhandlar den spesifikke tida oppgåva ber om. Kategorien *gamle dagar* heng såleis saman med erfaringar og kunnskap elevane har om for tida, men som er knytt til dagleglivets domene.

Dette utgår frå mi forståing av dagleglivets domene i samanheng med elevane sitt liv og kvardag, og som difor kan knytast til deira *notid*, men også til deira eigne erfaringar kring *gamle dagar*. Det spesialiserte domenet forstår eg i samanheng med den *historiefaglege kunnskapen* kring fortida, som difor kan knytast til *den spesifikke fortida* i oppgåvene. For å gjere det meir oversiktleg og visuelt har eg sett tidsaspekta i samanheng med domena i tabellen under.

Tabell 5.1.3: Tidsaspekta i samanheng med det nære og kjente, og fortidas historie.

Domene	Tidsaspekt	Kunnskap og erfaringar
Kvardagslivets domene	<i>Notid</i>	Det nære og kjente
	<i>Gamle dagar</i>	Generelt alt frå fortida
Spesialisert domene	<i>Den spesifikke fortida</i>	Frå oppgåvas historiske epoke

I tabellen ser en korleis dagleglivets domene er relatert til tidsaspekta *notid* og *gamle dagar*, og at desse vidare heng saman med kunnskap frå det nære og kjente, generelt alt frå fortida. Det spesialiserte domene er relatert til *den spesifikke fortida* knytt til kunnskap frå oppgåvas historiske epoke. Desse kategoriane vil gi innsyn i korleis elevane klarar å skape forståing mellom eige liv og den historiske tida dei skal sjå føre seg. Ved å gjere ei analyse av desse tekstanalytiske kategoriane i samanheng med tidsaspekta forankra i teorien om læring

innanfor domena, vil eg kunne sjå korleis det personlege knytt til *notida*, og *gamle dagar* saman med det historiske og fagspesifikke, knytt til den *spesifikke fortida* kjem til syne i elevtekstane. Desse kategoriane vil difor bidra til å tene målet: *å avdekke teikn på historiemedvit i elevtekstane.*

5.2 Presentasjon og analyse av oppgåvetekstane

Med utgangspunkt i dei 11 empatioppgåvene frå bakgrunnsanalysen, har eg gjort ei analyse av oppgåvetekstane. I analysen blir det lagt vekt på Macken-Horariks domene og Otnes rollekategoriar. I denne samanheng ser eg det også som relevant å kommentere oppgåvetekstane i høve til form, formål og mottakar. Eg vil kome med ei forklaring av funna frå oppgåvetekstane gjennom ei generell skildring. Desse vil i seinare kapittel bli kommentert og sett i samanheng med analysen av tilhøyrande elevtekstar. Utgangspunktet i denne analysen er å svare på forskingsspørsmålet: *Kva kjenneteiknar empatioppgåvene på 7. trinn?*

5.2.1 Skriveroller

Elleve av oppgåvene i materialet ber elevane skrive ut i frå ei rolle med utgangspunkt i anten ei anna tid eller ein annan stad. I desse oppgåvene skal elevane skrive ut i frå liva andre har levd eller frå andre stadar i verda, slik som i oppgåve 03, der ein skal sjå for seg at ein er einaste attlevande etter Svartedauden. Dette er i tråd med definisjonen Otnes (2015) knyt til rolla som empatikar, som inneber at elevane skal gå inn i ei rolle som eit anna individ, og som ofte har samanheng med ein annan stad og frå ei annan tid. I følgje Brooks gjengitt av Otnes (2015) er formålet med slike oppgåver at elevane skal utvikle forståing for i ulike menneskelege livssituasjonar og historiske hendingar. Oppgåvetekstane ber elevane om å setje seg inn i tida og livet til eit anna menneske, samt deira tankar og følelsar, og då ofte frå eit førstepersonsperspektiv. Dette gir dei øving i å sjå saker og hendingar frå fleire perspektiv, samt ei større innleving (Otnes, 2015). I henhold til Otnes si kategorisering kan ein difor seie at desse oppgåvene er knytt til skriverolla som empatikar (vist i kap 3, avsnitt..)

5.2.2 Domene

På bakgrunn av at oppgåvetekstane tilbyr elvane rolla som empatikar, som vidare har samanheng med historisk kontekst elevane skal inn i, knyt oppgåvene seg til ei fagleg forankring gjennom denne historiske konteksten. Oppgåvetekstane kan difor også knytast til historiefaget, og herunder til domena Macken-Horarik viser til som det spesialiserte domenet.

Med det meiner eg at oppgåvene legg til rette for at teksten skal skrivast innanfor det spesialiserte domenet, i høve til empati og historiemedvit. Til trass for dette legg oppgåvene til rette for at elevane skal ta utgangspunkt i seg sjølv og eigen livsfære, når dei skal sjå føre seg dei ulike kontekstane dei blir satt inn i. Oppgåvetekstane framstår såleis som todelt, der eine delen legg til rette for at eleven skal skrive i rolla som empatikar innanfor den spesifikke historiske konteksten, altså det spesialiserte domenet. Samstundes som oppgåva også legg til rette for at eleven skal vise til personlege refleksjonar, uformelle og einsidige skildringar av nettopp rolla og konteksten eleven skal inn i. Oppgåveteksten intenderer at eleven skal skrive ut frå egne erfaringar og eigen kompetanse (Otnes, 2015), samtidig som dei skal forhalde seg til empatirolla. Dette dreg elevane såleis inn i domene som tilhøyrer dagleglivet.

5.2.3 Innhald

Ser ein nærare inviterer oppgåvetekstane elevane til refleksjon kring spørsmål av **personleg art** knytt til **rolla og situasjonen** dei skal leve seg inn i. Anten dei skal *tenke seg til, føle på, vurdere* eller *skildre* korleis dei har det eller har hatt det, så legg oppgåvene opp til refleksjon hos elevane som dei må ta i bruk når dei skal skrive. Samstundes refererer alle oppgåvene i materiale til eleven gjennom direkte tiltaleform (du), som også dreg oppgåva i ei retning av at eleven skal svare i eg-form når dei går inn i rolla. Det at oppgåvene refererer til eleven gjennom direkte tiltale (du), set eleven si erfaringsverd i fokus. Etersom elevane skal gå inn i roller og fortelje, reflekter og skildre ved å sjå føre seg, legg oppgåvene opp til at elevane skal gjere dette i rolla som seg sjølv. Oppgåvetekstane legg såleis opp til at elevane både skal vere faglege og personlege på same tid.

5.2.4 Form

7 av oppgåvetekstane legg ingen føringar for forma elevane skal ta utgangspunkt i. Derimot ser ein at av dei resterande 4 oppgåvene som legg føringar for forma, alle har samband med personlege sjangrar, slik som dagbok- og brevsjangeren. Begge desse sjangrane går i retning av eit meir **einsidig, personleg og uformelt språk**. I høve til Macken-Morariks modell(1998) indikerer desse mønstra på læring innanfor dagleglivets domene. Under viser eg til oversikten over oppgåvene med krav til form blant oppgåvetekstane.



Figur 5.2.4: Oversikt over formkrava i oppgåvetekstane

5.2.5 Mottakar

Blant oppgåvene med og utan mottakar, er talet ganske jamt slik ein ser av tabellen under. Oppgåvetekstane med mottakarar tek utgangspunkt i fiktive mottakarar, samstundes som det er nære relasjonar til rolla elevane skal inn, som til dømes familie og venner.



Figur 5.2.5: Oversikt over oppgåvene i henhold til mottakarar

5.2.6 instruks

Oppgåvene stiller krav til innhaldet og elevane i høve til at dei anten skal *fortelje, skildre* eller *reflektere*. Kva dei vidare skal gjere dette opp mot framstår derimot som meir opent, i tillegg til at det dreg i retning av ein meir personleg art. Dette kan ein til dømes sjå i oppgåvetekst 06 og 16 som er formulert slik:

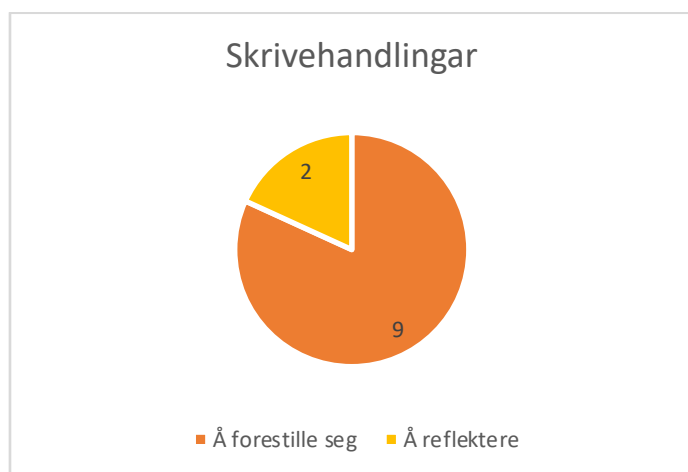
”Tenk deg at du og familien din har flykta frå eit land til Noreg. Skriv eit brev til besteforeldra dine eller ein ven i landet du kom frå, og fortel korleis du har det og korleis det er i Noreg.”

”Tenk deg at du er en slave som har levd lenge på de vestindiske øyer. Du møter plutselig barnebarnet ditt for første gang. Du forteller hvordan livet ditt har vært. ”

I begge desse oppgåvene får elevane tydelege instruksar om kva kontekst dei skal leve seg inn i, og kven dei skal skrive til, men sjølve innhaldet har ei meir open tilnærming. Instruksen i desse oppgåvene kan ein dele to delar, der første del av oppgåva er den fiktive situasjonen dei skal inn i, medan den andre delen av oppgåva viser kva skrivinga skal dreie seg om, kort sagt kva det skal skrivast om (her: Korleis du har det, og korleis det er i Noreg. Korleis livet ditt har vore).

5.2.7 Skrivehandlingar

Oppgåvetekstane er formulert og kategorisert i høve til skrivehandlingar av lærarar i normprosjektet. Ni empatioppgåvene er knytt til skrivehandling å sjå føre seg, medan to av dei er knytt til refleksjon. Dette samsvarar særleg med hensikta for empatioppgåver som baserer seg på at elevane skal ”forestille seg” og ”reflektere” over menneske og situasjonar frå andre tider. Dette er skrivehandlingar som i skrivehjulets grunnstilling har formål som identitetsdanning og sjølvrefleksjon, samt det å konstruere ulike tekstverder. Desse er vidare knytt til refleksjon over eigne erfaringar og tankar, og det å fortelje, underhalde, men også skape og teoretisere (skrivesenteret, 2013).



Figur: 5.1.7 Skrivehandlingar

5.2.8 Eit heilskapleg blick på oppgåvetekstane

Heile 8 av dei 11 oppgåvene ber elevane sjå føre seg dei ulike situasjonane og liva ut i frå seg sjølv, slik som oppgåve 05 der eleven skal sjå føre seg å vere busett i eit område sør for Sahara, der ørkenspreiing trugar livsgrunnlaget til både menneske og dyr, og skrive ein tekst om livet og framtidstankane han/ho sit med. Liva oppgåvetekstane ber elevane sjå føre seg er knytt til liv som slave, flyktning eller situasjonar knytt til sjukdom, natur, reise og rus. Blant oppgåvene finn ein berre to oppgåver som spesifikt ber elevane sjå føre seg livet til spesifikke kjente personar frå fortida. Dette tyder på at oppgåvene i stor grad legg opp til at elevane si erfaringsverd og kompetanseområde blir utgangspunktet for skrivinga. Slik kan elevane ta utgangspunkt i eiga livsfære og eige kompetanseområde, slik som i oppgåve 15 : ”Du er på flukt ut av landet ditt. Forestill deg hvordan det er. Skildre møtene med mennesker og nye steder”. I tabellen under viser eg til korleis oppgåvetekstane på bakgrunn av mønster og funn frå analysen knyt seg til Macken-Horariks to domene.

Tabell 5.2.8 mønster frå oppgåvetekstane knytt til Macken-Horariks(1998) to domene

Kvardaglivets domene	<ul style="list-style-type: none">- Direkte tiltale- ”Eg-form”- Dagbok/brev- Personlege sjantrar- Uformelle sjantrar- Ber om følelsar og tankar, uformelt- Kvardagsleg, sett frå eitt perspektiv- Erfaringsorientert
Spesialisert domene	<ul style="list-style-type: none">- Empatikar- Historisk kontekst

Ettersom det dei skriv er knytt til liva andre har levd eller lever, på heilt andre stadar i verda, må dei sjå føre seg tida og staden dei befinn seg i for å kunne skrive. Oppgåvene i materiale er kunnskapsorienterte, og elevane skal vise at dei klarar å setje seg inn i ulike roller og historiske kontekstar, som såleis inneber at elevane skal ta i bruk deira historiemedvit.

Såleis syner oppgåvetekstane at elevane blir invitert inn i det spesialiserte domenet og dagleglivets domene gjennom **empatikarrolla**.

5.3 Oppsummering

I analysen kjem det fram at oppgåvetekstane er kjenneteikna av ein personleg art, kvardagslege fenomen og erfaringar. Oppgåvene tiltalar eleven som «du», og ber elevane «forestille seg» og «reflektere». Dei av oppgåvene med formkrav held seg til personlege sjangrar som dagbok og reisebrev, og dei med mottakarar henviser til fiktive familiære og nære mottakarar. Samstundes inviterer oppgåvetekstane elevane inn i ein historisk kontekst der elevane må ta i bruk kunnskap frå historiefaget. Analysen av oppgåvetekstane tyder på at oppgåvetekstane i stor grad er knytt til dagleglivets domene for læring (Macken-Horarik, 1998). Ved at oppgåvene eksplisitt ber elevane sjå føre seg ei historisk tid og situasjon, er oppgåvene også tydeleg forankra i ein fagleg kontekst.

Eg ser det difor som interessant å sjå korleis elevane møter utfordringa som oppgåvene syner til, og vil difor sjå korleis elevane svarar på oppgåvene dei får. I neste kapittel vil eg difor gjere analyse av elevtekstar til tre av oppgåvene frå materialet. Analysen vil difor vidare ta utgangspunkt i korleis elevane løyser empati-utfordringa som både ber dei skrive innanfor det spesialiserte domenet og dagleglivets domene.

6. Presentasjon og analyse av elevtekstane

I dette kapittelet vil eg først gjere greie for dei tekstanalytiske kategoriane som del av analyseverktøyet for det komande analysearbeidet. Deretter tek eg føre meg analysane av elevtekstane.

6.1 Tekstanalytiske kategoriar

For å identifisere empati og historiemedvit i elevtekstane, tek eg i bruk tekstanalytiske grep saman med ulike tidsaspekt forankra i Macken-Horariks teori om domene. Den som ytrar seg vil gjennom tematisk struktur, ord og omgrep og konfliktsituasjonar posisjonere seg i ytringa, og samspelet mellom desse aspekta utgjer utgangspunktet for å vidare sjå nærare på posisjoneringa elevane gjer seg.

6.1.1 Konfliktsituasjon

Jerome Bruner (1991, s.11) meiner ei forteljing først byrjar i det augneblikket ei konflikt oppstår i ei forteljing. Han skildrar ei konflikt som eit brot frå det allmenne. Ser ein på Aristoteles sine analysar av dei greske tragediane kalla han denne fasen for «komplikasjon» Dette inneber ei fordjupning av hovudhandlinga, ei opptrapping og eit såkalla vendepunkt som fører fram til at ro og orden blir gjenskapt (Birkeland og Mjør, 2012, s. 50). I komplikasjonen kjem konflikta tydeleg til syne, og ein får eit meir nyansert bilete av både konflikta og hovudpersonen (Birkeland og Mjør, 2012). Ved å undersøke konfliktane i elevtekstane får ein tydeleg innblikk i kva eleven vektlegg av handling og vendepunkt. Ein får innblikk i kva og korleis elevane vel å presentere som hovudhandling, men også hovudpersonen i teksten. Det er på bakgrunn av forståinga av at konfliktar skal vise til hovudhandlinga i ein tekst at eg er oppteken av å undersøke kva konfliktar som kjem til syne i elevtekstane.

6.1.2 Tematisk Struktur

Ordet struktur kjem av latin *struere/byggje* og tyder oppbygging eller ein måte noko er sett saman (Universitetet i Bergen & Språkrådet, 2018b) I henhald til narratologien må det vere ei handling eller ei hending i ei forteljing, og det er samansetjinga av hendingsrekkjer som utgjer strukturen i ei forteljing (Birkeland og Mjør, 2012). Det er denne forståinga av struktur eg legg til grunn i min studie.

Hendingane som blir skildra i ei forteljing vil vere valt av forteljaren og vil difor vere selektiv frå forteljaren sin ståstad. I Birkeland og Mjør (2012) si bok «Barnelitteratur- sjantrar og teksttypar» blir det skriva om korleis trivielle kvardagshendingar kan opne for refleksjon kring større tema, og korleis realistiske forteljingar for barn kan bli presentert gjennom ei naivering som kjem til syne gjennom eit språk som kan veksle mellom nøkterne konstanteringar og meir famlande resonnement. Birkeland og Mjør (2012) uttrykker vidare at **strukturen** innanfor den realistiske fiksjonslitteraturen vil vere delt inn i episodar som kan ha **tematisk samanheng**, medan tida vil vere det som bind forteljinga saman. Innhald og form vil i denne samanhengen vere viktig i følgje Birkeland og Mjør (2012).

Omgrepet struktur vil i denne studia difor bli forstått som den tematiske oppbygginga gjennom hendigsrekkjene i tekstane. Vidare vil det vere hensiktsmessig å skilje mellom eit **indre** og **ytre** fokus i hendingane. Når ei indre handling er i fokus handlar det om hovudpersonens eigne opplevingar av hendingane (Birkeland og Mjør, 2012). Den ytre handlinga vil difor ta utgangspunkt i dei ytre omgivnadane kring hovudpersonen. Det som først og fremst gjer den tematiske strukturen relevant å undersøke i høve til empati og historimedvit, er kva tema hendingane presenterer og kva som blir vektlagt, samt også om hendingane blir presentert gjennom eit indre ellet ytre fokus.

6.1.3 Ord og omgrep

«Ord om omgrep» viser i denne studia til språket elevane tek i bruk i tekstane. Kva for ord og omgrep elevane tek i bruk i tekstane kan gi innblikk i kva domene for læring dei hentar ressursar frå. Det vil difor vere møte mellom elevane sine erfaringar, kunnskap og omgrep frå det fagspesifikke språket innanfor samfunnsfaget på den eine sida, og deira kvardagslege erfaringar, kunnskap og omgrep frå det ikkje-faglege språket på den andre sida, som vil vere utgangspunktet for denne kategorien. I det følgjande vil difor «ord og omgrep» forståast ut i frå dagleglivets og det spesialiserte domenet av Macken-Horariks teori.

Eg har allereie nemnd korleis språka innanfor dagleglivets domene viser seg i form av eit kvardagsleg og uformelt språk, medan det spesialiserte domenet har eit meir formelt språk. I tillegg har Macken-Morarik sett opp ei rekke utfordringar ein som elev vil møte på når ein skal gå frå dagleglivets domene til det meir spesialiserte. Under viser eg til modellen ho har sett opp (vist i Maagerø, 2005), over utfordringar frå dagleglivets domene, som blir vist i venstre kolonne, saman med det spesialiserte domenet (samt også det kritiske) som ein ser i høgre kolonne.

Enkelt	Komplekst og i nye kontekster
Dagligdags	Spesialisert og teknisk
Spesifikt	Generalisert
Sett fra ett perspektiv	Sett fra flere perspektiv
Personlig og kjent	Upersonlig og ukjent
Uformelt	Formelt
Spontant og ikke planlagt	Planlagt og organisert

Hovedsakelig talt	Bruk av ulike media, særlig skriftspråket
Konkret	Abstrakt og metaforisk
Erfaringsorientert	Refleksjon over kunnskap

Tabell 9.1: Utvikling av læring og språk fra dagliglivets domene til det spesialiserte og kritiske domenet (Macken-Horarik, 1996:236, i Maagerø 2005:218).

Altså kan ein seie at dersom teksten viser til at eleven skriv på vegne av sine egne erfaringar og opplevingar er det i større grad innanfor dagleglivets domene. Eg undersøker særleg ord og omgrep som er dominerande i teksten, og som ved ulike grunnar skil seg ut. Fordi skilja mellom dagleglivets- og det spesialiserte domenet ikkje er heilt klare, er det heller ikkje formålstenleg å skape klare grenser mellom desse domena. Likevel ser eg det som hensiktsmessig å vise til kva retningar elevane viser seg å ta, i høve til domena. I mi analyse vil det bety at eg analyserer elevtekstane ved å gjere tilnærmingar til dei ulike domena.

6.1.4 Oppsummering

Det er samansmeltinga av det private og det faglege ein tek sikte på for å utvikle historiemedvit i empatioppgåvene, og det er det som er utgangspunktet for koplinga mellom dei tekstanalytiske kategoriane og domena i arbeidet med analysen. Dei tekstanalytiske kategoriane representerer spesifikke val elevane har teke i ytringane, og det er ei samling av desse vala i lys av Macken-Horariks domeneteori knytt saman med dei ulike tidsaspekta, som kan forklare den konkrete representasjonen av teikn på historiemedvit i elevtekstane. For å gjere det meir handgripeleg og oversiktleg viser eg i tabellen under til ei oversikt over analyseverktøyet og operasjonaliseringa i analysen.

Tabell 6.1.4: Oversikt over verktøy og operasjonalisering til bruk i analyse

Teoretikarar	Teori	Operasjonalisering	
Macken-Horarik og Maagerø	Domene: spesialisert og dagleglivet	<i>Konfliktsituasjon</i>	<i>Notid</i>
		<i>Struktur</i>	<i>Spesifikk fortid</i>
		<i>Ord og omgrep</i>	<i>Gamle dagar</i>

6.2 Tekstanalysar av seks tekstar som svar på tre ulike oppgåveformuleringar

I det som følgjer analyserer eg seks elevtekstar som svar på tre empatioppgåver. Dette utgjer hovudanalysen i studien. Macken-Horariks domene, saman med tekstanalytiske grep og tidsaspekt blir her brukt som analyseverktøy for å analysere empati og historiemedvit i elevtekstane. Desse blir brukt for å identifisere empati og historiemedvit i elevtekstane, og framstilt i tabellar i kvar av analyse av elevtekstane. Både oppgåvetekstane og elevtekstane blir framstilt i sin heilheit. Analysen er strukturert slik at kvar oppgåvetekst blir presentert før dei tilhøyrande to tekstanalysane av elevtekstane blir presentert. Avslutningsvis samlar eg trådane ved å oppsummere mønster og posisjoneringstendensar i elevtekstane.

Utgangspunktet for følgjande analyse er å svare på forskingsspørsmålet: *«Korleis kjem empati og historiemedvit til uttrykk i elevtekstane på 7.trinn?»*

6.2.1 Skriveoppgåve nr.1

Oppgåveteksten er nummerert som nr. 16 i tabellen, og er kategorisert som ei forestillande skrivehandling. Den første oppgåva går som følgjer:

”Bruk det du har lært om slavehandelen og skriv et brev/dagbok på ca 1 side til din familie som er igjen i Afrika. Forestill deg hvordan reisen over Atlanterhavet har vært. Fortell familien din om denne reisen.”

Oppgåveteksten vender seg direkte til eleven, og ber eleven sjå føre seg reisa over Atlanterhavet. Eleven blir eksplisitt beden om å skrive skildringar frå eit gitt tema og ei gitt reise, men legg ikkje føringar for spesifikke utfordringar eleven skal vektlegge. Såleis er oppgåva open, og gir eleven moglegheit til å sjølv bestemme fokuset i teksten. Oppgåveteksten ber eksplisitt eleven skrive i anten brev eller dagbok, der mottakar er familien som er igjen i Afrika.

6.2.2 Slavehandel – Elevtekst 1

Kjære dagbok.

Dagen i dag har vært den verste dagen i mitt liv.

Jeg ble vekket av kapteinen halv 5 i dag. Han sa han hadde en viktig oppgave til meg, men som vanlig var det å vaske dekket, vaske doene og lage frokost. Det var å vaske dekket og doene som tok lengst tid, 3 timer faktisk. Doene stinka, og det var mange som hadde bommet på skålen og glemt å spyle ned. Det var veldig ekkelt, men jeg har blitt veldig vant til det.

Når jeg hadde gjort alle pliktene mine var klokka 10.00. Da hade jeg akkurat en og en halv time til resten av mannskapet våknet. Jeg sov 1 time. Da jeg våknet, så jeg at jeg hadde under en halv time til å lage mat til 60 personer! Det var jo helt umulig. Jeg jobba sykt hardt og ble akkurat ferdig i tide. Jeg laget fiskepudding som er livretten min. Og det som var så urettferdig er at jeg ikke fikk noe mat, bare en banan og et glass vann. Kapteinen sier at jeg ikke er like viktig som resten av mannskapet, men hadde det ikke vært for meg hadde vi bodd i en søppeldyngel!

Jeg var ferdig med alle pliktene for dagen og klokka var bare 11.00. Nå hadde jeg fri resten av

dagen. Jeg lekte harn med de andre guttene da det skjedde noe dramatisk. Jeg løp etter Benjamin. Jeg skulle ta han, men jeg klarte å dytte han litt for hardt og han falt over kanten. SPLÅSH! Jeg hadde dyttet han ut av båten. Han kunne ikke svømme heller. Jeg løp til livbøylen og kastet den ned til han, men det var for sent. Han var allerede under vann og ville drukne viss jeg ikke gjorde noe! Jeg hadde ikke noe annet valg. Jeg måtte redde han. Jeg hoppet.....

Vannet var grumsete og det var vanskelig å se noe. Jeg skulle til å gi opp til jeg så han. Jeg samlet sammen mine siste krefter å klarte å få han opp i båten. Jeg prøvde å få liv i ham, men til ingen nytte. Han var død. Min beste venn er død og det er min feil!

Dette har nok vært den mest spennende dagen som deks gutt i mitt liv.

6.2.3 Tematisk struktur og konfliktsituasjon

Hovudtema i teksten dreier seg om livet som dekksgut, vennskap og død. Forteljaren byrjar med ei heilskapleg skildring av dagen som den verste dagen i sitt liv. Teksten er tematisk strukturert i tre hendingsrekkjer, der alle er knytt til **ytre** omstende. Dei tematiske hendingsrekkjene er tilsynelatande knytt til eit personleg og kvardagsleg erfaringsområde.

Tabell 6.2.3 a: Oversikt over indre og ytre tematiske hendingar knytt til tidsaspekt og domene

Tematisk struktur	Indre	Ytre
Spesifikke historisk kontekst		
Kvardagsleg - erfaringsorientert		Dei daglege arbeidsoppgåvene som inneber å vaske, samt lage frukost.
		Lage middag til 60 personar.
		Uluikka der bestevennen fell i sjøen etter å ha leika «harn»
Gamle dagar		

Dette kjem til syne ved at reisa blir framstilt som ein båttur som for forteljaren inneheld arbeidsplikter som dovask og matlaging fram til kl. 11, før det er fri resten av dagen. Ei av pliktene inneber å lage fiskepudding til heile mannskapet, medan han sjølv får banan og vatn, saman med beskjeden om at han ikkje er like mykje verdt som resten av mannskapet.

Hendingsrekkjene syner tydeleg til å byggje på erfaringar frå elevens eiga notid og kvardagslivets domene. Gjennom teksten kjem likevel tematikken kring ulike og høgst relevante historiske aspekt til syne i skildringane av dei ytre og kvardagslege hendingane, slik som: menneskeverd, makt, hierarki, hardt arbeidande menneske og nedverdigande forhold i høve til både hygiene og mat. Desse er klart samanheng med den spesifikke fortida, og såleis eit historisk medvit.

Skildringane av arbeidsoppgåver og plikter i det som utgjer **første tema** i teksten, får fram erfaringar henta frå det kvardagslege domene gjennom arbeidet han som dekksgut får av kapteinen: «Jeg ble vekket av kapteinen halv 5 i dag. Han sa han hadde en viktig oppgave til meg, men som vanlig var det å vaske dekket, vaske doene og lage frokost». Toaletta viser seg å vere særleg skitne, fordi det har blitt bomma på skåla, samt at det er gløymt å spyle ned. Skildringane av arbeidet og forholda ber tydelege preg av erfaringar frå det kjente frå elevens eiga tid. Skildringane kring arbeidet set likevel fokus på ein herskande kaptein som set han i arbeid, noko som tyder på eit ujamnt maktforhold mellom forteljaren og kapteinen. Gjennom skildringane av arbeidet han må gjere kjem det fram at han er nedst på rangstigen blant alle ombord, noko som vidare set fokus på menneskesyn, makt og hierarkiet ombord. Dette kjem endå tydelegare til syne i den **andre hendingsrekkja** i teksten. Der får ein innblikk i arbeidet kring matlaginga han som dekksgut også står ansvarleg for, men som kapteinen bestemmer at

han ikkje får vere med å ete, endå han hadde laga livretten sin: «*Kapteinen sier at jeg ikke er like viktig som resten av mannskapet, men hadde det ikke vært for meg hadde vi bodd i en søppeldyngel!*» Han blir difor sett i hardt arbeid, samstundes som han blir utsett for urettferdige handlingar, slik som mindre og annleis mat enn dei andre ombord: «*Og det som var så urettferdig er at jeg ikke fikk noe mat, bare en banan og et glass vann*». Dei urettferdige forholda, som kan knytast til den spesifikke fortida, kjem såleis til syne gjennom skildringar av elevens eigne erfaringar henta frå dagleglivets domene og notida. Arbeidspliktene som består av å *vaske do, dekk og å lage fiskepudding* er altså alle teikn på erfaringar henta frå eleven si eigen livsfære og notid. Dette gjeld også det urettferdige aspektet kring det å ikkje skulle få smake på det som er forteljarens livrett. Skildringane får slik fram urettvise forhold på reisa, samt eit hierarki der han er nedst. Viktige historiske aspekt trer såleis fram.

Det tredje tema handlar om ulukka der bestevennen hans fell i sjøen etter at dei har leika ”harn”, og har også tydeleg preg frå elevens personlege og kjente sfære: Bestevennen kan ikkje symje, og det hjelp ikkje med *livbøylene* han kastar ut. Han hoppar ut i sjøen for å redde han, og bruker sine siste krefter på å få han ombord i båten igjen. Likevel stod ikkje livet til å redde. Her kjem også tydelege preg frå elevens kvardag til syne ved at dei får *fri etter å ha gjort ferdig plikter*, men også *løpinga og leiken på dekket*. Handlingane heng tydeleg saman med eleven sine eigne erfaringar frå dagleglivet. Nokre av detaljane i hendingane får likevel fram trekk frå reisa på slaveskipet, slik som det å ikkje kome levande fram frå reisa.

	Konfliktsituasjon
Den spesifikke historiske konteksten	Kapteinen fortel at han ikkje er like mykje verdt som resten av mannskapet.
Kvardagsleg - erfaringsorientert	Å lage middag til 60 menn på ein halv time.
	Verken han eller bestevennen kan symje.
	Fekk ikkje smake på maten han sjølv hadde laga, til trass for at det var livretten hans.
	Leika «harn» og dytta bestevennen litt for hardt, slik at han fall over bord.
	Vurderinga kring om han skulle hoppe ut i sjøen for å redde bestevennen.
	Forårsaka bestevennen sin død gjennom leik.
Gamle dagar	

Tabell 6.2.3 b: Oversikt over konfliktsituasjonar knytt til den spesifikke historiske tida og elevens eiga notid/gamle dagar og kvardagslege erfaringsområde

Dei tematiske hendingsrekkjene er retta mot ytre omstende og er hendingar som er knytt til elevens eigen erfaringshorisont. Dette er kvardagslege hendingar som difor indikerer ein klar bruk av ressursar og erfaringar knytt til dagleglivets domene. Samstundes får ein innsyn i utfordringar kring hardt arbeid, uverdige menneskesyn, hierarki, ujamne maktforhold, men også kring liv og død, som heilt klart er knytt til den spesifikke fortida og såleis eit historisk medvit. Konflikttane tek utgangspunkt i hendingar som i stor grad heng saman med eleven si eiga livsfære og kvardag.

Ein finn fleire mindre konflikttar, slik som: arbeid med å vaske dekk og do, å lage mat til mannskapet på 60 menn på ein halv time. Dette blir skildra som utfordrande og hardt for han som dekksgut: «det var jo helt umulig» og «jeg jobba sykt hardt (...)». Konflikten kring arbeidet, og at han ikkje fekk smake på maten er knytt til hendingar frå eige erfaringsområde, men som likevel tek opp problematikken kring makt og menneskeverd. Hovudfokuset i teksten er likevel retta mot ein større konflikt, der ein av gutane fell i sjøen, og verken forteljar eller bestevennen hans kan symje: «*Han kunne ikke svømme heller. Jeg løp til livbøylen og kastet den ned til han, men det var for sent. Han var allerede under vann og ville drukne viss jeg ikke gjorde noe!*», Likevel tek forteljaren sjølv ansvar for å redde han:

«Vannet var grumsete og det var vanskelig å se noe». Den dramatiske episoden har tydelege trekk frå notida, gjennom bakgrunnen for ulykka som var løping på dekket, og som enda opp med å utvikle seg til litt for hardhendt leik. Dramatikken i hovudkonflikten oppstår på dekket når gutane er ferdig med alle plikter for dagen og difor har fri. Det kvardagslege kjem også tydeleg til syne ved at forteljaren først prøver å redde vennen sin ved å kaste ut ein livbøyle, og så vidare sjølv hoppe av båten. Konflikten inngår som ei forteljing om ei krise som plutsleg oppstår, og som endar med redning, og til slutt eit liv som ikkje står til å redde. Gjennom denne konflikten kjem ulike skjebnar blant dei ombord til syne, og utfordringa kring det at ikkje alle nødvendigvis kom levande fram frå denne reisa.

Konfliktane tek utgangspunkt i det kjente frå notida, slik som plikter, fritid, leik og det å skulle lage favorittretten til 60 personar ombord. Samstundes viser desse til forhold som makt, menneskeverd og urettferdigheit, men også dårlege kår i høve til mat og hygiene på reisa. Likevel får desse fram nyansar og tydelege spor av den historiske konteksten gjennom skildringa av forholda som kjem til syne slik som makt, menneskeverd, all arbeidet han som dekksgut må gjere, urett han blir utsett for, samt dårleg hygieniske forhold og lite mat som klart kan knytast til aspekt frå den spesifikke historiske fortida.

6.2.4 Ord og omgrep

Språkvala som blir gjort i teksten tenderer også først og fremst mot det personlege og kjente. Dette kjem tydeleg fram gjennom den framtrudande bruken av ord og omgrep knytt til eleven sin eigen kvardag og livsfære, slik som orda «fiskepudding», «livrett» «livbøyle» og «harn».

Vidare kjem det til syne ved at forteljaren skildrar slaveskipet som ein *båt*, med eit *mannskap*. Ved å fortelje om ei av *pliktene* sine som går ut på å lage mat til 60 personar, får han fram at han lagar *fiskepudding*, som også er *livretten* hans. Han fortel om *bestevennen* som fell ut i sjøen, og at han kasta ned ein *livbøyle* for å prøve å redde han. Når det ikkje hjalp, brukte han dei siste kreftene sine på å hoppe ut i sjøen for å bære han ombord. Språket har såleis ei tilknytting til det nære frå elevens eigen livsfære, ved at orda som blir brukt har klar samanheng med notida, samt at det ber tydeleg preg av eit munnleg språk. Under viser eg til ein tabell med oversikt over bruken av ord og omgrep knytt til det kvardagslege domene og det spesialiserte domenet.

Tabell 6.2.4: Ordval knytt til tidsaspekt og domene

Spesifikk fortid	Gamle dagar	Notid
Dekket		Fiskepudding
Kaptein		SPLÅSH
Dekksgut		Faktisk
		Stinka
		sykt hardt
		Livrett
		Båt
		Livbøyle
		Harn
		Pliktene
		Lekte
		Doene
		Skålen
		Spyle ned
		Søppeldyngje
		Mannskapet
		Beste venn
		Helt umulig

Det munnlege språket kjem tydeleg til syne gjennom ytringar som: ”*Jeg jobba sykt hardt og ble akkurat ferdig i tide*” og «*og doene som tok lengst tid, 3 timer faktisk. Doene stinka (...)*» I tillegg til bruken av orda «splåsh», «harn» «lekte», «søppeldyngje» og «beste venn» blir elevens bruk av dagleglivets språk endå tydelegare.

Her finn ein eit ordforråd prega av ein uformell stil som kan seiast å tilhøyre eit munnleg språk. Det uformelle språket bidreg likevel til å forsterke forholda kring foreljareren, ved å forklare arbeidet som «sykt hardt» og «helt umulig», eller at «doene stinka». Samstundes bidreg desse også til å forklare hierarkiet og makta kapteinen sit med, ved at han ikkje får ete maten (fiskepudding) han har brukt så mykje tid å lage, og som i tillegg viser seg å vere «livretten hans». Dette blir tydeleggjort gjennom kontrasten ved at han istaden får «banan og vann». Forholda kring forteljaren viser seg som urettvise og dårlege både i høve til mat og

hygiene. Disse skildringane set såleis fokus forholda kring det harde arbeidet han gjer, samt dei hygieniske forholda på skipet. Dette kjem også til syne gjennom skildringar av «plikter» som går ut på å vaske dekk og doar med doskål, og moglegheit for å spyle ned, og skildringar om at «det var veldig ekkelt, men jeg har blitt veldig vant til det (...) hadde det ikke vært for meg hadde vi bodd i en søppeldyngel!». I teksten finn ein også nokre ord som kan koplast til den spesifikke tida *slik som: dekket, kaptein og deksgutt*.

6.2.5 Oppsummering

Språket har klare tendensar frå notida og dagleglivets domene. Det same gjeld dei tematiske hendingane og konfliktsituasjonane i teksten, der dei viser seg gjennom det nære og kvardagslege slik som då han hadde gjort alle pliktene sine kl.10 og gjekk å la seg for å sove 1 time, men vakna til ansvaret for å laga middag til heile mannskapet. Gjennom desse skildringane kan ein likevel skimte aspekt som urettferdigheit, hard arbeid, samt dårlege forhold kring hygiene og mat, medan det også kjem til syne makt, hierarki og eit menneskesyn som har ei klar tilknytning til den spesifikke tida kring eit slaveskip på reis over Atlanterhavet.

6.3 Slavehandel - Elevtekst 2

15.08.1483

Kjære dagbok:

I dag drev jeg og vaska dekke så hørte jeg noen menn diskutere om ett ran av gull og rom. Det eneste som kom opp i hodet mitt var at dette va en krise. De kom jo til å tro det var meg bare fordi jeg skjenner båten som bukselomma mi og at jeg har nøkler til alle rommene. Det var en krise. Jeg lot som ingenting for å ikke virke mistenkelig men det var jo ikke jeg som var raneren, men gjort er gjort. Når jeg snudde meg så jeg at alle kom mot meg med tunge blikk. Jeg lot som om jeg ikke så dem og jeg prøvde og ikke se heller men det var for vanskelig. Med en gang jeg snudde meg var de nærmere enn noen gang. Hva skal jeg gjøre nå?

- Hei dekk gutt! Det har vert ett ran er det deg eller? sa han.

Jeg sto der med kalde hender og prøvde og ignorere han, men det var ikke så lett for han sto oppi ansiktet mitt med store sinte øyne og et skummelt ansiktsuttrykk.

- Hvar det deg eller ikke! Svar meg, prøvde han igjen.

Jeg tok meg sammen så kom på ett svar i hodet mitt.

- Vell sir det var ikke meg sir he, Prøvde jeg.

Jeg gulpet høyt det var akkurat som om han luktet frykt.

Han ga meg ett stygt blikk og gikk, men jeg vet godt at han kommer til å prøve seg igjen.

Men det som er bra er at jeg er trygg til nå. Faktisk bare til de finner en annen som de kan prøve seg på.

Når sollen begynte å gå ned begynte problemene. I kveld skulle alle arbeiderne diskutere om ranet men selvfølgelig uten meg som alltid.

Problemet er at 70% av arbeiderne vill sparke meg ut selv om det er det siste de gjør, de kommer sikkert til å anklage meg sånn at de andre 30% blir enige!

Ønsk meg lykke til! Jeg trenger det virkelig!!!

Etter 3 timer kom de ut. Han som anklaget meg først kom ut md ett smil dette kan ikke ende godt, de ropte på meg og jeg kom med hodet ned.

- Vi er stolte av å ha en så ærlig og selvsikker dekksmann hos oss, men når det gjelder deg så har du sparken for å anklage denne ærlige mannen. Sa sjefen strengt. Jeg kom ut med en forfremmelse og et smil og når det gjelder Hans så er det siste gang jeg ser han.

6.3.1 Tematisk struktur og konfliktsituasjon

I denne elevteksten blir reisa framstilt som ein båttur saman med andre arbeidarar. Forteljaren byrjar i første omgang med å forhalde seg til «gamle dagar» ved å innleiingsvis skrive om livet på ein båt, og datere dagbokinnlegget til august 1483, som er ei heilt anna tid enn det eleven skal leve seg inn i.

Tematisk struktur	Indre	Ytre
Spesifikk historisk kontekst		
Dagsaktuell og erfaringsorientert kontekst	Redd for å bli skulda for eit ran	
	Arbeiderne skulle diskutere ranet, men utan han.	
	Indre uro kring tanken om at 70% av arbeiderne vil sparke han. Redd for at resten av arbeiderne går med på det	
Gamle dagar		

Tabell 6.3.1 a: Oversikt over indre og ytre tematiske hendingar knytt til tidsaspekt og domene

Tematikken er i stor grad farga av ein kontekst knytt til sjørøvarar og deira reiser. Dagen blir skildra som ein dag fylt med uro. Dette kjem til syne gjennom hovudtema i teksten som er eit ran som har gått føre seg på *båten*, og vidare følelsen av å bli skulda for dette. Ingen av dei tematiske hendingsrekkjene syner til eit slaveskip på reis over Atlanterhavet.

Teksten er strukturert i **tre tematiske delar**, der alle desse er knytt til indre omstende ved at ein får innsyn i forteljarens tankar, vurderingar og redsler. I den første delen blir situasjonen kring forteljaren presentert. I teksten blir det skildra tankar og følelsar kring det å bli skulda for eit ran som nettopp har gått føre seg. Det kjem fram ei tydeleg redsle for det å få skulda for ranet, men også særleg ovanfor dei andre menna ombord på *båten*. **Det andre tema** i teksten skildrar møte og dialogen med ein av menna. Forteljaren blir omtala som «dekk gutt», og detaljerte litterære skildringar kjem fram, slik som: «kalde hender», «prøvde og ignorere han», «sinte øye» «nærmere enn noen gang». Den klare redsla ovanfor situasjonen og menna kjem også særleg til syne i ytringa som utgjer spørsmålet: «Hva skal jeg gjøre nå?».

Det tredje tema innleiar med ytringa: «*Når sollen begynte å gå ned begynte problemene*». Han fortel om møte som skal føregå, og tankane hans kring det at han ikkje får vere med, kor mange av arbeidarane som vil få han *sparka*, og korleis dei planlegg å få alle med på dette. Det endar ikkje slik han sjølv har tenkt om situasjonen. Istaden omtalar *sjefen* han varmt som ein «ærlig og selvsikker dekksmann», som vidare blir *forfremja*, medan ein av dei andre menna som anklaga han får *sparken*. Hovudfokuset i teksten viser til detaljerte skildringar kring det å bli skulda og haldt utanfor.

Slik ein kan sjå ut ifrå tabellen under er det fleire konfliktar som driv spenninga framover, men det er samtalen ranet, altså ytre omstende som skal vise seg å vere utgangspunktet for alle konfliktane.

	Konfliktsituasjon
Spesifikk historisk kontekst	
Dagsaktuell og erfaringsorientert kontekst	Redd for å bli skulda for eit ran
	Arbeiderane skulle diskutere ranet, men utan han.
	Indre uro kring tanken om at 70% av arbeiderane vil sparke han. Redd for at resten av arbeiderane går med på det.
Gamle dagar	

Tabell 6.3.1 b: Oversikt over konfliktsituasjonar knytt til den spesifikke historiske tida og elevens eiga notid/gamle dagar og kvardagslege erfaringsområde

Det er lite kring hovudkonflikten med *ranet på båten* som kan koplast til eit slaveskip på reis over Atlanterhavet. Konflikttane og forholda kring dei er i stor grad knytt til eleven sitt eige erfaringsområde. Dette kjem til dømes fram gjennom fokuset som blir vektlagt frå byrjinga: *”I dag drev jeg og vaska dekke så hørte jeg noen menn diskutere om ett ran av gull og rom. Det eneste som kom opp i hodet mitt var at dette va en krise.”* Det kjem såleis tydeleg fram at det er *ranet*, og tanken på å bli skulda for dette ranet som viser seg å vere krise - ombord på slaveskipet. I andre avsnitt blir han vidare konfrontert med spørsmål frå nokre av menn på båten om det var han som stod bak. Dette blir presentert gjennom detaljerte og litterære skildringar frå forteljaren: *”Jeg sto der med kalde hender og prøvde og ignorere han, men det var ikke så lett for han sto oppi ansiktet mitt med store sinte øyne og et skummelt ansiktsuttrykk”*. Det utviklar seg vidare då arbeidarane skal diskutere ranet, som viser seg som neste konflikt: *”I kveld skulle alle arbeiderne diskutere om ranet men selvfølgelig uten meg som alltid”*. Det er såleis lite som rettar seg mot den spesifikke fortida, ei reise over Atlanterhavet på eit slaveskip, slik det tydeleg også kjem fram avslutningsvis i teksten:

Problemet er at 70% av arbeiderne vill sparke meg ut selv om det er det siste de gjør, de kommer sikkert til å anklage meg sånn at de andre 30% blir enige! Ønsk meg lykke til! Jeg trenger det virkelig!!! Etter 3 timer kom de ut. Han som anklaget meg først kom ut md ett smil dette kan ikke ende godt, de ropte på meg og jeg kom med hodet ned.

Konfliktane får fram forhold kring forteljaren sine følelsar kring det å føle seg usikker og underlegen dei andre menn på båten. Såleis får teksten fram eit fokus på menneskelege sider, redsler, samt ærlegheit som viser seg å vinne fram. Teksten får på denne måten fram aspekt kring det å føle seg mindre verd, samt også eit hierarki som finst på båten. Til trass for desse aspekta kan dei ikkje knytast til den spesifikke tida, då verken hendingsrekkjene eller konfliktane har samanheng med ein kontekst kring slaveskipet. Den tematiske strukturen og konfliktsituasjonane heng difor saman med kunnskap og erfaringar henta frå dagleglivets domene.

6.3.2 Ord og omgrep

Språket er litterært og i nokre samanhengar metaforisk, men også her dominerer bruken av ressursar henta frå det dagleglivets domene. Vidare er det lite ved språket som kan knytast til tida eleven skal sjå føre seg. Slik ein kan sjå i tabellen under blir det brukt ord som: *ranet*, *sjefen*, *sparke* (som: å få sparken), og *forfremmelse*. Dette er ord som ikkje har tilknytting til konteksten og tida på slaveskipet, og høyrer difor ikkje til den spesifikke tida, men knyt seg til elevens sfære og notid. Samstundes finn ein at fleire av orda og omgrepa som blir brukt i teksten, slik som «gull og rom», «dekksmann», «arbeiderne», har ein klar samanheng med ei fortid, men derimot ikkje den spesifikke tida knytt til slavehandel. Dette er språkbruk som føyer seg inn under kategorien «gamle dagar». To av orda kan derimot knytast til den spesifikke perioden: «dekke» og «dekks gutt».

Tabell 6.3.2 a: Ordval knytt til tidsaspekt og domene

Spesifikk periode	Gamle dagar	Notid
Dekks gutt	Gull og rom	Ranet
Dekke	Dekksmann	Sjefen
	Arbeiderne	Sparke
		Forfremme

Det indre fokuset og skildringar kring tankar og redsler hos forteljaren kjem til syne på detaljerte måtar gjennom litterære verkemiddel. Dette viser seg til dømes som: *tunge blick* og *kalde hender*. Fleire slike skildringar kjem til syne i ytringane:

Når jeg snudde meg så jeg at alle kom mot meg med tunge blick. Jeg lot som om jeg ikke så dem og jeg prøvde og ikke se heller men det var for vanskelig. Med en gang jeg snudde meg var de nærmere enn noen gang. Hva skal jeg gjøre nå? - Hei dekk gutt! Det har vært ett ran er det deg eller? sa han. Jeg sto der med kalde hender og prøvde og ignorere han, men det var ikke så lett for han sto oppi ansiktet mitt med store sinte øyne og et skummelt ansiktsuttrykk. ”

Måten forteljaren skildrar dei ytre omstenda gjennom ytringa: ”*men det var jo ikke jeg som var raneren, men gjort er gjort*” er tydelege teikn på ein munnleg og uformell språkbruk. Ein finn også tilfelle av ei direkte vending mot lesaren av teksten gjennom frasane: «*ønsk meg lykke til! Jeg trenger det virkelig*». Fleire stader i teksten blir det også vist til direkte tale

mellom *dekksguten* og dei andre på båten: ”*hei dekk gutt! Det har vert ett ran er det deg eller?*”, «*Hvar det deg eller ikke! Svar meg, (...)*». Dette viser også til ein munnleg og uformell språkbruk.

Fleire av skildringane er metaforisk språk. I tabellen under viser eg til dei metaforiske ytringane i teksten. I tabellen har eg også sett inn ordet ”sir”. Det blir teke i bruk når han vender seg til ein av arbeidarane på båten. Dette er ein formell uttrykksmåte, og viser til respekt ovanfor den ein snakkar til. Dette tydeleggjer dei ulike rollene, og hierarkiet ein finn på båten.

Tabell 6.3.2 b: Oversikt over språkbruk som skil seg ut

Bruk av metaforar:
som om han luktet frykt
skjenner båten som bukselomma mi
tunge blick
store sinte øyne
sir

6.3.3 Oppsummering

Til trass for at teksten i visse samanhengar viser til ressursar som går i retning av det spesialiserte domenet ved aspekt som hierarki og mindreverd, så har kunnskapen og erfaringar i teksten klare tendensar frå dagleglivets domene. Dette kjem særleg fram gjennom konfliktsituasjonen ran, og dateringa frå ei heilt anna tid. Språket er tidvis metaforisk, men vekslar mellom ord og omgrep knytt til notida og «gamle dagar» og eit par tilfelle til den spesifikke tida . Konfliktane og hendingsrekkjene i teksten dreier seg om eit ran på ein båt, og kan koplast til «gamle dagar» og elevens eiga notid. Det er såleis lite som minner om eit slaveskip på reis over Atlanterhavet.

6.4 Skriveoppgåve nr. 2

Oppgåveteksten er nummerert som 02 i tabellen, og er som den førre oppgåva kategorisert innanfor ei forestillande skrivehandling.

”Forestill deg at du er Ludvig 14. Skriv minst en side til dagboken din der du forteller om hvordan dagen på slottet i Versailles har vært. ”

Oppgåveteksten er formulert som ei nokså open oppgåva kring innhald og moment som skal vere med, då den ikkje legg opp til noko konflikt eller nokon spesifikke hendingar som har hendt i forkant eller som vil skje. Det betyr at det er opp til eleven sjølv kva innhaldet skal vere, basert på den tida og rolla eleven skal sjå føre seg. Teksten skal skrivast i ei dagbokform.

6.5 Ludvig 14. -Elevtekst 3

Kjære dagbok

*Jeg er nødt til å si deg hva
som hendte i dag! Jo, jeg ble
vekket med et kyss på truten av
Constantine og Helena. De er
skjønne fruer begge to. Jeg likte
Helena best først, men så skjedde
det noe fryktelig. Helena kastet
kåpen min helt fra døren, til sengen
der jeg lå. Helena bør vite godt
at jeg ikke er god til å ta imot.
Jeg ga streng beskjed om at hun
skulle ut av rommet. Kåpen min
lå i en liten tull på bakken.*

*”Kjære gud, la kåpen min være
i beste behold” ba jeg. Det virker
som at Gud hørte på bønnen min.*

*Jakken var nemlig like god som
Før. Helena kom straks tilbake.*

*”Tilgi meg Kong Ludvig”. Men
jeg tilga hun ikke, kanskje
jeg kan gjøre det imorgen.*

*Constantine fulgte meg bort til
 frokostbordet, også ga hun meg
 enda et kyss. Jeg må være
 litt forelsket i henne, jeg rødmet jo!
 Håper hun ikke så det. Men bare
 tenk da, dagbok! Jeg er forelsket
 i min gode venn Constantine! Hvilken
 lykke?! Det var ikke my annet
 som skjedde i dag, jo! To hjorter
 kom løpende forbi meg da jeg var
 på jakt. Dyktig som jeg er fanget
 jeg den, og vi spiste et deilig hjorte
 måltid til middag!
 Ludvig. Snakkes imorgen!*

6.5.1 Tematisk struktur og konfliktsituasjon

Teksten er eit skildrande innlegg av ein dag frå slottet i Versailles, med fokus på eigne tankar og vurderingar han som konge gjer seg. Den viser til å følgje dagboksjangerens konvensjon med ”kjære dagbok” som første setning, og avsluttar med namn: *Ludvig*, saman med ei meir uformelt og munnleg ytring: ”snakkes imorgen”. Eleven går inn i rolla og konteksten på ein truverdig måte ved å ta i bruk historiske namn som *Constantine* og *Helena*, samt eit historisk prega språk.

Tematisk struktur	Indre	Ytre
Spesifikke historisk kontekst		
Kvardagsleg - erfaringsorientert		Han blei vekka av kyss på truten frå to jenter.
		Constantine følgjer han til frukostbordet og gir han eit nytt kyss. Han blir forelska.
		Han fiksar middag ved å fange to hjortar.
Gamle dagar		

Tabell 6.5.1 a: Oversikt over indre og ytre tematiske hendingar knytt til tidsaspekt og domene

Den tematiske strukturen i teksten er delt opp i **tre delar**. Her blir det skildra stadige småhendingar, som får fram eit tydeleg indre fokus ved at kongen sine egne tankar og vurderingar kjem til syne. Tematikken i teksten er jenter og forelsking, og får fram kongen si særstilling i det å kunne velje og vrake kven han vil ha. Skildringane som kjem til syne i hendingsrekkjene er knytt til det spontante og kvardagslege, men får likevel fram viktige trekk frå den historiske konteksten, slik som kongen si makt og dominans.

Det første tema tek utgangspunkt i Ludvig sin start på dagen som byrjar med «kyss på truten» av både Constantine og Helena, som han ser på som «skjønne fruer begge to». Til trass for at han likte Helena best, skjær det seg derimot for dei då Helena kastar kåpa til Ludvig som ikkje klarar å ta imot. Dette skildrar han som «fryktelig», og ba difor til gud om at kåpa skulle vere i beste behold. Han forklarar vidare at han ikkje tilgir Helena med det første. **Det andre tema** fortset med Constantine som følgjer han til frukostbordet og gir han eit nytt kyss. Her blir det vidare skildra at han er lukkeleg fordi han er forelska i sin gode venn Constantine. **Tredje tema** kjem som ei tilleggshistorie avslutningsvis, der han sjølv fiksa dagens middag ved å *fange* ein hjort medan han var på jakt.

Teksten dreier seg om trivielle kvardagslege hendingar frå kongen sitt eige perspektiv. Tematikken i teksten får likevel fram trekk som kongen sin posisjon og makt, frå den spesifikke fortida. Dette kjem til syne gjennom kongen sine egne tankar og vurderingar kring kven av jentene han skal velje, og kven han liker best, og at han tek valet på bakgrunn av at ei av dei kastar kåpa hans på golvet. Rolla og statusen han har kjem også fram gjennom skildringar som: «*Helena bør vite godt at jeg ikke er god til å ta i mot. Jeg ga streng beskjed om at hun skulle ut av rommet*». Her kjem også det tydelege maktforholdet mellom kongen og dei to jentene Constantine og Helena til syne «*(...) Helena kom straks tilbake (...) Tilgi meg Kong Ludvig. Men jeg tilga hun ikke*». Fleire stadar i teksten får ein innsyn i kongen sine refleksjonar og tankar, slik som i ytringa: «*Men jeg tilga hun ikke, (...) kanskje jeg kan gjøre det imorgen*».

Det kjem klart fram at det er kongen som styrer, og at han ikkje tolererer feil, slik som at Helena feila ved å kaste kåpa hans. Her kjem det til syne ei klar og egosentrisk rolle av kongen, ved at det er han som åleine tek avgjersler om han skal vere saman med jentene. Dette får fram makta kongen både har, og utøver, og kan knytast til den spesifikke konteksten og tida. Ei av skildringane som blir gjort avslutningsvis viser til kongen sin posisjon gjennom

ei slags heroisk skildring av at dei kunne ete eit «*deilig hjorte måltid til middag!*» etter at han sjølv hadde «fanga» ein hjort: «*Det var ikke mye annet som skjedde i dag, jo! To hjorter kom løpende forbi meg da jeg var på jakt. Dyktig som jeg er fanget jeg den*». Slik ein kan sjå av tabellen under kjem det ikkje fram *ein* større konflikt, men heller fleire små konflikhtar.

	Konfliktsituasjonar
Spesifikk historisk periode	Helena ber om tilgiving, men han gir det ikkje denne dagen. Vurderer å heller gjere det i morgon
Notidig og dagsaktuell	Helena burde vite at han ikkje er god til å ta i mot.
	Kåpa fell på golvet når Helena kastar den til han.
Gamle dagar	

Tabell 6.5.1 b: Oversikt over konfliktsituasjonar knytt til den spesifikke historiske tida og elevens eiga notid/gamle dagar og kvardagslege erfaringsområde

Alle konfliktane i teksten tek utgangspunkt i ei og same hending, og held seg tydeleg på eit trivielt og kvardagsleg nivå, då konflikten spring ut frå hendinga der Helena kastar kåpa til kongen, og kongen ikkje klarar å ta imot den. Konflikten handlar såleis om at Helena burde ha vite betre enn å tru at han skulle klare å ta i mot denne.

6.5.2 Ord og omgrep

I teksten finn ein bruk av eit historisk farga språk som viser til å vere gjennomgåande i heile teksten, og på den måten set eit klart historisk preg over den.

Tabell 6.5.2: Ordval knytt til tidsaspekt og domene

Spesifikk fortid	Gamle dagar	Notid
Arkaisk språkbruk: Truten Skjønne fruer Fryktelig Hvilken lykke?!		
Historiske namn: Constantine og Helena		

Dette er ein språkbruk som tydeleg kjenneteiknar eit arkaisk språk. I tabellen kan ein sjå at det arkaiske språket til dømes viser seg gjennom orda: *truten, skjønne fruere, i beste behold, Hvilken lykke*, samt også ordet, *fryktelig, skjønne fruere* og i formuleringa ”*la kåpen min være i beste behold*”. Dette blir også realisert ved at eleven tek i bruk eldre kjente historiske namn, *Constantine* og *Helena*. Dette tyder på at eleven hentar ressursar frå det spesialiserte domenet.

Vidare ser ein at første setninga i teksten ber lesaren rett inn i kvardagen til Ludvig gjennom innleiinga: ”*Jeg er nødt til å si deg hva som hendte i dag! Jo, jeg ble vekket med et kyss på truten (...)*». Her kjem bruken av eit munnleg og kvardagsleg språk til syne. Teksten er i stor grad prega av mykje skildrande ord og uttrykk som knyt seg til kongen sine indre følelsar slik som: «*jeg likte Helena best først(...) Helena bør vite godt at jeg ikke er god til å ta i mot (...)*». Språket i teksten vender seg direkte til dagboka fleire stader, slik som: ”*Kjære dagbok Jeg er nødt til å si deg hva som hendte i dag (...) Men bare tenk da, dagbok! Jeg er forelsket i min gode venn Constantine!*”. Ein stad i teksten kjem det også inn ei anna stemme, nemleg Helena som får ta del i teksten gjennom ytringa: ”*Tilgi meg Kong Ludvig*”.

Språkbruken får fram kongen sin status og makt blant dei andre på slottet, slik ein til dømes ser når forteljaren først viser til at han som konge liker to «*skjønne fruere*», men fordi ei av dei kasta kåpa til han, slik at den fall på golvet, måtte ho ut, og ho kunne ikkje tilgivast.

Forteljaren tek i bruk eit språk som får fram sider ved kongen som, egosentrisk og helteaktig. I teksten finn ein derimot også bruk av eit historisk farga språk som viser til å vere gjennomgåande i heile teksten, og på den måten set eit klart historisk preg over den.

6.5.3 Oppsummering

Til trass for at omlag alle konfliktane i teksten ber preg av daglegdagse og trivielle hendingar, finn ein også delvis preg av den spesifikke perioden ved maktforhold som blir synleggjort i skildringane av desse. Dette kjem fram gjennom kongen sine tankar og vurderingar, ved at det er han som styrer og bestemmer, samt forventningar til menneska rundt seg. Den arkaiske språkbruken utgjer, saman med dei historiske namna i teksten, derimot særlege trekk frå den spesifikke tida og konteksten, og dreg teksten i ei retning av det spesialiserte domenet.

6.6 Ludvig 14 - Elevtekst 4

22.1.1698

Kjære dagbok i dag har

vært en stressfull dag. Jeg
våknet klokken 06.00. Jeg lå
i sengen i 5 min! Utenatt
tjenerne kom, så jeg ga dem
sparken, da gikk løpmannen
ut for å finne 60 nye tjen-
ere. Jeg gikk til spisestuen
og ba de lage egg og bacon.
Også skjedde den sykeste tingen
det lå ikke bøkker på fa-
tet når jeg skulle sette
meg ned, ja ja da måtte jeg
vel sparke de å. Livet kan
være så hardt i blant. Etter
jeg hadde spist gikk jeg opp
for å bli vasket, kledd på
meg og blitt spraiet av
parfyme. Klokken ble 08.00
da måtte vi dra til møte-
rommet for å diskutere litt, vi
fant ut at vi skulle ta også
gå imot England. Etter det
ble klokken så mye at jeg
måtte spise middag, klokken
hadde blitt 2 da satt
tenderne mine frem favoritten
min biff med potetstappe og
gullerøtter med rød vin det var
nydelig. Før jeg sier godt natt
for i kveld så må jeg
fortelle en historie. Jeg sku-
lle ta meg en spasertur ut
så jeg flyvene urin ut av
vinduet og landet rett på

gartneren sitt hode. HaHa

6.6.1 Tematisk struktur og konfliktsituasjon

Teksten byrjar med å gi ei skildring av korleis dagen har vore: ”(...) *i dag har vært en stressfull dag*”. Den forheld seg til sjangerkonvensjonar som datering av tid, innleiing med ”kjære dagbok” samt blir hendingane frå dagen skrivne i ei kronologisk rekkefølge frå morgon til kveld. Datering av tida (22.1.1698) for innlegget signaliserer at eleven har levd seg inn tida og rolla som Ludvig 14. Struktureringa gjennom tid kjem tydeleg fram ved å vise til eksakte klokkeslett, samt også måltid: ”Jeg våknet klokken 06.00(...) Etter det ble klokken så mye at jeg måtte spise middag, klokken hadde blitt 2(...)”.

Tematikken i teksten er kongens makt og rolle på slottet, samt innad i landet og utad i verda. Makta innad på slottet kjem tydeleg fram ved at han sparkar alle tenerane sine to gongar i løpet av denne dagen: ”da gikk løpmannen ut for å finne 60 nye tjenere”. Rolla utad kjem til syne ved at han klokka 08.00 dreg på møte «*Klokken ble 08.00 da måtte vi dra til møterommet for å diskutere litt, vi fant ut at vi skulle ta også gå imot England*».

Tematisk struktur	Indre	Ytre
Spesifikk historisk tid		Dei måtte dra til møterommet for å diskutere litt, der fann dei ut at dei skulle gå imot England.
Kvardagsleg- notid		Han låg i senga i 5 minutt utan at tenarane kom, så han gav dei sparken. Då måtte løpmannen ut for å finne 60 nye tenarar.
		Det lå ikkje bønnar på fatet når han skulle sette seg ned til frukost.
		Middag kl 2, med favoritten biff med potetstappe, gulrøtter og rødvinn.
		Han såg flygande urin som landa på gartneren sitt hovud.
Gamle dagar		

Tabell 6.6.1 a: Oversikt over indre og ytre tematiske hendingar knytt til tidsaspekt og domene

Slik tabellen ovanfor viser er teksten er delt inn i **fem tematiske hendingsrekkjer**. Dei tematiske hendingsrekkjene har eit **ytre fokus** ved at det gjennom heile teksten blir vist til skildringar av omstenda kring kongen sitt liv på slottet. Det først byrjar med å fortelje om

korleis dagen starta. Ingen av tenerane var til stades då han vakna, og han blei difor liggjande i fem minuttar før det kom nokon. Dette enda med at han sparka alle tenerane sine, og då trengte 60 nye. Den andre hendinga handlar om frukosten som heller ikkje var klar då han sette seg ned i «spisestuen». Igjen måtte han sparke alle tenerane sine. I det tredje tema i teksten blir han vaska, kledd på og spraya med parfyme før han drar på møte, der dei finn ut at dei skal gå imot England. I neste hending dreier det seg om middagen han skal ete, som viser seg å vere favoritten hans, som er heilt nydeleg. *«klokken hadde blitt 2 da satt tenerne mine frem favoritten min biff med potetstappe og gullerøtter med rød vin det var nydelig.»*.

Det siste tema er avslutninga, og kjem som ei tilleggs forteljing om ein «spasertur» han tek då det kjem flygande urin ut av vindauge for så å lande på hovudet til gartnaren. Dette er ei hending som kastar lys over hans rolle som betre enn dei andre kring han : *”Jeg skulle ta meg en spasertur ut så så jeg flyvene urin ut av vinduet og landet rett på gartneren sitt hode. HaHa.*

Fleirtalet av hendingsrekkjene er knytt til erfaringar frå det daglegdagse. Dette gjeld både hendingane kring frukosten som mangla bønner, og middagen som viste seg å vere nydeleg, samt også den avsluttande hendinga der kongen skal ta seg ein spasertur og ser flygande urin ut av vindauge. Likevel kjem det tydelege spor av den spesifikke tida ved at kongen tek i bruk makta si, sparkar tenarane og får tak i 60 nye då dei ikkje har gjort som kongen forventa. I tillegg finn ein klare teikn frå kongen sitt liv og politiske rolle ved at han dreg på eit møte, diskuterer litt, og endar opp med konklusjonen om å gå imot England.

Det er ikkje ei stor **konflikt** som driv handlinga framover, men heller fleire små konflikhtar som oppstår i løpet av dagen. Konfliktane dreier seg hovudsakleg om kongen sine forventningar og krav til menneska rundt seg, som for han ikkje held mål, og som såleis skapar problem for han. Slik ein ser i tabellen under har teksten tre konflikhtar der to av desse er knytt til det kvardagslege, medan ei er knytt til den spesifikke perioden. Likevel kjem det fram aspekt knytt til historia slik som kongen sitt liv, makta han sit med, maktforhold og rolla han som konge har både innad på slottet, men også utad politisk.

	Konfliktsituasjon
Spesifikk historisk	Møte kongen må gå på, der det blir bestemt at dei skal gå imot England.

Kvardagslege	Tenerane har ikkje kome inn etter at han vakna på morgonen. Sparka alle tenarane.
	Det var inga bønner på fatet då han kom til frukost. Måtte på ny sparke alle tenarane.
Gamle dagar	

Tabell 6.6.1 b: Oversikt over konfliktsituasjonar knytt til den spesifikke historiske tida og elevens eiga notid/gamle dagar og kvardagslege erfaringsområde

Første konflikten som oppstår dreier seg om at tenerane ikkje har kome inn til han etter at han vakna på morgonen. «Jeg lå i sengen i 5 min! Utenatt tjenerne kom (...)». Dette førte til at kongen tok ei avgjerd om å sparke alle tenerane på slottet. Han måtte då sende *løpmannen* ut for å få tak i 60 nye tenarar. Den andre konflikten handlar om at kongen gjekk for å ete frukost i *spisestuen*, og ba om egg og bacon. Sidan det ikkje låg bønner på fatet idet han skulle setje seg, måtte han på ny sparke tenarane. Den tredje konflikten set teksten inn i den historiske konteksten ved møte kongen må gå på: «*Klokken ble 08.00 da måtte vi dra til møterommet for å diskutere litt, vi fant ut at vi skulle ta også gå imot England*».

Omlag alle konfliktane i teksten kjem til syne gjennom kvardagslege hendingar, som å stå opp, ete frukost, kle på seg, og ete middag. Skildringane får derimot tydeleg fram eit asymmetrisk maktforhold mellom kongen og tenerane på slottet, gjennom forventningar og krav, men også hans utøvande makt på vegne av landet. Dette kjem også til syne ved at han sparkar alle som ikkje følgjer krava han har. Dette er viktige aspekt frå den kongelege rolla og den spesifikke tida.

Sjølv om dei tematiske hendingsrekkjene saman med konfliktane i teksten har fokus på dei ytre omstenda, får ein også delvis innsyn Ludvig sine tankar og følelsar. Desse kjem til syne gjennom reaksjonar han får, når noko ikkje er slik han forventar at det skal vere, slik som: ”*også skjedde den sykeste tingen det lå ikke bønner på fatet (..) livet kan være så hardt i blant*”. Desse skildringane får også fram makta og rolla kongen har ovanfor dei andre rundt han. Her får ein vidare innsyn i vurderinga han gjer seg på bakgrunn av denne hendinga, nemleg å sparke alle tenerane sine ”*ja ja da måtte jeg vel sparke de å*”.

6.6.2 Ord og omgrep

Ein finn fleire dømer på at språket tenderer mot eit uformelt og kvardagsleg språk, slik som i ytringa «da måtte jeg *vel* sparke *de å*» og «*den sykeste tingen*». Men også ord og formuleringar som «stressfull» «løpmannen», «ja ja» , «Livet kan være så hardt i blant», «flyvende urin», og «Haha» er openbare teikn på ein munnleg og kvardagsleg språkbruk. Denne språkbruken kjem også til syne gjennom skildringar av kvardagslege fenomen knytt til det å kle på seg, og å vaske seg. Dette viser ein forfengeleg konge ved at han blir vaska, kledd på, og spraya med parfyme, samt skal bli vekka og få servert frukost, noko som knyt seg til den historiske konteksten for den franske kongen på slottet i Versailles. Dette kjem fram i tabellen under.

Tabell 6.6.2 : Ordval knytt til tidsaspekt og domene

Spesifikk periode	Gamle dagar	Notid
Tjenere England Gartneren møterommet		Løpmannen Den sykeste tingen ja ja Livet kan være så hardt i blant Haha flyvende urin stressfull

Her ser ein at språket også er farga av den spesifikke fortida, som får fram den historiske konteksten ved bruk av ord som: tenarar, *møterom*, det å *diskutere* og *gå imot England*. Dette får fram viktige aspekt kring kongen si rolle, makt og forventningar som også handlar om å ta avgjersler og drive politikk innad og utad i landet. Orda knytt til den spesifikke historiske tida set såleis fokus på fleire aspekt frå livet som konge på 1600-talet, slik som det å ha tenarar, drive møteverksemd i høve til politiske saker.

Ein finn også eksempel på språkbruk som skil seg litt ut, slik som orda: *spisestuen* og *spasertur*, som begge kan knytast til ein form for arkaisk språkbruk. Ein finn også fleire dømer på språkbruk som koplar eleven sin notidige og kvardagslege språkbruk til den

spesifikke perioden gjennom skildringar av at dei går til møterommet for å diskutere litt, og vidare bestemmer seg for å gå i mot England. Den munnlege språkbruken saman med framstillinga av hendingar som trivielle og kvardagslege, set likevel fokus og merksemd på viktige aspekt ved kongen, og hans politiske rolle og makt.

6.6.3 Oppsummering

Hendingsrekkjene og konfliktane i teksten blir framstilt gjennom trivielle og kvardagslege hendingar, og har såleis klare tendensar frå notida og dagleglivets domene. Det same gjeld språket, då det er munnleg og uformelt, samstundes som fleire av aktivitetar og hendingar undervegs er knytt til ei personleg sfære. Derimot kjem det gjennom konfliktane som oppstår fram forventningar og krav kongen sit med. Desse kastar lys over makta han sit med, og såleis det asymmetriske maktforholdet mellom han og dei andre på slottet, både tenarar og gartnaren. Det kjem også til syne sider kring forventningar og krav til menneska rundt kongen, og den politiske rolla kongen har ovanfor landet han styrer, som såleis får fram visse aspekt knytt til Ludvig 14. og den spesifikke tida.

6.6.4 Skriveoppgåve nr. 3

Oppgåve nr. 3 er nummerert som 03 i tabellen, og er ei oppgåve knytt til skrivehandlinga «å forestille seg». Oppgåveteksten er formulert som følgjer:

”Skriv ei fortelling der du forestiller deg at du er den eneste gjenlevende i bygda di etter Svartedauden. Hvilke følelser får du, hva gjør du?”

Oppgåveteksten viser til ei konkret historisk hending, slik som første oppgåve.

Denne oppgåva ber derimot om konkrete skildringar av kva eleven vel å gjere, og kva følelsar eleven får. Oppgåva skil seg også ut frå dei andre oppgåvene ved at denne ber elevane skrive innanfor forteljingssjangeren. Konflikten og handlinga oppgåva legg opp til skal såleis ta utgangspunkt i den konkrete hendinga og situasjonen. Oppgåva legg såleis til rette for at elevane skal leve seg inn i tida og konteksten, og såleis sjå føre seg kva dei ville følt og tenkt kring dette livet. Oppgåva er likevel relativt open i høve til aktivitetane og fokuset forteljinga elles skal ha.

6.7 Svartedauden - Elevtekst 5

Den første teksten går som følger:

Jeg er i låven Jeg Hørte noe utenfor, jeg var for redd til å gå ut. Jeg sitter på korn Jeg er veldig sulten. Vi Har noen epletrær i Hagen. Jeg Hadde en 10Liter vann kanne.

1 år senere...

Jeg er tom for korn og vann. Jeg er veldig redd. Jeg hører fortsatt dyrellyder og rasling i løvet. Men Jeg må bare ta sjansen og løpe inn i skogen. Det eneste jeg hadde var en pil og jeg har 3 piler. Jeg sto ved døra og var klar til å åpne den Jeg sa 1...2... og 3! Jeg spurtet med buen på ryggen. Jeg sprang oppover gjennom en stor skog. Jeg fålte meg ikke Bra. Jeg hadde veldig vondt i magen. For jeg ville ha mat. Jeg hørte mange rare lyder bak meg. jorda var veldig jørmete. Jeg hadde veldig dårlige sko, men fortsettet bare å springe... Og springe...Og springe...Men til slutt var det ingen trær og se, plutselig så jeg et tre med en elv atmed. Jeg løp til elva, Jeg begynte og drikke så mye jeg ville, og det var så godt. Jeg ble veldig dårlig etter jeg drakk vanne, men var også veldig sulten så Jeg la meg ned. Jeg så et Lys det hviste seg at de sto et skilt der det sto "Himmelen: 2 meter". Men giddet ikke å gå så jeg la meg ned og Plutselig var jeg død.

6.7.1 Tematisk struktur og konfliktsituasjon

Tema i teksten dreier seg om hungersnaud og redsel. Forteljninga baserer seg på vurderingar og avgjersler forteljaren må ta på bakgrunn av denne situasjonen, som difor dreg ut på ei ferd for å kunne overleve. **Slik det kjem fram i tabellen under er teksten delt i to tematiske delar**, der begge tek utgangspunkt i ytre omstende som matmangel og naud.

Tematisk struktur	Indre	Ytre
Spesifikke historisk kontekst		Han sit i låven, har lite mat og veit at det er mat utanfor i hagen, men tørr ikkje å gå ut.
		Manglar mat – døyr av dette.
Kvardagsleg - erfaringsorientert		
Gamle dagar		

Tabell 6.7.1 a: Oversikt over indre og ytre tematiske hendingar knytt til tidsaspekt og domene

Det første tema fungerer som ei innleiing og informasjon om at forteljaren oppheld seg i ein låve, redd for å gå ut, svolten og åleine. I tillegg får ein informasjon om at det finst epletre ute i hagen, men at forteljaren framleis har korn og ei 10 liters vasskanne inne på låven. **Det andre tema** viser til å skildre tida og livet han lever eitt år seinare, når han er tom for både korn og vatn. Dei ytre omstenda har såleis forverra seg, og han ser ingen anna utveg enn å dra derifrå: «*Jeg er veldig redd. Jeg hører fortsatt dyrelyder og rasling i løvet. Men Jeg må bare ta sjansen og løpe inn i skogen.*». Skildringane kring flukta er detaljerte, og viser til tankar, følelsar og vurderingar forteljaren tek, samt at han framleis er redd, svolten og åleine: «*Jeg spurtet med buen på ryggen. Jeg sprang oppover gjennom en stor skog. Jeg fälte meg ikke Bra. Jeg hadde veldig vondt i magen*». Begge tema set tydeleg fokus på svolt og naud, noko som har klar samanheng med konteksten og den spesifikke tida. I tabellen over har eg difor plassert begge tema til ytre omstende og den spesifikke historiske konteksten.

I tabellen finn ein at teksten inneheld tre **konfliktar**. Den første konflikten i teksten kjem allereie innleiingsvis saman med skildringane av korleis det står til i låven der forteljaren oppheld seg: «*Jeg hørte noe i låven jeg hørte noe utenfor, jeg var for redd til å gå ut*».

	Konfliktsituasjon
Spesifikk historisk	Svolten, men redd for å gå ut i hagen å hente eple.
	Eitt år er gått, og han er no tom for mat.
	Han legg ut på ei ferd, finn vatn, men klarar ikkje meir å legg seg ned for å døy.
Kvardagsleg	
Gamle dagar	

Tabell 6.7.1 b: Oversikt over konfliktsituasjonar knytt til den spesifikke historiske tida og elevens eiga notid/gamle dagar og kvardagslege erfaringsområde

Konflikten viser seg å vere knytt til redsla for å gå ut i hagen. Til trass for at han skildrar at han er svolten, og veit om at det er epletre ute i hagen går han ikkje ut. Han er for redd. Gjennom denne **konflikten** blir ein drege med i vurderinga forteljaren gjer seg kring det å skulle gå ut for å hente mat eller å la vere. Vurderingane får ein innsyn i gjennom skildringa av at det finst epletre ute, men at han også har korn og ei ”10 liter vann kanne” inne på låven der han befinn seg.

I neste avsnitt kjem det fram at det har gått eitt år, og at han no er tom for korn og vatn, som tyder på at han blei igjen i låven og klarte seg på det han hadde. Det at han no er tom for mat, viser seg som **hovudkonflikten** i teksten. Denne konflikten fortel om krisa kring det å gå tom for mat og redslene kring det å vere åleine: «*Jeg hører fortsatt dyrelyder og rasling i løvet.(...) Jeg følte meg ikke Bra*». Forholda som kjem til syne gjennom konfliktane er hungersnaud og krise, samt det å vere åleine, og har klar samanheng med den **spesifikke fortida**. Då han er tom for mat tek han eit val om å springe ut i skogen, til trass for redsla han har. Forteljaren legg difor ut på ei ferd ut i skogen, der han viser til detaljerte skildringar av ferda knytt til svolt, vegetasjon og lydar:

«Jeg hørte mange rare lyder bak meg. jorda var veldig jørmete. Jeg hadde veldig dårlige sko, men fortsettet bare å springe... Og springe...Og springe...Men til slutt var det ingen trær og se, plutselig så jeg et tre med en elv atmed. Jeg løp til elva, (...)»

Den siste konflikten kjem som ein del av forteljinga si avslutning, og endar med at han ikkje klarar meir og gir opp:

”Men til slutt var det ingen trær og se, plutselig så jeg et tre med en elv atmed. Jeg løp til elva, Jeg begynte og drikke så mye jeg ville, og det var så godt. Jeg ble veldig dårlig etter jeg drakk vanne, men var også veldig sulten så Jeg la meg ned.”

Til trass for at han endeleg finn vatn han kan drikke, klarar han seg ikkje, og legg seg ned for å døy. Alvoret kring hungersnouden når ein topp. Skildringane viser til at forteljaren er tappa og utsvolten, og får fram at han har levd lenge på lite mat. Her kjem aspekta kring den spesifikke historiske tida tydeleg fram. Dette kjem fram gjennom fokuset på matnaud, svolt, og ei ferd for å finne mat for å kunne overleve, men som endar med død. Gjennom forteljaren sine tankar og vurderingar, samt forholda kring tema og konflikt kjem det til syne tydelege aspekt frå den historiske og spesifikke tida

6.7.2 Ord og omgrep

Språkbruken i teksten tenderer mot ein uformell og munnleg språkbruk. Skildringane i teksten tek føre seg følelsar og tankar kring det å vere heilt åleine, noko som til dømes kjem til syne i ytringa: «*jeg var for redd til å gå ut*». Formuleringane eleven tek i bruk for å forklare ståa er for det meste **korte og konsise**, utan særlege udjupningar slik som «*Jeg er veldig sulten*»,

«Jeg hadde veldig vondt i magen. For jeg ville ha mat». Dette kjem også tydeleg til syne i formuleringane: «*jeg er tom for korn og vann. Jeg er veldig redd*». I tabellen under kan ein sjå at det er fleire ord som er knytt til erfaringar frå det kvardagslege livet.

Tabell 6.7.2: Ordval knytt til tidsaspekt og domene

Spesifikk periode	Gamle dagar	Notid
Låven Korn og vann Epletre Pil Buen Himmelen		Hørte mange <i>rare lyder</i> <i>Giddet</i> ikke å gå Plutselig var jeg død Hagen 10liters vann kanne atmed dårlige sko

Gjennom skildringane får ein innsyn i tankane og følelsane forteljaren gjer seg, slik som nedtellinga han gjer før han skal springe i skogen: «*Jeg sa 1...2... og 3! Jeg spurtet med buen på ryggen*». Teljinga viser ein dialog forteljaren har med seg sjølv for å møte seg opp til ferda inn i skogen.

Slik det kjem fram i tabellen over er det også fleire av orda i teksten som kan knytast til det **daglegleglivets domene** ved at det er eit munnleg og uformelt språk: «*Jeg hørte mange rare lyder bak meg (...) Men giddet ikke å gå så jeg la meg ned og plutselig var jeg død*». Det er altså dei markerte formuleringane slik som ”*giddet*”, ”*rare lyder*” og uttrykket ”*plutselig var jeg død*” som viser til ord og uttrykk som kan seiast å høyre til **det nære og kvardagslege livet**. Eit anna døme på eit kvardagsleg språkbruk er ordet ”*atmed*”, som er eit ord som først og fremst er knytt til dialekt og munnleg tale. I tillegg finn ein ytringar der eleven tek i bruk ord som «*10liters vann kanne*» og «*hagen*». Desse orda kan knytast til eleven sin eigen erfaringsverd og notida han lever i, då denne ordbruken viser til ting som ikkje er foreinleg med konteksten og tida kring svartedauden.

Vidare i teksten finn ein også at fleire av språkvala som blir gjort i teksten tek utgangspunkt i **den spesifikke tida**. Det kjem til syne i fleire skildringar om lite mat og kampen for tilvære ved at han legg på sprang for å finne mat, og berre har reiskap som pil og boge:

«(...) *er tom for korn og vann*(...) spurtet med buen på ryggen (...) Jeg sprang oppover gjennom en stor skog (...)» og «*Jeg hadde veldig vondt i magen. For jeg ville ha mat(..). Jeg hadde veldig dårlige sko, men fortsettet bare å springe... Og springe...Og springe...»*.

Skildringane viser her ein munnleg språkbruk med relevans i høve til den spesifikke tida.

Eleven har fått med viktige moment frå tida han går inn i gjennom å vise til maten han hadde tilgang til (korn, vann, eple), staden han heldt til i (låven), og våpenet han tok i bruk (pil og boge). Dei avsluttande ytringane i teksten viser tydelege spor av erfaringar henta frå eleven sin livsfære og kvardag, gjennom skildringar av eit skilt som viser til 2 meter avstand til himmelen, men at han «*giddet ikke å gå*».

Språket har eit klart preg av notida, og ressursar henta frå det dagleglivets domene, samstundes som at ein også møter dei historiske aspekta som svolt og krise. Det kjem også fram eit kristeleg aspekt knytt til «*himmelen*», som har ei samanheng med den spesifikke fortida: «Jeg så et Lys det hviste seg at de sto et skilt der det sto ”*Himmelen: 2 meter*”. *Men giddet ikke å gå så jeg la meg ned og Plutselig var jeg død.*».

Til trass for at språket er enkelt, uformelt og munnleg, syner det til viktige aspekt gjennom skildringar av følelsar og vurderingar forteljaren gjer seg. Desse syner også viktige aspekt frå tida og konteksten eleven går inn i. Han er redd, men tek eit val, og gjer seg klar til å gjennomføre.

6.8.3 Oppsummering

Alle konfliktane og hendingsrekkjene i teksten knyt seg til svartedauden ved å skildre svolt, naud og redsler, og har såleis klar samanheng med kunnskap frå det spesialiserte domenet. Språkbruken som kjem fram i teksten ber derimot preg av å vere munnleg og uformell, og knytt til notida. Samstundes kjem det også fram språkbruk som knyt seg til den spesifikke perioden, slik som pil og boge, men også korte skildringar av redsla og krisa kring matmangelen som oppstår. Slik får ein innsyn i forteljarens tankar, følelsar og vurderingar.

Teksten får såleis fram ei forståing av konsekvensar som einaste attlevande frå svartedauden, som knyt seg til erfaringar og kunnskap frå det spesialiserte domenet.

6.8 Svartedauden - Elevtekst 6

6.8.1 Elevtekst

Side 1

Jeg ser meg rundt der ligger pappa og hoster opp blod og gørr og slim(?)

Jeg snurr meg igjen der ligger mamma med sine store byller som sprekker og ut av byllene kommer det veldig mye shit og gørr ut av de svære byllene

Jeg tru mamma sa det heter verk. Og ved siden av meg står lillebror og hoster

Jeg sier hun skal gå til sengen og slappe av. Jeg går og henter et glass vann fra elven utenfor huset og da jeg kommer tilbake ser jeg lille Birk har sluttet med og puste. Jeg får tårer i øynene og etter -

Side 2

vært drar han opp til himmelen. Jeg gråter mer enn jeg noen har gjort noen gang før jeg går ut til mamma og pappa for og fortelle dem det men de er borte de har dratt med verk til himmelen Jeg går og henter en bøtte for og vaske opp spy og verk Jeg får en tanke, å det er å flykte et sted der ingen finner meg Jeg tar med all maten vi har og springer så langt jeg orker jeg finner jeg en sti og følger den etter vært jeg går ser jeg ei gammel dame som har et spygrønt hode. Hun snurr seg jeg springer inn i et hus jeg ser. Jeg tenker håper hun ikke så meg.

Side 3

Wow tenker jeg da jeg kommer inn det er ei drit stygg hytte. Det ligger en gammel kjerring i en stol. Jeg tror hun er død jeg springer ut og fortsetter og gå opp stien helt til jeg kommer til et slags øde hotell hva enn hotell (det sto på døra) Jeg går inn og de er ingen der jeg går opp i stigen og der hva det noen senger jeg tenkte og bo her over natten men så, så jeg et rom med fullt av mat så hun bosome seg her maten varte i årevis. Anne Pederssdotter bygde seg en liten landsbygg men de i landsbygda så at hun -

Side 4

brakte evner som ingen andre kunne. Anne pedersdotter forsvarte seg godt men det hjalp ikke i 1590 va hun bundet til en stige og kastet på bålet for og være heks.

6.8.2 Tematisk struktur og konfliktsituasjon

Eleven byrjar teksten med å presentere det alvorlege sjukdomsbilete som svartedauden har forårsaka i familien hans. Dette blir skildra på ein nyansert måte ved at forteljaren viser til fleire ulike symptom og konsekvensar pesten forårsakar: «(...) *der ligger pappa og hoster opp blod og gørr (...) mamma med sine store byller og ut av byllene kommer det veldig mye shit og gørr (...) lille Birk har sluttet med og puste.*». Situasjonen med sjukdom og menneska kring hovudpersonen kjem såleis tydeleg til syne gjennom skildringane som blir gjort.

Tematisk struktur	Indre	Ytre
Spesifikk historisk tid	Han sit igjen med ei sorg, og bestemmer seg for å flykte frå alt som er kjent.	Far hostar blod, og mor har svære byller med verk.
		Lillebror sluttar å puste og døyr.
		Deretter døyr både mor og far også.
		Han møter ei rekke skumle menneske på ferda si, som han gøymmer seg for.
Kvardagsleg – notid		
Gamle dagar		Anne Pedersdotter dukkar opp. Ho viste til å ha evner ingen andre hadde, og vart teke for å vere heks.
		Ho vart brent på bålet i 1590.

Tabell 6.8.2 a: Oversikt over indre og ytre tematiske hendingar knytt til tidsaspekt og domene

I teksten blir det presentert eit innhald som er består av to ulike delar, sjukdom og død, samt hekser og heksebrenning. Tematikken i teksten ser i tabellen over at er delt inn i seks tematiske hendingsrekkjer. Dei fire første hendingsrekkjene heng tydeleg saman med svartedauden og konsekvensar av den. Dette kjem klart gjennom skildringane eleven gjer seg, slik som i formuleringane:

«Jeg får tårer i øynene og ettervært drar han opp til himmelen. Jeg gråter mer enn jeg noen har gjort noen gang før jeg går ut til mamma og pappa for og fortelle dem det men de er borte de har dratt med verk til himmelen (...) Jeg ser meg rundt der ligger

pappa og hoster opp blod og gørr og slim(?) Jeg snurr meg igjen der ligger mamma med sine store byller som sprekker(...)».

Familien hans er sjuk, og dør tidleg i forteljinga. Gjennom skildringane kjem det fram ei klar sorg over familien som dreg til himmelen. Tragedien endar med at forteljaren får ei trang til å flykte frå alt, noko han difor gjer. Han legg på sprang ut i skogen og forteljinga endrar retning.

I denne delen kjem gjennom det gjennom dei to neste hendingsrekkja at eleven gjer ei vending og går over i ein ny tredje person: «*Anne Pedersdotter*». Forteljinga som blir skriven går over det som først framstår som ei kortare periode. Forteljinga blir farga av ei eventyrleg skildring, ved at han skildrar møte med ei dame med "spygrønnt hode", som truleg viser til å vere ei heks. Han finn ei hytte, og endar til slutt opp på eit hotell der han finn eit rom fullt av mat. Der busette *Anne Pedersdotter* seg i fleire år, og vart seinare teke for å vere heks og kasta på bålet i 1590. Ei ny historisk epoke trer inn i forteljinga om svartedauden, og dreier seg no om hekser og heksebrenning på slutten av 1500-talet. Desse hendingsrekkjene har såleis klar samanheng med kategorien «gamle dagar».

Forholda kring dei fire hendingane i byrjinga har i stor grad samanheng med den spesifikke tida kring svartedauden. Dei vert skildra ut ifrå både eit indre og ytre fokus ved at både omstenda og forteljaren sine tankar tek plass i teksten. Det er dei ytre omstenda som i størst grad vert skildra, men nokre stadar kjem det indre fokuset fram, slik som i ytringane: «*Jeg får en tanke, å det er å flykte et sted der ingen finner meg (...) Jeg tru mamma sa det heter verk*». På den måten får ein som lesar også eit innblikk i skrivarens tankar, men også følelsar som i ytringa: «*Jeg får tårer i øynene*». Ein får også innsyn i vurderinga forteljaren gjer seg då han tek valet om å flykte, etter at heile familien har døydd.

Konfliktane i teksten er fleire, og omlag alle har klar samanheng med den spesifikke tida. Den første konflikten viser til far som hostar blod, og mor som har svære byller med verk. Då han kjem tilbake etter å ha henta vatn frå elva finn han "*lille Birk*" som har slutta å puste. Han går for å fortelje det til foreldra og finn dei døde: «*jeg går ut til mamma og pappa for og fortelle dem det men de er borte de har dratt med verk til himmelen*». Han viser dermed til ei traumatisk oppleving i å miste familien, som fører til eit val om å ville flykte frå alt, til ein stad der ingen kjenner han. Denne konflikten tek tydeleg utgangspunkt i konteksten for

forteljinga, nemleg at svartedauden har råka familien der foreldra og lillebror sit med byllar og hostar blod, og til fortvilelsen han sit igjen med når dei er gått bort.

	Konfliktsituasjon
Den spesifikke historiske tida	Heile familien hans døyr grunna pesten.
	Han tek med seg all mat og flyktar.
	På flukta møter han ei dame med spygrønt hovud, men finn ly i ei gammal hytte.
	Han finn ei død kvinne og spring vidare.
Kvardagsleg –notida	Han finn eit øde hotell, og busette seg der.
Gamle dagar	Anne Pedersdotter brukte i følgje landbygda evner ingen andre hadde.
	Ho vart dømd for å vere heks og vart brent på bål.

Tabell 6.8.2 b: Oversikt over konfliktsituasjonar knytt til den spesifikke historiske tida og elevens eiga notid/gamle dagar og kvardagslege erfaringsområde

Det er på ferda han legg ut på at forteljinga etterkvart tek ei ny vending, som dreier seg om ei heilt anna historisk tid. Konflikten her viser til møta han gjer seg på vegen. Først ut er ei ”gammel dame som har spygrønnt hode” og vidare ei gamal, død «kjerring» som befinn seg i det han først trur er eit hus, men som viser seg å vere det han skildrar som ei «drit stygg hytte». Teksten viser her til skildringar med utgangspunkt i eit indre fokus i møte med det ytre, gjennom eigne tankar og evalueringar av det han møter på vegen. Det indre fokuset kjem spesielt til syne gjennom ytringar av eit meir personleg og eventyrleg preg:

jeg finner jeg en sti og følger den etter vært jeg går ser jeg ei gammel dame som har et spygrønt hode. Hun snurr seg jeg springer inn i et hus jeg ser. Jeg tenker håper hun ikke så meg.

Han spring vidare og finn eit «øde hotell» der han bestemmer seg for å bli, då han finn senger og eit rom fult av mat som ville vare i årevis. Det er her forteljinga tek ei ny vending, og namnet *Anne Pedersdotter* dukkar opp:

(...) men så, så jeg et rom med fullt av mat så hun bosette seg her maten varte i årevis. Anne Pedersdotter bygde seg en liten landsbygg men de i landsbygda så at hun brukte evner som ingen andre kunne.

Her går forteljaren frå å skrive i første person til å skrive om Anne Pedersdotter som viser til evner ingen andre har. Forteljinga avsluttar med at ho vert bunde til ein stige, for vidare å bli kasta og brent på bålet, til trass for at ho forsvarte seg godt. Her har forteljaren valt å avslutte teksten ved å gå over til å skrive om ei konkret historisk hending, om ei kvinne som levde i Bergen og som vart brent på bålet for å vere nettopp heks i 1590. Eleven tek altså med ei anna faktisk historisk forteljing inn i den fiktive forteljinga. Dette heng saman med kunnskap knytt til kategorien «gamle dagar».

6.8.3 Ord og omgrep

I tabellen under kan ein sjå at det er mange ord og omgrep i teksten som viser eit språk knytt til den spesifikke perioden, slik som: *byller*, *blod*, *verk* og *himmel*. Forteljaren viser også til å skildre desse, slik som: «*store byller som sprekker*» og at «*shit*» og «*gørr*» som kjem ut av byllane blir kalla ”verk”. Dette er ord og omgrep som viser konkret til svartedauden og korleis den utarta seg hos menneska som vart sjuke. Forteljaren tek også i bruk «*himmel*» som får fram viktige aspekt kring religion og tru frå den spesifikke tida. Språket går difor i ei klar retning av den spesifikke perioden og det spesialiserte domenet.

Spesifikk periode	Gamle dagar	Notid
Lansbygg (landsbygd) Evner Hoster blod og gørr Byller ”store byller som sprekker og utav byllene kommer det veldig mye shit og gørr ut av de svære byllene” himmelen verk	Heks	Glass Shit Drit stygg Hytte Kjerring Hotell Spygrønt hode Wow Gammel kjerring

Tabell 6.8.3 a: Ordval knytt til tidsaspekt og domene

Gjennom språket eleven tek i bruk får eleven fram både ytringar som er ekspressive, samt ytringar som får tydeleg fram ståa kring familien og sjukdommen dei er råka av. Dette kjem blant anna fram gjennom skildringane av at dei går bort, slik som det vert skrive her:

(...)da jeg kommer tilbake ser jeg lille Birk har sluttet med og puste. Jeg får tårer i øynene og etter vært drar han opp til himmelen. Jeg gråter men enn jeg noen har gjort noen gang før jeg går ut til mamma og pappa for og fortelle dem det men de er borte de har dratt med verk til himmelen(...).

Ein finn også ein del kvardagsleg språkbruk slik det kjem fram i tabellen, slik som: *shit, wow, drit stygg, kjerring, gørr, spygrønt hode*, men også gjennom ordbruken: «glass», «hytte» og «hotell» har ein klar samanheng med elevens notid. Det nære og meir personlege språkbruken kjem også til syne gjennom ytringar som: «*Jeg tenker håper hun ikke så meg. Wow tenker jeg da jeg kommer inn det er ei drit stygg hytte.*».

Møte mellom det kvardagslege og historiske kjem tydeleg til syne i ei av ytringane som går slik: «*Jeg går og henter et glass vann fra elven utenfor huset*». I denne ytringa får eleven fram at familien lever under ei tid der ein ikkje har innlagt vatn, og difor må gå ut for å hente det i elva, noko som her blir gjort i eit glas.

6.8.4 Oppsummering

Omlag alle konfliktane ber preg av svartedauden og tida etter at denne familien og bygda vart råka. Dette vert gjort ved å vise til sjukdom, død og fortvilelse. Dei resterande konfliktane tek derimot utgangspunkt i hekser og heksebrenning, som difor går under «gamle dagar», og som dermed knyt seg til dagleglivets domene. Samstundes kjem det også fram innslag knytt til elevens notid. På same tid som eleven tek i bruk eit uformelt og munnleg språk, viser eleven også i stor grad til å ta i bruk eit språk som er heilt relevant for skildringa av svartedauden, slik som «*byller, verk, hoster blod, gørr*». Gjennom denne språkbruken får eleven fram eit bilde av den spesifikke tida og konteksten, samstundes som det kjem fram tankar og følelsar kring dette. Desse kjem tydeleg fram ved å vise til sorg, og tankar om flukt frå alt som er

kjent. Dette får fram historiske aspekt og heng saman med kunnskap frå det spesialiserte domenet.

6.9 Posisjoneringsstendensar og mønster

På bakgrunn av analysane av tematisk struktur, konfliktsituasjonar og ord og omgrep i elevtekstane vil eg oppsummere funna ved å skissere posisjoneringstendensar og mønster frå tekstane.

6.9.1 Eit slaveskip på reis over Atlanterhavet - Tekst 1

I tekst 1 posisjonerer eleven seg som eit barn som deler tankane sine kring livet som dekksgut på ein båt. Sjølv om det vert skildra urettferdige forhold, dårleg hygiene og lite mat, trer desse forholda fram gjennom ein tydeleg barnleg synsvinkel, ved at han deler tankar og følelsar kring opplevinga av å måtte vaske do og dekk i tre timar, lage frukost og middag til alle ombord. Forholda byggjer tydeleg på notidige forhold kring reiser med båt.

Eit døme på at eleven har sett situasjonen gjennom notidas briller kjem til syne i det som blir framstilt som ei av dei mest urettvise hendingane i teksten, då han ikkje får smake på maten han sjølv har laga, som er fiskepudding og i tillegg er hans livrett. Dramatikken som oppstår når han skal redde kompisen får også fram det barnlege og notidige i posisjoneringa ved at verken han eller kompisen kan symje, men at dei har tilgang på livbøyle. Rammene og forholda eleven tenker ut ifrå har ingen samanheng med dei faktiske forholda frå eit slaveskip, og han løyser konflikten på måtar som det ikkje var grunnlag for. Dette kjem klart til syne gjennom fridommen forteljaren har, som til dømes då han legg seg til å sove 1 time mellom arbeidspliktene sine, noko som i neste omgang fører til at han må gjere eit sjukt hardt arbeid, for å rekke å lage middag til alle menna ombord. Eller då han er ferdig med plikter kl. 11.00, og kan bruke resten av dagen på lek. Arbeidet han gjer, blir skildra gjennom ein munnleg og uformell språkbruk, ved å ta i bruk ord som «stinka», «ekkel» og «sykt hardt». Det notidige perspektivet blir styrka ved at miljøet på båten består av både do med moglegheit for å spyle ned, samt moglegheita for å kunne lage fiskepudding til 60 personar.

6.9.2 Eit slaveskip på reis over Atlanterhavet - Tekst 2

På bakgrunn av hendingar og konflikten kring eit ran av gull og rom, posisjonerer eleven i teksten seg som ein notidig arbeidsgut, men også som eit «offer». Dette blir tydeleg gjennom

tankar og kjensler han skildrar i møte med dei andre mennene, samt at alle arbeidarane utanom han får vere med å diskutere problemet kring ranet. Denne posisjoneringa blir realisert gjennom tekstens indre fokus, som får fram redsler ovanfor dei andre, og redsler for å bli skulda for ranet. Det er særleg trekka kring den siste hendinga som har klarast teikn på ei posisjonering av ein arbeidsgut frå notida, gjennom eit fokus på kven som får skulda, og kven som skal sparkast. Posisjoneringa knyt seg til dagens tid, men også til «gamle dagar», ved at alle hendingsrekkjene og konfliktsituasjonane tydeleg er farga av eigne erfaringar. Konfliktane og farane eleven trekk fram har klar samanheng med elevens eiga notid, der kunnskapen knytt til dagleglivets domene.

6.9.3 Livet som Ludvig 14. - Tekst 3

På bakgrunn av tematiseringa og skildringane kring livet til kongen, posisjonerer eleven seg i den kongelege rolla som eit notidig barn. Språket han brukar har klar samanheng med tida og konteksten. Dette uttortar seg som ein arkaisk språkbruk, og viser at han går aktivt inn i rolla. Den tematiske strukturen ber preg av det kvardagslege gjennom møter kongen gjer med to jenter han liker godt. Vurderingane han gjer styrkar den barnlege-, men også ei maktfull posisjonering av kongen ved at han ber Helena komme seg ut. Teksten ber likevel preg av det personlege og nære frå eleven si eiga tid ved at konfliktane og dei tematiske hendingane som oppstår, har rot i trivielle jenteproblem. Den barnlege posisjoneringa vert styrka gjennom konfliktsituasjonen som oppstår, og tek utgangspunkt i at kåpa hans fell på golvet. Noko han skildrar som frykteleg. Gjennom denne problematiseringa framstiller eleven Ludvig 14. som konge og barn samtidig, og såleis skapar eleven eit naivt og barnsleg bilete av kongen.

6.9.4 Livet som Ludvig 14. - Tekst 4

Eleven spelar ut den kongelege rolla ved å vise til banale problem, makt og egosentriske trekk hos kongen. På bakgrunn av opplevingane og haldningane som kjem til syne i teksten posisjonerer eleven Ludvig 14. som eit notidig barn. Eleven går inn i rolla med sjølvtilitt, og fortel om ein konge med høge forventningar til dei rundt seg. Det er kring kvardagslege hendingane han utøvar makta si, som han brukar for alt den er verdt. Gjennom konfliktsituasjonane rettar han fokus på det «harde livet» kongen har ved å problematisere trivielle hendingar som at ingen var til stades då kongen vakna, eller at bønnene mangla ved frukostbordet då han skulle ete. Dette fører til at alle tenerane blir sparka gong på gong. Desse

hendingane og konfliktane syner til kunnskap frå dagleglivets domene, som bidreg til den notidige posisjoneringa av kongen.

Gjennom hendingsrekkjene presenterer eleven ein konge som får hjelp til å vaske seg, kle på seg, og som blir spraya med parfyme. Gjennom desse hendingane og konfliktsituasjonane kjem den tydelege makta kongen sit med til syne. Makta han utøver ber preg av ein umoden og barnleg konge. Dette kjem også til syne gjennom forventningar og krav han har til menneska rundt seg, samt også gjennom den låge tålmoda og impulskontrollen kongen syner. Eleven får deretter fram eit historisk trekk i ei av konfliktane som syner den politiske rolla kongen har, ved at han dreg på eit politisk møte, og bestemmer at dei skal gå i mot England. Eleven syner såleis til eit av kongen sitt handlingsgrunnlag, og får såleis fram ei viss historisk forståing. Språkvala han gjer styrkar derimot den notidige og barnlege posisjoneringa eleven gjer, ved at språket som blir teke i bruk ber preg av å vere munnleg å uformelt, samstundes som det også ber preg av det nære og kjente frå elevens eiga tid.

6.9.5 Livet kring svartedauden Tekst 5

Gjennom viktige sjukdomsaspekt frå tida kring svartedauden, posisjonerer eleven seg først og fremst som eit individ frå den spesifikke fortida som fortel om situasjonen kring pesten. Dette kjem fram gjennom hendingsrekkjene og konfliktsituasjonane der eleven har valt å rette merksemda mot nauda som oppstår i etterkant av svartedauden. Dette blir gjort gjennom skildringar av matmangel, svolt og redsler. Krisa som blir skildra går over eitt år, og eleven får på den måten fram ei vedvarande krise kring matmangelen på denne tida. Eleven skildrar såleis krisa kring fattigdom og naud vidare gjennom ei flukt han må gjere for å finne mat og å overleve. Gjennom desse skildringane set eleven fokus på viktige aspekt frå situasjonen i tida etter svartedauden. Kunnskapen eleven viser til har såleis klar samanheng med livsvilkåra kring svartedauden, og styrkar såleis denne posisjoneringa.

Denne posisjoneringa fell noko saman i delar av teksten ved at det trer fram ei barnleg posisjonering gjennom ein språbruk som i stor grad viser seg som uformell og munnleg, og såleis prega av eit daglegdags språk. Denne posisjoneringa viser seg også saman med skildringa av den refererande stilen, gjennom skildringa av at han ikkje tørr å gå ut å hente epler i hagen til trass for lite mat. Den har også nokre religiøse aspekt avslutningsvis, då hovudpersonen skildrar at han plutselig døyr rett framfor skiltet som viser veg til himmelen.

Dette fører til ei brå avslutning, som samstundes signaliserer eit klimaks kring matmangelen han er råka av. Gjennom denne posisjoneringa syner eleven til ei følelsesmessig forståing ovanfor Alvoret som rammar i form av matmangel i etterkant av pesten. Eleven får fram viktige moment, og tek utgangspunkt i rammene kring den fortidige situasjonen.

6.9.6 Livet kring svartedauden - Tekst 6

Gjennom viktige aspekt frå svartedauden posisjonerer eleven seg som eit barn som opplever at heile familien blir råka av svartedauden. Konfliktsituasjonen dreier seg umiddelbart om svartedauden og konsekvensar av den. Hendingsrekkjene og konfliktane som blir framstilt i byrjinga er reelle i tida kring svartedauden, og får fram detaljerte skildringar frå sjukdommen som råkar. Den barnlege posisjoneringa kjem særleg fram gjennom eit personleg og munnleg språkbruk. Det kjem likevel til syne skildringar som viser eleven si forståing ovanfor livet, men også alvorer kring sjukdommen. Dette kjem fram gjennom detaljar frå sjukdomsforløpet, gjennom skildringar av biverknadar frå sjukdomen, samt kring følelsar og sorga den etterlet seg hos menneska som blir utsett for den. Her viser eleven til ei fortidig posisjonering av barnet. Eleven viser til ei forståing ovanfor dei følelsesmessige aspekta ved sjukdom, og at desse er uavhengig av notida og fortida. Såleis viser eleven empati for situasjonen gjennom skildringane han gjer seg.

I andre del av teksten skjer det derimot ei vending. Eleven gjer eit skifte i historisk kontekst, men også posisjonering. Hendingsrekkjene og konfliktsituasjonane som blir framstilt frå ferda han legg ut på, gjer eit skifte i både tid og kontekst. Dramatikken går frå å handle om svartedauden og konsekvensar av den, til å handle om hekser og heksebrenning. Eleven posisjonerer seg som notidig barn gjennom ein språkbruk somt viser seg som spontant og uformelt, og ber preg av erfaringar henta frå dagleglivets domene. Eleven går i neste omgang inn i rolla som Anne Pedersdotter frå 1500-talet. Fokuset rettar seg mot konkrete historiske namn og moment frå slutten av 1500 talet.

Eg har no på hermeneutisk vis kome fram til mønster, og skildra posisjoneringstendensar i empatitekstane. I neste kapittel vil eg synleggjere resultata og diskutere innsikta kring desse.

7. Resultat

7.1 Dette kjenneteiknar empatioppgåvene

Oppgåvetekstane ber elevane skrive oppgåver der dei skal ta i bruk empati ovanfor ulike situasjonar og menneske. Ved bruk av empati skal elevane utvikle historiemedvit.

Oppgåvene i materialet ber elevane skrive innanfor personlege sjangrar som dagbok og reisebrev. Dette er sjangrar som har eit personleg utgangspunkt, knytt til det nære og kjente, og som difor er knytt til det daglegdagse. Elevane skal såleis ta i bruk kunnskap frå dagleglivets domene. Samstundes ber oppgåvene om at elevane tek i bruk kunnskap frå det historiske og spesialiserte domene. Elevane skal såleis ta i bruk kunnskapen frå historiefaget kring situasjonen og tida dei ulike oppgåvene ber om. Det er dette møtet mellom dagleglivets domene og det historiefaglege og spesialiserte domene som saman skapar historiemedvit.

7.2 Slik kjem empati og historiemedvit til uttrykk i elevtekstane

Elevane posisjonerer seg som barn i rollene dei skal inn i, og fordi fleire av tekstane i stor grad er dominert av kunnskap og språk frå dagleglivets domene, vert «notidas barn» sett inn i spesifikke kontekstar frå fortida. Dette viser seg ved at forteljninga i stor grad er frå notida, men også «gamle dagar», og i mindre grad den spesifikke historiske fortida. Det er fleire viktige aspekt i tekstane, som er teikn på at elevane delvis trer inn i det spesialiserte domenet fleire gonger. To av empatitekstane skil seg også ut ved at dei i større grad hentar kunnskap frå det spesialiserte domenet. Likevel har tekstane ein gjennomgåande bruk av ressursar henta frå dagleglivets domene. Det historiske medvitet hos elevane trer såleis fram i ulik grad og på sær ulikt vis, og med eit særleg utgangspunkt eigne erfaringshorisontar. Funna eg har gjort i elevtekstane har eg vidare valt å oppsummere ved å dele dei inn i tre ulike kategoriar, med utgangspunkt i mønster frå analysane.

1. Dominerande bruk av dagleglivets domene

Her har eg plassert elevteksten eg har kalla: «Slavehandel» - Elevtekst 2. Her finn ein at:

- Konfliktane og den tematiske strukturen i teksten er gjennomgåande knytt til det kvardagslege. Eleven viser trekk frå både «gamle dagar» og notida.
- Språket som blir brukt vekslar også mellom å knyte seg til «gamle dagar» og eleven si notid.

Eleven har knytt konfliktane, den tematiske strukturen, og språket til både notida og ei generell fortid gjennom «gamle dagar». I denne elevteksten kjem det tydeleg fram at kunnskapen eleven nyttar seg av er henta frå dagleglivets domene. Det er såleis lite empati som kjem til syne i teksten, noko som i neste omgang tyder på eit historiemedvit som i større grad består av eleven sine eigne erfaringar av denne spesifikke fortida.

2. Dominerande bruk av dagleglivets domene, men med glimt av det spesialiserte domenet:

I elevtekstane eg har kalla «Slavehandel» - elevtekst 1, «Ludvig 14.» elevtekst 3 og «Ludvig 14.» elevtekst 4, finn ein at:

- Flesteparten av hendingsrekkjene er knytt til det trivielle og kvardagslege.
 - I tekst 2 og 3 er alle hendingsrekkjene knytt til **dagleglivets domene**, medan ein i tekst 4 finn ei hending som trekk teksten i retning av **den spesifikke tida**.
- Eit stort fleirtal av konfliktsituasjonane som kjem fram i tekstane er knytt til **dagleglivets domene** (desse utgjer til saman 10 kvardagslege konfliktar av totalt 13).
 - Derimot finn ein at både tekst 3 og 4 har ei konflikt som kan knytast til **den spesifikke tida**, medan tekst 1 har to.
- Språket i tekst 1 og 4 har eit uformelt og notidig språkbruk, medan tekst 3 derimot viser til den spesifikke perioden ved å ta i bruk historiske namn og har ein gjennomgåande arkaisk språkbruk

I desse elevtekstane er fleirtalet av konfliktsituasjonane og hendingsrekkjene knytt til kvardagslivets domene. Det same gjeld språket, med unntak av «Ludvig 14» - elevtekst 3. Desse elevtekstane viser dermed til ei klar overvekt av kunnskap henta frå dagleglivets domene, samstundes som dei likevel har fått fram visse historiske aspekt gjennom anten konflikt, hendingar eller språk. I elevtekstane blir såleis kvardagslivets domene saman med det spesialiserte domenet delvis kopla saman. Med andre ord kjem empati og historiemedvit til syne i tekstane ved at elevane i tillegg til å hente kunnskap frå dagleglivets domene, også delvis hentar kunnskap frå det spesialiserte domenet ved å synleggjere nokre historiske aspekt i tekstane.

3. Det spesialiserte domenet og dagleglivets domene

I elevtekstane eg har kalla «Svartedauden»- elevtekst 5 og «Svartedauden» -elevtekst 6 finn ein at:

- Omlag alle dei tematiske hendingsrekkjene er knytt til den spesifikke tida.
 - Ei av hendingane i tekst 6 er derimot knytt til «gamle dagar».
- Konfliktsituasjonane er i stor grad knytt til den spesifikke tida i begge tekstane.
 - I elevtekst 5 er alle knytt til den spesifikke tida, medan ein i elevtekst 6 finn to. I elevtekst 6 kjem det derimot også fram tre konfliktar knytt til det notida, og ei konflikt knytt til «gamle dagar».
- Språket er uformelt i begge tekstane, men får samstundes fram viktige aspekt frå den spesifikke tida dei skal leve seg inn i.

I desse elevtekstane har elevane i større grad henta kunnskap frå det spesialiserte domenet, ved at konfliktsituasjonane og dei tematiske hendingsrekkjene i stor grad tek utgangspunkt i den spesifikke tida. Likevel kjem det også fram tydeleg prege frå notida og dagleglivets domene. Her kjem det tydelegare til syne eit møte mellom bruk av kunnskap frå dagleglivets domene og det spesialiserte domenet, noko som i neste omgang får fram empati og vidare eit historiemedvit knytt til den spesifikke perioden. Desse tekstane viser med andre ord til eit møte mellom eigne erfaringar og den historiefaglege kunnskapen.

7.3 Diskusjon

Gjennom problemstillinga for studien spør eg kva skriveoppgåver og elevtekstar det blir arbeidd med i samfunnsfag på 7. trinn, og kva som kjenneteiknar desse. Dette har eg undersøkt med utgangspunkt i forskingsspørsmåla: kva kjenneteiknar empatioppgåver, og korleis kjem empati og historiemedvit til uttrykk i elevtekstar i samfunnsfag på 7. trinn. Formålet med denne studien er å fremje innsikt i empatiskrivning i samfunnsfag på 7. trinn. Gjennom oppgåvetekstane og elevtekstane frå Normprosjektet sitt datamateriale har eg fått mykje informasjon om korleis empati og historiemedvit kjem til uttrykk i samfunnsfag på 7. trinn. Med utgangspunkt i tekstanalytiske kategoriar og Mackens domeneteori som analyseverktøy har eg identifisert ulike kjenneteikn. På bakgrunn av analysane av oppgåvetekstane og elevtekstane, vil eg med utgangspunkt i problemstillinga diskutere kva som kjenneteiknar empatiskrivning i samfunnsfag.

7.4 Kva tyder funna på?

Analysen viser at elevane har berørt konteksten og tida dei skal inn i på ulikt vis. Medan to av elevtekstane konkret hentar kunnskap frå det spesialiserte domenet og dagleglivets domene, støttar fleirtalet av elevtekstane seg på kunnskap frå det nære og kjente i eige liv frå dagleglivets domene, og heller ut ifrå dette somme gongar trekk inn kunnskap frå det spesialiserte domenet. Somme gonger ser ein også at elevane rettar seg mot dagleglivets domene ved å trekke inn aspekt knytt til «gamle dagar». Til trass for at det kjem nokre historiske og viktige aspekt til syne i desse elevtekstane, tyder analysane likevel på at elevane i stor grad blir verande i dagleglivets domene.

7.5 Kva er grunnen til at elevane i så stor grad blir verande i dagleglivets domene, og kvifor kan det vere problematisk?

Funna tyder på at til trass for at det kjem til syne visse historiske aspekt, så hentar elevane mykje av erfaringane og kunnskapen dei tek i bruk frå dagleglivets domene. I høve til Skram (2008) si nivåinndeling av empati ser det ut til at elevane i stor grad held seg på det lågaste nivået av empati, der ein tek stilling til andre sin situasjon og åtferd med utgangspunkt i eigen situasjon. Det tyder såleis på at dei i stor grad tek utgangspunkt i eiga førforståing av den historiske fortida. Det er denne førforståinga Bøe (2006) kallar mytar, og som han skriv at ein innanfor historiefaget har eit særleg ansvar for å korrigere, slik at den får samanheng med kunnskapen ein tek i bruk i skulen.

Bøe (2006) skriv at kvar og ein sitt historiemedvit er ein del av orienteringa vi menneske gjer oss i livet. Det er gjennom kunnskapen og erfaringane vi omgir oss med at vi bygger historiemedvit. Med andre ord vil det seie at ein utan kunnskap frå historievitskapen står i fare for elevane at tek utgangspunkt i eigne førforestillingar. I følgje Macken-Horarik (1996) finst det store gap mellom kunnskapen elevane har med seg heimefrå, og den det blir forventa at dei skal ta i bruk i skulen, noko som vidare fører til at elevane har ulike føresetnadar når dei skal entre det spesialiserte domenet (Macken-Horarik, 1996).

I følgje Macken-Horarik (1996) må ein hjelpe elevane til å skilje mellom meiningskrava innanfor dagleglivets domene som er kvardagslæringa, og det spesialiserte domenet for læring. Ein må byggje ein læringskultur som utforskar kunnskapsområda i faget gjennom

upersonlege og formelle roller, slik at det vert ein distanse frå deira eige liv og kvardag, såleis frå den sunne fornufta dei har med seg heimafrå, gjennom dagleglivets domene.

Det kan vere mange og ulike årsakar til at elevane i så stor grad blir verande i dagleglivets domene. Med utgangspunkt i at denne studien baserer seg på ei analyse av tre oppgåvetekstar og seks elevtekstar, og at eg som forskar ikkje har kjennskap til konteksten oppgåvene er gitt i, vil det ikkje vere mogleg å kunne seie med sikkerheit kva som ligg til grunn for desse resultatane. Eg har likevel sett det som interessant å diskutere moglege forklaringar.

7.5.1 Oppgåvetekstane si påverknad av elevtekstane

I analysen av oppgåvetekstane fann eg at desse eksplisitt ber elevane sjå føre seg ulike historiske tider og situasjonar, som elevane skal leve seg inn i, samstundes som at oppgåvene knyt seg til det personlege. Likevel syner oppgåvene til å ha eit særleg fokus på det personlege og kvardagslege. Dei av oppgåvene med formkrav retta seg mot personlege sjangrar, som dagbok og reisebrev, og dei med mottakarar er i stor grad knytt til nære relasjonar. I tillegg blir det nytta direkte tiltale til eleven.

Ei mogleg forklaring på at elevane blir verande i dagleglivets domene, kan såleis henge saman med det Macken-Horarik (1998) skriv, om elevane at sin erfaring og forståing for verkelegheita, men også kring tekstar, vil påverke korleis dei les oppgåveteksten. Med det peiker ho på at elevane sine tolkingar av oppgåvetekstane vil avhenge av kva andre tekstar elevane vil sjå som relevant for tolkinga av den (Macken-Horarik, 1998). Med andre ord kan førforståinga elevane har kring tekstar påverke korleis dei har oppfatta empatioppgåvene. Dette kan by på utfordringar fordi det ikkje nødvendigvis vil vere samanheng mellom elevane sin intertekstualitet og det som er verdsatt i skulekontekst (Macken-Horarik, 1998). Dersom elevane ikkje er vane med å arbeide med empatioppgåver, kan fokuset på dei personlege sjangrane som kjem fram i empatioppgåvene moglegvis ha gjort elevane usikre. Dette kan såleis ha ført fram til overvekta av den erfaringsorienterte kunnskapen i elevtekstane. Når det personlege viser seg å vere framtrudande i oppgåvene, kan det føre til at elevane oppfattar det personlege som «viktigast». Kanskje blir det forvirrande for elevane å forstå det faktiske formålet kring det å skulle ta utgangspunkt i den historiefaglege kunnskapen. Kompleksiteten kring både det historiske og kvardagslege er utfordrande, og kan difor vere vanskeleg for elevane.

7.5.2 Situasjonell kontekst

Det vil også vere sannsynleg at dei kontekstuelle rammene vil ha påverka elevtekstane. Til trass for at eg ikkje har kjennskap til konteksten, ser eg det likevel som hensiktmessig å trekke det inn som ein mogleg faktor i min diskusjon. For i følgje Macken-Horarik (1996) lærer barn å gjenkjenne krav til meining gjennom bestemte situasjonar og realiserer desse i tekstane dei produserer. Ei gruppe barn kan dele ulike forventningar til meining kring ein situasjon (Macken-Horarik, 1996, s. 242). Det vil seie at situasjonen oppgåva er gitt i, vil spele inn på elevane si forståing, og for vala dei gjer i skrivinga. Med andre ord vil det seie at dersom elevane er vane med å konstruere personlege beretningar og forteljingar i historiefaget, kan dette ha påverka at elevtekstane i så stor grad inneheld erfaringsorientert kunnskap.

7.5.3 Didaktiske faktorar - djupnelære og tilgang til det spesialiserte domenet

Vidare ser eg det som relevant å rette merksemda mot didaktiske faktorar, i høve til kunnskapen elevane møter faga med. Ved at elevane i stor grad møter empatioppgåvene gjennom kunnskap frå dagleglivets domene, vil det vere sentralt å trekke fram og diskutere bakgrunnskunnskapen hos elevane som ei mogleg forklaring på overvekta av dagleglivets domene i empatitekstane.

I møte med empatioppgåvene må elevane gå inn ein annan kontekst og ei anna tid, og sjå føre seg eit heilt anna liv enn sitt eige. For at elevane skal klare dette på ein god måte, krev det i følgje Hoem og Staurseth (2014) at dei innehar ein god del bakgrunnskunnskap, kring tida og staden dei skal sjå føre seg, men også kring tekstane dei skal skrive (Macken-Horarik, 1998). Det vil seie at dei må ha eit djupt nok grunnlag kring det faglege emne dei skal skrive om, samstundes som at dei må ha arbeidd godt med tekstproduseringa som empatiskrivninga krev.

Macken-Horarik (1996) understreker at djupnelære vil vere heilt sentralt for at elevane skal meistre faget, og på den måten gå inn i faget som «ekspertar» i skrivinga dei utfører. Førforståinga elevane har med seg vil ikkje berre avgjere korleis dei forstår oppgåveteksten, men det vil samstundes vere avgjerande for korleis dei forstår faget. Dersom elevane møter faget gjennom språket knytt til dagleglivets domene, vil det vere vanskeleg å forstå faget på fagets premissar. I historiefaget er det mange ord omgrep som ein sjeldan tek i bruk i dagleglivets domene, og som vil vere nødvendig for å forstå ulike historiske kontekstar. Det

er nettopp denne begrensinga som kan vere problematisk ved at elevane møter faget ut ifrå egne erfaringar og kunnskap, som i følgje Macken-Horarik (1996) mange gonger kan ha store avstandar frå kunnskapen elevane møter i skulen. Dagleglivets domene kan såleis skape begrensingar for elevane i høve til korleis dei tar del i, og forstår faget, slik det er forventa.

Med andre ord vil kunnskapen elevane har med seg heimefrå vere avgjerande for korleis elevane forstår samfunnsfaget. Og i neste omgang vil det vere avgjerande kva hjelp elevane får i skulen til å tre inn i det spesialiserte domenet i samfunnsfagundervisninga. Læraren har her ei viktig og avgjerande rolle for elevane si meistring i faget. Elevane sin tilgang til det spesialiserte domenet vil difor vere ein viktig faktor for korleis elevane møter empatioppgåvene. For dersom dei ikkje er ein del av det spesialiserte domenet, vil dei heller ikkje ha tilgang til kunnskapen på fagets premissar.

Ei mogleg forklaring på overvekta av erfaringar og kunnskap frå dagleglivets domene, kan såleis ha samanheng med at elevane ikkje har djupt nok grunnlag for dei faglege emna dei skal skrive om. Det vil vere vanskeleg for elevane å leve seg inn i ulike situasjonar, og å prøve å forstå andre menneskeliv frå fortida, utan ei djup nok forståing for den historiske konteksten. Det vil difor vere naturleg at kunnskapen elevane tek i bruk i empatioppgåvene heng saman med eigen kunnskap kring fortida.

Ein kan difor stille spørsmål ved om det har vore arbeida for lite med ei djupare forståing for emna elevane er innom i samfunnsfag. Det vil difor vere viktig at ein som lærar sørgjer for at erfaringane og kunnskapen elevane tek utgangspunkt i, også baserer seg på teoretisk kunnskap frå historiefaget. For å unngå at elevane forenkler dei historiske situasjonane peiker Macken-Horarik(1996) difor på viktigheita av at elevane tar del i det spesialiserte domenet, for å såleis få tilgang på den teoretiske kunnskapen historiefaget inneheld. Elevane må lære, samt ta del i faget, gjennom ein spesialisert språkbruk for å få tilgang på den spesialiserte kunnskapen i historie.

Likevel er det viktig å sjå dette som ein gradvis prosess. Ein kan ikkje forvente at elevane skal gå rett frå eit munnleg og ein daglegdags språkbruk og over i ein formell og fagleg språkbruk. Medan dagleglivets domene tek utgangspunkt språk som ein del av verkelegheita, tek ein i det spesialiserte domenet i bruk språk for å konstruere verkelegheita (Macken-Horarik,1996). Det vil i følgje Macken-Horarik (1996) difor vere viktig å la elevane produsere egne meiningar

og tekstar knytt til dagleglivets domene, før ein kan reflektere og diskutere kring kunnskap frå det spesialiserte domenet. Samstundes er elevane avhengig av å få møte det spesialiserte språket i fleire settingar, slik at dei sjølv i neste omgang kan nytte seg av det i tekstar dei skal skrive.

Å ta del i det spesialiserte domenet vil vere utfordrande, men heilt nødvendig for at elevane skal utvikle deira historiemedvit med utgangspunkt i historiefagleg kunnskap. Dette er heilt i tråd med prioriteringa av djupnelære i faga som det i desse dagar vert arbeida med i høve til *fagfornyelsen* av læreplanane i Kunnskapsløftet, som kjem i 2020 (Udir, 2018). For i tillegg til meir relevant innhald, og tydelege samanhengar og prioriteringar i faga, er nemleg eitt av måla som særleg blir trekt fram i fagfornyinga av Kunnskapsløftet, djupnelære i faga (Udir, 2018). Gjennom djupare kunnskap vil elevane i større grad kunne ta del i dei ulike historiske kontekstane, og såleis gjennom varierte og nyanserte erfaringar og kunnskap kunne skrive empatitekstar med både eigne erfaringar knytt til dagleglivets domene, og kunnskap frå det spesialiserte domenet. På det grunnlaget vil empatioppgåver vere i tråd med eit av hovudmåla i dagens læreplan for samfunnsfag: å byggje samfunnsfagleg forståing gjennom undring, nysgjerrigheit og skapande aktivitetar (Udir, 2013e).

7.6 Er empatioppgåvene vellukka?

Elevtekstane viser at elevane går inn i rollene, og tar del i ein fortidig kontekst. Dette gjer dei i stor grad ved å støtte seg på kunnskap knytt til eigne oppfatningar av fortida. Elevtekstane syner til eigne framstilte historiar for liva og situasjonen dei går inn i, noko Skram (2011) framhevar som eit fundament for omgrepet historiemedvit. Det personlege preget i tekstane vil i følge i Kjeldstadli (1999) vere nyttig i høve til opplevinga og forståing elevane får av historia slik den har vore. Han meiner at nettopp dei kvardagslege historiane kan bidra til å skape eit historisk perspektiv hos elevane. Det personlege preget i tekstane vil i følge Lund (2011) vere viktig for at elevane skal få ei reell meining og av fortida.

Elevane får gjennom empatioppgåvene moglegheit til å sjølv skape meining innanfor dei kontekstuelle rammene, noko dei viser til å gjere. Dette er i tråd med det Hoem og Staurseth (2014) understreker som viktig for at læringa skal vere ein aktiv prosess, der dei får ta del i oppgåver som ber om produksjon, og ikkje berre reproduksjon av kunnskap.

Til trass for viktigheita ved å la elevane skape eigne historier slik Skram (2011) skriv, framhevar han samstundes viktigheita av å ikkje «fantasere eller bare gjengi andres framstilling, men at eleven skal utvikle empatiferdighet.» (2011, s.10). For at historiefaget skal sørgje for at fortida får ei reell betyding i liva og kvardagen elevane har, kan ein ikkje berre støtte seg på kunnskap knytt til erfaringsorientert kunnskap. Ein må synleggjere for elevane korleis fortida har samanheng med notida, ved å nettopp ta i bruk samspelet mellom notid, fortid og framtid som Bøe (2006) skriv om. Blant elevtekstane ser ein derimot at den dynamiske trafikken som Bøe(2006) og Lund(2009) viser til, mellom fortid, notid og framtid i stor grad er fråverande i fleirtalet av tekstane, og at dei heller i stor grad fortolkar fortida i ei forankring av notida. Det er såleis lite teoretisk historieførståing som kjem til syne blant *livbøylar* og *leik på slaveskip*, og mellom *arbeidarar* som anten *blir sparka eller forfremja*.

Ein ser dermed at den historiefaglege kunnskapen frå det spesialiserte domenet i mindre grad blir teke i bruk i elevtekstane. Konfliktane og hendingsrekkjene som tek plass i empatitekstane framstår som perifere i forhold til konteksten, rolla og tida elevane skal inn i. For at empatiferdigeita skal styrkast er den i følgje Skram (2011) avhengig av både innleving og innsikt frå elevane. For å kunne sjå tida og menneska i samanheng med samfunnet som har vore, er, men også forventningar og tankar om framtida, må elevane i tillegg til å hente kunnskap frå eigne erfaringar, også hente kunnskap frå historiefaget.

7.7 Kva kan empatitekstar vere i samfunnsfag på 7. trinn?

Medan nokre av tekstane er på veg inn i det spesialiserte domenet, syner fleirtalet til å støtte seg på eigne erfaringar, men likevel i rykk og napp hente kunnskap frå det spesialiserte domenet. Det at det personlege får eit framtrudande preg i elevtekstane bidreg til å kaste lys over elevane sitt bilete av fortida, og kan seie noko om deira tolkingar, og difor også noko om deira historiemedvit. Ein kan dermed ta i bruk denne innsikta om deira fortidsforståing som ei forståing for korleis elevane ser og forstår fortida, og vidare byggje på dette for å leie elevane inn i det spesialiserte domenet.

Kunnskapen og erfaringane elevane har med seg inn i faget er avgjerande for korleis dei forstår faget, og såleis fortida, notida, og framtida. Denne innsikta er difor viktig og nødvendig at ein som lærar tek i bruk i samfunnsfagundervisninga.

På bakgrunn av oppgåvetekstane og elevtekstane meiner eg difor at empatioppgåver på 7. trinn kan vere ein døropnar for elevane inn i det spesialiserte domenet, og ein døropnar for lærarar til å skaffe seg kunnskap kring elevane sine tolkingar og førforståing av fortida. Med det meiner eg empatiskrivninga på 7. trinn vil vere viktig i arbeidet med å auke elevane si forståing for menneska og liva som har vore, og som vidare kan øve elevane i å sjå samanhengar med fortida og eige liv. Samstundes ser eg det som ein arena der ein gjennom det nære og kjente kan øve seg på å ta del i det spesialiserte domenet som i følgje Macken-Horarik(1996,1998) vil vere avgjerande for elevane sine moglegheiter til å meistre ekspertrolla, som vil vere viktig for å meistre skrivninga og faget.

Både vår forståing og elevane si forståing av fortida vil vere knytt til egne erfaringar og kunnskap. Denne forståinga vil vere prega av ei rekke faktorar vi tek innover oss utanfor skulen. Det som derimot blir viktig, er at den teoretiske kunnskapen også får ta del i denne forståinga. Ved at elevane få ta del i faget gjennom eit språk knytt til det spesialiserte domenet, vil det opne opp for ei større forståing for det faglege språket, og dermed ei større forståing for kunnskapen dei møter i faget. Empatioppgåver kan difor vere ein måte å ta denne forståinga inn i klasserommet og såleis ein måte å ta den på alvor. Ved å diskutere dette innanfor gode læringskulturar i klassen (Macken-Horarik, 1998), kan ein ved å setje fokus på dei ulike forståingane ein finn i klasserommet skape eit metamedvit hos elevane, og gradvis leie dei inn i eit språk som gjer dei mottakelege for å ta del i, men også meistre faget.

Historiemedvitet elevane syner i tekstane vil difor vere ei viktig innsikt, men også eit reiskap, for lærarar til å forstå elevane og deira tankar, tolkingar og forståing for fortida, notida og framtida. Empatiskrivninga på 7.trinn er eit godt utgangspunkt for vidare arbeid med elevane sin empati og historiemedvit. På den måten kan ein saman med elevane danne grunnlag for vidare læring og medvit kring språket, faget og skrivninga i samfunnsfaget.

Avslutningsvis vil eg kort trekke inn kva empatioppgåver kan vere i lys av *fagfornyelsen*. Med det tek eg til ordet for empatioppgåvene sin relevans i alle dei samfunnsfaglege hovudområda. For i det omfattande arbeidet med fagfornyinga vil læreplanen i samfunnsfag i 2020, ikkje lenger vere organisert etter disiplinane samfunnskunnskap, geografi og historie, men derimot vil det vere strukturert med utgangspunkt i kjerneelement (Udir, 2018). Desse inneber det viktigaste elevane skal lære i faget. Ut ifrå teorien er empatioppgåver i dag i stor grad knytt til den historiefaglege disiplinen. Derimot meiner eg at empatioppgåver vil vere

nyttige i eit breiare omfang. Gjennom empatioppgåver kan ein la elevane veksle mellom fortida, notida og framtida med fokus fleire områder, som til dømes klima og politiske samanhengar.

7.8 Konklusjon

I denne masteroppgåva har eg på bakgrunn av oppgåvetekstar og elevtekstar i samfunnsfag fått innsikt i empatiskrivning på 7. trinn. Den overordna problemstillinga tok sikte på å kaste lys over kva skriveoppgåver det blir arbeidd med i samfunnsfag på 7. trinn, og kva som kjenneteiknar desse. Dette har ført fram ei undersøking som omfattar både oppgåvetekstar og elevtekstar frå 7. trinn. Gjennom forskningsspørsmåla retta eg merksemda mot empatioppgåver og empatitekstar, med mål om å søke innsikt og kunnskap om empatiskrivning frå eit utval av seks elevtekstar på 7. trinn. Så kva kjenneteiknar empatiskrivninga?

Når ein ser resultatane i lys av fagdidaktisk teori og perspektiv på empati og historiemedvit, kjem det i møte mellom elevane sine erfaringsorienterte og historievitskaplege kunnskap fram ei overvekt av elevane sine egne erfaringar i elevtekstane. Noko som tyder på at elevane i større grad støttar seg på egne erfaringar. Med andre ord ser det ut til at omgrepet historiemedvit på 7. trinn i stor grad er knytt til kunnskap som er erfaringsorientert.

Det er derimot viktig å presisere at studien av dei seks elevtekstane ikkje kan vere gjeldande for alle 7. klassar. Derimot kan det vere ein peikepinn på kva empatiskrivning på 7. trinn kan vere, og såleis kan det vere eit bidrag til å gi mening til omgrepet på 7. klassenivå.

Resultata frå denne studien viser at empatioppgåver vil vere nyttig både for lærarar og elevar. Dei vil vere nyttig i arbeidet med å få innsikt i elevane sine førforståing av historiske periodar, som vidare kan brukast for å tilpasse undervisninga, og å leie elevane inn i det spesialiserte språket og den spesialiserte kunnskapen. I tillegg syner empatioppgåvene til at elevane kan skrive empatitekstar ut ifrå ulike kunnskaplege utgangspunkt, noko som også gjer dei verdifulle i eit mangfaldig klasserom.

Avslutningsvis vil eg rette merksemda mot det naudsynte og viktige ved at elevane får moglegheit til å ta del faget gjennom det spesialiserte domene, slik at dei kan ta i bruk den historiefaglege kunnskapen. Det vil difor vere naturleg å vidare rette merksemda mot læraren

i klasserommet. I undervisninga har lærarane eit stort ansvar for å sørge for å gradvis leie elevane inn i det spesialiserte domenet for læring, slik at elevane har moglegheit til å forstå det faglege språket og den faglege kunnskapen i møte med skrivinga dei skal gjere. Dette må ein som lærar vere medviten på, og ta på alvor. Det er slik elevane kan meistre den utfordrande empatiskrivinga, og såleis utvikle deira historiemedvit.

7.9 Veggen vidare

Med tanke på vidare forskning ser eg det som interessant å gjennomføra fleire liknande undersøkingar der ein også har med kjennskap til konteksten kring skrivesituasjonen. Det ville også vore interessant å undersøke empatioppgåver og empatiskrivning på høgare klasstrinn, eller som samanlikningsstudiar frå fleire trinn, slik at ein kan sjå resultata opp mot kvarandre.

Litteraturliste

Aasen, P, Møller, J, Rye, E, Ottesen, E, Prøitz, T.S & Hertzberg. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte?* (NIFU rapport 20/2012). Henta frå

<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/280885/NIFUrapport2012-20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bakke, J.O. & Skovholt, K. (2015) Å forestille seg betyr å bruke fantasien til å tenke på noe som ikke fins. I Otnes. (Red.). *Å invitere til skriving: ulike perspektiv på skriveoppgaver*.

Bergen: LNU/Fagbokforlaget

Berge, K.L. (2005). "Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier". I A. J. Aasen og S. Nome (Red.): *Det nye norskfaget*. Bergen:

LNU/Fagbokforlaget.

Berge, K. L., Evensen, L. S., & Thygesen, R. (2016). The Wheel of Writing: a model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. [The Curriculum Journal](#), 1–18.

Birkeland, T., & Mjør, I. (2012). *Barnelitteratur - sjangrar og teksttypar*. (3. utg.). Oslo:

Cappelen Damm AS.

Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*.

Bøe, J.B. (2002). *Bildene av fortiden: Historiebruk og historiedidaktikk*. Kristiansand:

Høyskoleforlaget.

Bøe, J.B. (2006). *Å lese fortiden: Historiebruk og historiedidaktikk*. Kristiansand:

Høyskoleforlaget.

Dagsland, S. (2015). Om relasjonen skrivehandling - skriveoppgave -elevtekst I Otnes,

H.(Red.), *Å invitere elever til skriving: Ulike perspektiver på skriveoppgaver (201-*

220) Bergen: LNU/Fagbokforlaget.

Dysthe, O. (1997). Skrivning i lys av dialogiske. Teoretisk bakgrunn og konsekvensar for undervisning. I Evensen, L. S., & Løkensgard Hoel, T (Red.), *Skriveteorier og skolepraksis*, 45-77. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS.

Evensen, L. S. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I J. Smidt, I. Folkvord & A. J. Aasen (Red.): *Rammer for skrivning. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv*, s. 13–31. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Flaten Gunstad, M. (2014). Hva er historiebevissthet. *Fortid*, (2014 (4)), 32-35. Henta frå http://www.fortid.no/tidsskrift/download/fortid_1404.pdf

Gadamer, H.G.(2007). *Sandhed og metode: Grundtræk af en filosofisk hermeneutik* (2 utg). København: Academica

Gibbons, P. (2006). *Bridging Discourses in the ESL Classroom. Students, Teachers and researchers*. (s. 1-70). London/New York: Continuum.

Gibbons, P. (2013). *Stärk språket, stärk lärandet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Grønmo, S.(2004) *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2.utg). Bergen: Fagbokforlaget.

Hoem Frafjord, T., & Staurseth Egenæs. H. (2014). Lesing i samfunnsfag. I Skaftun, A., Solheim, J.O., & Uppstad, P.H. (Red.), *Leseboka: Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 145-165). Cappelen Damm AS.

Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var: En innføring i Historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget.

Koritzinsky, T. (2012). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. 3. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Kvande, L. & Naastad, N. (2013) *Hva skal vi med historie: Historiedidaktik i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kvistad, A.H, & Snemo, J. (2015). Den gode skriveoppgaven I Otnes, H.(Red.), *Å invitere elever til skiving: Ulike perspektiver på skriveoppgaver (221-241)* Bergen: LNU/Fagbokforlaget.

Lenz, C. & Risto, Nilssen. (2011) Innledning: historiekultur, historiebevissthet og historisk kompetanse. I Lenz, C. og Risto Nilssen, T. (Red.), *Fortiden i nåtiden – Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*, Oslo: Universitetsforlaget.

Lund, E. (2009). *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere*, 3.utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Lund, E. (2011). *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere*, 4.utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Maagerø, E. (2005) *Språket som mening: innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.

Macken-Horarik, M. (1996) Literacy and learning across the curriculum: towards a model of registers for secondary school teachers. I Ruqaiya Hasan og Geoff Williams (Red.). *Literacy in society*. London og New York: Longman.

Macken-Horarik, M. (1998) Exploring the requirements of critical school lireacy: a view from two classrooms. I Francis Christie og Ray Misson (Red.) *Literacy and schooling*. London og New York: Routledge.

Ohman, Nielsen, M-B. (2011) Mennesker i historie, historie i mennesker. I Lenz, C. og Risto Nilssen, T. (Red.), *Fortiden i nåtiden – Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*, Oslo: Universitetsforlaget.

Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Henta frå https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1

Otnes, H. (2015a). Skriveoppgaver under lupen. I Otnes, H.(red.), *Å invitere elever til skrivning: Ulike perspektiver på skriveoppgaver (11-24)* Bergen: LNU/Fagbokforlaget.

Otnes, H. (2015b). Tildelte skriveroller og posisjoner i skriveoppgaver på mellomtrinnet. I

Otnes, H.(red.), *Å invitere elever til skrivning: Ulike perspektiver på skriveoppgaver (243-264)* Bergen: LNU/Fagbokforlaget.

Postholm, M. B. (2010). Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Skram, H.F. (2008) Aspekter i elevens historiefaglige kompetanse. Forslag, 26.oktober, 2008. *Historiedidaktikk*. Henta frå:

<http://folk.uio.no/hfskram/Historiedidaktikk.pdf#HISTORIEDIDAKTIKK>,

http://folk.uio.no/hfskram/A_Aspekter_histfag_kompetanse.pdf

Skram, H. F. (2011) *Historiefaget i kunnskapsløftet – dyktiggjøre og bevisstgjøre*, Acta Didactica Norge, Vol. 5 Nr. 1 Art. 2, 2011.

Skovholt, K & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse: Ei innføring*. Oslo: Cappelen damm AS.

Skrivesenteret. (2013, 16.april). Skrivehjulet. Henta frå

<http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivehjulet/>

Slot, M.F. (2010). Læremidler i dansk. En undersøgelse af gymnasieelevers brug af tre læremidler i danskfaget - set i relation til udvikling af tekstkompetence. Odense: Syddansk Universitet.

Smidt, J. (2004). *Sjangrer og stemmer i norskrommet: Kulturskaping i norskfaget fra småskole til lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Smidt, J. (2014). Skriftens mange scener – skriveopplæringens målog midler i vurderingstider. I Hvistendahl, R. Roe, A.(Red.), *Alle tiders norskdidaktiker* (s.195-218). Oslo: Novus AS

Solheim, R & Matre, S.(2014). Forventninger om skrivekompetanse: perspektiver på skriving, skriveopplæring og vurdering i «normprosjektet». *Viden om læsning, 2014 (5.)*, (76-88). Henta den frå http://norm.skriresenteret.no/wp-content/uploads/2014/03/videnom_15_8.pdf

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Universitetet i Bergen & Språkrådet. (2018a). Bokmålsordboka/Nynorskordboka. Henta frå https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=+empati&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok= begge

Universitetet i Bergen & Språkrådet. (2018b). Bokmålsordboka/Nynorskordboka. Henta frå https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=struktur&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok= begge

Utdanningsdirektoratet. (2006) *Framtidas Norskfag: Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn*. Henta frå: <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/rap/2006/0001/ddd/pdfv/269917-norskrapporten.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2013a). *Grunnleggende ferdigheter*. Henta frå: https://www.udir.no/k106/SAF1-03/Hele/Grunnleggende_ferdigheter?lplang=nob

Utdanningsdirektoratet. (2013e). *Læreplan i samfunnsfag*. Henta frå: <https://www.udir.no/k106/SAF1-03/Hele/Kompetansemal/kompetansemal-etter-7.-arssteget>

Utdanningsdirektoratet. (2013c). *Læreplan i samfunnsfag: Føremål*. Henta frå <https://www.udir.no/k106/SAF1-03/Hele/Formaal>

Utdanningsdirektoratet. (2013d). *Læreplan i samfunnsfag: Hovedområder*. Henta frå: <https://www.udir.no/k106/SAF1-03/Hele/Hovedomraader>

Utdanningsdirektoratet. (2013b). *Rettleiing til læreplan i samfunnsfag*. Henta frå:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/samfunnsfag---rettleiing-til-lareplan/eigenart-ved-faget/>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Hva er fagfornyelsen*. Henta frå:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-fornyelse-av-fagene/>

Veum, A. (2015). Skriveoppgaver i utvikling I Otnes, H.(Red.), *Å invitere elever til skriving: Ulike perspektiver på skriveoppgaver (83-99)* Bergen: LNU/Fagbokforlaget.

Vedlegg 1: Oppgåvetekstar

- Reine samfunnsfaglege oppgåver på 7. trinn frå Normprosjektet.

Oppgåve nr.	Oppgåvetekst
01	Velg enten Cuba, Florida eller New York. Du er på ferie med familien din. Skriv et reisebrev til en venn og beskriv det du opplever.
02	Forestill deg at du er Ludvig 14. Skriv minst en side til dagboken din der du forteller om hvordan dagen på slottet i Versailles har vært.
03	Skriv ei fortelling der du forestiller deg at du er den eneste gjenlevende i bygda di etter Svartedauden. Hvilke følelser får du, hva gjør du?
04	Du har planlagt en reise til et land utenfor Europa. Lag en tosiders beskrivende reisebrosjyre, hvor du har med viktige fakta og eksempler på hva man kan gjøre der i ferien. Info om landet: valuta, språk, vaksiner, sikkerhet, religion osv.
05	Ørkenspredningstruer livsgrunnlaget til mennesker og dyr. I områdene sør for Sahara blir stadig mer av gressletta til ørken. Forestill deg at du bor i dette området. Beskriv livet du lever og tankene dine for framtiden. Teksten din skal leses av norske elever.
06	Tenk deg at du og familien din har flykta frå eit land til Noreg. Skriv eit brev til besteforeldra dine eller ein ven i landet du kom frå, og fortel korleis du har det og korleis det er i Noreg.
07	Fortel om tradisjonen med jonsokfeiring.
08	Tenk deg at du får en tur til Antarktis. Fortel om inntrykka dine.
09	Skriv en der du sammenlikner Norge med det landet du har arbeidet med (dvs. et land i en verdensdel utenfor Europa). Du skal sammenligne beliggenhet, natur, næringsliv, historie og andre tema som kan være interessante. Skriv slik at teksten er interessant og lærerik å lese for medelevene dine.

10	Når du begynner på ungdomsskolen kan du komme i en situasjon der flere drikker alkohol, og du blir forsøkt presset til å gjøre det samme. Dette fører til at du må ta et valg. Fortell kort om en slik tenkt situasjon. Reflekter over hva du føler om å bli presset, og vurder valget du må ta.
11	Me feirar snart 17.mai og at Grunnlova vår er 200 år. Reflekter over kva Grunnlova har å seie for deg i ditt liv.
12	Den naturfilosofiske tenkeren Giordiano Bruno ble fengslet for å si noe han ikke hadde lov til, men som han visste var riktig. Tenk deg at du er Giordiano Bruno og skriv en dagbokside der du reflekterer over grunnene til at du er kastet i fengsel.
13	Beskriv hva FN er og hva FN gjør. Tenk deg at den du skal beskrive FN for går i 1.klasse.
14	Fortell om den personen du trekker. Fortell om situasjonen i bygda slik din person ser den. Hva tror du din person er mest opptatt av? Hva tror du han eller hun opplever? Hvem kommer innom på besøk? Hvem er syke? Er de redde? Må de flytte? (Vedlagt rammefortelling)*.
15	Du er på flukt i eller ut av landet ditt. Forestill deg hvordan det er. Skildre møtene med mennesker og nye steder
16	Bruk det du har lært om slavehandelen og skriv et brev/dagbok på ca 1 side til din familie som er igjen i Afrika. Forestill deg hvordan reisen over Atlanterhavet har vært. Fortell familien din om denne reisen.
17	Tenk deg at du er en slave som har levd lenge på de vestindiske øyer. Du møter plutselig barnebarnet ditt for første gang. Du forteller hvordan livet ditt har vært.
18	Du har nå i noen uker arbeidet med temaet tobakk og rusmidler. Som du vet har vi i Norge en røykelov som blant annet sier at det ikke er lov å røyke på kafeer, restauranter og andre offentlige steder innendørs. Vi har også aldersgrense for å kjøpe tobakk. tenk deg at røykelovern hadde blitt oppheveti dag. Utforsk hva som ville skjedd da, og skriv en tekst om dette. (E)
19	Du skal lage en reiseskildring fra Mellom- eller Sør-Amerika. Velg selv hvilket land du vil lage en reiseskildring fra, og hvor i landet du vil reise (F)