



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Att lära sig förstå dåtiden

– en kvalitativ intervjustudie över historielärares undervisningsstrategier
för att främja historisk empati

Adis Arnautovic

Ämneslärarprogrammet



Examensarbete 2:	15 hp
Kurs:	LGHI2A
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år	VT 2020
Handledare	Frida Wikström
Examinator	Kenneth Nygren
Kod	VT20-1100-004-LGHI2A
Nyckelord:	Gymnasieskola, historiedidaktik, historisk empati, undervisning

Abstract

The emergence of research regarding historical empathy took off during the late 20th century and is thus a relatively limited field in history didactics. The vast majority of research conducted in the area of historical empathy in history didactics has been of Anglo-Saxon nature. Researches have tested specific teaching strategies and evaluated how they contribute to the development of historical empathy. However these approaches have not been sufficient to draw attention to the teaching practice of professional teachers and how they work with the skills included in the concept of historical empathy. This study aims to contribute with new perspectives that are related to teacher's practice regarding historical empathy.

The purpose of this study is to examine how history teachers in upper secondary school interpret the concept of historical empathy, what teaching strategies they implement to promote historical empathy and also what opportunities and challenges teachers identify that historical empathy offers in history teaching. The study is based on qualitative method in the form of interviews where four teachers expressed their thoughts on historical empathy and by applying thematic analysis, based on the research questions, four themes were distinguished. The result indicates that the concept of historical empathy is foreign to the majority of the respondents, however they are well acquainted with the purpose of empathy. Furthermore history teachers implement several different teaching strategies to foster the skills that promote historical empathy, mostly by bringing history to life and studying historical individuals from different perspectives. Teachers identify that some of the challenges are student's limited historical frame of reference and difficulty of seeing different time contexts. However the opportunities of implementing historical empathy in history teaching, according to the teachers, is that it offers increased stimulation and emotional engagement because it

feels real and students develop an understanding of who they are and also other people in the past and present.

The study concludes that there are positive attitudes to the work of historical empathy among the respondents, especially with the aim of helping students develop into democratic citizens. Further research is however necessary to confirm the results of this study. Until then the conclusion is that historical empathy should be an integral part of history education.

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
1.1 Syfte och frågeställningar	6
1.2 Centrala begrepp och teoretisk utgångspunkt	7
1.2.1 Historisk empati i styrdokument	8
2. Tidigare forskning	10
2.1 Definitionen av begreppet historisk empati	10
2.2 Hinder för utvecklingen av historisk empati	12
2.3 Undervisningsstrategier för utvecklingen av historisk empati	13
2.3.1 Samtal som undervisningsstrategi	13
2.3.2 Debatter och rollspel	14
2.3.3 Skrivuppgifter	14
2.3.4 Modern informationsteknik	15
2.4 Sammanfattning av tidigare forskning	15
3. Metod	16
3.1 Metodval och genomförande	16
3.2 Avgränsningar och respondenturval	18
3.3 Etiska överväganden	20
4. Resultat	21
4.1 Hur tolkar lärare begreppet historisk empati?	21
4.2 Vilka undervisningsstrategier tillämpar lärare för att främja historisk empati?	23
4.2.1 Att inta roller och syssla med rollspel	24
4.2.2 Perspektivtagande	25
4.2.3 Samtal och grupsamarbeten	26
4.2.4 Material	27
4.3 Vilka utmaningar finns för främjandet av elevers historiska empati?	29
4.3.1 Tidsaspekten	29
4.3.2 Olika tidskontexter	30
4.3.3 Elevers referensram och engagemang	31
4.4 Vilka möjligheter erbjuder historisk empati i historieundervisningen	33
4.4.1 Det blir på riktigt	33
4.4.2 Att få en förståelse för andra människor	34
4.4.3 Skolans demokratiska uppdrag	34
5. Diskussion och slutsatser	36
6. Referenser	41
Muntliga källor	41
Litteratur och styrdokument	41
Bilagor	45
Bilaga 1: Intervjuguide	45

1. Inledning

Inom historiedidaktiken är historisk empati ett begrepp som sammanfattningsvis handlar om förmågan att förstå historiska aktörer och deras val samt handlingar utifrån dåtidens rådande omständigheter. Begreppets innebörd har diskuterats flitigt inom den historiedidaktiska forskningen där flera, ofta motstridiga definitioner förekommer (Brooks, 2009). Det finns forskare som hävdar att historisk empati endast bör ses som en kunskapsmässig (kognitiv) process och de som å andra sidan anser att historisk empati även har en känslomässig (emotionell) dimension (Endacott & Brooks, 2013). Forskningen om historisk empati har huvudsakligen, och fortfarande, bedrivits främst inom den anglosaxiska forskningssfären men på senare år har flertal internationella studier om historisk empati publicerats. En stor del av den forskning som har publicerats om historisk empati har berört hur begreppet och dess färdigheter kan implementeras i historieundervisningen. Ofta har dessa undersökningar fokuserat på införandet av specifika arbetsmetoder för att utveckla historisk empati hos skolelever.

Beträffande forskningsområdet har studier konstaterat att en historieundervisning som främjar historisk empati är förenat med flera positiva följder. Förmågan att förstå och uppmärksamma andra människors perspektiv, åsikter och sammanhang samt förståelsen för att vi alla är produkter av rådande strukturer i vår samtid och samhället vi lever i är grundläggande färdigheter för ett fungerande demokratiskt samhälle. Historisk empati och dess förmågor kan tolkas som en typ av medborglig bildning som hjälper elever till att förberedas bli engagerande demokratiska medborgare (Barton & Levstik, 2004). Forskningen har visat en positiv korrelation mellan att kunna inta någon annans perspektiv och en förbättrad konfliktlösningsförmåga. Dessutom råder ett samband mellan en utvecklad historisk empati och högre elevbetyg i samhällsorienterade ämnen (Gehlbach, 2004). Slutligen finns det historiedidaktisk forskning som uppmärksammat att historisk empati leder till en ökad självmedvetenhet hos eleven vilket i sin tur är sammanlänkat med en utvecklad historiemedvetenhet (Blake, 1998; Brooks, 2011).

Redan under 1970-talet hävdade brittiska historiedidaktiker nyttan med en läroplan som skulle främja elevers historiska tänkande och empatiska förmåga (Colby, 2010). Begreppet har under senare tid fått en allt större genomslagskraft i skolundervisningen. Under 2000-talet

har begreppet blivit en integrerad del i historieundervisningen i länder som Australien, Kanada, Tyskland, och även Finland där läroplanen år 2016 reviderades för att lägga större fokus på att utveckla elevers historiska färdigheter snarare än stoffkunskap (Seixas & Peck, 2004; Rantala, Manninen & van den Berg, 2016). I relation till en svensk skolkontext, uttrycks inte begreppet historisk empati explicit i läroplanen, däremot har de färdigheter som historisk empati strävar att utveckla fått fäste i Sverige (Skolverket, 2011a). I strävan mot att uppnå historieämnets syfte kan således en undervisning som främjar elevers historiska empati vara en lämplig undervisningsmetod. Historisk empati går att länka samman till arbete med källmaterial och källkritik, vilka utgör centrala beståndsdelar i de svenska kurs- och ämnesplanerna för historia.

Vi kan därmed fastställa att en undervisning som främjar elevers historiska empati kan bidra till en ökad måluppfyllelse för elever i skolan och att de utvecklar väsentliga demokratiska färdigheter som de kan ha nytta av under hela sina liv. Därför är det väsentligt att vi eftersträvar att få en ökad förståelse för vilka effekter historisk empati kan få i historieundervisningen och huruvida detta är något som yrkesverksamma lärare faktiskt arbetar med. Målet med denna studie är att undersöka hur yrkesverksamma gymnasielärare i Sverige tolkar begreppet historisk empati, vilka undervisningsstrategier de implementerar i sin undervisningspraxis för att främja elevers historiska empati samt vilka utmaningar och möjligheter de anser finnas med att bedriva en sådan undervisning.

1.1 Syfte och frågeställningar

Det främsta syftet med studien är att bidra med ökad kunskap om hur historisk empati kan införlivas i historieundervisningen. Undersökningen ämnar utreda vilka tolkningar historielärare har av begreppet och vilka didaktiska val som ligger till grund för historielärares utformning av en undervisning som syftar till att utveckla de färdigheter som ingår i historisk empati. Vidare ska undersökningen ge kännedom om vilka möjligheter och utmaningar som lärare identifierar med införlivandet av historisk empati i historieundervisningen. De tre centrala frågeställningarna i denna studie är följande:

1. Hur tolkar historielärare begreppet historisk empati?
2. Vilka undervisningsstrategier implementerar historielärare för att främja utvecklingen av historisk empati i historieundervisningen?
3. Vilka möjligheter och utmaningar identifierar historielärare att historisk empati erbjuder i

historieundervisningen

1.2 Centrala begrepp och teoretisk utgångspunkt

I detta avsnitt kommer innebörden av de centrala begreppen för denna studie, historisk empati och historiskt tänkande att förklaras. En hänvisning görs även till läroplanen för att motivera hur historisk empati kan relateras till historieundervisningen.

Förenklat handlar begreppet historisk empati om förmågan att förstå dåtida aktörer och deras val samt handlingar i det förflutna (Seixas & Peck, 2004). Tanken om att sträva efter förståelse för dåtiden har sina rötter i den tyska historiesynen historismen och dess förgrundsgestalt, Leopold von Ranke (1795-1886) som ansåg att historiska händelser och samhällen bör studeras utifrån sina egna villkor. Historikerns uppgift var att fastställa historien som ”den verkligen var”, *wie es eigentlich gewesen*, och inte fälla moraliska domar på de historiska aktörerna och händelserna utifrån nutida perspektiv. R.G. Collingwood (1889-1943) var en brittisk filosof som tog avstamp i historismens idéer och han betonade betraktarens historicitet genom att tala om en inlevelsehermeneutik (Retz, 2015). Genom att leva sig in i en historisk aktörs tankeprocess kan historikern skapa en förståelse för den särskilda kontext som ligger till grund bakom aktörens tankar och handlingar.

Enligt de kanadensiska historiedidaktikerna Peter Seixas & Carla Peck (2004) bör historieundervisningen eftersträva utvecklingen av elevers historiska tänkande. Historiskt tänkande betyder att elever kan inta ett kritiskt förhållningssätt när de arbetar med historiska berättelser och behärska olika begrepp som skapar förståelse för historiska skeenden. Inom den anglosaxiska historiskt tänkande-traditionen är historisk empati synonymt med historiskt perspektivtagande (*historical perspective taking*) och handlar om att inta ett historiskt perspektiv för att försöka förstå dåtida människor utifrån olika infallsvinklar. Enligt Seixas & Peck (2004) är historisk empati ett av de sex koncept som utgör ett historiskt tänkande. De andra fem komponenterna är *historisk signifikans*, *arbete med primärkällor*, *förändring och kontinuitet*, *orsak och konsekvens* och slutligen *den etiska dimensionen*. Arbetsmetoder för att eftersträva utvecklandet av historiskt tänkande är att undersöka historiska händelser utifrån olika perspektiv med hjälp av historiskt material i form av primärkällor, arbeta med frågor gällande vad vi anser är viktigt att lära sig av historien och resonera kring hur händelser påverkade den historiska utvecklingen.

Under de senaste tjugo åren har en livlig debatt utspelat sig mellan två forskningsläger, de som å ena sidan anser att historisk empati endast utgörs av en kognitiv process (Yeager, Foster, Maley, Anderson, & Morris III, 1998), och de som å andra sidan tolkar historisk empati som både en kognitiv (kunskapsmässig) och en emotionell (känslomässig) process (Barton & Levstik, 2004; Endacott & Brooks, 2013). Argumenten för respektive ståndpunkt kommer att presenteras senare i studien men värt att påpeka är att denna studie utgår från den senare definitionen av begreppet historisk empati som både en kognitiv och emotionell akt. Detta beslut grundar sig på att denna tolkning av begreppets innebörd har blivit den allmänt vedertagna definitionen i forskningssammanhang då alltfler forskare har sin utgångspunkt i denna tolkning av begreppet. Dessutom medför denna utgångspunkt att begreppet kan studeras i ett bredare perspektiv eftersom båda aspekter kan tas i hänsyn vid en analys.

I denna studie används begreppet historisk empati på flera olika nivåer, både som ett teoretiskt ramverk och ett pedagogiskt redskap. Anledningen till detta ställningstagande är för att kunna besvara undersökningens frågeställningar på ett korrekt sätt och närma sig dessa utifrån olika infallsvinklar. Som teoretiskt ramverk används begreppet i syfte att möjliggöra analys av lärares tolkningar av begreppet med utgångspunkt i den tidigare forskningens definitioner. Vad beträffar begreppets användning som ett pedagogiskt redskap, görs detta när lärarna diskuterar begreppet som undervisningsstrategi och dess möjligheter samt hinder i historieundervisningen. Att använda begreppet på dessa två sätt ger förutsättningar att studera hur lärare definierar begreppet, hur de arbetar med begreppet i undervisningen och vilka didaktiska möjligheter samt hinder de identifierar med dess införlivande i historieundervisningen.

1.2.1 Historisk empati i styrdokumentet

I den svenska läro- och ämnesplanen uttrycks inte begreppet explicit. Däremot går följande att läsa i syftesdelen i ämnesplanen för historia på gymnasieskolan:

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. (Skolverket, 2011b)

I syftet går ytterligare att läsa ”... eleverna ska ges möjlighet att söka, granska, tolka och värdera olika typer av källor samt använda olika teorier, perspektiv och verktyg som förklarar och åskådliggör historiska förändringsprocesser.” (Skolverket, 2011b). Dessa utdrag från ämnesplanen berör det som historisk empati och tänkande eftersträvar att uppfylla. Den amerikanska professorn i pedagogik Sarah Brooks (2011) anser att historisk empati bidrar till utvecklingen av elevernas färdigheter att förstå nutida problem och händelser baserat på de kunskaper de utvecklat om det förflutna. Denna förmåga kallas inom historiedidaktiken för *historiemedvetande*, förmågan att med hjälp av dåtiden få perspektiv på nutiden och framtiden, och är ett begrepp som går att finna i ämnesplanen för historia.

Historiemedvetande är en färdighet som elever kan utveckla i stort sett vid alla typer av historiska övningar där en koppling görs mellan dåtid, nutid och framtid. Historisk empati däremot uppnås som tidigare nämnt, främst vid arbete med primärkällor som har utgångspunkt i olika historiska perspektiv. För att uppnå syftet med historieundervisningen som anges i ämnesplanen kan följaktligen en undervisning som främjar elevernas historiska empati vara lämplig att eftersträva även om begreppet inte uttryckligen förekommer i styrdokumentet.

2. Tidigare forskning

En övervägande majoritet av den forskning som genomförs på området gällande historisk empati inom historiedidaktiken har varit anglosaxisk. Intresset för området har växt under senare tid där forskare har testat olika arbetsmetoder i syfte att utveckla de färdigheter som karakteriserar historisk empati hos eleverna. Studier har genomförts på både yngre och äldre elever med slutsatser att historisk empati är värt att eftersträva i undervisningen men att det är en utmanande process för eleverna. Fåtal studier har genomförts i Norden och Sverige, men forskningsområdet är fortfarande ett relativt outforskat område utanför den anglosaxiska historiedidaktiska forskningen.

2.1 Definitionen av begreppet historisk empati

Debatten gällande begreppets innebörd tog fart under slutet av 1990-talet där den brittiska historiedidaktikern Stuart Foster tidigt kom att iscensätta den moderna diskussionen. Han argumenterade för att historisk empati skulle tolkas som en kunskapsmässig, objektiv (kognitiv) process. (Yeager, Foster, Maley, Anderson, & Morris III, 1998). Foster hävdade att målet med historisk empati inte var att skapa inlevelse och identifikation med den historiska aktören eftersom det är omöjligt att inta en historisk aktörs perspektiv och ta till sig dennes personlighet. Som historiker är vi nutida tolkare av det förflutna och där sådana försök ignorerar detta faktum. Enligt Foster är historievetenskapen beroende av och bör utgå från källor som samlats in efter en ordentlig granskning av bevis. Därför bör inte historieundervisningen sträva efter att elever arbetar med uppgifter där de föreställer sig vara en historisk aktör. En viktig anmärkning enligt Foster är att historisk empati inte är samma sak som sympati, vilket skulle kunna användas i undervisningen för att väcka känslor hos eleverna. Emotionellt engagemang riskerar att misskreditera syftet med historia. För att bemästra empati bör elever förstå komplexiteten och samspelet i en aktörs personlighet, hur kontexten och trosföreställningar påverkar historiska aktörers handlingar. Historisk empati innebär att elever med stöd i källorna kan förstå hur den historiska händelsen inverkar på aktörens beslutsfattande och liv, istället för att dra ogrundade slutsatser om hur vi idag tror att aktören kan ha tänkts resonera i situationen. Historisk empati grundar sig på kunskap, inte känsla eller fantasi, och måste utgå från historiska frågor och noggranna studier av källmaterialets evidens (Ibid.).

Det tog inte lång tid förrän motståndare till Foster uttryckte sina åsikter och underströk betydelsen av en emotionell aspekt i begreppet. Christofer Blake var tidig motståndare till

Fosters definition av begreppet och betonade nödvändigheten av en känslomässig, subjektiv aspekt av historisk empati, ”*empathy in history*”. Eleven måste således vara medveten om att det existerar emotionella aspekter för att kunna visa på historisk empati. Utan sympati och identifikation i den empatiska processen tas ingen hänsyn till sambandet mellan då och nu. Blake anser att eleven därför måste utforska och kartlägga sitt eget perspektiv om denne ska kunna förstå hur personliga synsätt har inflytande på förståelsen av det förflutna (Blake, 1998).

Keith Barton & Linda Levstik är framstående kritiker till Fosters definition av begreppet och kritiserar att historisk empati endast skulle vara en kognitiv process. Författarna menar att begreppet omfattas av två distinkta kulturella verktyg, närmare bestämt empati som perspektivbyte (*empathy as perspective recognition*) och empati med inkännande omtanke (*empathy as caring*). Historisk empati karakteriseras som ett samspel mellan kognitiva och emotionella handlingar. Den kognitiva aspekten handlar om att utifrån källmaterialet söka en intellektuell förståelse för andras perspektiv. Den emotionella delen riktar in sig på att utveckla en känslomässig förmåga till inlevelse med personerna som man studerar, att ägna uppmärksamhet åt och bry sig om dessa individers livsöden (Barton & Levstik, 2004). För att undvika missförståndet att man kan inta någon annans perspektiv har författarna omdefinierat processen från *perspective-taking* till *perspective recognition*. Barton & Levstik (ibid.) menar att våra känslor för historia är tätt sammankopplat med hur vi tänker om historia. Emotionella kopplingar utgör inte ett ovetenskapligt förhållningsätt eftersom det som motiverar historieforskningen är att historikern verkligen bryr sig om ämnet denne studerar. Den emotionella aspekten av historisk empati är ett användbart redskap för att ge historien en mening och våra känslomässiga band till historien bör tas till vara på i historieundervisningen.

Slutligen har Jason Endacott & Sarah Brooks (2013) byggt vidare på diskussionen och definierat begreppet som en *dual-domain construct*. Författarna menar att nutida och dåtida människor agerade utifrån både emotionella och kognitiva reaktioner och därför krävs en interaktion mellan de emotionella och kognitiva komponenterna av historisk empati för att man ska kunna förstå historiska aktörer. Om båda aspekterna inkluderas erbjuds eleverna tillfälle att få större förståelse för och skapa sig en helhetsbild av historiska aktörer och det samhälle de existerade i.

2.2 Hinder för utvecklingen av historisk empati

Att åstadkomma historisk empati har visat sig vara ett svårt åtagande för elever i alla åldrar. Studierna nedan har identifierat dessa svårigheter och försökt besvara vad dessa beror på. Dessa undersökningar är särskilt intressanta eftersom de tydligt demonstrerar vilka utmaningar som kan uppstå vid försök att implementera begreppet i historieundervisningen. Även om forskningen är koncentrerad på elever i anglosaxiska länder bör ändå dessa fynd troligtvis vara applicerbara för skolelever i Sverige. I denna studie har ett generellt antagande gjorts, där svenska elever inte bör skilja sig avsevärt från andra europeiska och nordamerikanska elever. Förhoppningen är att studien ska vara relevant i en svensk skolkontext.

En avgörande orsak till svårigheten för elever att utveckla historisk empati, är förklaringen att detta åtagande strider mot det intuitiva tankesättet (Brooks, 2009). Enligt den amerikanske historiedidaktikern Sam Wineburg är historiskt tänkande inte en naturlig tankeprocess. När vi prövar att tänka historiskt utmanas vårt ”normala” tankesätt eftersom vi tvingar oss själva att tänka annorlunda. Historiskt tänkande kommer inte till oss naturligt utan är något som vi måste träna upp. Detta har visat sig vara en särskilt utmanande process för elever. Wineburg (2001) uppmärksammar risken för presentism, att tolka dåtiden genom ett nutida perspektiv, som det största hindret för utvecklingen av historisk empati (i detta fall, historiskt perspektivtagande). Att kontextualisera historiska handlingar och förstå det potentiella värdet med att studera historien utifrån olika perspektiv är två komponenter som enligt Wineburg (Ibid.) kännetecknar en välutvecklad historisk empati hos eleven. Presentism försämrar dessa förmågor hos elever och hindrar dem från att utveckla historisk empati.

Peter Lee & Ros Ashby genomförde en studie år 2001, där de upptäckte att elever tenderar att använda en uppsättning standardantaganden (*default assumptions*) för att försöka förstå komplexa historiska händelseförlopp. Ett av dessa standardantaganden var synsättet på historien som något där både vi och vår tillvaro ständigt förbättras. Utvecklingen och vår kunskap ökar kontinuerligt med tiden och främmande historiska sedvanor förklaras som resultatet av moraliska samt intellektuella brister hos dåtidens individer. Detta bekräftas även av Barton & Levstik (2004) som antyder att det finns en utbredd uppfattning bland elever att människor i det förflutna var medvetna om att de var gammaldags. Enligt Lee & Ashby (2001) kan dessa standardantaganden ses som hinder för utvecklingen av elevers historiska empati, delvis till följd av en undervisning som fokuserar på likheter och skillnader i

livsvillkor mellan dåtid och nutid. Barton & Levstik (2004) identifierar vidare ett hinder för utvecklandet av elevers historiska empati är de språkliga skillnader som uppstår mellan nutid och dåtid.

Avslutningsvis visar Endacott & Brooks (2013) på att stora tidsavstånd mellan vår egen tid och den tidsperiod som studeras utgör ett hinder för historisk empati. De menar att stora avstånd i tid, status och kultur mellan eleverna och de historiska aktörerna medför en ökad utmaning för elevernas förmåga att inta aktörernas perspektiv.

2.3 Undervisningsstrategier för utvecklingen av historisk empati

Under de senaste två decennierna har flertal studier inom den historiedidaktiska forskningen genomförts med fokus på undervisningsstrategier som historielärare kan implementera för att bidra till utvecklingen av elevers förmåga till historisk empati. De valda studierna som presenteras nedan har undersökt specifika arbetsmetoder och analyserat om dessa övningar har någon betydelse för att främja historisk empati. Studierna bidrar till förståelse och ger inspiration kring undervisningsstrategier som lärare kan tillämpa i historieundervisningen. Målsättningen med denna undersökning, och det som skiljer den åt från tidigare forskning, är att den eftersträvar att undersöka vilka metoder yrkesverksamma historielärare i Sverige själva implementerar i sin undervisning. Fördelen med att undersöka lärares egen undervisningspraktik och synsätt är att det bidrar med nya insikter som forskningen tidigare inte har uppmärksammat. Om vi utgår från lärarnas perspektiv får vi en bredare kunskap dels för vilka undervisningsmetoder som faktiskt används men också en ökad förståelse om hur vi på bästa sätt kan införa historisk empati i historieundervisningen. Eftersom vi då kan ta hänsyn till både lärares erfarenheter och kunskap från den tidigare forskningen.

2.3.1 Samtal som undervisningsstrategi

Yeager et al (1998) undersökte vilken påverkan historiskt källmaterial har på elevernas förmåga till historisk empati. Baserat på studien drogs slutsatsen att elever, för att kunna utveckla historisk empati, måste ha tillräckliga kunskaper om den historiska kontexten, tillgång till autentiskt historiskt källmaterial och uppmuntras att använda källkritiska verktyg vid granskning av materialet. Frans H Doppen analyserade hur *think aloud-sessions* och undersökande frågor kan nyttjas för att utveckla den historiska empatin hos gymnasieelever. Doppen (2000) betonar betydelsen av att få elever att fokusera på sakinnehållet som återfinns i källmaterialet istället för att påverkas av känslor. För att elever ska lära sig ställa

undersökande frågor, och inte applicera egna känslor och anlägga olika perspektiv vid arbete med historiskt källmaterial, krävs enligt Doppen (Ibid.), kontinuerlig vägledning från läraren.

Jada Kohlmeier utförde en klassrumsstudie där hon undersökte hur sokratiska samtal kan implementeras i undervisningen. Målet med sokratiska samtal är att elever ska träna förmågan att på ett respektfullt sätt föra en dialog med varandra. I relation till historisk empati, var syftet med samtalet att utveckla denna förmåga hos eleverna både som en kunskapsmässig (kognitiv) och känslomässig (emotionell) process. Enligt Kohlmeier (2006) visade elever redan efter det tredje sokratiska samtalet en förbättrad historisk empati, när de nu kunde urskilja flera historiska perspektiv och drog egna slutsatser utifrån det granskade källmaterialet.

2.3.2 Debatter och rollspel

Undervisningsstrategier som debatt och rollspel har visat ha en positiv påverkan på utvecklingen av elevers historiska empati. Jill Jensen studerade vilken effekt debatt kan ha för att främja historisk empati. Eleverna uppmanades att representera olika historiska aktörer eller grupper och debattera mot varandra gällande en specifik fråga. Jensen (2008) anser att historiska debatter, där elever får leva in sig i rollen som en historisk aktör kan främja utvecklingen av flera färdigheter, däribland historisk empati. Resultatet av Jensens undersökning verifieras även av en finsk studie genomförd av Rantala, Manninen & van den Berg (2016), som analyserade effekten av rollspel i historieundervisningen bland finska gymnasieelever och kom fram till liknande slutsatser.

2.3.3 Skrivuppgifter

Sarah Brooks (2008) har analyserat hur skrivuppgifter i första- respektive tredje person genererar olika elevsvar trots att eleverna utgått från samma källmaterial. Gruppen som skrev utifrån ett första persons-perspektiv uttryckte ett mer känslösamt språk, tenderade att dra fler oberättigade slutsatser och bli offer för presentism, eftersom de inkluderade sina egna känslor i redogörelserna. Eleverna som fick i uppgift att skriva utifrån ett tredjepersonsperspektiv demonstrerade högre grad av välgrundade slutsatser och utgick mer från källmaterialet. Eleverna antog att uppgiften i tredjeperson inte begärde att de skulle bilda sig en egen uppfattning om det studerade området. Utifrån studien anser Brooks (Ibid.) att skrivuppgifter i första person är lämpliga för att väcka intresse och sympati för den historiska aktören. Medan skrivuppgifter i tredje person lämpar sig bättre när eleverna ska granska och värdera källor

samt dra slutsatser utifrån dessa om den tid de studerar. En holländsk studie av De Leur, Van Boxtel & Wilschut (2017) genomförde en liknande undersökning och bekräftar Brooks resultat. Forskarna betonar att historielärare bör kombinera olika sorters skrivuppgifter och att uppgiftens utformning avgör vilket resultat läraren kommer att få av eleverna.

2.3.4 Modern informationsteknik

Ett av de senaste bidragen till den historiedidaktiska forskningen gällande undervisningsstrategier är studier som testat hur 3D-visualisering kan implementeras som ett pedagogiskt redskap i historieundervisningen. En sådan studie genomfördes av Sweeney, Newbill, Ogle & Terry (2018) som undersökte hur *augmented reality* och *virtual reality* kan användas. Med hjälp av dessa två informationstekniker kan verkliga historiska miljöer återskapas där elever i realtid kan uppleva en datorsimulering av denna miljö. Resultatet av studien visade att 3D-visualisering kan utgöra ett användbart pedagogiskt redskap för att utveckla historiska färdigheter, som till exempel historisk empati.

2.4 Sammanfattning av tidigare forskning

Den forskning som har bedrivits visar att implementeringen av historisk empati i historieundervisningen är en utmanande uppgift. Presentism, standardantaganden och svårigheter att leva sig in i historiska aktörers livssituation har visat sig utgöra stora hinder för utvecklingen av elevers historiska empati. Vidare har den historiedidaktiska forskningen konstaterat att utvecklingen av elevers historiska empati för med sig flera fördelar, däribland elevers förmåga att tänka historiskt, och att läraren bör vägleda eleverna i detta åtagande. Avslutningsvis har det genomförts studier som testat och utvärderat hur specifika arbetsmetoder bidrar till utvecklingen av historisk empati. Den forskning som tidigare genomförts är relevant och belyser olika aspekter av begreppet och hur det kan bli en naturlig del i historieundervisningen. Däremot har inte dessa angreppssätt varit tillräckliga för att uppmärksamma yrkesverksamma lärares undervisningspraktik och hur de arbetar med de färdigheter som ingår i begreppet historisk empati. Denna studie tar avstamp i den tidigare forskningen och har som målsättning att bidra med nya infallsvinklar som är relaterade till lärares undervisningspraktik gällande historisk empati.

3. Metod

Studien är av kvalitativ karaktär och grundar sig på intervjuer med yrkesverksamma historielärare. I detta avsnitt redogörs för metodval och olika ställningstaganden under studiens arbetsprocess.

3.1 Metodval och genomförande

Syftet med studien är att undersöka hur historielärare arbetar för att utveckla elevers historiska empati och vilka undervisningsstrategier de tillämpar. Därför togs beslutet att studien skulle bygga på kvalitativ metod i form av intervjuer för att belysa individers tankar, känslor och erfarenheter. Formen för intervjuerna var av semistrukturerad karaktär där frågorna (teman) bestämdes på förhand i syfte att erbjuda trygghet, säkerhetsställa att alla respondenter håller sig inom samma ramar och möjligheten för intervjuaren att ställa följdfrågor beroende på respondentens svar. För att en semistrukturerad intervju ska ha en hög validitet måste frågorna, enligt Monica Dalen (2015) vara utformade så att de fångar undersökningens frågeställningar och syfte. Därför konstruerades frågorna på ett sätt som skulle göra det möjligt för studien att besvara de frågor den önskade att undersöka. I enlighet med Dalens (Ibid.) rekommendationer konstruerades intervjuguiden med tydliga och icke-styrande frågor som inte styr vad respondenten svarar. De första frågorna var tänkta att lätta på stämningen då respondenten får berätta om sig själv och frågorna därefter hjälper denne att landa i ämnet innan intervjuens huvudfrågor inleds. Att skapa en trivsamt stämning är eftersträvanvärt för att inte få respondenten att känna sig utpekad eller ifrågasatt framförallt om det rör sig om ett känsligt ämne. I detta fall rör det sig om att lärares undervisningspraktik granskas. Med tanke på att samtliga intervjuer förhöll sig till samma struktur och utgångsfrågor, stärktes reliabiliteten eftersom svaren sannolikt hade varit liknande om intervjun skulle upprepas vid ett senare tillfälle. Dessutom blir svaren enklare att jämföra för att identifiera och analysera mönster. En möjlig problematik med semistrukturerad intervju, är den begränsade möjligheten att uppmärksamma andra intressanta aspekter som respondent kan ge uttryck för om intervjun skulle vara av en mer öppen karaktär (Ibid.).

Enligt Line Christoffersen & Asbjørn Johannessen (2015) är fördelen med kvalitativa intervjuer att metoden erbjuder möjlighet att få mer djupgående svar snarare än översiktliga svar. En kvalitativ intervjustudie skapar därför möjligheten att förstå fenomen på en mer detaljerad nivå genom frågor som ger uttryck för individers tankar och som kan analyseras mer djupgående. En problematik med en kvalitativ metod är att generaliserbarheten blir

begränsad på grund av ett mindre antal respondenter. Mimmi Barmark & Göran Djurfeldt (2015) redogör för att den kvantitativa metodens fördelar är att den möjliggör en större generaliserbarhet då en större population kan ingå i studien och resultatet kan göras mer överskådligt med hjälp av statistiska verktyg. Å andra sidan är inte målsättningen med studien att resultatet skall vara representativt för alla historielärare i Sverige. Studien eftersträvar snarare att utifrån ett begränsat antal *cases* försöka identifiera mönster som i sin tur skulle kunna vara intressanta att analyseras vidare i en större skala i syfte att dra mer exakta slutsatser.

Intervjuerna eftersträvade att genomföras under så lika förutsättningar som möjligt. Tre av intervjuerna utfördes på lärarnas arbetsplats i syfte att erbjuda en så trygg miljö som möjligt. En intervju fullföljdes genom videosamtal via tjänsten Skype, där endast röstinspelningen sparades därför att videoinspelat material inte har en betydelse för undersökningen och för att undvika den problematik som kan uppstå med inspelat videomaterial. Samtliga intervjuer tog uppskattningsvis 60 minuter, som kortast 45 minuter och längst 65 minuter och utspelades under en period på två veckor. Alla intervjuer spelades in och transkriberades så snart som möjligt för att säkerhetsställa att inga missförstånd förekom. Fokus med undersökningen är att analysera vad deltagarna säger om sina upplevelser och erfarenheter, inte *hur* det sägs, således har pauser, upprepningar och kroppsspråk valt att exkluderas i transkriberingen. Avsikten har varit att behålla så mycket som möjligt av respondenternas egna ord, även om vissa omformuleringar har behövt göras för att möjliggöra analys av det insamlade materialet.

För att kunna analysera de inspelade intervjuerna användes tematisering. Tematisk analys handlar om att avkoda det insamlade materialet utifrån olika teman och uttalanden. Detta görs i syfte att kunna uppmärksamma och kategorisera centrala synpunkter i materialet (Dalen, 2015). Utöver detta definierar Virginia Braun & Victoria Clarke (2006), tematisk analys som ett tillvägagångsätt för att definiera, analysera och synliggöra teman som kunnat fastställas i materialet. Författarna anser att det inte handlar om antalet gånger ett tema eller mönster blir synligt i materialet, snarare att de fångar viktiga infallsvinklar som har en stark koppling till forskningsfrågorna (Ibid.). Fördelen med tematisk analys är att metoden inte bygger på en bestämd teori, vilket gör den flexibel och applicerbar i en mängd olika områden även för syftet med denna undersökning. En svaghet med tematisk analys är att metoden, på grund av sin bredd, kan upplevas som ospecifik eftersom tematiseringen görs utifrån forskarens syn på ämnet, vilket kan försämra undersökningens reliabilitet eftersom eventuella reproduktioner av

studien försvåras då en annan forskare sannolikt inte gör samma tematisering (Ibid.). Jag anser att så länge studiens syfte och forskningsfrågor skapar en god förståelse för tematiseringen bör detta inte utgöra en problematik. Avslutningsvis hävdar Braun & Clarke (2006) att en tematisk analys som också har en strikt teoretisk utgångspunkt kan ha en begränsande effekt på analysen, då risken finns att analysen blir för analytisk och mindre djupgående. Detta genom att tyngdpunkten läggs på specifika detaljer, som under kodningsprocessen riskerar att exkludera andra väsentliga aspekter.

3.2 Avgränsningar och respondenturval

För att kringgå att välvilliga tendenser skulle påverka studiens resultat, vilket kan uppkomma vid en redan etablerad relation mellan intervjuare och respondent (Dalen, 2015), togs beslutet att endast intervjua respondenter med vilka ingen tidigare relation existerade. Patrik Aspers (2012) anser att studiens validitet kan påverkas negativt av att en relation existerar mellan parterna eftersom risken finns att respondenten är välvilligt inställd till intervjuaren och därför omedvetet anpassar sina svar för att behaga den sistnämnde. Ytterligare är risken med en redan etablerad relation att respondenten har en förkunskap kring ämnet, vilket påverkar de svar som ges, och har därmed en negativ inverkan på studiens reliabilitet. Beslutet att intervjua obekanta respondenter bygger på tanken om att en distans mellan intervjuaren och respondenten leder till att den sistnämnde vågar öppna upp sig och tala fritt eftersom inga krav, gällande personlig acceptens eller en god relation, existerar.

För att genomföra undersökningen tillämpades ett bekvämlighetsurval, vilket motiveras med utgångspunkt i studiens tidsram. Rekryteringen av respondenter skedde via etablerade kontakter, närmare bestämt via en universitetslärare och en rektor på en gymnasieskola. Enligt Christoffersen & Johannessen (2015) är fördelen med denna process att rekryteringen sker via personer som respondenterna redan litar på och kan därför göra dem mer villiga att delta i studien samt att den externa parten kan ge forskaren och studien en legitimitet hos respondenten. Nackdelen å andra sidan är att urvalet blir begränsat och att ett större antal respondenter skulle kunna nås via digitala medier, vilket i sin tur ställer krav på samtliga parter tekniska kompetens och ålder (ibid.). Urvalsprocessen gjordes även utifrån ett kriterieurval, där lärare som uppfyller specifika krav valdes ut till studien (Ibid.). För denna undersökning togs beslutet att endast innefatta gymnasielärare som undervisade på högskoleförberedandeprogram och i historiekursen 1b, med antagandet att dessa individer var

välbekanta och erfarna med att arbeta med den rådande läroplanen från år 2011 (Skolverket, 2011a).

Undersökningens material grundar sig på intervjuer genomförda med fyra respondenter utspridda över två skolor. Geografiskt är den ena skolan belägen i Vänersborg, där tre lärare intervjuades, och den andra i Marks kommun där en lärare intervjuades. En nackdel med att en stor del av respondenterna arbetar på samma skola kan vara att de har en utpräglad skolkultur och att de därför arbetar på ett liknande sätt. Således hade det varit önskvärt med att inkludera ytterligare en skola för att studiens resultat skall vara mer generaliserbart, men på grund av tidsbrist blev detta inte möjligt. Dessutom uppmärksammades ingen större skillnad i svaren mellan lärarna och därför drogs slutsatsen att det studerade fenomenet troligtvis ser liknande ut på flera skolor i Sverige.

Enligt Christoffersen & Johannessen (Ibid.) finns det inget bestämt antal för hur många respondenter som skall ingå i en studie. Snarare bör detta val motiveras utifrån en så kallad *mättnadspunkt*, en nivå där forskaren upplever att ingen ny kunskap går att utvinna, där författarna rekommenderar 10-15 respondenter. Beslutet att inkludera mindre än 10 respondenter grundar sig i arbetsekonomiska faktorer, i detta fall begränsat med tid för genomförandet av denna undersökning. I enlighet med Christoffersen & Johannessens (Ibid.) uppmaning bör forskaren vid begränsat med tid avgöra vad som anses vara ett rimligt urval, vilket kan leda till att studien inkluderar färre än 10 respondenter. Däremot anser jag att detta inte bör utgöra en problematik eftersom målet för denna studie är inte att vara representativt för alla lärare i Sverige, utan snarare belysa en potentiell situation som vissa lärare upplever. Jag anser att fyra respondenter är tillräckligt för detta ändamål då undersökningen är av kvalitativ karaktär och därför möjliggör ett lägre antal respondenter, att svaren kan analyseras mer djupgående än om fler respondenter hade deltagit i undersökningen.

Respondenterna Anna, 53 år, och Martin 43 år, samt Fredrik 40 år, arbetar på en mindre friskola där samtliga undervisar i kurserna historia 1b samt i andra historiekurser. Anna har undervisat som historielärare i 14 år inom samma skolkoncern. Martin har varit verksam som lärare i 18 år i ett antal olika städer. Fredrik har arbetat som historielärare i 7 år där han arbetat på sin nuvarande arbetsplats större delen av sin lärarkarriär. Mattias, 55 år, har varit verksam historielärare i 20 år. Han har tidigare arbetat på ett antal olika skolor och för tillfället undervisar han i kursen historia 1b på en större kommunal skola. Alla namnen är

pseudonymer för att bevara respondenternas anonymitet. Att lärarna har olika erfarenheter anses vara positivt då en bredd av olika erfarenheter erbjuder en mer nyanserad analys (Dalen, 2015).

3.3 Etiska överväganden

Undersökningen har genomförts i enlighet med Vetenskapsrådets riktlinjer (2017) om god forskningssed som forskare skall förhålla sig till. Samtliga fyra etiska principer har efterföljts. Respondenten har fått reda på vilken roll dennes bidrag har till studien och vad undersökningens syfte är, *informationskravet*. Innan intervjun meddelades respondenten att deltagandet är frivilligt och att den har rätt att ta tillbaka sitt samtycke och medverka närsomhelst, *samtyckeskravet*. Alla respondenter har fått del av informationen att alla uppgifter som de lämnar är sekretessbelagda och anonymiserade för att inga uppgifter skall kunna identifiera deltagaren, *konfidentialitetskravet*. Slutligen har respondenten fått reda på att intervjumaterialet kommer att endast nyttjas i forskningssyfte, *nyttjandekravet* (Ibid.).

4. Resultat

I detta kapitel kommer undersökningens resultat att presenteras. Tematiseringen har gjorts utifrån studiens frågeställningar och kommer att framföras enligt följande. För att undvika att presentationen blir osammanhängande och upprepande kommer samtliga respondenters svar att presenteras under varje del.

4.1 Hur tolkar lärare begreppet historisk empati?

I detta avsnitt behandlas hur yrkesverksamma historielärare tolkar begreppet historisk empati. Temat är resultatet av respondenternas definitioner av begreppet där en del förenar men också utmärker varje egen definition. Generellt är de flesta lärare i studien obekanta med begreppet historisk empati, däremot är det flera som känner till vad meningen med empati är för något. Några korta resonemang om begreppets eventuella införande i läroplanen redogörs för också.

Ett gemensamt mönster kunde urskiljas för respondenterna Anna, Fredrik och Mattias. De uttryckte att de inte hade hört talas om begreppet tidigare, samt att de under sin utbildning inte hade stiftat bekantskap med begreppet och även att de har missat dess introducering i den skoldidaktiska forskningen. Däremot arbetade dessa lärare med de färdigheter som ingår i historisk empati, främst vad beträffar att arbeta med olika perspektiv och förstå historiska individer utifrån deras tid. Martin utgör den enda läraren som har hört talas om begreppet och detta främst genom att han upptäckte begreppet i en historisk tidskrift och diverse andra informationskanaler. När frågan ställdes till Martin, det vill säga hur han tolkar begreppet resonerade han:

[Begreppet] består av två komponenter, historisk och empati. Om vi ska börja med begreppet empati, då handlar det om en form av inlevelseaspekt, där en människa ska i någon sorts tankemässigt experiment, mer eller mindre, överföra sin upplevelse på andras upplevelser... Det finns två dimensioner av inlevelseaspekten, att jag bara kan föreställa mig hur det var att leva då, och ett etiskt raster där jag inte minst ska verka för de som skall komma sen. Där behöver jag inte bry mig lika mycket om de som redan levit, däremot kan jag värdera de valen som de [historiska] personerna gjorde. Och det är väl där som den historiska empatin kommer in. I vilken mån jag dels bara kan leva mig in i hur det var att leva tidigare och jag kan döma, bedöma eller berömma de liv och val vi tidigare sett i historien. (Martin)

Martin anser att det etiska perspektivet inom historieämnet är det som möjliggör att leva sin in i andra perspektiv. Dock är denna förmåga egentligen densamma som när en individ idag försöker leva sig in i en nutida människas livsvärld och att dessa färdigheter ”möjliggör att öva upp en etisk och moralisk inlevelse för kommande generationer, ett sorts framtidsperspektiv, vilket är ett av historieämnets kanske mest väsentliga ändamål“ (Martin).

Fredrik uttryckte att han i sin undervisningspraktik implementerar en del övningar som påminner om de färdigheter som utvecklas vid arbete med historisk empati men att begreppet i sig inte var något han aktivt arbetade med. ”Empati är liksom att kunna leva sig in i någon annans värld eller värderingar... Att helt enkelt kunna undvika att döma historiska personers handlingar” (Fredrik). Därför poängterar Fredrik betydelsen av att elever släpper sina egna värderingar när de studerar historiska personer och samhällen och drar resonemang som vilar på fakta. Detta görs i syfte för att ”i så stor utsträckning som möjligt, skapa förståelse för de rådande omständigheterna” som Fredrik själv uttrycker det.

Mattias upplevde att begreppet historisk empati syftar till att eleven lever sig in i historien genom att inta ett perspektiv och försöker skapa förståelse för att tolka de som levde i det förflutna. Vidare resonerade han att ”historisk empati för mig är ju mer att man går in och på något sätt försöker nollställa sig lite för att få bort sina egna fördomar” (Mattias), och jämför det med att tillgodogöra sig en främmande kultur eller religion i modern tid, vilket må vara omöjligt men utgör ändå ett hederligt försök. Mattias lyfter fram att empati innefattar ytterligare en aspekt och det är medkänsla som handlar om att eleverna ska få en känslomässig respons när de försöker förstå historiska personers val och livsöden. Detta kan fylla en positiv funktion eftersom eleven får en känsla och berörs av innehållet den studerar vilket i sin tur kan skapa ett engagemang.

Läraren Anna sticker ut eftersom hon ansåg sig inte vara bekant med begreppet. När frågan om hur hon tolkar begreppet ställdes, resonerade Anna enligt följande:

När jag hör begreppet [historisk empati] så tänker jag mer på det här med att få en förståelse för människors handlande i den tid och de rådande omständigheterna som är. Att det är liksom det som är det viktiga men också att få en förståelse för vår samtid och vad det beror på... Att man backar tillbaka och ställer sig frågan, vad beror detta på? Vad är det som har skett?, och Hur ser det ut idag?... Då får man också en förståelse för vår

samtid och en spaning mot framtiden. (Anna)

Anna förklarar att hon arbetar mycket med perspektivtagande, att lyfta individens berättelse och att eleverna ska få en förståelse för historiska aktörer utifrån dåtidens omständigheter. Däremot verkar det som att Anna har blandat ihop historisk empati med det som kallas för historiemedvetande, vilket givetvis är en konsekvens av att hon inte är särskilt bekant med begreppet sedan tidigare. Anna framför att det skulle underlätta om begreppet infördes i läroplanen eftersom det hade möjliggjort för henne att kunna sätta ord på de färdigheter som tidigare nämnts. Vilket är även något som Mattias understryker med tillägget ”Är det specificerat i målen så blir det mer stringens och mer allvar av det” (Mattias). Både Martin och Fredrik anser att det kan finnas en fördel med att kunna sätta ett ord på begreppet men att det inte kommer göra någon större skillnad, snarare kan det finnas en risk med det.

Det skulle kanske inte bli lättare men fler hade gjort det [implementerat historisk empati i undervisningen]. Tyvärr är det så med centralt innehåll och kunskapskrav, när det står som en punkt av åtta, att man då gör det bara som en åttondel av kursen och inte en annan gång... Det är väl å ena sidan risken om vi skulle skriva in det [i läroplanen] att det inte hjälper som en generell aspekt utan att det är något som man bara klappar av och sen är det färdigt. (Martin)

Utifrån detta kan slutsatsen dras att respondenterna inte är bekanta med begreppets innebörd med undantag för Martin. Däremot är samtliga lärare bekanta med de arbetsmetoder som enligt forskningen utvecklar elevers historiska empati. Överlag är lärarna överens om att empati handlar om att leva sig in i en annan människas livsvärld och att detta är en färdighet som eleverna har nytta av för livet utanför skolan. Men hur arbetar historielärarna för att utveckla dessa färdigheter hos skolelever?

4.2 Vilka undervisningsstrategier tillämpar lärare för att främja historisk empati?

Följande avsnitt presenterar historielärares undervisningsstrategier för att främja utvecklingen av historisk empati hos eleverna. Samtliga lärare implementerar liknande strategier i historieundervisningen, dock finns det givetvis variationer mellan lärarnas undervisningspraktik.

4.2.1 Att inta roller och syssla med rollspel

Vanligtvis brukar Anna introducera grundkursen för historia (1b) med att bjuda in eleverna till en så kallad *middagsbjudning* där eleverna ska bjuda in fyra historiska personer och fundera på vad dessa individer skulle prata om, samt huruvida de skulle komma överens med varandra. Eleverna genomför detta i grupper och får tillsammans presentera för resten av klassen hur de tror att konversationerna skulle komma att utspela sig. Anna genomför detta i syfte att stimulera ett intresse för eleverna och lyfter fram att fördelen med uppgiften är att inga förkunskaper krävs vilket möjliggör ett deltagande från alla elever. Ännu en lärare som är positivt inställd till rollspel är Fredrik vars resonemang lyder:

Jag är verkligen en rollspelsfantast, för allt som bryter lite det ”vanliga” är bra. Jag tycker att det är väldigt bra för att det gör något med eleverna att de kan känna och leva sig in i en annan typ av roll och att de ges möjlighet att lämna rollen och få vara sig själva när de diskuterar vad som nyligen har utspelat sig... Det viktiga är att eleverna förstår att vi gör detta för att lära oss något, inte bara för att ha roligt. (Fredrik)

Fredrik understryker utifrån sina erfarenheter att rollspel ger eleverna ett av de starkaste intrycken under historiekursen för att elever tycker att det är så spännande att agera utifrån en roll som inte är deras egen åsikt i frågan. På följande sätt har Fredrik kunnat illustrera för eleverna att historiska händelser tolkas olika beroende på vilket perspektiv man utgår ifrån. ”... t.ex. att Gavrilo Princip anses vara en nationalhjälte i Serbien medan han är inget annat än en vanlig förbrytare i Österrike” (Fredrik). Martin diskuterar också rollspel som undervisningsstrategi och framför att gymnasieelever tenderar att vara mer skeptiska än grundskoleelever i att leva sig in i en historisk aktör genom rollspel. Trots detta försöker Martin implementera övningar där elever får leva sig in i det förflutna:

Men en sån enkel övning som att du får låtsas om att du är en person i något historiskt skeende och så får du parallellt skriva en liten dagbok om hur du upplever det du är med om kan få vissa elever att gå igång fullständigt. (Martin)

Enligt Mattias är den största fördelen med rollspel att det skapar inlevelse, empati och intresse. ”Historia är ett tacksamt ämne där det finns så många olika bra historier och händelser som kan göra att eleverna blir berörda t.ex. människoöden och utgör ett bra redskap för att få eleverna att känna något emotionellt till ämnet”. (Mattias)

4.2.2 Perspektivtagande

Samtliga har arbetat med olika former av perspektivövningar som hjälpmedel för att lyfta fram olika aspekter i historien. Anna har under ett antal år arbetat med material från *Forum för levande historia* med särskilt fokus på perspektivtagande i form av offer, förövare och åskådare. Med hjälp av källmaterial sätter sig eleverna in dessa olika roller för att resonera vilken roll olika historiska personer har i den studerade berättelsen och varför.

Det blir ofta att när de [eleverna] resonerar vem som är offer, förövare och åskådare, att de ofta får förståelsen för att även förövaren kan vara offer för sin samtid och då är vi verkligen inne på historisk empati. (Anna)

Dessa typer av begreppspar anser Martin vara ett gott pedagogiskt redskap för att utveckla elevers historiska empati eftersom det möjliggör för eleverna att förstå varför dåtidens människor hamnade i den situationen både som individer men också vilka strukturer som ligger under ytan. ”... Jag tänker att begreppspar kan vara väldigt bra för att ge eleverna den här förståelsen kring aktör och struktur utifrån olika perspektiv” (Martin). Vid arbete med begreppspar betonar Mattias betydelsen av att läraren stödjer eleverna genom denna utmanande process. Eleverna hade en skrivuppgift där de skulle jämföra amerikanska och franska revolutionen där en fråga handlade om orsaker och konsekvenser av revolutionerna. Mattias resonerar:

Jag startar med själva storyn, kronologin och händelserna för där tror jag att eleven först måste landa. Så att de vet ”det här har hänt” och då ser de [eleverna] i början inte alltid perspektiven och därmed inte heller orsakerna eller konsekvenserna. Elever kommer uttrycka saker som ”vi fattar ingenting” och det är okej i början av momentet då måste man flera gånger träna på dessa färdigheter för att de [eleverna] ska ta till sig detta. (Mattias)

I dessa perspektiv ingår teoretiska infallsvinklar såsom ideologiska, ekonomiska, politiska och kulturella förklaringar till historiska fenomen. I detta sammanhang benämner Martin ”glasögon” som han anser vara en intellektuell styrka med just historieämnet. Där han tänker att först måste varje perspektiv klargöras för eleverna, hur det kan användas för att förstå ett historiskt fenomen. Sedan tillämpas de olika glasögonen vid flera olika tillfällen för att slutligen kontrastera glasögonen fortare för att titta på samma historiska skeende utifrån olika

infallsvinklar. En övning som Martin brukar tillämpa för att träna denna färdighet hos eleverna är att de i grupp tilldelas ett särskilt perspektiv och får en text om en historisk händelse där deras uppgift är att bara lyfta ut aspekter i texten som har att göra med t.ex. ekonomiska aspekter medan en annan grupp plockar ut ideologiska förklaringar. Sedan delas eleverna upp i nya tvärgrupper där de får presentera sina perspektiv och då framträder olika berättelser som belyser samma process utifrån olika perspektiv. Detta är en undervisningsstrategi som Martin förklarar är ett långsiktigt arbete. Även Fredrik bekräftar att det inte görs under ett lektionstillfälle, eftersom tar tid för eleverna att landa i tankesättet och att förstå dåtidens individer utifrån deras omständigheter. ”Det krävs ganska mycket arbete under det första halvåret på gymnasiet eftersom eleverna ofta inte har sysslat med detta i grundskolan” (Fredrik).

4.2.3 Samtal och gruppsamarbeten

Olika typer av samtalsövningar utgör en vardaglig praxis för samtliga lärare som deltagit i undersökningen. Att skapa ett klassrumsklimat som präglas av ett gott samtalsklimat anser lärarna bidrar starkt till att eleverna å ena sidan lär sig något å andra sidan att de utvecklar sin historiska empati. Anna förklarar

Det handlar om att vi hela tiden för mycket dialog i helklass och på gruppnivå. Detta bidrar till att skapa den här goa stämningen och en tillit i gruppen där alla vågar uttrycka sig... För att eleverna ska lära sig kan jag som lärare inte bara rapa upp saker utan eleverna måste få vara delaktiga och integrera samt resonera själva. Det är viktigt med den historiska faktan men det gäller att få eleverna att spåna vidare själva. (Anna)

Fredrik är noga med att poängtera för eleverna att det sällan finns ett rätt svar när historiska skeenden och personer studeras. Det viktiga för Fredrik är att eleverna resonerar sig fram till en egen åsikt som vilar på fakta och historiska verktyg för att möjliggöra en god reflektion och att eleverna ska förstå att han inte är prästen som predikar. Genom att ställa nyfikna frågor till eleverna och ”vända på steken” som Fredrik själv uttrycker, framhävs de olika historiska individernas agerande utifrån olika perspektiv och det är då historien blir spännande.

Jag ställer aldrig frågor som ska besvaras i helklass innan varje elev har fört en dialog med minst en klasskamrat. Dessa 28 stycken elever kan ge mycket fler infallsvinklar än

vad jag någonsin kan göra själv. Om jag slänger ut en fråga och låter klassen diskutera i tre minuter och du som elev har ännu inte skapat dig en egen uppfattning om vad du tycker, så kan du åtminstone återberätta vad dina kompisar tycker och i sinom tid kanske du inser i efterhand att du tycker något helt annat, jättebra! Att främja en diskussion bland eleverna för att de ska lära sig tillsammans, kollegialt samarbetslärande, ser jag som en jättestyrka. (Fredrik)

Principen om samlärande där eleverna blir beroende av varandra och försöker tillsammans skapa en helhetsförståelse för aktörens handlande och de rådande strukturerna ser Martin som en oerhörd användbar strategi för att främja elevernas historiska empati, men att det måste genomföras i grupp först några gånger innan eleven behärskar färdigheten på egen hand. ”Först behöver eleven tillsammans med läraren och klassen lära sig plocka fram och belysa alla olika infallsvinklar för att belysa fenomenet, innan den kan göra det på egen hand” (Martin).

Gruppdiskussioner utgör en vardaglig arbetsmetod för Mattias som ytterligare betonar den goda berättelsens fördelar för att stimulera elevernas historiska empati. Även om det inte utgör ett vetenskapligt förhållningssätt tycker Mattias att fantasin och att ”brodera ut lite” utgör en viktig del i historieundervisningen, han resonerar:

Att Gustav Vasa inte åkte de där skidorna på det sättet spelar ingen stor roll bara man lyfter för eleverna att det kanske inte riktigt var så här det gick till, men berättelsen bär så att säga storyn så att vi kan prata om det tillsammans på ett trevligt sätt. För annars blir det för torrt och eleverna kommer inte lära sig något om det bara diskuteras om ren fakta. Så goda berättelser är ett bra första steg för att levandegöra historien för eleverna. (Mattias)

Enligt Anna så räcker sanningen i historien många gånger eftersom det har hänt så mycket galet som läraren kan diskutera med klassen, att man ”kryddar med lite galenskaper och galna idéer” som Anna formulerar. Det är med dessa galenskaper läraren ofta kan väcka intresse för eleverna att vilja gräva ner sig och försöka förstå en historisk aktörs handlande.

4.2.4 Material

Gemensamt för alla respondenter är deras upplevelse att de i grundkursen för historia (1b) inte

ges tillräckligt stort utrymme att arbeta med källmaterial eftersom detta är något som genomsyrar i fortsättningskurserna 2a och 3. I syfte att utveckla de färdigheter som ingår i historisk empati nyttjar lärarna i den mån det går källmaterial i historieundervisningen. Som tidigare nämnt använder läraren Anna material från Forum för levande historia, där olika typer av primärkällor används i undervisningen, i synnerhet fotografier som eleverna får ha som utgångspunkt när de diskuterar individens handlingar i historien. När Anna har arbetat med Förintelsen har hon använt sig av film och dokumentärer där överlevare berättar om sina erfarenheter vilket har levandegjort historien för eleverna. ”Det blir mycket roligare eftersom det är på riktigt” resonerar Anna. Martin betonar likaså nyttan med att elever får möjligheten att arbeta med primärkällor, ”När eleverna får läsa dagböcker, tal och brevsamlingar då inser de att det är en person som håller i en penna och ger uttryck för sina känslor och tankar... Och det är rätt häftigt... Allt där berättades röster kommer fram är jättebra” (Martin). Därför är detta en arbetsmetod som Martin gärna vill försöka implementera oftare i undervisningen. Anledningen till att det ofta inte blir av är att tiden inte räcker till och att det är mycket stoff som ska genomarbetas i grundkursen, enligt samtliga lärare.

Enligt Fredrik är vi alla primärkällor för den tid vi lever i och därför har han i flera år arbetat med uppgifter där elever ska undersöka ett tema genom att intervjua släktingar, t.ex. mor- och farföräldrar, som har levt i flera olika tider och göra kopplingar till nu- och framtiden. Även om vi alla lever i nutiden så har vi olika historiehisonter och erfarenheter som gör att vi tolkar nutiden olika, anser Fredrik.

Den historiska empatin träder ju fram här när eleverna får undersöka hur det var när farfar och farmor var unga liksom. Hur såg man på jämställdhet och hur kommer det sig? Det blir verkligen spännande när eleverna får diskutera samma tema med tidigare generationer. Då får de även en förståelse för vilka de [eleverna] själva är och då blir det så mycket roligare att lära sig vem andra är och man ser skillnader och likheter på ett tydligt sätt och det blir lättare att förstå varför människor tänkte och agerade som de gjorde. (Fredrik)

Mattias berättar att han haft en anhörig som stred i finska vinterkriget som har givit honom föremål från den tidsperioden som han använder i sin historieundervisning i syfte att konkretisera innehållet för eleverna. Vid vissa tillfällen har Mattias genomfört studiebesök, ofta i den lokala närmiljön, där eleverna får titta på historiska byggnader och föremål på

muséer eller utflykter och där eleverna får ”ta micken” när de berättar om omgivningen eller objektet. Slutligen försöker Mattias lyfta fram flera olika perspektiv och individer genom att implementera bredvidläsning bestående av dokument med olika utgångspunkter, ”... Då får eleverna bra exempel på beroende och oberoende källor som bevisar samma sak och kan diskutera detta” (Mattias).

Sammanfattningsvis implementerar historielärarna flera olika undervisningsstrategier för att främja de färdigheter som utvecklar elevers historiska empati. Rollspel, diskussioner, perspektivtagande och arbete med film samt primärkällor är tillvägagångssätt som lärarna arbetar med. Mycket handlar om att levandegöra historien genom att eleverna intar olika perspektiv och studerar historiska händelser och individer utifrån olika tolkningssätt. Genom att syssla med dessa undervisningsstrategier erbjuds eleverna möjlighet att skapa sig en förståelse för att historien är komplex, att inga korrekta svar existerar och de får dels en lärdom om vilka de själva är i den tid den tid som råder. Men vilka är utmaningarna och möjligheterna för att främja elevers historiska empati enligt historielärarna?

4.3 Vilka utmaningar finns för främjandet av elevers historiska empati?

Som i all undervisningspraktik är situationen sällan problemfri. Alla lärare anser att det existerar svårigheter både på individ-grupp och organisationsnivå. I detta avsnitt kommer de utmaningar som historielärarna i studien identifierar att presenteras.

4.3.1 Tidsaspekten

Gemensamt för samtliga lärare är att de lyfter fram tidsaspekten som en utmaning, att helt enkelt hinna med att lära eleverna alla historiska färdigheter och fakta. För lärarna är det tidskrävande att hitta relevanta primärkällor som dels utgår från olika perspektiv och att begränsa sig. Utifrån en organisationsnivå, hävdar Mattias att det finns två huvudsakliga utmaningar vad beträffar tiden, det är schematekniska aspekter och stofffrängsel. Med det förstnämnda syftar Mattias på svårigheten med styrda scheman vilket gör det utmanande att planera studiebesök. Med det sistnämnda menar han på att historieämnet kännetecknas av stofffrängsel där det är så mycket innehåll som skall hinnas gå igenom under kursens gång. Detta leder till att det blir utmanande att hinna arbeta med övningar där eleverna ska leva sig in i historiska personers livsvärld. Mattias uttrycker, ”gymnasiekursen är lite stressad så man hinner inte lika mycket med såna [historisk empati] övningar. Man får verkligen slakta ibland och prioritera att elever når de kunskapskraven de behöver för att få ett godkänt betyg” (Mattias).

Vidare uttrycker Fredrik att tiden också blir knapp om man har en grupp elever som har begränsad med förkunskap och inte är vana att arbeta med de historiska verktygen som finns. Det kräver tid för eleverna att skapa sig ett historiskt medvetande och att tänka historiskt för att slutligen kunna träna sin historiska empati. Risken om det går för fort är att eleverna upplever att undervisningen blir ”flummig” vilket leder till att det blir svårt att aktivera och motivera elever. Vilket i sin tur bär med sig konsekvensen att eleverna inte lyckas komma bort från sina egna värderingar när de studerar dåtida individers handlingar, Fredrik resonerar:

Det tar flera lektionstillfällen för eleverna att komma in i detta tankesätt och det kräver veckor för att arbetas fram och där är tidsaspekten en av de största utmaningar jag har. Man hade kanske önskat att det centrala innehållet hade varit lite mindre så att jag känner att jag hinner utveckla dessa färdigheter hos eleverna och inte måste välja bort andra delar av kursen. (Fredrik)

Ytterligare betonar Fredrik att om elever inte erbjuds tillräckligt med tid för att träna historiska färdigheter, som t.ex. historisk empati, så riskerar flera elever att ”inte lyckas koppla det väsentliga i förmågan för att kunna använda det i ett helt annat sammanhang” (Fredrik). Om elever inte kan använda de historiska verktygen i andra sammanhang då har de helt enkelt inte bemästrat färdigheten.

4.3.2 Olika tidskontexter

Ett mönster som har kunnat urskiljas under analys av det insamlade materialet är att elever inte förstår att de också är kontextbundna i den tid de lever i nu. Enligt Martin råder det en missuppfattning där vi uppfattar oss själva som en objektiv referensram där vi kan urskilja flera olika tidskontexter, men problemet ligger i att vi ser inte oss själva i vår egen kontext. Martin upplever att en av de mest väsentliga lärdomarna med historieundervisningen är att lyfta fram denna aspekt för eleverna. En svårighet med detta är att elever tenderar att ha svårare att prata om saker som skedde för längesen än det som skedde igår, Martin resonerar:

Ibland pratar man om historielöshet eller en historieomedvetenhet där det räcker med att vi är olika generationer som lever i väldigt olika nutider eftersom vi har många olika dåtider, det som har format den yngsta generationen skiljer sig från det som utformade den äldsta generationen... Historisk empati har kravet på att vi ska mötas i en slags

allmänmänsklig känsla och att väcka en känslomässig respons är en utmaning då det är svårt att kittla på rätt ställe. (Martin)

Martin påpekar att det finns en emotionell avklingningseffekt, som innebär att det är en utmaning att hålla en emotionell koppling till saker som utspelat sig i det förflutna. Det är emellertid en aspekt som Martin har lagt märke till vad gäller hans elever. ”Saker som skedde för 50 år sedan känns mer relevant än saker som skedde för 2000 år sedan, men för vissa elever upplevs Förintelsen ha utspelat sig för 2000 år sedan eftersom det känns som att det var så långesedan” (Martin). Det kan utgöra en stor utmaning för elever att handskas med alla dessa olika historiehORIZONTER. Ett sätt för att komma runt denna problematik är att eleverna får träffa en överlevare och då kan historisk empati utgöra en brygga över till att förstå en annan människas livsöde.

Anna och Fredrik talar också om att en utmaning för eleverna är att förstå olika tidskontexter. Däremot bidrar dessa två lärare med en annan infallsvinkel där de anser att elever har svårare för att förstå sin samtid än det förflutna. Enligt Anna har vissa elever svårare för att diskutera och förstå saker som sker idag än det som skedde förr. ”Eleverna har lätt för att säga att de som levde förr var dumma och att vi idag förhåller oss på ett annat sätt, men trots detta kunde eleverna inte förstå hur den senaste amerikanska presidenten kunde bli vald” (Anna). Fredrik lyfter fram att dagens elever har funderat så lite på vilka de är, vad som kännetecknar deras generation och vad som är viktigt för dem. Detta kan resultera i att elever har svårt att blicka tillbaka eftersom de faktiskt inte är medvetna om sin egna historiska referensram. Här brukar Fredrik diskutera och hjälpa eleverna att hitta det som kännetecknar elevernas generation. När eleverna har skapat en förståelse för sin egen samtid då kan de förstå det förflutna och spekulera om framtiden. Detta underlättar i sin tur att eleverna kan utveckla en historisk empati, anser Fredrik.

4.3.3 Elevers referensram och engagemang

Resterande utmaningar för att främja historisk empati är enligt lärarna kopplade till diverse faktorer hos elever och undervisning. Mattias och Fredrik lyfter fram att elevernas historiska referensram påverkar huruvida de kan utveckla sin historiska empati. Enligt Mattias är det väsentligt att eleverna har historiska faktakunskaper för att de ska vara mottagliga för de övningar som syftar till att leva sig in i det förflutna. För att kunna tolka olika perspektiv, arbeta med primärkällor och förstå historiska individer utifrån dåtidens omständigheter så

måste eleverna ha en tillräcklig grund att stå på. Mattias förklarar: "... För att kunna få den här förståelsen så måste de [eleverna] bygga upp denna [historiska] referensram" (Mattias). Fredrik är inne på samma spår och resonerar enligt följande:

Jag tycker att det finns en relativt låg förkunskap vad gäller... det vi kallar för en historisk referensram, som är rätt så begränsad. Hade den varit större i allmänhet från elevernas sida hade det också varit lättare för dig [som elev] att ta till dig historiska exempel och se likheter men också skillnader. Jag tycker inte det är så viktigt med årtal men jag tänker att det är viktigt att ha en form av inre historisk kompass ändå för att kunna se när saker har varit aktuella och vad det har lett fram till. (Fredrik)

Martin poängterar att begreppet historisk empati förutsäger en känslomässig aspekt, där det kan vara svårt som lärare att skapa ett sådant engagemang hos elevgruppen. Ska man på allvar vara empatisk då måste man också vara det på något sätt, det går inte att "fejka" empati anser Martin. Utmaningen är enligt Martin:

... Den här genuina upplevelseaspekten kan vara svår att iscensätta för alla, där vissa är mer benägna att bli mer medryckta i det här avseendet än andra... Det man vill göra som lärare, som kan vara utmanande, det är liksom att skapa inte bara en kognitiv dissonans utan också en emotionell dissonans. Att förstå att det faktiskt betyder någonting och att det är på riktigt. (Martin)

Lärarna lyfter fram att vissa elever tenderar med jämna mellanrum att falla offer för presentism, där de applicerar sina egna nutida värderingar när de studerar det förflutna. "Det är mycket eget tyckande och det kan man ge utrymme för, men de behöver träna tidigt att komma bort från det där" (Anna). Detta är mest synligt tidigt i grundkursen 1b och det är viktigt att framhäva detta för eleverna som redan efter några månader är mer medvetna om detta. Historia kännetecknas som ett väldigt teoretiskt ämne med mycket läsning och diskussion, vilket inte passar alla elever. Enligt Anna krävs det ibland mer än böcker och texter för att väcka en känslomässig respons och stimulera elevernas motivation, därför arbetar hon med olika historiska källmaterial för att försöka minska läsningen ibland.

Övriga hinder som läs- och skrivsvårigheter samt bristande motivation är faktorer som samtliga lärare har nämnt kan utgöra hinder för elevers förmåga att utveckla historisk empati.

Sammanfattningsvis utgör tidsaspekten, svårigheten att se olika tidskontexter, elevers historiska referensram, presentism och individuella faktorer hinder för att elever ska utveckla sin historiska empati. Även om det förekommer svårigheter nämner samtliga deltagare att det är eftersträvansvärt att utveckla elevers historiska empati. Flera positiva aspekter och möjligheter beskrivs av lärarna. Vilka möjligheter anser lärarna att historisk empati kan erbjuda eleverna?

4.4 Vilka möjligheter erbjuder historisk empati i historieundervisningen

Några av möjligheterna som historisk empati erbjuder i historieundervisningen har kortfattat lyfts fram i föregående delar i denna studie. Exempel som att historisk empati hjälper eleverna förstå vilka de är, att levandegöra historien, att stimulera inlevelse, att kunna inta olika perspektiv och att det blir på riktigt är några positiva aspekter som lärarna framhäver. I denna del av studien är tanken att uppmärksamma några av dessa positiva aspekter.

4.4.1 Det blir på riktigt

Samtliga lärare betonar att fördelen med att bedriva historisk empati i undervisningen är att det bidrar till att levandegöra historien för eleverna, särskilt vad beträffar individens historia. Anna är väldigt positiv till att exponera eleverna för individperspektivet eftersom det bidrar till att eleverna inser att människor i det förflutna också hade drömmar, känslor och kanske inte var så annorlunda från oss som vi tror. Anna argumenterar:

Jag upplever att det är då eleverna går igång många gånger när de ser till individen. Historisk empati lyfts fram just när individen står i centrum. Att inte se andra världskriget och Förintelsen ovanifrån utan snarare komma ner på djupet och se det från individens egna ögon. (Anna)

Enligt Annas erfarenheter stimulerar detta elevernas nyfikenhet på ett helt annat sätt jämfört med traditionell historieundervisning eftersom de upplever att det känns på riktigt. Särskilt intressant blir det när eleverna får studera en jämnårig person under den tidsperiod som studeras när eleverna ska resonera kring t.ex. vilka likheter och skillnader som finns mellan en 16-åring idag och en 16-åring år 1920. Eleverna utvecklar dels sin förmåga att förstå individuella livsöden och val samt vilka de själva är, men får också en förståelse för historiens komplexitet där saker sällan är svart eller vitt. Martin betonar att den empatiska aspekten i historieundervisningen fångar essensen för eleverna att det är människor de studerar. Martin hade vid ett tillfälle utformat en vernissage där han satte upp porträtt på människor som hade

blivit offer för Rasbiologiska institutets praxis där eleverna skulle titta på dessa porträtt. ”Det blir ett slags på riktigt känsla, att det inte är någonting som bara står i en bok. Utan det är faktiskt människor det handlar om och det väcker ju något hos eleverna” (Martin).

4.4.2 Att få en förståelse för andra människor

Historisk empati möjliggör att historieundervisningen bidrar till att eleverna utvecklar en mer tolerant inställning till andra människor både i det förflutna och i nutiden enligt Mattias. Under ett undervisningstillfälle jämförde klassen historiska nitbilder från reformationen med moderna memes vilket resulterade i en hektisk diskussion och mycket skratt, där Mattias betonar hur empatin, med hjälp av humor, bidrog till att eleverna ”sänkte sin gard” och släppte på sina fördomar om de historiska aktörerna. Kan eleverna frigöra sig från sina förutfattade meningar om individer i dåtiden, blir de även bättre rustade att acceptera avvikelser och skillnader mellan människor idag. ”Det är lite den humanistiska kunskapssynen om bildning, att man blir en bättre person, jag utgår ifrån” (Mattias).

Fredrik har samma inställning som Mattias, i det att historieundervisningen vilar på idén att den ska leda till ett bättre framtida samhälle. Förutom att historisk empati bidrar till att belysa historiska händelser utifrån oändligt många perspektiv, att förstå dagens samhällsnormer, så skapar den en förmåga hos eleverna att acceptera olika åsikter och att det inte behöver sluta i en konflikt. Snarare kan vi alla gynnas av att ta till oss alltfler idéer, Fredrik diskuterar:

Jag tror att eleverna tar med sig ganska lite av den faktamässiga delen av historieundervisningen till livet utanför skolan. Men jag tror det motsatta råder vad gäller de historiska förmågorna, då finns det ingen bättre kurs än historia... Att verkligen växa som människa i sitt sätt att reflektera och resonera för att kunna acceptera andra... Bara vi har verktygen att kunna förstå varandra. Där är ju historiekurserna helt fantastiska.
(Fredrik)

4.4.3 Skolans demokratiska uppdrag

I samband med diskussionen av vilka möjligheter historisk empati medför, hänvisar Martin och Mattias till skolans samhällsuppdrag. De menar att de färdigheter som historisk empati utvecklar hos eleverna är ett lämpligt åtagande för att arbeta mot den del av läroplanen som handlar om att fostra demokratiska och ansvarsfulla medborgare. Martin uttrycker sig enligt följande:

Om eleverna erbjuds möjligheten att utveckla empati, både historiskt men också i nutiden, då har ju historieämnet bidragit till de normer och värden som vi ska förmedla i skolundervisningen, t.ex. den här aktiva samhällsmedborgaren som har ett aktivt samhällsansvar... Då har ju liksom historieämnet och de kurser vi undervisar i haft en reell påverkan på den här stora bilden om vad skola och utbildning är och det är dit vi vill komma. Och det handlar såklart om att vi ska förstå oss i skenet av de föregångna, men ytterst syftar det till att vi ska mobilisera för en nutid och framförallt framtid. (Martin)

Martin uppmärksammar att om det är något som skall tas på allvar i historieämnet så är det den empatiska aspekten, att inte döma tidigare generationer är inte nödvändigtvis det viktigaste utan snarare att eleverna får en ökad empatisk förmåga i vår nuvarande nutid. Mattias tillägger att historieämnet utgör en viktig byggsten i skolans demokratiska uppdrag, där historisk empati kan vara en lämplig undervisningsmetod för att arbeta mot skolans övergripande uppdrag.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att historisk empati är ett nyttigt åtagande enligt lärarna. Att syssla med arbetsmetoder som främjar elevers historiska empati bidrar till att undervisningen blir mer stimulerande för eleverna eftersom det skapar stimulans och en känslomässig inlevelse då det upplevs som att det är på riktigt och att det är vanliga människor som studeras. Historisk empati bidrar ytterligare till att eleverna utvecklar en förståelse för dels vilka de själva är, men också för andra människor i det förflutna och i nutiden. Den svenska skolan har ett övergripande uppdrag som syftar till att skolan ska bidra till att fostra demokratiska och ansvarfulla medborgare (Skolverket, 2011a). Historisk empati som begrepp och dess förmågor, kan vara en lämplig undervisningsstrategi för att uppfylla detta mål.

5. Diskussion och slutsatser

Syftet med denna studie har varit att undersöka och bidra med ny kunskap om yrkesverksamma gymnasielärares undervisningspraktik för att främja elevers historiska empati. I föregående kapitel uppmärksammades respondenternas definition av begreppet, vilka undervisningsstrategier de tillämpar och vilka hinder samt möjligheter de anser existerar med införlivandet av begreppet i historieundervisningen. I föreliggande avsnitt diskuteras studiens resultat, som har utgångspunkt i tidigare forskning och studiens teoretiska ramverk.

Baserat på de uttalanden som respondenterna gett uttryck för, vad beträffar begreppets definition, kan slutsatsen dras att historisk empati tycks vara ett främmande koncept för en del yrkesverksamma historielärare i Sverige. Däremot arbetar samtliga respondenter med att elever skall utveckla de historiska färdigheter som historisk empati faktiskt eftersträvar att vidareutveckla. Detta tyder på att historielärarna, trots att de är obekanta med begreppets innebörd, faktiskt är bekanta med de förmågor som ingår i begreppet. Med andra ord saknar de flesta av respondenterna ett namn för att kunna sätta ett ord på de förmågor som syftar till att studera historien utifrån olika perspektiv och förstå dåtida aktörers handlingar. I relation till tidigare forskning indikerar respondenternas resonemang om empati, att den senare definitionen av begreppet, som betonar den emotionella aspekten, är den rådande tolkningen av begreppet (Barton & Levstik, 2004; Endacott & Brooks, 2013). Martin, Fredrik och Mattias inkluderar den känslomässiga aspekten i sin definition av begreppet eftersom de lyfter empatins förmåga att skapa inlevelse, medkänsla och engagemang till historien men att eleverna måste basera sina slutsatser på fakta och den information som går att utvinna i det historiska källmaterialet. Således går lärarna emot Fosters definition av begreppet som endast en renodlad kognitiv process, däremot är de överens med Foster om att det måste finnas belägg för att kunna dra korrekta slutsatser om historiska aktörers agerande. Anna framhäver också den känslomässiga aspekten av begreppet i syfte att skapa en engagerande undervisning som eftersträvar att skapa en känsla av att det är på riktigt.

Samtliga respondenter upplevs vara välbekanta med historismens grundtanke om att studera historien utifrån dess egna villkor och inte döma det förflutna utifrån nutida värderingar, vilket syns tydligt i deras uttalanden om historisk empati. Dessutom nämner respondenterna att en av fördelarna med historisk empati är att det levandegör historien och skapar inlevelse, vilket går att hänvisa till R.G. Collingwoods resonemang om betraktarens historicitet genom

inlevelsehermeneutik, i syfte att eleven ska förstå den dåtida aktören utifrån dennes villkor och kunna rekonstruera det förflutna utifrån ett objektivt synsätt (Retz, 2015).

Anna och Mattias anser att det skulle vara nyttigt att införa historisk empati som begrepp i läroplanen eftersom det skulle underlätta i arbetet med att utveckla elevers historiska empati samt att det skulle tas på större allvar om det uttrycktes explicit i styrdokumentet. Martin och Fredrik menar att införandet av begreppet skulle kunna leda till att fler lärare arbetar med begreppet då det blir en del av ämnesplanen men att det inte nödvändigtvis skulle underlätta arbetet eftersom risken finns att lärare då skulle upplevas vara tvingade till att implementera ytterligare innehåll i historia 1b-kursen.

Vidare har tidigare forskning konstaterat att en läroplan som främjar elevers historiska tänkande och empatiska förmåga är förenat med flera positiva följder och att flera länder i västvärlden har valt att prioritera historiska förmågor i sina läroplaner (Colby, 2010 Rantala, Manninen & van den Berg, 2016). Däremot har forskningen inte undersökt lärares definitioner av begreppet och vilka åsikter som råder bland historielärare kring huruvida ett införande av begreppet i läroplanen skulle påverka dem. Kopplat till ett större sammanhang bidrar denna undersökning till att belysa historielärares synsätt på begreppet. Utifrån min analys kan det konstateras att respondenterna är positivt inställda till de förmågor som historisk empati hjälper eleverna att utveckla och att införandet av begreppet i styrdokumentet skulle hjälpa lärare att kunna sätta ord på förmågan att förstå dåtidens individer utifrån dåtidens omständigheter. Däremot existerar risken att vissa lärare kan uppleva stress då ytterligare ett innehåll i ämnesplanen införs.

Historielärarna implementerar flera olika undervisningsstrategier för att främja elevernas historiska empati, vilket huvudsakligen genomförs genom olika rollspel, perspektivövningar och diskussionsövningar i syfte att levandegöra historien och studera historiska händelser och personer utifrån olika tolkningar. Utifrån olika typer av källmaterial, främst där en individs röst blir hörd och där olika perspektiv kommer till ytan är något som samtliga lärare använder sig av. Alla respondenter lyfter fram att olika rollspelsövningar är användbart för att stimulera elevers historiska empati, vilket är något som den tidigare forskningen har påvisat (Jensen, 2008). I enlighet med tidigare forskning (Doppen, 2000) poängterar Fredrik och Mattias betydelsen av att läraren ständigt vägleder eleven i den historiska tankeprocessen eftersom det är utmanande för eleverna och de behöver tid för att utveckla denna förmåga. Begreppspar som Anna och Martin använder i undervisningen, i stil med *offer-förövare* och *aktör-struktur*

påminner om Seixas & Pecks (2004) begreppspar. Mattias nämner faktiskt en av dessa, nämligen *orsak-konsekvens*, medan den andra är *kontinuitet-förändring* som enligt författarna utgör två komponenter i förmågan att tänka historiskt. Lärarna anses vara bekanta med denna typ av undervisningsmetod och skulle genom att tillföra *kontinuitet-förändring* vara ett steg närmare i utvecklandet av elevers historiska tänkande och empati.

Fredrik och Anna resonerar att elever tidigt i grundkursen 1b tenderar att applicera en del eget tyckande i sina resonemang. Genom olika typer av diskussionsövningar har eleverna redan efter ett par månader kommit bort från sina egna värderingar, vilket stämmer överens med resultat i tidigare forskning (Kohlmeier, 2006). En anledning till att eleverna troligtvis ger uttryck för presentistiska tankar kan bero på uppgiftskonstruktionen. Det kan vara så att uppgiften är konstruerad på ett sådant sätt att elever till följd av detta uttrycker sig på ett mer känslomässigt språk (Brooks, 2008). I Martins övning där eleverna skulle utgå från specifika perspektiv, t.ex. ekonomiska och ideologiska när de studerade en historisk händelse blir det möjligt att kringgå denna problematik. Därav är det väsentligt att som lärare vara medveten om hur frågor som ställs till eleverna är formulerade för att undvika missförstånd. Genom att ställa frågor med utgångspunkt i olika historiska perspektiv och tolkningar kan elever vidareutveckla sin historiska empati.

Dessa fynd tyder på att historielärare inkluderar lämpliga undervisningsstrategier för att utveckla de förmågor som historisk empati gynnar hos eleverna, både med stöd i forskningen och från egen erfarenhetsbaserad undervisning. Trots detta efterfrågas ett större samarbete mellan forskning och yrkesverksamma lärare för att erbjuda möjligheten till fortbildning för att säkerställa att elever utvecklar historisk empati i historieundervisningen.

Samtliga respondenter hävdar att det finns utmaningar för främjandet av elevers historiska empati. Faktorer från elevers sida handlar om motivation, bristande historisk referensram och svårigheten med olika tidskontexter. Historieämnet kännetecknas som ett ämne med mycket innehåll vad gäller faktakunskaper som eleven måste behärska för att kunna utveckla historiska färdigheter. Enligt Fredrik måste eleven ha en tillräcklig historisk referensram för att den skall kunna utveckla historiska förmågor som t.ex. historisk empati. Martin nämner att det kan vara svårt att väcka en känslomässig respons hos alla elever särskilt när det handlar om saker som inträffat i det förflutna. Enligt Martin finns det en emotionell avklingningseffekt där utmaningen för eleverna är att hålla en emotionell koppling till saker

som utspelat sig i det förflutna. Detta har bekräftats av Endacott & Brooks (2013) som påvisat att stora avstånd i tid, status och kultur utgör ett hinder för elevernas förmåga att inta historiska aktörers perspektiv.

Flera av deltagarna lyfter fram svårigheten för eleverna att arbeta med olika tidskontexter, där elevgruppen sällan har funderat på vad som kännetecknar deras generation och det råder ett missförstånd där vi i modern tid tror att vi utgör en objektiv referensram. Detta leder till att elever tidigt i historiekursen faller offer för presentism, vilket enligt Wineburg (2001) är resultatet av att historiskt tänkande inte är en naturlig handling. Här är lärarna och forskningen överens om att elevgrupper behöver ges tillräckligt med träning och tid för att bemästra historisk empati. Vad gäller på organisationsnivå har samtliga lärare uttryckt att ett av de största hindren för främjandet av elevers historiska empati är tidsaspekten. Enligt Mattias råder det stofffrängsel i historieämnet där läraren i slutändan tvingas prioritera bort vissa delar av ämnet i förmån för kunskapskraven som eleverna måste ha för ett godkänt betyg. Det kan riskera att de färdigheter som historisk empati utvecklar inte ges tillräckligt med tid, vilket går att upptäcka i lärarnas resonemang där uttryck som att de inte hinner arbeta med primärkällor i 1b-kursen förekommer.

Historielärarna är positivt inställda till att införliva historisk empati i historieundervisningen där de uppmärksammar att begreppet är förenat med flera möjligheter. Martin anser att den empatiska aspekten tydliggör för eleverna att det är människor som studeras och att det väcker något hos eleven. Enligt Anna stimulerar historisk empati nyfikenheten hos eleverna eftersom de upplever att det känns på riktigt, särskilt när de studerar jämnåriga människors livsöden, trosföreställningar och agerande i det förflutna. Genom att studera en annan individ får eleverna en ökad förståelse för vilka de själva är och vad som förenar och skiljer oss från de som levde förr. Enligt Seixas & Peck (2004) ställer historisk empati krav på förståelse för de stora skillnaderna mellan oss idag och de som levde då, vilket leder till att eleverna får en ökad tolerans och förståelse för andra människors sätt att se på världen. Denna förmåga har eleverna en stor nytta av inte bara när de studerar historia, utan framförallt när de handskas med andra människor i nutiden. Mattias anser att historisk empati bidrar till att eleverna kan frigöra sig från sina förutfattade meningar och acceptera avvikande åsikter för att på sikt bli mer toleranta individer. Det eleverna främst tar med sig från historieundervisningen är dessa typer av historiska förmågor, anser Fredrik, och det är detta som är det främsta målet med historieundervisningen, att eleverna lär sig förmågor inte stoffkunskap (Skolverket, 2011b).

I enlighet med skolans övergripande uppdrag konstaterar Martin och Mattias att historisk empati bidrar till att fostra demokratiska och ansvarfulla medborgare. Förmågan möjliggör för eleven att få en ökad empatisk förmåga i nutiden, vilket utgör en viktig byggsten i ett demokratiskt samhälle. Att historisk empati leder till utvecklandet av demokratiska förmågor har tydligt framgått i den tidigare forskningen och teoribildningen (Barton & Levstik, 2004; Retz, 2015; Seixas & Peck, 2004) vilket bekräftas ytterligare av två yrkesverksamma lärare i denna studie. Analysen bidrar till en ökad förståelse för att även yrkesverksamma historielärare ser nyttan med historisk empati i undervisningen och att det är önskvärt att ägna sig åt detta i historieundervisningen eftersom det är förenat med flera fördelar.

Undersökningen har strävat efter att studera fyra yrkesverksamma historielärares tolkning och uppfattning av historisk empati samt vilka undervisningsstrategier de tillämpar för utvecklandet av denna förmåga. Resultatet pekar på att en stor andel lärare är obekanta med begreppets innebörd, däremot är man välbekant med vad empati syftar till. Lärare tycks tolka att historisk empati innehåller en emotionell aspekt vilket är förenligt med Barton & Levstik (2004) definition av begreppet. Lärarna implementerar flera olika undervisningsstrategier i syfte att utveckla de färdigheter som historisk empati syftar till att utveckla, närmare bestämt att förstå dåtidens individer utifrån dåtida omständigheter och studera en historisk händelse med hänsyn till olika perspektiv med utgångspunkt i arbete med primärkällor. Där den sistnämnda förekommer mest sällan på grund av arbetsekonomiska faktorer som tidsaspekten. Utmaningar som presentism, bristande historisk referensram och svårigheten med att hoppa mellan olika tidskontexter anses vara hinder för utvecklandet av historisk empati enligt lärarna. Vidare framgår att det råder en positiv inställning till arbetet med historisk empati bland lärarna framförallt i syfte att hjälpa eleverna utvecklas till demokratiska medborgare.

Forskningsområdet är fortfarande begränsat emedan ytterligare undersökningar efterfrågas. Det hade varit intressant att undersöka huruvida undersökningens resultat stämmer överens i en större population. Till dess kan vi dra slutsatsen att historisk empati och dess förmågor har en självklar plats i historieundervisningen och för livet utanför skolan.

6. Referenser

Muntliga källor

Intervju med respondent kallad Anna, 2020-04-22. (0:45.10).

Intervju med respondent kallad Martin, 2020-04-22. (1:04.42).

Intervju med respondent kallad Fredrik, 2020-04-22. (0:59.15).

Intervju med respondent kallad Mattias, 2020-04-28. (0:55.30).

Litteratur och styrdokument

Aspers, P. (2012). *Etnografiska metoder -Att förstå och förklara samtiden*. Malmö: Liber.

Barton, K.C. & Levstik, L.S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.

Barmark, M. & Djurfeldt, G. (2015). *Statistisk verktygslåda 0: att förstå och förändra världen med siffror*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Blake, C. (1998). Historical empathy: A response to Foster and Yeager. *International Journal of Social Education*, 13(1), s. 25-31.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.

Brooks, S. (2008). Displaying Historical Empathy: What Impact Can a Writing Assignment Have?. *Social Studies Research and Practice*, 3(2), s. 130-146.

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

Brooks, S. (2009). Historical Empathy in the Social Studies Classroom: A Review of the Literature. *Journal of Social Studies Research*, 33(2), s. 213-234.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Colby, S. R. (2010). Contextualization and Historical Empathy: Seventh-Graders' Interpretations of Primary Documents. *Curriculum & Teaching Dialogue*, 12(1), s. 69-83.

Dalen, M. (2015). *Intervju som metod (2., utök. uppl. ed.)*. Malmö: Gleerups utbildning

De Leur, T., Van Boxtel, C. & Wilschut, A. (2017). 'I Saw Angry People and Broken Statues': Historical Empathy in Secondary History Education, *British Journal of Educational Studies*, 65(3), s. 331-352.

Doppen, F. H. (2000). Teaching and learning multiple perspectives: The atomic bomb. *The Social Studies*, 91, s. 159-69

Endacott, J. & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), s. 41-58.

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

Jensen, J. (2008). Developing historical empathy through debate: An action research study. *Social Studies Research and Practice*, 3(1), s. 55-66.

Kohlmeier, J. (2006). "Couldn't she just leave?": The Relationship Between Consistently Using Class Discussions and the Development of Historical Empathy in a 9th Grade World History Course". *Theory and Research in Social Education*, 34(1), s. 34-57.

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

Rantala, J., Manninen, M. & van den Berg, M. (2016). 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*, 48(3), s. 323-345. DOI: 10.1080/00220272.2015.1122092.

Retz, T. (2015). A Moderate Hermeneutical Approach to Empathy in History Education. *Educational Philosophy and Theory*, 47(3), s. 214-226. DOI: 10.1080/00131857.2013.838661.

Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. I A. Sears & I. Wright (Red.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (s. 109-117). Vancouver: Pacific Educational Press.

Skolverket. (2011a). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011*. Hämtad 2020-05-04 från: <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gyl1-for-gymnasieskolan>

Skolverket. (2011b). *Ämnesplan – Historia (Gymnasieskolan)*. Hämtad 2020-04-11 från <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>

Sweeney S. K., Newbill, P., Ogle T. & Terry, K. (2018). Using Augmented Reality and Virtual Environments in Historic Places to Scaffold Historical Empathy. *TechTrends*, 62(1), s. 114-118. DOI: <https://doiorg.proxy.mau.se/10.1007/s11528-017-0234-9>.

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningsled*. Hämtad: 2020-04-28
Tillgänglig: <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningsled.html>

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

Yeager, E. A., Foster, S. J., Maley, S. D., Anderson, T. & Morris III, J. W. (1998). Why people in the past acted as they did: An exploratory study in historical empathy. *International Journal of Social Education*, 13(1), s. 8-24.

Bilagor

Bilaga 1: Intervjuguide

Etisk information

Den här intervjun görs som del i mitt examensarbete på ämneslärarprogrammet vid Göteborgs universitet med inriktning mot gymnasieskolan med historia som förstaämne. Det som behandlas i intervjun kommer att presenteras i mitt arbete, men all information om dig och dina svar kommer att anonymiseras. Jag önskar att spela in dagens intervju för att vid ett senare tillfälle transkribera den. Anledningen till detta är att jag genom transkriberingen skall kunna sammanställa dina svar på ett korrekt sätt och för att undvika missförstånd. Ljudfilen kommer att förvaras hos mig och när transkriberingen är slutförd kommer denna fil att raderas för att värna om din anonymitet.

1. Har jag din tillåtelse att använda de svar och den information du ger mig idag i min studie?
2. Har jag ditt samtycke till att spela in dagens intervju?

Du har rätt till att när som helst ta tillbaka ditt samtycke och intervjun kommer då att exkluderas från studien.

Bakgrund

Innan vi går vidare till intervjuns huvudfrågor skulle jag gärna vilja ställa några bakgrundsfrågor om dig.

1. Hur gammal är du?
2. Hur ser din utbildningsbakgrund ut?
 - a. Vilken typ av historiekurser har du läst i din utbildning?
3. Hur länge har du varit verksam som lärare?
 - a. Hur länge har du arbetat på din nuvarande arbetsplats?
 - b. Vilka historiekurser undervisar du i för tillfället?
 - c. Vilka gymnasieprogram undervisar du inom?

Historiskt tänkande

I följande del kommer jag att ställa lite frågor om vad historiskt tänkande är för dig och vilken uppfattning du har om detta.

1. Vad innebär historiskt tänkande för dig?
2. Är det eftersträvansvärt att förstå dåtidens människor utifrån dåtidens villkor och

värderingar? Varför?

3. Är det relevant att undersöka en historisk händelse utifrån olika perspektiv? Varför?

4. Är det önskvärt att arbeta med primärkällor när vi studerar historia? Varför?

Begreppet historisk empati

De frågor jag ställde innan handlar faktiskt om begreppet historisk empati och utgör en huvudkomponent av historiskt tänkande. I följande del tänkte jag ställa frågor kring din tolkning om begreppet och vilka möjligheter samt utmaningar du anser finnas med att bedriva en undervisning som främjar historisk empati.

1. Har du hört talas om begreppet tidigare?

2. Hur tolkar du begreppet historisk empati?

3. Vad ser du för möjligheter med att införliva de tidigare nämnda arbetsmetoderna för att främja historisk empati i din undervisning?

a. För dig?

b. För dina elever?

4. Vad ser du för utmaningar med att bedriva undervisning om historisk empati?

a. För dig?

b. För dina elever?

5. Har dina elever tenderat att falla offer för presentism?

a. Om ja, vad tror du detta beror på?

b. Om nej, varför har de inte gjort det?

6. Har dina elever uttryckt fördomar om historiska individer? T.ex. att dåtidens människor hade ett bristande intellekt jämfört med oss idag.

7. Skulle det underlätta om begreppet historisk empati explicit uttrycktes i läroplanen?

Undervisningsstrategier

Följande frågor kommer att handla om hur du bedriver din undervisning för att främja historisk empati i din undervisning.

1. Vilka undervisningsstrategier använder du dig av för att utveckla elevers förmåga att dra slutsatser om historiska frågeställningar utifrån olika perspektiv?

2. Hur arbetar du för att dina elever skall utveckla förmågan att förstå människor utifrån sin tids villkor och värderingar?

3. Arbetar du med primärkällor i din undervisning?

a. Om ja, på vilket sätt?

b. Om nej, varför inte?

4. Anser du att det är betydelsefullt att elever utvecklar dessa förmågor och att de har nytta av dessa för livet utanför skolan?

Avslutande frågor

1. Är det något som du skulle vilja tillägga innan vi avslutar?