



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# ”Man måste förstå människors agerande utifrån den kontext och den tid som de levde i”

En kvalitativ intervjustudie av fem ämneslärares  
förståelse av samt arbete med historisk empati i  
undervisningen

Oskar Gottfridsson  
Ämneslärarprogrammet



Examensarbete 2: 15 hp  
Kurs: LGHI2A  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: VT/2020  
Handledare: Anders Ottosson  
Examinator: Kenneth Nyberg  
Kod: VT20-1100-001-LGHI2A

---

Nyckelord: Historisk empati, historiskt perspektivtagande, historiedidaktik.

## Abstract

The aim of this study is to examine Swedish history teachers' understanding of historical empathy and their expressed pedagogical practices for the promotion of historical empathy in the classroom. The study also explores if it exists a connection between the teachers' understanding of historical empathy and their expressed choice of pedagogical practices for cultivating such empathy among their students. A qualitative interview method has been used and the study employs a phenomenological approach. Interviews with five history teachers were conducted and the result was derived by using thematic analysis. The result suggests that the teachers' in general terms understand historical empathy as the ability to understand historical agents and their choices and actions based on their historical context. Thus, the teachers interpret historical empathy as the ability to understand and contextualize historical agents. Some teachers also include a clear distinction between historical empathy and sympathy in their definitions of the term. Moreover, the teachers express that they select from a broad variety of pedagogical practices for the promotion of historical empathy consisting of a plethora of discussion exercises, different writing assignments and the use of podcast interviews. The result show no clear connection between teachers' understanding of historical empathy and their methods of cultivating such empathy among their students. Furthermore, the study implies that teachers perceive the benefits of working with historical empathy in the history classroom to outweigh the perceived problems of working with historical empathy. The study concludes that the teachers' interviewed have a rather similar understanding of the nature of historical empathy, that there seems to exist no clear connection between teachers' understanding of the term and their methods of cultivating it and that teachers appear to have a predominantly positive attitude towards historical empathy. Further research is however required in order to be able to with certainty confirm these findings.

## **Förord**

Den här studien markerar slutet på fem års studier på ämneslärarprogrammet här på Göteborgs Universitet. Jag vill tacka alla lärare som låtit sig intervjuas och gjort den här studien möjlig. Ni har bidragit med många kloka tankar och insikter! Jag vill även passa på att tacka klasskamrater, vänner och familj som hela tiden funnits där som ett stöd under mina studier. Avslutningsvis vill jag tacka min handledare Anders Ottosson som bidragit med oerhört värdefull feedback under mitt examensarbete. Tack för ditt engagemang och all tid du lagt på att hjälpa mig under arbetsprocessens gång!

# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Inledning</b> .....	<b>1</b>
1.1	Syfte och frågeställningar .....	3
1.2	Tidigare forskning .....	4
1.2.1	Definitioner av historisk empati .....	4
1.2.2	Undervisningsstrategier för att främja historisk empati .....	7
1.2.3	Lärares konceptualisering av historisk empati .....	9
<b>2</b>	<b>Metod</b> .....	<b>11</b>
2.1	Kvalitativa intervjuer .....	11
2.2	Fenomenologisk ansats .....	13
2.3	Urval och avgränsningar .....	14
2.4	Respondenter .....	16
2.5	Genomförande .....	17
2.6	Etiska avväganden .....	19
<b>3</b>	<b>Resultat</b> .....	<b>20</b>
3.1	Lärares förståelse av historisk empati .....	21
3.1.1	Förstå historien och dess aktörer .....	21
3.1.2	Empati är inte detsamma som sympati .....	23
3.1.3	Sammanfattning .....	25
3.2	Möjligheter med att använda historisk empati i undervisningen .....	25
3.2.1	Förstå historiska aktörer, samhällen och skeenden .....	25
3.2.2	Förstå sin egen plats i historien .....	27
3.2.3	Utveckla förmågan att förstå andra kulturer och andra människor .....	28
3.2.4	Väcka intresse för specifika historiska tidsperioder .....	29
3.2.5	Sammanfattning .....	30
3.3	Problematik med att använda historisk empati i undervisningen .....	30
3.3.1	Risk för rättfärdigande av moraliskt förkastliga handlingar .....	30
3.3.2	Risk för att desillusionera vissa elever .....	32
3.3.3	Svårt att ta på allvar .....	33
3.3.4	Bristande kunskaper om den historiska kontexten .....	34
3.3.5	Sammanfattning .....	35
3.4	Lärares undervisningsstrategier .....	35
3.4.1	Diskussionsuppgifter .....	36
3.4.2	Skrivuppgifter .....	38
3.4.3	Podcasts .....	39

3.4.4	Sammanfattning.....	39
<b>4</b>	<b>Sammanfattande diskussion.....</b>	<b>39</b>
	<b>Källor och litteratur .....</b>	<b>46</b>
	Källor .....	46
	Litteratur .....	46
	<b>Bilagor.....</b>	<b>51</b>
<b>1</b>	<b>Missivbrev .....</b>	<b>51</b>
<b>2</b>	<b>Intervjuguide .....</b>	<b>52</b>

# 1 Inledning

Historisk empati är ett historiedidaktiskt begrepp som något förenklat kan sägas omfatta förmågan att förstå historiska aktörer och deras val och handlingar. Inom kanske framförallt anglosaxisk historiedidaktisk forskning kan även begreppet historiskt perspektivtagande användas synonymt med historisk empati.<sup>1</sup> Exakt vad som ska rymmas inom ramarna för begreppet har dock varit föremål för en omfattande historiedidaktisk debatt under de senaste dryga tjugo åren.<sup>2</sup> Det går att urskilja två konkurrerande sätt att definiera historisk empati. Å ena sidan finns det de som förespråkar en definition av begreppet där det primärt ses som en renodlad kognitiv process. Å andra sidan finns det de som argumenterar för att historisk empati snarare bör ses som både en kognitiv och emotionell process, d.v.s. även innefatta ett känslomässigt engagemang.<sup>3</sup>

Under 2000- och 2010-talen har historisk empati fått ett allt större genomslag inom historiedidaktiken. Som en följd av det här har historisk empati kommit att inkluderas i historieundervisningen i allt fler länder. Australien, Finland, Kanada och Tyskland är alla exempel på länder där historisk empati blivit en integrerad del av undervisningen.<sup>4</sup> Begreppet nämns visserligen inte i något av de styrdokument som finns för den svenska gymnasieskolan, men i ämnesplanen för historia på gymnasieskolan går det dock att läsa följande skrivning under ämnets syfte, som rymmer det mesta som ryms inom begreppet historisk empati:

Eleverna ska också ges möjlighet att utveckla förståelse av olika tiders levnadsvillkor och förklara människors roller i samhällsförändringar. Undervisningen ska bidra till insikt i att varje tids människor ska förstås utifrån sin tids villkor och värderingar.<sup>5</sup>

En mycket snarlik formulering finns även i kursplanen för historia på grundskolan.<sup>6</sup> I kommentarmaterialet som finns till kursplanen förtydligar Skolverket också att formuleringen

---

<sup>1</sup> Peter Seixas, *Historical Perspectives*, 2020.

<sup>2</sup> Sarah Brooks, *Historical Empathy in the Social Studies Classroom: A Review of the Literature*, 2009, s. 214.

<sup>3</sup> Jason Endacott & Sarah Brooks, *An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy*, 2013, s. 42.

<sup>4</sup> Carla Peck & Peter Seixas, *Benchmarks of Historical Thinking: First steps*, 2008; Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority, 2014; Ulrike Hartman & Marcus Hasselhorn, *Historical perspective taking: A standardized measure for an aspect of students' historical thinking*, 2008, s. 264; Jukka Rantala, Marika Manninen & Marko van den Berg, *Stepping into other people's shoes proves to be a difficult task for high school students: assessing historical empathy through simulation exercise*, 2016, s.342.

<sup>5</sup> Skolverket, *Ämnesplan – historia (gymnasieskolan)*, 2017a.

<sup>6</sup> Skolverket, *Kursplan – historia (Grundskolan)*, 2017b.

är att likställa med begreppet historisk empati.<sup>7</sup> Formuleringen i ämnesplanen bör följaktligen därför ses som ett uttryck för en ambition att undervisa om historisk empati. Utifrån den här tolkningen ska alltså undervisningen i historia på gymnasiet syfta till att bl.a. utveckla elevernas historiska empati. Det finns vidare studier som visar att en utvecklad förmåga till historisk empati också kan främja elevernas förmåga att förstå nutida problem och händelser baserat på de kunskaper de utvecklat om det förflutna.<sup>8</sup> En undervisning som främjar utvecklingen av historisk empati kan följaktligen knytas till de mål som finns i ämnesplanen rörande utvecklingen av ett historiemedvetande. Historisk empati kan således, även om begreppet inte finns omnämnt explicit i styrdokumentet, ses som en relevant del av historieundervisningen på grund- respektive gymnasienivå i den svenska skolan.

Utöver att bidra till att eleverna når de övergripande målen visar forskningen att historisk empati även kan bidra till att elever utvecklar viktiga demokratiska färdigheter. Baserat på de kunskaper de utvecklat om det förflutna kan eleverna lättare förstå nutida människor, problem och händelser.<sup>9</sup> Historisk empati är följaktligen ett historiedidaktiskt begrepp med stor pedagogisk potential, åtminstone på en teoretisk nivå. I varken styrdokumentet för grundskolan eller gymnasieskolan förekommer det emellertid någon klar definition av begreppet historisk empati och vad det ska innefatta.<sup>10</sup> Någon sådan finns inte heller i kommentarmaterialet till kursplanen i historia.<sup>11</sup> Samtidigt står det i skollagen (1 kap 9 §) samt i läroplanen för gymnasieskolan att skolan har en skyldighet att bedriva en likvärdig utbildning.<sup>12</sup> Hårdraget innebär detta att avsaknaden av en samlande definition av begreppet historisk empati kan riskera att urholka likvärdigheten i historieundervisningen. Mot bakgrund av att det finns flera konkurrerande definitioner av historisk empati kan avsaknaden av en gemensam definition inom skolan tänkas resultera i en situation där lärare tolkar begreppet på olika sätt och som en följd av detta bedriver undervisning som främjar olika typer av historisk empati. Inbakat i denna problematik finns också att begreppets innehåll kan tänkas fyllas med och tolkas utifrån omedveten ideologisk bias och riskera att bli ett verktyg

---

<sup>7</sup> Skolverket, Kommentarmaterial till kursplanen i historia, 2017c, s. 8.

<sup>8</sup> Sarah Brooks, *Historical Empathy as Perspective Recognition and Care in One Secondary Social Studies Classroom*, 2011, s 190.

<sup>9</sup> Keith C. Barton & Linda S. Levstik, *Teaching history for the common good*, 2004, s. 224; Hunter Gehlbach, *Social Perspective Taking: A Facilitating Aptitude for Conflict Resolution, Historical Empathy, and Social Studies Achievement*, 2004, s. 49-51.

<sup>10</sup> Skolverket, 2017a; Skolverket, 2017b.

<sup>11</sup> Skolverket, 2017c.

<sup>12</sup> SFS 2010:800. *Skollag*, 2010, 1 kap 9 §; Skolverket, *Läroplan för gymnasieskolan*, 2017d.

för fostran och disciplinering (jmf. Foucaults teorier om makt och disciplinering<sup>13</sup>). För att lärare ska kunna arbeta med historisk empati i praktiken och samtidigt uppfylla kraven på en likvärdig utbildning vore därför en gemensam definition av begreppet önskvärd. Ett led i att skapa en gemensam förståelse av begreppet, om det ens är möjligt att skapa en sådan, kan vara att undersöka hur historielärare i den svenska skolan tolkar begreppet historisk empati för att kartlägga vilka olika tolkningar som förekommer. Ur ett likvärdighetsperspektiv kan det även vara intressant att undersöka om lärares förståelse av begreppet påverkar hur de väljer att arbeta med historisk empati i undervisningen. Det saknas tidigare svensk historiedidaktisk forskning på området.<sup>14</sup> I den här studien ämnar jag därför att undersöka hur svenska historielärare tolkar begreppet historisk empati, hur de uttrycker att de arbetar med historisk empati i undervisningen samt vilka för- respektive nackdelar de identifierar med att arbeta med det.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Som nämndes inledningsvis står det i ämnesplanen för historia på gymnasieskolan att "Undervisningen ska bidra till insikt i att varje tids människor ska förstås utifrån sin tids villkor och värderingar".<sup>15</sup> Syftet med den här studien är att genom begreppet historisk empati undersöka hur svenska historielärare med behörighet att undervisa på gymnasiet förstår den här skrivningen i ämnesplanen samt hur deras förståelse av den påverkar hur de arbetar med att uppfylla dess andemening i undervisningen. Utifrån syftet för studien har följande frågeställningar formulerats:

- Hur definierar historielärare begreppet historisk empati?
- Hur uttrycker historielärare att de arbetar med historisk empati i sin undervisning?
- Finns det något samband mellan historielärares förståelse av begreppet historisk empati och hur de arbetar med historisk empati i undervisningen? Hur ser det i sådana fall ut?
- Vad identifierar historielärare för möjligheter respektive problematik med att arbeta med historisk empati i historieundervisningen?

---

<sup>13</sup> Michel Foucault, *Övervakning och straff: fängelsets födelse*, 2003.

<sup>14</sup> Adis Arnautovic & Oskar Gottfridsson, *Historisk empati i undervisningen – en forskningsöversikt över definitioner av begreppet, hinder och undervisningsstrategier*, 2018.

<sup>15</sup> Skolverket, 2017a.



## 1.2 Tidigare forskning

Historisk empati är överlag ett relativt outforskat forskningsområde och svensk forskning utgör inget undantag. Den befintliga historiedidaktiska forskningen har främst anglosaxisk proveniens och går att dela in i två huvudsakliga kategorier i vilka majoriteten av de studier som finns på området kan inkorporeras; forskning om hur begreppet ska definieras rent teoretiskt och forskning om undervisningsstrategier för att främja historisk empati. I de studier som undersökt undervisningsstrategier har det i de flesta fall varit forskare som själva utformat undervisningssituationerna. Det finns således få studier som undersöker historisk empati ur historielärares perspektiv, d.v.s. hur lärare tolkar begreppet och hur de försöker att undervisa i det.<sup>16</sup> Den här studien kan följaktligen bidra till att i viss mån fylla en existerande kunskapslucka inom den historiedidaktiska forskningen. I följande kapitel placeras studien in i en vetenskaplig kontext. Kapitlet är uppdelat i tre huvudområden; *definitioner av historisk empati*, *undervisningsstrategier för att främja historisk empati* och *lärares konceptualisering av historisk empati*.

### 1.2.1 Definitioner av historisk empati

Även om själva begreppet historisk empati är ett relativt nytt tillskott till den historiedidaktiska forskningen så har begreppet rötter långt tillbaka i tiden. I sin mest förenklade form, förmågan att förstå aktörer i det förflutna samt deras val och handlingar, kan historisk empati spåras ända tillbaka till den tyska historismen och dess stora förgrundsgestalt Leopold von Ranke (1795–1886). Von Ranke argumenterade för att historikern skulle akta sig för att döma historiska aktörer och händelser utifrån sitt nutida perspektiv. Varje historiskt samhälle borde istället studeras utifrån sina egna villkor.<sup>17</sup> Historismens tankar kom senare att vidareutvecklas av bl.a. den brittiske 1900-tals filosofen R.G. Collingwood (1889–1943) som underströk betraktarens historicitet genom att tala om inlevelsehermeneutik. Genom att sätta sig in i en historisk aktörs tankeprocess kan historikern förstå den specifika kontext som låg bakom aktörens tankar, intentioner och handlingar.<sup>18</sup> Det är dock först från slutet av 1990-talet och framåt som historisk empati etablerats som ett forskningsområde inom ramen för den moderna historiedidaktiken.

---

<sup>16</sup> Deborah L. Cunningham, *An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students*, 2009, s. 679–680.

<sup>17</sup> Tyson Retz, *A Moderate Hermeneutical Approach to Empathy in History Education*, 2015, s. 215.

<sup>18</sup> *Ibid.*, s. 216–217.

En stor del av den moderna forskningen på området har handlat om vilket teoretiskt angreppssätt som ska nyttjas för att definiera och förstå begreppet historisk empati. Exakt vad som ska rymmas inom ramarna för begreppet har varit föremål för en omfattande historiedidaktisk debatt under de senaste dryga tjugo åren.<sup>19</sup> Det går inom forskningen att urskilja två huvudsakliga konkurrerande sätt att definiera historisk empati. Å ena sidan finns det de som förespråkar en definition av begreppet där historisk empati primärt ses som en renodlad kognitiv process. Å andra sidan finns det de som argumenterar för att historisk empati snarare bör ses som både en kognitiv och emotionell process.<sup>20</sup> Debatten har således handlat om huruvida begreppet endast ska innehålla en kunskapsmässig (kognitiv) aspekt eller om även en känslomässig (emotionell) aspekt ska, eller för den delen kan, inkluderas. Det förstnämnda synsättet representeras framförallt inom forskningen av den brittiske historiedidaktikern Stuart Foster och det sistnämnda av de amerikanska forskarna Keith C. Barton och Linda S. Levstik samt Jason Endacott och Sarah Brooks.

Stuart Foster argumenterar för att historisk empati primärt är att betrakta som en kognitiv akt.<sup>21</sup> Enligt Foster bygger historisk empati huvudsakligen på kunskap och måste grundas på historiska frågeställningar samt noggranna studier av källmaterialets evidens. Historisk empati ska inte sträva mot att skapa inlevelse och identifikation med den historiska aktören. Alla sådana försök menar Foster ignorerar det faktum att det inte är möjligt att helt ta en historisk aktörs perspektiv och ikläda sig dennes personlighet för oss som nutida tolkare av det förflutna. Då historievetenskap, enligt Foster, är beroende av och bör bygga på ett noggrant insamlat källmaterial skall inte historieundervisningen i skolan syssla med uppgifter där elever ska föreställa sig att vara en historisk aktör och göra ogrundade antaganden om hur vi idag tror att hen kan tänkas ha resonerat i en viss situation. Foster argumenterar för att emotionellt engagemang med historiska aktörer förringar syftet med historia och gör en klar distinktion mellan sympati och empati. Sympati är detsamma som att emotionellt engagera sig. Empati däremot innebär enligt Foster att genom belägg i källorna försöka förstå hur en historisk händelse påverkade en aktörs beslutsfattande och liv. Genom att förstå komplexiteten och samspelet i en aktörs personlighet, hur bakgrund och trosföreställningar etc. påverkar historiska aktörers handlingar kan en elev visa prov på historisk empati.<sup>22</sup>

---

<sup>19</sup> Brooks, 2009, s 214.

<sup>20</sup> Endacott och Brooks, 2013, s. 42.

<sup>21</sup> Elizabeth Yeager, Stuart J. Foster, Sean D. Maley, Thom Anderson & James W. Morris III, 1998.

<sup>22</sup> Stuart J. Foster, *Using historical empathy to excite students about the study of history: Can you empathize with Neville Chamberlain?*, 1999, s. 19.

Inom den historiedidaktiska forskningen finns det flera forskare som i huvudsak godtar Fosters definition av historisk empati som en primärt kognitiv process.<sup>23</sup> Det finns dock även flera forskare som genom åren ställt sig kritiska till Fosters definition av begreppet. Några av de främsta kritikerna av hans konceptualisering av historisk empati är Keith C. Barton och Linda S. Levstik. De håller visserligen med Foster om att den kognitiva processen är viktig och att empati inte är detsamma som identifikation eller sympati. Barton och Levstik argumenterar dock för att historisk empati, snarare än att vara en renodlat kognitiv process, karaktäriseras av ett samspel mellan kognitiva och emotionella aspekter som inte intellektuellt kan separeras. De menar att förekomsten av emotionella kopplingar till historien inte nödvändigtvis, som Foster hävdar, behöver resultera i ett ovetenskapligt förhållningssätt. Det lönar sig inte att bortse från de känslomässiga band vi har till historien då dessa enligt Barton och Levstik utgör den motiverande kraften bakom all historieundervisning. Den emotionella aspekten är nödvändig för att ge historien mening och bör därför finnas med i all historieundervisning. Historisk empati består enligt Barton och Levstik av två kulturella verktyg: empati som perspektivbyte (*empathy as perspective recognition*) och empati med inkännande omtanke (*empathy as caring*). Empati som perspektivbyte omfattar de kognitiva aspekterna av historisk empati och empati med inkännande omtanke omfattar de emotionella aspekterna av begreppet. Det kognitiva verktyget syftar till att utveckla elevers förmåga att utifrån ett källmaterial söka en förståelse för andras perspektiv. Det emotionella verktyget syftar till att utveckla elevers förmåga till inlevelse med de individer som de studerar.<sup>24</sup>

I likhet med Barton och Levstik finner Jason Endacott och Sarah Brooks en definition av historisk empati som endast inkluderar kognitiva aspekter som problematisk men tar kritiken ett steg vidare. Endacott och Brooks argumenterar för att historisk empati varken är att se som en renodlad kognitiv aktivitet eller en renodlad emotionell aktivitet och mot bakgrund av det lanserar man en definition av begreppet som omfattar både dess kognitiva och dess emotionella aspekter. Historisk empati är enligt Endacott och Brooks en *dual-domain construct*, d.v.s. ett begrepp som består av både kognitiva och emotionella komponenter. Endacott och Brooks delar i sin definition av historisk empati upp begreppet i tre av varandra beroende och interrelaterade delar: *Historisk kontextualisering, perspektivtagande* och

---

<sup>23</sup> Karen L. Riley, *Historical Empathy and the Holocaust: Theory into Practice*, 1998, s. 33; Peter Lee & Ros Ashby, *Empathy, perspective taking, and rational understanding*, 2001; Darren Bryant & Penney Clark, *Historical Empathy and Canada: "A people's history"*, 2006.

<sup>24</sup> Barton & Levstik, 2004.

*emotionella kopplingar*.<sup>25</sup> De två första delarna omfattar de kognitiva aspekterna av historisk empati och den sista delen omfattar begreppets emotionella aspekter. Historisk empati kan enbart uppnås när alla tre av varandra beroende och interrelaterade delar samverkar. För att kunna förstå historiska aktörer krävs det enligt Endacott och Brooks en samverkan mellan emotionella och kognitiva komponenter. Detta då människor, nu som då, agerar utifrån både emotionella och kognitiva reaktioner. Genom en inkludering av både de kognitiva och de emotionella aspekterna av historisk empati i historieundervisningen ges elever möjligheten att skapa sig en helhetsbild av historiska aktörer och de samhällen i vilka de existerade. Som ett resultat av detta kan eleverna utveckla en större empati för de historiska aktörerna.<sup>26</sup>

Av den forskningsöversikt som Arnautovic och Gottfridsson sammanställt framgår det att det sätt att definiera historisk empati som representeras av Barton och Levstik samt Endacott och Brooks på senare tid verkar ha trätt fram som den något mer frekvent förekommande definitionen av begreppet inom den historiedidaktiska forskningen.<sup>27</sup> Någon total konsensus kring hur begreppet ska definieras kan dock ännu inte sägas råda bland historiedidaktiker.

## 1.2.2 Undervisningsstrategier för att främja historisk empati

Under de senaste dryga tjugo åren har det också bedrivits en rad studier som undersökt olika undervisningsstrategiers lämplighet för att utveckla elevers förmåga till historisk empati. Den existerande forskningen på området erbjuder ett flertal olika undervisningsstrategier som historielärare kan använda sig av i deras historieundervisning. I de studier som har genomförts kring undervisningsstrategier för att främja historisk empati har den pedagogiska potentialen hos metoder så som 3D-visualisering, arbete med primär- och sekundärkällor, debatter, museibesök samt skrivuppgifter i första och tredje person uppmärksammats.<sup>28</sup>

Endacott och Brooks lanserar i sin artikel ”An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy” en undervisningsmodell för hur man som lärare kan utveckla

---

<sup>25</sup> Endacott & Brooks, 2013, s. 41–42.

<sup>26</sup> Ibid, s. 43–44.

<sup>27</sup> Arnautovic & Gottfridsson, 2018, s. 21.

<sup>28</sup> Sara K. Sweeney, Phyllis Newbill, Todd Ogle & Krista Terry, *Using Augmented Reality and Virtual Environments in Historic Places to Scaffold Historical Empathy*, 2018, s. 114-118; Yeager, Foster, Maley, Anderson & Morris III, 1998; Frans H. Doppen, *Teaching and learning multiple perspectives: The atomic bomb*, 2000, s. 164; Jill Jensen, *Developing historical empathy through debate: An action research study*, 2008, s. 64; Helene, Uppin & Inge Timoštšuk, *We'll Be Back by Christmas” – Developing Historical Empathy During a Museum Activity*, 2019, 310–24; Sarah Brooks, *Displaying Historical Empathy: What Impact Can a Writing Assignment Have?*, 2008, s. 137; Tessa De Leur, Carla Van Boxtel & Arie Wilschut, *‘I Saw Angry People and Broken Statues’: Historical Empathy in Secondary History Education*, 2017, s.343.

elevers historiska empati genom historiska primär- och sekundärkällor. Modellen utgår från deras definition av begreppet historisk empati och bygger på deras tidigare forskning på området.<sup>29</sup> Undervisningsmodellen är indelad i fyra olika faser:

1. Introduktion
2. Undersökning
3. Gestaltning
4. Reflektion

I den första fasen, *introduktionsfasen*, får eleverna lärarens hjälp att utforska den historiska kontexten då kunskap om denna är nödvändig för att kunna utveckla historisk empati. I *undersökningsfasen* får eleverna sedan arbeta med de primär- och/eller sekundärkällor som utgör uppgiftens källmaterial. I den efterföljande *gestaltningsfasen* ges eleverna uppdraget att genom skrivuppgifter, rollspel, diskussioner, poesi eller dylikt gestalta det de fått jobba med i de tidigare faserna. I den avslutande *reflektionsfasen* får sedan eleverna reflektera över varför de historiska aktörerna agerade så som de gjorde. Reflektion sker genom t.ex. gruppdiskussioner eller frågor som eleverna får arbeta med individuellt.<sup>30</sup> Varje enskild fas kan enligt Endacott och Brooks bidra till att utveckla värdefulla förmågor. För att kunna utveckla historisk empati, så som den definieras av Endacott och Brooks, krävs det dock enligt dem att alla fyra faser används tillsammans i undervisningen.<sup>31</sup>

Forskningen identifierar även ett antal hinder för elevers utvecklande av historisk empati. Bland dessa hinder finns presentism, en benägenhet att förklara obekanta sedvänjor från dåtiden som resultatet av intellektuella eller moraliska brister hos dåtidens människor, uppfattningen att dåtidens människor var medvetna om att de var gammaldags samt stora avstånd i tid, status, kultur med mera mellan eleverna och de historiska aktörerna.<sup>32</sup> Med hjälp av de undervisningsstrategier som lyfts av forskningen kan dock dessa fallgropar förhoppningsvis undvikas.

---

<sup>29</sup> Endacott & Brooks, 2013.

<sup>30</sup> Ibid, s. 46–54.

<sup>31</sup> Ibid, s. 46.

<sup>32</sup> Sam Wineburg, *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past*, 2001; Lee & Ashby, 2001; Barton & Levstik, 2004; Endacott & Brooks, 2013.

Som framgår av kapitlet finns det inom forskningen exempel på en rad olika undervisningsstrategier för att främja utvecklingen av elevers förmåga till historisk empati. För att kunna fastslå dessa undervisningsstrategiers effekt på den historiska empatin skulle det dock vara önskvärt med ytterligare forskning på området. När det gäller flertalet av de undervisningsstrategier som undersökts av forskningen så finns det inte några efterföljande studier som bekräftar de resultat som framträtt i ursprungsstudien. Vidare har de studier som undersöker lämpliga undervisningsstrategier för att främja historisk empati utöver detta även utgått från olika definitioner av historisk empati. Likt Brooks konstaterar i sin forskningsöversikt finns det en viss problematik i att klumpa ihop alla undervisningsstrategier eftersom de strävar efter att främja utvecklingen av olika typer av historisk empati.<sup>33</sup> Det är med detta i åtanke således svårt att med säkerhet slå fast vilka undervisningsstrategier som har en positiv effekt på elevers förmåga till historisk empati.

### **1.2.3 Lärares konceptualisering av historisk empati**

Tidigare forskning har, som tidigare nämnts, främst fokuserat på hur begreppet rent teoretiskt bör definieras samt att utarbeta potentiellt lämpliga undervisningsstrategier för att främja historisk empati. I de studier som undersökt undervisningsstrategier för att främja historisk empati har undervisningssituationerna i de flesta fall utformats av forskarna själva snarare än att utgöras av historielärares autentiska undervisningssituationer. Den historiedidaktiska forskningen har i allmänhet inte utforskat historisk empati ur ett lärarperspektiv. Ytterst få forskningsstudier undersöker historielärares förståelse av begreppet historisk empati och hur de arbetar med historisk empati i undervisningen.<sup>34</sup> Det finns således en viss kunskapslucka i forskningsfältet kring hur lärare förstår och arbetar med historisk empati. Den här luckan uppmärksammas av Deborah L. Cunningham som också gjort en av få studier kring historielärares förståelse av historisk empati.

Cunningham undersöker i en fallstudie från 2009 hur fyra brittiska gymnasielärare i historia konceptualiserar begreppet historisk empati samt hur de kultiverar det hos sina elever. Det Cunningham undersöker är med andra ord både hur lärare tolkar begreppet och hur de undervisar om det. De lärare som ingick i studien var alla utbildade gymnasielärare med mångårig erfarenhet av yrket. I fallstudien användes semistrukturerade intervjuer i

---

<sup>33</sup> Brooks, 2009, s. 228.

<sup>34</sup> Cunningham, 2009, s. 679–680.

kombination med lektionsobservationer för att samla in data. Datamaterialet bearbetades med hjälp av grundad teori vilket innebär att teorin genererades utifrån empirin.<sup>35</sup>

Resultatet av studien visar på en viss diskrepans mellan hur lärare tänker och undervisar kring historisk empati och hur historisk empati diskuteras i forskningen. I studien framkom det att alla lärare hade relativt liknande definitioner av historisk empati.<sup>36</sup> Även om det fanns vissa skillnader mellan de olika lärarnas förståelse av historisk empati visade inte lärarna prov på den höga grad av oenighet kring hur begreppet ska definieras som råder inom den historiedidaktiska forskningen. Konflikten om huruvida historisk empati endast ska innehålla en kunskapsmässig (kognitiv) aspekt eller om även en känslomässig (emotionell) aspekt ska inkluderas i begreppet kan visserligen urskiljas i vissa uttalanden hos lärarna i Cunninghams studie. På det stora hela verkar emellertid inte konflikten mellan de olika aspekterna av historisk empati uppta någon central position i lärarnas tolkning av begreppet. Begreppet definierades av lärarna i generella termer som förmågan att förstå historiska aktörers val och handlingar utifrån deras historiska kontext. Alla lärare gjorde, likt forskare på området, en tydlig distinktion mellan historisk empati och sympati. Lärarna gav dock uttryck för en mer funktionell och flexibel förståelse av historisk empati jämfört med de mer detaljerade och rigorösa definitionerna som går att finna inom forskningen. Beroende på vilka behov som fanns i undervisningen kunde lärarna justera deras definition av historisk empati en aning för att det skulle svara bättre mot de aktuella behoven. Den ”rena” historiska empatin fick stryka på foten till förmån för sympati om det behövdes för att ett högre syfte med undervisningen, exempelvis att odla sympati för en viss viktig demokratisk värdering, skulle uppnås.<sup>37</sup>

Cunninghams studie ger en fingervisning om hur lärare kan tänkas resonera kring begreppet historisk empati. Resultatet från studien tyder på att det kan finnas en viss skillnad mellan hur historisk empati diskuteras i forskningen och hur lärare tänker kring begreppet. Vidare pekar studien på att det även kan finnas en diskrepans mellan hur lärare definierar historisk empati i teorin och hur de i praktiken använder begreppet i undervisningen. För att med säkerhet kunna fastslå hur lärare förstår begreppet historisk empati skulle dock ytterligare forskning vara önskvärd. Cunninghams studie är, utifrån vad jag har kunnat se, den enda i sitt slag. Studien undersöker lärare verksamma i Storbritannien och det är inte nödvändigtvis säkert att

---

<sup>35</sup> Cunningham, 2009, s. 679–683.

<sup>36</sup> Ibid, s. 684.

<sup>37</sup> Ibid, s. 683–688.

resultatet är överförbart till exempelvis en svensk kontext. Svenska lärares tankar om historisk empati skulle kunna skilja sig från brittiska lärares tankar om begreppet. Vidare är studien publicerad 2009 vilket innebär att den är över tio år gammal. Det finns således här en kunskapslucka att fylla inom det historiedidaktiska fältet. Genom den här studien är förhoppningen att bidra till ytterligare kunskap om hur lärare förstår begreppet historisk empati. Eftersom forskningen om historisk empati ur ett lärarperspektiv, i synnerhet i en svensk kontext, är relativt sparsmakad kan fler svenska studier om detta, däribland denna, bidra till att täppa till den existerande kunskapsluckan.

## 2 Metod

Den genomförda studien är en intervjustudie av kvalitativ karaktär. De intervjuer som ligger till grund för studien är av semistrukturerad form. Då studien bygger på intervjuer av historielärare och deras egna uppfattningar om historisk empati kopplat till historieundervisningen valdes en fenomenologisk ansats för intervjuerna. Syftet med en fenomenologisk ansats i en kvalitativ studie är att försöka beskriva den intervjuades livsvärld, d.v.s. världen så som den upplevs av den intervjuade.<sup>38</sup> Fokus för studien är således att försöka förstå saker och ting genom de intervjuade lärarnas perspektiv. I följande avsnitt redogörs för de avgränsningar, urval samt metodologiska överväganden som gjorts för studien.

### 2.1 Kvalitativa intervjuer

Den kvalitativa forskningsintervjun syftar enligt Steinar Kvale och Svend Brinkmann till att uppnå en förståelse av de intervjuades upplevelser ur deras eget perspektiv.<sup>39</sup> Monica Dalen ger uttryck för ett liknande synsätt. Målet med den kvalitativa intervjun är att få fram träffande och beskrivande information om hur de intervjuade upplever olika sidor av sin livssituation. Dalen argumenterar för att den kvalitativa intervjun är särskilt lämpad för att ge forskaren insikter om respondentens egna erfarenheter, känslor och tankar.<sup>40</sup> Detta harmonierar med denna studies syfte att genom begreppet historisk empati undersöka hur gymnasielärare i historia förstår en skrivning i ämnesplanen samt hur deras förståelse av den

---

<sup>38</sup> Steinar Kvale & Svend Brinkmann, *Den kvalitativa forskningsintervjun*, 2014.

<sup>39</sup> Kvale & Brinkmann, 2014.

<sup>40</sup> Monica Dalen, *Intervju som metod*, 2015, s. 14.



påverkar hur de arbetar med att uppfylla dess andemening i undervisningen. Jag har därför valt att använda mig av kvalitativa intervjuer då de möjliggör att gå på djupet och försöka förstå respondenternas upplevelser ur deras eget perspektiv.

För att på bästa möjliga sätt fånga respondentens upplevelser och tankar valdes s.k. semistrukturerade intervjuer. En helt öppen intervjuguide kan resultera i en känsla av otrygghet och osäkerhet hos respondenter då det inte finns några ramar att förhålla sig till.<sup>41</sup> En helt strukturerad intervjuguide å andra sidan kan hämma det fria tänkandet hos respondenter.<sup>42</sup> Även möjligheten till att ställa följdfrågor försvinner med en strukturerad intervjuguide. Den semistrukturerade intervjun ger möjligheten att gå mer på djupet och att ställa följdfrågor samtidigt som den erbjuder tydliga ramar för intervjun.<sup>43</sup> Med hjälp av följdfrågorna kan förståelsen för respondentens tankeprocess fördjupas genom att respondenten uppmuntras att berätta mer utförligt om hens tankegångar.<sup>44</sup> De tydliga ramar som den semistrukturerade intervjun erbjuder bidrar till att säkerställa att samtliga respondenter håller sig inom samma ramar samtidigt som de utöver detta även skapar trygghet för respondenterna.

Intervjuguiden utformades enligt den s.k. områdesprincipen. Områdesprincipen innebär att intervjun inleds samt avslutas med lite mer generella frågor som inte nödvändigtvis behöver vara relaterade till huvudämnet för intervjun. De frågor som eventuellt kan vara lite mer känsloladdade och svåra att besvara kommer först en bit in i intervjun. Dalen argumenterar för att det här tillvägagångssättet får respondenten att slappna av och känna sig mer trygg och bekväm under intervjusituationen vilket kan bidra till att hen svarar mer sanningsenligt på frågorna.<sup>45</sup> På så sätt kan intervjusvarens validitet förbättras. Studiens forskningsfrågor ligger till grund för utformandet av frågorna i intervjuguiden. Intervjuguiden består primärt av öppna frågor men det förekommer även slutna frågor i den. De slutna frågorna handlar om rena faktafrågor så som exempelvis erfarenhet och ålder. De öppna frågorna anknyter direkt till de övergripande forskningsfrågorna och inbjuder respondenten till att mer öppet resonera och reflektera kring frågorna.

---

<sup>41</sup> Dalen, 2015.

<sup>42</sup> Ibid.

<sup>43</sup> Ibid.

<sup>44</sup> Staffan Stukát, *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*, 2011.

<sup>45</sup> Dalen, 2015, s. 35.

## 2.2 Fenomenologisk ansats

Fenomenologin är en filosofisk tradition som utgör ett vanligt angreppssätt inom kvalitativ pedagogisk forskning. Fenomenologins rötter kan spåras tillbaka till den tyske filosofen Edmund Husserl (1859–1938) vars arbeten också utgör utgångspunkten för den moderna fenomenologiska traditionen. Husserl ansåg att förståelse kan uppnås genom en beskrivning och analys av det sätt varpå vi konstruerar vår uppfattning av världen.<sup>46</sup> Hans idéer kom senare att utvecklas av bland annat den österrikiske samhällsvetaren Alfred Schütz (1899–1959). Schütz betonade särskilt vardagsverklighetens betydelse och kom genom att tillämpa fenomenologins idéer på samhällsvetenskapen att spela en central roll för den moderna fenomenologins utveckling.<sup>47</sup>

Inom fenomenologin är människans subjektiva upplevelse det centrala.<sup>48</sup> Fokus för fenomenologin ligger på människans livsvärld, d.v.s. världen så som den enskilda människan upplever den.<sup>49</sup> Varje enskild individs upplevelse av världen utgör en egen livsvärld. En forskare som anlägger en fenomenologisk ansats försöker förstå en annan människa och se detsamma som hen ser. Genom att grundligt sätta sig in i den andra människans livsvärld kan forskaren lyckas med detta.<sup>50</sup> En metod för att försöka sätta sig in i och förstå någon annans livsvärld kan utgöras av kvalitativa intervjuer. Kvale och Brinkmann skriver att en fenomenologisk ansats ofta används i kvalitativa studier som en metod för att försöka beskriva världen så som den upplevs av de intervjuade.<sup>51</sup> Eftersom jag vill undersöka hur lärarna personligen upplever historisk empati i relation till deras historieundervisning är det centralt för studien att försöka få en inblick i deras livsvärld så som de upplever och beskriver den. En hög grad av förståelse för de intervjuades livsvärldar kan uppnås genom att grundligt sätta sig in i deras beskrivningar och uttalanden. Genom att analysera historielärares upplevelser av historisk empati och sitt arbete med begreppet vill jag försöka identifiera teman och mönster i deras berättelser. Det är dock viktigt att påpeka att resultatet alltid utgör en tolkning av de intervjuades berättelser då det inte går att förstå någon annan persons livsvärld fullt ut eftersom vi, som ett resultat av att vi har personliga livsvärldar, har olika

---

<sup>46</sup> Dalen, 2015, s.19.

<sup>47</sup> Dalen, 2015, s.19; Alan Bryman, *Samhällsvetenskapliga metoder*, 2018, s. 54.

<sup>48</sup> Dalen, 2015, s. 19.

<sup>49</sup> Jan Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*, 2005.

<sup>50</sup> Dalen, 2015, s. 19.

<sup>51</sup> Kvale & Brinkmann, 2014.

förståelse för de fenomen som vi upplever och beskriver. Som forskare är det viktigt att kontinuerligt reflektera över och förhålla sig till den egna subjektiviteten för att möjliggöra en tolkning av högsta möjliga validitet.

## 2.3 Urval och avgränsningar

För att finna respondenter som är relevanta för studiens forskningsfrågor har ett målinriktat urval använts. Bryman argumenterar för att ett målinriktat urval är lämpligt att tillämpa i en kvalitativ studie.<sup>52</sup> Respondenterna valdes ut på grundval av några kriterier som ansågs behöva uppfyllas för att det utifrån intervjuerna skulle vara möjligt att besvara forskningsfrågorna. Respondenten skall dels ha behörighet att undervisa i historia på gymnasieskolan, dels vara yrkesverksam historielärare. Studien avgränsades till historielärare med behörighet att undervisa i historia på gymnasieskolan då dessa kan tänkas ha bättre kännedom om den skrivelse i ämnesplanen, kopplad till historisk empati, som studien tar avstamp i än andra historielärare. Tanken var inledningsvis att avgränsa studien till enbart ämneslärare verksamma på gymnasieskolan, på grund av tidsbegränsning och svårigheter att få tag i respondenter som svarade på det kriteriet utvidgades dock urvalet till att även omfatta ämneslärare på högstadiet där det i kursplanen för historia finns en skrivelse snarlik den i ämnesplanen för gymnasiet. Behörighet att undervisa i historia på gymnasiet behölls dock som ett kriterium, detta för att inte riskera studiens validitet i förhållande till respondentens insyn i för studien relevanta styrdokument. Endast yrkesverksamma lärare tilläts delta i studien för att undvika personer som lämnat yrket permanent och som därför riskerar att ha mindre kännedom om de för studien relevanta skrivelserna i styrdokumentet.

För studien rekryterades totalt fem respondenter. Alla respondenter förutom en rekryterades genom personliga kontakter utifrån ett universitetsetablerat kontaktnätverk. Den femte och sista respondenten rekryterades enbart genom personliga kontakter. Urvalet visar på en relativ bredd av lärare med olika arbetsplatser, erfarenheter och ålder. Endast en av respondenterna är dock kvinna, således finns inte samma bredd representerad när det gäller lärarnas kön.

Fyra av fem respondenter var sedan tidigare bekanta till mig personligen. En redan på förhand etablerad relationen mellan mig som forskare och majoriteten av respondenterna kan tänkas medföra en eventuell risk för att studiens resultat påverkas av välvilliga tendenser från

---

<sup>52</sup> Bryman, 2018, s. 497–498.

respondenterna gentemot forskare och vice versa.<sup>53</sup> Om respondenterna är välvilligt inställda gentemot forskare finns det en risk att de under intervjun anpassar sina svar och för att svara det som de tänker sig efterfrågas av forskaren, vilket kan ha en negativ inverkan på studiens validitet. En på förhand god relation mellan parterna kan dock å andra sidan även ha en positiv inverkan på studien då respondenten eventuellt känner sig tryggare och mer bekväm under intervjusituationen om tilliten till forskaren är hög. Exempelvis Stukát visar på att det är viktigt att respondenten känner sig trygg vid kvalitativa intervjuer.<sup>54</sup> En trygg respondent kan förhoppningsvis ge mer utförliga och sanningsenliga intervju svar. Emellertid kan forskarens relation till respondenterna också utgöra ett metodproblem. Den här typen av problematik benämns av Dalen som solidaritetsproblem.<sup>55</sup> En forskares solidaritet med ett ämne eller en respondent kan få betydelse för hur resultatet tolkas och förmedlas.<sup>56</sup> Om forskaren känner solidaritet med respondenten, exempelvis om de båda är bekanta sedan tidigare, kan respondentens svar komma att tolkas välvilligt av forskaren under analysprocessen. Detta riskerar att resultera i en tolkning och förmedling av resultatet som inte speglar respondentens egentliga uttalanden och därmed minska studiens validitet. Genom att som forskare vara medveten om samt transparent och öppen med de risker som närheten till vissa respondenter kan innebära så kan förhoppningsvis dessa fallgropar undvikas.

Då studien är av begränsad storlek, och bygger på ett fåtal intervjuer med ett litet antal respondenter, kan det resultat som presenteras i studien inte med säkerhet fastslås vara representativt för gruppen svenska historielärare som helhet. Det begränsade urvalet kan alltså inverka på studiens representativitet. Då deltagande är frivilligt kan det exempelvis falla sig så att enbart lärare som personligen är intresserade av det valda ämnet för studien väljer att delta som respondenter. På grund av osäkerheten kring dess representativitet kan studiens resultat således inte göra anspråk på att vara generaliserbart. Studiens värde ligger snarare i att den erbjuder insyn i hur lärares förståelse av samt undervisning om historisk empati kan tänkas se ut och fungera som inspiration för framtida forskning på ett relativt outforskat område. Studien gör inte heller anspråk på representativitet eller generaliserbarhet utan dess fokus ligger istället, som ett resultat av den fenomenologiska ansatsen, på att försöka återge hur de intervjuade lärarna personligen upplever historisk empati i relation till deras historieundervisning. Som tidigare nämnts ger ett litet urval möjlighet till en mer djupgående

---

<sup>53</sup> Dalen, 2015.

<sup>54</sup> Stukát, 2011.

<sup>55</sup> Dalen, 2015, s. 22–24.

<sup>56</sup> Ibid, s. 22.

analys av varje respondents intervjusvar i jämförelse med ett större urval. Likt Stukát visar på kan även ett resultat som inte är generaliserbart trots allt ha en viss relaterbarhet.<sup>57</sup> Då studien är kvalitativ och utgår från intervjuer eftersträvas, till skillnad från vid en kvantitativ studie, ett kvalitativt resultat snarare än ett generaliserbart resultat.

## 2.4 Respondenter

I följande avsnitt presenteras de fem respondenter som rekryterades för studien utifrån de metoder som finns beskrivna ovan. Tre av respondenterna är verksamma inom gymnasieskolan. De övriga två undervisar i årskurs 7–9 respektive årskurs 6–9. Samtliga respondenter har dock utbildning för samt behörighet att undervisa i historia på gymnasienivå. För att värna om respondenternas personliga integritet har varje respondent blivit tilldelad en för deras ålder adekvat pseudonym.

Mattias är 41 år gammal och anställd på en stor fristående gymnasieskola i centrala Göteborg. Han har varit anställd på skolan i tolv år och undervisar utöver historia även i svenska. Huvuddelen av Mattias tjänst är som svensklärare och han undervisar för tillfället endast i kursen historia 1b. Han har dock andra år även undervisat i historia 2.

Fredrik är 47 år gammal och arbetar på en stor fristående gymnasieskola i centrala Göteborg. Han har varit anställd på skolan sedan hösten 2004 och undervisar i historia och samhällskunskap. Fredrik är behörig att undervisa i båda sina ämnen och har utöver dessa även läst ekonomisk historia och religion på universitetet. För tillfället undervisar han endast i historia 1b. Likt Mattias brukar dock även Fredrik vissa läsår undervisa i historia 2.

Mats är 62 år gammal och arbetar på en större kommunal högstadieskola på en mindre västsvensk ort. Han har varit verksam som lärare i 43 år och arbetat på sin nuvarande arbetsplats sedan 1993. Mats undervisar i samtliga samhällsorienterade ämnen och har behörighet att undervisa i alla dessa ämnen även på gymnasiet där han arbetat innan han började på sin nuvarande arbetsplats.

Johan är 29 år gammal och för tillfället anställd på en mindre kommunal gymnasieskola i centrala Göteborg. Han har arbetat på skolan i snart två år, varav ett och ett halvt som fast

---

<sup>57</sup> Stukát, 2011.

anställd, och undervisar i historia och samhällskunskap. Johan är utbildad ämneslärare i båda sina ämnen. Utöver de ordinarie historiekurserna på ämneslärarprogrammet så har han även läst enskilda kurser i ekonomisk historia, idéhistoria, och genushistoria. För närvarande har Johan all sin historieundervisning i kursen historia 1b.

Emelie är 27 år och anställd på en mindre kommunal mellan- och högstadieskola på en mindre västsvensk ort. Hon har arbetat på skolan sedan 2019 och undervisar i SO och svenska. Emelie är utbildad ämneslärare i historia och svenska och har således behörighet att undervisa på gymnasiet i båda dessa ämnen. All hennes historieundervisning har hon för tillfället med elever i årskurs 6.

## 2.5 Genomförande

Efter att samtliga respondenter tackat ja till att delta i studien avtalades tid och plats för intervjun med respektive respondent. Innan intervjuerna med respondenterna genomfördes testades intervjuguiden och dess frågor i ett pilottest för att säkerställa intervjuguidens kvalitet. Samtliga intervjuer kom att genomföras i slutet av april månad 2020. Intervjuerna tog mellan 30 och 45 minuter och spelades in på intervjuarens mobiltelefon. För att eftersträva en så lugn och trygg miljö som möjligt fick respondenterna själva välja tid och plats för intervjun. Samtliga intervjuer, förutom den med Johan, genomfördes på respondenternas arbetsplatser i konferensrum eller grupprum på skolorna där det gick att samtala ostört. Utöver att underlätta själva intervjun på plats bidrog således det faktum att intervjuerna genomfördes i lugna miljöer utan störande ljud även till att underlätta för den efterföljande transkriberingen. Förekomsten av störande ljud m.m. under inspelningen kan göra det svårt att höra exakt vad respondenten säger i vissa situationer vilket medför en risk för att transkriberingen blir felaktig och att respondentens uttalanden inte återges korrekt. Intervjun med Johan genomfördes över ett videosamtal. Då respondenten kunde sitta i sitt eget hem och bli intervjuad genomfördes även den här intervjun i en för respondenten lugn och trygg miljö.

Kvale har formulerat en lista med tio kriterier för hur en framgångsrik intervjuare ska vara. En bra intervjuare ska vara insatt, strukturerad, tydlig, hänsynsfull, känslig, öppen, styrande, kritisk, tolkande samt kunna relatera det som sägs i stunden med det som sagts tidigare i

intervjun.<sup>58</sup> Bryman argumenterar för att Kvales lista är mycket användbar för kvalitativa forskare som ska genomföra intervjuer och adderar själv två ytterligare punkter till den befintliga listan: balanserad och etisk medveten. Genom att inte säga för mycket eller för den delen för lite samt vara känslig för den etiska aspekten av intervjuandet och se till att respondenten får den information hen behöver kan forskaren bli en framgångsrik intervjuare.<sup>59</sup> För att säkerställa intervjuernas kvalitet har jag i rollen som intervjuare försökt att följa Kvale och Brymans kriterier för en framgångsrik intervjuare. Exempelvis informerades respondenterna före intervjuerna om studiens syfte, deras rättigheter som respondenter, att allt deltagande är frivilligt och att all information skulle behandlas konfidentiellt. Under intervjuerna försökte jag bland annat vara noggrann med att lyssna uppmärksamt och låta respondenterna tänka efter och tala utan att bli avbrutna. I enlighet med intervjuguiden ställdes tydliga frågor för att det inte skulle bli några missförstånd mellan intervjuens två parter. För att få respondenterna att reflektera över sina svar och ge fler utvecklade och nyanserade beskrivningar ställdes följdfrågor på flera av frågorna under intervjun.

Intervjuerna transkriberades samma dag som de genomfördes med undantag för de två första intervjuerna. De två första intervjuerna genomfördes på eftermiddagen en fredag och av tidsmässiga skäl transkriberades de senare under helgen. Dalen trycker på vikten av att som forskare själv transkribera intervjuerna då det enligt henne ger forskaren en unik chans att bättre lära känna sin data.<sup>60</sup> Att forskaren själv transkriberar intervjuerna underlättar också ett enhetligt tillvägagångssätt vid transkriberingarna då dessa alla genomförs av samma person. Under intervjuerna togs inte några minnesanteckningar av forskaren. Minnesanteckningar hade kunnat bidra till transkriberingarna och underlätta den påföljande analysen då de fångar upp icke-verbalt beteende och egna iakttagelser under intervjun vilka annars inte kommer med i transkriberingen.<sup>61</sup> Då inte några minnesanteckningar togs under intervjuerna minskade således möjligheten till att fånga upp icke-verbalt beteende och egna iakttagelser i transkriberingen avsevärt.

Materialet från intervjuerna bearbetades och analyserades med hjälp av en tematisk analysmetod. Tematisk analys innebär att insamlad data, från exempelvis intervjuer, kodas

---

<sup>58</sup> Steinar Kvale, *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*, 1996.

<sup>59</sup> Bryman, 2018, s. 567.

<sup>60</sup> Dalen, 2015, s. 69.

<sup>61</sup> *Ibid*, s. 70–71.

och delas in i olika teman och är ett av de vanligaste angreppssätten inom forskningen för att analysera kvalitativ data.<sup>62</sup> Varje tema är kopplat till studiens fokus och dess forskningsfrågor.<sup>63</sup> Bryman uppmärksammar att det finns få specifikationer av vilka steg och tekniker som ska ingå i en tematisk analys och att detta kan utgöra en viss svaghet med analysmetoden.<sup>64</sup> Detta har dock förändrats på senare tid då bl.a. Braun och Clarke utarbetat tydliga riktlinjer för hur en tematisk analys ska gå till vilka man kan följa som forskare.<sup>65</sup> För att få en tydligare struktur på materialet utarbetades fyra övergripande kategorier utifrån studiens frågeställningar för analysen. De övergripande kategorierna för den tematiska analysen är följande: 1) *Lärares förståelse av historisk empati* 2) *Möjligheter med att använda historisk empati i historieundervisningen* 3) *Problematik med att använda historisk empati i historieundervisningen* 4) *Lärares undervisningsstrategier*. Analysprocessen påbörjades redan under transkriberingen och redan under denna kunde vissa mönster skönjas i intervjuvaren. Med hjälp av flera noggranna genomläsningar av de transkriberade intervjuerna identifierades sedan återkommande teman i respondenternas uttalanden kring historisk empati. Respektive identifierat tema placerades därefter in under en passande övergripande kategori. Resultatdelen är strukturerad utifrån de övergripande kategorierna och de underliggande teman som framkommit i analysen av intervjuerna. I resultatet presenteras dessa mer ingående. Endast identifierade teman som anses relevanta utifrån studiens syfte presenteras i resultatdelen.

## 2.6 Etiska avväganden

I Vetenskapsrådets publikation *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* från 2002 ställs fyra allmänna huvudkrav (forskningsetiska principer) för en etiskt acceptabel forskning. De fyra kraven utgörs av: 1) *Informationskravet* 2) *Samtyckeskravet* 3) *Konfidentialitetskravet* 4) *Nyttjandekravet*.<sup>66</sup> Informationskravet innebär kortfattat ett krav på att forskaren ska informera uppgiftslämnare och undersökningsdeltagare om den aktuella forskningens syfte, deras uppgift i projektet, vilka villkor som gäller för deras deltagande samt att deltagandet är frivilligt. Samtyckeskravet handlar om att deltagare i en undersökning själva har rätt att bestämma över sin medverkan. Konfidentialitetskravet innebär att uppgifter om alla personer som ingår i en undersökning

---

<sup>62</sup> Bryman, 2018, s.702.

<sup>63</sup> Bryman, 2018, s. 703; Dalen, 2015, s. 86.

<sup>64</sup> Bryman, 2018, s. 702.

<sup>65</sup> Virginia Braun & Victoria Clarke, *Using thematic analysis in psychology*, 2006, s. 77–101.

<sup>66</sup> Vetenskapsrådet, *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*, 2002, s. 6.



skall ges största möjliga konfidentialitet och att personuppgifter ska förvaras på ett sådant sätt att inte obehöriga kan ta del av dem. Nyttjandekravet innebär avslutningsvis att de uppgifter som samlas in om enskilda personer endast får användas för forskningsändamål. De fyra huvudkraven konkretiseras av Vetenskapsrådet i en uppsättning regler vilka finns att tillgå i den ovan nämnda publikationen.<sup>67</sup>

För att säkerställa att respondenternas integritet skyddades i studien genomfördes samtliga intervjuer i enlighet med Vetenskapsrådets fyra huvudkrav för en etisk humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Innan varje intervju genomförande informerades respondenterna om syftet med intervjun, att den skulle spelas in samt att det inspelade materialet endast kommer att användas som underlag till den aktuella studien. De informerades vidare om att deltagandet var frivilligt, att de själva bestämmer vilken information de vill dela med sig av och att de hade rätten att när som helst avbryta intervjun. Om de skulle välja att avbryta intervjun eller i ett senare skede ångra sig och vilja dra tillbaka sitt deltagande fick de veta att allt material från intervjun skulle raderas. Utöver detta informerades även respondenterna om att deras identitet skulle skyddas och att de som respondenter samt alla deras svar skulle vara anonyma. Respondenterna försäkrades om att alla uppgifter och all information skulle behandlas konfidentiellt. Innan intervjun startade fick respondenterna frågan om de förstod informationen och gav samtycke till att intervjun spelades in samt att materialet från intervjun skulle användas i mitt examensarbete.

### 3 Resultat

I följande avsnitt presenteras resultatet från intervjuerna i fyra övergripande kategorier. Kategorierna baseras på studiens forskningsfrågor: lärares förståelse av historisk empati, möjligheter med att använda historisk empati i historieundervisningen, problematik med att använda historisk empati i historieundervisningen samt lärares undervisningsstrategier. Den första kategorin svarar mot frågeställningen *”Hur definierar historielärare begreppet historisk empati?”*. Den andra respektive den tredje kategorin är kopplad till frågeställningen *”Vad identifierar historielärare för möjligheter respektive problematik med att arbeta med historisk empati i historieundervisningen?”*. Den fjärde och sista kategorin svarar mot frågeställningen *”Hur uttrycker historielärare att de arbetat med historisk empati i sin*

---

<sup>67</sup> Vetenskapsrådet, 2002, s. 7–14.

*undervisning?*". Under kategorierna redovisas de teman, kopplade till respektive kategori, som framkommit vid analysen av intervjuerna. För att förtydliga olika teman i resultatet används belysande citat från respondenterna. Varje kategori avslutas med en kort sammanfattning.

## 3.1 Lärares förståelse av historisk empati

I följande del av texten behandlas de intervjuade lärarnas förståelse av begreppet historisk empati. Vid analysen av det insamlade materialet från intervjuerna framträdde två huvudsakliga teman kopplade till hur lärarna definierar historisk empati: *förstå historien och dess aktörer* samt *empati är inte detsamma som sympati*.

### 3.1.1 Förstå historien och dess aktörer

Gemensamt för lärarnas förståelse av historisk empati är att de alla, om än uttryckt genom lite olika formuleringar, i generella termer talar om historisk empati som ett verktyg för att förstå historiska aktörers val och handlingar utifrån deras historiska kontext. Samtliga lärare betonar att historisk empati handlar om någon form av förståelse för historien och dess aktörer. För att en sådan förståelse ska vara möjlig att utveckla så trycker de intervjuade lärarna på vikten av att ha goda kunskaper om den historiska kontexten, även om alla inte ordagrant talar om kontextualisering. Den generella förståelsen av historisk empati som förmågan att förstå historiska aktörer utifrån deras historiska kontext kan exemplifieras av Johans definition av begreppet:

Det [historisk empati] innebär kort sagt att ställa sig i någon annans skor på något sätt. Det är väl det jag tänker på som en form av definition. Det här att man klarar av att se allting som påverkar en annan människa och det krävs ju väldigt mycket för det. Det blir ju omöjligt att skaffa historisk empati utan stoff och sakkunskaper inom ämnet. Så historisk empati är väl helt enkelt att kunna klara av att förstå en annan persons situation och det handlar ju lika mycket om att förstå tiden och kontexten. (Johan)

Historisk empati handlar enligt Johan om att försöka ta historiska aktörers perspektiv och att försöka förstå deras situation. Historisk empati ses som en krävande process och Johan trycker på vikten av att ha goda kunskaper om det samhälle och den kontext som den historiska aktören levde och verkade i för att kunna utveckla en förståelse för denne. Utan

sådana kunskaper är det enligt honom omöjligt att förstå en historisk aktör och utveckla historisk empati. Johan lyfter även att historisk empati utöver att omfatta förmågan att förstå historiska aktörer och deras handlingar utifrån deras historiska kontext i en bredare mening även kan sägas omfatta förståelse för historien i stort. Genom att sätta sig in i en historisk aktörs perspektiv kan en vidgad förståelse för den aktuella tidsperioden uppnås.

Jag gillar det [historisk empati] och jag skulle vilja arbeta mer med det för det är ett bra sätt att lära sig om en tid. Det är ett ganska snyggt pedagogiskt sätt för att komma in på stoffet och det är något som jag ska ha med mig mer [i undervisningen]. Det är ju skitbra! Historisk empati är ett bra sätt att lära sig om en tid genom att förminska världen lite grand för dom och få dom att ta in den genom en specifik individ. (Johan)

Mats ger uttryck för en förståelse av historisk empati som har flera likheter med Johans förståelse av begreppet. Mats talar om historisk empati som förmågan att förstå den aktuella historiska tidsperioden, att förstå den historiska kontexten och hur denna formar de historiska aktörerna och deras sätt att tänka och agera. Historisk empati är för honom ett verktyg som möjliggör en mer djupgående förståelse av historien och dess aktörer. Följande två citat belyser Mats syn på historisk empati:

Historisk empati är ju alltså, för min del, att förstå tidsperioden. Ibland leker jag med tanken, hur hade jag gjort om jag hade varit där och då och varit i någon form av beslutsfattande situation eller bara drabbad? Hur hade jag försökt att tackla problemet? [...] Så historisk empati för mig är helt enkelt att känna in tidsperioden så gott det går. (Mats)

För att kunna sätta sig in i historia så behöver man på något sätt förpassa sig till där och då. Det är fullständigt omöjligt att titta på historia helt utifrån dagens perspektiv, därför att då blir det felaktigt. Man har facit i hand på många sätt. Det är alltså inte samma förutsättningar. När man tar beslut i historien så tar man alltid beslut utifrån den information som man har tillgänglig där och då. Så är det förvisso nu också, självklart. Så varje sak måste bedömas utifrån sin tidsaspekt eller tidsperiod. Kan man inte det så kommer en del av den inre förståelsen av historia att halta. (Mats)

De andra intervjuade lärarna, Mattias, Emelie och Fredrik uttrycker även de en liknande förståelse av historisk empati som Johan och Mats. Mattias talar i sin intervju om att historisk empati handlar om att ha ”förståelse för hur människor har haft det när saker och ting har

inträffat” och att man kan ”sätta saker i sitt sammanhang”. Emelie trycker på vikten av att förstå kontexten och ”man förstår alla små steg som leder till en större händelse i historien”. För Fredrik innebär historisk empati att ”man måste förstå människors agerande utifrån den kontext och den tid som de levde i”. Han exemplifierar det hela med ett exempel från den ryska revolutionen:

Hur kunde tsaren agera som han gjorde? Ja men han var ju född in i en kontext där han från barnsben fått veta att han var placerad där av Gud och hade levt hela sitt liv i sin skyddade värld. Och å andra sidan, hur kunde människor göra uppror och döda en massa andra människor under den ryska revolutionen? Ja, det finns [...] Man måste ha en förståelse för hur de här människorna levde. (Fredrik)

### **3.1.2 Empati är inte detsamma som sympati**

Utöver att betona förståelse och kontextualisering trycker flera av de intervjuade lärarna på vikten av att göra en distinktion mellan empati och sympati när de talar om historisk empati som begrepp. Lärarna är noggranna med att påpeka att historisk empati inte är detsamma som sympati eller identifikation med de historiska aktörerna utan primärt handlar om förståelse för de historiska aktörerna och hur deras historiska kontext format dem och deras handlingar. Man drar en tydlig skiljelinje mellan förståelse å ena sidan och acceptans och rättfärdigande å andra sidan.

Gemensamt för de intervjuade lärarna är att ingen av dem i något uttalande likställer historisk empati med sympati. Det är dock endast Emelie, Fredrik och Johan som gör en explicit distinktion mellan empati och sympati i sina resonemang kring hur begreppet historisk empati ska förstås. Av dessa tre är Emelie kanske den som tydligast trycker på vikten av att göra en distinktion mellan historisk empati och sympati i sin beskrivning av historisk empati. Hon menar att det finns en gräns ”mellan att å ena sidan förstå och att å andra sidan acceptera och sympatisera med något”. Emelie tar vidare upp att hon inom ramen för den historiska empatin anser att det även finns en viss gräns för hur djupt man kan förstå vissa händelser och handlingar, exempelvis nazisternas brott under Förintelsen, utan att det blir en form av rättfärdigande av dessa. Hon utvecklar:

Ja det klart att man kan uttrycka förståelse för varför. För att man ska kunna se kopplingarna som leder till en viss händelse. Men det finns också händelser och handlingar som jag

någonstans tycker att man inte ska kunna förstå heller. Alltså händelser och handlingar som är så horribla att det blir nästan att ursäkta dom om man komplett kan förstå dom. Så det är väl så jag ser på historisk empati egentligen. Ja, det är en del av att förstå historieämnet men samtidigt så finns det en gräns för det [för förståelsen]. (Emelie)

Emelie uttrycker att det kan finnas en viss konflikt mellan historisk empati och skolans värdegrund. Detta då vissa händelser enligt henne helt enkelt inte går att empatisera med om man samtidigt fortsatt ska kunna värna om värdegrunden. Gränsen för hur långt det är önskvärt att förståelsen ska nå bestäms av skolans värdegrund:

Någonstans så får man se det som en skala där det finns en gräns och den gränsen vill man inte gå över för då, någonstans, rättfärdigar man handlingar som inte är möjliga att rättfärdiga utan att krocka med vår värdegrund. Det är väl egentligen det som jag tycker är viktigast kring historisk empati. (Emelie)

Fredrik gör likt Emelie en tydlig distinktion mellan historisk empati och sympati. Han menar dock att det är viktigt att förstå även moraliskt förkastliga händelser och handlingar som krockar med skolans värdegrund för att liknande händelser ska kunna förebyggas och förhindras i framtiden. Att förstå en handling är enligt honom inte detsamma som att acceptera den. Fredrik resonerar:

Det är ju en skillnad mellan att förstå och att acceptera. Vi kan ju aldrig acceptera att nazismen genomförde de här brotten, dom är ju aldrig okej. Men kan vi inte förstå människor i den kontexten, ja då kan vi ju inte heller... [förhindra att något liknande sker igen]. Eller slaveriet för att ta ett annat exempel. Det är ju långt ifrån okej. Men om vi bara säger att människor på den tiden var rasister, dumma i huvudet och elaka, då har vi ju förenklat oerhört mycket [...]. (Fredrik)

Historisk empati handlar således för Fredrik varken om sympati eller identifikation med de historiska aktörerna utan om förmågan att förstå dessa utifrån deras historiska kontext. Johan uttrycker liknande tankar som Fredrik och är även han tydlig med att historisk empati inte är att likställa med sympati:

När jag hör ordet så från början tänker man ju på [...] Ja det låter ju typ som sympati. Men det behöver ju inte vara det. Det handlar ju inte om historisk sympati, att vi ska väcka det, även om det kan föra tankarna dit. Men det kan ju gärna väcka sympatier också såklart. (Johan)

### **3.1.3 Sammanfattning**

Även om det finns vissa mindre skillnader i lärarnas sätt att prata om och definiera historisk empati förefaller man på det stora hela ha en snarlik förståelse av begreppets innebörd. De intervjuade lärarnas sätt att definiera historisk empati går in i varandra och samtliga beskriver, om än i något annorlunda ordalag och i vissa fall med emfas på skilda aspekter av begreppet, historisk empati som förmågan att förstå hur historiska aktörers val och handlingar formats av deras historiska kontext. Tre av fem lärare gör utöver detta också en tydlig distinktion mellan empati och sympati i deras definition av begreppet.

## **3.2 Möjligheter med att använda historisk empati i undervisningen**

I följande del av texten behandlas de möjligheter eller fördelar med att använda historisk empati i undervisningen som lyfts av lärarna i intervjuerna. Vid analysen av det insamlade intervjumaterialet framträdde fyra teman kopplade till möjligheterna med att använda historisk empati i undervisningen. Historisk empati anses av lärarna kunna bidra till att utveckla: 1) *Förståelse för historiska aktörer, samhällen och skeenden* 2) *Förståelse för sin egen plats i historien* 3) *Förmågan att förstå andra kulturer och andra människor* 4) *Intresse för specifika tidsperioder*. Vissa teman överlappar varandra och har flera gemensamma beröringspunkter. Detta gäller framförallt de första tre temana som alla handlar om att utveckla någon form av förståelse för något. Tema ett handlar om förståelse för aktörer, samhällen och skeenden i historien, tema två om att förstå sin egen plats i historien och tema tre handlar om förståelse för andra samhällen och människor i nutid. De skiljer sig således åt även om de går in i varandra.

### **3.2.1 Förstå historiska aktörer, samhällen och skeenden**

Gemensamt för samtliga lärare är att de anser att undervisning i historisk empati kan bidra till att utveckla elevernas förståelse för historiska aktörer, samhällen och skeenden utifrån deras kontext. Man ser det som ett användbart historiedidaktiskt verktyg för att främja en mer djupgående förståelse av historien och hjälpa eleverna att sätta historiska aktörer och

händelser i en kontext, i ett sammanhang. En undervisning där den historiska empatin finns inkluderad kan hjälpa eleverna att förstå varför historiska aktörer agerade som de gjorde och hur vissa historiska händelser kunde inträffa. Mats drar paralleller till matematiken när han försöker förklara på vilket sätt historisk empati kan bidra till en djupare förståelse av historien:

Det [historisk empati och att förstå historia] är ju historieämnets innersta del. Jag gör ibland jämförelser med matematiken, hur konstigt det kanske än låter. Alltså matematik och räkning det är ju ungefär [på samma sätt] som man kan förstå historia. Man kan lära sig historia ”Så här var det” och sedan kan man förstå historia ”Varför var det som det var?”. Och räkning, ja då vet du vilken formel du använder för att lösa problemet men du förstår inte varför. Men när du förstår varför då behöver du inte träna, för då vet du ju hur du ska göra. (Mats)

Fredrik, Mattias och Mats pekar på historisk empati och den djupare förståelse för historien som den möjliggör som ett sätt att försöka undvika presentism, d.v.s. att se en historisk aktör eller händelse genom ett nutida perspektiv. Genom att skapa en förståelse för den historiska kontexten och dess påverkan på de historiska aktörerna kan eleverna förhoppningsvis komma till insikt att dåtidens människor agerade på ett sätt som föreföll dem rimligt utifrån den information som de hade att tillgå där och då och att de inte nödvändigtvis var mindre intelligenta än vi bara för att de agerade på ett sätt som förefaller oss orimligt utifrån ett nutida perspektiv. Mats menar att det ur ett nutida perspektiv är lätt att döma eller fördöma historiska aktörers ageranden men att man, för att undvika presentism, ”måste inse att när man står inför ett stort beslut så är det man har att ta ställning till just den informationen, den kunskapen, den nivå som man har just där och då”. Fredrik resonerar på ett liknande sätt:

Ja fördelen med det [historisk empati] är ju att det blir ett sätt att förklara hur. Varför kunde människor göra på ett visst sätt? [...] Hur kunde människor lita på Hitler? Hur kunde människor köpa nazismen med hull och hår som många tycks ha gjort? En viktig förklaring är ju hur människor indoktrinerades i skolan, hur man arbetade med ungdomar för att fostra in dem i nazismen. Så gör ju den totalitära staten. Det var ju inte så att 17-åringarna i Mecklenburg 1938 var fullständigt viljelösa och ointelligenta drönare utan de var ju precis lika intellektuella som alla andra. Men om man ständigt matas med det [...] Jag försöker, som vi pratat om tidigare, inflika eller understryka hur viktigt det är att man måste förstå hur deras verklighet såg ut, att man agerar utifrån den verklighet man lever i. (Fredrik)

Även Emelie berättar om hur historisk empati kan hjälpa eleverna att förstå historiska aktörer utifrån deras historiska kontext istället för ur ett nutida perspektiv:

Ofta så märker jag ju att de tänker: ”Varför gjorde dom så? Det är ju jättekorkat.”. Det är där den historiska empatin kommer in tror jag och att man får prata om det, förklara det som: ”ramarna såg ut så här för de här människorna och det är därför de handlade på det här viset”. (Emelie)

Mats och Fredrik identifierar ytterligare en fördel med en utvecklad förståelse för historiska aktörer, samhällen och skeenden utifrån deras kontext. Genom att förstå vilka faktorer i den historiska kontexten som låg bakom en moraliskt förkastlig historisk händelse och fick historiska aktörer att agera på ett visst sätt kan eleverna bli bättre på att identifiera dessa (risk)faktorer i deras egen tid och på så sätt bidra till att förebygga att en liknande händelse sker igen. Övningar i historisk empati kan följaktligen hjälpa eleverna att utveckla en historisk referensram för att förstå nutiden och för att ge perspektiv på framtiden, d.v.s. en form av historiemedvetande. Mats förklarar: ”Jag vill att de ska förstå att historien spelar en stor roll i hur människor formas [...] Om det är så här så kan det bli så här och det tycker vi inte om.”. Fredrik tar upp Förintelsen som ett exempel på vikten av att kunna förstå historiska aktörers handlingar utifrån deras dåtida kontext för att kunna förhindra liknande handlingar i framtiden:

Vi kan ju aldrig acceptera att nazismen genomförde de här brotten, de är ju aldrig okej. Men kan vi inte förstå människor i den kontexten, ja då kan vi ju inte heller... [förhindra att något liknande sker igen]. (Fredrik)

### **3.2.2 Förstå sin egen plats i historien**

En av lärarna, Mattias lyfter att historisk empati utöver att bidra till förståelse av det förflutna även kan bidra till att hjälpa eleverna att förstå sin egen plats i historien, att de själva är en del av den och att deras egna värderingar är formade av den kontext som de lever i. Han menar att vår egen tid ”egentligen om man tittar ur ett historiskt perspektiv är den som är annorlunda och sticker ut” och att ”den liberala demokratin ju bara är en parentes i historien”. Genom övningar i historisk empati där eleverna uppmärksammas på hur nära deras egen tid vissa förändringar i historien ägde rum, så som exempelvis legaliserandet av samkönade äktenskap och avskaffandet av dödsstraff i krigstid, anser Mattias att eleverna kan få perspektiv på sin



egen tid och dess plats i historien samt förståelse för att historien inte finns i något avlägset förflutet utan ständigt pågår runt omkring dem:

Det är ju egentligen inte så längesedan som till exempel Europa var väldigt annorlunda. [Det är viktigt] att de kan få se sådana saker. Om man pratar om värdegrundsfrågor och normer och sådant i samhället, till exempel samkönade äktenskap, det är ju på först 2000-talet som det blivit mer allmänt accepterat. När avskaffas dödsstraffet i Sverige? Ja i krigstid först på 70-talet. Så då kan man ju verkligen förstå att man inte ska tänka att vi är så moderna heller utan att man måste sätta sig ned och titta på saker och ting utifrån historien när man ska förstå dem. (Mattias)

En möjlighet med att använda historisk empati i undervisningen kan således vara att det kan bidra till att hjälpa eleverna att förstå sin egen plats i historien. Den kan på så sätt medverka till att utveckla vissa aspekter av elevernas historiemedvetande.

### **3.2.3 Utveckla förmågan att förstå andra kulturer och andra människor**

Tre av de intervjuade lärarna lyfter att användandet av historisk empati i undervisningen kan bidra till att utveckla elevernas förmåga att förstå andra kulturer och andra människor. Mattias anser att man genom att träna på att förstå historiska aktörer utifrån deras kontext även kan bli bättre på att förstå nutida personer utifrån den kulturella kontext som de formats av. Både historisk empati och empati i vår samtid bygger på en förmåga till förståelse av hur kontexten formar människorna. Övningar i historisk empati kan således, utifrån det här sättet att resonera, även främja elevernas förmåga till att empatisera med andra kulturer och människor i nutid. Mattias trycker på att en ökad förståelse för historien även kan ge en ökad förståelse för sin egen tid.

Genom det [historisk empati] kan man förstå sin egen tid och andra kulturer osv. bättre. Hur man verkligen lever runt om i världen. Att det är vi som lever med I-landsproblem, i många delar av världen får man ju verkligen gå ut på åkern istället och försöka skaffa sig mat för dagen, precis som vi gjorde jättelänge under historien. (Mattias)

Emelie ger uttryck för liknande tankar som Mattias. Hon anser att en ökad förmåga till historisk empati inte bara kan påverka hur eleverna ser på historiska aktörer utan även hur de ser på andra människor idag. ”Om de [eleverna] kan förstå andra människor då, hur de

agerade då så kanske det också kan utveckla deras empati för människor runtomkring dem idag”, resonerar Emelie. Även Fredrik lyfter att en undervisning där övningar i historisk empati finns inkluderade kan bidra till att utveckla elevernas förståelse för andra kulturer genom att de får en förståelse för att varje nutida samhälle måste förstås ur dess historiska kontext:

Något som man springer på då och då är det här med islamofobi. Hur kan människor i Mellanöstern vara så fruktansvärt inskränkta och varför har religionen en sådan oerhört stor plats i de samhällena? [...] Varför har vi hamnat där vi har hamnat, och om man nu ska se det utifrån någon form av utvecklingsstadium, varför är de kvar? Varför är vi sekulariserade och inte de? Det har ju sina historiska förklaringar. Det handlar ju inte om att folk i den muslimska delen av världen skulle vara annorlunda än vad vi är, men historien har fört oss till lite olika platser. (Fredrik)

### **3.2.4 Väcka intresse för specifika historiska tidsperioder**

Johan uttrycker att en möjlighet med att använda historisk empati i undervisningen kan vara att det kan bidra till att väcka elevernas intresse för specifika historiska tidsperioder. Han beskriver hur man genom att se en tidsperiod ur en historisk aktörs ögon kan levandegöra perioden och göra den mer tillgänglig och relaterbar för eleverna. Det är lättare för eleverna att relatera, känna och intressera sig för enskilda historiska aktörer än för något större och mer abstrakt så som en hel tidsperiod. Genom en historisk aktör och hans perspektiv kan en nyfikenhet väckas för den tidsperiod, för den historiska kontext som aktören existerade i. Johan berättar om hur historisk empati kan hjälpa till att väcka elevernas intresse:

Jag tror att många tycker att det [historisk empati] är roligt. Att det blir levandegjort. [...] Jag tror att det levandegör och kanske dramatiserar lite grann. [...] Historisk empati är ett kul sätt att introducera olika nya ämnen och ett ändamål i sig också. Så en möjlighet [med historisk empati] är att man får en bra möjlighet att fånga in alla elever på ett roligt sätt. (Johan)

Historisk empati, att förstå historiska aktörer utifrån sin kontext, är följaktligen ett ändamål i sig för Johan men samtidigt även ett didaktiskt verktyg som kan användas för att väcka elevernas intresse för historia genom att göra den mer levande och tillgänglig. Med hjälp av den ”lilla” historien, individens historia, kan ett intresse för den ”stora” historien, samhällets historia, skapas. Johan lyfter att historisk empati kan vara särskilt lämpligt att använda i början av ett undervisningsområde för att introducera en, för eleverna, ny tidsepok:

Jag tror att det är ett jättebra sätt att introducera olika tidsepoker m.m. Därför att för att göra historisk empati så måste man ju kunna se, förstå och problematisera kontexten. (Johan)

### **3.2.5 Sammanfattning**

Lärarna beskriver vad de upplever för möjligheter med att använda historisk empati i undervisningen och samtliga lyfter att en sådan undervisning kan bidra till att eleverna får en utvecklad förståelse för historiska aktörer, skeenden och samhällen. Utöver detta argumenterar tre av lärarna för att en undervisning i historisk empati kan bidra till att utveckla elevernas förmåga att förstå andra kulturer och människor i deras egen samtid. En av lärarna uttrycker att en ökad förståelse för historien kan hjälpa eleverna att förstå deras egen plats i historien och sätta denna i en större kontext. Slutligen ger en av lärarna uttryck för att historisk empati kan bidra till att väcka elevernas intresse för olika historiska tidsperioder.

## **3.3 Problematik med att använda historisk empati i undervisningen**

Föregående avsnitt behandlades de möjligheter eller fördelar med att använda historisk empati i undervisningen som identifierats av de intervjuade lärarna. I följande del av texten redogörs för den problematik som lärarna identifierar med användningen av historisk empati i undervisningen. Det finns vissa skillnader mellan vad de olika lärarna identifierar som problematiskt. Vid analysen av det insamlade intervjumaterialet framträdde fyra teman på området: 1) *Risk för rättfärdigande av moraliskt förkastliga handlingar* 2) *Risk för att desillusionera vissa elever* 3) *Svårt att ta på allvar* 4) *Bristande kunskaper om den historiska kontexten*.

### **3.3.1 Risk för rättfärdigande av moraliskt förkastliga handlingar**

Fredrik och Emelie upplever att det finns en risk för att historisk empati, i försöken att förstå historiska aktörer utifrån deras kontext, kan medföra ett rättfärdigande av moraliskt förkastliga handlingar i historien som krockar med skolans allmänna och lärarnas personliga värdegrund, att de ses som logiska utifrån sin historiska kontext. Fredrik ser det som nödvändigt att förstå även moraliskt förkastliga handlingar i historien utifrån deras kontext för att kunna förhindra att liknande handlingar utförs igen men påpekar att empati och förståelse

inte är detsamma som sympati och acceptans. Han lyfter att det kan vara svårt för eleverna att nå en insikt om att en förståelse av en historisk aktörs handlingar utifrån dennes historiska kontext inte är detsamma som ett legitimerande av handlingarna utifrån kontexten och att empati därför lätt riskeras att förvandlas till sympati. Fredrik använder nazisternas brott mot mänskligheten som ett exempel för att belysa att det kan vara en svår balansgång för eleverna att förstå skillnaden mellan att förstå förövarna och att försvara dem:

Man får inte hamna i situationer där man försvarar människor som begått brott mot mänskligheten eller liknande. Om vi tar Brownings ”Helt vanliga män” så är ju den ett klassiskt exempel. Vilka var de som sköt? Vilka var de som gjorde det? Det måste vi ju förstå för att förstå historien och för att inte hamna där igen men vi kan ju aldrig sympatisera med de handlingarna. Det kan ju vara en svår balansgång, i synnerhet för ett ungt intellekt, [...] att förstå mördarna men inte försvara deras handlingar. (Fredrik)

Emelie ger uttryck för liknande tankar som Fredrik angående riskerna med att använda historisk empati i undervisningen. Hon menar likt honom att det finns en risk att empati blir sympati och att man genom undervisning i historisk empati rättfärdigar vissa handlingar som krockar med värdegrunden. Emelie lyfter att ” det alltid finns en risk man rättfärdigar handlingar jag personligen inte anser ska bli rättfärdigade på något vis”. Hon anser dock, till skillnad från Fredrik, att det inte alltid är önskvärt att ens förstå vissa handlingar då förståelse av dessa handlingar enligt henne kan bli en form av acceptans av dem:

Ja det klart att man kan uttrycka förståelse för varför, och man ska kunna göra det för att se kopplingarna som leder till en viss händelse. Men det finns också händelser och handlingar som jag tycker någonstans att man inte ska kunna förstå heller. Alltså händelser och handlingar som är så horribla att det blir nästan att ursäkta dom om man komplett kan förstå dom. (Emelie)

Emelie arbetar på en skola som hon uttrycker har stora problem med rasism, antisemitism, sexism och homofobi. Hon menar att det är extra viktigt att som lärare vara uppmärksam på risken att genom undervisning i historisk empati rättfärdiga handlingar som inte är kompatibla med värdegrunden på skolor där en sådan problematik existerar:

Jag tycker att det är extra viktigt [när man arbetar på en skola som har problem med rasism, antisemitism osv.] att man inte faller ned i den gropan, det diket eller vad man ska säga. Att på

något sätt någonstans rättfärdiga handlingar som man inte kan förlåta. Det tycker jag verkligen att man behöver akta sig för. (Emelie)

Både Emelie och Fredrik pekar således på att det vid användningen av historisk empati i undervisningen finns en risk att rättfärdiga handlingar som inte går ihop med skolans värdegrund. De anser dock båda att man fortfarande ska bedriva en undervisning där historisk empati finns integrerat och att fördelarna med en sådan undervisning överväger nackdelarna. Både Emelie och Fredrik svarar jakande på frågan om de skulle kunna tänka sig att bedriva en undervisning i historisk empati:

Ja och det tror jag att jag redan gör. [...] Vi måste, när vi tar oss an en historisk period, försöka se det ur deras ögon och inte nutidens ögon. Så ja, det gör jag. (Emelie)

Ja och jag vill tro att jag har [med] det [i min undervisning]. (Fredrik)

### **3.3.2 Risk för att desillusionera vissa elever**

Mats uppmärksammar en annan sorts problematik kopplad till användningen av historisk empati i undervisningen än vad Emelie och Fredrik gör. Han lyfter att det finns en viss risk att enstaka elever i några fall kan bli desillusionerade och tappa tron på mänskligheten när de genom övningar i historisk empati uppmärksammas på vad, till synes vanliga, människor är kapabla till under vissa omständigheter. Mats berättar:

Man kan [...] hamna i det läget att man faktiskt desillusionerar några så till vida att om man kommer för djupt in i mänskligt tillkortakommande och mänskligt problematiskt handlande så kan man få en del som känner sig lite uppgivna nästintill eller lite deprimerade. (Mats)

Att historisk empati kan desillusionera vissa elever är enligt Mats inte något vanligt problem och han menar att det handlar om enstaka elever som reagerar på det här sättet. Han uttrycker att historisk empati för de flesta elever inte brukar vara något problem men att det kan vara ”jobbigt med historisk empati för den del som är sköra, om man nu ska uttrycka sig så”. Mats arbetar gärna med historisk empati och ser ett värde i att eleverna tar åt sig och blir emotionellt engagerade när de arbetar med det men påpekar att det ibland kan få ”effekter som man inte riktigt tänkt att det ska få”. Detta är något som han menar att man som historielärare måste vara medveten om och hantera i sin undervisning när det gäller historisk

empati. Mats lyfter att det i lärarrollen är viktigt att ”försöka balansera” det emotionella engagemanget samt att betona för eleverna att ”det som är just nu har vi möjlighet att påverka men det som har varit har vi bara en möjlighet att lära av” för att förhindra att enstaka elever blir desillusionerade.

### 3.3.3 Svårt att ta på allvar

Johan tar upp att det finns en risk att vissa elever ser övningarna i historisk empati som ett kryphål för att få testa att tänja lite på gränserna för vad som är accepterat att säga och testa att agera på ett sätt som utmanar de normer för vad som annars är tillåtet. Johan tar upp att man i rollen som exempelvis en 1800-tals aktör, för att göra den historiskt korrekt, kan behöva uttrycka sig rasistiskt och sexistiskt, något som han ser som problematiskt. Han lyfter att man som lärare kan försöka hantera den här problematiken genom att uppmärksamma och problematisera dåtidens språkbruk. Johan uttrycker dock att problematiken trots detta kan kvarstå:

Alltså det är ju ett väldigt rasistiskt språkbruk och det jag kan göra är ju att ta upp det och problematisera det. I princip varna lite och trycka på att det är en förfluten tid. Men när de [eleverna] ska börja skriva brev själva: ”Negrerna bla bla bla”. Då blir det... Ja då kände jag att det här var ju fel, att det blev konstigt. (Johan)

Johan anser inte att det finns någon större risk för att språkbruket leder till någon form av acceptans eller rättfärdigande av de värderingar som det är ett uttryck för. Det han ser som problematiskt är snarare att det kan leda till att eleverna har svårt för att ta övningarna på allvar och ”plojar bort” den historiska empatin. Johans svar på frågan ”Kan det finnas en risk för att det [språkbruket] blir någon typ av acceptans eller rättfärdigande av att man tänkte så?” är illustrativt för hans sätt att se på problematiken:

Nja det vet jag inte. Nej jag tror att dom [...] Kanske delvis. Men i det här fallet så blir det mer att det blir lite plojigt. ”Wow jag fick ett kryphål här att i en uppgift få agera fett rasistiskt”. (Johan)

Johan berättar att han inte har något emot att man genom exempelvis teater utmanar skolans värdegrund, att det måste finnas ett utrymme att göra detta inom skolan. Han ger dock uttryck för att han ser en risk att det i det här fallet snarare blir oseriöst och ett sätt att utmana gränser

och provocera bara för att det är kittlande för eleverna att göra detta än någon form av givande diskussion. Johan anser att det finns ett stort värde i att arbeta med historisk empati men att det kräver mycket av en personligen som lärare för att lyckas göra det på ett bra sätt och undvika den problematik som han uppmärksammar:

Ja men i rollen som en historisk agent börjar de utmana skolans rådande värdegrund. Det kan de ju göra. [...] Det kräver ju en del av mig då att jag håller det så att det inte blir plojigt. [...] Jag har inte haft något större problem med det här men jag har sett lite tendenser till detta.  
(Johan)

### **3.3.4 Bristande kunskaper om den historiska kontexten**

Mattias anser att det stundtals kan vara problematiskt att arbeta med historisk empati i undervisningen då ett stort antal elever i många fall kan ha bristande faktakunskaper, bristande kunskaper om den historiska kontexten. Mattias beskriver hur eleverna som en konsekvens av detta har det svårt att arbeta med och ta till sig historisk empati. Han pekar på hur det utan kunskaper om den historiska kontexten blir ytterst svårt att sätta historiska aktörer och deras handlingar i en kontext och få en förståelse för dessa. Mattias berättar:

Jag upplever det som att de har dåliga faktakunskaper tyvärr. Det känns som om det brister lite i allmänbildningen och det gör det svårt att sätta saker i sitt perspektiv. Även till sådana enkla saker som att de är den första generationen som växer upp med smartphones, det förstår dom inte alltid. Att internet, de tänker sig att internet förr är samma som idag, men så var det ju inte riktigt. (Mattias)

Då eleverna brister i deras kunskaper om den historiska kontexten så får man som lärare istället lägga större delen av undervisningstiden på att undervisa om denna vilket gör att det ofta blir ont om tid att ägna sig åt historisk empati. Mattias berättar om hur man som lärare ofta behöver komprimera, förenkla och fokusera på det mest grundläggande i de historiska skeendena vilket gör det svårare att gå mer på djupet, nyansera och skapa förståelse för historiska aktörer och skeenden:

Det är ju så att det där är det svåraste med historieundervisningen tycker jag. Man komprimerar saker och ting och så ska man ändå få med det [förståelse för människor utifrån deras tids villkor och värderingar]. Att de ska se de här nyanserna. (Mattias)

Mattias ger uttryck för att han gärna arbetar med historisk empati och att han brukar inkludera det i sin undervisning. Han pekar dock på att det samtidigt finns en viss problematik med att arbeta med det då eleverna i många fall saknar tillräckliga kunskaper om den historiska kontexten för att kunna ta till sig och lära sig av övningar i historisk empati.

### 3.3.5 Sammanfattning

De intervjuade lärarna ger uttryck för en något differentierad syn på vad det finns för eventuell problematik med att använda historisk empati i undervisningen. Två av lärarna betonar att en undervisning i historisk empati medför en risk för att man rättfärdigar moraliskt förkastliga handlingar i historien och att detta är något som man måste vara medveten om och hantera som lärare. En lärare betonar att det finns en risk för att enstaka elever i kan bli desillusionerade och tappa tron på mänskligheten när de uppmärksammas på människans tillkortakommanden genom övningar i historisk empati. Ytterligare problematik som uppmärksammas av enskilda lärare är dels att det ibland kan vara svårt för elever att ta den historiska empatin på allvar och dels att elever kan ha svårt att ta till sig historisk empati då de saknar tillräckliga förkunskaper om den historiska kontexten. Gemensamt för samtliga lärare är att de ger uttryck för att de, trots den problematik som de identifierar, gärna arbetar med historisk empati i sin undervisning då de anser att dess fördelar överväger dess nackdelar.

## 3.4 Lärares undervisningsstrategier

Det kommande avsnittet behandlar de undervisningsstrategier som de intervjuade lärarna beskriver att de använder sig av för att utveckla sina elevers förmåga till historisk empati. Gemensamt för samtliga lärare är att de ger uttryck för en önskan att historisk empati ska genomsyra all historieundervisning och att de uppfattar elevernas respons på att arbeta med historisk empati som god. Detta kan exemplifieras med följande citat från Emelie:

Oftast blir det positivt. Det brukar bli några aha-moments för eleverna. Så att de kan före säga att "Ja men de här var ju jättekorkade" eller att det var elakt eller dumt agerat. Och många gånger så säger dom "Aha, då förstår jag lite bättre!" efteråt. Då kommer de in på nästa lektion också med ett kanske lite mer accepterande eller breddat perspektiv. Så oftast får jag väldigt bra respons. (Emelie)



Samtliga uttrycker att de arbetar med historisk empati integrerat i den ordinarie undervisningen tillsammans med andra lärandemål snarare än att arbeta med det i separata block som specifikt syftar till att utveckla elevernas förmåga till historisk empati. Ansatsen att arbeta med historisk empati integrerat i ordinarie undervisning exemplifieras av följande citat:

Någonstans så hoppas jag att det [historisk empati] genomsyrar och är integrerat i undervisningen i stort. Jag brukar ofta återkomma till att de ska försöka sätta sig in i de här människornas situation. ”Ni bor i Frankrike, det är våren 1789, brödspriset har stigit osv. Är det så konstigt att ni blir förbannade då? Nej kanske inte.” Det är så jag försöker att prata.  
(Fredrik)

Vidare berättar fyra av fem lärare att de använder sig av olika former av muntliga diskussionsuppgifter som en undervisningsstrategi för att utveckla elevernas förmåga till historisk empati. Några av lärarna beskriver att de utöver att använda sig av diskussionsuppgifter även använder sig av några ytterligare undervisningsstrategier för att kultivera historisk empati hos eleverna. Vid analysen av lärarnas utsagor från intervjuerna identifierades sammanlagt tre olika undervisningsstrategier (teman): 1) *Diskussionsuppgifter* 2) *Skrivuppgifter* 3) *Podcasts*.

### **3.4.1 Diskussionsuppgifter**

Majoriteten av lärarna ger uttryck för att de i någon form använder sig av muntliga diskussionsuppgifter när de arbetar med historisk empati i historieundervisningen. Mattias beskriver hur han använder sig av diskussionsuppgifter för att utveckla elevernas historiska empati. Eleverna får först sätta sig in i den aktuella historiska kontexten och sedan diskutera utifrån olika perspektiv:

Jag har väl mest använt mig av diskussion. Vi läser först om det [den historiska kontexten] så de har på fötterna innan vi diskuterar och sedan får eleverna diskutera. Boken har till exempel faktarutor som man kan utgå från. Det blir dock ofta stora händelser, revolutioner och sådant och sällan vardagen i bondesamhället som behandlas. (Mattias)

Mattias lyfter fram imperialismen som ett exempel på en historisk period som han brukar använda som utgångspunkt för att arbeta med historisk empati. Han menar att den är tacksam att arbeta med och diskutera eftersom den ”ju går fram till våra dagar” och påverkar oss i hög

grad även i nutid. Även Fredrik uttrycker att han använder sig av diskussionsuppgifter som en undervisningsstrategi för att främja utvecklingen av historisk empati. Med utgångspunkt i ett historiskt källmaterial brukar han låta eleverna försöka sätta sig in i en eller flera historiska aktörers perspektiv och diskutera olika frågeställningar utifrån respektive aktörs perspektiv:

Ja då är det [undervisningen] mer i form av diskussion. Att man lägger på något foto till exempel från skyttegravarna och diskuterar utifrån det. (Fredrik)

Mats utgår från egna föreläsningar, foton, filmer, källmaterial etc. när han arbetar med historisk empati i undervisningen. Han låter sedan eleverna diskutera olika frågeställningar med utgångspunkt i det genomgångna lektionsmaterialet. Mats berättar att han brukar använda sig av metoden ”en-några-alla” i klassrummet. Eleverna får således först fundera på respektive frågeställning enskilt, de får sedan diskutera mindre grupper innan allt avslutas med en diskussion i helklass. Mats illustrerar hur han brukar använda diskussion som en undervisningsstrategi för att främja historisk empati med ett exempel från hans undervisning om Förintelsen:

[...] det finns ju inte något färdigt koncept där men jag använder mig av mig själv i väldigt stor utsträckning. Emellanåt så visar jag en del från... Jag har varit i inte alla men i alla fall många koncentrationsläger. Jag kan berätta ganska mycket eget därifrån. Jag använder mig även av boken ”Om detta må ni berätta”, alltså dokumenterade texter, samt olika filmsekvenser och frågeställningar där man kör en-några-alla där man själv får fundera på frågeställningen först och sedan diskutera det i en liten grupp för att sedan lyfta det i helklass. Det är väl den varianten ungefär som jag brukar köra. (Mats)

Även Emelie uttrycker att hon använder sig av muntliga diskussionsuppgifter som en undervisningsstrategi för att utveckla elevernas historiska empati. Emelie berättar om hur hon brukar arbeta med att lyfta flera olika perspektiv på en och samma historiska händelse. Genom att synliggöra olika perspektiv och diskutera varför olika historiska aktörer handlade som de gjorde försöker hon utveckla en historisk empatisk förmåga hos eleverna och skapa en förståelse för hur aktörerna formades av sin historiska kontext:

Vi arbetar mycket med att lyfta olika perspektiv på samma händelse just för att... Som nu när vi gick igenom stormaktstiden var det till exempel ett tillfälle när vi pratade om när svenska armén blev tillfångatagen av den ryska och då paraderades genom Moskvas gator. Mina elever

kunde då väldigt lätt sympatisera med de svenska soldaterna och tyckte att det var skittaskigt att alla ryssar stod där och jublade. Då diskuterade vi varför jublade ryssarna? (Emelie)

### 3.4.2 Skrivuppgifter

Både Johan och Fredrik beskriver hur de använder sig av olika former av skrivuppgifter för att främja utvecklingen av historisk empati hos sina elever. Fredrik använder sig av skrivuppgifter i första person och berättar hur han låtit eleverna skriva exempelvis brev eller insändare i rollen som en utvald historisk aktör. Han ger flera exempel på sådana skrivuppgifter och lyfter bl.a. hur hans elever när de arbetat med revolutionernas tidevarv fått välja mellan att ”skriva ett brev till den franske kungen våren 1789 och förklara hur landet ligger, skriva ett brev till den engelske kungen från Boston 1776 eller att skriva ett brev till Napoleon efter det ryska fälttåget i rollen som en som hade trott på honom men nu kände sig desillusionerad”. Som ytterligare ett exempel på hur han använder sig av skrivuppgifter för att främja historisk empati lyfter Fredrik hur de i hans klasser i samband med att de arbetat med imperialismen fått skriva tidningsinsändare ur två olika perspektiv som diskuterar européernas agerande under perioden:

Jag har även gjort en uppgift med klasser där de fått skriva, det låter kanske lite löjligt, utifrån det tänkta scenariot att de är en imperialism som hittat och hamnar i dagens samhälle och upptäcker hur illa alla pratar om imperialismen. Så skriver de en insändare för att försvara sitt agerande. Sedan får de också svara på den insändaren utifrån en människa från ett land som varit koloniserats perspektiv. Så fick man de två perspektiven. (Fredrik)

I likhet med Fredrik berättar även Johan om hur han brukar använda sig av skrivuppgifter i första person som en undervisningsstrategi för att främja historisk empati. Som ett exempel på en sådan skrivuppgift lyfter Johan hur han under det föregående läsåret lät eleverna ikläda sig rollen som en historisk aktör på ett slavskepp på färd över Atlanten och skriva dagbok utifrån dennes perspektiv:

Jag vet att vi gjorde en uppgift förra året, ”slave voyages”. [...] Det är en sida med källmaterial där man kan följa olika slavhandelsskepp. Jag gjorde en uppgift utifrån den sidan där eleverna skulle skriva ett brev, eller dagbok var det nog, i rollen som en person som färdades på något av de skeppen. De kunde vara en slav eller någon som jobbade där. (Johan)

### 3.4.3 Podcasts

Utöver att använda sig av skrivuppgifter i första person som en undervisningsstrategi för att främja utvecklingen av historisk empati hos sina elever lyfter Johan hur han även har använt sig av podcast för att utveckla elevernas förståelse för historiska aktörer utifrån deras historiska kontext. Johan berättar hur hans elever har fått spela in en podcast i par eller mindre grupper där en elev eller två elever fick intervjua en annan elev som fick ikläda sig rollen som en historisk aktör:

En övning som jag kommer att tänka på är den där podcasten kopplad till 1800-talet där en person skulle intervjua en annan eller två personer skulle intervjua en tredje. Det är ju en historisk empati-övning där jag tycker att de lär sig mycket om 1800-talet. (Johan)

Som framgår av citatet ovan ägde podcast-inspelningarna rum som en del i ett större arbetsområde som behandlade 1800-talet. Johan uttrycker att eleverna genom övningen fick lära sig mycket om 1800-talet och den historiska kontexten som deras historiska aktörer levde och verkade i. Han menar att man genom att utgå från en historisk aktör förminskar världen och gör den historiska tidsperioden mer lättillgänglig för eleverna.

### 3.4.4 Sammanfattning

De intervjuade lärarna lyfter följaktligen en rad olika undervisningsstrategier för att främja utvecklingen av historisk empati bland eleverna. Fyra av fem lärare uttrycker att de använder sig av olika former av muntliga diskussionsuppgifter för att främja historisk empati. Utöver muntliga diskussionsuppgifter är skrivuppgifter i första person samt podcasts två undervisningsstrategier som lyfts av de intervjuade lärarna. Samtliga lärare berättar att de arbetar med historisk empati integrerat i den ordinarie historieundervisningen samt att de, med några få undantag, uppfattar elevernas respons på att arbeta med det som positiv.

## 4 Sammanfattande diskussion

Historisk empati är, vilket framgår av forskningen på området, ett historiedidaktiskt begrepp med stor pedagogisk potential, åtminstone på en teoretisk nivå.<sup>68</sup> Det saknas för närvarande

---

<sup>68</sup> Keith C. Barton & Linda S. Levstik, *Teaching history for the common good*, 2004, s. 224; Sarah Brooks, *Historical Empathy as Perspective Recognition and Care in One Secondary Social Studies Classroom*, 2011, s 190; Hunter Gehlbach, *Social Perspective Taking: A Facilitating Aptitude for Conflict Resolution*,

en klar definition av begreppet historisk empati och vad det ska innefatta i styrdokumentet för den svenska skolan på både grundskole- och gymnasienivå.<sup>69</sup> Då det finns flera konkurrerande definitioner av begreppet kan avsaknaden av en gemensam definition innebära en viss problematik ur ett likvärdighetsperspektiv. Detta då historielärare, i avsaknad av en gemensam definition, kan tänkas tolka begreppet olika och som en konsekvens av detta bedriva undervisning som främjar olika typer av historisk empati. Syftet med den här studien har mot bakgrund av detta varit att undersöka svenska historielärares förståelse av begreppet samt hur de uttrycker att de arbetar med historisk empati i undervisningen. I följande avsnitt ämnar jag diskutera studiens resultat i relation till dess syfte, forskningsfrågor och tidigare forskning. Avsnittet avslutas med förslag till vidare forskning på området utifrån resultatet.

Av resultatet framgår det att de intervjuade lärarna verkar ha en, på det stora hela, liknande förståelse av begreppet historisk empati. Gemensamt för samtliga lärare är att de, om än med något olika formuleringar och i vissa fall med emfas på skilda aspekter av begreppet, definierar historisk empati som förmågan att förstå hur historiska aktörers val och handlingar formats av deras historiska kontext. Det faktum att lärarna verkar ha en någorlunda gemensam grundläggande förståelse av historisk empati är sannolikt positivt ur ett likvärdighetsperspektiv. Lärarnas övergripande förståelse av begreppet överensstämmer även med den, något sparsmakade, forskning som tidigare gjorts på området. Ett liknande resultat kan skönjas i Cunninghams fallstudie av brittiska gymnasielärares förståelse av samt undervisning i historisk empati. De brittiska lärarna i Cunninghams studie visar samtliga prov på en snarlik förståelse av begreppet och definierar, i likhet med de intervjuade lärarna, i generella termer historisk empati som förmågan att förstå historiska aktörers val och handlingar utifrån deras historiska kontext.<sup>70</sup> Lärarna i Cunninghams studie gjorde samtliga vidare en tydlig distinktion mellan historisk empati och sympati.<sup>71</sup> Resultatet från den här studien antyder att även svenska historielärare verkar skilja på historisk empati och sympati. Tre av de intervjuade lärarna, Emelie, Fredrik och Johan gör en tydlig distinktion mellan historisk empati och sympati. De två andra lärarna, Mattias och Mats, för inget explicit resonemang kring skillnaden mellan empati och sympati. De ger dock inte heller uttryck för att sympati är att likställa historisk empati och av deras utsagor att döma förstår även de

---

*Historical Empathy, and Social Studies Achievement*, 2004, s. 49-51; Skolverket, *Kommentarmaterial till kursplanen i historia*, 2017c, s. 8.

<sup>69</sup> Skolverket, *Ämnesplan – historia (gymnasieskolan)*, 2017a; Skolverket, *Kursplan – historia (Grundskolan)*, 2017b; Skolverket, *Kommentarmaterial till kursplanen i historia*, 2017c.

<sup>70</sup> Cunningham, 2009, s. 683–688.

<sup>71</sup> *Ibid*, s. 687–688.

historisk empati som ett begrepp vilket innefattar förståelse för snarare än sympati med de historiska aktörerna. Utöver detta gav även de intervjuade lärarna, likt lärarna i Cunninghams studie, i viss mån uttryck för en mer flexibel förståelse av historisk empati i jämförelse med de mer rigorösa definitioner som går att finna i forskningen.<sup>72</sup> Den mer flexibla förståelsen av begreppet kan exemplifieras av Emelie som betonar att historisk empati och den förståelse som den likställs med inte är önskvärd att uppnå för historiska handlingar som krockar med skolans värdegrund. Den historiska empatins omfattning begränsas således av andra faktorer inom skolan så som exempelvis värdegrunden.

Inom den historiedidaktiska forskningen existerar det, som tidigare nämnts, två konkurrerande definitioner av historisk empati. Å ena sidan finns det de som förespråkar en definition av begreppet där det primärt ses som en renodlad kognitiv process. Å andra sidan finns det de som argumenterar för att historisk empati snarare bör ses som både en kognitiv och emotionell process.<sup>73</sup> Inom forskningen representeras det förstnämnda synsättet framförallt av Foster och det sistnämnda framförallt av Barton och Levstik samt Endacott och Brooks.<sup>74</sup> Till skillnad från de historiedidaktiska forskare som undersökt begreppet historisk empati visar inte lärarna prov på någon högre grad av oenighet kring hur begreppet ska definieras utan de ger istället uttryck för en liknande förståelse av begreppet. Den generella förståelsen av historisk empati som förmågan att förstå historiska aktörer utifrån deras historiska kontext som uttrycks av lärarna samt den distinktion man gör mellan empati och sympati överensstämmer väl med hur begreppet förenklat definieras i forskningen. Samtliga forskare, oberoende av vilket synsätt de knyter an till, betonar att historisk empati förenklat innebär förmågan att förstå historiska aktörer och deras val och handlingar utifrån deras historiska kontext vilket även lärarna gör. De intervjuade lärarna visar annars på en förståelse av historisk empati som främst knyter an till det perspektiv som representeras av Barton och Levstik samt Endacott och Brooks. Lärarna menar att historisk empati handlar om att försöka ta en historisk aktörs perspektiv, att försöka ställa sig i någon annans skor. Vidare påtalar de även i intervjuerna vikten av att kunna transportera sig till där och då och leva sig in i de historiska aktörernas perspektiv för att kunna utveckla en förmåga till historisk empati. Foster argumenterar tydligt för att historisk empati inte ska sträva mot att skapa inlevelse, att emotionellt engagemang med historiska aktörer förringar syftet med historia och att

---

<sup>72</sup> Cunningham, 2009, s. 683–688.

<sup>73</sup> Endacott & Brooks, 2013, s. 42.

<sup>74</sup> Barton & Levstik, 2004; Endacott & Brooks, 2013; Foster, 1999.

historieundervisningen i skolan inte ska syssla med uppgifter där elever ska föreställa sig att vara en historisk aktör. Detta då historievetenskap, enligt Foster, är beroende av och bör bygga på ett noggrant insamlat källmaterial.<sup>75</sup> Barton och Levstik samt Endacott och Brooks menar dock att ett sådant förhållningsätt inte nödvändigtvis behöver vara ovetenskapligt och argumenterar för att historisk empati bör innehålla både en kognitiv och en emotionell dimension vilket går mer i linje med hur lärarna uttrycker att de tolkar begreppet.<sup>76</sup>

Inom forskningen lyfts ett flertal positiva effekter med att arbeta med historisk empati. Det finns studier som visar att en utvecklad förmåga till historisk empati kan främja elevernas förmåga att förstå nutida problem och händelser baserat på de kunskaper de utvecklat om det förflutna.<sup>77</sup> Historisk empati kan även bidra till att eleverna utvecklar viktiga demokratiska färdigheter då de baserat på de kunskaper de utvecklat om det förflutna lättare förstår nutida människor, problem och händelser.<sup>78</sup> Utöver detta kan även undervisning i historisk empati bidra till att eleverna når de mål relaterade till en utvecklad förmåga till historisk empati som finns under historieämnets syfte för både grund- och gymnasieskolan.<sup>79</sup> De intervjuade lärarna lyfter liknande positiva effekter när de ombes resonera kring vilka möjligheter de ser med att använda historisk empati i undervisningen. Samtliga lärare betonar att en undervisning där den historiska empatin finns integrerad kan bidra till att eleverna får en utvecklad förståelse för historiska aktörer, skeenden och samhällen utifrån deras historiska kontext. Således kan historisk empati hjälpa eleverna att uppnå skrivelsen under ämnets syfte. Tre av lärarna uttrycker vidare att en undervisning i historisk empati kan bidra till att utveckla elevernas förmåga att förstå andra kulturer och människor i deras egen samtid vilket relaterar till utvecklandet av viktiga demokratiska färdigheter. Utöver detta lyfter även två av lärarna, Johan och Mattias, att historisk empati kan bidra till att väcka elevernas intresse för olika historiska tidsperioder respektive att en ökad förståelse för historien kan hjälpa eleverna att förstå deras egen plats i historien och sätta denna i en större kontext. Detta är inte något som tas upp av forskningen inom området och således något som skulle behöva vidimeras i framtida forskning. Utifrån tidigare forskning och resultatet från studien kan en undervisning i historisk empati tänkas bidra till att eleverna når målen i skolan, utvecklar en större förståelse för sin samtid och viktiga demokratiska förmågor. Utöver detta tyder även resultatet av den

---

<sup>75</sup> Foster, 1999.

<sup>76</sup> Barton & Levstik, 2004; Endacott & Brooks, 2013.

<sup>77</sup> Brooks, 2011, s 190.

<sup>78</sup> Barton & Levstik, 2004, s. 224; Gehlbach, 2004, s. 49-51.

<sup>79</sup> Skolverket, 2017a; Skolverket, 2017b; Skolverket, 2017c.

här studien på att historisk empati eventuellt också kan antas bidra till att utveckla elevernas intresse för historieämnet samt hjälpa dem att förstå deras egen plats i historien och sätta sig själva i en större kontext.

Det finns sedan tidigare inte någon forskning kring vad det kan finnas för eventuell problematik med att använda historisk empati i undervisningen. Resultatet från studien visar att lärarna ger uttryck för en något differentierad syn på vad det finns för eventuell problematik. Emelie och Fredrik, betonar att en undervisning i historisk empati medför en risk för att man rättfärdigar moraliskt förkastliga handlingar i historien. De identifierar en risk i att förståelse kan gå över till att bli sympati. Emelie pekar på att det här kan finnas en viss konflikt mellan historisk empati och skolans värdegrund samt hennes egna personliga värderingar. Hon menar att vissa händelser inte är önskvärda att empatisera med då det enligt henne blir en typ av acceptans av dessa vilket hon menar går emot värdegrunden. Emelies utsagor tyder på att det ur vissa lärares perspektiv finns en gräns för när det är önskvärt att försöka förstå historiska händelser samt att det kan upplevas existera en eventuell motsättning mellan å ena sidan historisk empati och å andra sidan skolans värdegrund och den egna moraliska kompassen. Vidare identifierar enskilda lärare att det finns en risk för att enstaka elever i några fall kan bli desillusionerade och tappa tron på mänskligheten när de uppmärksammas på människans tillkortakommanden genom övningar i historisk empati, att det ibland kan vara svårt för elever att ta den historiska empatin på allvar och att elever kan ha svårt att ta till sig historisk empati då de saknar tillräckliga förkunskaper om den historiska kontexten. Gemensamt för samtliga lärare i studien är dock att de ger uttryck för att trots den problematik som de identifierar ger uttryck för en vilja med att arbeta med historisk empati i deras undervisning. Det här tolkar jag som att de intervjuade lärarna värdesätter de möjligheter som de ser med att använda sig av historisk empati i undervisningen högt och att de anser att dessa väger tyngre än den problematik som de identifierar med att använda historisk empati inom skolan. Det är slutligen intressant att notera att man varken bland de intervjuade lärarna eller inom forskningen verkar reflektera över att begreppets innehåll hypotetiskt kan fyllas med och tolkas utifrån omedveten bias, och därmed riskera att bli ett verktyg för ideologisk fostran och disciplinering. Renodlat skulle detta kunna få konsekvenser på två samverkande nivåer. Å ena sidan kan det bli problematiskt vid den direkta undervisningssituationen. Läraren kan utifrån sin ideologiska kompass diskursivt ”välja” vad historisk empati innefattar. Å andra sidan kan begreppet påverkas av förändringar på institutionell nivå, exempelvis genom att skolans uttryckta värdegrund får en ideologisk



förskjutning åt något håll med exempelvis en mindre demokratisk prägel än vad den har idag. En tydlig gemensam definition av historisk empati skulle kunna bidra till att göra begreppet mindre tolkningsbart och som en följd av detta också mindre känsligt för en utveckling liknande den som beskrivs ovan.

Studiens resultat pekar på att historielärare använder sig av flera olika undervisningsstrategier för att främja utvecklingen av historisk empati hos eleverna. Gemensamt för samtliga är att de ger uttryck för en ambition att arbeta med historisk empati integrerat i den ordinarie historieundervisningen. Fyra av fem lärare uttrycker att de använder sig av olika former av muntliga diskussionsuppgifter för att främja historisk empati. Utöver muntliga diskussionsuppgifter är skrivuppgifter i första person samt podcasts två undervisningsstrategier som lyfts av lärarna. Den existerande historiedidaktiska forskningen erbjuder ett flertal undervisningsstrategier som verkar lovande för att främja utvecklingen av historisk empati hos elever. 3D-visualisering, arbete med primär- och sekundärkällor, debatter, museibesök samt skrivuppgifter i första och tredje person lyfts fram som exempel på undervisningsstrategier med potential att främja historisk empati av forskningen.<sup>80</sup> De undervisningsstrategier som lärarna ger uttryck för att använda sig av i undervisningen överensstämmer således i relativt hög utsträckning med de strategier som lyfts av forskningen som lämpliga för att utveckla historisk empati inom skolan. Detta torde visa på att lärarna använder sig av undervisningsstrategier som är lämpliga för att utveckla elevernas förmåga till historisk empati. Användningen av podcasts för att utveckla elevernas historiska empati är emellertid en undervisningsstrategi som inte lyfts av den existerande forskningen och vars effekt inte finns undersökt i några studier. Den här studien kan därmed bidra till att lyfta en hittills outforskad undervisningsstrategi för att främja historisk empati för framtida forskning.

Av resultatet att döma finns det inte något tydligt samband mellan de intervjuade historielärarnas förståelse av historisk empati som begrepp och hur de uttrycker att de arbetar med historisk empati i undervisningen. Lärarna ger uttryck för en rad olika undervisningsstrategier och deras förståelse av historisk empati verkar inte påverka vilka strategier de säger sig använda sig av. Det finns sedan tidigare inte någon forskning som undersöker om sambandet mellan förståelsen av begreppet och valet av

---

<sup>80</sup> Sweeney, Newbill, Ogle & Terry, 2018; Yeager, Foster, Maley, Anderson & Morris III, 1998; Doppen, 2000, s. 164; Jensen, 2008, s. 64; Uppin & Timoštšuk, 2019, s. 310–24; Brooks, 2008, s. 137; De Leur, Van Boxtel & Wilschut, 2017, s.343.

undervisningsstrategier för att främja utvecklingen av historisk empati. Det vore därför önskvärt med ytterligare forskning inom ämnet för att undersöka om ett sådant, till skillnad från vad den här studien pekar på, existerar eller om teorin om ett samband mellan lärares förståelse av historisk empati och deras val av undervisningsstrategier kan avfärdas.

I den här studien har jag undersökt fem historielärares förståelse av historisk empati samt hur de uttrycker att de arbetar med det i undervisningen. Resultatet visar att de intervjuade lärarna har en liknande förståelse av begreppet och att de anser att möjligheterna med att inkludera historisk empati i undervisningen väger tynger än den eventuella problematik som det medför. Vidare visar resultatet att lärarna använder sig av en rad olika undervisningsstrategier för att främja historisk empati samt att det inte verkar finnas något tydligt samband mellan lärares tolkning av begreppet och deras val av undervisningsstrategier.

Då studien är av begränsad storlek och bygger på ett fåtal intervjuer med ett litet antal respondenter kan det resultat som presenteras här inte med säkerhet fastslås vara representativt och generaliserbart. Dess värde ligger snarare i att den erbjuder insyn i om hur lärares förståelse av samt undervisning om historisk empati kan tänkas se ut och på så sätt fungera som inspiration för framtida forskning på ett relativt outforskat område. Det behövs således ytterligare forskning inom området för att slå fast om resultatet är representativt för svenska historielärare och om de verkligen har en i huvudsak gemensam förståelse av historisk empati. Resultatet ger dock en antydning till att en sådan gemensam förståelse eventuellt kan finnas bland svenska historielärare. Under arbetet med studien har flera nya funderingar kring historisk empati uppkommit. Historisk empati är ett relativt outforskat område och det finns i allmänhet ett behov av ytterligare forskning inom området. I framtida forskning vore det intressant att exempelvis genom klassrumsobservationer eller liknande rent empiriskt undersöka hur lärare i praktiken arbetar med historisk empati i klassrummet samt vilka undervisningsstrategier som är mest effektiva för att utveckla historisk empati hos eleverna. Det vore vidare intressant att göra en studie som undersöker svenska skolelevs förståelse av historisk empati. Detta skulle kunna bidra till att ge fler perspektiv på historisk empati och förhoppningsvis bredda vår förståelse av begreppet ytterligare. Slutligen pekar studiens resultat på att en del lärare eventuellt kan uppleva en viss motsättning mellan historisk empati kopplat till vissa historiska skeenden och skolans värdegrund. Den eventuella motsättningen mellan värdegrunden och historisk empati vore ytterst intressant att undersöka i framtida forskning.

# Källor och litteratur

## Källor

Intervjuer med Emelie, Fredrik, Johan, Mattias och Mats genomförda mellan den 24/4 och den 30/4 2020. Inspelningar och transkriberingar förvaras hos uppsatsförfattaren.

## Litteratur

Arnautovic, Adis och Gottfridsson, Oskar. *Historisk empati i undervisningen – en forskningsöversikt över definitioner av begreppet, hinder och undervisningsstrategier*. Examensarbete, Göteborgs Universitet, 2018.

Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. *Australian Curriculum*. 2014. <https://www.australiancurriculum.edu.au/> (Hämtad 2020-04-12)

Barton, Keith C. och Levstik, Linda S. *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates, 2004.

Bengtsson, Jan (red.). *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. 2. rev. uppl. Lund: Studentlitteratur, 2005.

Braun, Virginia och Clarke, Victoria. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. Vol. 3, nr. 2, 2006: s. 77–101. ISSN 1478-0887.

Brooks, Sarah. Displaying Historical Empathy: What Impact Can a Writing Assignment Have?. *Social Studies Research and Practice*. Vol. 3, nr. 2, 2008: s. 130–146.

Brooks, Sarah. Historical Empathy in the Social Studies Classroom: A Review of the Literature. *Journal of Social Studies Research*. Vol. 33, nr. 2, 2009: s. 213–234.

Brooks, Sarah. Historical Empathy as Perspective Recognition and Care in One Secondary Social Studies Classroom. *Theory & Research in Social Education*. Vol. 39, nr. 2, 2011: s. 166–202. DOI: 10.1080/00933104.2011.10473452.

Bryant, Darren och Clark, Penney. Historical empathy and Canada: "A people's history". *Canadian Journal of Education*. Vol. 29, nr. 4, 2006: s. 1039–1063.

Bryman, Alan. *Samhällsvetenskapliga metoder*. 3 uppl. Stockholm: Liber, 2018.

Cunningham, Deborah L. An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students. *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 41, nr. 5, 2009.

Dalen, Monica. *Intervju som metod*. 2. utök. uppl. Malmö: Gleerups utbildning, 2015.

De Leur, Tessa, Van Boxtel, Carla och Wilschut, Arie. 'I Saw Angry People and Broken Statues': Historical Empathy in Secondary History Education. *British Journal of Educational Studies*. Vol. 65, nr. 3, 2017: s. 331–352.

Doppen, Frans H. Teaching and learning multiple perspectives: The atomic bomb. *The Social Studies*. Vol. 91, 2000: s. 159–69.

Endacott, Jason och Brooks, Sarah. An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*. Vol. 8, nr. 1, 2013: s. 41–58.

Foster, Stuart J. Using historical empathy to excite students about the study of history: Can you empathize with Neville Chamberlain? *The Social Studies*. Vol. 90, nr. 1, 1999: s. 18–24. DOI:10.1080/00377999909602386.

Foucault, Michel. *Övervakning och straff: fängelsets födelse*. 4. översedda uppl. Lund: Arkiv, 2003.

Gehlbach, Hunter. Social Perspective Taking: A Facilitating Aptitude for Conflict Resolution, Historical Empathy, and Social Studies Achievement. *Theory & Research in Social Education*. Vol. 32, nr. 1, 2004: s. 39–55. DOI: 10.1080/00933104.2004.10473242.

Hartman, Ulrike och Hasselhorn, Marcus. Historical perspective taking: A standardized measure for an aspect of students' historical thinking. *Learning and Individual Differences*. Vol. 18, nr. 2, 2008: s. 264–270. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.10.002>.

Jensen, Jill. Developing historical empathy through debate: An action research study. *Social Studies Research and Practice*. Vol. 3, nr. 1, 2008: s. 55–66.

Kvale, Steinar, *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: SAGE, 1996.

Kvale, Steinar och Brinkmann, Svend. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3. [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur, 2014.

Lee, Peter, och Ashby, Ros. Empathy, perspective taking, and rational understanding. I *Historical empathy and perspective taking in the social studies*, O. L. Davis, E. Yeager, & S. Foster (red.), s. 21–50. New York, NY: Rowman and Littlefield, 2001.

Peck, Carla och Seixas, Peter. Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education*. Vol. 31, nr. 4, 2008: s. 1015–1038.

Rantala, Jukka, Manninen, Marika och van den Berg, Marko. Stepping into other people's shoes proves to be a difficult task for high school students: assessing historical empathy through simulation exercise. *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 48, nr. 3, 2016: s. 323–345. DOI: 10.1080/00220272.2015.1122092.

Retz, Tyson. A Moderate Hermeneutical Approach to Empathy in History Education. *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 47, nr. 3, 2015: s. 214–226. DOI: 10.1080/00131857.2013.838661.

Riley, Karen L. Historical empathy and the Holocaust: Theory into practice. *International Journal of Social Education*. Vol. 13, nr. 1, 1998: s. 32–42.

Seixas, Peter. *Historical Perspectives*. 2020. <http://historicalthinking.ca/historical-perspectives> (Hämtad 2020-04-12)

SFS 2010:800. *Skollag*.

Skolverket. *Ämnesplan – Historia (Gymnasieskolan)*. 2017a.

<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DHIS%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3>  
(Hämtad 2020-04-12)

Skolverket. *Kursplan – Historia (Grundskolan)*. 2017b.

<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=1530314731%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRHIS01%26tos%3Dgr%26p%3Dp&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa219f> (Hämtad 2020-04-12)

Skolverket. *Kommentarmaterial till kursplanen i historia (reviderad 2017)*. 2017c.

<https://www.skolverket.se/publikationsserier/kommentarmaterial/2017/kommentarmaterial-till-kursplanen-i-historia-reviderad-2017> (Hämtad 2020-04-12)

Skolverket. *Läroplan för gymnasieskolan*. 2017d.

<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan> (Hämtad 2020-04-12)

Stukát, Staffan. *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. 2:a uppl. Lund: Studentlitteratur, 2011.

Sweeney Sarah K., Newbill, Phyllis, Ogle, Todd och Terry, Krista. Using Augmented Reality and Virtual Environments in Historic Places to Scaffold Historical Empathy. *TechTrends*. Vol. 62, nr. 1, 2018: s. 114–118. DOI: <https://doiorg.proxy.mau.se/10.1007/s11528-017-0234-9>.

Uppin, Helene och Timoštšuk, Inge. "We'll Be Back by Christmas" – Developing Historical Empathy During a Museum Activity. *Journal of Museum Education*. Vol. 44, nr. 3, 2019: s. 310–24.

Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet, 2002.

[http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494\\_forskningsetiska\\_principer\\_2002.pdf](http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf) (Hämtad 2020-05-20)

Wineburg, Sam. *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press, 2001.

Yeager, Elizabeth Anne, Foster, Stuart J., Maley, Sean D., Anderson, Thom och Morris III, James W. Why people in the past acted as they did: An exploratory study in historical empathy. *International Journal of Social Education*. Vol. 13, nr. 1, 1998: s. 8–24.

# Bilagor

## 1 Missivbrev

Mejl till respondenter rekryterade via kontaktnätverk på Göteborgs Universitet:

Hej [respondentens namn]!

Mitt namn är Oskar och jag läser min sista termin på ämneslärarprogrammet i ämnena historia och idrott och hälsa vid Göteborgs Universitet. För tillfället håller jag på att skriva mitt examensarbete i form av en intervjustudie. Det huvudsakliga syftet med min studie är att undersöka hur historielärare på gymnasieskolan resonerar kring det historiedidaktiska begreppet historisk empati och hur de arbetar med historisk empati i undervisningen. Jag är därför intresserad av att intervjua lärare som har behörighet att undervisa i historia på gymnasiet.

Om du skulle ha möjlighet och intresse av att ställa upp på en intervju skulle jag bli väldigt tacksam. Jag beräknar att intervjun kommer att ta ca 1 timme och jag kommer gärna till din arbetsplats och genomför den. Om ni vill så bjuder jag gärna på fika i samband med intervjun. I och med rådande situation med Corona-viruset och distansundervisning på gymnasiet så går det även bra för mig att genomföra intervjun över telefon eller liknande om det skulle passa bättre för er. Intervjun kommer givetvis att anonymiseras.

För ytterligare information eller frågor kontakta gärna mig. Min mejladress är [oskargottfridsson@gmail.com](mailto:oskargottfridsson@gmail.com) och mitt telefonnummer är 0738-23 52 70.

Tack så mycket på förhand! Jag hoppas att vi hörs snart!

Med vänliga hälsningar,

Oskar Gottfridsson



## 2 Intervjuguide

### Inledande information till respondentent

Den här intervjun görs som en del av mitt examensarbete, i mitt förstaämne historia, på ämneslärarprogrammet med inriktning mot arbete i gymnasieskolan vid Göteborgs Universitet. I mitt examensarbete undersöker jag historielärares tolkning av begreppet historisk empati och hur de arbetar med historisk empati i undervisningen. Intervjun beräknas ta ca 30–60 minuter. Deltagande i intervjun är frivilligt och du bestämmer själv vad du vill berätta. Du kan därför säga till om det är någon fråga som du inte vill svara på och du kan när som helst också välja att avbryta intervjun. Intervjun kommer att spelas in för att vid ett senare tillfälle transkriberas av mig. Materialet från intervjun kommer endast att användas i forskningssyfte, det vill säga som underlag till mitt examensarbete och inget annat. Du som respondent kommer att vara anonym och alla dina svar kommer att anonymiseras. Det färdiga examensarbetet kommer att finnas tillgängligt för nedladdning på nätet och du erbjuds att läsa det innan det publiceras.

- Har jag ditt samtycke att använda de svar och den information som du delger mig idag i min studie?
- Har jag ditt samtycke till att spela in intervjun?

Du kan när som helst även ta tillbaka ditt samtycke. Intervjun kommer då att uteslutas från min studie.

### Bakgrund

Kön?

Hur gammal är du?

Hur ser din utbildningsbakgrund ut? Vad har du för pedagogisk utbildning?

- Vilka historiekurser har du läst i din utbildning?

Hur länge har du varit verksam som lärare?

Hur länge har du arbetat på din nuvarande arbetsplats?

Vilka historiekurser undervisar du i för tillfället?

Undervisar du i något annat ämne utöver historia?

### Lärares förståelse av historisk empati

Vad tänker du spontant på när jag säger historisk empati?

Vad betyder begreppet historisk empati för dig? Berätta!

Under historieämnets syfte i läroplanen står det att ”*Undervisningen ska bidra till insikt i att varje tids människor ska förstås utifrån sin tids villkor och värderingar*”. Hur tolkar du den här skrivelsen?

### **Möjligheter respektive problematik med att arbeta med historisk empati i undervisningen**

Vilket stöd för att arbeta med historisk empati tycker du det finns i ämnesplanen?

Vilka eventuella möjligheter ser du med att använda historisk empati i undervisningen? Har du några exempel?

Vilken eventuell problematik ser du med att använda historisk empati i undervisningen? Har du några exempel?

### **Lärares undervisningsstrategier**

Skulle du kunna tänka dig att bedriva undervisning kring historisk empati?

- Om ja, varför?
- Om nej, varför inte?

Om ja på föregående frågeställning:

- Kan du ge något/några exempel på hur du har arbetat med begreppet i din undervisning? I vilket sammanhang var det? Vilket material användes? Vilka historiska aktörer?
- Hur uppfattar du elevernas respons på att arbeta med historisk empati?

### **Avslutande frågor**

Är det något du upplever att jag missat att fråga eller som du vill tillägga avseende historisk empati?

Är det möjligt för mig att kontakta dig igen om det skulle visa sig att jag behöver komplettera min intervju med fler frågor?

Avslutningsvis, vad är det roligaste med att arbeta som historielärare?