

Bachelorprojekt

HISTORISK EMPATI OG DANNEELSE

Skrevet og udarbejdet af:

Johan Schönemann Topp (laer200002)

Markus Piet Maack (laer200015)

HISTORIEVEJLEDER: MARIE VEISEGAARD OLSEN

PÆDAGOGISK VEJLEDER: EBBE KROMANN-ANDERSEN

AFLEVERINGSDATO: 3. JANUAR 2024

ANTAL ANSLAG: 73.324

Indholdsfortegnelse

Indledning	3
Problemformulering	4
Læsevejledning	4
Metode og undersøgelsesdesign	5
<i>Hermeneutisk spiralprincip & horisontsammensmeltning</i>	5
<i>Dokumentanalyse</i>	5
Teori	6
<i>Historiebevidsthed</i>	8
<i>Lev Vygotskys sociokulturelle læringssyn</i>	9
<i>Wolfgang Klafkis epokale nøgleproblemer</i>	10
<i>Historisk empati</i>	11
Analyse	14
<i>Første del</i>	14
Elev 1: Flygtningebrev	14
Elev 1: Vagtbrev	15
Elev 2: Flygtningebrev	15
Elev 2: Vagtbrev	16
Elev 3: Flygtningebrev	17
Elev 3: Vagtbrev	18
Elev 4: Flygtningebrev	19
Elev 4: Vagtbrev	20
<i>Anden del</i>	21
Elev 1: Flygtningebrev	21
Elev 1: Vagtbrev	22
Elev 2: Flygtningebrev	23
Elev 2: Vagtbrev	24
Elev 3: Flygtningebrev	24

Elev 3: Vagtbrev	25
Elev 4: Flygtningebrev	26
Elev 4: Vagtbrev	27
Diskussion	28
<i>Indsamling af empiri og anvendelse af metoder</i>	<i>32</i>
Konklusion.....	33
Perspektivering	34
<i>Udfordringer/perspektivering ved brug/indsamling af empiri.....</i>	<i>35</i>
Litteraturliste	36
Bilag.....	38
<i>Bilag 1: Elev 1, flygtningebrev.....</i>	<i>38</i>
<i>Bilag 2: Elev 1, vagtbrev.....</i>	<i>39</i>
<i>Bilag 3: Elev 3, flygtningebrev.....</i>	<i>40</i>
<i>Bilag 4: Elev 2, vagtbrev.....</i>	<i>41</i>
<i>Bilag 5: Elev 3, flygtningebrev.....</i>	<i>42</i>
<i>Bilag 6: Elev 3, vagtbrev.....</i>	<i>43</i>
<i>Bilag 7: Elev 4, flygtningebrev.....</i>	<i>44</i>
<i>Bilag 8: Elev 4, vagtbrev.....</i>	<i>45</i>
<i>Bilag 9: Undervisningsmateriale om flygtningeperspektiv</i>	<i>46</i>
<i>Bilag 10: Undervisningsmateriale</i>	<i>47</i>
<i>Bilag 11: Undervisningsmateriale - Bonanza (dr.dk).....</i>	<i>47</i>

Indledning

Vi har altid været interesseret i og nysgerrige på, hvordan historiefaget i folkeskolen kan være med til at præge elevernes faglige, men ikke mindst almene dannelse. Derfor har vi i dette bachelorprojekt valgt at undersøge, hvilke kompetencer i historiefaget, der kan være med til at fremme denne faglige og almene dannelse. Som Bernard Eric Jensen selv udtrykker:

Historiebevidsthed tager afsæt i det forhold, at fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt forventninger. Begrebet retter altså opmærksomheden mod det menneskelige eksistensvilkår, at i en levet nutid indgår der altid såvel en erindret fortid som en forventet fremtid. (Jensen, 1996, s. 5)

Vi ser dette citat indebære kompetencer, vi anskuer historiefaget kan være med til at fremme hos eleverne.

Vi var derfor nysgerrige på, hvordan denne definition af historiebevidsthed kunne præge undervisningen. Derfor har vi i dette projekt søgt at tilrettelægge en undervisningssekvens, hvor der i højere grad er sat fokus på at lade eleverne være de undersøgende og historieskabende gennem elevproducerede fortællinger, hvor de skal prøve at foretage et perspektivskifte for at være historisk empatiske. I denne opgave prøver vi at diskutere forskellige forståelser af begrebet historisk empati for at tydeliggøre, hvordan forskellige definitioner af begrebet kan være med til at præge undervisningen. Vi ser dette væsentligt, da det er vores opgave som kommende lærere at finde de historiske emner og problemstillinger, som kan ligge til grund for undervisning, der kan fordre til, at elever gennem undersøgelser af fortiden kan styrke og udfordre deres forståelse af deres samtid og forventninger til fremtiden. For at dette kan ske, skal vi også have forståelse for, hvordan og hvorledes vi anvender teoretikere og definitioner af begreber samt at bruge inspiration fra forskningsprojekter for at tilrettelægge og udføre den bedst mulige undervisning. Ovenstående tanker har ledt os hen imod vores problemformulering, som lyder:

Problemformulering

I hvor høj grad kan elevproducerede fortællinger i historieundervisningen fordrer til udvikling af elevernes historiske empati, samt styrke deres historiebevidsthed?

Læsevejledning

Denne opgave har to dele, hvilket fremgår af ovenstående problemformulering. Første del består af vores metode- og teoriafsnit, hvor vi præsenterer og redegør for vores udvalgte metoder og bærende teoretiske begreber for vores bachelorprojekt. Metodeafsnittet vil indeholde en redegørelse for den hermeneutiske spiral og horisontsammensmeltning. Efterfølgende vil der i metodeafsnittet redegøres for vores tilgang til dokumentanalysen. Endvidere vil første del af opgaven indebære vores teoriafsnit, som indeholder Fælles Mål for historie samt folkeskolens formål. I sammenhæng med disse præsenterer vi Bernard Eric Jensens definition af begrebet historiebevidsthed. Dette sættes i relief med de to almenpædagogiske teoretikere Lev Vygotsky og Wolfgang Klafki for at begrunde og argumentere for, hvordan og hvorfor vi anskuer historiebevidsthed som et dannelsesaspekt i folkeskolen. Afslutningsvis vil teoriafsnittet indeholde teorien om historisk empati, hvor henholdsvis Peter Lee og Dennis Shemilts og Jason Endacott og Sarah Brooks' definitioner for historisk empati præsenteres.

Anden del af opgaven består af vores analyse med afsæt i vores indsamlede empiri ved brug af de udvalgte metoder og teorier. Analysen vil være inddelt i to dele. Første del indebærer analyse af otte elevproduktioner med afsæt i Lee og Shemilts definition, hvortil vi gør brug af begrebet horisontsammensmeltning. Anden del af analysen består af otte analyser af selvsamme elevproduktioner med afsæt i Endacott og Brooks' definition. Efter endt analyse vil der forekomme en diskussion. Her vil der først indgå en diskussion af historiebevidsthed som dannelsesbegreb, hvorefter vi diskuterer de generelle fund i analysen. Afslutningsvis i diskussionen vil vi diskutere de to definitioners udtryk i analysen.

Til slut i opgaven vil vores konklusion af bachelorprojektet og vores problemformulering fremgå. Dertil vil vores fremtidige perspektiveringer og funderinger til opgaven med fokus på potentialer og udfordringer til emnet indgå.

Metode og undersøgelsesdesign

Projektets metode og empiri er udarbejdet med udgangspunkt i det hermeneutiske princip. For at kunne undersøge og prøve at finde svar på vores problemformulering har vi valgt at analysere en bestemt form for empiri, som i vores tilfælde er dokumenter. Dokumenterne består af elevproduktioner. Disse produktioner er breve, som eleverne selv har produceret. Af denne grund vil analyserne være af en kvalitativ grad.

Hermeneutisk spiralprincip & horisontsammensmeltning

I denne opgave gør vi brug af det hermeneutiske spiralprincip, da vi vender tilbage til vores centrale aspekter og problemstillinger fra opgaven for at gøre brug af elevernes allerede kendte viden om emnet, vi arbejder med (Pietras & Poulsen, 2016, s. 101). Dette er gjort med hensigten om at kunne forstå elevernes fortolkninger af emnet og fortiden og kunne foretage et perspektivskifte. Sproget er et essentielt redskab til dette. Sproget bliver vores indikator på, om eleverne kan foretage en horisontsammensmeltning. Ved denne *horisontsammensmeltning* skal elevens *reflekterede horisont* og den *ikke-reflekterede horisont* sammensmelte for at give det bedst mulige perspektivskifte, da det vil bevidstgøre elevens fordomme over for sig selv og dertil kunne distancere disse, som vil muliggøre en større forståelse for fortiden i de rette proportioner. Med dette vil produktionen af egne breve og analyse heraf forhåbentlig foregå på et højere fagligt niveau (Historiskmetode.dk, u.å.). Derfor gør vi brug af tekstindsamlinger i form af elevproducerede dokumenter. For at kunne forstå elevernes fortolkninger i deres producerede dokumenter, gør vi brug af den cirkelstruktur, som forekommer i det hermeneutiske princip, hvori de enkelte dele må forstås ud fra helheden samtidig med, at helheden må forstås ud fra de enkelte dele.

Dokumentanalyse

Vi har ud fra vores hermeneutiske spiralprincip valgt at tilgå vores dokumentanalyse hypotetisk-deduktiv. Ved denne analyse vil vi altså gøre brug af indikatorer for at kunne observere konkrete udsagn, som skal lægge til grund for vores analyse (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 195). De konkrete indikatorer i vores dokumentanalyse vil være elevernes evne til at foretage et perspektivskifte, hvori deres historiske empati vil komme til

udtryk. Vi anvender to forskellige teoretikers definitioner af historisk empati til at vurdere elevernes evne til ovenstående på 6. klassetrin. Først vil vi analysere produktionerne ud fra Lee & Shemilt's seks niveauer for at tænke og udvise historisk empati (Lee & Shemilt, 2011, s. 42-43). Derefter vil vi analysere samme produktioner med afsæt i Endacott & Brooks' tre dimensioner af historisk empati (Endacott & Brooks, 2013, s. 43). Hensigten ved anvendelse af begge teoretiske definitioner af samme begreb er at opnå flere perspektiver på problemformuleringen. Det, der gør Endacott & Brooks' definition og fortolkning af historisk empati spændende at undersøge er, at de ser den følelsesmæssige forbindelse mellem elev og fortid som en essentiel del af at opnå historisk empati. Dette kommer til udtryk i dimension "affektive tilknytning". Dette er en modsætning til Lee & Shemilt's definition af begrebet, hvor den følelsesmæssige tilknytning ikke spiller en rolle og skal tilsidesættes.

Teori

I dette afsnit præsenteres den teori, som danner grundlag for de begreber og forståelser, som vi gør brug af i opgaven. Derudover vil vi inddrage relevante elementer af Folkeskolens Formål og historiefagets Fælles Mål i vores opgave. Vi har disse for øje, da der er juridiske og bindende samt vejledende elementer, som vi skal have fokus på som lærer.

Begrebet historie kan i sin helhed forekomme upræcist og svært at nøjagtigt at definere.

Pietras og Poulsen forklarer, at historie kan være noget, som har mulighed for at "vise" os eller prøve at "lære" os noget af fortiden (Pietras & Poulsen, 2016, s. 17).

Dette udsagn er vi enige i. Vi ser historiefaget være noget, som omfavner os alle i vores handlinger i livet. Det er altså noget grundlæggende, som manifesterer sig i livet, samfundet og bevidstheden. Derudover er historien og fortiden noget, som befinder sig i alles erfaringer og erindringer (Pietras & Poulsen, 2016, s. 17). Med dette in mente skal vi altså også forstå os selv som værende medvirkende til, at historien over tid vil blive formidlet og konstrueret af os. Vi mener, at den formidlede historie i nogle tilfælde vil være den herskende, da fortiden og den levede historie aldrig kan eller vil blive genskabt historisk korrekt, da fortællinger af historien vil være præget af personens historiesyn og formidling af denne. Dertil vil kommende fortællinger være præget af tidligere fortællinger. Derfor vil konstruktioner og rekonstruktioner af historien være herskende og påvirke samspillet mellem

fortolkning af fortiden, nutidsforståelsen og fremtidsforventningen (Pietras & Poulsen, 2016, s. 67). Af denne grund ser vi det væsentligt for den kommende borger at kunne forholde sig til historien og forstå, hvorfor folk handler, som de gør. Her ser vi historiebevidsthed og historisk empati som værende historiefaglige begreber og redskaber til at danne de fremtidige generationer.

I Fælles Mål for faget historie står der specificeret i fagets formål stk. 3, at:

“Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund” (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 7). Faghæftet for historie nævner yderligere en progression, hvor der fra indskoling til mellemtrin fokuseres på, hvordan mennesket kan være påvirket af deres fortid og hvordan personen har gjort brug af samtidens historie til at skabe mening i sin tilværelse, til at kunne demonstrere historisk empati og have evnen til at kunne foretage et perspektivskifte (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 33). Dette er i tråd med 2. trinforløb efter 6. klasse, hvori der fortsat er fokus på historisk empati og perspektivskifte. Konkret at eleverne er bevidste om, at faktorer som en given fortids menneske- og samfundssyn, værdier og mentale horisont, har betydning for menneskets handlinger og holdninger i den givne fortid (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 42).

Hvis man prøver at fastslå, hvordan dannelse ser ud i folkeskolens kontekst, kan man udlede følgende fra folkeskolens formålsparagraf stk. 1:

Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling. (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 4)

Vi tager specifikt udgangspunkt i følgende del af citatet:

(...) forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer,

bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling. (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 4)

Her læser vi dannelsesaspektet som værende, at eleverne skal forberedes på at kunne uddanne sig og i samspil med dette gøre dem fortrolige med dansk kultur og historie, samt at have en forståelse for andre lande og kulturer. Heraf skal eleverne udvikle deres alsidige udvikling. Her kan man se historie som en essentiel del af dannelsesprocessen, som også indebærer det at kunne forstå andre mennesker og kulturer. Vi ser dette som en del af den almene dannelse, som vi vurderer kan opnås gennem historiebevidsthed.

Historiebevidsthed

Bernard Eric Jensen beskriver historiebevidsthed i seks forskellige kompetencer, som hver udgør en bestemt proces i historiebevidstheden. I praksis er der tale om en række komplekse og sammenvævede processer, men det kan være hensigtsmæssigt at udskille dem hver for sig (Jensen, 1996, s. 7). De seks processer er *som personlig og kollektiv identitet, mødet med 'de andre' og det anderledes, sociokulturel læreproces, interesse-, princip- og værdiafklaring, intellektuel og lærd beskæftigelse og som adspredende beskæftigelse* (Jensen, 2003, s. 70). Vi har udvalgt at se på to af de seks kompetencer i historiebevidsthed, hvilket er *mødet med 'de andre' og det anderledes* og *sociokulturel læreproces*.

Førstnævnte omhandler, at vi som mennesker lever og hermed bevæger os rundt i tid og rum og uvægerligt vil møde 'de andre', som kan tage form i en eller anden skikkelse. Når dette møde finder sted, mener Jensen, at mennesket har to muligheder, hvilket er: at når man opdager det fremmede, giver man op og lader sig trække tilbage, eller man kan beslutte sig for at påbegynde en læringsproces, som har til formål at foretage et perspektivskifte, hvor man sætter sig ind i, hvordan 'de andre' oplever og føler, tænker og handler. Yderligere for at opnå en forståelse af de andres være- og handlemåder bliver man nødt til at prøve at sætte sig ind i deres historiebevidsthed og derfor deres forståelse af og måde at forholde sig til samspillet mellem fortid, nutid og fremtid (Jensen, 1996, s. 7).

I sammenhæng med ovenstående kan vi se på næste udvalgte kompetence, som er *sociokulturel læreproces*. Denne går ud på at få indsigt i bestemte natur- og kulturbetingelser

for at forstå sig selv og ikke mindst hinanden. Jensen udtrykker hertil, at det er et essentielt vilkår at få denne indsigt for at kunne leve og fungere sammen i et samfund, da mennesker søger at styre deres mange forskellige gøremål i livet (Jensen, 1996, s. 8). Når vi som mennesker indgår i sociale relationer og sammenhænge, trækker vi på vores egne fortidsfortolkninger og nutidsforståelser for sammen at kunne gå en fremtidsforventning i møde. For at denne sociokulturelle proces kan forekomme, må vi derfor være i stand til at foretage et perspektivskifte, som hermed kan hjælpe os med at forstå "de andre" og derved sammen skabe en fremtidsforventning, altså et fælles tredje som kan knytte os.

Historiebevidstheden kan altså medvirke til at styrke elevernes dannelse, da de igennem historiebevidsthedskompetencerne *mødet med 'de andre' og det anderledes* og *sociokulturel læreproces* kan opnå kompetencer, som kan styrke deres forståelse af egen kultur og historie samt at opnå indsigt i andre menneskers forståelse af deres kultur og historie. Opnåelsen af denne dannelsesproces kan medvirke til, at eleverne bliver livsduelige i den forstand, at de kan blive i stand til at aflæse de forskellige præmisser, som samfundet handler ud fra og selv foretage refleksive handlingsreguleringer.

Lev Vygotskys sociokulturelle læringssyn

I dette afsnit vil vi præsentere og redegøre for Lev Vygotskys sociokulturelle læringssyn med fokus på mediering og internalisering og for dertil at påpege, hvordan dette syn spiller sammen med Bernard Eric Jensens historiebevidstheds dimension *sociokulturel læreproces* som et redskab til dannelse.

Vygotskys begreb mediering handler grundlæggende om, hvordan mennesket gør brug af redskaber. Disse redskaber kan både forekomme som materielle og immaterielle (Hasse, 2013). Dette kan sidestilles med Jensens beskrivelse af historiebevidsthed som sociokulturel læringsproces. Jensen beskriver, hvordan mennesker vil have forskellige gøremål i livet. Et historiebevidst menneske vil altså have de korrekte immaterielle redskaber til at handle på en måde, hvorpå de kan komme i mål. Vi mener, at mennesket med denne tankeproces kan gøre bedre brug af samfundet og dets handlingsbetingelser. Mennesket vil heraf opnå en fordel for at komme til det mål, som de nu søger. Dette er en essentiel del af at kunne leve og agere i et samfund (Jensen, 1996, s. 8).

Endvidere betyder internalisering ifølge Vygotsky, at mennesket lærer betydningen gennem sociale relationer med mennesker. Når internaliseringen forekommer, udvider mennesket grænsen for sin egen forståelse ved at integrere natur- og kulturbetingelser i sin egen bevidsthed. Dette skal ikke ses som en ny erstatning for sine allerede eksisterende erkendelser og viden, men som en udvidelse af allerede internaliseret erkendelser og viden. Det er altså helheden af mennesket, som påvirkes og ikke enkelte dele af dets bevidsthed (Hasse, 2013). Vi ser også dette hænge godt sammen med Jensens historiebevidsthed som sociokulturel læreproces, da mennesket har behov for indsigt i, hvordan samfundsgrupper og institutioner handler under bestemte natur- og kulturbetingelser. Ved at beherske internaliseret natur- og kulturbetingelser giver det mennesket mulighed for at foretage refleksive handlingsreguleringer ud fra samfundets præmisser.

Grundlæggende mener vi, at ved at internalisere historiebevidsthed hos eleverne vil de være i stand til at bruge deres dannelse som mediering for at interagere og fungere med den verden, som de skal leve i.

Wolfgang Klafkis epokale nøgleproblemer

I følgende afsnit vil vi præsentere og redegøre for Wolfgang Klafkis epokale nøgleproblemer. Fokusset i dette afsnit vil være på et af de syv nøgleproblemer, som vi har udvalgt. Vi vil lave en sammenkobling af det epokale nøgleproblem "*Jeg-Du*"-oplevelser og Bernard Eric Jensens historiebevidstheds dimension *mødet med de 'andre' og det anderledes*. Dette har til formål at formidle dannelsepotentialet i begrebet historiebevidsthed samt at argumentere for vigtigheden af at besidde evnerne og kompetencerne i at foretage et perspektivskifte for derved at opnå denne dannelse.

Klafki opstiller syv epokale nøgleproblemer. Disse nøgleproblemer består af

1) *Fredsspørgsmålet*, 2) *Problematikken ved nationalitetsprincippet og problematikken ved det kulturspecifikke og det interkulturelle*, 3) *Det økologiske spørgsmål*, 4) *Den tekniske og industrielle udvikling*, 5) *Den samfundsmæssigt skabte ulighed*, 6) *Farer og muligheder ved de nye styrings-, informations- og kommunikationsmedier* og 7) "*Jeg-Du*"-oplevelser (Laursen, 2002, s. 23-24). Klafki har ikke redegjort for en rangordning, så nøgleproblemerne

er ligestillede. De syv epokale nøgleproblemer er baseret på Klafkis generelle dannelsesstanke, som groft kan inddeles i tre målsætninger for det ideale dannelsesbegreb. Disse lyder således 1) *Selvbestemmelse*, 2) *Medbestemmelse* og 3) *Solidaritet* (Graf, 2018, s. 57-58). Klafki mener, at det er nødvendigt at indføre den kommende generation i de fælles udfordringer, som vores samtid står overfor. Heraf fremlægger Klafki de syv epokale nøgleproblemstillinger som redskaber til kategorial dannelse. Formålet er at gøre mennesket handledygtigt i forhold til det samfund og den verden, det lever i (Laursen, 2002, s. 23). Klafkis nøgleproblem "*Jeg-Du*"-oplevelser omhandler alle de mellem menneskelige fænomener, som vi oplever i vores liv (Laursen, 2002, s. 24). For at komme Klafkis nøgleproblem "*Jeg-Du*"-oplevelser til livs, ser vi Bernard Eric Jensens historiebevidstheds dimension *mødet med 'de andre' og det anderledes* være en tilgang, som kan hjælpe eleverne med at foretage de mellem menneskelige fænomener, som de vil møde i livet. Jensen beskriver historiebevidstheds dimensionen *mødet med 'de andre' og det anderledes* som en situation, som mennesket vil møde i sit liv. Mennesket har altså to valgmuligheder i "mødet": enten at give op og trække sig eller påbegynde en læreproces med henblik på at forstå, hvordan andre tænker og handler. Hvis mennesket behersker valgmulighed to, altså påbegynde læreprocessen med det andet menneske, vil det muliggøre menneskets "*Jeg-Du*"-oplevelser.

Skolen skal være med til at belyse de problemer, som er betydningsfulde for eleverne som individ og det samfund, de lever i. Derudover påpeger Klafki, at nøgleproblemerne ikke kun skal diskuteres og bearbejdes i skolen. Skolen skal kvalificere eleverne til at kunne argumentere, have et kritisk blik og se problemer empatisk efter endt skolegang (Laursen, 2002, s. 25). Historisk empati og empati er to forskellige begreber. Empati er en medbetydning af noget følelsesmæssigt. Dette aspekt ser vi som et element i elevernes dannelse, hvori vi ønsker en udvikling af elevernes evne til at skelne mellem empati og historisk empati og derfor distancere sig følelsesmæssigt for en bestemt tids adfærds- eller tankemønstre.

Historisk empati

Pietras og Poulsen beskriver empati som en medbetydning af noget følelsesmæssigt. Det er vigtigt at skelne mellem empati og historisk empati. Historisk empati indebærer ikke sympati

eller medfølelse for en bestemt tids adfærds- eller tankemønstre. Det handler derimod om at prøve at forstå og derved at kunne møde en tid på dens egne præmisser (Pietras & Poulsen, 2016, s. 119). Med dette redskab prøver man at få indsigt i en bestemt periodes natur- og kulturbetingelser for at undersøge, hvilke forhold der kan påvirke samtidens adfærd, handlinger og tanker.

For at kunne se historisk empati og perspektivskifte i vores indsamlede empiri skal vi have noget konkret at se efter. I forbindelse med begrebet historisk empati tager vi fat på de to britiske historiedidaktiske Peter Lee og Dennis Shemilt, der på baggrund af forskningsresultater fra CHATA-projektet har forsøgt at kategorisere seks niveauer, som man også kan kalde "tegn" på elevens måde at være historisk empatiske på. Idéen med niveauerne er at kunne se tegn på ovenstående samt at vurdere elevernes måder at tænke på. De seks niveauer er således:

Niveau 1: Beskrivelsen giver forklaringen

ingen refleksion i forbindelse med tidens adfærdsmønstre og mentale.

Niveau 2: Mangler ved fortiden som forklaring.

Eleverne forklarer fortidens menneskers adfærd og tankemønstre med, at man i fortiden manglede viden, intelligens, fornuft, teknologi eller andet, der kan bruges som forklaring på forskelle mellem før og nu.

Niveau 3: Generaliserede forklaringer

Eleverne ser ikke fortiden som tilbagestående nutid, men forklaringer på datidens adfærd handler ofte om, hvad man vidste dengang.

Niveau 4: Hverdagsagtig empati som forklaring

Eleverne ved at omstændighederne, den samfundsmæssige kontekst, engang var anderledes, men vores forfædre reagerede stort set på samme måde, som vi ville have gjort. Eleverne nøjes dog ikke med de forklaringer, de søger forklaringer på, hvorfor denne adfærd eller tænkning gav mening i den givne situation.

Niveau 5: Brug af historisk empati

Eleverne er bevidste om, at mennesker i den givne fortid var på samme intellektuelle niveau som nu om dage, og at de også bestræbte sig på at skabe mening og sammenhæng i tilværelsen. Alligevel betragtede de verden og sig selv på andre måder end nu om dage.

Niveau 6: Forklaringer ud fra forskellige livsformer

Eleverne søger forklaringer på, hvorfor en given fortids adfærds- og tankemønstre var meningsfyldte (Lee & Shemilt, 2011, s. 42-43).

Derudover vil vi også præsentere og anvende Endacott og Brooks' tre dimensioner af historisk empati (2013). Dette er for at få flere perspektiver på samme begreb, da definitionen af historisk empati varierer. For at udvide analysen og kunne stille os mere kritisk overfor vores empiri og analyse heraf, vil vi belyse vores empiri med begge ovenstående teoretiske ståsteder og deres definitioner og forståelser af begrebet.

Endacott og Brooks' definition af historisk empati har som beskrevet tre forskellige dimensioner. Alle tre dimensioner har hver sin egenskab for at opnå historisk empati. Dog skal der ved anvendelse af denne teori prøves at ramme alle tre dimensioner for at opnå et større udbytte af historisk empati (Endacott & Brooks, 2013, s. 43-44). De tre dimensioner redegøres kort nedenfor.

Historisk kontekstualisering:

En forståelse af tidsmæssig forskel, der omfatter dyb forståelse af de sociale, politiske og kulturelle normer i den periode, man undersøger. Herunder at kende, begivenheder, der førte op til den historiske situation (...).

Perspektivskifte:

Forståelse for en andens tidligere erfaringer, principper, positioner, holdninger og overbevisninger for at forstå, hvordan den pågældende person kan have tænkt om eller handlet i den pågældende situation.

Affektiv tilknytning:

Forståelse for, hvordan historiske personers erfaringer, situationer eller handlinger kan have været påvirket af deres følelsesmæssige respons, baseret på en forbindelse til elevens egne erfaringer med følelsesmæssige respons (Endacott & Brooks, 2013, s. 43).

Vi vil gøre brug af Endacott og Brooks' definition af historisk empati med fokus på alle tre dimensioner ved at se efter de forskellige indikatorer ved hver dimension i vores indsamlede empiri.

Analyse

Vi vil i dette afsnit analysere vores indsamlede empiri, som består af otte dokumenter. De indsamlede dokumenter består af fire elevproducerede flygtningebreve og fire elevproducerede vagtbreve. Vi vil i analysen starte med at fokusere på Lee og Shemilts seks niveauer af at tænke og udvise historisk empati. I denne første del vil vi supplere med fokus på elevens evner til at kunne foretage en horisontsammensmeltning. Derefter vil vi tilgå anden del af analysen, som tager afsæt i Endacott og Brooks' 3 dimensioner af historisk empati. Hertil vil der ikke suppleres med horisontsammensmeltning, da vi vurderer, at horisontsammensmeltning ikke kan forekomme i Endacott og Brooks' definition af historisk empati, fordi dimensionen affektiv tilknytning værdisætter en følelsesmæssig tilknytning til fortiden, hvilket horisontsammensmeltningen netop distancerer sig fra, da den har til hensigt at se fortidens horisont i de rette proportioner.

Første del

Elev 1: Flygtningebrev

Ser vi på elev 1, så forekommer der ifølge Lee og Shemilt et perspektivskifte i form af niveau 1. Dette kommer til udtryk i udvalgte del af det samlede citat:

Nogle af de gamle mænd har cigaretter med. jeg fik en af dem men jeg ryger jo ikke, så jeg puttede den i lommen. Senere fik jeg muligheden til at snakke med en af de unge soldater, han var vældig flink. Så jeg gav ham min cigaret, og så kom vi lidt på talefod. (Bilag 1)

Eleven udtrykker i brevet, at på baggrund af vagtens flinke ageren vælger flygtningen at give personen en cigaret. Dette er et udtryk for niveau 1 af historisk empati, da eleven ikke viser tegn på viden om samtidens kontekst, da eleven skriver "*han var vældig flink*" (Bilag 1) og

på baggrund af denne venlighed gav flygtningen en cigaret: *“Så jeg gav ham min cigaret”* (Bilag 1). Hvis eleven havde kendskab til og viden om samtidens kontekst, vil vedkommende vide, at vagterne ikke måtte fraternisere med flygtninge, da det var dybt ulovligt og kunne give fængselsstraf.

Elev 1: Vagtbrev

I vagtbrevet af selvsamme elev udvises der, i modsætning til ovenstående, tegn på niveau 4 af historisk empati, hvilket ses i nedenstående citat:

Der er ikke rigtigt nogen at snakke med. Ud over en af de unge kvinder. Hun gav mig en cigaret, så vi er kommet lidt på talefod. Men vi må ikke tale eller røre dem, så bliver vi beskyldt for fraternisering, der står faktisk et skilt ude foran lejeren. Og man kan ende med at komme i fængslet. Men jeg har så ondt af dem, fordi de bor så mange mennesker i et rum.

(Bilag 2)

Eleven udviser en forståelse for fortidens omstændigheder og samtidens kontekst, som vagten har befundet sig i. Dette ses, når eleven skriver følgende: *“Men vi må ikke tale eller røre dem, så bliver vi beskyldt for fraternisering”* (bilag 2). Eleven formår altså at anvende hverdagsagtig empati som forklaring på vagtens adfærd og handlinger. Endvidere søger eleven en forklaring på denne handling, som så falder på elevens egen medlidenhed for flygtningene i følgende citat: *“Men jeg har så ondt af dem, fordi de bor så mange mennesker i et rum.”* (Bilag 2).

Hertil udviser eleven en ikke-reflekteret horisont, da eleven udtrykker sine følelser om vilkårene i barakkerne ud fra sin egen erfaringshorisont, der er begrænset og præget af nutidige briller. Dette forekommer i begge breve af elev 1.

Elev 2: Flygtningebrev

Elev 2 udviser tegn på et meget højt niveau af historisk empati. Dette ses i følgende citat:

Nogle af de ældre kvinder taler en smule med vagterne som passer på at vi ikke flygter selvom at de ikke må. det gør de fordi de ensomme, Vidste du at de ikke engang må snakke

med os, og hvis de nu gør bliver de straffet, det hedder fraternisering, som er meget ulovligt. Vi er slet ikke andet end kvinder, børn og gamle mennesker og alligevel bliver vi behandlet så uretfærdigt, alle mændene er jo døde i krigen. (Bilag 3)

Som helhed af brevet udviser eleven tegn på historisk empati af niveau 6 i dette citat. Starter vi med at se på følgende af det samlede citat: "Nogle af de ældre kvinder taler en smule med vagterne som passer på at vi ikke flygter selvom at de ikke må. det gør de fordi de ensomme" (Bilag 3). Her søger eleven at forklare, hvorfor de gamle kvinder i lejren taler med vagterne og beskriver hertil, at de er ensomme. Dette er som udgangspunkt ikke alene et tegn på niveau 6 af historisk empati. Men læser man videre i citatet ses følgende: "Vidste du at de ikke engang må snakke med os, og hvis de nu gør bliver de straffet, det hedder fraternisering, som er meget ulovligt." (Bilag 3). Her udviser eleven indsigt i og forståelse for samtidens omstændigheder, da eleven bruger ord som "fraternisering", som et led på en forklaring for vagtens handling. Dette udvides med næste citat: "Vi er slet ikke andet end kvinder, børn og gamle mennesker og alligevel bliver vi behandlet så uretfærdigt, alle mændene er jo døde i krigen." (Bilag 3). Her forklarer eleven de gamle kvinders handlinger ved at bruge viden om fortiden og deraf søge forklaringer på, hvorfor fortidens adfærds- og tankemønstre var meningsfyldte. Eleven opnår dermed her at foretage et perspektivskifte, som udviser historisk empati.

Elev 2: Vagtbrev

I vagtbrevet skrevet af elev 2 vises der igen tegn på niveau 6 af historisk empati ved elevens brug af forklaringer på fortidens adfærds- og tankemønstre på baggrund af samtidens kontekst. Dette kommer konkret til udtryk i følgende:

Der er ved at blive køgligt at stå herude, og i dag da jeg stod på vagt kom der en af de tyske børn forbi, det var en lille pige. Hun så meget tynd og bleg ud. Jeg ville bare ønske at jeg måtte give hende noget extra brød, men det kunne jeg ikke, fordi jeg ville blive beskyldt for fraternisering. (...). Jeg syntes at det er uretfærdigt at de børn blive behandlet sådan, de har jo ikke gjort noget forkert, de sulter jo. (Bilag 4)

Eleven fortæller, at der er en tysk, lille pige, som er meget tynd og bleg, hvilket er et resultat af de leveforhold, som flygtningene levede under: "Jeg synes at det er uretfærdigt at de børn

blive behandlet sådan, de har jo ikke gjort noget forkert, de sulter jo” (Bilag 4). Endvidere forklarer eleven, at vagten ikke tør handle ud fra vedkommendes egen medmenneskelighed, da faren for straf kan ramme vagten. Hvilket kan udledes i følgende citat fra brevet: “Jeg ville bare ønske at jeg måtte give hende noget extra brød, men det kunne jeg ikke, fordi jeg ville blive beskyldt for fraternisering.” (Bilag 4). Ved at påpege dette i sit brev udtrykker eleven igen forståelse for samtidens kontekst ved at give en forklaring på vagtens manglende handling på trods af andre intentioner - nemlig straf for fraternisering.

Eleven udviser en horisontsammensmeltning i begge sine breve, da der gennem perspektivskiftet ikke bruges egne fortolkninger til sine forklaringer, men derimod gør brug af sin forståelse af fortidens betingelser.

Elev 3: Flygtningebrev

Elev 3 viser i det kommende citat tegn på at befinde sig på niveau 1 af historisk empati, hvor elevens beskrivelse giver forklaringen:

Det er iskoldt og vi sover på halm i sække. Vi er nødt til at stjæle brænde og bytte alt hvad vi har for at få mad, men vi bliver aldrig helt mætte. (...). Danskerne må ikke snakke med os, men nogen af dem giver os mad. (...). Hvis vi kommer for tæt på hegnet, spytter nogen af vagterne på os eller truer os, så vi passer på ikke at komme for tæt på. (Bilag 5)

Første del af citatet “Det er iskoldt og vi sover på halm i sække. Vi er nødt til at stjæle brænde og bytte alt hvad vi har for at få mad, men vi bliver aldrig helt mætte. (...)” (Bilag 5) viser, at eleven har draget inspiration fra nogle af de læste kilder, klassen blev præsenteret for inden produktion af brevene. Dog formår eleven ikke selv at reflektere over baggrunden for de oplevelser, som eleven beskriver. Brevet indeholder ikke reelle forklaringer på de omstændigheder, der beskrives. Yderligere præsenterer følgende citat en manglende reflekteret horisont hos eleven: “(...) Danskerne må ikke snakke med os, men nogen af dem giver os mad. (...)” (Bilag 5). Her ses en manglende horisontsammensmeltning, da eleven konstaterer nogle forhold uden at reflektere over de forbindelser, som fortidens faktorer kunne give forklaring på. Her kunne eleven med fordel have brugt tidligere læst indhold om forholdene i Oksbøllejren, som kunne lægge til grund for nogle reflekterede forklaringer på forholdene.

Afslutningsvis kan kommende citat underbygge elevens manglende brug af viden om periodens forhold, der kunne forklare aktørernes adfærdsmønstre: “Hvis vi kommer for tæt på hegnet, spytter nogen af vagterne på os eller truer os, så vi passer på ikke at komme for tæt på.” (Bilag 5). Både de enkelte dele af brevet samt helheden af det viser derfor tegn på niveau 1 af historisk bevidsthed.

Elev 3: Vagtbrev

Elev 3 formår i sit vagtbrev at vise tegn på historisk empati i en vekslen mellem niveau 1 og 2. Dette ses i følgende citat:

Jeg er også meget træt for jeg for ikke meget mere end 3 timers søvn. Det er vores opgave at holde vagt så ingen af tyskerne flygter, men der har indtil videre ikke været nogen der prøvet på det. Vi må ikke røre ved tyskerne eller hjælpe dem, man bliver straffet hvis man bliver opdaget. Jeg har hjulpet dem et par gange med mad, de havde ikke fået noget at spise i 2 dage!. (Bilag 6)

I følgende citat prøver eleven at give forklaringer på vagtens træthed, men mangler reflekterede forklaringer herpå: “Jeg er også meget træt for jeg for ikke meget mere end 3 timers søvn. Det er vores opgave at holde vagt så ingen af tyskerne flygter, men der har indtil videre ikke været nogen der prøvet på det” (Bilag 6). Eleven søger en forklaring af forholdene, som der beskrives i brevet, men mangler den faktuelle forståelse af fortiden for at danne koblingen mellem omstændighederne i samtiden. Efterfølgende beskriver eleven, hvordan vagten ikke må tilgå tyskerne, hvor der her med fordel kunne have gjort brug af begrebet fraternisering eller anden viden for at forklare vagtens ageren: “Vi må ikke røre ved tyskerne eller hjælpe dem, man bliver straffet hvis man bliver opdaget. Jeg har hjulpet dem et par gange med mad, de havde ikke fået noget at spise i 2 dage!” (Bilag 6).

I brevets helhed forekommer der ikke en horisontsammensmeltning, da brevet kun indeholder en ikke-reflekterede horisont, hvor eleven ikke evner at vise større forståelse for fortiden og dens præmisser, men derimod gør brug af sin egne forståelser af fortiden med nutidige briller.

Elev 4: Flygtningebrev

Elev 4 formår delvist at vise tegn på højere niveau af historisk empati, da brevet indeholder viden og dertilhørende forklaringer på tyske flygtninges leveforhold i Danmark. Dette kommer til udtryk i følgende citat:

Jeg gik, og ledte efter et sted at bo. Jeg kiggede efter et værelse i barakkerne, hestestalden var allerede optaget, men nogle af barakkerne var ledige så jeg gik hen til den første der var ledig, der var 8 etagesenge, vi får 4 senge til os alle fem, jeg deler seng med mor. Det blev mørkere og vi skulle hen at have noget mad i folkekøkkenet, det ikke den bedste mad man for men jeg er sulten, så jeg prøver på at få bare lidt mad. Jeg lægger mig op i sengen og prøver på at sove men det er koldt, og der larmer. Vi for mange mennesker i lejren, de så slem som da vi var på skolerne. (Bilag 7)

Derudover beskriver elev 4 oplevelsen af at skulle finde et sted at bo i Oksbøllejren. Her gøres der brug af historiske kilder og viden fra en af de læste kilder i undervisningen, når eleven angiver, hvor mange mennesker, der var logeret på værelserne. Dette kan udledes af følgende citat:

Jeg gik, og ledte efter et sted at bo. Jeg kiggede efter et værelse i barakkerne, hestestalden var allerede optaget, men nogle af barakkerne var ledige så jeg gik hen til den første der var ledig, der var 8 etagesenge, vi får 4 senge til os alle fem, jeg deler seng med mor. (Bilag 7)

I ovenstående udviser eleven et af et af flere tegn på niveau 5, da der er udtryk for brug af historisk empati som forklaring på, hvorfor og hvordan de fandt et sted at bo. Endvidere beskriver eleven, hvordan der bliver hentet mad i folkekøkkenet:

“Det blev mørkere og vi skulle hen at have noget mad i folkekøkkenet, det ikke den bedste mad man for men jeg er sulten, så jeg prøver på at få bare lidt mad.” (Bilag 7). Elevens brug af ordet “folkekøkken” tilkendegiver en forståelse for faciliteterne i lejren.

Slutteligt skriver eleven: “Jeg lægger mig op i sengen og prøver på at sove men det er koldt, og der larmer. Vi for mange mennesker i lejren, de så slem som da vi var på skolerne” (Bilag 7), hvilket viser tegn på højere tænkning og brug af historisk empati hos eleven. Konkret kan dette udledes, når eleven anvender viden om fortiden i sin forklaring af leveforholdene. Dette

ses eksplicit, når eleven påtaler forholdene på skolerne, som tyskerne tidligere i flygtningestrømmen blev indlogeret på. Ved elevens ovenstående refleksioner over de tyske flygtninges omstændigheder formår eleven at lave en horisontsammensmeltning ved sin brug af reflekterede analyser i sin produktion af sit brev ved hjælp af de historiske kilder fra undervisningen (Bilag 9+10). Ved brug af kilderne får eleven mulighed for at sætte sig ind i fortidens præmisser og kan derved foretage et perspektivskifte med udgangspunkt i at være historisk empatisk.

Elev 4: Vagtbrev

I det følgende uddrag af vagtbrevet fra elev 4 ser vi eleven foretage et perspektivskifte med tegn på niveau 6. Dette ses i følgende citat:

(...) Jeg er vogter de tyske flygtigere nat og dag, Det er koldt og hård, og jeg keder mig meget. Jeg har dog haft talt med en ung kvinde et par gange, og har fået nogle cigaretter, men hvis de andre vagter finder ud af at jeg har talt med en tysk kvinde så er jeg i fare, for at blive beskyldt for fraternisering, og jeg kan komme i fængsel. Der er et skilt ved starten af lejren, hvor det står: ”fraternisering med fjenden, kan føre til afstraffelse”. (...) Der er rigtig mange gamle mænd, der bare sidder dag ud og dag ind og ryger cigaretter og snakke om kedelige ting. De unge mænd er døde i krigen, så hvis jeg var en af de kvinder, havde jeg også kedet mig virkelig meget. (Bilag 8)

I første del af udsagnet, som ses nedenfor, påtaler eleven, at vagten har fraterniseret med de tyske flygtninge. Dette viser elevens brug af viden om samt forståelse for samtidens kontekst:

(...) Jeg har dog haft talt med en ung kvinde et par gange, og har fået nogle cigaretter, men hvis de andre vagter finder ud af at jeg har talt med en tysk kvinde så er jeg i fare, for at blive beskyldt for fraternisering, og jeg kan komme i fængsel. Der er et skilt ved starten af lejren, hvor det står: ”fraternisering med fjenden, kan føre til afstraffelse. (...). (Bilag 8)

Afslutningsvis udviser eleven igen forståelse for samtidens kontekst og formår også at skabe en meningsfuld forklaring på vagtens adfærds- og tankemønstre:

Der er rigtig mange gamle mænd, der bare sidder dag ud og dag ind og ryger cigaretter og snakke om kedelige ting. De unge mænd er døde i krigen, så hvis jeg var en af de kvinder, havde jeg også kedet mig virkelig meget. (Bilag 8)

Yderligere har eleven ligesom i sit flygtningebrev gjort brug af en reflekteret analyse. Denne er baseret ved brug af de kilder, som vedkommende blev præsenteret for i undervisningen. Ved at trække på viden fra samtiden formår eleven altså at lave en horisontsammensmeltning i sin produktion.

Anden del

I anden del af vores analyse vil vi gøre brug af Endacott & Brooks' teori om historisk empati. Denne er opdelt i tre dimensioner, som vi nu vil anvende til analyse af de otte elevprodukter.

Elev 1: Flygtningebrev

Elevens flygtningebrev (Bilag 1) med afsæt i Endacott og Brooks' teori fortæller os, at eleven i denne produktion har haft succes med at være historisk empatisk.

Elevens flygtningebrev viser som helhed tegn på alle tre dimensioner inden for historisk empati. Den affektive tilknytning forekommer i følgende: "Jeg savner at cykle rundt i byen og spise schnitzel. Jeg savner dig, og jeg håber snart vi ses." (Bilag 1). Eleven foretager her en affektiv tilknytning i form af at være påvirket af sin følelsesmæssige respons, dog fortolker vi denne være stærkt baseret på elevens egne erfaringer og ikke af vagtens.

Derudover forekommer dimensionen historisk kontekstualisering i brevet, dette ses i følgende citat: "Nogle af de gamle mænd har cigaretter med. jeg fik en af dem men jeg ryger jo ikke, så jeg puttede den i lommen." (Bilag 1). Eleven formår at søge en forklaring på flygtningenes handling på baggrund af samtidens kontekst, altså en historisk kontekstualisering. Vi tolker dette som værende, at eleven prøver at opstille en realistisk situation for samtiden mellem to

mennesker. Endvidere beskriver eleven også en interaktion med en vagt. Dette ses i følgende citat: “Senere fik jeg muligheden til at snakke med en af de unge soldater, han var vældig flink. Så jeg gav ham min cigaret, og så kom vi lidt på talefod.” (Bilag 1). Her ser vi eleven foretage et perspektivskifte, da eleven bruger sin forståelse af den historiske kontekst til at forklare flygtningens tænke- og handlemåde over for vagten.

Elev 1: Vagtbrev

Eleven udviser i sit brev (Bilag 2) brug af alle tre dimensioner. De tre dimensioner hænger godt sammen i brevet, da eleven formår at søge forklaringer på, hvorfor og hvordan en vagt kunne handle i samtiden. Dette ses i følgende udsnit af brevet:

Der er ikke rigtigt nogen at snakke med. Ud over en af de unge kvinder. Hun gav mig en cigaret, så vi er kommet lidt på talefod. Men vi må ikke tale eller røre dem, så bliver vi beskyldt for fraternisering, der står faktisk et skilt ude foran lejerens. Og man kan ende med at komme i fængslet. Men jeg har så ondt af dem, fordi de bor så mange mennesker i et rum.
(...) og for næsten ikke noget mad, de er nærmest bare skind og ben. (Bilag 2)

Eleven starter med at udvise et perspektivskifte i citatet: “Der er ikke rigtigt nogen at snakke med. Ud over en af de unge kvinder. Hun gav mig en cigaret, så vi er kommet lidt på talefod” (Bilag 2). Dette er et perspektivskifte, fordi eleven prøver at forklare, hvordan vagten har det og prøver at forstå, hvilken position vagten havde i situationen over for flygtningen.

Dertil udviser eleven historisk kontekstualisering i citatet: “Men vi må ikke tale eller røre dem, så bliver vi beskyldt for fraternisering, der står faktisk et skilt ude foran lejerens. Og man kan ende med at komme i fængslet.” (Bilag 2). Her beskriver eleven omstændighederne for vaggens omgang med flygtningen, som er historisk funderet. Eleven gør dermed brug af sin forståelse for samtiden i sin beskrivelse af vaggens adfærd i brevet. Igennem de to ovenstående citater formår eleven at skabe en sammenkobling mellem perspektivskiftet og den historiske kontekstualisering, hvorefter eleven supplerer med den affektive tilknytning. Dette kommer til udtryk ved: “Men jeg har så ondt af dem, fordi de bor så mange mennesker i et rum. (...) og for næsten ikke noget mad, de er nærmest bare skind og ben” (Bilag 2).

Eleven udviser sympati med flygtningene igennem vaggens beskrivelse af deres leveforhold

og tilstand, som ligger til grundlag for vagtens handle- og tankemønstre.

Elev 2: Flygtningebrev

I dette flygtningebrev (Bilag 3) ses der brug af alle tre dimensioner af historisk empati. Eleven starter med at udvise et perspektivskifte for derefter at udvise forståelse af den historiske kontekstualisering og afslutningsvis udviser affektiv tilknytning. Dette kan udledes i følgende udsnit af brevet:

Nogle af de ældre kvinder taler en smule med vagterne som passer på at vi ikke flygter selvom at de ikke må. det gør de fordi de ensomme, Vidste du at de ikke engang må snakke med os, og hvis de nu gør bliver de straffet, det heder fraternisering, som er meget ulovligt. (...) Jeg savner dig og glæder mig så inderligt til at komme hjem og se dig, far og Lisa igen.

(Bilag 3)

Eleven starter med at foretage et perspektivskifte, hvor eleven viser forståelse for flygtningens tankegang i forhold til, hvorfor vagterne vælger at tale sammen med de ældre kvinder. Dette ses eksplicit i følgende: "Nogle af de ældre kvinder taler en smule med vagterne som passer på at vi ikke flygter selvom at de ikke må. det gør de fordi de ensomme," (Bilag 3). Eleven forstår altså vagterne som værende ensomme og derfor interagerer med flygtningene. Dertil viser eleven forståelse for tidens politiske normer og regelsæt ved at beskrive, hvad der er på spil for vagterne, når de imod reglerne taler med flygtningene. Her viser eleven historisk kontekstualisering: "Vidste du at de ikke engang må snakke med os, og hvis de nu gør bliver de straffet, det heder fraternisering, som er meget ulovligt." (Bilag 3).

Afslutningsvis udviser eleven en følelsesmæssig respons på de oplevelser, flygtningen har fået i lejren: "Jeg savner dig og glæder mig så inderligt til at komme hjem og se dig, far og Lisa igen." (Bilag 3). Citatet udtrykker, at flygtningen savner sine forældre og gerne vil hjem igen. Dette tolker vi som, at eleven forbinder flygtningens følelsesmæssige situation med sit eget følelsesmæssige forhold til sin familie og hjem.

Elev 2: Vagtbrev

Af uddraget i følgende vagtbrev af elev 2 kan alle tre dimensioner ses:

(...) da jeg stod på vagt kom der en af de tyske børn forbi, det var en lille pige. Hun så meget tynd og bleg ud. Jeg ville bare ønske at jeg måtte give hende noget extra brød, men det kunne jeg ikke, fordi jeg ville blive beskyldt for fraternisering. (...). Jeg syntes at det er uretfærdigt at de børn blive behandlet sådan, de har jo ikke gjort noget forkert, de sulter jo. (Bilag 4)

Eleven viser først tegn på at foretage et perspektivskifte ved at vise forståelse for, hvordan vagten har ageret i en bestemt situation. Dette ses i følgende citat: "(...) da jeg stod på vagt kom der en af de tyske børn forbi, det var en lille pige. Hun så meget tynd og bleg ud. Jeg ville bare ønske at jeg måtte give hende noget extra brød, (...)" (Bilag 4).

Eleven foretager perspektivskiftet ved at iscenesætte sig selv som vagten og prøver at udtrykke en ønsket handling gennem en forståelse for, hvordan en vagt i den pågældende situation kunne tænke. Efterfølgende evner eleven at vise forståelse for samtidens politiske og regelmæssige tilstande ved at inddrage en forklaring på vagtens adfærd. Dette ses konkret i brevet, når eleven skriver: "men det kunne jeg ikke, fordi jeg ville blive beskyldt for fraternisering." (Bilag 4). I sammenfald med dette citat udtrykker eleven også en følelsesmæssig respons på vagtens følelsesmæssige holdning til børnenes behandling og leveforhold i samtiden. Dette udtrykkes i følgende: "Jeg syntes at det er uretfærdigt at de børn blive behandlet sådan, de har jo ikke gjort noget forkert, de sulter jo." (Bilag 4).

Afslutningsvis kan det påtales, at eleven endvidere søger en forklaring på, hvorfor flygtningene bliver behandlet, som de gør ved at udtrykke sin følelsesmæssige holdning til situationen.

Elev 3: Flygtningebrev

I dette flygtningebrev evner eleven at udvise perspektivskifte og affektiv tilknytning, men har mangel på historisk kontekstualisering. Uddraget fra brevet lyder således:

Vi er nødt til at stjæle brænde og bytte alt hvad vi har for at få mad, men vi bliver aldrig helt mætte. (...) Danskerne må ikke snakke med os, men nogen af dem giver os mad. Vi er kun kvinder, børn og gamle med i lejeren, udover vagterne selvfølgelig. Jeg ved ikke hvorfor de

har spæret os inde, men det er hårdt at bo i lejren. (...) Hvis vi en dag kommer ud vil jeg glæde mig til at kunne leve et normalt liv igen. (Bilag 5)

Ser vi på elevens evne til at foretage et perspektivskifte, bliver det tydeligt, at eleven formår at forstå, hvilke udfordringer der kan have været ved at være flygtninge: “Vi er nødt til at stjæle brønde og bytte alt hvad vi har for at få mad, men vi bliver aldrig helt mætte” (Bilag 5). Eleven påtaler årsagen til at stjæle for at udtrykke sin viden om kontekstens påvirkning af forholdene for flygtningene i den pågældende situation.

Dog ser vi i næste citat en mangel på historisk kontekstualisering: “Vi er kun kvinder, børn og gamle med i lejren, udover vagterne selvfølgelig. Jeg ved ikke hvorfor de har spæret os inde, men det er hårdt at bo i lejren.” (Bilag 5). Gennem citatet kan det konstateres, at eleven ikke behersker viden om samtidens kontekst og årsagerne hertil, som kunne ligge til grund for, hvorfor de ikke fik noget at spise i lejrene. Derudover kunne eleven have påtalt grunden til, at der var et overflod af kvinder og børn i lejren ved at trække på sin viden om samtiden.

Den affektive tilknytning kommer til udtryk i slutningen af brevet: “Hvis vi en dag kommer ud vil jeg glæde mig til at kunne leve et normalt liv igen” (Bilag 5). Her udviser eleven en forståelse for de mulige følelsesmæssige tanker i samtiden ved at udtrykke sit ønske om at kunne leve et normalt liv igen. Dertil kan det også tolkes, at eleven drager parallel mellem sit eget normale liv og følelser kontra livet i lejren som en ung flygtning.

Elev 3: Vagtbrev

I dette vagtbrev formår eleven at udvise alle tre dimensioner af historisk empati. Dette kan udledes af følgende uddrag fra brevet:

(...) jeg tror det er -7 grader og jeg kan ikke mærke min krop selvom jeg har taget 3 sweatere inden under min uniform. (...) Det er vores opgave at holde vagt så ingen af tyskerne flygter, men der har indtil videre ikke været nogen der prøvet på det. Vi må ikke røre ved tyskerne eller hjælpe dem, man bliver straffet hvis man bliver opdaget. (...) Jeg syntes det er synd for de tyske piger og børn, der er næsten ingen tyske mænd her, jeg håber tyskerne snart kan komme hjem. Jeg savner dig mor, Jeg håber vi ses snart ses mor. (Bilag 6)

Elevens evne til at foretage et perspektivskifte forekommer, når vagtens oplevelse af at stå vagt uden for beskrives. Dette ses i citat: “jeg tror det er –7 grader og jeg kan ikke mærke min krop selvom jeg har taget 3 sweatere inden under min uniform.” (Bilag 6).

Ved at beskrive dette udviser eleven et forsøg på at forklare vagtens forståelse og holdning til sit arbejde i den pågældende situation. Efterfølgende formår eleven at vise sin forståelse for samtiden ved at skrive:

Det er vores opgave at holde vagt så ingen af tyskerne flygter, men der har indtil videre ikke været nogen der prøvet på det. Vi må ikke røre ved tyskerne eller hjælpe dem, man bliver straffet hvis man bliver opdaget. (Bilag 6)

Ved at påpege i sit brev, at det er strafbart at fraternisere med flygtningene, tilkendegiver det elevens forståelse for samtidens omstændigheder.

Afslutningsvis kommer affektiv tilknytning også til udtryk i brevet ved at udtrykke sine følelsesmæssige tanker om livet for de tyske flygtningene, som vagt: “Jeg syntes det er synd for de tyske piger og børn, der er næsten ingen tyske mænd her, jeg håber tyskerne snart kan komme hjem. Jeg savner dig mor, Jeg håber vi ses snart ses mor” (Bilag 6).

Det kunne også fortolkes, at eleven bruger sin egen følelsesmæssige respons på flygtningenes vilkår, som afklaring på den uretfærdige behandling af menneskerne i lejren. Vi kan derfor se en mulig forbindelse mellem vagtens følelser og elevens egne.

Elev 4: Flygtningebrev

Dette brev som er produceret af elev 4, har to dimensioner, der er stærkt tilstedeværende. Dette er evnen til at foretage et perspektivskifte samt evnen til at udtrykke forståelse for den historiske kontekstualisering. Eleven udviser en vis grad af affektiv tilknytning i brevets afslutning. Følgende udsnit er et sammendrag af de relevante citater fra brevet:

Det blev mørkere og vi skulle hen at have noget mad i folkekøkkenet, det ikke den bedste mad man for men jeg er sulten, så jeg prøver på at få bare lidt mad. (...) Vi for mange mennesker i lejren, de så slem som da vi var på skolerne. (...) Jeg håber snart at jeg ser dig igen. SAVNER DIG!. (Bilag 7)

Perspektivskiftet kommer til udtryk, når eleven iscenesætter situationen i folkekøkkenet. Eleven viser forståelse for en flygtnings holdning til maden i en flygtningelejr. Eleven udviser konkret forståelse for en andens perspektiv i denne pågældende situation. Dertil udtrykkes der, at de kun spiser maden på grund af sult: “Det blev mørkere og vi skulle hen at have noget mad i folkekøkkenet, det ikke den bedste mad man for men jeg er sulten, så jeg prøver på at få bare lidt mad.” (Bilag 7).

Eleven udviser også en forståelse for samtidens kontekst, hvilket kan udledes i: “Vi for mange mennesker i lejren, de så slem som da vi var på skolerne.” (Bilag 7). Eleven refererer til de tyske flygtnings indlogering på skoler rundt omkring i Danmark. Dette giver os indblik i, at eleven behersker viden og forståelse for den historiske kontekstualisering. Eleven formår at inddrage tidligere hændelser fra den historiske periode i sit brev. Afslutningsvis kan man til dels udlede, at eleven gør brug af affektiv tilknytning: “Jeg håber snart at jeg ser dig igen. SAVNER DIG!” (Bilag 7). Det er svært at konkludere, at dette er tegn på affektiv tilknytning, da ordene oftest vil være noget, der indgår i brevproduktioner. Dog kan det stadig være tegn på affektiv tilknytning, da eleven formår at vise forståelse for en flygtnings følelsesmæssige tilknytning til sin mor. Denne tilknytning kunne muligvis være forbundet til elevens egen følelsesmæssige respons.

Elev 4: Vagtbrev

Vagtbrevet indeholder alle tre dimensioner af historisk empati, hvilket kommer til udtryk i følgende uddrag af det samlede brev:

Kære mor, jeg er vagt i Oksbøllejren og jeg er vogter de tyske flygtigere nat og dag, Det er koldt og hård, og jeg keder mig meget. Jeg har dog haft talt med en ung kvinde et par gange, og har fået nogle cigaretter, men hvis de andre vagter finder ud af at jeg har talt med en tysk kvinde så er jeg i fare, for at blive beskyldt for fraternisering, og jeg kan komme i fængsel(...). Jeg har ondt af kvinderne, og synes at det er synd for dem at de for så lidt og dårligt mad, så nogle ganger giver jeg kvinderne noget af min mad, fordi de også giver mig cigaretter. (Bilag 8)

Eleven foretager et perspektivskifte i begyndelsen af brevet: “Kære mor, jeg er vagt i Oksbøllejren og jeg er vogter de tyske flygtigere nat og dag, Det er koldt og hård, og jeg keder mig meget” (Bilag 8). Eleven udviser forståelse for vagtens position i forhold til sin arbejdsplads ved at udtrykke vagtens holdning til sit arbejde. Eleven behersker også evnen til at udtrykke forståelse for samtidens kontekst, hvilket sker gennem en historisk kontekstualisering i form af følgende citat:

Jeg har dog haft talt med en ung kvinde et par gange, og har fået nogle cigaretter, men hvis de andre vagter finder ud af at jeg har talt med en tysk kvinde så er jeg i fare, for at blive beskyldt for fraternisering, og jeg kan komme i fængsel. (Bilag 8)

Eleven formår at udvise forståelse for de sociale og kulturelle normer ved at påpege socialiseringen gennem cigaretterne og faren for at blive beskyldt for fraternisering, som vagten faktisk begår. Slutteligt indeholder brevet også affektiv tilknytning i form af vagtens følelsesmæssige holdning til kvinderne i lejren og deres dårlige forhold, heriblandt maden: “Jeg har ondt af kvinderne, og synes at det er synd for dem at de for så lidt og dårligt mad, så nogle gange giver jeg kvinderne noget af min mad, fordi de også giver mig cigaretter.” (Bilag 8).

Derudover beskriver eleven en forståelse af vagtens handling i forhold til udvekslingen af mad og cigaretter. Denne ville forekomme usandsynlig i samtiden, da vagterne ikke gav flygtningene mad for cigaretter, hvilket derfor kan fortolkes som, at eleven her bruger sin egen følelsesmæssige tanker som baggrund for vagtens handling.

Diskussion

Vi vil i følgende afsnit diskutere, hvorvidt historiebevidsthed kan ses som et dannelsesbegreb. Derudover vil vi diskutere analysens resultater. Dette vil ske med udgangspunkt i en generel udtalelse af de fund, som kommer til syne i analysen. Derefter vil vi mere konkret diskutere, hvordan de to definitioner af historisk empati af Lee og Shemilt samt Endacott og Brooks kommer til udtryk i analysen. Her tager vi udgangspunkt i produktioner af elev 1, da disse

breve udtrykker generelle potentialer og udfordringer ved brugen af disse to definitioner af begrebet.

Udover at forbinde historiebevidsthed med dannelse med afsæt i Klafki, kan det diskuteres, hvorvidt historiebevidsthed er en udelukkende sociokulturel læreproces. Vi ser en klar sammenhæng mellem Vygotskys begreber mediering og internalisering, da processen for at opnå historiebevidsthed kan forekomme gennem materielle og immaterielle redskaber, som kan bidrage til elevernes almene dannelse. Vi har i opgaven præsenteret historiebevidsthed som en følge af nogle bestemte sociale og kulturelle omstændigheder, som dertil kan skabe og udvikle historiebevidsthed hos elever. Hertil finder vi det spændende at udforske, hvorvidt historiebevidsthed som begreb kan forekomme i nogle mere kognitivt lukkede processer hos eleverne. Eksempelvis ved brugen af historiske romaner frem for elevproducerede fortællinger. Det diskuterbare er her, hvordan og med hvilket afsæt elevernes historiske empati og perspektivskifte skal skrives og udarbejdes ud fra.

Med udgangspunkt i Endacott og Brooks' definition vil vi her diskutere definitionens relevans i forhold til brugen af den i praksis. Hertil vil vi diskutere, hvorvidt horisontsammensmeltningen kan bruges i sammenfald med deres definition af historisk empati. Efterfølgende vil vi diskutere Lee og Shemilt overfor Endacott & Brooks, for at tydeliggøre de væsentlige forskelle mellem de to definitioner.

Afslutningsvis vil vi inddrage folkeskolens formålparagraf i forhold til dannelse gennem historiebevidsthed af Bernard Eric Jensen, hvortil nogle af Loa Bjerres kriterier for at undervise med udgangspunkt i historisk empati inddrages.

På baggrund af elevernes egenproducerede flygtninge- og vagtbreve kommer det til udtryk, at succeskriterierne for brevene varierer og er forskellige. Derudover tydeliggøres det, at eleverne har haft sværere ved at udvise historisk empati og foretage perspektivskifte, når vi tager afsæt i Lee og Shemilts definition af begrebet end med afsæt i Endacott og Brooks' definition. Eksempler på dette uddybes og diskuteres nedenfor.

Ser man på produktionerne af elev 1 i forhold til de to definitioner, ses det, at eleven har opnået niveau 1 og 4 ud fra Lee og Shemilts tegn på historisk empati. Niveau 1 kommer til

udtryk i elevens flygtningebrev. Eleven havde svært ved at udtrykke sig omkring samtidens kontekst, og ud fra definitionen kom eleven ikke med nogle konkrete refleksioner omkring tidens adfærdsmønstre og mentale horisont. Eleven udviser dog tegn på niveau 4 i sit vagtbrev, da eleven her udviser forståelse for fortidens omstændigheder og samtidens kontekst. Vi finder det interessant, at eleven tydeligvis havde nemmere ved at foretage et perspektivskifte og vise tegn på historisk empati i sit vagtbrev i forhold til sit flygtningebrev. Vi tænker, at eleven har nemmere ved at identificere sig med vagten. Nationalitet kan være en forklaring, samt at opgaven som vagt kan være nemmere at gennemskue som skribent i opgaven. Derudover kan materialet, som var vedlagt til eleverne i forhold til vagten også have haft indflydelse på deres produktioner. Derfor kan det diskuteres, hvorvidt de præsenterede kilder i undervisningen har haft indflydelse og påvirkning på elevernes produktioner.

Med afsæt i Endacott og Brooks' definition af historisk empati kan det ses, at elev 1 udviser og anvender alle tre dimensioner. Elevens flygtningebrev viser, at eleven har haft succes med at være historisk empatisk. Elevens brug af affektiv tilknytning samt at trække på sin egen følelsesmæssige respons var et af de redskaber, der gjorde elevens brev succesfuldt. Endvidere er elevens flygtningebrev succesfuldt, da det også indeholder dimensionerne historisk kontekstualisering og perspektivskifte. Brevet formår at indeholde alle tre dimensioner, hvilket muliggør et højere niveau af historisk empati. Dimensionernes indvirkning på hinanden skaber kohæsion i brevet, hvilket skaber en helhed, som resulterer i historisk empati på højt niveau. Dette kan være en af forklaringerne på, hvorfor eleven har haft nemmere ved at være historisk empatisk i forhold til Endacott og Brooks' definition. Eleven udviser også i sit vagtbrev alle tre dimensioner. Hertil de samme forklaringer som blev præsenteret ovenfor i forbindelse med elevens flygtningebrev. Altså at sammenkobling mellem de forskellige dimensioner tilsammen skaber en kohæsion og helhed, som derefter resulterer i historisk empati.

Endacott og Brooks' definition af historisk empati er først og fremmest teoribaseret og har ikke udgangspunkt i praksis. Derfor kan det diskuteres, hvorvidt den er anvendelig til at analysere elevproduktioner med fokus på historisk empati. Dens tre dimensioner kan bruges hver for sig, men i samspil med hinanden vil historisk empati opnås på et højere niveau (Endacott & Brooks, 2013, s. 42-43). Dertil kan det diskuteres, hvor effektivt det er at bruge alle tre dimensioner i en samlet undervisningssekvens i praksis. Loa Bjerre pointerer også

dette. Opnåelsen af denne definition af historisk empati er i sig selv et ambitiøst mål. Det er en større opgave for et menneske både at forholde sig til det fortidige menneskets kognitive, affektive og politiske ståsted (Bjerre, 2019, s. 138-139). Med det sagt kan det også diskuteres, hvor høj grad eleverne opnår historisk empati med afsæt i denne definition.

I modsætning til Endacott og Brooks' definition er det bemærkelsesværdigt at påpege og diskutere, at der ved Lee og Shemilts seks niveauer af historisk empati gives mulighed for at foretage en horisontsammensmeltning hos eleverne. Ved Lee og Shemilts definition lægges der op til en horisontsammensmeltning på de højere niveauer af historisk empati, da eleverne her skal sætte sig i ind de natur- og kulturbetingelser i samtiden, de undersøger, for at finde forklaringer på samtidens adfærds- og tankemønstre med udgangspunkt i samtidens præmisser og prøve at distancere sig fra samt undlade egne fordomme og forforståelser om perioden, der arbejdes med og undersøges.

Endvidere vurderer vi, at de to definitioner adskiller sig markant fra hinanden, da Lee og Shemilts definition af begrebet og dens seks niveauer fordrer eleverne til at søge forklaringer på fortidens adfærds- og tankemønstre og møde den på dens egne præmisser og herved undlade at føle sympati eller medfølelse eller det modsatte (Pietras & Poulsen, 2016, 119). Hvor Endacott og Brooks' definition af begrebet inviterer eleverne til at foretage en affektiv tilknytning til samtiden, da dette er en af deres tre dimensioner. Netop dimensionen affektiv tilknytning fordrer eleverne til at trække på deres egne følelsesmæssige erfaringer (Bjerre, 2019, s. 138), hvilket er i direkte kontrast til Lee og Shemilts definition.

Det kan diskuteres, hvorvidt Endacott og Brooks' værdisætning af analytikerens (elevens) følelsesmæssige respons til fortiden er en anerkendelse af, at ingen fortidsfortolkninger kan foretages objektivt. Derfor kan det diskuteres, hvorvidt den ene eller anden definition af begrebet historisk empati skal bruges i praksis i historieundervisningen, hvilket kan afhænge af flere faktorer såsom klasse, årgang, fagligt niveau og krav til den specifikke opgave.

Faghæftet for historie nævner som tidligere beskrevet i opgaven en progression, hvor der fra indskoling til mellemtrin er et fokus på fortidsfortolkning, historisk empati og perspektivskifte (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 33). I sammenhæng med diskussionen om brugen af enten Lee og Shemilts eller Endacott og Brooks' definition af historisk empati, kan man læne sig op ad faghæftets progression. Her kan det diskuteres, hvorvidt Lee og Shemilts definition af historisk empati bedre egner sig til udskolingsniveau,

da definitionen kan indebære en opnåelse af horisontsammensmeltning hos eleven. Hvor Endacott og Brooks' teori muligvis egner sig til de yngre klassetrin, da den igen tilstræber en affektiv tilknytning, hvilket kan være nemmere for yngre elever, da de ikke skal distancere sig selv lige så meget fra fortiden. Faghæftet for historie nævner yderligere en progression, hvor der fra indskoling til mellemtrin fokuseres på, hvordan mennesket kan være påvirket af deres fortid og hvordan personen har gjort brug af samtidens historie til at skabe mening i sin tilværelse, til at kunne demonstrere historisk empati og have evnen til at kunne foretage et perspektivskifte.

Som Loa Bjerre lægger op, vil undervisning med udgangspunkt i perspektivskifte ofte lægge op til en identifikation eller spejling, hvor eleven kan genkende sig selv (Bjerre, 2019, s. 147). Netop dette er væsentligt at diskutere, da arbejdet med perspektivskiftet med henblik på at opnå historisk empati ikke forekommer nemt hos eleverne. Eleverne vil oftest have en tendens til at søge sig selv i perspektivskiftet i form af identifikation eller spejling, hvilket står i opposition til Lee og Shemilts definition af begrebet historisk empati kontra Endacott og Brooks'. Det kan forekomme sværere for eleverne at opnå historisk empati gennem et perspektivskifte uden at have udgangspunkt i en følelsesmæssig tilknytning til fortiden og dens mennesker. Netop dette kan gøre det svært at forholde sig objektiv i sin undersøgelse af fortiden og dermed gøre brug af historisk empati.

Indsamling af empiri og anvendelse af metoder

De ulemper som der kan være ved indsamling af empiri vil muligvis være, at der kan forekomme en bias i forhold til det undersøgende spørgsmål, som er i fokus (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 189). Med dette for øje er vi klar over, at det undersøgende spørgsmål og hovedfokus i denne undersøgelse har ligget til grund for den undersøgelsesproces, der har været i forhold til de givne dokumenter, som vi anvender i vores analyse. Dette kan være en ulempe, da vores indsamlede empiri ikke er repræsentativt og ikke vil give et fuldgyldigt billede og derfor vil det være nødvendigt at skulle undersøge videre og bredere, hvis der ønskes et mere repræsentativt resultat. En mulig ulempe ved anvendelsen af den hermeneutiske metode er, at den viden som vi frembringer også vil være præget af vores forforståelse af givne undersøgelse. Dette stemmer overens med metoden, som vi også har brugt til at frembringe og analysere vores empiri.

Konklusion

Vores problemformulering er således:

I hvor høj grad kan elevproducerede fortællinger i historieundervisningen fordrer til udvikling af elevernes historiske empati, samt styrke deres historiebevidsthed?

På baggrund af vores opsatte problemformulering kan vi ud fra vores analyse og diskussion samt valgte teori konkludere følgende:

Vi er kommet frem til, at begrebet historisk empati kan forstås forskelligt. Dette betyder, at valget af en bestemt definition af begrebet kommer til at ændre kriterierne for, hvordan man planlægger, udfører og evaluerer elevernes evne til at udvise historisk empati. Dette betyder, at succeskriterierne også ændrer sig for elevernes breve. Dette kan vi også konkludere på baggrund af vores analyser af brevene, når vi har analyseret dem ud fra to forskellige definitioner af begrebet. Eleverne havde generelt nemmere ved at udvise historisk empati, når den affektive tilknytning var et kriterie for at opnå historisk empati. Derfor kan vi konkludere, at med afsæt i Endacott og Brooks' definition gav bedre resultater hos eleverne. Derudover kan vi også konkludere, at det er nemmere at undersøge og evaluere elevernes evne til at udvise historisk empati med udgangspunkt i Endacott og Brooks' definition, da deres dimensioner generelt spiller rigtig godt sammen og supplerer hinanden. Ved dette samspil bliver det også nemmere for læreren at se tegn på historisk empati.

Derudover kan vi på baggrund af vores analyse også konkludere, at eleverne generelt havde nemmere ved at foretage et perspektivskifte gennem vagten og derved udvise historisk empati.

Desuden kan vi på baggrund af analysen konkludere, at vi ser en udvikling af elevernes evne til historisk empati gennem elevproducerede fortællinger. Dette er ikke foruden, at der skal bruges den korrekte definition for at opnå dette. Endvidere kan dette suppleres med, at elevernes evne til at udvise historisk empati og foretage perspektivskifte afhænger af klasstrin, fagligt niveau og kravene til den specifikke opgave.

Som tidligere skrevet lægger folkeskolens formålsparagraf stk. 1 op til, at folkeskolen skal give eleverne kundskaber og færdigheder, der skal bidrage til elevernes forståelse for

menneskets samspil med natur- og kulturbetingelser og fremme elevens alsidige udvikling. Netop dette vurderer vi historiebevidsthed og historisk empati i historiefaget kan bidrage til. Derudover kan vi konkludere, at Klafkis nøgleproblemer også taler sammen med denne tankegang. Vi ser en klar forbindelse mellem Klafkis nøgleproblemer og historiebevidsthed som dannelse. Endvidere kan vi konkludere, at skolen skal være med til at kvalificere eleverne til at kunne argumentere samt have et kritisk blik og se problemer empatisk og især historisk empatisk.

Perspektivering

Som det fremgår af vores projekts diskussion og konklusion, vil det være meningsfuldt fremadrettet at undersøge mulige potentialer og udfordringer ved historieundervisning med fokus på udvikling af historisk empati.

For at inddrage elevproducerede fortællinger i historieundervisningen som redskab til udvikling af historisk empati, skal man have elevernes forudsætninger for øje. Dette er alt fra klassetrin, interesser, evner og muligheder i undervisningen. Brugen af elevproducerede fortællinger kan også forekomme i flere forskellige didaktiske former. Vi ser her scenariekompetence som en mulighed for at udvikle elevernes historiske empati. Hertil kan eksempelvis rollespil, mundtlige fortællinger, filmklip, personlige beretninger, inddragelse af historiske genstande og deltagelse i historiske scenarier anvendes til udvikling af elevernes historiske empati. Andre muligheder er blandt andet at tage afsæt i den undren, nysgerrighed og interesse, der enten allerede er iboende hos eleverne eller skal aktiveres. Dog kan dette være en udfordring, da denne proces skal være gennemtænkt og veltilrettelagt, da det er afgørende for resten af forløbet, der arbejdes med (Faber et al., 2022, s. 53).

Et andet udgangspunkt for at arbejde med udviklingen af historisk empati kunne være et øget fokus på indholdsbegreber og nøglebegreber (Lund, 2020, s. 22). Et øget fokus på dette kunne man forestille sig, at eleverne ville have større mulighed for at kunne søge og anvende forklaringer på, hvorfor fortidens adfærds- og tankemønstre var meningsfyldte.

Udfordringer/perspektivering ved brug/indsamling af empiri

Vi ser også en fremtidig perspektivering i indsamlingen og behandlingen af empirien. I vores undersøgelse har vi som nævnt haft nogle ulemper i forhold til vores repræsentativitet.

Endvidere kan empiriindsamlingen derfor bestå af endnu flere elevproduktioner for at få et større vidensgrundlag om elevernes historiske empati og dertilhørende besvarelse af vores problemformulering. For at kunne få bedre indikatorer på elevers evne af udvikling af historisk empati, kan man med fordel efterarbejde elevernes produktioner ved at lave interviews med dem for at få deres oplevelser med arbejdet, det faglige indhold og undersøgelsen som helhed.

Desuden kan man også have historiebrug for øje i den forstand, at læreren har et stort ansvar for at udvælge og præsentere personer, begivenheder og historie på en saglig og objektiv måde. Her kan Niels Kayser Nielsens definition af historiebrug inddrages. Nemlig hvordan historie tit bruges med hensigt på at fremme bestemte interesser (Pietras & Poulsen, 2016, 47-48). Dette er interessant at have i sine overvejelser som lærer i folkeskolen, da den er en uddannelsesinstitution, hvor læreren kan sætte et stort præg på elevernes værdier og holdninger til fortiden, nutiden og fremtiden.

Afslutningsvis vil vi generelt pointere, at man som underviser skal bestræbe sig på udvikling af historisk empati i historieundervisningen. Dertil foreslår vi, at man som underviser altid skal italesætte fortiden på en historisk empatisk måde, da lærere har en autoritet og kan fungere som rollemodel for eleverne, hvor lærerens formidling oftest kan opfattes som den absolutte sandhed.

Litteraturliste

- Bjerre, L. I. (2019). Historie - fordybelse i en anden tid. I P. Brodersen (red.), *Fag og fordybelse: Når fag sætter nye spor i erkendelsen*. Hans Reitzels Forlag
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder - en grundbog* (3. udg.). Hans Reitzels Forlag
- Børne- og undervisningsministeriet (2019). *Historie - Faghæfte 2019*. EMU.
https://emu.dk/sites/default/files/2023-06/gsk_historie_fagh%C3%A6fte_2023.pdf
- Endacott, J. & Brooks, S. (2013). *An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy*. Social Studies Research and Practice, Volume 8, number 1
- Faber, S., Kopp, A. & Lauta, K. (2022). *Det meningsfulde historiefag. Historiebrugsdidaktik fra teori til praksis*. Samfundslitteratur
- Graf, S. T. (2018). *Wolfgang Klafkis dannelsesteori*. I: KVAN (110). 52-67
- Hasse, C. (2013). *Vygotskys sociokulturelle læringsteori*. I: *Læringsteori og didaktik*. Hans Reitzels Forlag
- Historiskmetode.dk (u.å.). *Horisontsammensmeltning*.
<https://historiskmetode.weebly.com/horisontsammensmeltning.html>
- Jensen, B. E. (2003). *Historie i hverdagen*. I: *Historie - livsverden og fag*. København: Gyldendal
- Jensen, B. E. (1996). *Historiebevidsthed og historie – hvad er det?: Historieskabt såvel som historieskabende. 7 historiedidaktiske essays*. OP-forlag
- Laursen, M. H. (2002). *Wolfgang Klafkis nøgleproblemer - et didaktisk udgangspunkt*. I: *Unge Pædagoger* (06). 17-32

Lee, P. & Shemilt, D. (2011). *The concept that dares not speak its name: Should empathy come out of the closet?* *Teaching history*, Issues 143: 39-49

Lund, E. (2020). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere* (6. udg.).
Universitetsforlaget

Bilag

Bilag 1: Elev 1, flygtningebrev

Kære mor, hvordan går det derhjemme? Her hos mig i oksebøllejeren bor vi i en barak, der er koldt og klamt, vi bor elleve mennesker inde på et værelse. Nogle af soldaterne er søde mod os og giver os sæbe og mad, imens andre af soldaterne spytter på os. der er også mange af flygtningene der ligger og er syge, vi har ikke mulighed for medicin. Nogle af de gamle mænd har cigaretter med. jeg fik en af dem men jeg ryger jo ikke, så jeg puttede den i lommen. Senere fik jeg muligheden til at snakke med en af de unge soldater, han var vældig flink. Så jeg gav ham min cigaret, og så kom vi lidt på talefod. Jeg savner at cykle rundt i byen og spise schnitzel. Jeg savner dig, og jeg håber snart vi ses.

Bilag 2: Elev 1, vagtbrev

Brev vagt

Kære mor, jeg har ikke haft så meget at lave ved Oksebøllejeren på det seneste. Det var så kedeligt at jeg faktisk faldt i søvn på en af mine vagter her forleden Men jeg vågnede kort tid efter fordi der var så koldt. Der er ikke rigtigt nogen at snakke med. Ud over en af de unge kvinder. Hun gav mig en cigaret, så vi er kommet lidt på talefod. Men vi må ikke tale eller røre dem, så bliver vi beskyldt for fraternisering, der står faktisk et skilt ude foran lejeren. Og man kan ende med at komme i fængslet. Men jeg har så ondt af dem, fordi de bor så mange mennesker i et rum. De ligger og er syge, og for næsten ikke noget mad, de er nærmest bare skind og ben. Så nogle gange giver jeg dem lidt mad. Jeg håber snart at de tyske flygtninge bliver sendt hjem. Jeg håber snart vi ses igen, jeg savner dig.

Bilag 3: Elev 3, flygtningebrev

Kære mor.

Jeg håber at i har det godt hvor end i er lige nu. Jeg er lige ankommet på oksebøllejren for en uge siden. Jeg bor sammen med en masse mennesker som jeg ikke kender i et meget lille rum, så jeg bliver nød til at dele seng med en masse af dem. Vi får heller ikke særlig meget mad her, langt de fleste af os sulter, og jeg så også nogle gamle folk der kæmpede over et stykke rugbrød igår. Det er begyndt at blive ret så koldt inde, og udenfor, og man kan knap nok sove på grund af det. Nogle af de ældre kvinder taler en smule med vagterne som passer på at vi ikke flygter selvom at de ikke må. det gør de fordi de ensomme, Vidste du at de ikke engang må snakke med os, og hvis de nu gør bliver de straffet, det heder fraternisering, som er meget ulovligt. Vi er slet ikke andet end kvinder, børn og gamle mennesker og alligevel bliver vi behandlet så uretfærdigt, alle mændene er jo døde i krigen. Jeg savner dig og glæder mig så inderligt til at komme hjem og se dig, far og Lisa igen.

Bilag 4: Elev 2, vagtbrev

kære moder

Jeg holder stadig vagt her ved oksebøllejren. Der er ved at blive køgligt at stå herude, og i dag da jeg stod på vagt kom der en af de tyske børn forbi, det var en lille pige. Hun så meget tynd og bleg ud. Jeg ville bare ønske at jeg måtte give hende noget extra brød, men det kunne jeg ikke, fordi jeg ville blive beskyldt for fraternisering. De tyske flygtninge bor på nogle ret små værelser, og sover i nogle små senge. Jeg syntes at det er uretfærdigt at de børn blive behandlet sådan, de har jo ikke gjort noget forkert, de sulter jo. Jeg håber snart at de blive sendt hjem. Men nok om det. Tænk at det allerede er vinter. Det betyder at jeg snart kommer hjem på besøg. Jeg savner dig.

Brev fra flygtning

Kærer dagbog, vi er blevet taget til en fangelejr, i Danmark. Vi bor i et lille værelse med 13 andre, vi er 16 i alt. Det er iskoldt og vi sover på halm i sække. Vi er nødt til at stjæle brænde og bytte alt hvad vi har for at få mad, men vi bliver aldrig helt mætte. Min lille søster var syg da de kom og tog os, min mor er ikke sikker på hun overlever i den her kulde. Danskerne må ikke snakke med os, men nogen af dem giver os mad. Vi er kun kvinder, børn og gamle med i lejeren, udover vagterne selvfølgelig. Jeg ved ikke hvorfor de har spæret os inde, men det er hårdt at bo i lejren. Hvis vi kommer for tæt på hegnet, spytter nogen af vagterne på os eller truer os, så vi passer på ikke at komme for tæt på. Hvis vi en dag kommer ud vil jeg glæde mig til at kunne leve et normalt liv igen. Vi har været her 1 år, og nu har vi næsten ikke flere cigaretter til at bytte, så vi kan få mad, jeg glæder mig til at komme ud.

Brev fra vagten

Kære mor, jeg står vagt ved oksbøllejeren. Det er den 27. november og jeg tror det er -7 grader og jeg kan ikke mærke min krop selvom jeg har taget 3 sweatere inden under min uniform. Vi må ikke gå indenfor og få varmen mens vi står vagt og vi for kun pause til at gå inden for 6 timer om dagen, der skal vi både spise og sove. Jeg er også meget træt for jeg for ikke meget mere end 3 timers søvn. Det er vores opgave at holde vagt så ingen af tyskerne flygter, men der har indtil videre ikke været nogen der prøvet på det. Vi må ikke røre ved tyskerne eller hjælpe dem, man bliver straffet hvis man bliver opdaget. Jeg har hjulpet dem et par gange med mad, de havde ikke fået noget at spise i 2 dage! Vi har cigaretter og de hjælper lidt til at holde varmen herude. Jeg syntes det er synd for de tyske piger og børn, der er næsten ingen tyske mænd her, jeg håber tyskerne snart kan komme hjem. Jeg savner dig mor, Jeg håber vi ses snart ses mor.

Bilag 7: Elev 4, flygtningebrev

BREV FRA EN FLYGTNING

Kære far, jeg blev læsset af ved porten til lejren og blev over ladt til mig selv. Jeg gik, og ledte efter et sted at bo. Jeg kiggede efter et værelse i barakkerne, hestestalden var allerede optaget, men nogle af barakkerne var ledige så jeg gik hen til den første der var ledig, der var 8 etagesenge, vi får 4 senge til os alle fem, jeg deler seng med mor. Det blev mørkere og vi skulle hen at have noget mad i folkekøkkenet, det ikke den bedste mad man for men jeg er sulten, så jeg prøver på at få bare lidt mad. Jeg lægger mig op i sengen og prøver på at sove men det er koldt, og der larmer. Vi for mange mennesker i lejren, de så slem som da vi var på skolerne. Madrasserne og puderne var lavet af halm, og tæpperne fik vi af vagterne. Om morgen går jeg en lille tur, men aldrig ud mod hegnet, for der står tit dansker og spytter på os. Jeg håber snart at jeg ser dig igen. SAVNER DIG!

Bilag 8: Elev 4, vagtbrev

Kære mor, jeg er vagt i Oksbøllejren og jeg er vogter de tyske flygtigere nat og dag, Det er koldt og hård, og jeg keder mig meget. Jeg har dog haft talt med en ung kvinde et par gange, og har fået nogle cigaretter, men hvis de andre vagter finder ud af at jeg har talt med en tysk kvinde så er jeg i fare, for at blive beskyldt for fraternisering, og jeg kan komme i fængsel. Der er et skilt ved starten af lejren, hvor det står: "fraternisering med fjenden, kan føre til afstraffelse". Jeg har ondt af kvinderne, og synes at det er synd for dem at de for så lidt og dårligt mad, så nogle ganger giver jeg kvinderne noget af min mad, fordi de også giver mig cigaretter. Der er rigtig mange gamle mænd, der bare sidder dag ud og dag ind og ryger cigaretter og snakke om kedelige ting. De unge mænd er døde i krigen, så hvis jeg var en af de kvinder, havde jeg også kedet mig virkelig meget. Jeg håber snart at jeg kommer hjem, og Jeg glæder mig til at se dig igen, og savner dig meget. VI SES SNART!

Bilag 9: Undervisningsmateriale om flygtningeperspektiv

(Kilde: Margarete Timmermann: Oranienburg – Oksbøl 1945-1947)

Flygtningelejren ved Oksbøl var den største i Danmark. Margarete Timmermann husker ankomsten til lejren.

"Vi bliver læsset af ved porten til lejren og blev overladt til os selv. "Find et sted at bo!" Min mor går og leder efter et værelse i barakkerne. Hestestaldene er allerede optaget. Nogle barakker ser ud til at være tomme. Vi finder et værelse med otte etagesenge. Vi får fire senge til fem personer! Yderligere seks kvinder med børn flytter ind i værelset." [...]

Vi er nu 18 mennesker i værelset: Syv kvinder og 11 børn mellem tre og femten år. Vores del består af to etagesenge med en korridor imellem. Der er et lille skab på væggen og et bord. [...]

Jeg delte seng med min mor i næsten to år. Madrasserne er sække med halm, også puderne er halmfyldte. Tæpperne fik vi af vagerne. [...]

Vores "hoveddør" er en uldplaid, som vi havde med på flugten. Den hænges mellem de to sengestel og dækker for os, når vi klæder os af og på. [...]

Mellem vinduerne står et komfur. Vi fyrer med briketter og træ, vi har stjålet. Komfurrøret går ud gennem barakkens væg. I barakken er et fælles vaskerum."

Bilag 10: Undervisningsmateriale

I slutningen af juli 1945 meddelte briterne, at de tyske flygtninge i Danmark ikke kunne sendes hjem foreløbigt. Årsagen var, at de allierede (Storbritannien, USA, Frankrig og Sovjetunionen) var blevet enige om, at Tyskland skulle deles i fire besættelseszoner, og at Tyskland skulle afgive store landområder i den østlige del af riget. Langt de fleste tyske flygtninge i Danmark kom fra den østlige del af Tyskland, som Tyskland skulle afgive til Sovjetunionen og Polen. I disse områder var man allerede i gang med at tvangsforflytte tyskere mod vest. I alt blev omkring 7 mio. tyskere tvunget til at forlade deres hjem. Så de tyske flygtninge i Danmark kunne ikke vende tilbage til deres hjemegn.

I Tyskland var der nød og kaos. Byerne lå i ruiner, og mange havde mistet hus og hjem. Der var mangel på tøj, og millioner af mennesker sultede. Derfor var hverken Sovjetunionen, Storbritannien eller Frankrig interesserede i at modtage flygtninge i deres besættelses-zoner. Og i Danmark havde flygtningene jo tålelige forhold. Derfor måtte Danmark acceptere, at flygtningen blev i landet ind til videre.

I løbet af september 1945 var de fleste skoler frigivet, og flygtningene samlet på 6-700 indkvarteringssteder. Ved nytårstid var der sket en yderligere samling, og antallet af indkvarteringssteder var halveret. Et halvt år senere i sommeren 1946 var flygtningene samlet i ca. 140 lejre.

Nogle af lejrene var store. Den største var Oksbøllejren ved Esbjerg, hvor der på et tidspunkt var indkvarteret ca. 36.000 flygtninge. Det gjorde lejren til en af de største byer i Danmark. På Amager opførtes lejren Kløvermarken til 19.000 flygtninge. Ved Karup, sydvest for Viborg, havde besættelsesmagten anlagt en flyveplads. På dens område blev der indrettet en dobbelt-lejr Grove-Gedhus, hvor ca. 15.000 flygtninge blev anbragt.

Bilag 11: Undervisningsmateriale - Bonanza (dr.dk)

Tidsstempel: 29:17-30:58.

Link:

<https://www.dr.dk/bonanza/serie/418/indvandringens-historie/2345/indvandringens-historie->

36