

BACHELORPROJEKT

Historisk empati – udfordringer og potentialer

UCN Hjørring

Vejleder: Anna Kristin Smith

Projektet er skrevet af:

Anna Brøndum Carlsen (L180061)

Afleveret d. 16. maj 2022

Anslag: 64.987

Indholdsfortegnelse

1.0 Indledning	2
1.1 Læsevejledning	3
1.2 Begrebsafklaring	3
2.0 Metode	4
2.1. Teori	5
2.1.1 Historisk empati som perspektiv anerkendelse	5
2.1.2 Historisk empati som et todimensionelt begreb	6
2.1.3 Hvad er demokrati?	7
2.1.4 Fortidsmøder	7
2.1.5 Historiefaget i fokus	8
2.2 Undersøgelserdesign	9
2.2.1 Informanter	9
2.2.2 Semistrukturerede interviews	10
2.2.3 Transskribering & analyse	11
2.2.4 Ethiske overvejelser	12
2.2.5 Projektets empiri	12
3.0 Analyse	12
3.1 Teoretiske potentialer og udfordringer	12
3.2 Analyse af lærerinterviews	14
3.3 Analyse af skoletjenestemedarbejderinterviews	18
4.0 Diskussion	21
5.0 Konklusion	23
6.0 Handleperspektiv	24
Referencer	26
Bilag 1 – Interviewguide til lærerinterviews	28
Bilag 2 - Interviewguide til skoletjenestemedarbejderinterviews	29
Bilag 3 – koder til kodning	30
Bilag 4 - kodningsskema	30
Bilag 5 – kontekst til L2 citat	31
Bilag 6 - Kontekst L3 citat	31
Bilag 7 - Kontekst L2 citat	32
Bilag 8 - Kontekst L1 citat	32
Bilag 9 - Kontekst SM3	33
Bilag 10 - Kontekst SM1	33
Bilag 11 - Kontekst SM1	34

1.0 Indledning

Det er året 1693. På et bål, formegentlig i Nykøbing amt, brænder en hovedløse kvindekrop. Kvindens navn var Anne Palles, og hendes skæbne endte i halshugning og brænding på bålet, da hun efter en længere retssag blev dømt til døden for trolddom. En retssag hvor hun, formegentlig under tvang og trusler, tilstod at have givet sin sjæl til djævelen. Officielt blev Anne Palles' henrettelsen den sidste brænding af en troldkvinde i Danmark, og før hende endte ca. 1000 andre deres dage på bålet i Danmark (Andersen, 2021).

Denne korte fortælling om Anne Palles eksemplificerer, hvordan fortiden var markant anderledes fra vores nutid, og derfor også kan være svær for os at forstå i dag. Når vi møder fortællinger om fortiden, er det naturligt, at vi ser på dem ud fra vores nutidige blik (Poulsen, 2021, s. 67). At man i fortiden brændte mennesker på bålet for at have udøvet trolddom kan fremstå primitivt, overtroisk og måske ligefrem stødende ud fra vores nutidige perspektiv. For at kunne forstå fortiden og finde mening i de historiske kilder vi har om fortiden, må vi dog forsøge at lægge vores nutidige blik væk. I stedet må vi forsøge at forstå og forklare fortidens menneskers levevis ud fra deres perspektiv. Begrebet, der dækker over denne handling, er historisk empati (Barton & Levstik, 2004, s. 206-208). Begrebet historisk empati er projektets omdrejningspunkt. Dette er et fokus, der i første omgang er valgt ud af ren nysgerrighed. Nysgerrighed for hvad det egentlig betyder for vores omgang med fortiden, at vi ser på den ud fra et fortidigt perspektiv og opnår en dybere forståelse for den. Som jeg dykkede længere ned i begrebet, fandt jeg dog, at det også har en særlig relevans for min kommende praksis som historielærer. Først og fremmest lyder det i historiefagets formål stk. 2, at eleverne i historiefaget skal udbygge deres forståelse for menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne (emu, 2020). For at eleverne kan opnå en forståelse af fortiden, kræver det netop, at de ser på den med historisk empati. Men arbejdet med historisk empati indeholder også potentialer, der rækker ud over at kunne finde mening i og forståelse for fortiden. Begrebet viste sig nemlig at have et potentiale til at kunne styrke elevernes interesse for fortiden (Endacott & Brooks, 2013, s. 44), og deres forudsætninger for demokratisk deltagelse (Barton & Levstik, 2004, s. 206-208). Da historieundervisning af en del elever opleves som kedelig (HistorieLab, 2015, s. 10), og da folkeskolens formål blandt andet lyder, at folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse i et samfund med folkestyret (Børne- og undervisningsministeriet, 2021), fremstod disse potentialer som interessante og relevante. Derfor vil jeg i dette projekt undersøge historisk empati nærmere, både i teori og i praksis. Med det formål at kunne uddybe

hvilke potentialer og udfordringer, der er ved at inddrage historisk empati i historieundervisningen. Dette ledte mig til at formulere følgende problemformulering:

Hvilke potentialer og udfordringer har en historieundervisning med fokus på udvikling af historisk empati? Herunder, hvilke forestillinger og erfaringer herom har udvalgte lærere og skoletjenestemedarbejdere?

I projektet her, vil jeg præsentere, hvordan jeg har undersøgt ovenstående problemformuleringen, samt hvad udbyttet af undersøgelsen er. Til en start vil jeg dog, i den følgende læsevejledning, klargøre projektets opbygning og indhold.

1.1 Læsevejledning

For at besvare projektets problemformulering har jeg opbygget projektet på følgende måde: Først vil der, efter denne læsevejledning, være afsnittet **begrebsafklaring**, hvor centrale begreber for projektets afklares. Herefter følger et **metodeafsnit**, hvori jeg først vil beskrive projektets metode og begrunde metodemæssige og teoretiske valg og fravalg. Hernæst vil jeg i afsnittet **teori** redegøre for den udvalgte teori, og derefter vil jeg i afsnittet **undersøgelsesdesign** beskrive og begrunde valg af undersøgelsesmetode, analysestrategi og præsentere projektets empiri. Herefter følger **analyseafsnittet**, hvori jeg analyserer projektets teori og empiri. Analyseafsnittet efterfølges af et **diskussionsafsnit**, hvori jeg diskuterer resultaterne af den analyserede empiri og projektets metode. Afslutningsvis er afsnittet **konklusion**, hvor konklusioner drages på baggrund af analysen og diskussionen. Fulgt af afsnittet **handleperspektiv**, hvor jeg på baggrund af det konkluderede kommer med forslag til fremadrettet handling i forhold til historisk empati i historieundervisningen.

1.2 Begrebsafklaring

Præsentisme

Præsentisme er, når mennesker forstår fortiden ud fra tanker, værdier og normer fra deres egen samtid. Begrebet dækker altså over, at man ser på fortiden ud fra en nutidsoptik (Nielsen, et al., 2015, s. 51)

Kronocentrisme

Kronocentrisme dækker over det, at man alene ud fra en nutidige målestok ser på fortiden. Måske ser man på forhånd nutiden som fortiden overlegen (Bjerre, 2019, s. 50-51).

Historisk tænkning

Historisk tænkning kan beskrives som en overordnet kompetence, der handler om, at eleverne både har 1. ordensviden, der er viden om, hvad der er sket i fortiden, hvornår og hvorfor. Og 2. ordens- og procedure viden, der er viden om procedurer og koncepter for, hvad man kan vide om fortiden og hvordan (Pietras & Poulsen, 2016, s. 109) (Poulsen, 2021, s. 59).

Motivation

Motivation handler om, hvad der er årsagen til individets aktivitet, hvad der holder individets aktivitet ved lige, hvor stor en indsats individet ligger i aktiviteten, og hvad der giver den retning og mening. Almindeligvis skelnes der mellem indre motivation og ydre motivation. Ved indre motivation er indre kræfter årsag til elevens aktivitet, der holdes ved lige på grund af interesse. Ved ydre motivation er ydre kræfter derimod årsag til elevens aktivitet, der ikke holdes ved lige på grund selve aktiviteten, men på grund af noget udefra som f.eks. straf eller belønning (Imsen, 2015).

2.0 Metode

Projektets problemformulering undersøges gennem en kvalitativ interviewundersøgelse samt teoretisk litteratur og forskning. Jeg har, ved hjælp af det kvalitative forskningsinterview, selv indsamlet empiri for at få indblik i udvalgte læreres og skoletjenestemedarbejderes erfaringer og forestillinger om historisk empati. Den kvalitative metode er valgt, da jeg med den kan få en dybdegående og nuanceret beskrivelse af den enkelte læreres og skoletjenestemedarbejdernes erfaringer og forestillinger om historieundervisning med fokus på historisk empati (Brinkmann & Tanggaard, 2015a, s. 13). Dette fokus på individets forestillinger og erfaringer bevirker, at undersøgelsen tilvejebringer fænomenologisk viden (Sunesen, 2020a, s. 21).

Til at definere og afgrænse begrebet historisk empati bruges to teoretiske perspektiver. Det ene er Keith C. Bartons og Linda S. Levstiks teori om historisk empati som perspective recognition (Barton & Levstik, 2004), der omhandler den rationelle del af historisk empati. Dette perspektiv er valgt, fordi det fremhæver historisk empatis demokratiske potentiale. Det andet perspektiv er Jason Endacotts og Sarah Brooks', der ud fra deres egen og andres forskning har defineret historisk

empati som et todimensionelt begreb (Endacott & Brooks, 2013). Dette perspektiv er valgt, fordi det bidrager med en definition af historisk empati, hvor den kognitive og affektive dimension er samlet. Selvom Peter Seixas' og Tom Mortons model for historisk tænkning har haft indflydelse på udformningen af fællesmål, har jeg bevidst fravalgt deres teori om historisk empati som koncept inden for historisk tænkning (Pietras & Poulsen, 2016, s. 109-110). Jeg vurderer, at Bartons og Levstiks samt Endacotts og Brooks' perspektiver på historisk empati i højere grad kan bidrage til at nuancere begrebet og belyse udfordringerne og potentialerne ved historisk empati. For at kunne undersøge og diskutere det demokratiske potentiale ved historisk empati, inddrager jeg også en del af Hal Kochs demokratibegreb (Koch, 1991b) (Koch, 1991a). Også Loa Bjerres Ph.d.-afhandling (Bjerre, 2019) er inddraget i projektet, fordi nogle af afhandlingens konklusioner kan være med til at belyse potentialer og udfordringer ved historisk empati. Sidst inddrages også forskning i form af rapporten 'historiefaget i fokus – dokumentindsatsen', da resultaterne i denne kan bidrage med indsigt i elevernes forståelse af og i historiefaget. Denne indsigt bruges i såvel analysen som i undersøgelsesdesignet. Dette leder mig frem til teori afsnittet, hvori jeg vil redegøre for den omtalte teori og forskning og dermed etablere projektets teoretiske grundlag.

2.1. Teori

2.1.1 Historisk empati som perspektiv anerkendelse

Barton og Levstik ser historisk empati som et middel til demokratisk deltagelse, og de definerer og uddyber begrebet ud fra dette perspektiv (Barton & Levstik, 2004, s. 208). Den rationelle del af historisk empati kalder Barton og Levstik perspective recognition, hvilket løst kan oversættes til perspektiv anerkendelse. Perspektiv anerkendelse handler om at bruge fortidens menneskers perspektiv til at forklare deres handlinger. Dette gør man ved at se fortidens menneskers handlinger i lyset af deres motiver, holdninger, viden og overbevisninger, samt i lyset af den kulturelle og historiske kontekst de levede i. Denne indsigt i fortidens menneskers perspektiv må opnås gennem undersøgelsen af historiske kilder (Barton & Levstik, 2004, s. 208). I denne definition af historisk empati fremhæver Barton og Levstik, at historisk empati som perspektiv anerkendelse ikke involverer ikke sympati, identifikation eller følelsesmæssige reaktioner (Barton & Levstik, 2004, s. 206-208). Barton og Levstik argumenterer for, at perspektiv anerkendelse er nødvendigt, for at vi kan forstå fortiden. Kun gennem anerkendelsen af hvordan fortidens menneskers perspektiv er anderledes fra vores eget, bliver vi i stand til at finde mening i deres måder at leve på og dermed i

fortiden (Barton & Levstik, 2004, s. 207). Udfordringen ved historisk empati er dog blandt andet at kildematerialerne, der kan fortælle os om fortidens menneskers tanker, overbevisninger og værdier, er fragmenterede. Derudover betyder kulturelle og sproglige ændringer, at vi aldrig vil være fuldstændigt i stand til at forstå kilderne (Barton & Levstik, 2004, s. 209). Evnen til perspektiv anerkendelse udvikles over tid gennem øvelse og omhyggelig træning (Barton & Levstik, 2004, s. 223).

Som beskrevet, ser Barton og Levstik historisk empati som et middel til demokratisk deltagelse. De argumenterer for, at evnen til at anerkende den potentielle logik og sammenhæng i andres perspektiv er nødvendig for, at man kan deltage i demokratiske processer. Dette fordi, der intet godt kommer ud af at vide, at andre mennesker ser verdens anderledes, hvis man blot affejer deres verdensbilleder som forkerte (Barton & Levstik, 2004, s. 207). Det deltagende demokrati kræver, at vi er villige til at lytte til andre og tage deres idéer alvorligt. Barton og Levstik mener, at historien har et potentiale i forhold til at lære os at anerkende den potentielle logik i andres perspektiver, fordi vi, når vi undersøger fortiden, må forsøge at begribe, hvorfor fortidens mennesker gjorde ting, der i dag kan være svære at finde mening i (Barton & Levstik, 2004, s. 212) (Barton & Levstik, 2004, s. 224).

2.1.2 Historisk empati som et todimensionelt begreb

Endacott og Brooks definerer lidt anderledes historisk empati som et todimensionelt begreb, hvor eleverne engagerer sig både kognitivt og affektivt i fortiden, og de anser det ikke som værende historisk empati, hvis den affektive dimension ikke er til stede (Endacott & Brooks, 2013, s. 41-42). Også Endacott og Brooks skelner i deres definition mellem empati og sympati. De beskriver empati, som at føle *med* fortidens mennesker, mens sympati beskrives, som at føle *for* fortidens mennesker. De fremhæver også, at historisk empati må ske på baggrund af historisk kildemateriale (Barton & Levstik, 2004, s. 45-46).

Den kognitive dimension i Endacotts og Brooks' definition består i historisk kontekstualisering og perspektivtagning, der handler om at opnå en forståelse for den historiske samtid, samt fortidens menneskers tænkemåder. Den affektive dimension består i en affektiv forbindelse til fortiden, hvor man baseret på ens egne erfaringer overvejer, hvordan fortidens menneskers affektive positioner har påvirker deres handlinger og oplevelser (Endacott & Brooks, 2013, s. 43). Endacott og Brooks mener, at inddragelsen af den affektive dimension sætter eleverne bedre i stand til at forstå fortidens mennesker, end hvis eleverne skulle forstå dem ud fra en ren kognitiv tilgang. Dette fordi fortidens

mennesker, som nutidens, ikke blot var påvirket af rationalitet men også af følelser, når de tog beslutninger og handlede. Den affektive forbindelse til fortiden giver eleverne mulighed for at få blik for fortidens menneskers menneskelighed. Den affektive dimension af historisk empati handler ikke om, at fortidens menneskers handlinger skal fremstå rimelige for eleverne, men at de skal blive mere forståelige. Herudover ses det også ifølge Endacott og Brooks, at elevernes interesse for historien stiger, når den affektive dimension af historisk empati inddrages (Endacott & Brooks, 2013, s. 43-44).

2.1.3 Hvad er demokrati?

Ifølge Hal Koch er demokrati ikke blot en styreform men en tankegang og en livsform, der er gældende i alle situationer, hvor vi har noget med andre mennesker at gøre (Koch, 1991b, s. 17). Demokratisk tankegang og livsform, skal ifølge Hal Koch tilegnes gennem demokratisk livsførelse, og bringes videre til nye generationer gennem oplysnings- og opdragelsesarbejde. Derfor er det, som Hal Koch fremhæver, vigtigt at blandt andet skolen har en demokratisk ånd (Koch, 1991a, s. 13) (Koch, 1991b, s. 46-55). Om demokratiet som menneskers politiske forhold til hinanden beskriver Hal Koch, at demokratiets væsen ikke er afstemningen men den bevidsthed om helhedens interesse, der vokser ud af samtalen og dens gensidig respekt og forståelse (Koch, 1991b, s. 23).

2.1.4 Fortidsmøder

I sin afhandling om fortidens rolle i historieundervisningen konkluderer Bjerre, at begrebet historisk empati har fortidsblikket i centrum, men at det ikke skelner imellem perspektivskifte og nutidsrefleksion. Begrebet indeholder elementer af både perspektivskifte og nutidsrefleksion, men da der ikke skelnes mellem dem, indeholder historisk empati altid nutidsrefleksion. Hun konkluderer dog også, at begrebet historisk empati ikke udelukker den ikkereflexive tilgang til fortiden (Bjerre, 2019, s. 102).

Fortidsblik er sammen med nutidsblik et begrebspar, som Bjerre bruger til at undersøge den subjektspostion, en given fortid tilbyder eleverne. Nutidsblik er, når eleverne tilbydes en rolle, hvor de står i nutiden og vurderer fortiden herfra. Heroverfor er fortidsblikket, hvor eleverne tilbydes en rolle i en given fortid, ved at der lægges op til, at de forestiller sig selv at være til stede i fortiden (Bjerre, 2019, s. 6). Herudover udviklede hun begrebsparret nutidsrefleksion og perspektivskifte til at analysere fortidsblikkets vilkår i undervisningen. Nutidsrefleksion appellerer til, at eleverne

bruger deres egen nutidige kritiske sans i tilgangen til fortiden, mens perspektivskiftet appellerer til, at denne nutidige refleksion sættes på pause (Bjerre, 2019, s. 6). Bjerre kommer blandt andet i sin afhandling frem til, at en undervisning uden pauser fra nutidig stillingtagen fremmer kronocentrisme (Bjerre, 2019, s. 7).

2.1.5 Historiefaget i fokus

Rapporten 'historiefaget i fokus – dokumentindsatsen' indeholder resultater af Historielabs forskning om læreres og elevers forståelser af og i historiefaget (HistorieLab, 2015, s. 2). Jeg vil omtale rapporten som 'historiefaget i fokus', og jeg vil inddrage de af dens resultater, der omhandler elevernes forståelser af og i historie. Om elevernes forståelser af historiefaget ses det blandt andet i rapporten, at eleverne mener, at de har lært noget i undervisningen, når der sker noget udsædvanligt, eller når den har foregået i et andet læringsrum. Eleverne fremhæver typisk formen som det spændende og ikke det historiske indhold. (HistorieLab, 2015, s. 9). Det ses også, at en del elever sætter pris på, at deres lærer er en god fortæller, og når de i undervisningen får mulighed for at argumentere historisk for deres synspunkter i diskussioner. Generelt foretrækker eleverne selv at være aktive fremfor at læse og besvare spørgsmål skriftligt. Elevernes forståelse af historiefaget er for en del elever, at historieundervisningen er kedelig. Samtidig ses det dog også i rapporten, at eleverne har en umiddelbar interesse for fortællinger om fortiden, der er dramatiske og spændende (HistorieLab, 2015, s. 10). Om elevernes forståelse i historiefaget ses det i rapporten, at nogle elever mener, at der er én endelig og sand beretning om, hvad der er sket i fortiden. Dog kan mange elever også se, at der kan være flere fortællinger om samme fortidige begivenhed. Om fortidens mennesker giver eleverne udtryk for, at de tænkte anderledes og levede i anderledes samfund. Eleverne mener dog også at mennesket, fordi vi lærer nyt hele tiden, generelt bliver klogere over tid (HistorieLab, 2015, s. 11-12).

Den overstående teori har i nogen grad indgået i udformningen af den kvalitative interviewundersøgelse, jeg har gennemført for at undersøge historieundervisning med fokus på historisk empati i praksis, og som vil blive beskrevet i det følgende afsnit.

2.2 Undersøgelsesdesign

Interviewundersøgelses, der som tidligere beskrevet er kvalitativ, har til formål er at undersøge udvalgte historielæreres og skoletjenestemedarbejders erfaringer med, oplevelser af og forestillinger om historieundervisning med fokus på udvikling af historisk empati (Aagerup & Willaa, 2016b, s. 103). Et interview er en planlagt og struktureret samtale med et formål, og interviewmetoden er mest passende til formålet med undersøgelsen, da jeg gennem interviewet kan få sprogliggjort informanternes oplevelser, erfaringer og forestillinger, og derved få indsigt i disse (Sunesen, 2020b, s. 37). Derudover har interviewmetoden den fordel, at den direkte samtale med informanterne øger min mulighed for at forstå datamaterialet, samt for løbende at teste min forståelse af det informanterne siger, hvilket styrker undersøgelsens validitet (Aagerup & Willaa, 2016b, s. 134) (Aagerup & Willaa, 2016b, s. 102).

2.2.1 Informanter

Interviewundersøgelsens informanter er udvalgte historielærere og skoletjenestemedarbejdere, da det er deres erfaringer, oplevelser og forestillinger projektet søger indsigt i. Undersøgelsen har altså to grupper af informanter. Et kriterie for informanterne i begge grupper er, at de skal kunne genkende historisk empati som noget, de enten bevidst eller ubevidst har fokus på i deres historieundervisning (Sunesen, 2020b, s. 43-44). Med dette valg af informanter valgtes også det særlige perspektiv på historieundervisningen, at den ses fra underviserens perspektiv (Aagerup & Willaa, 2016b, s. 111). Jeg valgte blot at inddrage dette ene perspektiv, for at kunne undersøge det grundigt indenfor projektets rammer (Brinkmann & Tanggaard, 2015b, s. 32).

Tre skoletjenestemedarbejdere blev rekrutteret ved direkte kontakt via e-mail. De blev udvalgt på baggrund af, at jeg på skoletjenesternes hjemmesider læste, at de arbejder med forløb, der omhandler historisk empati. To historielærere rekrutterede jeg også ved at kontakte dem direkte, da jeg på forhånd havde deres kontaktinformation samt en antagelse om, at de kendte til historisk empati. En tredje historielærer rekrutterede jeg ved, at han kontaktede mig på baggrund af en e-mail, som jeg havde sendt ud til flere nordjyske skoler i en søgen efter informanter.

Interviewundersøgelsen har altså i alt seks informanter; tre skoletjenestemedarbejdere og tre historielærere, hvoraf to primært underviser udskolings elever, mens en primært underviser indskolings- og mellemtrinselever. Da undersøgelsen er kvalitativ og dermed søger at finde mønstre og sammenhænge i den viden undersøgelsen afføder og ikke at bevise noget statistisk, er seks

informanter passende (Glasdam, 2016, s. 133-134). Alle informanter har frivilligt og informeret om projektets formål valgt at deltage i det (Sunesen, 2020b, s. 44).

2.2.2 Semistrukturerede interviews

Efter rekrutteringen forberedtes interviewene. Jeg planlagde individuelle interviews, da disse egner sig godt til at få indblik i den enkelte informants erfaringer, oplevelser og forestillinger (Sunesen, 2020b, s. 38). De skulle vare ca. 20 minutter og være semistrukturerede. Et semistruktureret interview, er styret af en interviewguide, men skal samtidig være fleksibelt til at følge de relevante veje og vinkler, som informantens svar kan åbne op for under interviewet (Aagerup & Willaa, 2016b, s. 118). De to grupper af informanter arbejder ikke under samme omstændigheder, og jeg udarbejdede derfor én interviewguide til hver gruppe, der kan ses i bilag 1 og bilag 2. For at styrke undersøgelsens reliabilitet blev de brugt under alle interviews (Aagerup & Willaa, 2016a, s. 28-29). Begge interviewguides starter med en briefing, hvor informanterne informeres om projektets formål, giver samtykke til at interviewet må optages, og får mulighed for at stille spørgsmål (Sunesen, 2020b, s. 45-46). Herudover indeholder interviewguidesne forskningsspørgsmål, der søger at besvare projektets problemformulering, og interviewspørgsmål der søger beskrivelser af informanternes erfaringer og forestillinger (Brinkmann & Tanggaard, 2015b, s. 40).

Forskningsspørgsmålene, der er ens for begge interviewguides lyder som følgende:

- *Hvilke forestillinger har informanten om historisk empati, begrebets betydning og indhold?*
- *Hvordan arbejder informanten med historisk empati i praksis?*
- *Hvilke forestillinger og erfaringer har informanten om, hvordan undervisnings med fokus på historisk empati påvirker eleverne, samt det elevernes faglige udbytte af undervisningen?*
- *Hvilke udfordringer og potentialer forestiller og erfarer informanten ved historieundervisning med fokus på historisk empati?*

Interviewspørgsmålene til første og andet forskningsspørgsmål er indledende spørgsmål (Glasdam, 2016, s. 141), der etablerer en fælles forståelsesrammen mellem informanten og mig, og afdækker informantens forestillinger om historisk empati. Interviewspørgsmålene til det tredje og fjerde spørgsmål er refleksive spørgsmål (Sunesen, 2020b, s. 47), der bevæger sig mellem den induktive og deduktive tilgang (Aagerup & Willaa, 2016a, s. 34-35). De deduktive spørgsmål er lavet på baggrund af, at det i projektets teori fremhæves, at historisk empati sker på baggrund af faglig viden, samt at historisk empati kan styrke elevernes interesse i fortiden. Disse omhandler derfor

betydningen af elevernes faglige baggrundsviden i forhold til historisk empati og historisk empatis indflydelse på elevernes motivation. De induktive spørgsmål i interviewguidesne omhandler hvilken indflydelse arbejdet med at udvikle historisk empati har på eleverne og deres opfattelse og forståelse af historien.

I praksis betød det semistrukturerede interviews fleksible form, at spørgsmålene ikke altid blev stillet i samme rækkefølge (Aagerup & Willaa, 2016b, s. 118). Interviewene foregik både som virtuelle og fysiske møder og dermed under lidt forskellige omstændigheder. Som interviewer havde jeg fokus på mit kropssprog, toneleje og ordvalg, for at informanterne skulle føle sig trygge ved at dele deres erfaringer, oplevelser og forestillinger med mig (Aagerup & Willaa, 2016b, s. 123). Yderligere var jeg opmærksom på løbende at afklare misforståelser ved at stille opfølgende spørgsmål eller genfortælle min forståelse af det, informanten fortalte. Herved styrkedes undersøgelsens validitet (Aagerup & Willaa, 2016b, s. 134).

2.2.3 Transskribering & analyse

I transskriberingen af interviewene redigerede jeg, af hensyn til læseforståelsen, det mundtlige sprog. Ikke mere end at betydningen af informanternes ord er bevaret, men analysen og fortolkningen af interviewene, startede allerede her. Jeg har i transskriptionerne redigeret det mundtlige sprog ved at undlade talesproglige detaljer, hvor de ikke var betydningsbærende. Dette er f.eks. "ehm", samt når jeg gennem "ja" tilkendegiver, at jeg lytter til informanten (Aagerup & Willaa, 2016b, s. 126-128). Yderligere har jeg, hvor det er angivet i transskriptionerne, undladt passager af interviewet, som er af irrelevans for projektet. De færdige transskriptionerne har jeg analyseret gennem kodning. Det betyder at jeg med koder har identificeret tekstsegmenter, for at kunne sammenligne dem, og for at kunne skabe overblik over dataet, samt de mulige betydninger i det (Sunesen, 2020c, s. 90-92). I kodningen har jeg både brugt datadrevne koder, der er lavet induktivt, og begrebsdrevne koder, der er lavet deduktivt (Brinkmann & Tanggaard, 2015b, s. 47). Et skema over koderne kan ses i bilag 3. Jeg kodede først printede udgaver af transskriptioner med farver, der passede til hver af koderne. Herefter samlede jeg de tekstsegmenterne, der var kodet med samme kode i et skema, der er eksemplificeret i bilag 4. Den endelige analyse veksler mellem at undersøge hvad informanternes erfaringer og forestillinger om undervisning med fokus på historisk empati er, og at sammenholde disse erfaringer og forestillinger med projektets teori (Sunesen, 2020c, s. 96-97).

2.2.4 Ethiske overvejelser

I dette afsnit vil jeg komme omkring mine etiske overvejelser. Først og fremmest går mine etiske overvejelser på at sikre informanternes anonymitet. Udover at anonymisere navne på informanterne, de skoler og skoletjenester de arbejder for, har jeg i transskriptionerne undladt detaljer om informanternes forløb, der kunne gøre dem og deres arbejdsplads genkendelige (Aagerup & Willaa, 2016b, s. 116-117). I transskriptionerne har jeg, som nævnt, undladt talesproglige detaljer. Dette har jeg også gjort, fordi disse talesproglige detaljer, og den måde de forstyrrer på i skriftsproget, kan give et forkert indtryk af informanterne (Aagerup & Willaa, 2016b, s. 127). Herudover har jeg blandt andet gennem interviewets briefing, sikret mig, at informanterne deltog på et frivilligt og informeret grundlag, og har haft mulighed for at stille spørgsmål til projektet (Sunesen, 2020b, s. 46).

2.2.5 Projektets empiri

Projektets empiri består af seks interviews, der alle er transskriberet og kodet på samme vis. Af historielærerne har to bevidst fokus på historisk empati i deres undervisning, mens en har et ubevidst fokus. Historielærerne benævnes i analysen som L1, L2, og L3.

Skoletjenestemedarbejderne underviser alle bevidst med fokus på historisk empati i deres forløb. De benævnes i analysen som SM1, SM2 og SM3. Løbende i analysen inddrages citater fra empirien, og i disse tilfælde er citaternes kontekst at finde i bilagene. De fulde transskriptioner og kodninger er ikke at finde i projektet, men kan fremsendes efter behov. I det følgende afsnit vil jeg analysere den indsamlede empiri samt projektets teori.

3.0 Analyse

3.1 Teoretiske potentialer og udfordringer

Overordnet kan man om Bartons og Levstiks såvel som Endacotts og Brooks' definition af historisk empati sige, at begrebet handler om at forstå fortidens mennesker ud fra de præmisser, de levede under. Har historieundervisning fokus på udvikling af historisk empati, har den derved et potentiale til at kunne efterleve den del af historiefagets formål stk. 2, der handler om, at eleverne gennem historiske metoder skal få en forståelse for menneskers liv og livsvilkår gennem tiden (emu, 2020). Herudover kan historisk empati, ifølge Barton og Levstik, styrke elevernes forudsætninger for demokratisk deltagelse, idet de gennem arbejdet med historisk empati lærer at anerkende den

potentielle logik i andres perspektiver. At det skulle styrke elevernes forudsætninger for at deltage i demokratiet, at de lærer at anerkende den potentielle logik i andres perspektiv, styrkes af Hal Kochs demokratibegreb. Han definerer netop samtalen, hvor gensidig respekt og forståelse hersker som demokratiets væsen. Dette betyder, at historieundervisning med fokus på at udvikle historisk empati har et potentiale i forhold til historiefagets formål stk. 3, der handler om, at historieundervisningen skal bidrage til elevernes forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund. Samtidig kan denne historieundervisning til, at folkeskolen lever op til folkeskolens formål stk. 3, der blandt andet beskriver, at folkeskolen har til opgave at forberede eleverne på deltagelse i et samfund med folkestyrer (Børne- og undervisningsministeriet, Folkeskoleloven, 2021). Et andet potentiale ved historieundervisning med fokus på udvikling af historisk empati er, at særligt arbejdet med den affektive dimension af begrebet kan styrke elevernes interesse for fortiden. Dette er særligt et potentiale da en del elever, som det ses i rapporten 'historiefaget i fokus', finder historieundervisningen kedelig, hvilket kan svække deres motivation for faget. Kan elevernes interesse for fortiden styrkes gennem arbejdet med historisk empati, kan dette være med til at ændre deres opfattelse af faget som kedeligt, og styrke deres motivation.

En udfordring, der er ved historisk empati, er, at der ikke altid er kildemateriale, der kan fortælle noget om fortidens menneskers tankemønstre, verdensbilleder osv. Da historisk empati ifølge Barton og Levstik såvel som Endacott og Brooks må være resultatet af historiske undersøgelser af kildemateriale, er dette en udfordring. En anden udfordring ved undervisning med fokus på udvikling af historisk empati kommer til udtryk i Bjerres konklusion om, at begrebet altid indeholder nutidsrefleksion. Bjerre konkluderer også, at en undervisning uden pauser fra nutidsrefleksion fremmer kronocentrisme. Formålet med at inddrage historisk empati i historieundervisningen er, at eleverne skal forstå fortidens mennesker ud fra fortidens menneskers præmisser. Dermed er formålet at eleverne *ikke* skal drage præsentistiske konklusioner. Det er derfor en udfordring, at historisk empati generelt altid indeholder nutidsrefleksion. Bartons og Levstiks perspektiv anerkendelse indeholder muligheder for at holde pauser fra nutidsrefleksion, idet man skal forstå fortidens menneskers perspektiv ud fra deres præmisser. Dog er målet ikke historisk empati i sig selv, men at styrke elevernes demokratiske kompetencer. Også hos Endacott og Brooks skaber den kognitive del mulighed for at holde pauser fra nutidsrefleksion, men heller ikke her er det det primære fokus. Derfor bliver en udfordring ved historieundervisning med fokus på udvikling af historisk empati, at den både har til formål at mindske risikoen for præsentisme, også samtidig indeholder elementer, der fremmer præsentisme eller kronocentrisme.

Efter at have undersøgt de potentialer og udfordringer, der i teorien ses ved historieundervisning med fokus på udvikling af historisk empati, vil jeg i det følgende undersøge hvilke udfordringer og potentialer, der i praksis kan være ved denne undervisning.

3.2 Analyse af lærerinterviews

I dette afsnit analyseres de tre lærerinterviews på baggrund af de kodninger, jeg har foretaget af transskriptionerne. Først analyseres lærernes forestillinger og forståelser af begrebet historisk empati, samt de greb lærerne bruger, når de underviser med fokus på historisk empati. Overordnet er alle tre læreres forestilling, at historisk empati handler om at opnå forståelse for, hvorfor fortidens mennesker gjorde, som de gjorde, set i lyset af den samtid de levede i. Dermed er der overordnet en overensstemmelse mellem deres forestillinger og Bartons og Levstiks samt Endacotts og Brooks' definitioner af begrebet. Ifølge L1 handler historisk empati om at føre eleverne tilbage til de tanker og oplevelser, der har været baggrunden for fortidens menneskers handlinger og beslutninger. En lignende forståelse har L2, der beskriver at historisk empati handler om at se verden fra fortidens menneskers synspunkt, for at få en forståelse for hvorfor de gjorde som de gjorde. Han lægger vægt på, at det ikke handler om at forsvare fortidens menneskers handlinger, men om at forstå dem. Dette er også en pointe i de teoretiske definitioner af begrebet, hvor det fremhæves, at historisk empati handler om empati og ikke sympati. Ifølge L3 handler historisk empati om at sætte sig selv i forbindelse med fortiden og forholde sig til den personligt. Hun beskriver blandt andet følelsen af: 'hvad nu hvis det var mig'. L3's fokus på den personlige forbindelse til fortiden gør, at der er paralleller mellem hendes forestilling om historisk empati og Endacotts og Brooks' affektive dimension af begrebet. En skelnen imellem den kognitive og den affektive dimension af historisk empati bliver ikke direkte italesat af nogen af lærerne. Dette tyder på, at de ikke bevidst adskiller de to dimensioner i deres undervisning. Noget L1 og L2 til gengæld italesætter, der også beskrives af Barton og Levstik, er at det kræver tilvænning og øvelse for eleverne at arbejde med historisk empati. L2 mener også, at en faglig baggrundsviden hos eleverne er nødvendig for, at de kan udvise historisk empati, mens L3 omtaler elevernes forforståelse som vigtigt for deres mulighed for at udvise historisk empati. L1 mener ikke, at elevernes faglige baggrundsviden gør en forskel.

De tre lærere bruger forskellige greb, når de i historie underviser med fokus på historisk empati. I sin historieundervisning med fokus på historisk empati fører L1 blandt andet eleverne tilbage til fortidens menneskers oplevelser gennem sanselige opgaver, hvor de skal spise tidstypisk

mad fra en given periode eller skrive håndskrevne breve med fyldepen. Idet eleverne igennem sanselige oplevelser får mulighed for at forestille sig at være til stede fortiden, kan dette greb tilbyde dem et fortidsblik. Det greb L2 i sin historieundervisning bruger, når han underviser med fokus på historisk empati, er at eleverne skal forholde sig til spørgsmålet om, hvorvidt en konkret historisk person er en helt eller en skurk. Eleverne skal forholde sig til, hvordan dette kan variere alt efter ud fra hvilket perspektiv og hvilken tid, man ser på den konkrete historiske person og dennes handlinger. Anderledes er L3's greb, hvor hendes fokus på den affektive forbindelse til fortiden træder tydeligt frem, idet hun gennem fortællinger om fortiden, som eleverne kan relatere sig personligt til, forsøger at vække følelser hos dem. Efterfølgende forklarer hun dem, hvad der lå til grund for, at menneskene i den givne fortid tænkte og gjorde, som de gjorde, og inddrager dermed også den kognitive del af historisk empati.

Ud fra de tekstsegmenter der er kodet med koderne 'elevernes opfattelse af og forståelse for fortiden', 'hvordan er det for eleverne' og 'motivation', fremanalyseres de potentialer og udfordringer, historieundervisning med fokus på udvikling af historisk empati ifølge lærernes erfaring har i forhold til eleverne. Det ses ud fra lærerens forestillinger om historisk empati og deres greb, at formålet med at fokusere på historisk empati i historieundervisningen er, at eleverne opnår en forståelse for, hvordan de præmisser fortidens mennesker levede under påvirkede deres handle- og tankemønstre. L1 oplever dog ikke, at arbejdet med historisk empati giver eleverne en bedre forståelse for fortiden. Hans erfaring er, at eleverne ikke altid får det ud af arbejdet, der var tiltænkt. Han eksemplificerer med en øvelse fra hans undervisning, hvor eleverne skulle skrive håndskrevne breve med fyldepen. Formålet var, at de skulle få en forståelse for, at kommunikation i fortiden fungerede anderledes og var mere forpligtende end i dag. Ifølge L1 fik eleverne dog primært det ud af øvelsen, at det er kedeligt, tager lang tid og bliver grimt, når man skriver med fyldepen. Dette kan ses som et udtryk for, at det er udfordrende at facilitere, at eleverne drager paralleller mellem fortidens menneskers oplevelser og deres egne, hvilket er nødvendigt for, at de kan etablere en affektiv forbindelse til fortiden. Anderledes erfaringer har L2, der oplever at eleverne i historieundervisningen med fokus på udvikling af historisk empati får en anden forståelse af fortiden, forholder sig mere til fortiden og bliver mere involverede i fortiden, end når de arbejdede med at finde svar på spørgsmål i grundbogen. Samtidig italesætter L2, som det ses i citatet, at arbejdet med historisk empati kræver tilvænning for eleverne, fordi der ikke findes ét rigtig svar i arbejdet med historisk empati:

Så det der med, at man kan se en sag fra flere sider, jamen. Hvad er så rigtigt? (bilag 5).

L2 beskriver dette som en udfordring, men det kan også ses som et udtryk for, at arbejdet med historisk empati styrker elevernes historiske tænkning, idet deres 2. ordens-og procedure viden udvides. I rapporten 'historiefaget i fokus' ses det, at nogle elever mener, at der findes en endelig beretning om fortiden. Dette er et udtryk for at nogle elevers 2.ordens-og procedure viden har brug for at blive styrket, hvilket historieundervisning med fokus på udvikling af historisk empati, ud fra L2's erfaringer, har potentiale til at gøre. L3, hvis fokus primært er på den affektive forbindelse til fortiden, har den erfaring, at elevernes interesse for fortiden vækkes, hvis hun får skabt en følelsesmæssig forbindelse mellem dem og fortiden. Denne sammenhæng mellem den affektive forbindelse til fortiden og elevernes øgede interesse for den, beskriver Endacott og Brooks også. Når L3 fortæller om, hvordan historisk empati påvirker elevernes motivation for at deltage i historieundervisningen, fremhæver hun, hvordan hun gennem fortællingen vækker elevernes interesse:

Altså, jeg synes jo, at fortællingen er altid... nøglen til sult. Til at ville åbne døren og have mere, altså. Fordi hvis de synes, at noget er interessant, så vil de gerne finde ud af mere om det. (bilag 6)

Citatet viser, at L3's erfaring er, at hun gennem fortællingen kan skabe en følelsesmæssig forbindelse mellem eleverne og fortiden, og på den måde vække en interesse hos dem der bliver grobund for at lære mere. At historieundervisning med fokus på udvikling af historisk empati vækker elevernes interesse for fortiden betyder, at denne undervisning har et potentiale til at øge elevernes motivation for historieundervisningen. Dette er særligt et potentiale, da det af rapporten 'historiefaget i fokus' fremgår, at en del elever mener, at historieundervisningen er kedelig. I rapporten ses det dog også, at en del elever sætter pris på, at deres lærer er en god fortæller, og at eleverne har en umiddelbar interesse for dramatiske fortællinger om fortiden. Derfor er det sandsynligvis ikke kun den affektive forbindelse, som L3 gennem fortællingen skaber mellem eleverne og fortiden, der vækker deres interesse, men også fortællingen i sig selv. At historieundervisning med fokus på udvikling af historisk empati har et potentiale til at styrke elevernes motivation for historieundervisningen, fremgår også af L2's erfaringer. Selvom L2 ikke mener, at historisk empati er lig med succes, er hans erfaring også, at elevernes motivation er større, når de arbejder med historisk empati. I interviewet siger han:

Altså det gir' bare noget. Og den der med at... Det er nok mere den der med, at du kan ikke ikke tage stilling. Altså du møder faktisk et menneske her, du ved lidt om hans opvækst... (bilag 7).

Hans erfaring er altså, at eleverne er mere motiverede, når de arbejder med historisk empati gennem arbejdet med en konkret person, fordi de føler sig nødsaget til at tage stilling til fortiden. Endacott og Brooks mener, at den affektive forbindelse gør det muligt for eleverne at se fortidens menneskers menneskelighed. Beskrivelsen, af at eleverne *møder* det fortidige menneske, kan derfor ud fra deres teori ses som et udtryk for, at eleverne etablerer en affektiv forbindelse til den konkrete fortidige person, de arbejder med. Idet Endacott og Brooks også mener, at den affektive forbindelse til fortiden styrke elevernes interesse for den, kan dette være årsagen til at L2's elever er mere motiverede. Som det fremgår af rapporten 'Historiefaget i fokus', sætter eleverne pris på, at de i historieundervisningen får mulighed for at argumentere for deres historiske synspunkter. Det, at de i arbejdet med historisk empati skal tage stilling til fortiden, kan være en anden årsag til deres øgede motivation. Anderledes fra L2's og L3's erfaringer er L1's. Han omtaler i interviewet elevernes deltagelse i undervisningen og ikke deres motiver for at deltage. Om deres deltagelse er hans erfaring, at den er størst, når det, der sker i historieundervisningen, er nyt og overraskende, og at deres øgede deltagelse ikke generelt er betinget af, at indholdet omhandler historisk empati.

Yderligere potentialer og udfordringer, har jeg kodet med koderne 'potentialer' og 'udfordringer'. Her fremkom det af L1's erfaringer, at historieundervisning med fokus på udvikling af historisk empati har det potentiale, at eleverne husker begivenhederne fra undervisningen. L1 beskriver dette potentiale som historiske fyrtårne og uddyber:

Altså begivenheder som jeg kan knytte ting op på. Fordi hvis ikke jeg laver dem, så referer jeg til noget, vi ikke er fælles om. Og det er jeg nødt til. Jeg er nødt til at skabe en fælles reference for at kunne udvide. (bilag 8)

I 'historiefaget i fokus' ses det også, at eleverne mener, at de har lært noget, når formen på undervisningen har været anderledes. Eleverne nævner også her formen, og ikke indholdet. Herudover findes den udfordring i L2's erfaringer er, at arbejdet med historisk er tidskrævende, hvis man vil gøre det ordentligt. L2 mener, at det er tiden værd, men han oplever andre lærere udtrykke, at det betyder, at de ikke kan nå at lave historieundervisning med fokus på historisk empati. Herudover nævnes også den udfordring, at der ikke altid eksisterer kilder, der kan give indsigt i, hvad fortidens mennesker har tænkt og følt, og vi må derfor ifølge L2 passe på, at historisk empati ikke bliver gætterier. Denne udfordring nævner Endacott og Brooks samt Barton og Levstik også.

Udover historielærerens forestillinger og erfaringer, vil jeg i det følgende analysere de tre skoletjenestemedarbejderes erfaringer og forestillinger om historieundervisning med fokus på udvikling af historisk empati.

3.3 Analyse af skoletjenestemedarbejderinterviews

I dette afsnit analyseres de tre skoletjenestemedarbejderinterviews på baggrund af de kodninger, jeg har foretaget af transskriptionerne. Først analyseres skoletjenestemedarbejdernes forestillinger og forståelser af begrebet historisk empati, samt de greb, der bruges i undervisningen med fokus på historisk empati. Ifølge SM1 handler historisk empati om, at eleverne får faglige forudsætninger for at forstå, hvilke vilkår mennesker i en given fortid levede under, samt hvordan det var at være dem. Hun mener, at det er godt for eleverne at opdage, at der er nogle fællestræk ved at være menneske på tværs af tid. SM2's forestilling om historisk empati handler også om, at eleverne skal få forudsætninger for at forstå årsagerne bag fortidens menneskers handlinger, samt at vi i dag handler på baggrund af andre årsager. Eleverne må også få en forståelse for, at tingene, heriblandt tankegang og moral, har ændret sig over tid og hvorfor. Også ifølge SM3 handler historisk empati om, at eleverne får en mere nuanceret forståelse af fortiden, og for hvorfor fortidens mennesker handlede som de gjorde. Hun italesætter også, at man ikke skal dømmes fortiden, men forstå den ud fra dens egne præmisser. De tre skoletjenestemedarbejderes forestillinger om historisk empati har både paralleller til Bartons og Levstiks samt Endacotts og Brooks' definitioner af historisk empati. Som Barton og Levstik har de fokus på, at fortidens menneskers handlinger må forklares ud fra deres samtid og motiver, hvilket også stemmer overens med Endacotts og Brooks' perspektivtagning. Særligt SM1's forestilling, der inddrager forståelsen af, hvordan det var at være menneske, har paralleller til den affektive forbindelse i Endacotts og Brooks' definition af historisk empati. De tre skoletjenestemedarbejdere har alle den erfaring, at det er en forudsætning for elevernes mulighed for at udvise historisk empati, at de har en faglig baggrundsviden om fortiden. SM1's erfaring er yderligere, at eleverne uden den faglige baggrundsviden kun har mulighed for at se på fortiden med et nutidigt blik.

De tre skoletjenestemedarbejderes greb har en del fællestræk. De nævner alle tre brugen af rekonstruerede miljøer. Særligt SM1 og SM2 beskriver, at de rekonstruerede miljøer har et særligt potentiale i arbejdet med historisk empati. Eleverne får i miljøerne deres egne praktiske erfaringer med fortidens menneskers levevilkår, hvilket giver dem bedre forudsætninger for at forstå disse levevilkår og dermed fortiden. De rekonstruerede miljøer tilbyder eleverne et fortidsblik, idet

eleverne både fysisk og mentalt får en rolle, hvor de skal forestille sig selv at være til stede i en given fortid og se den derfra. Derudover får eleverne nogle erfaringer, de kan basere en affektiv forbindelse til fortiden på. Et andet greb, skoletjenestemedarbejderne bruger, er arbejdet med dilemmaer. SM3 arbejder i hendes forløb med etiske dilemmaer, der tager udgangspunkt i en konkret historisk persons liv. De dilemmaer, SM2 arbejder med, tager udgangspunkt i fiktive historiske personer, hvor eleverne skal tage stilling til dilemmaer fra de fiktive personers liv. De skal også tage stilling til, hvad de selv ville have gjort i den fiktive persons sted. Idet eleverne på baggrund af faglig viden, skal tage stilling til, hvad den historiske person skal gøre i dilemmaerne, samt hvad de selv ville gøre, hvis de stod i den givne fortid, kan dilemmaerne tilbyde eleverne et fortidsblik. Særligt SM1 og SM3 omtaler yderligere den personlige beretning som et effektfuldt greb. Det ses i det følgende citat, at SM3's erfaring er, at elevernes mulighed for at udvise historisk empati er bedst i arbejdet med den personlige beretning.

... når vi taler om historisk empati, så er det det der med, at vi tager fat i en konkret person, hvis du spørger mig, som muliggør at de måske kan få en fornemmelse af, hvorfor endte det som det gjorde. Hvorfor handler, i hvert fald den her person, som ham gjorde. (bilag 9)

Gennem de tekstsegmenter, der blev identificeret med koderne 'elevernes opfattelse af og forståelse for fortiden', 'hvordan er det for eleverne' og 'motivation', fremanalysedes de potentialer og udfordringer, historieundervisning med fokus på udvikling af historisk empati ifølge skoletjenestemedarbejderne erfaring har i forhold til eleverne. Det ses ud fra skoletjenestemedarbejdernes forestillinger om historisk empati og deres greb, at formålet med at have fokus på historisk empati er, at eleverne skal få forudsætninger for at forstå fortidens mennesker, samt for hvordan fortidens menneskers handle- og tankemønstre var påvirkede af de præmisser, de levede under. SM1's erfaring er, at eleverne får en større forståelse for fortiden gennem arbejdet med historisk empati. Derudover er hendes erfaring, at eleverne gennem arbejdet med historisk empati i de rekonstruerede miljøer, opnår en respekt for fortidens mennesker, hvilket hun italesætter på følgende vis:

... men der er sådan en eller anden menneskelig respekt som også kommer frem, når man virkelig som elev opdager, at folk gør nok det bedste, de kan med de omstændigheder, de nu er i, ik'. (bilag 10)

Denne respekt er et resultat af elevernes egne personlige erfaringer med fortidens menneskers levevilkår, og viser at historieundervisning med fokus på udvikling af historisk empati har et

potentiale til at etablere en respekt for andre mennesker hos eleverne, der går på tværs af tid. Denne respekt for fortidens mennesker, kan være et udtryk for, at eleverne i arbejdet med historisk empati lærer at anerkende den potentielle logik i andres perspektiv. Ifølge Barton og Levstik styrker dette elevernes forudsætninger for at deltage i demokratiet, og historieundervisning med fokus på udvikling af historisk empati, har derfor også dette potentiale. Også SM2 italesætter det potentiale, at eleverne, gennem arbejdet med historisk empati i de rekonstruerede miljøer, bliver bedre i stand til at forstå årsagerne bag fortidens menneskers handlinger. Hans erfaring er dog også, at det er meget klasseafhængigt, om eleverne formår at skifte perspektiv. En lignende erfaring har SM3, der fortæller, at det er meget forskelligt, om eleverne gennem hendes forløb opnår en mere nuanceret forståelse af den givne fortid eller ej. SM3 italesætter også en bekymring om, hvorvidt nogle elever i arbejdet med historisk empati kommer til at se fortidens menneskers handlinger som rimelige. Dette er heller ikke ifølge Endacott og Brooks meningen. Her ses altså den udfordring ved historieundervisning med fokus på udvikling af historisk empati, at det kan være svært for underviseren at vurdere, om eleverne opnår forståelse for fortidens menneskers handlinger, eller om de overbevises om rimeligheden i dem. Herudover er SM3's erfaring, at eleverne generelt er mere aktive i forløbet, der har fokus på historisk empati, end i hendes andre forløb. Dog er det uklart for hende, om årsagen til deres øgede deltagelse er, at eleverne er bedre forberedte til dette forløb, end til de andre. Et af SM3's greb er, at eleverne skal arbejde med etiske dilemmaer, og i rapporten 'historiefaget i fokus' ses det, at eleverne sætter pris på at få mulighed for at argumenterer historisk for deres synspunkter. Dermed kan det også være brugen af etiske dilemmaer, der motiverer eleverne i SM3's forløb. I forhold til elevernes motivation, er SM1's erfaring, som det ses i det følgende citat, at eleverne er meget motiverede for arbejdet med historisk empati, når det tager udgangspunkt i at forså det enkelte menneskes almenmenneskelige udfordringer:

De vil også rigtig gerne forstå, hvad det var man kunne være bange for, eller hvad det var man kunne blive glad for, eller hvad det nu kunne være. Altså der er en kæmpe, kæmpe, kæmpe interesse, synes jeg, i eleverne så snart vi bevæger os ud i det her med at forstå menneskene sådan hver for sig. (bilag 11)

At eleverne interesserer sig for at forstå følelser som frygt og glæde, kan ses som et udtryk for at det motiverer dem, når de baseret på deres egne erfaringer får mulighed for at skabe en affektiv forbindelse til fortiden. Ifølge Endacott og Brooks styrke det elevernes interesse for fortiden, når de undersøger den affektive dimension af historisk empati. Som tidligere nævnt, viser rapporten 'historiefaget i fokus', at en del elever mener, at historieundervisningen er kedelig, og det er derfor

et potentiale ved historieundervisning med fokus på udvikling af historisk empati, at den kan vække elevernes interesse og derved motivere dem.

Yderligere potentialer og udfordringer, har jeg kodet med koderne 'potentialer' og 'udfordringer'. Et potentiale, som både SM1 og SM3 italesætter, er, at forløbene med fokus på historisk empati gør indtryk på eleverne, og at de derfor husker dele af dem tydeligt. I rapporten 'historiefaget i fokus' ses det da også, at eleverne mener, at de har lært noget, når formen på undervisningen er anderledes. Dette kan være årsagen til, at de husker forløbene hos skoletjenesten, der jo er en afveksling fra den almindelige skoledag. En udfordring, som SM1 i interviewet italesætter, er, at hun oplever, at historisk empati nogle gange bliver lidt let købt, som hun formulerer det. Hun ser en udfordring i, at det undervurderes, at historisk empati kræver, at eleverne har en stor faglig viden. Historisk empati er ikke til stede i historieundervisningen, hvis man inddrager aktiviteter som f.eks. dilemmaspil uden en faglig baggrundsviden. Med denne sidste udfordring afsluttes analysen af skoletjenestemedarbejderinterviewene, hvilket leder mig videre til diskussionsafsnittet, hvor analysens fund samt projektets metode diskuteres.

4.0 Diskussion

Jeg vil nu diskutere mine metodevalg, min undersøgelse og den viden, der i analysen er tilvejebragt. Projektets problemformulering, og dermed også projektets kvalitative undersøgelse, drejer sig om udvalgte historielærere og skoletjenestemedarbejders forestillinger og erfaringer med historieundervisning med fokus på udvikling af historisk empati. Som det også er beskrevet i undersøgelsesdesignet, undersøges denne historieundervisning fra underviserens perspektiv. Dette bevirker, at den viden, analysen af mit data har tilvejebragt, også kun kan fortælle noget om historielærere og skoletjenestemedarbejders perspektiv på historieundervisning med fokus på at udvikle historisk empati. Et andet perspektiv, der kunne have bidraget til at belyse udfordringer og potentialer ved denne historieundervisning yderligere, er elevernes. I analysen fremanalyseres det, at potentialer ved at fokusere på udvikling af historisk empati i historieundervisningen kan være, at elevernes motivation samt at deres forudsætninger for at deltage i demokratiske processer styrkes. Disse potentialer ses i historielærernes og skoletjenestemedarbejdernes erfaring, men det kan diskuteres, om de ikke først kan bekræftes, når de undersøges ud fra elevernes perspektiv. Det samme gør sig gældende for det potentiale, at elevernes forståelse for fortiden bliver bedre. Det kan derfor diskuteres, om projektets metode skulle have inkluderet kvalitative forskningsinterviews af

elever, der har deltaget i historieundervisning med fokus på udvikling af historisk empati, for grundigere at kunne afdække potentialer og udfordringer ved denne undervisning. Derudover kan det diskuteres, om det at inkludere observationsmetoden i projektet, også kunne have bidraget til, at projektets problemformulering blev mere nuanceret belyst. Her kunne observationer af historieundervisning med fokus på udvikling af historisk empati have givet indblik i, hvordan potentialer og udfordringer ved denne undervisning faktisk så ud i praksis. Hertil skal det nævnes, at jeg i arbejdet med projektet stødte på udfordringer i forhold til at få mulighed for at lave observationer. Undervejs valgte jeg derfor, at min metode udelukkende skulle dreje sig om det kvalitative forskningsinterview. Også her stødte jeg på udfordringer med at rekruttere historielærere til mine interviews gennem min før omtalte mail til flere nordjyske skoler. Denne udfordring med at rekruttere informanter kan skyldes, at kendskabet til historisk empati ikke er så udbredt ude på skolerne. Dog skyldes det med stor sandsynlighed også min formulering i rekrutteringsmailen, hvor jeg søgte informanter, der har et kendskab til og bevidst inddrager historisk empati i deres undervisning. Jeg kunne med fordel have skrevet i mailen, at jeg søgte informanter, der fokuserede på historisk empati bevidst som ubevidst, og i forlængelse heraf kort have forklaret begrebet. Jeg endte dog med at få rekrutteret mine seks informanter. Selvom dette antal af informanter giver mig et mere nuanceret indblik i de udfordringer og potentialer, der kan være ved en historieundervisning med fokus på udvikling af historisk empati, betyder antallet af informanter også at datamængden til projektet er stor i forhold til projektets omfang. Et andet element, der har relevans i denne diskussion, er, at jeg i mine interviews bruger formulering og ord som motivation, fagligbaggrundsviden og elevernes forståelse af fortiden. I interviewene afdækkede jeg ikke, om informanterne og jeg havde en fælles forståelse af disse ord og formuleringer. Dette svækker undersøgelsen validitet, da der ikke hersker sikkerhed om, at informanterne og jeg taler ud fra samme forståelse.

Trods disse diskuterbare elementer af projektets metode, vil jeg alligevel argumentere for, at projektet har tilvejebragt en indsigt i de potentialer og udfordringer, der kan være ved historieundervisning med fokus på udvikling af historisk empati. I deres definition af historisk empati beskriver Barton og Levstik, hvordan eleverne i arbejdet med historisk empati bliver bedre til at anerkende den potentielle logik i andres perspektiver, og at deres forudsætninger for at deltage i demokratiet derfor styrkes. I analysen påviste jeg, hvordan Hal Kochs demokratibegreb støtter op om dette. Ingen af de seks informanter italesætter dette potentiale direkte. En enkelte informant italesætter, at eleverne i arbejdet med historisk empati opnår en respekt for fortidens mennesker,

hvilket er det sted i dataet, der kommer omtalen af det demokratiske potentiale nærmest. Jeg tillader mig at skrive, at projektet har antydnet, at historieundervisning med fokus på udvikling af historisk empati kan have et demokratisk potentiale. Dog kan det diskuteres, om dette demokratiske potentiale skal undersøges nærmere, før man kan sige, at det er til stede i folkeskolens og skoletjenestens praksis i samme grad, som det er i Bartons og Levstiks teori. Derudover er det ikke i dette projekt undersøgt, hvorvidt eleverne er i stand til at overføre denne evne til at anerkende den potentielle logik i fortidens menneskers perspektiv til anerkendelse af deres nutidige medmenneskers perspektiver. Noget, der til gengæld italesættes af flere af projektets informanter flere gange, er, at elevernes interesse er styrket, når historieundervisningen fokuseres på historisk empati. På forskellige måder kommer disse informanterne ind på, at de oplever, at eleverne har en stor interesse for at forstå fortidens mennesker, og at de tager stilling til fortiden, når de arbejder med historisk empati. Som det også er påpeget i analysen, ses det dog, når rapporten 'historiefaget i fokus' tages i betragtning, at de greb informanterne bruger indeholder elementer, som eleverne sætter pris på, bliver inddraget i historieundervisningen. Derfor kan det diskuteres, om det er historieundervisningens fokus på historisk empati, der vækker elevernes interesse, eller om det er den måde, denne historieundervisning faciliteres på og dens aktiviteter, der vækker elevernes interesse. Det kan dog også diskuteres, om det helt er muligt at adskille undervisningens indhold, dens aktiviteter og måde den faciliteres på fra hinanden, når historieundervisning undersøges. Elevernes interesse kan også ses som et udtryk for, at de greb, informanterne bruger, er effektfulde til at undervise i historie med fokus på udvikling af historisk empati. Denne diskussion af projektets metode og resultater leder mig videre til afsnittet konklusion, hvor jeg vil drage konklusioner på baggrund af projektets foregående afsnit.

5.0 Konklusion

Ud fra dette projekts undersøgelse og analyse kan det konkluderes, at historieundervisning med fokus på udvikling af historisk empati har flere potentialer og udfordringer. Et af disse potentialer er, at fokus på udvikling af historisk empati i historieundervisningen kan styrke elevernes forudsætninger for at deltage i et samfund med folkestyrer, hvis demokrati forstås ud fra Hal Kochs demokratibegreb. Dette er et potentiale i forhold til historiefagets såvel som folkeskolens formål stk. 3 (emu, 2020) (Børne- og undervisningsministeriet, 2021), der netop omhandler, at eleverne skal opnå forudsætninger for at leve og deltage i et demokratisk samfund. Selvom dette potentiale er

tydeligst i Bartons og Levstiks teori, kan det også konkluderes, at der i historielærerenes og skoletjenestemedarbejdernes erfaringer ses tegn på, at dette potentiale også er til stede i praksis. Herudover kan det konkluderes, at historieundervisning med fokus på udvikling af historisk empati kan bidrage til at imødekomme, at en del elever finder historieundervisningen kedelig, idet den styrker deres interesse for fortiden. Dermed har denne undervisning også et potentiale til at styrke elevernes motivation. I tråd hermed konkluderer jeg, at særligt historieundervisning, der fokuserer på at udvikle historisk empati gennem arbejdet med rekonstruerede miljøer, dilemmaer og den personlige beretning bidrager til, at eleverne udvikler historisk empati og interesse for fortiden. Derudover viser projektets undersøgelser også, at nogle elever, ifølge historielærere og skoletjenestemedarbejdere, opnår en dybere og mere nuanceret forståelse af fortiden gennem arbejdet med historisk empati. Dog kan det også konkluderes, at historieundervisning med fokus på udvikling af historisk empati ikke altid giver eleverne en dybere forståelse af fortiden, og at en denne undervisning ikke er lig med succes eller udviklingen af en historisk empatisk forståelse af fortiden hos eleverne. I forbindelse hermed konkluderer jeg også, at historisk empati ifølge historielæreres og skoletjenestemedarbejders erfaring kræver, at eleverne har en faglig viden om den givne fortid, der arbejdes med. Til udfordringerne skal det yderligere tilføjes, at der ikke til alle dele af historien er kildemateriale, der gør det tilgængeligt at arbejde med historisk empati. Derfor skal man som underviser være opmærksom på, om der til en givne fortid eksisterer tilgængelig kilder, der kan give indsigt i fortidens menneskers verdensbilleder, tankemønstre, følelser osv., og dermed gør det muligt at arbejde med historisk empati for den givne fortid. Afslutningsvis vil jeg konkludere, at projektet her ikke udtømmende har afdækket de potentialer og udfordringer, der kan være ved en historieundervisning med fokus på udvikling af historisk empati. Nærmere har det fremhævet hvilke potentialer og udfordringer, der kan være ved denne undervisning, samt hvilke potentialer og udfordringer det kunne være interessant og meningsfuldt at undersøge yderligere. Dette leder mig videre til det næste og sidste afsnit i dette projekt, der er handleperspektivet.

6.0 Handleperspektiv

Som det fremgår af projektets diskussion og konklusion, vil det være meningsfuldt fremadrettet at undersøge potentialerne og udfordringerne ved historieundervisning med fokus på udvikling af historisk empati yderligere. Især ville det være meningsfuldt, hvis yderligere undersøgelser omhandler elevernes perspektiv på denne undervisning. Herudover vil jeg på baggrund af projektets konklusioner foreslå, at historielærere eller skoletjenestemedarbejdere, der ønsker at lave

historieundervisning med fokus på udvikling af historisk empati, lader sig inspirere af de greb, der i dette projekt har vist sig at være effektfulde. Her mener jeg særligt arbejdet med historisk empati i rekonstruerede miljøer, gennem den personlige beretning og gennem dilemmaer. Derudover vil jeg foreslå, at historielærere, der ønsker at lave historieundervisning med fokus på historisk empati, undersøger om deres tilgængelige skoletjenester har forløb, der foregår i rekonstruerede miljøer. Årsagen til dette er, at de rekonstruerede miljøer har vist sig at være særligt effektfulde i arbejdet med historisk empati. Om historieundervisningen i folkeskolen vil jeg også foreslå, at historisk empati indtænkes som en del af en undersøgende og problemorienteret historieundervisning, hvor eleverne undersøger historien gennem historiske problemstillinger (Pietras, 2018). Denne tilgang har fokus på elevernes historiske tænkning, der kan styrkes gennem arbejdet med historisk empati. Jeg vil foreslå, at den historiske empati kan tænkes ind i en problemorienteret og undersøgende historieundervisning ved, at eleverne arbejder med problemstillinger, der direkte omhandler hvilke præmisser, levevilkår, følelser, tanke- og handlemønstre osv., der påvirkede fortidens menneskers handlinger. Derudover vil jeg foreslå, at historisk empati kan indtænkes, når eleverne som led i undersøgelsen af de historiske problemstillinger arbejder kildekritisk (Hassing & Vollmond, 2017, s. 44-46) med historiske kilder. Her kan det, for at kunne forstå en kilde, dens afsender, dens tendens osv., være gavnligt at se kilden i lyset af de samtidige præmisser, den er blevet til under. Inddrages historisk empati her, bliver det også muligt for eleverne at se den potentielle logik, der har været i en kilde, da den blev skabt. Jeg er altså af den overbevisning, at elevernes undersøgende arbejde med historiske problemstillinger kan kvalificeres yderligere, hvis historisk empati inddrages i det.

Generelt for al historie undervisning, både den med fokus på udvikling af historisk empati og den uden, foreslår jeg, at man som underviser altid italesætter fortiden og fortidens mennesker på historisk empatisk vis. Det kan lyde simpelt, men er et ganske oprigtigt forslag affødt af dette projekt, at man som underviser gør noget ud af at være empatisk i sin omgang med og italesættelse af fortiden, og på den måde agerer rollemodel for eleverne. For som Barton og Levstik fremhæver, gør det os intet godt at vide, at fortidens menneskers perspektiver var anderledes end vores eget, hvis vi blot affejer disse perspektiver som forkerte.

Referencer

- Andersen, P. K. (11. 09 2021). *Den sidste heksebrænding*. Hentet fra DR.dk:
<https://www.dr.dk/nyheder/webfeature/heksen>
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). Historical Empathy as Perspective Recognition. I K. C. Barton, & L. S. Levstik, *Teaching History for The Common Good* (s. 206-227). New York, London: Routledge.
- Bjerre, L. I. (2019). Fortidens rolle i historieundervisningen - en analyse af det historisk fremmede i grundskolens historiefag.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015a). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: en introduktion. I S. Brinkmann, & L. (. Tanggaard, *Kvalitative metoder - en grundbog* (2. udgave) (s. 13-24). København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015b). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I L. Tanggaard, & S. Brinkmann, *Kvalitative metoder - en grundbog* (2. udgave) (s. 29-53). København: Hans Reitzels Forlag.
- Børne- og undervisningsministeriet . (4. november 2021). *Faghæfte - Fælles Mål, læseplan og vejledning*. Hentet fra emu.dk: <https://emu.dk/grundskole/historie/faghæfte-faelles-maal-laeseplan-og-vejledning>
- Børne- og undervisningsministeriet. (5. oktober 2021). *Folkeskoleloven*. Hentet fra Retsinformation: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2021/1887>
- emu. (11. august 2020). *Formål*. Hentet fra emu - danmarks læringsportal : <https://emu.dk/grundskole/historie/formaal?b=t5-t12>
- Endacott, J., & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice, volume 8 number 1*, s. 41-58.
- Glasdam, S. (2016). Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område - indblik i videnskabelig metode. I S. Glasdam, G. R. Hansen, & S. (. Pjenggaard, *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område - indblik i videnskabelig metode* (s. 119-149). København: Hans Reitzels Forlag.
- Glasdam, S. (2016). Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område - indblik i videnskabelig metode. I S. Glasdam, G. R. Hansen, & S. (. Pjenggaard, *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område - indblik i videnskabelig metode* (s. 119-149). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hassing, A., & Vollmond, C. (2017). Hvordan kan vi vide noget om fortid? - introduktion til historisk metode . I A. Hassing, & C. Vollmond, *Fra fortid til historie - historiefagets identitet og metoder* (2. udgave) (s. 34-51). København: Columbus.
- HistorieLab. (2015). *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen* . Jelling: HistorieLab.

- Imsen, G. (2015). Motivation, følelser og behov . I G. Imsen, *Elevers verden - indføring i pædagogisk psykologi (2. udgave)* (s. 255-295). København : Hans Reitzels Forlag.
- Koch, H. (1991a). Indledning. I H. Koch, *Hvad er demokrati? (5. udgave)* (s. 7-15). København: Gyldendal.
- Koch, H. (1991b). Ordet eller sværdet. I H. Koch, *Hvad er demokrati?* (s. 16-31). København: Gyldendal.
- Nielsen, A. P., Knudsen, H. E., Aaby, H., Poulsen, J. A., Bjerre, L., Holm, M., . . . Andersen, T. (2015). *Forenkede fællesmål i historie - en håndsrækning* . Jelling: HistorieLab - nationalt videnscenter for historie- og kulturarvsformidling .
- Pietras, J. (21. marts 2018). *En undersøgende og problemorienteret historieundervisning* . Hentet fra HistorieLab: <https://historielab.dk/undersogende-problemorienteret-historieundervisning/>
- Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2016). Historisk tænkning og eleverne. I J. Pietras, & J. A. Poulsen, *Historiedidaktik - mellem teori og praksis* (s. 109-126). København: Hans Reitzelz Forlag.
- Poulsen, J. A. (2021). Historisk tænkning. I S. T. Larsen, & J. A. Poulsen, *Historieundervisning - en fagmetodik* (s. 59-70). København: Hans Reitzels Forlag.
- Sunesen, M. S. (2020a). Sådan bruger du videnskabsteori. I M. S. Sunesen, *Sådan laver du undersøgelser: videnskabsteori, metode og analyse* (s. 17-34). København: Hans Reitzels Forlag.
- Sunesen, M. S. (2020b). Sådan laver du interviews . I M. S. Sunesen, *Sådan laver du undersøgelser: videnskabsteori, metode og analyse* (s. 35-51). København: Hans Reitzels Forlag.
- Sunesen, M. S. (2020c). Sådan laver du analyser. I M. S. Sunesen, *Sådan laver du undersøgelser* (s. 85-101). København: Hans Reitzels Forlag.
- Aagerup, J., & Willaa, K. (2016a). Lærerens metoder. I J. Aagerup, & K. Willaa, *Lærerens undersøgelsesmetoder* (s. 19-54). København: Hans Reitzels Forlag.
- Aagerup, J., & Willaa, K. (2016b). Interview. I J. Aagerup, & K. Willaa, *Lærerens undersøgelsesmetoder* (s. 101-137). København: Hans Reitzels Forlag.

Bilag 1 – Interviewguide til lærerinterviews

Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
Briefing	<ul style="list-style-type: none"> - Tak! - Mit bachelorprojekt og interviewets formål - Anonymitet - Samtykke til optagelse
<p>Hvilke forestillinger har informanten om historisk empati og begrebets betydning og indhold?</p> <p>Hvilke udfordringer og potentialer forestiller og erfarer informanten ved undervisning med fokus på historisk empati?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilket kendskab har du til begrebet historisk empati? - Hvordan forstår du begrebet historisk empati? <p>(Informanter, der ikke bevidst arbejder med historisk empati):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Forklare, at det handler om at forstå fortiden på fortidens præmisser. - Genkender du historisk empati som noget du har fokus på i din undervisning
Hvordan arbejder informanten med historisk empati i praksis?	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan arbejder du med historisk empati? - Har du nogle særlige greb du bruger, når du arbejder med historisk empati? Hvilke?
<p>Hvilke forestillinger og erfaringer har informanten om hvordan undervisnings med fokus på historisk empati påvirker eleverne, samt det elevernes faglige udbytte af undervisningen?</p> <p>Hvilke udfordringer og potentialer forestiller og erfarer informanten ved undervisning med fokus på historisk empati?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan oplever du, at det er for eleverne at arbejde med historisk empati? - Oplever du at det påvirker elevernes forståelse af fortiden/historien, at de arbejder med historisk empati? - Oplever du at det påvirker elevernes opfattelsen af fortiden/historien, at de arbejder med historisk empati? <ul style="list-style-type: none"> - Dybere forståelse? - Hvordan oplever du, at arbejdet med historisk empati påvirker elevernes motivation for at deltage i undervisningen? - Hvilken betydning oplever du, at elevernes historiske baggrundsviden har, for deres mulighed for at udvise historisk empati? - Hvordan oplever du, at det er for eleverne at skulle tage deres nutidige briller af og tage fortidige briller på?
Afrunding	Spørgsmål?

Bilag 2 - Interviewguide til skoletjenestemedarbejderinterviews

Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
Briefing	<ul style="list-style-type: none"> - Tak! - Mit bachelorprojekt og interviewets formål - Anonymitet - Samtykke til optagelse - Vil du forklare mig lidt om de tilbud du arbejder på? Hvad går de ud på?
<p>Hvilke forestillinger har informanten om historisk empati og begrebets betydning og indhold?</p> <p>Hvilke udfordringer og potentialer forestiller og erfarer informanten ved undervisning med fokus på historisk empati?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilket kendskab har du til begrebet historisk empati? - Hvordan forstår du begrebet historisk empati? <p>(Informanter, der ikke bevidst arbejder med historisk empati):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Forklare, at det handler om at forstå fortiden på fortidens præmisser. - Genkender du historisk empati som noget du har fokus på i din undervisning
Hvordan arbejder informanten med historisk empati i praksis?	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan arbejder du med historisk empati? - Har du nogle særlige greb du bruger, når du arbejder med historisk empati? Hvilke?
<p>Hvilke forestillinger og erfaringer har informanten om hvordan undervisnings med fokus på historisk empati påvirker eleverne, samt det elevernes faglige udbytte af undervisningen?</p> <p>Hvilke udfordringer og potentialer forestiller og erfarer informanten ved undervisning med fokus på historisk empati?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan oplever du, at det er for eleverne at arbejde med historisk empati? - Oplever du at det påvirker elevernes forståelse af fortiden/historien, at de arbejder med historisk empati? - Oplever du at det påvirker elevernes opfattelsen af fortiden/historien, at de arbejder med historisk empati? <ul style="list-style-type: none"> - Dybere forståelse? - Hvordan oplever du, at arbejdet med historisk empati påvirker elevernes motivation for at deltage i undervisningen? - Hvilken betydning oplever du, at elevernes historiske baggrundsviden har, for deres mulighed for at udvise historisk empati? - Hvordan oplever du, at det er for eleverne at skulle tage deres nutidige briller af og tage fortidige briller på?
Afrunding	Spørgsmål?

Bilag 3 – koder til kodning

Induktive koder	Deduktive koder
<ul style="list-style-type: none"> - Potentialer - Udfordringer - Hvordan er det for eleverne (at arbejde med historisk empati) - Elevernes opfattelse af/forståelse for - Elevernes faglige baggrundsviden - Forståelse af/forestillinger om historisk empati 	<ul style="list-style-type: none"> - Elevernes motivation

Bilag 4 - kodningsskema

KODER	TEKSTSEGMENTER FRA INTERVIEW
Informantens forståelse af/forestillinger om, hvad historisk empati er	
Greb	
Elevernes faglige baggrundsviden	
Elevernes motivation	
Elevernes opfattelse af /forståelse for fortiden	
Hvordan er det for eleverne	
Potentialer	
Udfordringer	

Bilag 5 – kontekst til L2 citat

I: Okay, så går jeg bare lige lidt videre her. Jeg tænker på, hvordan oplever du, at det er for eleverne at arbejde med historisk empati. Altså du må både nævne det der (peger på materialet han har med) og de greb du nævnte før

L2: Jamen, som jeg også tror, har jeg underholdt med, det her med at det er virkelig noget eleverne, de skal vænne sig til. Fordi... og nu kan det godt være, at jeg er lidt grov, men de er vant til enten at læse det på portalen, så er det rigtigt eller det i historiebogen, så er dét rigtigt. **Så det der med, at man kan se en sag fra flere sider, jamen. Hvad er så rigtigt?** Altså. Jeg underholdt vist med at en af mine elever, havde sagt til mig: "Ja, der var engang jeg godt kunne lide historie". Og det var netop det her med, skal vi sige undskyld til efterkommerne af slaverne. Jamen det kommer an på hvem du er. Altså hvis du nu er efterkommer af slaver, og du kan spore tilbage at dine forfædre de kom altså med et skib fra Afrika og har levet under nogle kummerlige forhold. Det kan godt være at du synes, at der burde være en form for undskyldning. Men hvis du bor i *** og er 7. – 8. klasse: Undskyld for hvad altså? Det er jo ikke noget, jeg har gjort. Altså, så det der med at man ikke - igen det her med at det ikke er et facitlistefag, det synes jeg er så vigtigt, fordi det har vi jo sådan lidt. Det kan godt være jeg er lidt grov nu, men dengang jeg gik på seminariet det var jo noget med nogle kilder. Og så kunne vi jo se. Det kunne godt være at der var lidt tendens, men vi kunne jo i hvert fald se, at det var sådan her, det var. Og det synes jeg netop at... det kan også være lidt kedeligt, hvis det kun bliver det. Altså det der med at fordi vi – og det er jo selvfølgelig også. Altså man kan jo sige at risikoen er jo selvfølgelig også at det bliver alt for meget synsninger, fordi der er jo nogen ting her, nu peger jeg igen på materialet, som vi kommer til, som vi dybest set ikke helt lige ikke ved. Vi ved faktisk ikke helt præcist altså, så der bliver også sådan lidt. Der bliver sådan nogen.... nogen hvide sider, hvor vi går ud fra, at det nok er sådan, men vi ved det dybest set ikke. Og det kan man sige, vi har ikke nogen kilder på det, så vi burde måske ikke nødvendigvis fortælle historien, men den kan være så god, at vi næsten ikke kan lade være, selvom vi ikke har kilder. Det er selvfølgelig... det er i hvert fald noget man skal være opmærksom på.

I: Det kan være en udfordring ved det, tænker du

L2: Ja. Ja.

Bilag 6 - Kontekst L3 citat

I: Hvordan oplever du at det påvirker deres sådan motivation for faget eller den historiske periode som de arbejder med, når du bruger de her greb

L3: Altså jeg synes jo, at fortællingen er altid... nøglen til sult. Til at ville åbne døren og have mere, altså. **Fordi hvis de synes, at noget er interessant, så vil de gerne finde ud af mere om det...** Og jah, altså lige nu der har jeg en 3. klasse og vi har om – vi er lige gået i gang med det gamle Egypten. Og så har vi talt meget om... lidt om landbrug. Og der fandt jeg så ud af, at det var faktisk lidt en udfordring, fordi det tænker jeg, der er noget omkring, det må også være historisk empati om man kan sætte sig ind i noget omkring landbrug. Og der har jeg så en udfordring inde i byen, for jeg har ikke nogen landbrugsbørn. Jeg har ikke nogen børn, der har en forståelse af landbruget. Så spørger jeg dem: "er der nogen af jeres bedsteforældre, der har haft et landbrug?" Der er så en ikke også." Ved i om der er nogen af jeres?" Og så prøver jeg sådan.

Og så prøver jeg faktisk at skrive det op på tavlen og sige lige nu, der er det nul. Hvis vi så går en generation længere tilbage, så har vi en. Og en generation mere, der var der måske fire der vidste at deres oldeforældre havde haft en gård. Så siger jeg: "men hvis vi så går længere ned, tror i så der bliver flere eller tror i der bliver færre." Så kan de godt regne ud at så bliver der flere. Og så taler vi om det der med at alle har været bønder på et tidspunkt – eller de fleste har været bønder. Men der blev vi lidt udfordrede i det der med at vi skulle finde ud af, hvad der skete i løbet af et år (griner). I dag hvor jeg tænker sådan: "jaaah, har du selv styr på det?" (griner). Så der mangler man jo nogen – så sagde jeg til dem, hvordan tror i det var, hvis nu jeg havde været ude på en skole ude på landet. Tror I så det havde været anderledes? Nåh ja, det kunne de jo godt se der har nok måske været nogle flere børn hvis forældre havde en gård. Så havde det måske været nemmere. Der var måske noget der havde vidst noget mere om nogen ting.

I: Ja. Så det jeg lidt høre er, er at det måske er lidt svært for dem at leve sig ind i fortiden hvis de ikke har nogle personlige erfaringer de sådan kan bruge

Bilag 7 - Kontekst L2 citat

I: Ja, godt. Hvad med deres – nu sagde du, at der ikke var nogen, at du ikke oplevede at der var nogen elever, der ikke tog stilling. Så bliver jeg nysgerrig på, deres motivation for at deltage i undervisningen. Hvordan oplever du, at den bliver påvirket af at man arbejder med historisk empati.

L2: Jamen, jeg tillader mig at sige, at den bliver større. Altså, der er jo ikke noget... Det er jo ikke fordi, at historisk empati i sig selv er sådan en, ehm, et.. man kan jo dræbe alt god undervisning, så det er jo ikke fordi, at det her i sig selv er lig med en succes, og det er heller ikke sikkert, at det ville være relevant, hvis vi gør det hele tiden, men som en variation ind i et forløb, oplever jeg – nu kommer jeg tilbage til mit yndlingsforløb her (peger på materialet) – **altså det gir' bare noget. Og den der med at... Det er nok mere den der med at du kan ikke ikke tage stilling. Altså du møder faktisk et menneske her, du ved lidt om hans opvækst**, du ved lidt om. Måske endda måske ligefrem: "amen jeg kender også en der var.. der er 23 eller". Det bliver sådan lidt mere nærværende. Så at du faktisk ikke kan sige: "det ved jeg ikke noget om", jamen det skal du faktisk. Altså du kan ikke **ikke** tage stilling til ham her. Og det kan godt være sådan lidt: "Hvad skal jeg så sige" altså, og hvad nu hvis veninden hun egentlig har sagt noget, som jeg måske ikke helt er enig i. Jamen tør jeg så sige det andet altså? Det bliver også sådan lidt... det bliver også lidt, hvad skal man sige... det kan også godt blive sådan lidt... mere... sprængfarligt måske, fordi vi kan faktisk godt være uenige, og det var vi altså ikke bare fordi vi skulle finde svarene på s. 22 og 23. Jamen der står det der ik, altså. Så det der med at – du kommer til at se her 4 forskellige måder at løse en opgave på – og der er ikke nogen af dem, der er mere rigtig end en anden, men de er bare vidt forskellige. Så så hvad er det min fortælling, hvad er det jeg ligger vægt på. Og det er jo vanvittigt spændende.

Bilag 8 - Kontekst L1 citat

L1: Ja, altså det har jo det potentiale at det sætter, altså jeg kalder dem historiske fyrtårn, for eleverne ikke for dig og mig, men for eleverne. **Altså begivenheder som jeg kan knytte ting op på. Fordi hvis ikke jeg**

laver dem, så referer jeg til noget, vi ikke er fælles om. Og det er jeg nødt til, jeg er nødt til at skabe en fælles reference for at kunne udvide. Giver det nogen mening overhovedet?

I: Ja! Ja, det gør det! Du sagde det der med historiske knager, at det er ligesom, er det der sådan, ja du skaber med det. Det giver mening.

L1: og så kan jeg hænge andre ting på det. Man kan også kalde det historiske fyrtårn, det må man selv om. Men ting, oplevelser, begivenheder, noget som. Jeg har sådan et tema hvor vi cykler rundt og kigger på gamle skoler og jeg fortæller gamle historie og så har jeg sådan noget. Men rigtig mange af børnene ender jo ud med – når jeg refererer til den tur – at det er jo egentlig ikke de fortællinger jeg har om turen, det er sådan set at de fik ond i enden. Det var på cykel.

I: Ja, det er noget helt andet, de husker

L1: De har en anden oplevelse end den jeg har haft, men oplevelsen kan jeg blive ved med at bygge videre på. For de kan godt huske, at de var der... men de kan ikke huske 6. lektion om fredagen for 8 gange siden.

Bilag 9 - Kontekst SM3

SM3: Ja, ja. Og der kan man sige at det jo... **når vi taler om historisk empati så er det det der med at vi tager fat i en konkret person, hvis du spørger mig, som muliggør at de måske kan få en fornemmelse af hvorfor endte det som det gjorde, hvorfor handler, i hvert fald den her person som ham gjorde.** Hvordan kan vi forstå en morder, en nazistisk morder, ik.

I: er det fordi du tænker at det bliver mere konkret, fordi det bliver en person

SM3: ja

I: og måske også fordi at det lidt illustrere den der med at det ville måske være anderledes hvis du tog en anden person fra den samme fortid. Altså nu er det lige ham her vi kigger på

SM3: ja. Ehm og fordi at det der med at de får – jeg har muligheden for – altså i stedet for at jeg bare siger: "Jamen, I skal tænke på at der var mange familier på det her tidspunkt, som var nazistiske, så det var ikke så underligt, at der fandtes unge danske nazister". Altså at når de så får fortællingen om jamen at hans forældre serverede fødselsdagskage med naziflag i, så bliver det lige pludseligt noget konkret. Så tror jeg på, at man har en bedre forståelse for hold da op, så bliver det ikke bare et eller andet diffust mærkeligt noget. Så bliver det ham, der har fået den der fødselsdagskage. Og selvfølgelig når hans forældre har opdraget ham på den måde, så er det jo ikke så mærkeligt

Bilag 10 - Kontekst SM1

I: Nå men jeg synes det er spændende, for det du siger der med at forstå, at der var forskellige slags mennesker, og de har taget nogle valg og der er noget mellemmenneskeligt, det gør jo historie relevant på en anden måde altså i forhold til deres, jeg tænker sådan noget demokratiske dannelse og dannelse generelt

SM1: det gør det nemlig, præcis

I: fordi at den evne kan man bruge overfor andre mennesker, overfor andre kulturer, altså den er jo ikke kun på tværs af tid, men i sit almindelige liv. Og det giver det jo en ekstra dimension, synes jeg. Når man har det i spil. Så det er megaspændende.

SM1: det gør det også. For ved du hvad altså f.eks. så de der små rollinger der i 4. klasse der kommer i den der her jernalderlandsby, og de tænker: "whoosh (lyd) hold da kæft hvor var de primitive, og ej kunne de virkelig sove her" og sådan noget ik, men langsomt når dagen sådan skrider frem så opdager de jo, altså at man må få en enorm respekt for at folk virkelig kunne overleve på de betingelser. Så det er også noget med at have respekt for mennesket uanset hvor henne, nu taler du om andre kulturer og alt muligt andet, **men der er sådan en eller anden menneskelig respekt som også kommer frem, når man virkelig som elev opdager, at folk gør nok det bedste, de kan med de omstændigheder, de nu er i, ik.** Altså.

Bilag 11 - Kontekst SM1

SM1: Altså jeg ved ikke om eleverne nødvendigvis sådan lige med det samme ser at det mangler, men det gør jeg, eller vi andre der underviser ikke også. For ellers så bliver det netop den nutidige briller de lægger ned over, for hvad skulle de ellers, altså. Men jeg vil så også sige at... altså at de jo. Altså hvis man f.eks. er i jernalderen, ik, det er jo ikke – vi har sådan et forløb som handler om, at vi går i offermosen og sådan en hel masse omkring, hvor afhængig man er af vejret og at afgrøderne gror ordentligt og at man ikke bliver syg og... altså der skal ikke – jeg tror også meget på fortællingen. Det er også en erfaring fra mit lange liv, at en rigtig god fortælling hvor man sidder rundt om bålet kan også flytte rigtig mange ting... så jeg vil sige, at det kan godt være, at de ikke lige selv lige synes at de mangler forudsætningerne, det kan vi andre så måske se, men de har også stor lydhørhed her. De vil meget, meget gerne forstå de der dilemmaer. **De vil også rigtig gerne forstå, hvad det var man kunne være bange for, eller hvad det var man kunne blive glad for, eller hvad det nu kunne være.** Altså der er en kæmpe, kæmpe, kæmpe interesse synes jeg, i eleverne så snart vi bevæger os ud i det her med at forstå menneskene sådan hver for sig. Ja.

I: Jaer, så det motiverer dem at de skal sætte sig ind i altså sådan de enkelte menneskers

SM1: Ja

I: tankemønstre

SM1: Ja

I: eller sind eller hvad man skal sige, jaer.

SM1: Ja, og sådan menneskelige, almenmenneskelige udfordringer og alt muligt andet det motiverer dem, det er helt sikkert.