

Fakultetet for lærerutdanningen og pedagogikk

Vetle Bough Winsnes

Masteroppgave i samfunnsfag

Muligheter, utfordringer og forutsetninger ved
bruk av historisk empati.

Hvordan legge til rette for historisk empati i
historieundervisningen på ungdomstrinnet?

Opportunities, Challenges, and Prerequisites in Using Historical Empathy.
How to Facilitate Historical Empathy in History Education at the Secondary
School Level?

Grunnskolelærerutdanning for 5.-10. trinn

Våren 2023

Forord

Denne masteroppgaven representerer mitt avsluttende arbeid etter fem år med studie på grunnskoleutdanning for 5.-10. trinn. Oppgaven er skrevet våren 2023 ved fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet (INN) studiested Hamar. I forkant av denne masteroppgaven var målet å finne nyskapende og kreative undervisningsformer som kunne bidra til å øke elevenes engasjement i historieundervisningen. Etter en del undersøkelser rundt hva jeg skulle skrive om, tenkte jeg tilbake til undervisningen om historisk empati på Høgskolen i Innlandet. Jeg ble virkelig fascinert av begrepet og dets betydning. Etter å ha grundig undersøkt begrepet, oppdaget jeg at det ikke hadde blitt gjennomført tidligere forskning på dette temaet i Norge. Dette så jeg som en spennende utfordring og en mulighet til å bidra med ny kunnskap. Dermed ble målsettingen å fokusere på historisk empati og hvordan elevenes utvikling av denne kompetansen kan hjelpe dem med å forstå nye perspektiver og erkjenne at disse perspektivene er formet av historiske kontekster. Gjennom min utforskning og arbeid med historisk empati, har jeg fått en dypere forståelse av det potensialet dette begrepet har i historieundervisningen. Dette har virkelig endret og revolusjonert mitt syn på historiedidaktikk. Jeg vil påstå at historisk empati vil være en av de mest sentrale kompetansene som vil danne globale medborgere i fremtiden.

Jeg vil starte med å takke min veileder Kariin Catharina Sundsback for et veldig godt samarbeid underveis med gode råd og bra oppfølging. Jeg vil også takke mine fem informanter som, til tross for en travel hverdag, tok seg tid til å stille med god og informativ informasjon. Videre vil jeg takke min familie. Mine foreldre som har heiet på meg gjennom hele prosessen, og mine to brødre for gode råd og støtte.

Til slutt ønsker jeg å uttrykke min takknemlighet overfor Marius, Jonas og mine andre medstudenter for de utallige minnene vi har skapt sammen. Vi har vært der for hverandre gjennom både opp- og nedture, og har gitt hverandre faglig og sosial støtte både i eksamensperioder og gjennom hele mastergraden. Til slutt vil jeg også rette en spesiell takk til min samboer, Andrea Ask Haakensen, for den enorme støtten og den verdifulle utvekslingen av erfaringer gjennom denne mastergradsperioden.

Sammendrag

I denne masteroppgaven er det sett nærmere på hvilket potensial som ligger i det å benytte historisk empati i historieundervisningen. For å besvare forskningsprosjektets problemstilling ble det utarbeidet to forskningsspørsmål som har tatt for seg muligheter og utfordringer som historisk empati kan gi, og hvilke forutsetninger som bør være til stede for å utnytte potensialet ved bruk av historisk empati i historieundervisningen. Det ble benyttet et kvalitativt studie med intervju av fem samfunnsfagslærere for å besvare forskningsspørsmålene, i tillegg til et relevant litteraturstudie av eksisterende forskning. Forskningsprosjektet er avgrenset til å kun fokusere på den potensielle gevinsten som kan fremkomme ved utvikling av historisk empati som et tiltak for å øke kvaliteten på studiet.

Forskningsprosjektet i denne oppgaven avdekker de sentrale mulighetene ved å innføre historisk empati i historieundervisningen. Det kom frem at de mest sentrale mulighetene ved innføring av historisk empati i historieundervisningen er at det gir elevene en dypere forståelse for historiske kontekster og at det kan bidra til å utdanne aktive medborgere som kan bidra til demokratiets videreutvikling. De største utfordringene som ble identifisert var tvetydigheten ved historisk empati, og at det mangler et rammeverk for hvordan lærere kan tilpasse undervisningen slik at elevene kan utvikle historisk empati. I lys av informantenes svar og tidligere forskning ble det utformet seks forutsetninger for å utnytte potensialet ved bruk av historisk empati i historieundervisningen. Det er derfor som en del av forskningsprosjektet utformet et rammeverk som skal være tilpasset lærere som jobber med historieundervisning i norsk skole. Rammeverket er strukturert som en iterativ prosess med seks kognitiv-affektive elementer som legger til rette for utvikling av historisk empati. Det som skiller dette rammeverket fra tidligere rammeverk er at elementene er strukturert i en prosess, noe som systematiserer og forenkler bruken for lærerne.

Forskningsprosjektet fører med seg helt ny kunnskap og forståelse for potensialet i økt bruk av historisk empati. Videre oppfordres det på grunnlag av alle fordelene som kommer frem i oppgaven å forske videre på historisk empati, da dette kan ha en sentral rolle i å virkelig forbedre historieundervisningen.

Abstract

The title of this master's thesis is “Opportunities, challenges, and prerequisites in using historical empathy. How to facilitate historical empathy in history education at the secondary school level?”. In this master's thesis, a closer look is taken at what potential lies in using historical empathy in history teaching. To answer the research project's problem statement, two research questions were developed, which addressed the possibilities and challenges that historical empathy can provide, as well as the prerequisites that should be in place to exploit the potential of using historical empathy in history education. A qualitative study with interviews of five social studies teachers was used to answer the research questions, in addition to a relevant literature study of existing research. The research project is limited to focusing only on the potential benefits that can arise from the development of historical empathy as a measure to improve the quality of education.

The research project in this thesis reveals the key opportunities of introducing historical empathy in history education. It was found that the central benefits of incorporating historical empathy in history education are providing students with a deeper understanding of historical contexts and fostering the development of active citizens who can contribute to the further advancement of democracy. The main challenges identified include the ambiguity surrounding the concept of historical empathy and the lack of a framework to guide teachers in adapting their instruction to cultivate historical empathy in students. In light of the participants' responses and previous research, six prerequisites were formulated to harness the potential of using historical empathy in history education. As part of the research project, a framework tailored for teachers in Norwegian schools was developed. The framework is structured as an iterative process with six cognitive-affective elements that facilitate the development of historical empathy. What sets this framework apart from previous ones is the systematic progression of the elements, which simplifies and streamlines its implementation for teachers.

The research project brings forth brand new knowledge and understanding of the potential in increased utilization of historical empathy. Furthermore, based on all the advantages highlighted in the thesis, there is an encouragement to further research on historical empathy, as it can play a pivotal role in truly enhancing history education.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	1
Sammendrag.....	2
Abstract.....	3
Figurer:.....	7
Tabeller:.....	7
Vedlegg:.....	8
1. Innledning.....	9
1. 1 Bakgrunn.....	9
1. 2 Forskningsprosjektets teoretiske rammeverk.....	10
1. 3 Hensikt og formål.....	10
1. 4 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	11
1. 5 Avgrensning.....	12
1. 6 Struktur i oppgaven.....	13
2. Teori.....	15
2. 1 Hvorfor er teorien relevant for dette forskningsprosjektet?.....	15
2. 2 Historisk empati.....	16
2. 2. 1 Forskjellen på sympati, empati og historisk empati.....	17
2. 2. 2 En kognitiv, affektiv eller kognitiv-affektiv øvelse?.....	17
2. 2. 3 Barton og Levstiks perspektiv på historisk empati.....	18
2. 2. 4 Endacott og Brooks' tredeling av historisk empati.....	23
2. 2. 5 Endacott og Brooks' instruksjonsmodell for Historisk empati.....	25
2. 3 Liknende utført forskning.....	27
2. 4 Nyere konseptualisering av historisk empati.....	31
2. 5 Misforståelser innen historisk empati.....	35
2. 5. 1 Historiebevissthet.....	35
2. 5. 2 Historisk tenkning.....	35
2. 5. 3 Presentisme.....	36
2. 6 Globalhistorie.....	36
3. Metode.....	38
3. 1 Valg av forskningsmetode.....	38
3. 2 Innhenting av primærdata.....	39
3. 2. 1 Intervju.....	40
3. 2. 2 Semistrukturerte intervju.....	40
3. 2. 3 Analyse av primærdata.....	43

3. 3 Innhenting av sekundærdata.....	46
3. 3. 1 Litteratursøk og søkestrategi.....	46
3. 4 Vurdering av validitet og reliabilitet.....	47
3. 4. 1 Vurdering av validitet.....	47
3. 4. 2 Vurdering av reliabilitet.....	48
3. 5 Etske betraktninger.....	49
3. 6 Begrensninger for metoden.....	50
4. Resultater.....	52
4. 1 Hvilke muligheter gir historisk empati?.....	53
4. 1. 1 Mulighet 1: Kritisk tenkning.....	53
4. 1. 2 Mulighet 2: Avkoloniserende og antirasistiske tilnærminger.....	54
4. 1. 3 Mulighet 3: Utvikle historisk tenkning og historisk bevissthet.....	54
4. 1. 4 Mulighet 4: Dypere forståelse.....	54
4. 1. 5 Mulighet 5: Aktivt medborgerskap og videreutvikle demokratiet.....	55
4. 2 Hvilke utfordringer gir historisk empati?.....	55
4. 2. 1 Utfordring 1: Komplisert, vanskelig og ambisiøst.....	55
4. 2. 2 Utfordring 2: Elevene sliter med å se sammenhengene i det store historiske bildet, på grunn av lite tid til dybdelæring.....	56
4. 2. 3 Utfordring 3: Om ungdomsskoleelever er modne nok til å utvikle historisk empati, og dermed utvikler historisk sympati eller presentisme.....	56
4. 2. 4 Utfordring 4: Tvetydig oppfattelse.....	56
4. 3 Hvilke forutsetninger bør være til stede for å utnytte potensialet ved bruk av historisk empati i historieundervisningen?.....	57
4. 3. 1 Globalhistorisk kontekstualisering.....	58
4. 3. 2 Historisk fantasi.....	59
4. 3. 3 Historisk multiperspektiv.....	59
4. 3. 4 Personlig tilknytning.....	60
4. 3. 5 Refleksjonskompetanse.....	60
4. 3. 6 Handlingskompetanse.....	61
4. 4 Læringsaktiviteter.....	61
4. 4. 1 Læringsaktiviteter som kan utvikle historisk empati ved undervisning om Den kalde krigen.....	62
4. 4. 2 Generaliserbare læringsaktiviteter.....	64
5 . Drøfting.....	68
5. 1 Hvilke muligheter og utfordringer gir bruk av historisk empati i historieundervisningen?.....	68
5. 1. 1 Muligheter som historisk empati kan gi i historieundervisningen.....	68

5. 1. 2	Utfordringer som historisk empati kan gi i historieundervisningen.....	71
5. 2	Hvilke forutsetninger bør være til stede for å utnytte potensialet ved bruk av historisk empati i historieundervisningen?.....	74
5. 2. 1	Globalhistorisk kontekstualisering.....	74
5. 2. 2	Historisk fantasi.....	75
5. 2. 3	Historisk multiperspektiv.....	76
5. 2. 4	Personlig tilknytning.....	76
5. 2. 5	Refleksjonskompetanse.....	77
5. 2. 6	Handlingskompetanse.....	78
5. 3	Rammeverk.....	79
5. 3. 1	Utarbeidelse av rammeverk.....	79
5. 3. 2	Rammeverket.....	81
5. 3. 3	Forklaring av rammeverket.....	81
5. 3. 4	Avgrensning av rammeverket.....	84
6.	Konklusjon.....	85
6. 1	Sammendrag av funn og konkluderende avslutning.....	85
6. 2	Anbefalinger.....	87
6. 2. 1	Praktiske anbefalinger til historieundervisningen.....	87
6. 2. 2	Anbefalinger for bruk av det presenterte rammeverket.....	87
6. 2. 3	Anbefalinger for videre forskning.....	88
	Litteraturliste:.....	90
	Vedlegg A:.....	96
	Vedlegg B:.....	100
	Vedlegg C:.....	104
	Vedlegg D:.....	106

Figurer:

Figur 1: Visuell oversettelse av Barton og Levstik (2004) fire elementer for "Å bry seg" (Barton & Levstik, 2004, s. 229-242).

Figur 2: Oversettelse av Endacott & Brooks (2013) visuelle konseptualisering av Historisk empati (Endacott & Brooks, 2013, s. 44).

Figur 3: En oversatt visualisering av modellen til Sara Karn (2023).

Figur 4: Et utklipp fra Nvivo som viser underkategoriene under Historisk empati.

Figur 5: Et utklipp fra Nvivo som viser underkategoriene under Undervisning.

Figur 6: Et utklipp fra Nvivo som viser underkategoriene under Læringsaktiviteter

Figur 7: Informantenes fem ulike oppfattelser av historisk empati.

Figur 8: Utklipp fra Nvivo som viser en ordsky med de mest nevnte temaene eller hendelsene ved undervisning om Den kalde krigen.

Figur 9: Utklipp fra Nvivo som viser en ordsky med de mest nevnte generaliserbare læringsaktivitetene.

Figur 10: Prosess for utarbeidelse av rammeverket.

Figur 11: Rammeverk for en iterativ prosess som kan bidra til å legge til rette for utvikling av historisk empati.

Tabeller:

Tabell 1: Muligheter, utfordringer og forutsetninger som informantene beskrev i intervjuene.

Tabell 2: Mulighetene som informantene beskrev i intervjuene.

Tabell 3: Utfordringer som informantene beskrev i intervjuene.

Tabell 4: Forutsetninger som informantene beskrev i intervjuene.

Tabell 5: Læringsaktiviteter som kan bidra til å utvikle historisk empati ved undervisning om Den kalde krigen.

Tabell 6: Generaliserbare læringsaktiviteter som kan bidra til å utvikle historisk empati.

Vedlegg:

Vedlegg A: Intervjuguide: Historisk empati i historieundervisningen på ungdomstrinnet

Vedlegg B: Informasjonsskriv/samtykkeskjema

Vedlegg C: Beskrivelse av hva historisk empati innebærer

Vedlegg D: Godkjenning fra NSD

1. Innledning

I innledningskapittelet presenteres oppgavens bakgrunn, hensikt og formål. Ut fra bakgrunnen og hensikten med oppgaven er det utarbeidet en problemstilling og to forskningsspørsmål. I slutten av kapittelet blir det presentert noen avgrensninger som er gjort i dette forskningsprosjektet, og en oversikt over oppgavens struktur.

1. 1 Bakgrunn

1. januar 2016 trådte FNs bærekraftsmål i kraft. I delmål 4.7 under bærekraftsmål 4 *God utdanning* står det at elever skal tilegne seg den kompetansen som er nødvendig for å fremme bærekraftig utvikling (FN-sambandet, 2022). En av kompetansene som er nevnt for å fremme bærekraftig utvikling er globalt borgerskap. Å utdanne globale borgere, eller globale medborgere som vil bli benyttet i denne masteroppgaven, er et resultat av globaliseringen i verden og den teknologiske utviklingen i samfunnet. Fokuset på å utdanne medborgere blir også introdusert i læreplanen fra 2020 med det tverrfaglige temaet *Demokrati og medborgerskap*. Dette tverrfaglige temaet handler om at “elevene utvikler kunnskaper og ferdigheter for å kunne delta i demokratiske prosesser” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Gilje, Landfald og Ludvigsen (2018) henviser til tidligere forskning og argumenterer for å øke fokuset på kjerneelementene i skolen, som en tilnærming til å utdanne medborgere. Under kjerneelementet “Samfunnskritisk tenkning og sammenhenger” presenteres begrepet historisk empati (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2), som allerede i 1987 ble foreslått av Ashby og Lee som en måte elevene kunne forstå dagens samfunn og dermed bli medborgere (Ashby & Lee, 1987, s. 64). Historisk empati handler om å bruke perspektivet til historiske aktører til å forstå deres handlinger, og lære fra dette til å utvikle sine egne verdier i nåtid.

Det har tidligere blitt skrevet masteroppgaver om historisk empati, men masteroppgavene har brukt enten en film eller et utvalgt undervisningsopplegg som utgangspunkt i deres forskningsprosjekt. Lærere kan bruke de utvalgte undervisningsoppleggene til inspirasjon eller utgangspunkt for egen undervisning, men mangler et konkret rammeverk for hvordan de kan tilrettelegge undervisningen slik at elevene kan utvikle historisk empati. Derfor ønsket jeg å utforske hvilke forutsetninger som lærere og tidligere forskning mener bør være til stede for å utnytte potensialet ved historisk empati i historieundervisningen.

1. 2 Forskningsprosjektets teoretiske rammeverk

Dette forskningsprosjektets teoretiske rammeverk er presentert av de ledende forskerne innen konseptualisering av historisk empati, Barton og Levstik (2004) og Endacott og Brooks (2013). Keith C. Barton og Linda S. Levstik er professorer ved Department of Curriculum and Instruction i USA. Keith C. Barton jobber ved Universitet i Indiana, USA og Linda S. Levstik jobber ved Universitet i Kentucky, USA. Jason Endacott er assistant professor i videregående opplæring ved University of Arkansas i Fayetteville, Arkansas og Sarah Brooks er assistant professor i utdanning ved Elmhurst College i Elmhurst, Illinois. Begge konseptualiseringene vil bli presentert i teorikapitlet.

I 2023 presenterte Sara Karn, som er doktorgradskandidat ved Fakultet for utdanning ved Universitet i Queen, en kognitiv-affektiv modell som handler om å fremme historisk empati i historieundervisningen i Canada. Karn (2023) har benyttet konseptualiseringen til både Barton og Levstik (2004) og Endacott og Brooks (2013) som utgangspunkt i utformingen av modellen, og satt dette i lys av tidligere forskning. Karns (2023) kognitiv-affektive modell har vært til inspirasjon for utforming av dette forskningsprosjektets rammeverk.

1. 3 Hensikt og formål

Hensikten med dette forskningsprosjektet er å utforme et rammeverk for hvordan lærere kan tilrettelegge for utvikling av historisk empati. Som det kommer frem i bakgrunnen for denne masteroppgaven er det behov for et konkret rammeverk, som er tilpasset norske lærere, for hvordan en kan tilrettelegge for utvikling av historisk empati i historieundervisningen. Sara Karns (2023) modell er en mulig løsning på hvordan en kan tilrettelegge, men er imidlertid tilpasset den kanadiske skolen. Derfor vil dette forskningsprosjektet undersøke potensialet for tilrettelegging av historisk empati i den norske skolen. Målet er derfor å identifisere de nødvendige forutsetningene for å konstruere en konkret ramme som er tilpasset norske lærere.

Formålet med denne masteroppgaven er å bidra og påvirke dagens historieundervisning ved å introdusere historisk empati som en ny og innovativ tilnærming, som kan bidra til å stimulere engasjement i historieundervisningen og utdanne globale medborgere. Som beskrevet i

kapittel 1.1 *Bakgrunn*, er det et betydelig kunnskapshull når det gjelder et rammeverk som hjelper lærere med å legge til rette for utviklingen av historisk empati hos elevene. Dette forskningsprosjektet tar sikte på å fylle dette gapet. Gjennom forskningen vil mulighetene som oppstår ved å utvikle historisk empati bli presentert, samt begrunnelsen for hvorfor historisk empati bør inkluderes i historieundervisningen.

1. 4 Problemstilling og forskningsspørsmål

Historisk empati presenteres i den nye læreplanen fra 2020, som nevnt i bakgrunnen under kjerneelementet “Samfunnskritisk tenkning og sammenhenger” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Under dette kjerneelementet nevnes bare historisk empati, og det utdypes ikke hva som ligger i begrepet eller hvordan lærere kan tilrettelegge for at elevene utvikler det. Samtidig er det en tvetydig forståelse blant forskere om hva historisk empati innebærer og hvor sentral den affektive delen er for å kunne utnytte potensialet ved utviklingen av historisk empati (Barton & Levstik, 2004; Endacott & Brooks, 2013; Karn, 2023).

Forskningsprosjektet til Karn (2023) er et bevis på hvordan en kan benytte resultatene fra tidligere forskning til å utforme et rammeverk som kan bidra til å redusere usikkerhet og forbedre kvaliteten på undervisningen. Som nevnt i 1.1 Bakgrunn mangler det forskning på hvordan lærere kan tilrettelegge for utvikling av historisk empati og mulighetene det kan gi. Derfor er problemstillingen til forskningsprosjektet:

Hvilket potensial ligger i det å benytte historisk empati i historieundervisningen?

For å besvare problemstillingen har det blitt utarbeidet to forskningsspørsmål:

Forskningsspørsmål 1: Hvilke muligheter og utfordringer gir bruk av historisk empati i historieundervisningen?

Forskningsspørsmål 2: Hvilke forutsetninger bør være til stede for å utnytte potensialet ved bruk av historisk empati i historieundervisningen?

Forskningsspørsmål 1 tar for seg hvilke muligheter innføring av historisk empati i historieundervisningen kan gi, og deretter presentere hvilke utfordringer som kan vanskeliggjøre innføringen av historisk empati. Forskningsspørsmål 2 skal besvare hvilke

forutsetninger som bør tas i betraktning for å få mest mulig ut av potensialet ved innføring av historisk empati. Potensial blir i denne sammenheng brukt for å trekke frem hvilke elementer en burde benytte seg av for å få et så godt sluttresultat som mulig. Forskningsprosjektet vil først bli besvart med utgangspunkt i egen gjennomført forskning. Deretter blir resultatene satt i lys av tidligere forskning og andre rammeverk for hvordan lærere kan tilrettelegge undervisningen slik at elevene utvikler historisk empati.

1. 5 Avgrensning

For å kunne besvare problemstillingen i dette forskningsprosjektet på best mulig måte, har det vært nødvendig å foreta noen avgrensninger. Avgrensningene som redegjøres i dette delkapitlet gjøres for å sikre at forskningsprosjektet besvarer problemstillingen, og ivaretar hensikten. Noen av avgrensningene som blir presentert kan brukes til inspirasjon til videre forskning.

Den første avgrensningen er å kun fokusere på den potensielle gevinsten som kan fremkomme ved utvikling av historisk empati. Som følge av lite forskning innenfor dette fagfeltet, har jeg tatt en vurdering på at denne avgrensningen vil gjøre forskningsprosjektet mer innovativt og relevant innen historiedidaktikken ettersom omfanget av forskningsprosjektet blir mer spisset.

Jeg valgte å avgrense intervjuene ved at informantene skulle presentere et undervisningsopplegg om Den kalde krigen der målet var at elevene skulle utvikle historisk empati. På denne måten kunne forskningsprosjektet unngå å få generelle svar og informantene måtte dermed svare konkret på hvordan de ville undervist om den konkrete historiske hendelsen. Den kalde krigen er et historisk tema som alle informantene har undervist om tidligere. Dette styrker informasjonen fra intervjuene i den grad at forskningsprosjektet ikke bygger på hvor mye lærerne kan om Den kalde krigen, men på hvilken måte de oppfatter og benytter begrepet. Å avgrense intervjuene til kun en historisk hendelse, gjorde det mulig å sammenligne informasjonen fra informantene.

Jeg valgte å avgrense innsamlingen av primærdata til fem informanter grunnet begrensede ressurser og tid. For at forskningsprosjektet skulle få et så representativt utvalg som mulig,

ble det gjort et selektivt utvalg av informanter fra ulike geografiske områder i Norge. Dette gir forskningsprosjektet en større grad av generalisering.

1. 6 Struktur i oppgaven

Dette forskningsprosjektet består av seks kapitler. Det første kapitlet introduserer temaet og forskningsprosjektets relevans. Videre presenteres hensikten og formålet, problemstillingen og forskningsspørsmålene, og hvilke avgrensninger som var nødvendige for å kunne svare på problemstillingen.

Det andre kapitlet presenterer det teoretiske fundamentet i forskningsprosjektet. Her presenteres Barton og Levstiks (2004) og Endacott og Brooks' (2013) konseptualisering av historisk empati, som ble brukt som utgangspunkt for utformingen av intervjuguiden. Videre presenteres en liknende utført forskning av Bartelds, Savenije og van Boxtel (2020), der resultatene blir sammenlignet med funnene fra dette forskningsprosjektet i drøftingskapitlet. Deretter presenteres Sara Karns (2023) nye konseptualisering, der hun presenterer en kognitiv-affektiv teori for hvordan lærere kan implementere historisk empati i historieundervisningen. Nest sist beskrives noen historiedidaktiske misforståelser ved utvikling av historisk empati. Til slutt presenteres globalhistorie, som er en ny retning innen historiefaget og danner grunnlaget for å kunne utdanne globale medborgere.

Det tredje kapitlet presenterer først valg av forskningsmetode, for deretter en beskrivelse av hvilke måter primær- og sekundærdata ble innhentet. Kapitlet presenterer også avveiningene som ble gjort knyttet til forskningsprosjektets troverdighet og etikk, og til slutt presenteres begrensningene med forskningsprosjektets metode.

Det fjerde kapitlet presenterer resultatene fra intervjuene i to deler. I første del presenteres informantenes besvarelse av forskningsspørsmålene. I andre del presenteres informantenes besvarelse av læringsaktiviteter.

Det femte kapitlet drøfter resultatene fra intervjuene i lys av tidligere forskning. I dette kapitlet blir informantenes besvarelse av forskningsspørsmålene drøftet og satt i lys av tidligere forskning.

Det sjette kapitlet presenterer konklusjon av forskningsprosjektet. Dette kapitlet oppsummerer funnene fra drøftingen, og presenterer svaret på forskningsspørsmålene og anbefalinger til videre forskning.

2. Teori

I dette kapitlet skal jeg gjennomgå mitt teoretiske rammeverk, som kan belyse forskningsprosjektets problemstilling. Teorien skal bidra til en bedre forståelse av informantenes oppfattelse av historisk empati i drøftingen.

2. 1 Hvorfor er teorien relevant for dette forskningsprosjektet?

Kapitlet starter med å presentere Barton og Levstik (2004) og Endacott og Brooks (2013) konseptualisering av historisk empati. Deretter tydeliggjøres forskjellen på sympati, empati og historisk empati, og om historisk empati er en kognitiv, affektiv eller kognitiv-affektiv øvelse.

Videre utdypes Barton og Levstiks (2004) og Endacott og Brooks (2013) konseptualisering av begrepet *historisk empati*, som er grunnlaget for utarbeidelsen av intervjuguiden i dette forskningsprosjektet. Disse teoriene er de mest sentrale innenfor forskningsfeltet, dette gir forskningsprosjektet en større faglig tyngde og en økt forståelse for hvordan lærere oppfatter og bruker historisk empati. En kombinasjon av deres konseptualisering vil bli benyttet i utarbeidelsen av rammeverket som presenteres i delkapittel 5.3 *Rammeverk*.

Begrunnelsen for å trekke inn liknende forskning er for å gi forskningsprosjektet en bredere faglig tyngde. Forskningsprosjektet til Bartelds, Savenije og van Boxtel (2020) er et av få forskningsprosjekt som har forsket på hvordan lærere oppfatter historisk empati, som gjør den svært relevant for denne masteroppgaven. Resultatene i deres forskningsprosjekt vil bli sammenlignet med resultatene fra intervjuene som er gjennomført i forbindelse med dette forskningsprosjektet. Sammenligningen mellom Bartelds et al. (2020) og datainnsamlingen som er gjort i forbindelse med denne masteroppgaven vil være en del av drøftingskapitlet.

For å få et bredere perspektiv på fagfeltet presenteres forskningsprosjektet til Sara Karn (2023). Dette forskningsprosjektet er en utvikling av både Endacott og Brooks (2013) og Barton og Levstiks (2004) teorier for hvordan en kan utvikle historisk empati. I forskningsprosjektet legger hun vekt på at det er viktig å ha større oppmerksomhet rundt historisk empati, fordi dette vil hjelpe elevene til å øke læringsutbyttet knyttet til kompetanser

som medborgerskap og antirasistiske tilnærminger. Forskningsprosjektet til Karn (2023) vil bli benyttet i drøftingskapittelet for å drøfte funnene i intervjuene med det mest oppdaterte forskningsprosjektet innenfor fagfeltet, og har vært en inspirasjon for utarbeidelsen av rammeverket som presenteres i delkapittel 5. 3 *Rammeverk*.

Etter å ha presentert konseptualiseringene av historisk empati, blir det introdusert tre fagbegreper som ofte forveksles med eller brukes som synonymer for historisk empati. Både historisk tenkning og historisk bevissthet er begreper som kan utvikles ved utvikling av historisk empati, men som kommer til kort når det handler om å konseptualisere historisk empati. Siste begrep er presentisme, som er et resultat av for lite refleksjon og forståelse for andres historiske perspektiv blant elevene. Dette begrepet presenteres av dette forskningsprosjektets teoretiske rammeverk som en av fallgruvene innen historiedidaktikken.

Til slutt i teorikapittelet presenteres globalhistorie. Globalhistorie er en ny retning innen historiedidaktikken som ønsker å skape en global historie uten sentrum. Denne tilnærmingen oppfordrer lærere til å unngå sentrismer, og gir rom for å utforske andres perspektiv. Begrunnelsen for hvorfor globalhistorie blir trukket inn i denne oppgaven er for å bevisstgjøre lærere på FNs bærekraftsmål 4.7, som handler om å utdanne globale medborgere. Dette er relevant for den første forutsetningen som dette forskningsprosjektet presenterer, *globalhistorisk kontekstualisering*, ved at elevene skal lære om ulike og globale perspektiver i historien.

2. 2 Historisk empati

Historisk empati er det sentrale begrepet i denne oppgaven, derfor er det viktig å drøfte selve begrepet og dets mange forklaringer. Både Keith C. Barton & Linda S. Levstik (2004) og Jason L. Endacott & Sarah Brooks (2013) er som nevnt i delkapittel 1.2 *Forskningsprosjektet teoretiske rammeverk* noen av de ledende teoretikerne innen konseptualisering av begrepet *historisk empati*. Barton og Levstiks (2004) kognitive tolkning av historisk empati er begrepet perspektivanerkjennelse, og deres affektive tolkning av historisk empati er de fire elementene for “Å bry seg”. På grunnlag av den konstante endringen og vårt pluralistiske samfunn presenterer Endacott & Brooks (2013) sine argumenter for hvorfor en kognitiv-affektiv tilnærming til begrepet historisk empati er helt avgjørende for at begrepets

potensielle fordeler skal realiseres. Før konseptualiseringene blir utdypet nærmere vil jeg forklare forskjellen på sympati, empati og historisk empati, og hva som ligger i at historisk empati enten er en kognitiv, affektiv eller kognitiv-affektiv øvelse.

2. 2. 1 Forskjellen på sympati, empati og historisk empati

Sympati, empati og historisk empati er tre begreper som ikke nødvendigvis brukes om hverandre, men som er viktig å vite forskjellen på. For å få en bedre oversikt over hva som ligger i de tre begrepene, defineres de nedenfor. *Sympati* handler om å ha medfølelse for andre som har vondt eller lider (Nilstun, 2018). *Empati* handler om å kunne forstå andres følelser gjennom å innta deres perspektiv (Svartdal, 2022). *Historisk empati* handler om å forstå hvordan personer fra fortiden tenkte, følte, tok avgjørelser, handlet, og møtte konsekvenser innen en spesifikk historisk og sosial kontekst (Endacott & Brooks, 2013, s. 41).

Sympati er en av “fellene” som elever kan møte på når de skal utvikle historisk empati. Når elevene sympatiserer med en historisk person vil eleven føle for eller synes synd på personen. Foster (1999) påstår at sympati ikke er direkte knyttet til historisk empati, men kan oppstå naturlig ved arbeid med tema som eksempelvis barnearbeid under den industrielle revolusjonen eller holocaustofre under andre verdenskrig (Foster, 1999, s. 19). Endacott og Brooks (2013) skiller historisk empati fra empati ved at historisk empati involverer mennesker fra fortiden som sannsynligvis hadde forskjellige tankesett som var påvirket av den politiske, sosiale og kulturelle konteksten fra en annen tid og sted (Endacott & Brooks, 2013, s. 43).

2. 2. 2 En kognitiv, affektiv eller kognitiv-affektiv øvelse?

I konseptualiseringen av historisk empati diskuteres det blant forskere om det er en kognitiv, affektiv eller kognitiv-affektiv øvelse. Davison (2014), som er professor ved Universitetet i Auckland, har laget en oversikt over hva som kjennetegner den kognitive og hva som kjennetegner den affektive siden av historisk empati. Det som kjennetegner den kognitive siden er å bygge historisk kontekstuell kunnskap, å være bevisst på fortiden som forskjellig fra nåtiden og bruke historiske bevis for å forstå fortiden (Davison, 2014, s. 8). Det som kjennetegner den affektive siden av historisk empati beskriver han som å bruke fantasien til å

gjenkjenne passende følelser, lytte til og forstå "andres" perspektiver og å bry seg om og være følsom og tolerant overfor mennesker fra fortiden (Davison, 2014, s. 8).

Historisk empati krever at man kan forstå forskjellen mellom liv i nåtid og liv i fjern fortid, samtidig som man opprettholder muligheten for at tidligere perspektiver har en viss gyldighet. Endacott og Brooks (2013) påstår at historisk empati kan bare oppnås gjennom en kognitiv-affektiv tilnærming (Endacott & Brooks, 2013, s. 42). Endacott og Brooks (2013) begrunner påstanden ved å henvise til Eisenberg (2000) og Hoffman (1984). Eisenberg (2000) og Hoffman (1984) mener at å utvikle empati i vår samtid innebærer en affektiv forbindelse til situasjonen en annen person står overfor, som er formet av vår kognitive forståelse av personens perspektiv og de omstendighetene rundt det (Eisenberg, 2000; Hoffman, 1984, sitert i Endacott & Brooks, 2013, s. 42). Både Endacott & Brooks og Barton & Levstik har forsket på utvikling av historisk empati, og de konkluderer med at en todimensjonal kombinasjon av kognitiv og affektiv tilnærming passer best for å kunne utvikle historisk empati (Brooks, 2011; Endacott, 2010, 2014; Endacott & Brooks, 2013). For at elevene skal utvikle historisk empati krever dette både kunnskap om fortiden og at de forstår sammenhengene mellom fortid, nåtid og fremtid (det kognitive), og samtidig evnen til å leve seg inn i andres perspektiver og kontekster (det affektive).

2. 2. 3 Barton og Levstiks perspektiv på historisk empati

Barton og Levstik (2004) er mindre interessert i historisk empati som et mål i seg selv enn som et middel til demokratisk deltakelse. Dette mener de krever mer enn å kunne se hvordan andre så seg selv, men også det å kunne se seg selv slik andre så på deg (Barton & Levstik, 2004, s. 208). Barton og Levstik (2004) definerer historisk empati som "å bruke fortidens menneskers perspektiv til å forklare deres handlinger" og konseptualiserer historisk empati som to sammenhengende konstruksjoner. Den kognitive delen med begrepet "perspektivanerkjennelse" og den affektive delen med "å bry seg" (Endacott & Brooks, 2018, s. 207).

Perspektivanerkjennelse

Barton og Levstik (2004) begrunner hvorfor de foretrekker “perspektivanerkjennelse” med at de synes begrepet *perspektiv* stemmer godt overens med intuitive forestillinger om de komplekse elementene i individuelle synspunkter, og fordi uttrykket unngår implikasjonen om at vi kan "ta på oss" andres perspektiver (Barton & Levstik, 2004, s. 207). For å kunne forstå hvorfor folk gjorde som de gjorde mener Barton og Levstik (2004) at en må fokusere på hva de ønsket å oppnå, hva de trodde på, holdningene, kunnskapen de hadde, og de kulturelle og historisk situerte antakelsene som styrte deres tanker og handlinger. Ved bruk av historiske kilder skal en klare å tolke historiske perspektiv, for dermed kunne forstå deres verden og på hvilken måte de så på den (Barton & Levstik, 2004, s. 208). På denne måten er “perspektivanerkjennelse” en kognitiv øvelse fordi elevene ikke nødvendigvis må “sette seg inn i” et perspektiv, men bruke de historiske kildene til å prøve og forstå det historiske perspektivet.

Fem elementer ved perspektivanerkjennelse

Innenfor empati som kognitiv øvelse har Barton og Levstik (2004), med inspirasjon fra Ashby og Lee (1987), utviklet fem elementer lærere bør være oppmerksomme på ved undervisning av eller med perspektivanerkjennelse:

1. En følelse av å være annerledes
2. Delt normalitet
3. Historisk kontekstualisering
4. Mangfold av historiske perspektiver
5. Kontekstualisering av nåtiden

Gjennom å utvikle disse fem elementene, argumenterer Barton og Levstik (2004) for at dette vil danne et godt grunnlag for at elevene skal bli gode medborgere. Det første elementet, *en følelse av å være annerledes*, innebærer at eleven erkjenner at andre mennesker har ulike perspektiver enn en selv, og mangel på dette vil føre til at eleven har liten sjanse for å forstå andres handlinger.

Det andre elementet, *delt normalitet*, handler om å utvikle en åpenhet for at disse perspektivene gir mening, og ikke er et resultat av uvitenhet, dumhet eller vrangforestillinger. Barton og Levstik (2004) trekker frem to “feller” elever kan havne i ved arbeid med dette elementet: for det første at elevene tenker at fortidens mennesker visste at de tenkte på en gammeldags måte, og for det andre at elevene tenker at fortidens mennesker handlet på den måten de gjorde på grunn av mangel på intellektualitet. Gjennom introduksjon av den andre “fellen” sammenligner de dette med begrepet *presentisme*. Presentisme handler om å se historien gjennom egne øyne, og fordømmer fortiden med samtidens verdier og utgangspunkt. Målet er å lære elevene å se historien fra fortidens perspektiv med deres verdier og utgangspunkt.

Det tredje elementet, *historisk kontekstualisering*, handler om at det kreves kunnskap om den historiske konteksten for å kunne rekonstruere tidligere perspektiver (Endacott & Brooks, 2018, s. 207). Det fjerde elementet, *mangfold av historiske perspektiver*, innebærer at elevene forstår at til enhver tid gjennom historien har en rekke verdier, holdninger og trosretninger funnet sted. Hvis elevene skal ta del i meningsfulle offentlige diskusjoner, må de forstå at ulike perspektiver er en normal del av sosial interaksjon. Hvis de mener at alle medlemmer av et fellesskap bør dele de samme holdningene eller verdiene, vil de ikke være klare for å innta rollen som medborger i et pluralistisk demokrati (Barton & Levstik, 2004, s. 216).

Det siste elementet, *kontekstualisering av nåtiden*, presenterer Barton og Levstik (2004) som det vanskeligste og mest avgjørende for deliberasjon i et pluralistisk samfunn. Dette elementet er på sett og vis en motsetning til det første element, *en følelse av å være annerledes*. Det er én ting å erkjenne at andre har forskjellig perspektiver og at disse er påvirket av sosiale, kulturelle, religiøse, politiske og økonomiske krefter; det er noe helt annet å erkjenne at våre egne perspektiver er påvirket av disse faktorene. Det siste elementet er med dette en erkjennelse av at våre egne perspektiver avhenger av historisk kontekst, og som reflekterer troen vi har blitt sosialisert inn i som medlemmer av kulturelle grupper (Barton & Levstik, 2004, s. 219).

Barton og Levstiks' fire elementer for "Å bry seg"

Å utvikle historisk empati uten å trekke inn "å bry seg" er ifølge Barton og Levstik (2004) selvmotsigende. De presenterer videre påstanden om at "å bry seg" er den motiverende kraften bak nærmest all historisk forskning. "Å bry seg" knyttet til historieundervisningen er et forhold mellom elever og studieobjektet, og dette forholdet inkluderer emosjonelle forpliktelser eller en personlig relevans. Elever bruker gjerne "å bry seg" som et verktøy for å etablere sin tilknytning til fortiden.

Å utvikle historisk empati uten å trekke inn "å bry seg", er umulig for å kunne engasjere elevene i humanistiske studier. Barton og Levstik (2004) begrunner dette med at hvis elevene ikke utvikler en personlig tilknytning til eller bryr seg om det de skal lære, er det umulig å engasjere elevene til å lære. Uten en form for "å bry seg" vil ikke elevene være i stand til å utvide sitt syn på menneskeheten eller overveie det som er for fellesskapets beste (Barton & Levstik, 2004, s. 228-229). Nedenfor presenteres Barton og Levstiks (2004) fire varianter av "å bry seg" i historieundervisningen, som er Barton og Levstiks (2004) perspektiv på den affektive delen av historisk empati.

Å bry seg om historien

Å bry seg om historieundervisning handler om elevenes evne til å bry seg om studieemnet. Når elevene bryr seg om studieemnet, er de mer motiverte for å delta i undervisning, til å søke informasjon på egen hånd og til å reflektere over det de lærer. Barton og Levstik (2004) mener lærerne har et moralsk og etisk ansvar for å ta opp emner som elevene bryr seg om. De skriver videre at vi kan bry oss om menneskene og hendelsene fra fortiden når vi velger noen som er mer interessante eller personlig meningsfulle enn andre (Barton & Levstik, 2004, s. 229).

Å bry seg om at spesielle hendelser har funnet sted

Det er ikke nok å bare bry seg om historien, elevene må også bry seg om at visse hendelser faktisk har skjedd. "Å bry seg om at spesielle hendelser har funnet sted" er grunnlaget for moralske vurderinger om fortiden, våre reaksjoner på konsekvensene av historiske hendelser. Populære tema eller hendelser som elevene ofte bryr seg om har skjedd, omhandler spørsmål rundt rettferdighet. Temaer om rettigheter vekker en personlig tilknytning hos elevene eller

betyr mer for dem enn det andre historiske spørsmål gjør. Barton og Levstik (2004) beskriver “Å bry seg om at spesielle hendelser har funnet sted” med at, vi kan bry oss om at spesielle hendelser fant sted når vi reagerer på triumfer eller tragedier fra fortiden (Barton & Levstik, 2004, s. 229).

Å bry seg om mennesker i historien som har lidd urettferdighet eller undertrykkelse

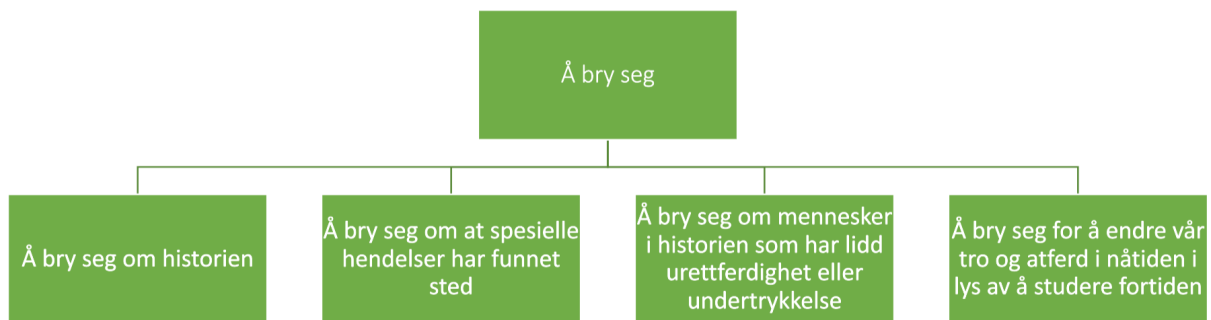
Når elever bryr seg om et historisk tema og når de bryr seg om at folk ble mishandlet, ønsker elevene ofte at de kunne reagere på en meningsfull måte. Denne reaksjonen innebærer at eleven ønsker å ta vare på ofrene som er utsatt for urettferdigheten ved å gi støtte eller bistand. Barton og Levstik (2004) presiserer at når målet med undervisningen er kun at elevene gjennomfører slike øvelser, vil dette ikke resultere i noe annet enn selvtilfredshet eller frustrasjon. Dette vil si at elevene føler seg bra med seg selv fordi de bryr seg eller fordi de ikke klarer å handle på det de føler. Bare hvis vi erkjenner at dette elementet av empati virkelig er et verktøy, ikke et selvstendig formål, vil det spille en meningsfull rolle i historieundervisningen (Barton & Levstik, 2004, s. 237). Barton og Levstik (2004) forklarer det enkelt ved at vi kan bry oss om mennesker i historien når vi ønsker å svare på lidelse fra ofrene for urettferdighet eller undertrykkelse (Barton & Levstik, 2004, s. 229).

Å bry seg for å endre vår tro og atferd i nåtiden i lys av å studere fortiden

Det endelige formålet med historieundervisningen, ifølge Barton og Levstik (2004), er å gjøre elevene i stand til å handle i nåtiden. Hvis elevene skal ta grep, må de bry seg om å gjøre det. Det vil si at de må være villige, basert på det de har lært, å gjøre endringer i sine egne verdier, holdninger, tro eller atferd (Barton & Levstik, 2004, s. 237). Barton og Levstik (2004) har ikke som mål å fremme bestemte sett med konklusjoner om hva som burde eller ikke burde blitt gjort i fortiden, men ønsker å fremme de utfall som er knyttet til deltakerdemokrati. Barton og Levstik (2004) beskriver “Å bry seg om å endre vår tro og atferd i nåtiden i lys av å studere fortiden” som om vi kan bry oss om å endre vår tro eller atferd i nåtiden basert på det vi har lært av vår studie av fortiden (Barton & Levstik, 2004, s. 229).

Barton og Levstik (2004) presenterer en utfordring med de fire variantene av “å bry seg”, men som er mest knyttet til “Å bry seg om å endre vår tro og atferd i nåtiden i lys av å studere fortiden”. Ikke alle ønsker å engasjere seg i begrunnet dømmekraft, utvikle et utvidet

menneskesyn eller overveie det som er for fellesskapets beste. Mange vil heller holde seg til sine egne ugranskede meninger, personlige fordommer og private ønsker. Å be de om å gjøre noe annet vil ikke være lett, men Barton og Levstik (2004) håper at lærerne vil være villige til å ta utfordringen med å utdanne elevene til å bli medborgere i et pluralistisk demokrati (Barton & Levstik, 2004, s. 240).



Figur 1: Visuell oversettelse av Barton og Levstik (2004) fire elementer for “Å bry seg” (Barton & Levstik, 2004, s. 229-242).

Barton og Levstik argumenterer for at en kombinasjon mellom perspektivanerkjennelse og “Å bry seg” vil føre til at den historiske hendelsen vil oppleves mer interessant og utfordrende for elevene. Perspektivanerkjennelse danner elevenes forståelse for den historiske konteksten ved at elevene bruker de historiske kildene til å prøve og forstå det historiske perspektivet. “Å bry seg” er det verktøyet elevene bruker for å knytte en personlig forbindelse til historien, og som Barton og Levstik håper vil føre til at historieundervisningen kan gjøre en forskjell i elevenes liv og i samfunnet (Barton & Levstik, 2004, s. 242).

2. 2. 4 Endacott og Brooks’ tredeling av historisk empati

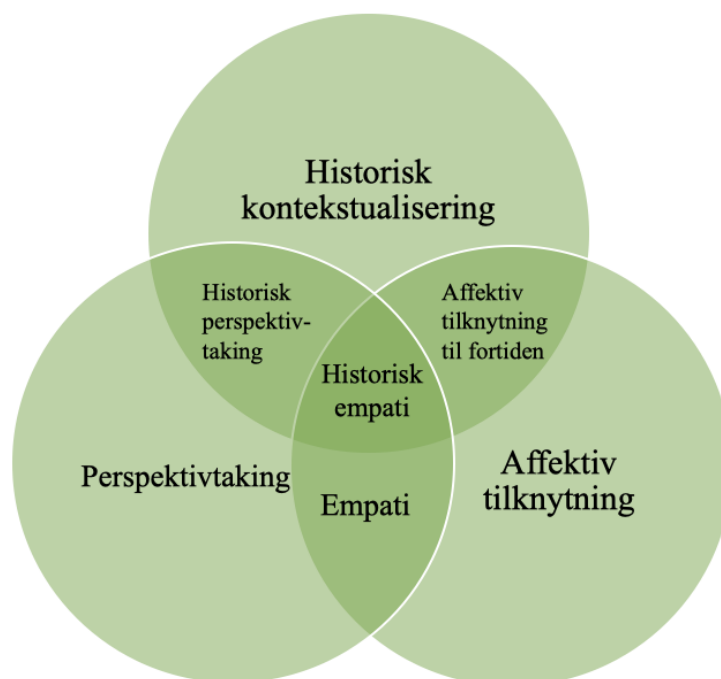
Endacott og Brooks (2013) definerer historisk empati med at det innebærer å forstå hvordan mennesker fra fortiden tenkte, følte, tok beslutninger, handlet og møtte konsekvenser innenfor en spesifikk historisk og sosial kontekst (Endacott & Brooks, 2013, s. 41). Ut ifra denne definisjonen skriver Endacott og Brooks både i 2013 og i nyere utgivelse fra 2018 at historisk empati kan deles inn i tre sammenhengende deler. Denne tredelingen begrunner de med å henvise til Decety og Jackson (2006) sin sosialpsykologiske definisjon av begrepet empati. Decety og Jackson (2006) skriver at det er en bred enighet i at empati innebærer tre hovedkomponenter: (a) en affektiv respons til en annen person, som ofte, men ikke alltid, innebærer å dele den personens følelsesmessige tilstand; (b) en kognitiv evne til å ta den

andre personens perspektiv; og (c) følelsesregulering (Decety & Jackson, 2006, s. 54, sitert i Endacott & Brooks, 2018, s. 209). Endacott og Brooks (2018) mener ut ifra dette at for å kunne definere historisk empati kreves de følgende tre sammenhengende og gjensidig avhengige bestrebelsene.

Historisk kontekstualisering - en tidsmessig følelse av forskjell som inkluderer dyp forståelse av de sosiale, politiske og kulturelle normene for tidsperioden som undersøkes, samt kunnskap om hendelsene som leder opp til den historiske situasjonen og andre relevante hendelser som skjer samtidig.

Perspektivtaking - forståelse av andres tidligere erfaringer, prinsipper, posisjoner, holdninger og tro for å forstå hvordan den personen kan ha tenkt om den aktuelle situasjonen.

Affektiv tilknytning - hensyn til hvordan historiske personers levde opplevelser, situasjoner eller handlinger kan ha blitt påvirket av deres affektive respons basert på en forbindelse knyttet til ens egne like, men fortsatt forskjellige livserfaringer.



Figur 2: Oversettelse av Endacott & Brooks (2013) visuelle konseptualisering av Historisk empati (Endacott & Brooks, 2013, s. 44).

Modellen ovenfor viser i stor grad disse begrepenes avhengighet av hverandre. Historisk empati befinner seg i skjæringspunktet mellom kontekstualisering av fortiden, affektiv tilknytning til fortiden og det å innta perspektivet til fortidens mennesker (Hatlen, 2020, s. 160). Endacott og Brooks (2013) skriver at hver for seg kan disse tre være verdifulle og lærerike, men denne sammenhengende kognitiv-affektive tredelingen påstår de, ved å henvise til tidligere forskning, vil bidra til en dypere og mer helhetlig forståelse av fortiden. Modellen er også et godt eksempel på Endacott og Brooks (2013) argument for at en kognitiv-affektiv tilnærming til historisk empati er helt sentralt. Prosessen med å danne affektiv tilknytning til fortiden gjør elevene i stand til å se på historiske skikkelser som mennesker som møtte helt vanlige menneskelige utfordringer. Denne affektive forbindelsen vil gi elevene en enda større forståelse for hvordan den historiske skikkelsen hadde det, sammenlignet med å bare innta perspektivet alene. Historisk empati er selve prosessen der elevenes kognitive og affektive arbeid med historiske personer bidrar til å forstå og kontekstualisere deres levde erfaringer, beslutninger eller handlinger (Endacott & Brooks, 2013, s. 41).

2. 2. 5 Endacott og Brooks' instruksjonsmodell for Historisk empati

For at lærere skal tilrettelegge undervisningen slik at elevene kan utvikle historisk empati, har Endacott og Brooks (2013) utformet en instruksjonsmodell. Denne modellen er utarbeidet med utgangspunkt i deres kognitiv-affektive konseptualisering av historisk empati, og inneholder fire faser: introduksjonsfasen, undersøkelsesfasen, fremvisningsfasen og refleksjonsfasen. Når Endacott og Brooks (2013) identifiserer fasene for hvordan lærere bør legge til rette for utvikling av historisk empati, mener de ikke å antyde at disse fire fasene må gjennomføres isolert. De presenterer disse fasene for å gjøre det mulig å klargjøre hvilke elementer i undervisningen som bør inkluderes hvis historisk empati, og dens potensielle fordeler for elevene, virkelig skal realiseres. Enhver av de fire fasene isolert sett kan være verdifulle for elevene, men vil mest sannsynlig ikke fremme historisk empati slik Endacott og Brooks (2013) konseptualiserer begrepet. Deres konseptualisering argumenterer for at det kreves en kognitiv-affektiv tilnærming, og derfor er det behov for alle fasene. De følgende fire fasene vil sammen bidra til å fremme historisk empati.

Introduksjonsfasen

Introduksjonsfasen er utviklet for å introdusere den historiske hendelsen og/eller den historiske personen som elevene skal utvikle historisk empati med (Endacott & Brooks, 2013, s. 46). Introduksjonsfasen er en kort innledende fase og kan gjennomføres på forskjellige måter. Formålet med denne fasen er å iscenesette hendelsen og hjelpe elevene til å danne seg et perspektiv som de kan bruke til å undersøke kildematerialet som de vil møte i neste fase. Introduksjonsfasen vil også legge til rette for at elevene kan få reflektere over og knytte den historiske hendelsen til forkunnskaper elevene sitter inne med. Uansett hvilken form introduksjonsaktiviteten har, er formålet med aktiviteten å gjøre elevene klare til å takle historiske perspektiver som sannsynligvis vil avvike fra deres egne (Endacott & Brooks, 2013, s. 46-48).

Undersøkelsesfasen

Undersøkelsesfasen er utviklet for å undersøke de primære og sekundære kildene grundig for å utvikle en dypere forståelse for den historiske konteksten, de historiske perspektivene og relaterte affektive betraktninger (Endacott & Brooks, 2013, s. 46). Formålet med undersøkelsesaktiviteter er at elevene skal utvikle historisk empati. I aktivitetene legges det til rette for at elevene kan utforske forskjellene i den historiske konteksten, samtidig som de får utforsket tankene og følelsene til involverte historiske personer i bestemte hendelser og handlinger. Undersøkelsesfasen bør omfatte analyse av kilder som belyser tidsperiodens sosiale, politiske og kulturelle normer. Denne fasen krever at lærere legger til rette for en iterativ prosess, som ifølge Grolid (2021) handler om mange små utviklingsrunder som i grunnen aldri tar slutt. Ved å legge tilrettelegge for en iterativ prosess med elevene sine prøver de å forutse behovene deres på forhånd, men er villige og i stand til å justere utforskningen umiddelbart hvis det er nødvendig (Endacott & Brooks, 2013, s. 48-51).

Fremvisningsfasen

Fremvisningsfasen er utviklet for at elevene formelt kan demonstrere eller vise frem forståelsen og den historiske empatien de har utviklet og jobbet med (Endacott & Brooks, 2013, s. 46). Når det legges til rette for at elevene får vist historisk empati, åpner det opp for at elevene trekker sine egne konklusjoner eller kommer med sine egne historiske argumenter om en tidligere erfaring, tro, beslutning eller handling. Produktive fremvisningsøvelser krever at elevene kontekstualiserer påstandene sine ved å forankre dem i tilgjengelig bevis, og

fraråder dem å ignorere legitimiteten til tidligere perspektiver eller å påtvinge deres egne verdier og holdninger på historiske personer. Eksempler på fremvisningsøvelser kan være tredjepersons og førstepersons essayoppgaver, museumsutstilling, strukturert debatt, poesioppgaver, historiske rundebordssamtaler og rollespill. Et eksempel på rollespill er “Hot seat”. Det krever at elevene tar på seg rollene til sentrale individer fra en bestemt historisk situasjon eller epoke, mens andre elever fungerer som reportere som intervjuer klassekameratene sine (Endacott & Brooks, 2013, s. 52-53).

Refleksjonsfasen

Refleksjonsfasen er utviklet for å legge til rette for at elevene skal kunne se sammenhenger mellom fortiden og nåtiden, mens de vurderer hvordan deres personlige syn kan ha endret seg som et resultat av å utvikle historisk empati (Endacott & Brooks, 2013, s. 46). Mange øvelser som tar sikte på å fremme historisk empati avsluttes etter at studentene har deltatt i en fremvisningsaktivitet og demonstrert mestring. Endacott og Brooks (2013) hevder at siste fase er nødvendig for at den kognitive-affektive tilnærmingen til historisk empati skal realiseres. Elevene må veiledes gjennom prosessen med å bruke sin forståelse av fortiden til å utvikle sine tanker om følelser og handlinger i nåtid. Et endelig mål med historisk empati er at elevene skal forstå at både tidligere og nåværende ideer er et produkt av historisk kontekst. Refleksjonsaktivitetene bør legge til rette for at elevene skal klare å danne seg egne meninger om de historiske perspektivene, følelsene, handlingene og omstendighetene de har undersøkt (Endacott & Brooks, 2013, s. 53-54).

2. 3 Liknende utført forskning

Resultatene i forskningsprosjektet som presenteres nedenfor inkluderes for å gi denne masteroppgaven en bredere faglig tyngde. Grunnen til at dette forskningsprosjektet blir presentert etter konseptualiseringen til både Barton og Levstik (2004) og Endacott og Brooks (2013), er fordi prosjektet også har benyttet deres konseptualisering som utgangspunkt for forskningsprosjektet. Forskningsprosjektet som har blitt gjort i sammenheng med denne masteroppgaven har også benyttet konseptualiseringen til både Barton og Levstik (2004) og Endacott og Brooks (2013) som utgangspunkt. Dermed er forskningsprosjektet som presenteres under relevant, fordi begge forskningsprosjektene har tatt utgangspunkt i de samme definisjonene, som gir mulighet for å sammenligne resultatene.

I forskningsprosjektet utført av Hanneke Bartelds, Geerte M. Savenije, og Carla van Boxtel som ble publisert i 2020 forsket de på elevenes og lærernes oppfattelse av historisk empati i historieundervisningen på den videregående opplæringen i Nederland. I forskningsprosjektet ble det intervjuet 10 historielærere og 17 elever. Elevene som deltok var 16 til 17 år, som tilsvarer elever som går første året på videregående i Norge. Fagartikkelen presenterer resultatene fra forskningsprosjektet ved å kategorisere dem inn i fire underkategorier. Den første kategorien er *Forståelsen av historisk empati*, andre kategori er *historisk empati som ferdighet eller kompetanse?*, tredje kategori er *Informantenes holdninger til å innføre historisk empati i undervisning*, og fjerde kategori er *læringsaktiviteter som kan bidra til å utvikle historisk empati*.

Forståelsen av historisk empati

Hovedelementene i historisk empati som lærere og elever benyttet i intervjuene var kontekstualisering, posisjonaltet, personlig tilknytning og historisk fantasi. Kombinasjonen av bevissthet om egen posisjonaltet og forståelse av konteksten var det som ble hyppigst nevnt. Når det gjelder målene for historisk empati, bemerket lærerne at historisk empati bidrar til historisk forståelse og understreket koblingen mellom fortid og nåtid. Lærerne mente det viktigste målet med historisk empati var ofte en kombinasjon av forståelse av fortiden og medborgerskapsutdanning. Alle lærerne nevnte i intervjuene viktigheten av sammenhengen mellom historisk empati og empatien som trengs for å delta som en medborger i et samfunn eller i sammenheng med personlig dannelse.

Det fremkommer i artikkelen at historisk empati, og spesielt gjennom å knytte en personlig forbindelse til historien, bidro til at elevene likte og husket historien bedre. 70 % av elevene nevnte viktigheten av historisk empati for å utvikle empati i nåtiden eller så en klar sammenheng mellom de to begrepene. Elevene nevnte at empati gjør det lettere å leve sammen fordi de kunne forstå den andre bedre, og lære å tenke mer nyansert. Elevene i forskningsprosjektet mente at det viktigste målet innen historisk empati var å utvikle forståelse av fortiden og nåtiden. De svarte at historisk empati hjalp dem til å forstå sammenhenger mellom fortid og nåtid, og å forstå samtidens diskusjoner.

Når elevene skulle gjennomføre oppgaver som eksplisitt skulle stimulere til historisk empati, ble ofte begrepet posisjonalitet benyttet. Bartelds, Savenije og van Boxtel nevner at for å oppnå bevissthet om flere perspektiver kan lærere gjentatte ganger konfrontere og eksponere elever for ulike perspektiver. Historisk empati handler ikke om å utvikle historisk tenkning, men å gjenkjenne historiske aktørers posisjonalitet og seg selv. Når elevene lærer å gjenkjenne dette, utvikler elevene evnen til å vurdere påliteligheten til historiske kilder og foreta vurderinger om fortiden.

Historisk empati som ferdighet eller kompetanse?

Både lærerne (80%) og elevene (76%) så på historisk empati som en ferdighet. Lærerne i prosjektet mener at historisk empati er mer en “ferdighet” enn kun en prosess med utvikling. Resultatene i prosjektet viste at både elever og lærere tenker at historisk empati er en kognitiv og affektiv prosess, og at det er mulig å øve på refleksjon rundt rollen til følelsene. Samtidig bemerket både lærere og elever at empati kan komme mer naturlig for en person enn for en annen, men at empati kan forbedres.

Begrepet ferdighet brukes her i vid forstand, men forskerne foreslår at begrepet “kompetanse” kanskje kan være mer nyttig. Forskerne begrunner dette med at kompetanse ikke kan reduseres til sine kognitive komponenter, men inkluderer sammenhengende holdninger, verdier, kunnskap og ferdigheter som sammen gjør effektiv handling mulig. Gjennom å benytte både kognitive og affektive tilnærminger er dette viktige måter å jobbe med medborgerskapskompetanser som lar elevene se nytten av historisk empati ikke bare for historieundervisningen, men også for empati i dagliglivet, nå og i fremtiden.

Informantenes holdninger til å innføre historisk empati i undervisning

Det var bare noen få (20%) av lærerne som følte seg virkelig i stand til å kunne lære elevene historisk empati. De begrunnet dette med at de hadde en lidenskap eller en drivkraft for historieundervisning. Flesteparten av lærerne antydte at historisk empati sjeldent diskuteres i lærerutdanningen og at det er lite oppmerksomhet rundt det i lærebøkene. Basert på resultatene fra forskningsprosjektet foreslår lærerne at det bør rettes mer oppmerksomhet mot spørsmålet om hvordan lærere kan fremme historisk empati. Forskerne foreslår at for å utvikle historisk empati hos elevene sine, bør lærere spesifisere historisk empati mer

eksplisitt. For å gjøre dette må lærere utvikle innsikt i kunnskap, ferdigheter og holdninger som er viktige for å engasjere seg i historisk empati og forstå de kognitive og affektive prosessene som er involvert.

Læringsaktiviteter som kan bidra til å utvikle historisk empati

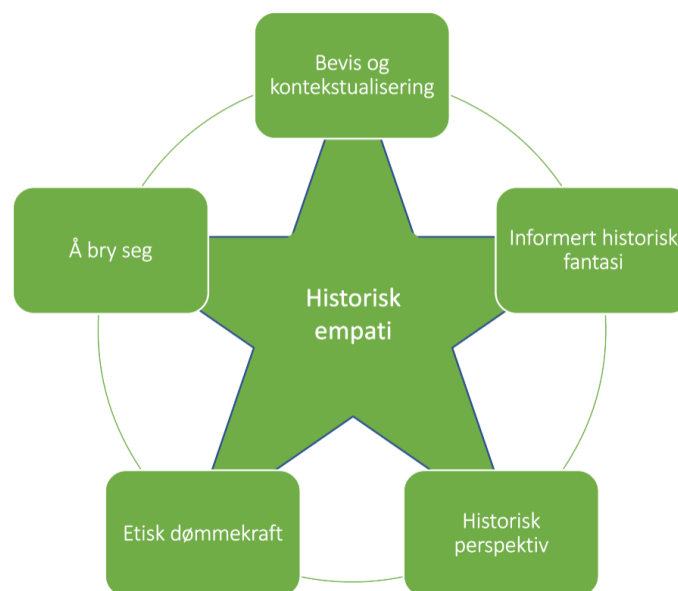
Å invitere et øyevitne til klasserommet var den mest ideelle måten å utvikle historisk empati. Historiske steder scoret også høyt blant både elever (25%) og lærere (20%). Dagbøker nådde også høyt oppe, men for lærerne var det praktiske problemet hovedsakelig at det var få brukbare eksemplarer tilgjengelig. Andre aktiviteter som ble nevnt var dokumentarer, diskusjon i klassen, rollespill og empati-skriveoppgaver.

Gjennom prosjektet kom det fram at for både elever og lærere ble ikke kilder i lærebøkene og historien til læreren rangert som den mest passende tilnærmingen. Forskerne trekker frem klasseromsdiskusjoner om sensitiv historie som kan bidra til å dyrke elevenes multiperspektiv, og hjelpe dem til å forstå sine jevnaldrende og seg selv. Denne prosessen tillater lærerne til å vurdere elevenes forkunnskaper, forståelse og misoppfatninger om et emne. Med denne ekstra informasjonen om elevene, kan lærerne lettere tilpasse og optimalisere undervisningen for elevene.

Basert på resultatene fra forskningsprosjektet foreslår Bartelds et al. (2020) at det bør rettes mer oppmerksomhet mot spørsmålet om hvordan lærere kan fremme historisk empati. Forskerne foreslår at historisk empati burde bli eksplisitt spesifisert for elevene, men for å kunne gjøre dette må lærere utvikle innsikt i kunnskap, ferdigheter og holdninger som er viktige for å engasjere seg i historisk empati. Lærerne må også forstå de kognitive og affektive prosessene som er involvert. Dette forskningsprosjektet er relevant for å kunne sammenligne resultatene fra andre lands forståelse og bruk av historisk empati i historieundervisningen. Forskningsprosjektet til Bartelds et al. (2020) er også et av få prosjekt som har forsket på hvordan lærere forstår historisk empati, som gjør den svært relevant for denne masteroppgaven.

2. 4 Nyere konseptualisering av historisk empati

Sara Karn (2023) argumenterer i fagartikkelen, *Historisk empati: En kognitiv-affektiv teori for historieundervisningen i Canada*, for at det bør rettes større oppmerksomhet mot historisk empati i kanadisk forskning på historieutdanning og pensum. For å støtte lærere i å implementere en kognitiv-affektiv tilnærming til historieundervisning, presenterte Karn en teori om historisk empati som bidrar til et stort læringsutbytte. Læringsutbyttet er knyttet til historisk tenkning og historisk bevissthet, medborgerskap, avkoloniserende og antirasistiske tilnærminger til historieundervisningen. I lys av tidligere forskning, for en kraftig pedagogisk tilnærming til historisk empati inkluderer de fem visualiserte elementene i Figur 3, som er en integrering av både deres kognitive og affektive dimensjoner: *Bevis og kontekstualisering*, *Informert historisk fantasi*, *Historisk perspektiv*, *Etisk dømmekraft* og *Å bry seg*.



Figur 3: En oversatt visualisering av modellen til Sara Karn (2023).

Lærere og elever vil sannsynligvis finne seg i å engasjere seg i mange av elementene samtidig. Selv om disse elementene er presentert i denne rekkefølgen, er de ikke ment å være sekvensielle. Dette er visualisert i Figur 3, som viser et stjerneformet diagram som kobler hvert element sammen uten indikasjoner på en bestemt sekvens.

Bevis og kontekstualisering

Empiriske studier av historisk empati har understreket viktigheten av å gi elevene en rekke kilder som fremhever ulike perspektiver. Når elevene arbeider gjennom analysen sin, spiller lærere en viktig rolle i å tilby strategier for dekodning av tekster (Colby, 2010 henvist i Karn, 2023) og tankevekkende spørsmål som genererer empatisk engasjement med historiske personer. I prosessen med å gjøre kilder til bevis, lærer elevene å redegjøre for ulike - noen ganger motstridende - perspektiver, som er en grunnleggende ferdighet for å gjøre historie som også har anvendelser i nåtiden. Det er gjennom en nøye undersøkelse av historiske bevis at kontekstualisering skjer, en nøkkelkomponent i vitenskapen om historisk empati.

En teori om historisk empati som inkluderer en rekke bevis og redegjørelser for tidligere og nåværende kontekster kan bidra til historisk tenkning og medborgerskapskompetanse.

Historisk empati gir elevene muligheter til å vurdere hvordan deres egne posisjonaliteter - personlige verdier, synspunkter, erfaringer og kontekster - former deres forståelse av historiske aktører. Elevene oppfordres til å tenke historisk på måter som er relatert til andre begreper som historisk tenkning (f.eks. historiske perspektiver) og kan også bygge sin evne til å gjenkjenne sine egne posisjoner som refleksive, kritiske tenkere. Når lærere veileder elevene til å samle flere bevis og vurdere ulike kontekster, lærer elevene også ferdigheter som kreves i nåtiden.

Informert historisk fantasi

På grunn av forskjellige syn på fantasiens rolle i historien, foreslår Karn å bruke begrepet “informert historisk fantasi”, som omfatter både kognitive og affektive tilnærminger til historisk empati. Et eksempel Karn bruker for å presisere hvorfor “informert historisk fantasi” er sentralt innen historisk empati, er å trekke inn marginaliserte samfunn. Historien til marginaliserte samfunn er vanligvis ufullstendige, fordi kilder ikke har blitt bevart på grunn av maktdynamikk og arkivmetoder. Under visse omstendigheter er det ikke mulig å samle kunnskap og trekke konklusjoner direkte fra bevis. Når den historiske oversikten er ufullstendig, stoler både historikere og elever på en informert historisk fantasi for å trekke konklusjoner om fortiden. Ved å engasjere en informert historisk fantasi kan lærere hjelpe elevene med å utvide sine evner til å føle empati med historiske aktører, og dermed utvikle sine historiske tenkningsferdigheter.

Historisk perspektiv

Ifølge forskerne Karn har trukket inn i sitt prosjekt, bør det pedagogiske fokuset for perspektivtaking forbli på å lære elevene å unngå presentisme, vurdere historiske kontekster, trekke konklusjoner basert på bevis og utforske ulike synspunkter. Ved å undersøke historiske perspektiver lærer elevene å gjenkjenne flere synspunkter, forstå og sette pris på ulike perspektiver og tenke kritisk om konsekvensene av ens handlinger. Historiske perspektiv har potensial til å forbedre historisk tenkning i Canada og skape mer aksepterende, fordomsfrie medborgere som er villige til å engasjere seg i ulike perspektiver i nåtiden.

Karn foreslår at hvis lærere øker sitt fokus på følelser - til de historiske aktørene og elevene selv - vil elevene ha større sannsynlighet for å engasjere seg i å lære om ulike perspektiver og oppnå en dypere forståelse av disse perspektivene. Å vurdere ulike perspektiver kan hjelpe elevene å forstå hvor mange faktorer og følelser som kan påvirke prosessen med å danne ideer, ta beslutninger og handle ut fra dem, både i fortid og nåtid. En vurdering av flere perspektiver fremmer empati i fortiden og nåtid gjennom en kombinasjon av tenkning og følelse.

Lærere bør tenke kritisk om ressursene de bruker, for å sikre at de representerer ulike perspektiver for å fremme empati hos elevene. Å presentere perspektiver fra fortiden som er ulike fra elevenes, kan også oppmuntre til åpenhet og forståelse av ukjente perspektiver i nåtiden. På denne måten er det å studere historiske perspektiver avgjørende for å utvikle mer engasjerte medborgere som verdsetter mangfold og aksept i nåtid.

Etisk dømmekraft

Historisk empati innebærer å danne vurderinger om tidligere perspektiver og beslutninger, men å bedømme fortiden på dens egne premisser kan være vanskelig for elevene. Ved å danne etisk dømmekraft - definert her som prosessen med å ta avgjørelser om et passende handlingsforløp basert på sosiale og personlige forestillinger om rett og galt - kan elevene finne moderne relevans og mening.

Dette elementet av historisk empati er ifølge Karn (2023) nært knyttet til den etiske dimensjonen av historisk tenkning. Å ta informerte vurderinger om etiske spørsmål i fortiden,

lar elevene reflektere over konsekvensene av sine egne handlinger i nåtiden. Et fokus på etiske svar fremhever hvordan fortid, nåtid og fremtid henger sammen, noe som gjør læring mer meningsfylt. På denne måten støtter de etiske dimensjonene av historisk tenkning utviklingen av historisk empati ved å skifte bort fra et eksklusivt fokus på tidligere perspektiver for å vurdere deres implikasjoner for nåtid og fremtid.

Gjennom å veilede elevene til å vurdere bevis og historiske sammenhenger nøye, kan lærere støtte elevene sine i å avdekke verdiene og normene i en bestemt periode. Mens elevene forsøker å forstå historiske aktører, kan elevene forbedre sin historiske tenkning ved å plassere historiske perspektiver innenfor tidens verdier og normer, og vurdere betydningen av tidligere beslutninger i nåtiden. Karn viser til forskning som presenterer at elever er vanligvis mer engasjert i tilnærminger som involverer emosjonelle eller etiske reaksjoner på fortiden. Det ble også henvist til forskningsprosjekter som konkluderte at kontroversielle spørsmål som involverer moral og følelser var interessante for elevene når de lærte om fortiden. Dette resulterte i at elevene var bedre forberedt til å reflektere over konsekvensene av egne handlinger og ta etiske beslutninger i nåtid og fremtid, som ansvarlige medborgere.

Å bry seg

Siden affektive elementer av å lære om fortiden i stor grad har blitt ignorert i historisk tenkning i Canada, foreslår Karn at vi ser mer seriøst på potensialet til en omsorgsfull tilnærming til historisk empati. Den affektive dimensjonen av “å bry seg” har et stort potensial for å fremme solidaritet og relasjonalt mellom ulike grupper og samfunn, gjennom å lære og ha empati med ulike perspektiver. Å bry seg om andre perspektiver enn ens egne og tenke kritisk om dem kan føre til mer komplekse og flerlags forståelser av andre. Å bry seg og spekeret av følelser som kan strømme fra det, engasjerer elevene til å ønske å lære om fortiden og bruke læringen sin både i og utenfor klasserommet.

Når Karn presenterer dette argumentet, adopterer hun Barton og Levstiks (2004) fire varianter av “Å bry seg” i historieundervisningen: (1) bry seg om historien, (2) bry seg om at spesielle hendelser har funnet sted, (3) å bry seg om mennesker i historien som har lidd urettferdighet eller undertrykkelse, og (4) å bry seg for å endre vår tro og atferd i nåtiden i lys av å studere fortiden.

2. 5 Misforståelser innen historisk empati

Under tema misforståelser innen historisk empati presenteres to begrep som ofte blir brukt i forbindelse med historisk empati, og det er historiebevissthet og historisk tenkning. Til slutt presenteres begrepet presentisme, som kan være den største utfordringen med å innføre historisk empati i historieundervisningen.

2. 5. 1 Historiebevissthet

Historiebevissthet er et begrep som ofte blir brukt som et synonym til historisk empati. Historiebevissthet handler om samspillet mellom fortid, nåtid og fremtid. Dette innebærer at “vår tolkning av fortiden og vår forståelse av nåtiden former våre forventninger til fremtiden” (Lund, 2020, s. 28). Historiebevissthet er et begrep som blir nevnt i den nye læreplanen under kjerneelementet “Identitetsutvikling og fellesskap”, men blir da nevnt i en annen kontekst enn historisk empati. Begrepet blir benyttet i sammenheng med at elevene skal utvikle “både historiebevissthet og handlingskompetanse ved å forstå seg selv med en fortid, nåtid og framtid” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Begrepet blir benyttet innenfor elevens identitetsutvikling og utforskning av tilhørighet i et fellesskap, og dette er noe som også står sentralt i historisk empati. Den største forskjellen mellom historiebevissthet og historisk empati er den affektive delen av historisk empati, som vil si at elevene engasjerer følelsene sine og forsøker å forstå det historiske perspektivet. Historiebevissthet har en mer kognitiv rettet tilnærming, sammenlignet med historisk empati som krever en kognitiv-affektiv tilnærming.

2. 5. 2 Historisk tenkning

Historisk empati er et relativt nytt begrep innen historiedidaktikken, og derfor kan det oppstå misforståelser for hva begrepet innebærer. Et annet eksempel på et begrep som ofte blir misforstått og brukt som synonym, i tillegg til historiebevissthet, er *historisk tenkning*. Dr. Peter Seixas og Tom Morton definerer begrepet som: den kreative prosessen som historikere går gjennom for å tolke bevisene fra fortiden og generere historiens fortellinger (Seixas & Morton, 2013, s. 2). Jan Frode Hatlen (2020) omtaler denne kreative prosessen som en kognitiv øvelse, fordi det er kildegranskningen som danner grunnlaget for utviklingen av fortellingene fra fortiden (Hatlen, 2020, 3. februar). *Historisk tenkning* skiller seg fra *historisk empati*, ved at *historisk tenkning* også har et større fokus på den kognitive tilnærmingen.

2. 5. 3 Presentisme

Den største utfordringen som historielærere kan stå overfor er at elevene utvikler presentisme, istedenfor historisk empati. Presentisme handler om at elevene bedømmer eller påtvinger fortidens mennesker dagens muligheter, tankesett og verdier (Seixas & Morton, 2013, s. 139). Dette vil si at elevene har mangel på kunnskap om den historiske konteksten, som dermed fører til at de ikke er i stand til å innta et historisk perspektiv. I historieundervisning er det viktig at elevene enten klarer å “sette” seg inn i et historisk perspektiv eller klarer å se en historisk hendelse fra flere perspektiver. Dette må de klare uten å bedømme valgene og handlingene som historiske personer gjorde med samtidens verdier og forutsetninger. Når elevene lærer å unngå presentisme i historieundervisningen, er det dermed mulig at de utvikler historisk empati.

2. 6 Globalhistorie

Som nevnt i delkapittel 1.1 *bakgrunn* handler FNs bærekraftsmål 4.7 om at elevene tilegner seg den kompetansen som er nødvendig for å fremme bærekraftig utvikling, blant annet å utdanne globale medborgere. Slik FN-sambandet forklarer er utdanning nøkkelen til utvikling, og Norge har mangel på kvalifiserte lærere som kan undervise i bærekraftig utvikling (FN-sambandet, 2022). Å omstille samfunnet til å bli bærekraftig krever større samfunnsendringer, dermed kan utdanning av globalt medborgerskap være et tiltak for å få gjennomført større samfunnsendringer. Tidligere i dette forskningsprosjektets teoretiske rammeverk, presenteres historisk empati som en tilnærming til å utdanne medborgere.

Innføring av globalhistorie kan være en løsning på å utdanne elevene til å bli globale medborgere. Globalhistorie er en ny måte å se verden på, der målet er å unngå sentriske perspektiver ved å bruke mange ulike kilder og perspektiver. Eksempler på sentriske perspektiv kan være eurosentrisk, sinosentrisk og afrosentrisk. Slike sentriske perspektiv innebærer å sette et perspektiv i sentrum av diskusjonen. Globalhistorie har som mål å fortelle en historie uten sentrum. Globalhistorie er ifølge Melve og Seland (2021) “en retning innenfor historiefaget som forsøker å skrive historie med det globale som utgangspunkt og ramme, slik at vi kan få en bedre forståelse av de lange linjene og de store sammenhengene i historien” (Melve & Seland, 2021, s. 9). De forklarer begrepet “global” historie som historie

som omhandler hele jordkloden eller det som gjelder alle mennesker til alle tider (Melve & Seland, 2021, s. 9). Globalhistorie er en tilnærming der sammenhengen mellom historiske fenomener, prosesser og hendelser blir studert fra et globalt perspektiv og en global kontekst. En slik tilnærming hjelper elevene til å få et mer globalt perspektiv på historien, og er en måte elevene kan få innsikt i andres perspektiv uten et sentrum.

3. Metode

Valget av metoden er svært viktig og sentralt for å sikre en systematisk tilnærming til datainnsamling. I dette kapitlet presenteres de metodologiske avveininger som er tatt for å kunne besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene, som er presentert i delkapittel 1.4 *Problemstilling og forskningsspørsmål*, på best mulig måte. I metodekapitlet presenterer jeg først valg av forskningsmetode. Videre presenteres metodene som ble benyttet ved innhenting av primær- og sekundærdata, for deretter gjennomgå avveiningene som ble tatt hensyn til ved dataenes troverdighet, validitet og reliabilitet. Til slutt i dette kapitlet presenteres de forskningsetiske retningslinjene og begrensninger som metoden kan møte på i forskningen.

3. 1 Valg av forskningsmetode

Det forskningsdesignet som passet best til å besvare problemstillingen var et eksplorerende design. Et eksplorerende design brukes når en mangler innsikt eller forståelse innenfor problemstillingen (Sander, 2022). Bryman (2016) anbefaler bruk av eksplorerende forskningsdesign på emner der det mangler tidligere forskning, og argumenterer for bruk av kvalitative forskningsmetoder på grunn av deres induktive tilnærming (Bryman, 2016, s. 41). Forskjellen mellom kvalitativ og kvantitativ forskning er ifølge Tjora (2017) at kvalitativ forskning har mer fokus på forståelse, fremfor forklaring ved hjelp av tall og statistikk. Slik det ble beskrevet i innledningen finnes det lite forskning på hvordan norske lærere benytter og oppfatter historisk empati. Målet med et eksplorerende forskningsdesign er å oppdage ny kunnskap og øke forståelsen innenfor fagfeltet, og med dette utvikle hypoteser eller rammeverk som kan danne grunnlaget for videre forskning. Dette forskningsprosjektet har fokus på å oppdage ny kunnskap om historisk empati og på hvilke måter en kan tilpasse undervisningen, og har dermed utformet et rammeverk som kan være grunnlaget for videre forskning.

Enkelcasestudier er et av underkategoriene i eksplorerende forskningsdesign, og er den mest relevante fremgangsmåten i denne masteroppgaven. Casen som blir undersøkt i denne masteroppgaven er hvordan lærere oppfatter og benytter historisk empati i historieundervisning. Et casestudie defineres som en dybdeforskning av en, eller flere caser, hvor en skal danne seg innsikt i det en undersøker (Thomas, 2017, s. 156). Denne metodiske

tilnærmingen samsvarer godt med problemstillingens fokus på hvilke fremgangsmåter informantene bruker for at elevene skal utvikle historisk empati.

Et casestudie blir ikke gjennomført for å kunne forstå andre case, en gjennomfører studien for å forstå det i seg selv (Thomas, 2017, s. 156). Thomas (2017) påstår at ved bruk av casestudie som metode, gjør dette det mulig å trekke paralleller mellom teori og praksis (Thomas, 2017, s. 156). Forskningsprosjektet som er gjort i forbindelse med denne masteroppgaven har tatt utgangspunkt i Endacott & Brooks (2013) og Barton & Levstiks (2004) konseptualisering av historisk empati og deres måter å utvikle det på. Dette gir rom til å sammenligne teori og praksis gjennom informasjonen fra intervjuene som er gjennomført i forbindelse med denne masteroppgaven. Denne sammenligningen vil danne grunnlaget for analysen, der det vil bli analysert eventuelle utfordringer eller muligheter som kan bidra til at elevene kan utvikle historisk empati i størst mulig grad.

En måte å kunne styrke forskningsprosjektets pålitelighet og gyldighet er ifølge Postholm (2018) å bruke en kombinasjon av flere datainnsamlingsmetoder og datakilder. Denne kombinasjonen kalles for triangulering (Postholm, 2018, s. 236). I dette forskningsprosjektet har det derfor blitt benyttet både tidligere forskning, litteraturstudier og egne utførte intervjuer. Ved å benytte flere metoder og datakilder kan en i større grad beskrive virkeligheten fra ulike vinkler for å få et mer helhetlig bilde av forskningsfeltet. Kvarv (2021) påstår at det er “når enkeltstående forskningsprosjekter ses i sammenheng med annen forskning, at det er muligheter for å få dypere kunnskap” (Kvarv, 2021, s. 88). Denne kombinasjonen av datainnsamling vil gjøre forskningsprosjektet mindre sårbar for skjevheter, enn om forskningsprosjektet kun hadde basert seg på én kilde (Postholm, 2018, s. 237). Trianguleringen legger derfor til rette for at det kan benyttes både allerede gjennomført forskning som er generaliserbart, samtidig som intervjuene vil gi en mer dybdekunnskap om det samme caset.

3. 2 Innhenting av primærdata

Som nevnt i innledningen finnes det lite eller nærmest ingen norsk forskning av primærdata innenfor dette fagfeltet, altså hvilken oppfatning eller forståelse ungdomsskolelærere har av begrepet historisk empati. Dette er en av grunnene til at intervju er valgt som metode for innhenting av primærdata, og for å få god innsikt i casestudien.

3. 2. 1 Intervju

Formålet med intervju er å samle inn data for å belyse den valgte problemstillingen (Ringdal, 2018, s. 243). Intervju blir som regel benyttet ifølge Kvarv (2021) når forskeren er avhengig av informantens kjennskap til det som skal undersøkes (Kvarv, 2021, s. 158). Jeg valgte derfor å benytte intervju av fem lærere som datainnhentingsmetode. Denne metoden vil gi meg som forsker mer dybdekunnskap innenfor feltet og kunnskap om representative informanternes oppfatning av begrepet.

Det finnes flere typer intervju, og det er dermed viktig å benytte den intervjuformen som bidrar til å svare best på problemstillingen. Postholm og Jacobsen (2018) presenterer tre ulike typer intervju: Det strukturerte intervjuet, Det ustrukturerte intervjuet og Det semistrukturerte intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 120). Den intervjuformen som passet dette forskningsprosjektet best var et semistrukturert intervju, der intervjuguiden ble utformet i forkant og som intervjuet tok utgangspunkt i. Det som skiller denne typen fra strukturert intervju, er at forskeren beveger seg litt frem og tilbake i intervjuguiden og at spørsmålene, tema og rekkefølgen kan variere (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79).

Høgheim (2020) presenterer at før en setter i gang med intervju er det viktig å bestemme seg for hvor mange informanter en skal intervju og på hvilken måte det skal gjennomføres. Her skiller han mellom *en-til-en-intervju* og *gruppeintervju* som også kalles *fokusgruppeintervju*. En-til-en-intervju er en intervjumetode der forskeren har en samtale med bare ett subjekt om gangen, mens gruppeintervju intervjuer flere subjekter samtidig (Høgheim, 2020, s. 132). Hensikten med dette forskningsprosjektet er å undersøke på hvilke måter lærere oppfatter historisk empati og hvordan de bruker det, derfor var det mest hensiktsmessig å bruke et en-til-en-intervju. Dette gir meg som forsker innsikt i hvordan den enkelte informanten oppfatter historisk empati, og informantens oppfattelse blir ikke påvirket av andre.

3. 2. 2 Semistrukturerte intervju

I dette forskningsprosjektet var det semistrukturert intervjuet med en-til-en-intervju som passet best for å kunne besvare problemstillingen. Det er denne intervjuformen som har størst fokus på å samle inn informantens perspektiv, og dette har sammenheng med intervjuformens struktur. Strukturen og likheten i intervjuene vil styrke reliabiliteten i forskningsprosjektet.

Denne typen intervju har noen tema eller spørsmål planlagt på forhånd, og disse spørsmålene vil ikke bli presset frem i intervjuet, men vil komme inn naturlig i samtalen.

I semistrukturerte intervju foregår det kontinuerlig en analyse i samtalen, dette vil “bidra til at forskeren vil stille ulike spørsmål til det som blir sagt for virkelig å gripe og begripe handlinger og tanker som bringes frem i intervjuet” (Postholm, 2018, s. 121). Dette vil si til tross for strukturen i denne intervjuformen legger den til rette for fleksibilitet og mulighet til å komme med oppfølgingsspørsmål der det faller seg naturlig.

Nå er valg av forskningsmetode introdusert, men dette hjelper lite hvis en velger feil informanter å intervju. Dermed ble det i forkant av intervjuprosessen gjennomført et strategisk utvalg. Strategisk utvalg innebærer ifølge Dalland (2017) en systematisk vurdering av informantenes relevans og om de kan fortelle noe om det utvalgte fenomenet jeg ønsker å vite mer om (Dalland, 2017, s. 57). I forkant av utvelgelsen formulerte jeg tre kriterier som krevdes av informanten for å være en del av forskningsprosjektet. De måtte være samfunnsfaglærere, jobbe på ungdomstrinnet og samtidig ha flere år med erfaring.

I prosessen med utarbeiding av intervjuguide, ønsket jeg å stille med ferdig formulerte og åpne spørsmål til intervjuet. Denne beslutningen støtter Ringdal (2018) oppunder ved at dette kan bidra til å skape trygghet i intervjusituasjonen (Ringdal, 2018, s. 244). Ringdal (2018) påpeker videre at disse spørsmålene ikke skal følges slavisk, men at disse ferdig formulerte spørsmålene kan bli benyttet hvis informantene allerede ikke har svart på det i et annet spørsmål (Ringdal, 2018, s. 244).

Utformingen av intervjuguiden er i henhold til Christoffersen og Johannessen (2012) og Ringdal (2018) anbefalinger for hvordan et intervju bør gjennomføres. Ringdal (2018) anbefaler i innledningen av intervjuet å spørre om bakgrunnsinformasjon, som for eksempel utdanning, yrke og arbeidserfaring (Ringdal, 2018, s. 244). Dette gir meg som forsker en bekreftelse på at informantene er innenfor målgruppen i forskningsprosjektet, og informantene får svare på enkle faktaspørsmål om seg selv som kan bidra til å bygge et tillitsforhold og relasjon mellom meg som forsker og informant.

Videre presenterte jeg introduksjonsdelen for å rette oppmerksomheten mot tema som skulle belyses i intervjuet. Etter introduksjonen stilte jeg *overgangsspørsmålet: Kan du fortelle om eller beskrive en undervisningstime om Den kalde krigen der målet med timen var at elevene skulle utvikle historisk empati?*, der hensikten var å legge til rette for at informantene skulle komme med sine egne erfaringer og sin forståelse av tema. Videre ble *nøkkelspørsmålene* stilt, og det er disse som skaper kjernen av intervjuet. Et eksempel på nøkkelspørsmål som ble stilt for å finne informantenes utfordringer med å innføre historisk empati i historieundervisningen, var: *Møtte du på noen hindringer i undervisningen der elevene ikke fikk utviklet en personlig tilknytning til stoffet i like stor grad som ønsket? Hva gjorde du eller hva ville du ha gjort annerledes?* Nøkkelspørsmålene hadde som hensikt å gi meg som forsker informasjon knyttet til formålet med forskningsprosjektet og svar på problemstillingen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 81). Intervjuets avslutningsfase innebærer å oppsummere de sentrale faktorene fra nøkkelspørsmålene, og i tillegg undersøke nærmere om informantene mener en kan ta i bruk intervjuets tematikk i hverdagslige situasjoner. Ett av avslutningsspørsmålene var: *Har du noen tips til praktiserende og fremtidige lærere for hvilke avgjørende faktorer som bør være en del av undervisningen for at eleven skal kunne utvikle historisk empati?* Helt til slutt ble det satt av tid til avsluttende kommentarer og innspill som informantene satt inne med om tema som de ikke følte at de hadde fått frem i løpet av intervjuet.

Da problemstillingen, intervjuguiden, informasjonsskriv/samtykkeskjema, valget av metoder og målgruppen var bestemt, sendte jeg dette inn til godkjenning av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Da dette hadde blitt godkjent, kunne jeg sende informasjonsskriv/samtykkeskjema og intervjuguiden til informantene. Historisk empati er et relativt nytt begrep i læreplanen fra 2020, dermed lagde jeg et dokument som forklarte hva historisk empati er og hva det innebærer (vedlegg C). På denne måten kunne informantene stille godt forberedt til intervjuet, og forhindre usikkerhet eller unødvendig tidsbruk i intervjusituasjonen. Informasjonsskriv/samtykkeskjema og intervjuguide er lagt til som vedlegg A og B.

For å få informative svar i intervjuene er det viktig at det er gode relasjoner mellom meg som forsker og informantene. Christoffersen og Johannessen (2012) argumenterer for at relasjonen mellom forsker og informant kan ha en påvirkning på kvaliteten på informasjonen som

kommer ut av intervjuet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 81). Det ble tydelig formulert overfor informantene at deltakelse i intervjuet var helt frivillig og deltakeren kunne når som helst trekke seg. Det var derfor viktig for meg å ha fokus på måten prosjektet legitimeres og stedet intervjuet foregikk, dette kunne være for eksempel på et sted som informanten følte seg trygg (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 82). Før hvert intervju kontaktet jeg informantene og spurte om hvor de ønsket å gjennomføre intervjuet. Alle informantene ønsket å gjennomføre intervjuet på arbeidsplassen. Dermed reiste jeg til arbeidsplassen til informantene for å skape trygge rammer og en avslappet atmosfære.

De fem intervjusituasjonene varte i omtrent 30-40 minutter hver, og varierte ut ifra hva og hvor mye informantene ønsket å dele. Intervjuene ble tatt opp med samtykke fra informantene, ved hjelp av nettskjema - diktafon, som er et trygt lydopptaksprogram som er anbefalt av Høgskolen i Innlandet Hamar. Nettskjema.no er ifølge deres nettside "Norges sikreste og mest brukte løsning for datainnsamling", der en må logge inn med FEIDE for å få tilgang til lydopptakene (Nettskjema.no, u.å.). Høgheim (2020) begrunner hvorfor det er lurt å ta lydopptak av intervjuene med å kunne fokusere på samtalen, uten å måtte notere underveis (Høgheim, 2020, s. 133).

Jeg som forsker transkriberte intervjuene snarest, fordi Høgheim (2020) mener at dette vil gjøre det lettere for meg å få oversikt over funnene. Transkribering innebærer å omforme muntlig data fra intervjuene til skriftlig materiale. Jeg transkriberte intervjuene fordi det vil dermed være lettere å gjennomføre et grundig analytisk arbeid etter intervjuene (Høgheim, 2020, s. 133). Det er gjennom transkriberingen at datamaterialet anonymiseres, ved at informantens navn ikke ble notert eller andre måter informanten kunne bli gjort til kjenne. Jeg sendte det transkriberte datamaterialet til informantene for gjennomlesing eller korrigerings, for å vise åpenhet overfor informantene.

3. 2. 3 Analyse av primærdata

Analyseverktøyet som jeg benyttet for å analysere informantenes besvarelser var Nvivo. Dette verktøyet er godkjent av Høgskolen i Innlandet (INN) til koding av intervju eller annen type forskning. Måten Bartelds et al. (2020) kategoriserte sine funn ble brukt som inspirasjon ved koding av informantenes besvarelser. Først kodet jeg besvarelsen inn i tre

hovedkategorier: Historisk empati, Undervisning og læringsaktiviteter. Som vist i Figur 4 plasserte jeg informantenes oppfattelse av historisk empati og deres bruk av perspektiver i undervisningen under kategorien *Historisk empati*.

Name	Files	References
Historisk empati	1	19
Oppfattelse	1	10
Perspektiv	1	9

Figur 4: Et utklipp fra Nvivo som viser underkategoriene under *Historisk empati*

Som vist i Figur 5 plasserte jeg informantenes svar på hvilke andre fag informantene mente kunne trekkes inn i undervisning med historisk empati, hvilke forutsetninger som kreves ved innføring av historisk empati og hvilke muligheter som historisk empati kan gi, og til slutt hvilke utfordringer en kan møte på ved innføring av historisk empati under kategorien *Undervisning*.

Name	Files	References
Undervisning	1	35
Andre fag	1	2
Forutsetninger	1	22
Muligheter	1	5
Utfordringer	1	15

Figur 5: Et utklipp fra Nvivo som viser underkategoriene under *Undervisning*

Som vist i Figur 6 plasserte jeg informantenes forslag til andre historiske hendelser, de presenterte undervisningsoppleggene om Den kalde krigen, mer generaliserbare undervisningsopplegg og læringsaktiviteter, hvem informantene svarte at elevene lettere kunne identifisere seg med og hvilke tanker informantene hadde til vurdering av historisk empati under kategorien *Læringsaktiviteter*. Figur 6 visualiserer på hvilken måte jeg kategoriserte læringsaktivitetene, og danner grunnlaget for ordskyene i Figur 8 og 9 som presenteres i resultatdelen under delkapittel 4. 4 *Læringsaktiviteter*.

Name	Files	References
Læringsaktiviteter	1	65
Andre historiske hendelser	1	9
Konkret historiske hendelser	1	23
Den Kalde krigen Læringsaktiviteter	1	26
Konkrete læringsaktiviteter	1	55
Utfordringer Den kalde krigen	1	2
Generaliserbare læringsaktiviteter	1	35
Konkrete læringsaktiviteter	1	94
Utfordringer generaliserbare læringsaktiviteter	1	3
Identifisering	1	7
Vurdering	1	5

Figur 6: Et utklipp fra Nvivo som viser underkategoriene under Læringsaktiviteter

Kodingen av informantenes besvarelser er kategorisert for å kunne svare på forskningsspørsmålene i denne masteroppgaven. Forskningsspørsmålene er formulert i delkapittel 1. 4 *Problemstilling og forskningsspørsmål*. Mulighetene, utfordringene og forutsetningene som formuleres i forskningsspørsmålene, har dermed hovedsakelig blitt kodet under kategorien *Undervisning*.

Siden det finnes lite eller ingen forskning på hvilken oppfattelse norske lærere har av begrepet historisk empati, var det i dette prosjektet hensiktsmessig å benytte en kombinasjon av tilnærmingene induktiv og deduktiv, altså abduktiv. Abduktiv tilnærming er som Kjelaas (2020) beskriver, en tilnærming som veksler mellom empiri og teori.

I analyseprosessen av primærdata ble den abduktive tilnærmingen benyttet for å inkludere både eksisterende teori som Barton Levstiks (2004) og Endacott & Brooks (2013) presenterer og funnene til Bartelds et al. (2020). Den eksisterende teorien bidrar til å underbygge forskningsprosjektets funn, i tillegg til å videreutvikle eller generalisere denne teorien nærmere norsk skole. I resultatkapittelet er besvarelsen til informantene grunnlaget for den empiriske besvarelsen av problemstillingen. Denne empiriske besvarelsen blir i drøftingskapittelet undersøkt om samsvarer med allerede eksisterende teorier og tidligere

forskning, for å sammenligne informantenes svar med lærere fra andre land. På denne måten ble det kontinuerlig en veksling mellom teori og empiri.

3. 3 Innhenting av sekundærdata

Litteraturen er den delen av forskningsprosjektet som danner det teoretiske fundamentet.

Dalland (2012) forklarer litteraturen som den kunnskapen som oppgaven bruker som utgangspunkt, og som problemstillingen skal drøftes opp imot (Dalland, 2012, s. 67). Med dette er valget av litteratur svært viktig for å danne et sterkt teoretisk grunnlag i forskningsprosjektet. Ved å gjennomføre et grundig litteraturstudie vil en få en god oversikt over ulike teoretikers synsvinkler og dermed kunne sette disse opp imot hverandre.

Litteratursøket startet våren 2022, og det har kontinuerlig blitt utført søk etter relevant litteratur gjennom hele forskningsprosessen. Et kontinuerlig søk etter ny litteratur har hjulpet meg som forsker til å avdekke kunnskapshull, og gitt meg en økt forståelse for hva som er viktig å ha med i forskningsprosjektet for å danne et sterkt teoretisk grunnlag.

3. 3. 1 Litteratursøk og søkestrategi

Litteratursøkingens mål er som Dalland (2017) skriver: å få en bred oversikt over hva som allerede er skrevet om temaet (Dalland, 2017, s. 153). Jeg oppdaget at søket og søkeordene måtte utvides til både norsk og engelsk. Dette på grunn av lite norsk forskning som har blitt fagfellevurdert om historisk empati. Søkeverktøyet Oria, som INN (Høgskolen i Innlandet) har et samarbeid med, ble benyttet til å finne norsk litteratur. ERIC og Google Scholar var søkeverktøy som ga meg et enda bedre og større utvalg av engelsk litteratur og forskning.

Søkeordene som ble benyttet var: “historisk empati”, “historical empathy”, “perspective taking” og “perspective recognition”. Historisk empati er et todelt begrep, dermed måtte jeg konsekvent bruke anførselstegn (“historisk empati”) for å finne den mest relevante teorien. Ved at det ble søkt uten anførselstegn ble det funnet bare litteratur om enten “historisk” eller “empati”.

I litteratursøket fant jeg flere masteroppgaver om historisk empati. Flere av disse masteroppgavene har benyttet nokså lik teori som denne masteroppgaven, og dette hjalp meg

til å oppdage enda flere relevante litteraturer og tidligere forskning. Flere av de mer relevante forskningsprosjektene som masteroppgavene hadde skrevet om, dukket ikke opp under søkene gjennom søkeverktøyene. Gjennom å se på litteraturlisten til de andre masteroppgavene hjalp dette til å danne et mye bredere teoretisk grunnlag å bygge forskningsprosjektet på. I denne fasen av litteratursøket er det viktig å være kildekritisk og ikke stole blindt på at alle kildene som masteroppgavene har benyttet er fagfellevurdert. Dermed er all litteratur og tidligere forskning som er benyttet i denne oppgaven blitt undersøkt om de er fagfellevurdert.

3. 4 Vurdering av validitet og reliabilitet

To begreper som kan hjelpe meg som forsker til å vurdere gyldigheten og påliteligheten på forskningsprosjektet, er validitet og reliabilitet. Masteroppgavens validitet og reliabilitet har med dette blitt vurdert kontinuerlig, når det kommer til om oppgaven svarer på problemstillingen, valg av forskningsdesign, koding av primærdata og innsamling av sekundærdata. Nedenfor vil vurderingene som har blitt gjort knyttet til disse begrepene bli presentert.

3. 4. 1 Vurdering av validitet

Validitet, eller gyldighet, innebærer hvor godt de ulike delene av forskningsdesignet henger sammen, og i hvilken grad forskningsprosjektet reflekterer verden slik den faktisk er (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). For å sikre god validitet har vurderingen rundt valg av metode blitt gjennomført på bakgrunn av det kvalitative forskningsperspektivet, ved å oppsøke primærkilder. Dette er gjort for å komme fram til mest mulig sannferdig kunnskap om virkeligheten (Gleiss & Sæther, 2021, s. 205). Samtidig påpeker Gleiss og Sæther (2021) at gjennomføring av intervju kan gi innblikk i hvordan lærerne prater om og tolker historisk empati, men ikke hvordan de faktisk bruker det. Derfor har en del av analysen vært å sammenligne lærernes oppfattelse av historisk empati med undervisningsoppleggene de presenterte. På denne måten har jeg som forsker vurdert validiteten i svarene, og undersøkt ved hjelp av to perspektiver på hvilke måter de oppfatter begrepet.

Et annet tiltak for å styrke validiteten i forskningsprosjektet er bruk av flere forskningsmetoder og kilder, altså triangulering som er nevnt tidligere under delkapittel 3.1 *Valg av forskningsmetode*. Gjennom å sammenlikne egne funn med tidligere forskning på

feltet, sikrer dette at informasjonen som kommer frem i forskningsprosjektet er mest mulig korrekt. Hvis det er samsvar mellom egne funn og tidligere forskning, vil dette ifølge Gleiss og Sæther (2021) bidra til å styrke validiteten til konklusjonene som forskeren i dette forskningsprosjektet kommer med (Gleiss & Sæther, 2021, s. 205).

For å sikre god gjengivelse av intervjuene ble det brukt lydopptak for å kunne på best mulig måte transkribere hva informantene svarte. For å validere det transkriberte materialet ble det sendt til informantene for gjennomlesing og kvalitetssikring, før analyseringen kunne starte.

3. 4. 2 Vurdering av reliabilitet

Reliabilitet, eller pålitelighet, handler om i hvor stor grad forskningsprosjektet er til å stole på. Vurderingen av forskningsprosjektets reliabilitet har tatt utgangspunkt i Gleiss og Sæther (2021) sine to spørsmål for å vurdere reliabiliteten i en forskning: Første spørsmål handler om hvordan datamaterialet har blitt påvirket av måten innsamlingen har foregått, og det andre handler om i hvilken grad forskningsresultatene kan reproduseres av andre forskere (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202).

Det første spørsmålet tar for seg i hvilken grad forskeren klarer å forholde seg objektivt. Et tiltak som har blitt gjort i dette forskningsprosjektet var ved utarbeidelsen av intervjuguiden, å stille så åpne spørsmål som mulig, for å unngå å påvirke svarene til informantene. På denne måten kunne informantene få dele sin oppfattelse av historisk empati og på hvilken måte de ønsket å bruke det.

Et annet tiltak som ble utført for å holde forskningsprosjektet objektivt, var triangulering. I den grad at det ble benyttet flere kilder som ga flere perspektiver som kunne diskuteres opp mot hverandre. Forskeren i en kvalitativ forskning kan aldri være helt objektiv på grunn av forskerens tolkning av datamaterialet, men forskningsprosjektet i denne masteroppgaven har prøvd å fremstå balansert ved å ha inkludert alle relevante perspektiver i drøftingen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). Gjennom et godt samarbeid med veileder og bibliotekarene ved Høgskolen i Innlandet har det blitt gjennomført strukturerte og nøye planlagte litteratursøk, for å kunne trekke inn mange ulike perspektiver i forskningsprosjektet. Gjennom slike litteratursøk styrker dette reliabiliteten i oppgaven.

I Gleiss og Sæther (2021) sitt andre spørsmål om på hvilken måte forskningsprosjektet kan reproduseres av andre, er dette en av svakhetene med kvalitative studier. Svakheten ligger i at forskningsprosjektet kun har blitt gjennomført med et fåtall representanter, og kan dermed ikke generaliseres i like stor grad som kvantitativ forskning. Ved å redegjøre for en mest mulig gjennomiktig forskningsprosess, legger dette til rette for at andre forskere kan forske på samme måte eller komme frem til samme konklusjon. På denne måten kan andre vurdere valgene som ble gjort, og bruke dette til videre forskning.

3. 5 Etiske betraktninger

I all forskning er det viktig å ha et bevisst forhold til hvordan etikken i forskningsprosjektet blir ivaretatt. Dalland (2012) forklarer forskningsetikk som måten en ivaretar personvernet og sikrer troverdigheten av forskningsresultatene (Dalland, 2012, s. 96). Dalland (2012) mener at en er avhengig av tillit fra informantene for å kunne få innsikt i deres tanker om et case (Dalland, 2012, s. 95). Denne tilliten kan skapes gjennom åpenhet mellom forskeren og informantene. I forkant av forskningsprosjektet har alle mulige informanter fått god informasjon om hva formålet med forskningsprosjektet er og på hvilken måte datamaterialet vil bli behandlet. Før all kommunikasjon med informantene fant sted, ble det søkt til NSD (Norsk senter for forskningsdata) om godkjenning av forskningsprosjektet. Da denne søknaden hadde blitt godkjent, kunne forskningsprosjektet starte og informantene ble dermed kontaktet med ferdig formulert problemstilling, intervjuguide og informasjonsskriv/samtykkeskjema. Informasjonsskrivet inneholder informantenes rettigheter og informasjon om at deltakelse i forskningsprosjektet er helt frivillig, og at de kan trekke seg når som helst.

Før hvert intervju ble informasjonen i informasjonsskrivet/samtykkeskjema gjentatt for å vise åpenhet og skape tillit overfor informantene. Deretter skrev informantene under samtykkeskjema. Etter å ha formulert hvilke rettigheter informanten har, ble det stilt noen innledende spørsmål der informanten fikk fortelle om sin profesjonelle bakgrunn. Denne fasen av intervjuet fokuserte kun på deres profesjonelle bakgrunn, og dermed ikke alder, navn eller andre måter informantene kunne bli gjenkjent på. Denne informasjonen Sistnevnte informasjon var ikke relevant for dette forskningsprosjektet, og dermed var det ikke nødvendig å samle inn personopplysninger.

Et annet grep for å bevare informantenes anonymitet er å bruke Nettskjema - diktafon som er godkjent av INN (Høgskolen i Innlandet) som lydopptaker. Dette er en sikker lydopptaker som ikke vil bli lagret i “skyen”, noe som lydopptakeren på Iphone gjør. Når lydopptaket er lagret i “skyen” er dette ikke en sikker løsning for at andre ikke skal få tak i datamaterialet. Når lydopptaket tas opp på nettskjema-appen, blir opptaket direkte sendt til Nettskjema.no. Dermed er bruk av Nettskjema.no den sikreste måten å både samle inn og oppbevare datamaterialet, fordi dette krever FEIDE-innlogging.

Når lydopptaket er lagret på en sikker måte, kan forskeren transkribere. Som nevnt tidligere under delkapittel 3.1 *Valg av forskningsmetode*, innebærer transkribering å omgjøre det muntlige datamaterialet til skriftlig datamateriale. Det stilles ifølge Høgskolen i Innlandet sin nettside ingen krav til å bruke et spesielt program for å skrive ned det muntlige datamaterialet, så lenge ingen navn eller personopplysninger gjengis (Høgskolen i Innlandet, 2022, 22. aug.). Jeg som forsker har med dette erstattet navnet i dokumentet med sifrene en til fem.

Det siste tiltaket som ble gjennomført for å bevare informantenes anonymitet, var å bruke et godkjent kodingsverktøy. Kodingsverktøyet Nvivo ble benyttet som et trygt verktøy for å bevare og lagre transkriberingen. Dette verktøyet er også sikret med innlogging, og krever dermed forskerens brukernavn og passord.

3. 6 Begrensninger for metoden

Når en skal forske med og på mennesker vil det som oftest alltid forekomme hindringer eller begrensninger med forskningsprosessen. Disse begrensningene kan påvirke resultatet både i negativ og positiv retning. Nedenfor vil noen begrensninger som forskningsprosjektet møtte på underveis bli presentert.

Den første begrensningen var å skaffe informanter til forskningsprosjektet. Flere av ungdomsskolelærerne, eller lærere generelt, har gitt uttrykk for at de er veldig travle og opptatt. Dermed opplevde jeg som forsker å havne et stykke bak i prioriteringene. Slik jeg forsto det ønsket lærerne ønsket å prioritere andre interne ting innad på skolen, fremfor å

stille som informanter til forskningsprosjektet. Dermed var det å skaffe informanter en av begrensningene.

Neste begrensning var påvirket av en ytre faktor, lærerstreiken høsten 2022. Ingen av informantene som deltok i dette forskningsprosjektet var i streik, men det betød ikke at de ikke var engasjert i streiken. Da lærerstreiken ble stoppet ved bruk av tvungen lønnsnemnd av regjeringen, opplevde jeg at to av informantene som hadde sagt seg villig til å delta i forskningsprosjektet trakk seg. Dette handlet om at lærerne var lønnstapere sjetten år på rad, og dette skapte stor frustrasjon blant lærerne.

Den største begrensningen i dette forskningsprosjektet var størrelsen på utvalget. Ved å kun intervju fem informanter vil forskningsprosjektet dermed bare få et snevert resultat. De fem intervjuene som danner grunnlaget for empirien i analysedelen vil kun gi informasjon om hvilken oppfattelse de har av begrepet historisk empati, og på hvilke måter de bruker det. Det vil ikke gi informasjon om hvilken oppfatning andre lærere rundt om i Norge har av begrepet, men dette kvalitative forskningsprosjektet har som hensikt å utvikle kunnskap som er relevant for lærere som ikke er direkte representert (Tjora, 2017, s. 40). En kombinasjon av dette kvalitative forskningsprosjektet og kvantitativ spørreundersøkelse hvor et stort antall lærere hadde deltatt, kunne gitt forskningsprosjektet et mer oversiktlig blikk på hvilke oppfatninger norske lærere har av begrepet. Dette krever mye ressurser og mye tid til å samle inn besvarelser, og er dermed en begrensning når det kommer til mangel på støtte og ressurser.

4. Resultater

I dette kapittelet presenteres resultatene fra intervjuene. Kapittelet tar utgangspunkt i intervjuguiden, og samler svarene fra informantene under tilknyttet tema. Først presenteres Tabell 1 som er en oppsummering av hovedfunnene i resultatkapittelet. I neste del presenteres informantenes svar på muligheter og utfordringer med historisk empati. Deretter presenteres forutsetningene som informantene mente bør være til stede for å utnytte potensialet ved bruk av historisk empati i historieundervisningen. Til slutt presenteres noen kreative og varierte læringsaktiviteter, som informantene har foreslått kan bidra til å utvikle historisk empati.

I Tabell 1 presenteres en oppsummering av resultatene fra intervjuene. Her tydeliggjøres informantenes svar på muligheter og utfordringer ved innføring av historisk empati, og forutsetninger som informantene mener bør være til stede for å utnytte potensialet ved bruk av historisk empati i historieundervisningen.

Muligheter	<ol style="list-style-type: none">1. Kritisk tenkning2. Avkoloniserende og antirasistiske tilnærminger3. Utvikle historisk tenkning og historisk bevissthet4. Dypere forståelse5. Aktivt medborgerskap og videreutvikle demokratiet
Utfordringer	<ol style="list-style-type: none">1. Lærerne mener historisk empati er komplisert, vanskelig og ambisiøst2. Elevene sliter med å se sammenhengene i det store historiske bildet, på grunn av lite tid til dybdelæring3. Om ungdomsskoleelever er modne nok til å utvikle historisk empati, og dermed utvikler historisk sympati eller presentisme4. Tvetydig oppfattelse av historisk empati
Forutsetninger	<ol style="list-style-type: none">1. Globalhistorisk kontekstualisering2. Historisk fantasi

	<ol style="list-style-type: none"> 3. Historisk multiperspektiv 4. Personlig tilknytning 5. Refleksjonskompetanse 6. Handlingskompetanse
--	--

Tabell 1: Muligheter, utfordringer og forutsetninger som informantene beskrev i intervjuene.

4. 1 Hvilke muligheter gir historisk empati?

Slik jeg beskrev i underkapittel 3.2.3 *Analyse av primærdata* kategoriserte jeg informantenes svar knyttet til hvilke muligheter historisk empati kan gi, under kategorien *Muligheter*. De fem mulighetene er avledet fra informantenes svar og vises som en oppsummering i Tabell 2. På hvilke måter informantene trakk frem disse fem mulighetene blir utdypet under hver enkelt mulighet.

Muligheter	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kritisk tenkning 2. Avkoloniserende og antirasistiske tilnæringer 3. Utvikle historisk tenkning og historisk bevissthet 4. Dypere forståelse 5. Aktivt medborgerskap og videreutvikle demokratiet
------------	--

Tabell 2: Mulighetene som informantene beskrev i intervjuene.

4. 1. 1 Mulighet 1: Kritisk tenkning

Alle informantene trakk frem bruk av flere kilder som en tilnærming for å skape et godt faktagrunnlag. Det var spesielt i den innledende fasen hvor elevene skulle lære om den historiske konteksten at informantene hadde et økt fokus på bruk av flere perspektiver. Elevene må vurdere hvilke kilder som er relevante og hvilke som bidrar til å skape en forståelse for hvordan fortidens mennesker hadde det i den spesifikke historiske og sosiale konteksten. Informant 4 påpekte at elevene som vokser opp i dag har større tilgang til informasjon på grunn av internett, og det er dermed enda viktigere at elevene lærer å tenke kritisk til hvilke perspektiver de bruker.

4. 1. 2 Mulighet 2: Avkoloniserende og antirasistiske tilnærminger

Det var flere av informantene som trakk frem at det er viktig å legge til rette for at elever ikke får et ensidig nyhetsbildet. Det var Informant 1 som svarte at hvis læreren kun viser nyhetsbildet fra kilder som NRK og VG, vil læreren i utgangspunktet lukke døren for at elevene skal kunne utvikle til historisk empati. Samtidig fulgte Informant 1 opp denne utfordringen med en løsning. Løsningen som Informant 1 beskrev handlet om at lærere må bevisstgjøre elevene på at det finnes flere perspektiver av en sak, og dermed ikke kun få et europeisk eller vestlig blick på historien. Når læreren legger til rette for flere perspektiver svarte informantene at elevene vil utvikle en toleranse for mangfoldet i verden.

4. 1. 3 Mulighet 3: Utvikle historisk tenkning og historisk bevissthet

I intervjuene ble informantene spurt om de hadde et bevisst eller ubevisst forhold til bruk av historisk empati. Etter at informantene hadde lest beskrivelsen av historisk empati (vedlegg C), var det tre av informantene som uttrykte at de brukte historisk empati ubevisst i undervisningen. De hadde et stort fokus på at elevene skulle lære og kunne forstå sammenhengene mellom fortid, nåtid og fremtid. Fremgangsmåtene informantene presenterte var å finne årsaken og deretter virkningen av hendelsen. Ved bruk av denne fremgangsmåten måtte elevene tolke kildematerialet for å kunne forstå den historiske hendelsen. Dermed kunne elevene utvikle historisk bevissthet, gjennom at de lærte sammenhengene mellom fortid, nåtid og fremtid. For deretter uttrykte informantene at elevene utvikler historisk tenkning gjennom å tolke kildematerialet for å kunne forstå den historiske hendelsen.

4. 1. 4 Mulighet 4: Dypere forståelse

Når informantene ble spurt om hva som kunne være vanskelig i vurderingsprosessen når historisk empati ikke er noe helt konkret, svarte informant 4 at historisk empati kan føre til at elevene oppfordres til å bruke egne ord for å tolke den historiske hendelsen. Gjennom å jobbe på denne måten, mente Informant 3 at historisk empati vil føre til økt interesse og en dypere forståelse hos elevene. Dette vil si at elevene ikke bare gjengir kunnskap, men stiller seg mer kritisk til den historiske konteksten og utvikler egne tanker og refleksjoner.

4. 1. 5 Mulighet 5: Aktivt medborgerskap og videreutvikle demokratiet

I avslutningsfasen av intervjuene spurte jeg informantene om historisk empati kunne ha en overføringsverdi til andre fag eller sosiale sammenhenger. Informant 1 uttrykte at historisk empati kunne ha en stor overføringsverdi til det sosiale ved at klasserommet er det nærmeste elevene kommer et fellesskap eller et samfunn. Å starte innad i klasserommet med å utvikle toleranse og empatiske verdier er sentralt for å utdanne aktive medborgere.

4. 2 Hvilke utfordringer gir historisk empati?

Slik jeg beskrev i kapittel 3.2.3 *Analyse av primærdata* kategoriserte jeg informantenes svar knyttet til hvilke utfordringer historisk empati kan gi, under kategorien *Utfordringer*. Disse fire utfordringene er avledet fra informantenes svar og vises som en oppsummering i Tabell 3. På hvilke måter informantene trakk frem disse fire utfordringene blir utdypet under hver enkelt utfordring.

Utfordringer	<ol style="list-style-type: none">1. Lærerne mener historisk empati er komplisert, vanskelig og ambisiøst2. Elevene sliter med å se sammenhengene i det store historiske bildet, på grunn av lite tid til dybdelæring3. Om ungdomsskoleelever er modne nok til å utvikle historisk empati, og dermed utvikler historisk sympati eller presentisme4. Tvetydig oppfattelse av historisk empati
--------------	---

Tabell 3: *Utfordringer som informantene beskrev i intervjuene.*

4. 2. 1 Utfordring 1: Komplisert, vanskelig og ambisiøst

Det var når informantene skulle beskrive et undervisningsopplegg som innebar at elevene skulle utvikle historisk empati, at informant 1 beskrev historisk empati som komplisert, vanskelig og ambisiøst. Informant 1 presenterte samtidig en løsning på denne utfordringen. Det er vanskelig for elevene å utvikle historisk empati på egen hånd, derfor bør lærerne aktivt arbeide og tilrettelegge for elevene kontinuerlig gjennom hele undervisningsprosessen.

4. 2. 2 Utfordring 2: Elevene sliter med å se sammenhengene i det store historiske bildet, på grunn av lite tid til dybdelæring

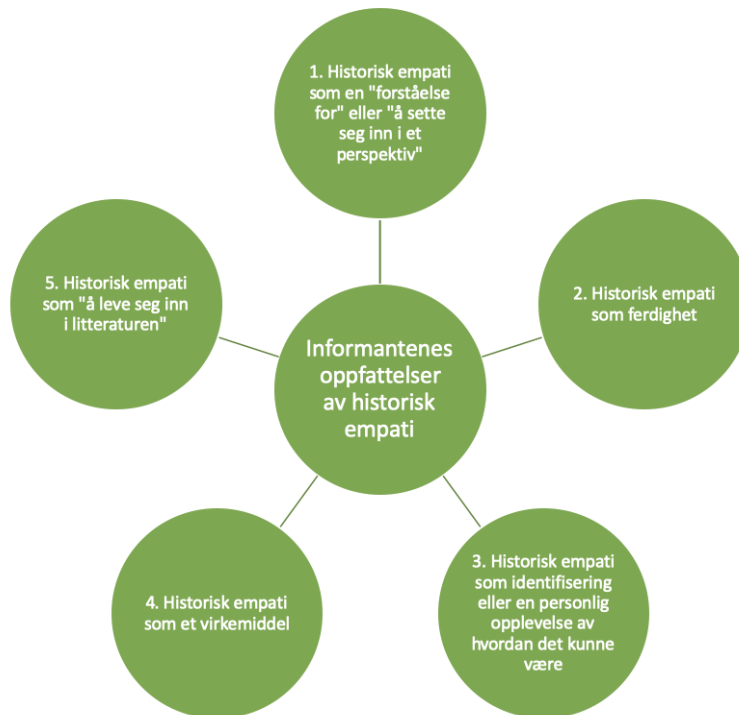
Etter at informantene hadde beskrevet sitt undervisningsopplegg stilte jeg et oppfølgingsspørsmål om de møtte på noen didaktiske hindringer med undervisningen. Da svarte informantene at elevene sliter med å se sammenhengene i det store historiske bildet. Videre uttrykte de at elevene har lite motivasjon til å utforske den historiske konteksten, og knytter dette til hvor lite tid lærerne har til å gå i dybden av historien. Informant 4 uttrykte at historisk empati kunne være en god løsning på å øke engasjementet, men at det er lite tilgjengelig informasjon for hvordan lærerne kan tilrettelegge for at elevene kan utvikle historisk empati.

4. 2. 3 Utfordring 3: Om ungdomsskoleelever er modne nok til å utvikle historisk empati, og dermed utvikler historisk sympati eller presentisme

Informantene ble spurt om hvilken tilnærming av *perspektivtaking* eller *perspektivanerkjennelse* de benyttet eller ville ha benyttet i sin undervisningspraksis, og informant 3 formulerte en usikkerhet om at ungdomselever faktisk ikke er modne nok til å utvikle historisk empati. Informanten fortalte videre at det elevene sliter mest med er å forstå den historiske konteksten. Informant 4 fortalte at manglende forståelse for den historiske konteksten kunne føre til at elevene prøvde å tolke den med sine egne verdier og holdninger som utgangspunkt, uten å sette seg ordentlig inn i hvordan det var å leve under den konkrete historiske konteksten. Når elevene tolker fortiden med sine egne verdier kan det hende at de utvikler presentisme eller historisk sympati, i stedet for historisk empati.

4. 2. 4 Utfordring 4: Tvetydig oppfattelse

I konseptualiseringen av historisk empati finnes det flere definisjoner på hva det er. Det var derfor interessant å undersøke på hvilke måter informantene oppfattet begrepet, og hvordan de ville brukt det i undervisning. Alle informantene fikk det samme overgangsspørsmålet: *Kan du fortelle om eller beskrive en undervisningstime om Den kalde krigen der målet med timen var at elevene skulle utvikle historisk empati?*



Figur 7: Informantenes fem ulike oppfattelser av historisk empati.

I intervjuene formulerte informantene fem ulike oppfattelser av hva historisk empati er. I Figur 7 visualiserer de fem ulike oppfattelsene: (1) Historisk empati som en "forståelse for" eller "å sette seg inn i et perspektiv", (2) Historisk empati som ferdighet, (3) Historisk empati som identifisering eller en personlig opplevelse av hvordan det kunne være, (4) Historisk empati som et virkemiddel, (5) Historisk empati som "å leve seg inn i litteraturen". Fire av fem informanter uttrykte at den tvetydige oppfattelsen av historisk empati kunne være en utfordring. De mente at det burde utvikles en felles teori for hva historisk empati innebærer og et rammeverk for hvordan lærerne kan tilrettelegge for utvikling av det.

4. 3 Hvilke forutsetninger bør være til stede for å utnytte potensialet ved bruk av historisk empati i historieundervisningen?

Slik jeg beskrev i underkapittel 3.2.3 *Analyse av primærdata* kategoriserte jeg informantenes svar knyttet til hvilke forutsetninger som bør være til stede for å utnytte potensialet ved bruk av historisk empati i historieundervisningen, under kategorien *Forutsetninger*. De seks forutsetningene er avledet fra informantenes svar og vises som en oppsummering i Tabell 4.

Disse seks forutsetningene benyttes som underoverskrifter på informantenes besvarelse i intervjuene og hvorfor de er relevante.

Forutsetninger	<ol style="list-style-type: none">1. Globalhistorisk kontekstualisering2. Historisk fantasi3. Historisk multiperspektiv4. Personlig tilknytning5. Refleksjonskompetanse6. Handlingskompetanse
----------------	--

Tabell 4: Forutsetninger som informantene beskrev i intervjuene.

4. 3. 1 Globalhistorisk kontekstualisering

Flere av informantene hadde et fokus på å fremme globale perspektiver i kontekstualiseringen av historien. Det kom tydelig frem i alle intervjuene at et godt faktagrunnlag eller en god innsikt i den historiske konteksten er helt sentralt for elevenes forståelse innenfor den historiske perioden. Informant 2 mente det er viktig at elevene får et skjelett med noen knagger de kan orientere seg ut fra, fordi dagens elever mangler dette. Informant 4 mente at elevene burde lære hvorfor en hendelse skjer og hva det fører til, men når en skal implementere historisk empati, må læreren tilrettelegge på en annen måte og jobbe mer i dybden. Fire av fem informanter fortalte at de ikke kun benyttet læreboken i undervisningen, men hadde et fokus på å trekke inn flere kilder. Informant 3 begrunnet bruken av ulike kilder med at dette bidrar til at elevene får et utvidet perspektiv på historien. To av fem informanter trakk frem interesse og lidenskap for faget som grunnleggende for å kunne søke ny kunnskap og ulike informasjonskilder. Informant 1 svarte at verdenshistorien kan brukes som utgangspunkt, og påpekte at lærere kan bruke kilder fra Sør-Amerika og Asia for å få andre perspektiver på historien. Det er med dette at globalhistorisk kontekstualisering er et passende begrep, på grunn av informantenes fokus på å fremme globale historiske perspektiver hos elevene. Disse perspektivene bruker elevene til å forstå de globale sammenhengene i den historiske konteksten.

4. 3. 2 Historisk fantasi

Da informantene beskrev sin oppfatning av historisk empati var det to av oppfattelsene som kan knyttes til historisk fantasi. Både informant 1, 3 og 5 beskrev historisk empati som å leve seg inn i litteraturen for å kunne forstå hvordan det var å leve i den historiske konteksten. Informant 5 utdypet sin oppfatning med at elevene bruker faktagrunnlaget som de har jobbet med til å tolke den historiske kontekstens normer og holdninger. Informantene mente at når elevene lever seg inn i litteraturen eller bruker fantasien, kan dette bidra til å fange oppmerksomheten og øke engasjementet til elevene.

4. 3. 3 Historisk multiperspektiv

Når informantene ble spurt om de ville benyttet *perspektivtaking* eller *perspektivanerkjennelse* som tilnærming i historieundervisning, svarte to av fem at de ville ha benyttet perspektivanerkjennelse og de tre resterende ville ha benyttet perspektivtaking. Dette er et resultat av at det kan benyttes ulike tilnærminger av historiske perspektiver for å utvikle historisk empati. Informantenes svar gjenspeiles i deres presenterte læringsaktiviteter, der to av fem presenterte læringsaktiviteter med perspektivanerkjennelse og tre av fem presenterte læringsaktiviteter som fremmet perspektivtaking. Informantene presenterte varierte og kreative tilnærminger til enten å innta et perspektiv eller prøve å tolke et perspektiv basert på den historiske aktørens handlinger og de tilgjengelige kildene fra den historiske konteksten. Dermed kan begrepet historisk multiperspektiv være en samlende forutsetning, fordi informantene foreslår å bruke ulike og varierte tilnærminger til å forstå historiske perspektiv.

For å øke engasjementet hos elevene foreslår Informant 3 at klasselederen bør lytte til hva elevene lurer på om den historiske konteksten og at de får utforske perspektivene som de selv ønsker å lære mer om. Informant 3 utdypet forslaget med at det er en fin måte å inkludere elevene i undervisningen og at de får medvirke til egen læring. Når elevene viser en interesse for en aktør eller hendelse, foreslo informant 1 at læreren burde føre elevene med nyhetsoppdateringer og innfallsvinkler fra ulike perspektiv. Informanten foreslo også å bruke utenlandske kanaler, fordi dette kan gi elevene innblikk i en annen måte å tenke på. Dette kan legge til rette for at elevene utvikler nye perspektiver. Når elevene arbeider med ulike læringsaktiviteter som inneholder enten perspektivtaking eller perspektivanerkjennelse over elevene på å forstå ulike perspektiver. Dermed vil elevene over tid utvikle et historisk multiperspektiv der de klarer å forstå en historisk hendelse fra ulike perspektiver.

4. 3. 4 Personlig tilknytning

Når informantene ble spurt om de benyttet *perspektivtaking* eller *perspektivanerkjennelse* ble det poengtert at det er mye følelser i historiefaget, og at elevene hele tiden søker etter noe å identifisere seg med. Informant 3 som oppfattet historisk empati som identifisering eller personlig opplevelse foreslo å bruke historier som kan være liknende til elevenes selvopplevde menneskelige erfaringer, som for eksempel erfaringer knyttet til ensomhet, sinne og sjalusi, at dette kunne bidra til å forstå andre, eller å utvikle en personlig opplevelse for hvordan det kunne være å leve i den historiske konteksten. Denne personlige opplevelsen av hvordan det var å leve i den historiske perioden som informanten trakk frem, kunne bli sett på som en slags knagg for å kartlegge hvilke verdier og holdninger som gjaldt i den gitte perioden.

Underveis i intervjuene ble informantene spurt om de mente at det er viktig at elevene danner seg egne tanker og følelser for historiske hendelser. Da svarte informantene unisont at de mente at dette ville bidra til å vekke engasjementet hos elevene. Informant 4 mente at det er mye lettere for elevene å forstå nåtidens situasjoner og hendelser, hvis de har gjort seg opp noen tanker og refleksjoner. Alle informantene uttrykte at de så positivt på at elevene skulle danne og utvikle sine egne refleksjoner og tanker, ved å lære om fortidens verdier og holdninger.

4. 3. 5 Refleksjonskompetanse

To av fem informanter presenterte i intervjuene læringsaktiviteter der elevene skulle jobbe alene med stoffet for å utvikle sine egne refleksjoner. Underveis i intervjuene svarte tre av fem informanter at de benyttet læringsaktiviteter som oppfordret til refleksjon i fellesskap eller refleksjon som en del av vurderingsprosessen. Informant 2 oppfattet i denne sammenheng historisk empati som en ferdighet, og mente at historisk empati på lik linje som refleksjon kan trenes gjennom gjentatte refleksjonsaktiviteter. For at elevene skal bli bedre på både historisk empati og refleksjon, oppfordret flere av informantene at læringsaktivitetene bør legge til rette for at elevene trener på å utvikle refleksjon.

Flere av læringsaktivitetene som ble presenterte i intervjuene gjenspeiler informantenes fokus på gruppe-refleksjon, blant annet gruppediskusjon, rollespille, gruppearbeid, intervju av

hverandre, diskusjon av tema som gir elevene litt “bakoversveis” og kontroversielle tema. Informant 3 mente at bruk av kontroversielle tema ville være en utløsende faktor som satte elevenes egne tanker og følelser i gang, og å legge til rette for slike klasseromsdiskusjoner er svært viktig for elevenes toleranse for andre. Informant 3 sikter til at dagens klasserom ofte består av elever med forskjellig bakgrunn, og at lærerne bør oppfordres til å legge til rette for aktiviteter der elevene kan reflektere i grupper. Dette mente Informant 3 er en fin forberedelse på hvordan en bør forholde seg til hverandre i det flerkulturelle samfunnet vi lever i i dag.

4. 3. 6 Handlingskompetanse

Gjennom intervjuene fortalte informantene at de prøvde å utstyre elevene med nødvendig informasjon for å utvikle refleksjonene deres til handling. De mente revolusjonene på 1800-tallet er enklere å undervise i for at elevene skal utvikle nye refleksjoner og en handlingskompetanse. Rettferdighet ble trukket frem som et nøkkelbegrep elevene er svært interessert i og vekker stort engasjement. Informant 1 forklarte hvorfor elevene setter rettferdighet høyt med at elevene ser et behov for forandring. Elevene prøver dermed å undersøke nærmere hva det er som kan være grunnlaget for at folk går til såne ekstreme handlinger som det de gjorde og det de gjør i dag. Rettferdighetsfølelsen er ifølge informantene noe som elevene fort kan si veldig mye om, og har mange meninger rundt.

4. 4 Læringsaktiviteter

I dette delkapittelet presenteres informantenes læringsaktiviteter. I underkapittel 4. 2. 4 *Utfordring 4: Tvetydig oppfattelse* ble de fem ulike oppfattelsene til informantene presentert. Dette er et resultat av tvetydigheten innen historisk empati, derfor er det relevant å presentere informantenes læringsaktiviteter og undervisningsopplegg. Dette legger til rette for sammenligning av informantenes oppfattelser og læringsaktiviteter i drøftingskapittelet, for å undersøke om oppfattelsen samsvarer med informantenes praksis. Som en veiledning til lærere knyttes læringsaktivitetene i enden av hvert avsnitt til informantenes svar om hvilke forutsetninger som bør være til stede for å utnytte potensialet ved bruk av historisk empati i historieundervisningen, som er presentert i delkapittel 4. 3 *Hvilke forutsetninger bør være til stede for å utnytte potensialet ved bruk av historisk empati i historieundervisningen?*. Ved å knytte læringsaktiviteten til forutsetningene, kan dette hjelpe lærere til å forstå hvor de kan bruke aktivitetene i den iterative prosessen som presenteres i delkapittel 5. 3 *Rammeverk*.

4. 4. 1 Læringsaktiviteter som kan utvikle historisk empati ved undervisning om Den kalde krigen

Jeg har benyttet analyseverktøyet Nvivo til å lage en ordsky som visualiseres i Figur 8. Ordskyen hjelper meg til å få en bedre oversikt over hvilke historiske tema og læringsaktiviteter knyttet til Den kalde krigen som ble gjentatt i intervjuene. De mest nevnte historiske temaene var undervisning om: Ukraina og Russland, Stasi, Grand prix, Øst- og Vest-Tyskland, Berlinmuren, Vietnamkrigen, Gorbatsjov og atomkrig. De mest nevnte læringsaktivitetene knyttet til Den kalde krigen i intervjuene var å øve elevene til å spørre “hvorfors?”, bruk av bilder og videoer, film, musikk, personlige historier eller tidsvitner, skrive dagbok, besøke museum og årsak-virkning.



Figur 8: Utklipp fra Nvivo som viser en ordsky med de mest nevnte temaene eller hendelsene ved undervisning om Den kalde krigen.

Ordskyen i Figur 8 forteller meg som forsker at informantene har et fokus på å benytte dagsaktuelle tema i undervisning om Den kalde krigen. De andre temaene som er nevnt er de mest sentrale temaene gjennom Den kalde krigen, som er naturlig at informantene nevner. Læringsaktiviteten som informantene presenterte legger mest vekt på visuelle virkemidler og utforskende aktiviteter. De fleste av aktivitetene som ble presentert kan enten benyttes til å innta et perspektiv for dermed utvikle en affektiv forbindelse, eller prøve å tolke eller forklare de historiske aktørenes følelser og valg basert på deres handlinger.

Videre i Tabell 5 presenteres tre kreative og varierte læringsaktiviteter, som informantene svarte kunne brukes til å utvikle historisk empati. Det første presenterte eksemplet nedenfor er Informant 1 sin introduksjon av tema Den kalde krigen, gjennom å trekke inn Gorbatsjovs død. Informanten hadde et sterkt fokus på å se hendelsen fra ulike perspektiver, og dette er et gyldent eksempel på én måte å trekke inn en dagsaktuell hendelse med to helt forskjellige perspektiver. Denne læringsaktiviteten kan kobles opp imot den første forutsetning, globalhistorisk kontekstualisering, fordi den legger til rette for innsikt i den historiske konteksten og globale perspektiver.

Det neste eksemplet er Informant 5 som introduserte “Duck and cover”, som er en tegneserie fra Den kalde krigen. Denne aktiviteten legger til rette for en mer variert og morsom tilnærming til å utvikle historisk empati. Informanten påpekte at denne aktiviteten kan treffe de mindre faglig sterke, ved å variere undervisningen. Denne læringsaktiviteten kan knyttes til enten historisk multiperspektiv eller personlig tilknytning, fordi det legges til rette for at elevene kan sette seg inn i hvordan det var å leve for elever under Den kalde krigen.

Det siste eksempelet var det også Informant 5 som svarte, og det var å bruke musikk som et virkemiddel i undervisningen. Melodi Grand Prix er slik informanten forklarte en gjenspeiling av hvordan samfunnet var i denne tidsepoken. Informanten forklarte at musikkvideoen ble benyttet som historiske knagger, og den historiske hendelsen ble forklart og visualisert ved hjelp av tidslinjer for å synliggjøre hvilken rekkefølge de historiske hendelsene skjedde. Denne læringsaktiviteten kan brukes i både historisk kontekstualisering og historisk multiperspektiv, fordi elevene får innblikk i utviklingen til verdiene, holdningene og tankene til menneskene som levde under Den kalde krigen. Samtidig kan elevene tolke kildematerialet for å forstå hvordan det var å leve under den historiske konteksten.

Informant 1: Mikhail Gorbatsjovs død

tidligere president Gorbatsjov døde jo. Og da benyttet jeg jo selvfølgelig muligheten til å gi noen tanker om Den kalde krigen, “ok nå er det dette her som kommer dere” og snakket litt om hvordan NRK snakket om det, men viste også noen utklipp og utdrag derfra. Men dette her med å se hvordan en person kan være så forskjellig avhengig av hvem du spør. Spør du Vesten eller spør du hjemlandet så vil det jo være

	veldig forskjellige svar. Vanskelig å kjenne igjen personen, og at det er samme person begge prater om.
Informant 5: “Duck and cover”	fra et barneskole eller et ungdomsskole perspektiv så har vi hatt den øvelsen “Duck and cover”. Den tegneserien .. og så utøver vi det, ikke sant? Hvordan det måtte ha føltes for de som da gikk på skole på den tiden. For da kan man jo vise ... ja så “duck and cover” .. så midt i noe annet kan det plutselig komme. Sånn at de plutselig må gjøre noe sånt da. Men aktiviteter som den “duck and cover” for eksempel så opplever jeg jo at de synes det er litt gøy, men det er ikke alle som klarer og på en måte sette det i sammenheng.
Informant 5: Melodi Grand Prix	Jeg har kjørt en økt med bare musikk, der hele avslutningen av kald krig ble utøvd med musikk da. Starta med Sting og Russians, ikke sant, mange kan eller hørt om det ... selv om det er lenge siden, eller at noen av de i hvert fall vet hvem Sting er. Ja, “Land of confusion” og der de får sett musikkvideoens verden og da. Har jo da kombinert musikk og bilde, ja fra Russians til ... rivingen av muren, [...] Grand Prix som er ... der noen fra Norge har vært involvert da. Både med Jan Teigen og med Brandenburger Tor, og ja ... så hele den avslutningen da [...] for at de skal sette seg inn i ting eller få mer forståelse så er ihvertfall bilde og lyd ... gode virkemiddel ofte da.

Tabell 5: Læringsaktiviteter som kan bidra til å utvikle historisk empati ved undervisning om Den kalde krigen.

4. 4. 2 Generaliserbare læringsaktiviteter

For å presentere hvilke generaliserbare læringsaktiviteter som informantene nevnte i intervjuene, har jeg benyttet den samme funksjonen i Nvivo som ble benyttet i underkapittel 4. 4. 1 *Læringsaktiviteter som kan utvikle historisk empati ved undervisning om Den kalde krigen*. Ordskyen som visualiseres i Figur 9 hjelper meg som forsker til å synliggjøre hvilke generaliserbare læringsaktiviteter som ble mest nevnt i intervjuene.

tilknytning legger til rette for at elevene utvikler sine egne refleksjoner for hvordan det var å leve i den historiske konteksten.

I det tredje eksemplet som er presentert nedenfor er Informant 4 sin besvarelse om hvilke forutsetninger en må tenke på for å legge til rette for rollespill som en aktivitet i undervisningen. Det viktigste som Informant 4 trekker frem er å ha en innledende fase der elevene lærer det sentrale i den historiske hendelsen, og legger til rette for at elevene har tilgang på primærkilder som gjør det lettere for elevene å kunne sette seg inn i rollen som de skal spille. Denne læringsaktiviteten kan knyttes først, som informantene påpeker, til globalhistorisk kontekstualisering for å danne en god innsikt i den historiske konteksten. Deretter legger aktiviteten til rette for at elevene setter seg inn i historiske perspektiver, som er den tredje forutsetningen som informantene presenterte: historisk multiperspektiv.

I det siste eksemplet som presenteres nedenfor er Informant 5 sin besvarelse for en måte å trekke inn globalhistorie som en tilnærming til historisk empati. Informanten forklarte det slik at elevene må sette seg inn i perspektivet til nederlenderne som er i krig i Sør-Afrika, for å kunne skrive et brev hjem eller en dagbok. Læringsaktiviteten krever et godt forarbeid med forutsetning en, globalhistorisk kontekstualisering. Deretter kan aktiviteten knyttes til historisk multiperspektiv, fordi den legger til rette for å innta perspektiv eller å tolke de historiske kildene for å forstå perspektivet.

Informant 3: ikke forelese, større fokus på fortelling	Ellers synes jeg kanskje ikke forelesning er det helt store, en kan si at jeg bruker mye mer fortelling eller jeg kaller det fortelling i stedet for forelesning. Fortelling i den grad: Hvordan ting er og oppleves, da kan de i mye større grad bringe inn det følelsesaspektet også, inn i den store sammenhengen. [...] Men da må en jo ikke bare fortelle, men [...] prøve å virke som en god historieforteller og trekke inn noen sidesprang og antidoter og forskjellige ting der, enten det er selvopplevd eller fra andre personers situasjon, så er det den kanskje den beste måten å drive en form for forelesning da. [...] Bruk gode eksempler, eksempler som innimellom gir litt bakoversveis. Jeg har lagt merke til at det er viktig, og samtidig oppfordre elevene til å komme med egne tanker og oppfatninger.
Informant 3: “du”-formen	Når det handler om historiske tema så er det lettere å

	<p>undervise når du kan trekke fram menneskers skjebner og det kan både være voksne og barn det. Samtidig så prøver jeg å la elevene danne sine egne tanker og følelser. Da må du stille spørsmål og bruke “du”-formen. Hva vil du ... hvis du tenker et minutt eller to nå.. Hvordan ville du ha opplevd at det var sånn? Hva ville du ha tenkt i forhold til atomtrussel? Det har jo vært eksempler fra amerikansk skole der man øvde på atomangrep i klasserommet. [...] mer relevant nå enn det det var i fjor [...] Russland og Ukraina. Så prøve å trekke noen paralleller fra historisk tid til vår egen tid, og få elevene til å tenke i forhold til det, synes jeg er fornuftig.</p>
<p>Informant 4: rollespill</p>	<p>Hvis man skal ha rollespill da, så er det viktig at de har litt forståelse for tema, og hva dette handler om, ideologier, at de kan liksom det overordnet for å forstå. [...] hvis du skal sette deg inn i eller ha et rollespill om det å leve under Den kalde krigen. Så står det ikke alltid så mye om det i lærebøkene, i lærebøkene står det mest fakta. Men det å finne disse originalkildene da, som skriver brev eller som ... har en eller annen dokumentar. [...] men at de får noen virkelighetsfortellinger eller kilder som gjør at de kan sette seg inn i å spille litt på disse empatiske evnene sine da. Jeg tror at rollespill er for de fleste veldig bra, eller så kan man lage noe liknende i en podcast.</p>
<p>Informant 5: globalhistorie for å utvikle historisk empati</p>	<p>Dette med å skrive brev eller skrive dagbok fra andre sine perspektiv. Det har vi gjort når vi har hatt om britene mot Nederlenderne i Sør-Afrika for eksempel, da har de skrevet brev hjem fra krigen på en måte, tror ikke vi har brukt det under kald krig, men det er jo noe form for dagbok eller innlegg.</p>

Tabell 6: Generaliserbare læringsaktiviteter som kan bidra til å utvikle historisk empati.

5 . Drøfting

I dette kapitlet drøftes hovedfunnene fra kapittel 4. *Resultater* i lys av tidligere forskning. Det første delkapitlet tar for seg muligheter og utfordringer med å innføre historisk empati. Andre del tar for seg hvilke seks forutsetninger som bør ligge til grunn for å utnytte potensialet ved bruk av historisk empati i historieundervisningen.

5. 1 Hvilke muligheter og utfordringer gir bruk av historisk empati i historieundervisningen?

Under dette forskningsspørsmålet drøftes muligheter og utfordringer lærere kan møte på ved innføring av historisk empati i historieundervisningen. Mulighetene og utfordringene i dette delkapitlet tar utgangspunkt i svarene til informantene i resultatkapittel 4. 1 *Hvilke muligheter gir historisk empati* og 4. 2 *Hvilke utfordringer gir historisk empati?* og drøfter det i lys av tidligere forskning.

5. 1. 1 Muligheter som historisk empati kan gi i historieundervisningen

I dette underkapitlet drøftes de fem mulighetene som informantene presenterte i delkapittel 4. 1 *Hvilke muligheter gir historisk empati*. De fem mulighetene er avledet fra informantenes svar og blir i dette underkapitlet drøftet i lys av tidligere forskning.

Kritisk tenkning

Når elevene blir introdusert for ulike perspektiver i undervisning, der de skal utvikle historisk empati, må elevene tenke kritisk overfor hvilke perspektiver som kan bidra til å skape forståelse for den historiske konteksten. Alle informantene var positive til å legge til rette for at elevene skulle bruke flere kilder og perspektiver i historieundervisningen. På denne måten oppfordres elevene til å jobbe relasjonelt og utfordres til å innta ulike ståsteder, slik at de historiske aktørene blir forstått på sine premisser. I læreplanen i samfunnsfag under *Fagets relevans og sentrale verdier* står det presisert at “elevene skal bli deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Ved at lærere legger til rette for at elevene kan innta ulike historiske perspektiver, som er noe av det sentrale innen

historisk empati, vil dette være en måte elevene får øvd seg på å innta historiske aktørers perspektiv, men på deres premisser.

Avkoloniserende og antirasistiske tilnærminger

Å utvikle historisk empati kan hjelpe elevene til å forstå at det finnes flere perspektiver av historiske hendelser. Gjennom intervjuene svarte flere av informantene at de ønsket å legge til rette for at elevene ikke skulle få et ensidig nyhetsbilde. Dermed er det viktig at lærerne undersøker og arbeider aktivt for å hjelpe elevene til å virkelig forstå den historiske konteksten. I Karns (2023) forskning trekker hun inn informert historisk fantasi, som kan hjelpe elever til å avdekke marginaliserte samfunns historie. Informert historisk fantasi, eller historisk fantasi som er en av forutsetningene i denne oppgaven, vil øke elevenes bevissthet rundt historiens kolonisering og rasisme. I denne sammenheng er et av målene i det tverrfaglige tema *Demokrati og medborgerskap* at samfunnsfag skal forebygge ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Dette målet handler ikke om at elevene skal fordømme de ekstreme holdningene og handlingene som har skjedd i fortid, men at de lærer av det og reflekterer over hvorfor det skjedde og på hvilke måter vi kan unngå slikt i samtiden og i fremtiden.

Historisk bevissthet og historisk tenkning

Når elevene utvikler historisk empati kan dette også bidra til at de utvikler historisk tenkning og historisk bevissthet. I intervjuene kom det tydelig frem at informantene hadde et fokus på at elevene skulle lære å se sammenhengene mellom fortid, nåtid og fremtid, og tolke kildematerialet for å kunne forstå den historiske hendelsen. Bartelds et al. (2020) viste at historisk empati hjalp elevene til å forstå sammenhenger mellom fortid og nåtid, og samtidig forstå samtidens diskusjoner. For å knytte dette til læreplanen fra 2020 har den som mål under kjerneelementet *Identitetsutvikling og fellesskap* at elever skal lære “å forstå seg selv med en fortid, nåtid og framtid” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Elevenes forståelse av at fortid, nåtid og fremtid henger sammen er en kognitiv øvelse, fordi elevene lærer å reflektere over konsekvensene av egne handlinger. Denne kognitive øvelsen er en del av utviklingen av historisk empati, men mangler den affektive delen der elevene utvikler en personlig tilknytning til den historiske konteksten.

Historisk tenkning er den andre kompetansen som både informantene og tidligere forskningsprosjekter mener kan utvikles gjennom utvikling av historisk empati. Historisk tenkning handler om å tolke kildematerialet for å kunne forstå den historiske konteksten. Denne kompetansen er veldig lik Barton og Levstiks (2004) kognitive tilnærming: perspektivanerkjennelse. Likhetene mellom de to er at begge ønsker å tolke de historiske kildene for å kunne forstå den historiske konteksten. Det kan tolkes slik at forskjellen kan være at perspektivanerkjennelse prøver å tolke historiske perspektiv, med utgangspunkt i de historiske aktørenes handlinger, mens historisk tenkning innebærer å tolke for å forstå den historiske konteksten. Karn (2023) argumenterer for at elever som lærer å forstå eller innta historiske perspektiv har potensial til å forbedre historisk tenkning, som videre vil føre til at elevene blir fordomsfrie medborgere som prøver å forstå ulike perspektiver i nåtid. Ved at elever øver seg på å tolke og forstå historiske kildemateriale, som er ifølge Barton og Levstik (2004) en del av historisk empati, kan en dermed påstå at elevene utvikler historisk tenkning underveis i prosessen ved utvikling av historisk empati.

Dypere forståelse

Utvikling av historisk empati kan legge til rette for at elevene utvikler egne refleksjoner som kan hjelpe dem til å få en dypere forståelse av den historiske konteksten. Informantene i forskningsprosjektet gjort i forbindelse med denne masteroppgaven mente at historisk empati vil føre til at elevene må i enda større grad bruke egne ord og refleksjoner når de tolker den historiske konteksten. Endacott og Brooks (2013) argumenterer for at historisk empati gjennom en kognitiv-affektiv tilnærming kan bidra til at elevene utvikler en dypere og mer helhetlig forståelse av fortiden. Flere forskere argumenterer for at elevene vil utvikle en dypere forståelse ved at en fokuserer på følelsene til en historisk aktør, og at dette vil videre bidra til å øke interessen og engasjementet for å forstå den historiske aktøren og den historiske konteksten som aktøren levde i (Endacott & Brooks, 2013; Karn, 2023; Seixas & Morton, 2013). Ved at elevene lærer å bry seg om andres perspektiver, mener både Karn (2023) og Perikleous (2014) at dette vil føre til mer kompleks og flerlags forståelse av andre. Derfor kan en påstå at ved inkludering av den affektive delen av historisk empati, vil elevene få en mer dypere og helhetlig forståelse av den historiske konteksten.

Aktivt medborgerskap og videreutvikle demokratiet

Å innføre historisk empati i skolen kan bidra til å danne aktive medborgere. I de presenterte forskningsprosjektene er det gjentakende at klasserommet er det nærmeste samfunnet eller fellesskapet elevene kommer. Informant 1 mente derfor at innføring av historisk empati i undervisningen kan være positivt for å legge til rette for utvikling av toleranse og empatiske verdier. Barton og Levstik (2004) argumenterer for at historisk empati er et virkemiddel for demokratisk deltakelse og danner grunnlaget for at elevene skal kunne bli gode medborgere (Barton & Levstik, 2004). Flere forskere støtter opp under påstanden til Barton og Levstik (2004) ved at innføring av historisk empati vil øke læringsutbyttet knyttet til medborgerskap (Endacott & Brooks, 2013; Karn, 2023; Davison, 2014; Barton & Levstik). I det tverrfaglige tema *Demokrati og medborgerskap*, som handler om å utdanne medborgere, står det implisitt at elevene skal utvikle historisk empati ved at elevene skal lære å “tenke kritisk, innta ulike perspektiver, håndtere meningsbrytning og vise aktivt medborgerskap”, og at elevene skal “delta i og videreutvikle demokratiet og forebygge ekstreme holdninger” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Når elevene får trent på å utvikle historisk empati, kan dette legge til rette for å nå FNs bærekraftsmål 4.7, som handler om å utdanne globale medborgere. Elever som utvikler historisk empati vil samtidig utvikle en toleranse og empati for sine medelever, som kreves for å samhandle med andre og delta som medborger i samfunnet. Det vil med dette si at når elevene utvikler historisk empati kan dette bidra til å øke læringsutbyttet knyttet til medborgerskap, og over tid utvikles et globalt medborgerskap.

5. 1. 2 utfordringer som historisk empati kan gi i historieundervisningen

I dette underkapittelet drøftes de fire utfordringene som informantene presenterte i delkapittel 4. 2 *Hvilke utfordringer gir historisk empati*. De fire utfordringene er avledet fra informantenes svar og blir i dette underkapittelet drøftet i lys av tidligere forskning.

Komplisert, vanskelig og ambisiøst

Den første utfordringen handlet om at informantene så på historisk empati som en komplisert, utfordrende og ambisiøs sak. Flere forskere har også gitt uttrykk for at historisk empati kan være vanskelig, og at det bør rettes mer oppmerksomhet mot hvordan en kan legge til rette for at elevene kan utvikle historisk empati (Karn, 2023; Bartelds, Savenije & Boxtel, 2020;

Rantala, Manninen & van den Berg, 2016). Kohlmeier (2006) mener at utfordringen ligger i at elevene ikke har hatt nok erfaring med å jobbe med og utvikle historisk empati.

Utfordringen som blir presentert her kan settes i sammenheng med forskningsprosjektet til Rantala, Manninen og van den Berg (2016), der de fant ut at finsk skole, til tross for innføring av ny læreplan, bar preg av sterk tradisjonell historieundervisning, og at utvikling av nye læringsformer var vanskelig. Samtidig konkluderte Rantala et al. (2016) med at det ligger et stort potensial ved inkludering av historisk empati i undervisning, men det krever at lærerne får tilrettelagt undervisningsmateriell som kan bidra til at elevene utvikler historisk empati. Den tradisjonelle historieundervisningen kan tolkes som hindringen for at lærere skal benytte nye og innovative læringsmetoder. Det er med dette veldig forståelig at informantene ser på historisk empati som ambisiøst og vanskelig, fordi det er nytt og ikke lagt til rette for hvordan lærerne kan undervise for at elevene kan utvikle historisk empati.

Elevene sliter med å se sammenhengene i det store historiske bildet, på grunn av lite tid til dybdelæring

Neste utfordring informantene trakk frem handlet om at elevene sliter med å se sammenhengene i det store historiske bildet. Informantene påsto at det er vanskelig for elevene å sette seg inn i historiske aktørers perspektiver, og at utfordringen ligger ved mangelen på tid til dybdelæring. Dette vil videre føre til at elevene kun vil utvikle overflatekunnskap og ikke få personlig tilknytning til den historiske konteksten. Jada Kohlmeier (2006) argumenterte for den samme tematikken i 2006, at historisk empati krever arbeid over tid. Kohlmeier (2006) mener at for lite tid til dybdelæring vil føre til reproduserende og overflatekunnskap, og at historisk empati kan bidra til at elevene utvikler dypere forståelse, refleksjon og diskusjon. Dermed er det helt sentralt for elevenes læringsutbytte at lærerne setter av nok tid til arbeid med den historiske konteksten, for deretter legge til rette for refleksjons- og diskusjonsaktiviteter.

Om ungdomsskoleelever er modne nok til å utvikle historisk empati, og dermed utvikler historisk sympati eller presentisme

Underveis i intervjuet uttrykte Informant 3 en usikkerhet for om ungdomsskoleelever er modne nok til å utvikle historisk empati, og at elevene dermed kan utvikle historisk sympati eller presentisme. Endacott og Brooks (2013), derimot henviser til flere forskere som har

påvist at elever helt ned på barneskolenivå har vist evne til å innta noen andres perspektiv (Davis, 2001; Dulberg, 2002, sitert i Endacott & Brooks, 2013, s. 46). Det er dermed muligheter og håp for ungdomsskoleelever å innta andres perspektiv, men dette krever at lærerne må starte tidlig med å legge til rette for at elevene inntar ulike perspektiver.

Slik Informant 3 formulerte det, kan mangelen på historisk kontekstualisering føre til at elevene utvikler historisk sympati eller presentisme. Det innebærer enten at elevene synes synd på eller fordømmer valgene til de historiske aktørene med samtidens verdier og forutsetninger. I en studie utført av Kaya Yilmaz (2007), som er et fakultetsmedlem ved Sivas Cumhuriyet universitet, så hun, i likhet med informant 2, på historisk empati som en ferdighet. Ferdigheten som Yilmaz (2007) presenterte kan være en løsning på utfordringen til Informant 3. Denne ferdigheten innebærer at elevene prøver å gjenskape en tanke om en historisk aktør i dens sinn eller evnen til å se verden slik menneskene i fortiden så på den, men uten å pålegge fortiden nåtidens verdier (Yilmaz, 2007, s. 331). I denne sammenheng må Fosters (1999) påstand nevnes, han mener det er fysisk umulig å komme inn i hodet til en historisk aktør for å prøve og se verden slik de så den. På den andre siden argumenterer Landsberg (2009) for at elevene må engasjeres til intellektuelt og emosjonelt arbeid med tanker og verdier som er motsetninger til sine egne, og at dette er helt essensielt for å utvikle historisk empati. Ferdigheten som Yilmaz (2007) presenterer er absolutt en løsning for å unngå presentisme, men det krever at elevene har gjennomført et godt forarbeid både intellektuelt og emosjonelt for å klare å forestille seg verden slik menneskene i fortiden så den.

Tvetydig oppfattelse av historisk empati

Den siste utfordring som informantene kom opp med i intervjuene er den tvetydige oppfattelsen av historisk empati. Informantene beskrev fem forskjellige oppfattelser av hva historisk empati innebærer, og Barton og Levstik (2004) og Endacott og Brooks (2013) diskuterer om historisk empati er en kognitiv-affektiv øvelse eller om det kun er en kognitiv øvelse hvor den affektive delen kommer naturlig (Endacott & Brooks, 2013; Barton & Levstik, 2004). Dermed ønsket informantene i dette forskningsprosjektet at det ble utarbeidet et felles rammeverk for hvordan lærere kan legge til rette for at elevene utvikler historisk empati. Karn (2023) har forsøkt å samle tidligere forskning for å kunne danne et rammeverk, og argumenterer i samråd med Endacott og Brooks (2013) for at historisk empati krever en

kognitiv-affektiv tilnærming. Rammeverket til Karn (2023) er tilpasset den kanadiske skolen, men de tidligere forskningsprosjektene som hun har brukt for å utarbeide rammeverket er hentet fra ulike deler av verden. Derfor kan rammeverket til Karn (2023) brukes som et utgangspunkt for utarbeidelsen av andre rammeverk. Den tvetydige oppfattelsen er en stor utfordring fordi det skaper en usikkerhet blant lærerne, men samtidig kan forskningsprosjektet til Karn (2023) være et eksempel på at prosessen med å utarbeide et konkret rammeverk er i gang.

5. 2 Hvilke forutsetninger bør være til stede for å utnytte potensialet ved bruk av historisk empati i historieundervisningen?

Under dette forskningsspørsmålet drøftes de seks kognitiv-affektive forutsetningene som ble presentert i delkapittel 4. 3 *Hvilke forutsetninger bør være til stede for å utnytte potensialet ved bruk av historisk empati i historieundervisningen?*. Disse forutsetningene er avledet fra informantenes svar og blir i dette underkapittelet drøftet i lys av tidligere forskning.

5. 2. 1 Globalhistorisk kontekstualisering

For å fremme perspektiver og kontekster med det globale som utgangspunkt, er det viktig at det legges til rette for bruk av ulike globale kilder. Både informantene og Bartelds et al. (2020) mener at interesse og lidenskapen for faget kan ha en sammenheng med lærernes åpenhet til å søke ny kunnskap og bruk av ulike informasjonskilder. Informant 1 foreslår at lærerne burde søke etter ulike kilder med verdenshistorien som utgangspunkt, for eksempel kilder fra Sør-Amerika eller Asia for å få andre perspektiver på historien. Verdenshistorie dekker historien til verden, men er et eldre begrep for globalhistorie. Globalhistorie er en ny måte å se verden på, der man prøver å unngå sentriske blikk ved å benytte mange ulike kilder og perspektiver. Ved innføring av globalhistorie hevder Melve og Seland (2021) at elevene vil få en bedre forståelse av de lange linjene og de store sammenhengene i historien, og påpeker videre hvor viktig det globale perspektivet er i vår globaliserte verden (Melve & Seland, 2021, s. 9). Ved å legge til rette for globale historiske perspektiver og kontekster vil det bidra til at elevene får et mer omfattende perspektiv på historien, der elevene lærer å se historien med det globale som utgangspunkt.

For å kunne forstå de globale perspektivene er det sentralt å utarbeide et godt faktagrunnlag. Informantene mente at hvis lærere kun bruker læreboken i undervisningen, vil elevene gå glipp av relevante globale perspektiver på historien. Informant 1 mente det er vanskelig for elevene å søke ny kunnskap alene, derfor må læreren arbeide aktivt og tilrettelegge for elevene gjennom hele undervisningsprosessen. Både Endacott & Brooks (2013) og Karn (2023) benytter historisk kontekstualisering som en del av deres konseptualisering av historisk empati. De begrunner dette med at det er sentralt for elevenes forståelse å få en innsikt i de sosiale, politiske og kulturelle normene fra tidsperioden, samtidig få kunnskap om den konkrete hendelsen og andre relevante hendelser som kan ha en innvirkning på den. Det er derfor viktig at elevene utarbeider en global historisk kontekstualisering, for å kunne forstå normene og senere klare å sette seg inn i hvordan det var å leve i den historiske konteksten.

5. 2. 2 Historisk fantasi

Historisk fantasi er viktig for å kunne trekke historiske konklusjoner der bevisene og kildene ikke strekker til. Både Informant 1, 3 og 5 beskrev historisk empati som å leve seg inn i litteraturen for å kunne forstå den historiske kontekstens normer og holdninger, og dette ville bidra til å fange oppmerksomheten til elevene. Historisk fantasi var også et av de fire hovedelementene i historisk empati som ble nevnt av informantene i forskningsprosjektet til Bartelds et al. (2020). Forutsetningen historisk fantasi er inspirert av Karns (2023) *informert historisk fantasi* som er en av hennes fem kognitiv-affektive elementer innen historisk empati. Karns (2023) forklaring for begrepet er at historikere bruker informert historisk fantasi og logikk for å trekke konklusjoner om fortiden, der det ikke mulig å samle kunnskap og trekke konklusjoner direkte fra bevis (Karn, 2023). Karn (2023) trekker frem informert historisk fantasi som svært viktig i tolkningen av marginaliserte samfunns historie, fordi disse samfunnene mangler som regel konkrete historiske bevis. Davis jr (2001) benyttet også fantasi som en del av sin konseptualisering av historisk fantasi, der fantasien ble brukt til å gjenskape fortiden basert på den historiske konteksten ved bruk av fakta og kilder som var tilgjengelig. Når elever forestiller seg eller visualiserer noe, påstår Kieran Egan (1992) at dette ofte kan gi en form for glede og tilfredsstillelse (Egan, 1992, 49-52). Dermed kan historisk fantasi være relevant for å utfordre elevene til å bruke den globalhistoriske kontekstualiseringen til å utforme en fantasi for hva de tror har skjedd, i de tidsrommene en ikke kan trekke direkte konklusjoner fra bevisene.

5. 2. 3 Historisk multiperspektiv

Det er viktig at elevene får arbeidet med flere tilnærminger som gir dem innsikt i flere perspektiv av den historiske konteksten når de skal arbeide med historisk empati. I forskningsprosjektet som er gjort i forbindelse med denne masteroppgaven kommer det frem at det ikke bare er én tilnærming til å forstå historiske perspektiver, men at de kan brukes litt om hverandre. Perspektivtaking er den kognitiv-affektive tilnærmingen som flere forskere mener er avgjørende for at elevene skal bli utfordret både intellektuelt og emosjonelt (Endacott & Brooks, 2013; Landsberg, 2009; Karn, 2023; Bartelds et al., 2020). På den andre siden er perspektivanerkjennelse, som er en kognitiv tilnærming, der den affektive delen vil komme mer naturlig. Forskerne mener at elevene må trekke konklusjoner om fortiden med de kildene og bevisene som er tilgjengelig for å unngå fallgruvene føleri, sympati og presentisme (Barton & Levstik, 2004; Low-Beer, 1989; Ashby & Lee, 1987; Yilmaz, 2007). Dette er et resultat av at det er stor uenighet om en bør velge mellom tilnærmingene, men som Karn (2023) og informantene i dette forskningsprosjektet foreslo bør lærerne bruke ulike og varierte tilnærminger til å forstå historiske perspektiv.

For å unngå at elevene får et ensidig perspektiv på historien bør elevene øve på å utvikle et historisk multiperspektiv. Ifølge informantene bør elevene få medvirke til egen læring ved å delta i prosessen med hvilke historiske aktører eller hendelser de vil lære mer om, og dette vil øke engasjementet i undervisningen. Informant 1 mente lærere burde føre elevene med nyhetsoppdateringer og innfallsvinkler fra andre utenlandske kanaler som gir innblikk i andre tenkemåter, for å tilrettelegge for at elevene kan utvikle et multiperspektiv. Davis jr. et al. (2001) mener at for å kunne utøve historisk empati kan en ikke ha et ensidig perspektiv, elevene må lære å ta hensyn til flere enn et perspektiv fra den gitte historiske perioden (Davis, Yeager & Foster, 2001, s. 3). Dermed er det viktig at lærerne bruker flere globale kilder, for å gi elevene flere perspektiver av den historiske konteksten.

5. 2. 4 Personlig tilknytning

Det er helt sentralt for elevenes motivasjon og interesse at de får en personlig tilknytning når de arbeider med historisk empati. En av informantenes oppfattelse av historisk empati var å identifisere seg med eller å utvikle en personlig opplevelse av hvordan det var å leve i den gitte historiske perioden. Den samme informanten foreslo at lærerne kunne bruke historier

om selvopplevde menneskelige erfaringer som en tilnærming for å øke sjansen for at elevene kunne identifisere seg med og forstå den historiske konteksten. Gjennom en personlig tilknytning til historien bidro dette til at elevene i forskningsprosjektet til Bartelds et al. (2020) likte og husket historien bedre. For å kunne forstå hvordan det var i den historiske hendelsen mener flere forskerne at en kommer til kort når en kun tar utgangspunkt i kilder og kontekstforståelse (Endacott & Brooks, 2013; Seixas & Morton, 2013; Harris & Foreman-Peck, 2004; Davison, 2014). Det er særlig inkluderingen av den affektive delen som fremmer elevenes engasjement til å vise en bredere forståelse for den historiske konteksten de leser om (Endacott & Brooks, 2013, s. 44). Retz (2013) hevdet i denne sammenheng at vår forståelse av fortidens mennesker vil bare få mening i våre liv, når spørsmålene om dem går hånd i hånd med et avhør av oss selv (Retz, 2013, s. 224). Ved å inkludere en personlig tilknytning til historien kan dette bidra til at elevenes engasjement for å lære øker. For å kunne legge til rette for dette kan lærerne bruke selvopplevde menneskelige erfaringer som tilnærming for å øke sjansen for at elevene kan utvikle en personlig tilknytning.

5. 2. 5 Refleksjonskompetanse

En forutsetning for at elevene skal kunne optimalisere historisk empati er gjennom å trene på refleksjon i den grad at de vil forstå at tidligere og nåværende ideer er produkter av historiske kontekster. Informant 1 oppfattet historisk empati som en ferdighet, som må trenes for å kunne bli bedre og videreutvikles. I kontekst med historisk empati som en ferdighet svarte Informant 1 at dette kunne knyttes til å øve på refleksjon, fordi elevene reflekterer over hvordan fortiden henger sammen med nåtiden. Lærerne i Bartelds et al. (2020) er enige med Informant 1, men forskerne i forskningsprosjektet mener kompetanse er et mer passende begrep når historisk empati og refleksjon skal utvikles. Dette begrunner de med at begrepet kompetanse rommer mer enn bare kognitive komponenter, ved at kompetanse innebærer sammenhengende holdninger, verdier, kunnskaper og ferdigheter som sammen gjør effektiv handling mulig (Bartelds et al., 2020). Refleksjon er Endacott & Brooks' (2013) siste og viktigste steg i instruksjonsmodellen for å realisere den kognitiv-affektive tilnærmingen for å utvikle historisk empati. De mener målet med historisk empati er at elevene skal forstå at både tidligere og nåværende ideer er et produkt av historisk kontekst (Endacott & Brooks, 2013, s. 53). Elevene skal kunne utvikle historisk empati ved å reflektere og trene på å se sammenhenger mellom fortiden og nåtiden, mens de vurderer hvordan deres personlige syn kan ha endret seg som et resultat av å utvikle historisk empati.

For å utvikle nye perspektiver burde elevene diskutere eller sammenligne sine egne refleksjoner med andres i klasseromsdiskusjoner. En tilnærming som Informant 3 brukte for å legge til rette for diskusjon i klasserommet, var å benytte kontroversielle tema som ga elevene litt bakoversveis. På denne måten klarte klasselederen å fange oppmerksomheten til elevene. Informanten mente dette ville være en utløsende faktor som satte elevenes egne tanker og følelser i gang. Klasseromsdiskusjoner med kontroversielle spørsmål som involverer moral og følelser blir trukket frem i flere forskninger som den mest effektive læringsaktiviteten for å utvikle historisk empati (Bartelds et al., 2020; Kohlmeier, 2006; Lundin, 2015; Virja & Kouki, 2014). Forskerne mente at det ville bidra til å dyrke elevenes multiperspektiv, og hjelpe dem til å forstå sine jevnaldrende og seg selv (Bartelds et al., 2020). Endacott og Brooks (2013) mener at refleksjonsaktivitetene bør legge til rette for at elevene skal utvikle egne meninger om de historiske perspektivene, følelsene, handlingene og omstendighetene som de har undersøkt i de tre tidligere trinnene i instruksjonsmodellen (Endacott & Brooks, 2013, s. 54). Derimot å gjennomføre klasseromsdiskusjoner med kontroversielle tema kan bidra til å utvikle nye perspektiver, og hjelpe elevene til å forstå sine medelever og jevnaldrende historiske aktører.

5. 2. 6 Handlingskompetanse

Den viktigste forutsetningen for å utdanne aktive medborgere som kan videreutvikle demokratiet, er at elevene utvikler en handlingskompetanse og et ønske om å forandre sine verdier i lys av å studere fortiden. Informantene hadde fokus på å utstyre elevene med den informasjonen som var relevant for at elevene skulle utvikle egne refleksjoner. 1800-tallet var den tidsperioden som informantene mente ville skape mest interesse blant elevene, fordi den inneholdt revolusjoner der rettferdighet står svært sentralt. Når elevene opplever en følelse av urettferdighet utvikler de et ønske om å skape en forandring, og slik informantene beskrev det er dette tema elevene har mange meninger og tanker om. I læreplanen under kjerneelementet “Identitetsutvikling og fellesskap” står det at elevene skal utvikle “både historiebevissthet og handlingskompetanse ved å forstå seg selv med en fortid, nåtid og framtid” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Videre i denne sammenheng har samfunnsfag som mål “at elevene utvikler kunnskaper og ferdigheter for å kunne skape og delta i demokratiske prosesser” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Knyttet til dette har Barton og Levstik (2004) presentert “Å bry seg for å endre vår tro og atferd i nåtiden i lys av å studere fortiden” som en fremgangsmåte for at elevene skal utvikle en handlingskompetanse. Dette handler om

at elevene skal ta lærdom av det de har lært om fortiden, til å forandre sine egne verdier, holdninger og tro i nåtiden (Barton & Levstik, 2004, s. 229). I forskningsprosjektet til Bartelds et al. (2020) ble det presentert at det viktigste målet med historisk empati er en kombinasjon av forståelse av fortiden og medborgerskapsutdanning. Informantene i Bartelds et al. (2020) klarte i større grad å se sammenhengen mellom historisk empati og den empatien som trengs for å kunne delta som en medborger i et samfunn. Når elevene utvikler en historiebevissthet, som handler om å se sammenhengene mellom fortid, nåtid og fremtid, vil elevene i større grad klare å trekke paralleller fra fortiden for videreutvikle dagens samfunn til det som er for fellesskapets beste. Slik informantene beskrev har elevene mange tanker og meninger tilknyttet rettferdighet, men der stopper det. Handlingskompetanse innebærer dermed å omskape ord til handling. Dette betyr at elevene tar lærdom av det de har lært om fortiden til å forandre sine egne verdier og holdninger i nåtid, for å kunne delta aktivt og videreutvikle demokratiet.

5. 3 Rammeverk

5. 3. 1 Utarbeidelse av rammeverk

Rammeverket er utarbeidet med utgangspunkt i oppgavens empiriske funn og tidligere modeller som er presentert i teoridelen, for hvordan en legger til rette for at elever kan utvikle historisk empati. Rammeverket er utviklet som en konkret prosess for hvilke elementer som bør inngå i tilrettelegging av undervisning der elevene utvikler historisk empati. I Figur 10 blir fremgangsmåten for utarbeidelsen av rammeverket presentert. Rammeverket blir visualisert i Figur 11. Videre blir rammeverkets forklaring og avgrensninger presentert.



Figur 10: Prosess for utarbeidelse av rammeverket.

I 2013 presenterte Endacott og Brooks en kognitiv-affektiv modell der de tre begrepene *historisk kontekstualisering*, *perspektivtaking* og *affektive forbindelser* som er gjensidig avhengig av hverandre for at elever skal kunne utvikle historisk empati. I nyere tid har Karn (2023) presentert en kognitiv-affektiv modell som er konstruert med utgangspunkt i tidligere forskning og er tilpasset hvordan en kan tilrettelegge for utvikling av historisk empati innenfor den kanadiske skolen. Karns (2023) modell oppfordrer også til å praktisere flere av de fem elementene samtidig. Det er med inspirasjon fra disse to modellene at et rammeverk tilpasset den norske skolen er utviklet. Derfor har en del av analyseringen av intervjuene inneholdt å finne hvilke elementer informantene mener er sentrale for å kunne legge til rette for utvikling av historisk empati. Disse elementene har blitt drøftet opp mot funnene fra tidligere forskning, for å sammenligne og komme frem til elementer som er utarbeidet på grunnlag av flere forskningskilder.

5. 3. 2 Rammeverket



Figur 11: Rammeverk for en iterativ prosess som kan bidra til å legge til rette for utvikling av historisk empati.

5. 3. 3 Forklaring av rammeverket

Rammeverket er utformet som en iterativ prosess, med seks kognitiv-affektive elementer for hvordan en kan legge til rette for utvikling av historisk empati. Ved at prosessen er iterativ innebærer dette at det er en gjentakende eller repeterende prosess, som starter på nytt ved enten neste undervisningsøkt eller ved oppstart av nytt tema (Henriksen, 2020).

Informantene, Yilmaz (2007) og Bartelds et al. (2020) ser på historisk empati som en ferdighet eller kompetanse, som må trenes for å kunne bli bedre. Modellens gjentakende prosess symboliserer lærerens repeterende utøvelse, enten ved endt undervisningstime eller historisk tema. Nummereringen av elementene symboliserer prosessens stegvise struktur, men samtidig vil lærere erfare at de befinner seg i flere av stegene samtidig. Modellen er laget slik at hvert av elementene er avhengige av hverandre, for å utnytte potensialet ved bruk av historisk empati i historieundervisningen.

Det største skillet mellom dette rammeverket og tidligere rammeverk er at elementene er strukturert i en prosess, noe som systematiserer og forenkler bruken for lærerne. Videre har dette rammeverket det spesifikke målet om at elevene skal utvikle sine verdier, tanker og handlinger i nåtiden som en del av prosessen. Disse nyutviklede verdiene, tankene og handlingene kan elevene benytte i klasserommet og samfunnet til det som er for fellesskapets beste. Dette krever at elevene utvikler en handlingskompetanse, som de kan bruke til å delta og videreutvikle demokratiet vårt. Handlingskompetansen handler om å oppfordre elevene til å omskape ord til handling. Målet med denne utformede prosessen er at elevene lærer å se sammenhengene mellom historisk empati og den empatien som kreves for å kunne delta som en aktiv medborger i et samfunn.

Proessen starter på toppen med Globalhistorisk kontekstualisering og følger pilene mot høyre. Prosessen starter med globalhistorisk kontekstualisering, fordi elevene er avhengige av en god forståelse av den historiske kontekstualiseringen for å klare å forstå den. Den grunnleggende forståelsen vil hjelpe elevene til å erkjenne de sosiale, politiske og kulturelle normene som var i den historiske konteksten. At elevene utvikler en god forståelse for den globalhistoriske kontekstualiseringen er viktig, fordi det vil gi et mer omfattende syn på historien. Det krever at lærerne aktivt arbeider og legger til rette for bruk av ulike globale kilder som representerer ulike perspektiv. Dermed vil elevene i større grad klare å trekke de lange linjene og se de store sammenhengene i historien.

Når elevene har utviklet en grunnleggende og global forståelse for den historiske konteksten, er det mest sannsynlig noen kunnskapshull som historiske bevis ikke klarer å forklare. Derfor er det viktig at elevene forsøker å bruke den tilegnede kunnskapen om den historiske konteksten, til å utforme en fantasi for hva de tror har skjedd. Når elevene bruker kunnskapen og perspektivene fra den globalhistoriske kontekstualiseringen vil dette skape engasjement hos elevene, ved at de får sette sitt eget preg på historietolkningen. Denne tilnærmingen er spesielt viktig i undervisning knyttet til marginaliserte samfunn, der den dominerende makten har skrevet ny historie og nærmest visket bort den gamle. Den globalhistoriske kontekstualiseringen og historisk fantasi utfyller hverandre, fordi elevene må tolke de historiske bevisene som er tilgjengelig for å utfylle og forstå hele historien, og ikke bare den som er nedskrevet.

Elevenes kunnskap og forståelse av den historiske konteksten vil hjelpe elevene til å bli utfordret både emosjonelt og intellektuelt. Det er lettere for elevene å uttale seg eller prøve å forstå noe som de har god innsikt i. Dermed er bruk av forskjellige og varierte tilnærminger av historiske perspektiv viktig for å trene elevene til både å sette seg inn i og tenke hva de ville gjort, eller prøve å tolke hvorfor den historiske aktøren gjorde som han gjorde ut fra valgene og handlingene. Når elevene trener på å sette seg inn i eller forstå historiske aktører med verdier som er motsetninger av sine egne, vil de over tid klare å tolke historien uten å pålegge fortiden nåtidens verdier. Ved at elevene utvikler et multiperspektiv, unngår de et ensidig historisk perspektiv og vil klare å se historiene fra flere perspektiver.

I prosessen med å forstå ulike historiske perspektiver er det samtidig viktig for elevenes interesse og engasjement at de utvikler en personlig tilknytning. Det er i denne delen av prosessen at elevene utvikler sine egne refleksjoner ved å sammenligne verdiene fra den historiske konteksten med deres egne. Når elevene utvikler en personlig tilknytning til den historiske konteksten, kan dette bidra til at elevene føler en relevans med det de lærer. Eksempler på hvordan lærerne kan legge til rette for at elevene utvikler en personlig tilknytning, er å bruke selvopplevde menneskelige erfaringer og følelser som elevene kan kjenne seg igjen i. Disse erfaringene kan være opplevelser knyttet til følelser som ensomhet, sinne og sjalusi. Hvis elevene har jobbet godt med de tidligere elementene i prosessen, kan dette hjelpe dem til å tilføre sine egne verdier og refleksjoner i historieforståelsen. Dermed vil elevene unngå å utøve presentisme eller historisk sympati, og heller vise en forståelse for at andre kan ha ulike verdier enn sine egne.

Når elevene har utviklet en reflektert personlig tilknytning til den historiske konteksten, er det viktig at elevene får reflektert deres forståelse av fortiden med sine medelever. På denne måten oppfordres elevene til å delta i uenighetsfellesskap, som eksponerer dem for andre perspektiver og tolkninger av historien. En måte læreren kan øke engasjementet i undervisningen, er å bruke kontroversielle tema eller hendelser. Kontroversielle tema kan fremprovosere følelsene og moralen til elevene, og kan skape en diskusjon i klassen. I denne delen av prosessen øver elevene seg på samhandling med andre, samtidig som de utvikler en toleranse for ulike perspektiver. Ved at elevene utvikler en refleksjonskompetanse kan dette bidra til å utfylle potensialet til innføring av historisk empati i undervisning, ettersom elevene lærer at tidligere og nåværende ideer er produkter av historiske kontekster.

Alle elementene som er presentert ovenfor danner grunnlaget for at elevene utvikler en handlingskompetanse. Handlingskompetansen er beskrevet tidligere i dette underkapittelet som det mest essensielle skillet mellom dette presenterte rammeverket sammenlignet med tidligere presenterte rammeverk. Gjennom at skolen utdanner elever som omskaper ord til handling, vil de fremtidige medborgerne i større grad kunne bidra og videreutvikle demokratiet til det som er for fellesskapets beste. Handlingskompetansen sammen med resten av prosessen er svært relevant for å nå FNs bærekraftsmål 4.7, som handler om å sikre at elevene tilegner seg den kompetansen som er nødvendig for å fremme bærekraftig utvikling. Ved at lærere benytter rammeverket som er presentert i denne masteroppgaven for utvikling av historisk empati kan dette bidra til å fremme globalt medborgerskap som er en av kompetansene som bærekraftsmålet nevner vil fremme bærekraftig utvikling. Disse seks elementene som er presentert ovenfor har som mål at lærere kan bruke dem til å tilrettelegge for at elevene utvikler historisk empati. Det er dermed summen av den iterative prosess med de seks kognitiv-affektive elementene som gjør at potensialet ved bruk av historisk empati i historieundervisningen kan utnyttes.

5. 3. 4 Avgrensning av rammeverket

Som nevnt i avgrensningen av oppgaven er forskningsprosjektet som er gjort i forbindelse med denne oppgaven begrenset, på grunn av dens kvalitative forskning med kun fem informanter. Leseren må dermed ta dette i betraktning ved gyldigheten av det utformede rammeverket. En bevisst handling er at rammeverket er utarbeidet som en prosess, ikke gjensidige elementer. De tidligere modellene til både Karn (2023) og Endacott & Brooks (2013) kan oppfattes som rotete ved at alle elementene de presenterer er gjensidig avhengig av hverandre for å fungere. Avgrensningen til den foreslåtte prosessen ovenfor er at det er en stegvis prosess, som kan gjøre det lettere for lærerne å følge. En annen avgrensning med prosessen er at den ikke viser til konkrete læringsaktiviteter lærere kan bruke for å legge til rette for utvikling av historisk empati. Samtidig presenteres informantenes svar på hvilke læringsaktiviteter som kan bidra til å utvikle historisk empati i kapittel 4.5 *Læringsaktiviteter* i denne masteroppgaven.

6. Konklusjon

I dette kapittelet blir problemstillingen besvart gjennom presentasjon av funnene knyttet til oppgavens forskningsspørsmål. På bakgrunn av resultatene i masteroppgaven presenteres anbefalinger til historieundervisningen, for bruk av det presenterte rammeverket og videre forskning.

6. 1 Sammendrag av funn og konkluderende avslutning

Dette forskningsprosjektet har forsøkt å besvare problemstillingen: *“Hvilket potensial ligger i det å benytte historisk empati i historieundervisningen?”*. For å svare på problemstillingen har det blitt utformet to forskningsspørsmål som tar sikte på å undersøke muligheter og utfordringer historisk empati kan gi, og forutsetninger som bør være til stede for å utnytte potensialet ved bruk av historisk empati i historieundervisningen.

I dette studiet kommer det frem flere muligheter ved innføring av historisk empati i historieundervisningen. En av viktigste mulighetene er at det kan bidra til å utdanne flere engasjerte medborgere som aktivt bidrar til demokratiets videreutvikling. Samtidig kommer det frem at historisk empati kan brukes som et virkemiddel eller et springbrett for å utvikle andre sentrale begreper innen historiedidaktikk slik som historiebevissthet, historisk tenkning, kritisk tenkning, dypere forståelse og avkoloniserende og antirasistiske tilnærminger.

Videre identifiserte forskningsprosjektet flere utfordringer knyttet til innføring av historisk empati. Tvetydighet for hva begrepet innebærer og hvordan det kan utøves er den største utfordringen. Andre utfordringer som presenteres i denne masteroppgaven er at historisk empati kan oppfattes som komplisert, vanskelig og ambisiøst, elevene sliter med å se sammenhengene i det store historiske bildet på grunn av lite tid til dybdelæring, og til slutt om elevene er modne nok til å utvikle historisk empati.

Det har i denne masteroppgaven blitt utformet seks forutsetninger for hvordan en kan utnytte potensialet ved bruk av historisk empati i historieundervisningen. De seks forutsetningene er: globalhistorisk kontekstualisering, historisk fantasi, historisk multiperspektiv, personlig

tilknytning, refleksjonskompetanse og handlingskompetanse. Når elever veiledes til å utforske globalhistoriske kontekstualiseringer, legger dette grunnlaget for deres åpenhet overfor nye og globale perspektiver. Ved å bruke flere kilder og globale perspektiver fra fortiden, vil elevene oppnå en bredere kunnskap og forståelse for den historiske konteksten. Å bruke historisk fantasi for å fylle kunnskapshullene som ikke kan forklares av historiske bevis, krever at elevene bruker sin kognitive kunnskap til å utvikle empati og fantasi for å forstå den historiske konteksten. Ved å benytte ulike perspektiver i undervisningen og ved å utvikle et historisk multiperspektiv, kan dette utfordre elevene både emosjonelt og intellektuelt. Det er når elevene utvikler en personlig tilknytning til historien at de kan utvikle egne refleksjoner ved å forstå de historiske aktørene eller sammenligne verdier fra den historiske konteksten med sine egne. Den personlige tilknytningen legger grunnlaget for refleksjonsfasen, der elevene kan diskutere sine refleksjoner med andre. Målet med å utvikle refleksjonskompetanse hos elevene er å skape nye perspektiver og forstå at tidligere og nåværende ideer er produkter av historisk kontekst. Det er gjennom dette elementet at utviklingen av historisk empati realiseres, ved at det kan bidra til forståelse av fortiden og elevenes evne til å forstå andres perspektiver. Handlingskompetanse oppnås når elevene tar lærdom av det de har lært om fortiden for å endre sine egne verdier, holdninger og tanker i nåtiden.

Formålet med denne masteroppgaven er å påvirke og forbedre dagens historieundervisning. Både informantene i dette forskningsprosjektet og annen tidligere forskning ønsker at det bør rettes mer oppmerksomhet rundt hvordan lærere kan legge til rette for utviklingen av historisk empati hos elevene. Som et resultat av dette forskningsprosjektet presenteres det i oppgaven et rammeverk som gir veiledning til lærere om hvordan de kan skape et miljø som fremmer utviklingen av historisk empati hos elevene. Utformingen av rammeverket er basert på informantenes svar og tidligere forskning. Rammeverket er en iterativ prosess som består av seks kognitiv-affektive elementer. Det består av de seks forutsetningene som forskningsprosjektet har presentert for å utnytte potensialet ved bruk av historisk empati i historieundervisningen. Det som skiller rammeverket som er utformet i denne masteroppgaven fra tidligere rammeverk er at elementene er strukturert i en prosess, noe som systematiserer og forenkler bruken for lærerne. Videre det spesifikke målet om at elevene skal utvikle sine verdier, tanker og handlinger i nåtiden som en del av prosessen. Gjennom denne kognitiv-affektive prosessen kan elevene bli engasjerte medborgere og videreutvikle

demokratiet til det beste for fellesskapet. Det er derfor den kombinerte effekten av de seks kognitiv-affektive elementene som gjør det mulig å utnytte potensialet ved bruk av historisk empati i historieundervisningen.

6. 2 anbefalinger

Denne masteroppgaven viser potensialet ved bruk av historisk empati i historieundervisningen. Dermed vil dette delkapitlet presentere noen anbefalinger for bruk av det presenterte rammeverket og anbefalinger for videre forskning.

6. 2. 1 Praktiske anbefalinger til historieundervisningen

Samfunnet vårt er i kontinuerlig utvikling, dermed er det viktig at lærerne også henger med på denne utviklingen. Denne masteroppgaven er et eksempel på en tilnærming som kan bidra til at elevene utvikler en kompetanse som kan bli sentral i framtiden. Den kontinuerlige utviklingen gjør det vanskelig for lærere å tilrettelegge undervisningen, og dette krever at de må tenke nytt og variert. Det er vanskelig å vite hvilke kompetanser og kunnskaper som blir sentrale for å takle fremtiden, men Gilje et al. (2018) og læreplanen fra 2020 anbefaler å benytte læringsaktiviteter som bidrar til dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Ved at lærerne har et fokus på dybdelæring kan dette, ifølge Gilje et al. (2018), gi elevene økt mulighet til å overføre kunnskapen de tilegner seg i dag til å mestre den fremtiden som vi vet mindre om. Derfor bør både utdanningsdirektoratet og lærerne tilpasse undervisningen fremover for å utdanne fremtidige globale medborgere, for eksempel gjennom å fremme historisk empati.

6. 2. 2 Anbefalinger for bruk av det presenterte rammeverket

Rammeverket er utarbeidet som et tiltak for hvordan en kan tilrettelegge undervisningen for å utvikle historisk empati. Dette rammeverket er et resultat av hvilket bidrag denne masteroppgaven har til allerede eksisterende forskning. Forklaringen som er formulert i underkapittel 5. 3. 3 *Forklaring av rammeverket* viser til hvordan jeg som forsker har som mål at rammeverket kan benyttes for å planlegge og tilrettelegge undervisningen. Rammeverket kan brukes som et utgangspunkt for videre utarbeidelser av måter lærere kan tilpasse undervisningen, slik at elevene kan utvikle historisk empati.

6. 2. 3 Anbefalinger for videre forskning

Dette forskningsprosjektet har undersøkt på hvilke måter ungdomsskolelærere oppfatter og bruker historisk empati. Forskningsprosjektet har benyttet denne oppfattelsen og satt den i lys av tidligere forskning, for å utvikle et rammeverk som kan bidra til å legge til rette for utvikling av historisk empati. For videre forskning hadde det vært interessant å forsket på hvordan det utformede rammeverket kan brukes som et utgangspunkt for undervisning der elevene skal utvikle historisk empati. Her hadde det vært interessant å finne ut hvor lang tid en bør bruke på hvert av de seks elementene i det utformede rammeverket, for å optimalisere potensialet til historisk empati. Ved utarbeidelse av videre forskning vil det anbefales å ta i betraktning mulighetene og utfordringene som er presentert i dette forskningsprosjektet, for å tilpasse videre forskning slik at elevene kan utvikle historisk empati på best mulig måte.

Dette forskningsprosjektet har sine begrensninger ved at det kun er fem informanter som er inkludert i dette forskningsprosjektet, det ville dermed vært spennende å utvide forskningsprosjektet til å forske på hvilke måter andre lærere forstår og bruker historisk empati i undervisning gjennom flere kvalitative og kvantitative forskningsprosjekt, for eksempel nasjonale spørreundersøkelser.

Både dette forskningsprosjektet og tidligere forskning ønsker at det rettes mer oppmerksomhet mot en felles konseptualisering og hvordan lærere kan tilrettelegge undervisningen slik at en kan utnytte potensialet ved bruk av historisk empati i historieundervisningen. I denne sammenheng påpeker både Brooks (2009), Endacott og Brooks (2013) og Perikleous (2014) at det bør forskes videre på sammenhengen mellom lærerens undervisningsstrategier og elevenes utfall.

Informantene, Bartelds et al. (2020) og Karn (2023) anbefaler at det utarbeides et klart teoretisk rammeverk for lærere som kan hjelpe de til å tilrettelegge undervisningen deres. Som et resultat kan lærerne være mer oppmerksomme på forholdet mellom de kognitive og affektive dimensjonene av historien og gi plass til hvert av de utformede elementene i forskningsprosjektet. Fremtidige empiriske studier kan hjelpe oss til å bevege oss mot å forstå hvordan kognitive og affektive elementer kan fungere sammen for å fremme empati, omsorg og åpenhet, så vel som elevenes vilje til å påvirke endring. Karn (2023) argumenterer for at

historisk empati også vil gi et stort potensial for å fremme utdanningsresultater for medborgerskap.

Litteraturliste:

Ashby, R. & Lee, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history.

The history curriculum for teachers, s. 62-88.

Bartelds, H., Savenije, G. M., & van Boxtel, C. (2020). Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education. *Theory and Research in Social Education*, 48(4), 529–551. <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1808131>

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

Lawrence Erlbaum Associates.

Brooks, S. (2011). Historical Empathy as Perspective Recognition and Care in One

Secondary Social Studies Classroom. *Theory and Research in Social Education*,

39(2), 166-202. doi:10.1080/00933104.2011.10473452

Bryman, Alan (2016). *Social research methods* (4th edition). Oxford: Oxford

Universitypress.

Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (p.

178). Abstrakt forl.

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Gyldendal akademisk.

Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal akademisk.

Davis jr., O. L., Yeager, E. A., & Foster, S. J. (2001). *Historical empathy and perspective*

taking in the social studies. Lanham, Md: Rowman & Littlefield.

Davison, M. (2014). Developing an historical empathy pathway with new zealand secondary

school students. *International Journal of Historical Learning*, 12(2), 05-21.

- Egan, K. (1992). *Imagination in teaching and learning: The middle school years*. Chicago: Chicago University Press.
- Endacott, J. L. (2010). Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy. *Theory & Research in Social Education*, 38(1), 6-47. doi:10.1080/00933104.2010.10473415
- Endacott, J. L. (2014). Negotiating the Process of Historical Empathy. *Theory and Research in Social Education*, 42(1), 4-34. doi:10.1080/00933104.2013.826158
- Endacott, J. & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8 (1), 41–58.
<https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2013-B0003>
- Endacott, J. L., & Brooks, S. (2018). Historical Empathy: Perspectives and Responding to the Past. I: S.A. Metzger & L.M.A. Harris (red.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. New York: Wiley Blackwell.
- FN-sambandet. (2022, 15. desember). *God utdanning*.
<https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/god-utdanning>
- Foster, S. (1999). Using Historical Empathy to Excite Students about the Study of History: Can You Empathize with Neville Chamberlain? *The social studies*, 90(1), 18-24.
<https://doi.org/10.1080/00377999909602386>
- Gilje, Ø., Landfald, Ø. F., & Ludvigsen, S. (2018). Dybdeløring - historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger. *Bedre Skole*(4), 22-27.
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter : å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.

- Grolid, S. Å. (2021, 13. November). *Den iterative prosessen*. Nasjonal digital læringsarena. <https://ndla.no/nb/subject:a453ed64-da44-4d85-93a1-2962e597ff6a/topic:66d29293-c551-4988-8c80-4fab8b96827e/resource:aa889537-daaf-418b-ac44-6f21de1147fa>
- Harris, R. & Foreman-Peck, L. (2004). 'Stepping into Other Peoples' Shoes': Teaching and Assessing Empathy in the Secondary History Curriculum'. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 4 (2).
- Hatlen, J. F. (2020). *Historikerens kode : veien til historisk forståelse*. Universitetsforlaget.
- Hatlen, J. F. (2020, 3. februar). Historiedidaktikk. *Store norske leksikon*. <https://snl.no/historiedidaktikk>
- Henriksen, A. H. (2020, 26. desember). Iterativ. *Store norske leksikon*. <https://snl.no/iterativ>
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Høgskolen i Innlandet. (2022, 1. juni). *Anbefalinger til oppsett av oppgaver*. <https://www.inn.no/bibliotek/oppgaveskriving/anbefalinger-til-oppsett-av-oppgaver/>
- Høgskolen i Innlandet. (2022, 22. august). *Hva må til for at et forskningsprosjekt er anonymt fra første øyeblikk?* <https://www.inn.no/bibliotek/oppgaveskriving/datainnsamling-og-personvern/anonym-undersokelse/>
- Karn, S. (2023). Historical Empathy: A Cognitive-Affective Theory for History Education in Canada. *Canadian Journal of Education*, 46(1), 80–110. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5483>
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I Neteland, R. & Aa, L. I (Red.), *Master i norsk : metodeboka 2* (s. 26-48). Universitetsforlaget.

- Kohlmeier, J. (2006). "Couldn't She Just Leave?": The Relationship between Consistently Using Class Discussions and the Development of Historical Empathy in a 9th Grade World History Course. *Theory and Research in Social Education*, 34(1), 34-57. <https://doi.org/10.1080/00933104.2006.10473297>
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori : tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (Ny og utvidet utgave.). Novus forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04?lang=nob>
- Landsberg, A. (2009). Memory, Empathy, and the Politics of Identification. *International Journal of Politics, Culture, and Society IJPS*, 22(2), 221-229. doi:10.1007/s10767-009-9056-x
- Low-Ber, A. (1989). *Empathy and history*. *Teaching history*, 55, 8-12.
- Lund, E. (2020). *Historiedidaktikk : en håndbok for studenter og lærere* (6. utgave.). Universitetsforlaget.
- Lundin, J. (2015). *Historisk empatisk förmåga i praktiken: En kvalitativ undersökning om hur elever i årskurs ett resonerar kring historia*. In: Högskolan i Dalarna.
- Melve, L., & Seland, E. H. (2021). *Hva er globalhistorie* (1. utgave., Vol. 76). Universitetsforlaget.
- Nettskjema.no. (u.å.). *Nettskjema*. Hentet 26. oktober 2022. <https://nettskjema.no/>

- Nilstun, C. (2018, 8.mai). Sympati. *Store norske leksikon*. <https://snl.no/sympati>
- Perikleous, L. N. (2014). Deanna Troi and the Tardis: Does Historical Empathy have a Place in Education? *International Journal of Historical Learning*, 12(2), 22-30.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Rantala, J., Manninen, M., & Van Den Berg, M. (2016). Stepping into other people's shoes proves to be a difficult task for high school students: assessing historical empathy through simulation exercise. *Journal of Curriculum Studies*, 48(3), 323-345.
doi:10.1080/00220272.2015.1122092
- Retz, T. (2018). *Empathy and History : Historical Understanding in Re-Enactment, Hermeneutics and Education*. New York, NY, UNITED STATES: Berghahn Books, Incorporated.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforl.
- Sander, K. (2022, 26.mars). *Eksplorerende design*. <https://estudie.no/eksplorerende-design/>
- Seixas, P. & Morton, P. (2013) *The big six: Historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Svartdal, F. (2022, 4. oktober). Empati. *Store norske leksikon*. <https://snl.no/empati>
- Thomas, G. (2017). *How to do your research project : a guide for students in education and applied social sciences*. 3rd edition. utg. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg., p. 285). Gyldendal akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2019, 18. november). *Hva er kjerneelementer?*.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>

Virja, A., & Kouki, E. (2014). Dimensions of historical empathy in upper secondary students' essays. *Nordidactica*, 2014(2014:2), 137–160.

Yilmaz, K. (2007). Historical empathy and its implications for classroom practices in schools. *The History Teacher*, 40(3), 331-337.

Vedlegg A:

Intervjuguide: Historisk empati i historieundervisningen på ungdomstrinnet

Semistrukturert intervju

Jeg ønsker å ta opp dette intervjuet. Hvis det er greit, vil jeg gjerne starte opptaket nå. Det ville være fint om du kan bekrefte på tape at du godtar at det blir gjort opptak av dette intervjuet. Jeg har nå litt skriftlig informasjon til deg. Dette er informasjon om mastergradsprosjektet mitt. Prosjektet handler om å undersøke nærmere på hvilken måte ungdomsskolelærere oppfatter begrepet historisk empati. Målet med masteren er at den kan bli brukt som inspirasjon av andre samfunnsfaglærere til mulige måter å fremme historisk empati i undervisningen.

I informasjonsskrivet står det at det er frivillig å delta i intervjuet, og du kan når som helst trekke deg uten å måtte begrunne dette. Dersom du trekker deg vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Hvis du er villig til å delta i prosjektet, vil jeg sette pris på om du kunne signere dette samtykkeskjemaet.

- Utdanningsbakgrunn. Hvilken? Etterutdanning?
- Profesjonell bakgrunn.
 - Hvor mange års erfaring?
 - Hvilke fag underviser du i?
 - Hvilke trinn underviser du på?

Introduksjonsdelen:

Problemstilling:

Hvilket potensial ligger i det å benytte historisk empati i historieundervisningen?

Historisk empati er et nytt begrep som har blitt innført under kjerneelementet “Samfunnskritisk tenkning og sammenhenger” i LK20. Her står det at elevene “skal se hvordan utviklingen i fortiden var preget av både brudd og kontinuitet og hva som bidro til endringer, samt utvikle historisk empati”. Det finnes lite norsk forskning på historisk empati, men ved innføringen av begrepet i den nye læreplanen har flere teoretikere som Hatlen (2020) og Lund (2020) prøvd å beskrive og knytte begrepet til den norske skolen. Historisk empati innebærer ifølge Endacott og Brooks (2013) å sette seg inn i eller leve seg inn i hvordan mennesker fra fortiden tenkte, følte, valgene de tok, handlet og hvordan de håndterte konsekvenser ut ifra deres spesifikke historiske og sosiale kontekst.

Jeg ønsker at intervjuguiden skal inneholde følgende spørsmål:

(De spørsmålene som er i fet skrift er de jeg gjerne ønsker at alle intervjuene skal inneholde)

Spørsmål:

- **Overgangsspørsmål: Kan du fortelle om eller beskrive en undervisningstime om Den kalde krigen der målet med timen var at elevene skulle utvikle historisk empati?**
 - Møtte du på noen hindringer i undervisningen der elevene ikke fikk utviklet en personlig tilknytning til stoffet i like stor grad som ønsket? Hva gjorde du eller hva ville du ha gjort annerledes?
 - **Hvem identifiserer elevene seg med? Og hvem utvikler de empati for?**

- **Kan du beskrive andre måter en kan legge til rette for at elevene utvikler ulike perspektiver i dette tema?**
- Hvilke deler av undervisningen mener du er avgjørende for at eleven skal kunne utvikle en personlig tilknytning eller en omsorg for den historiske hendelsen? F.eks Når læreren foreleser om stoffet eller når eleven får jobbet med det på egenhånd eller i gruppe. Eller andre deler av undervisningen.
- **På hvilken måte er du bevisst på oppbyggelsen av timen? Er oppbyggelsen av en time relevant for elevenes evne til å se epoken fra forskjellige perspektiv?**
- Hvilke historiske tema eller epoker synes du det er lettere å undervise i der elevene i større grad bryr seg om hva som har skjedd? Hva tror du gjør at denne epoken er lettere å bry seg om?
- **Mener du det er viktig at elevene danner seg egne tanker og følelser for historiske hendelser? Hvorfor?**
- Har du et bevisst eller mer ubevisst fokus på at elevene skal utvikle historisk empati i historieundervisningen? Da menes ubevisst i den grad at du har fokus på at elevene utvikler en lik dybdeforståelse og kritisk tenkning av historien som det begrepet historisk empati innebærer.
- **Historisk empati er ikke et undervisningsverktøy, men mer en kompetanse som er ønsket at elevene utvikler gjennom historieundervisningen.**
 - Synes du det er vanskelig å tilrettelegge og planlegge undervisningen uten en konkret mal for hva som kan bidra til at eleven utvikler historisk empati? Hva er det som kan være vanskelig i denne prosessen?
Eller
 - **Hva kan være vanskelig i vurderingsprosessen når historisk empati ikke er noe helt konkret?**
- I undervisning der fokuset er at eleven skal utvikle perspektiver, Hva mener du er viktig å fokusere på

- at eleven bruker den historiske konteksten i sin forklaring og forståelse av historiske hendelser, som vil si at eleven prøver å forklare folks følelser og valg basert på deres handlinger (perspektivanerkjennelse)

eller

- at elevene lever seg inn i den historiske epoken for å kunne forstå valgene og håndteringen av konsekvenser ut i fra de forutsetningene de hadde (perspektivtaking)?

Perspektivanerkjennelse: ses på som en kognitiv eller intellektuell øvelse. Det har lite eller ingenting med følelser å gjøre, bortsett fra at vi helt rasjonelt og objektivt prøver å forklare folks følelser basert på deres handlinger.

Perspektivtaking: handler om evnen til å forstå tidsperioden en studerer, forstå prinsippene, erfaringene, holdningene, posisjonene og troen. På denne måten kan en forstå hvordan en person kan ha tenkt i en aktuell situasjon (Endacott & Brooks, 2013, s. 43)

Avsluttendedel

- **Har du noen tips til praktiserende og fremtidige lærere for hvilke avgjørende faktorer som bør være en del av undervisningen for at eleven skal kunne utvikle historisk empati?**
- Ved at eleven utvikler historisk empati, kan denne kompetansen bli benyttet i andre fag eller sosiale sammenhenger?

Vedlegg B:

Vil du delta i forskningsprosjektet “*[Historisk empati i historieundervisningen på ungdomstrinnet]*”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvor bevisste ungdomsskolelærere er på å tilrettelegge undervisningen slik at eleven utvikler historisk empati.

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke nærmere på hvilken måte ungdomsskolelærere oppfatter begrepet historisk empati. Dette er et nytt innført begrep i den nye læreplanen fra 2020, og er svært relevant i historieundervisningen i dagens og fremtidens skole. Jeg ønsker at masteren skal være en inspirasjon eller bli brukt som ulike forslag på måter der en kan fremme historisk empati i historieundervisningen. Slik type undervisning vil være med på å gi elevene mer dybdeforståelse om den historiske epoken, men det er helt sentralt hvordan en tilrettelegger undervisningen. Med dette skal jeg intervju fem lærere fra fylkene Viken og Innlandet om hvordan de underviser om Den kalde krigen, og finne ut hvilke deler av denne undervisningen som er med eller kan være med på å fremme historisk empati.

Problemstillingen som forskningsprosjektet skal svare på er:

Hvilket potensial ligger i det å benytte historisk empati i historieundervisningen?

Denne problemstillingen er utgangspunktet for min intervjuguide.

Utvalget er gjort i samarbeid med faglærer.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet avdeling Hamar er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Studenten ønsker og totalt intervju fem lærere for å få innsikt i hvordan lærere arbeider med historisk empati i historieundervisningen. Utvalgskriteriene har derfor vært at informantene må ha erfaring og kunnskap om forskningsområdet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Datainnsamlingen vil foregå gjennom semi-strukturerte intervju av lærere. Studenten vil gjennomføre intervjuene, og hvert intervju skal ha en varighet på omkring 30-45 minutter. Studenten skal gjennomføre et semi-strukturert intervju der det blir stilt spørsmål knyttet til tematikken. Svarene dine registreres i et lydopptak som blir gjort under intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og kun studenten har tilgang til disse opplysningene. Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli anonymisert fortløpende og vil ikke bli brukt til annen forskning. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15. mai 2023.

Personopplysningene og opptakene vil umiddelbart etter denne datoen bli makulert og slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Høgskolen i Innlandet avdeling Hamar* har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Prosjektansvarlig, Karin Sundsback, på e-post (karin.sundsback@inn.no) eller på telefon: 92082346
- Student, Vetle Bough Winsnes, på e-post (vetlebough@hotmail.no) eller på telefon: 97962882
- Personvernombud, Usman Asghar, på e-post (usman.asghar@inn.no) eller på telefon: +47 61 28 74 83

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på e-post (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Karin Sundsback (veileder) Vetle Bough Winsnes (student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*Historisk empati i historieundervisningen på ungdomstrinnet*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i semi-strukturert intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg C:

Beskrivelse av historisk empati

Historisk empati

Historical empathy involves understanding how people from the past thought, felt, made decisions, acted, and faced consequences within a specific historical and social context. (2013, p. 41)

Historisk empati innebærer altså å bruke perspektivet til fortidens mennesker for å forstå deres handlinger. (Hatlen, 2020)

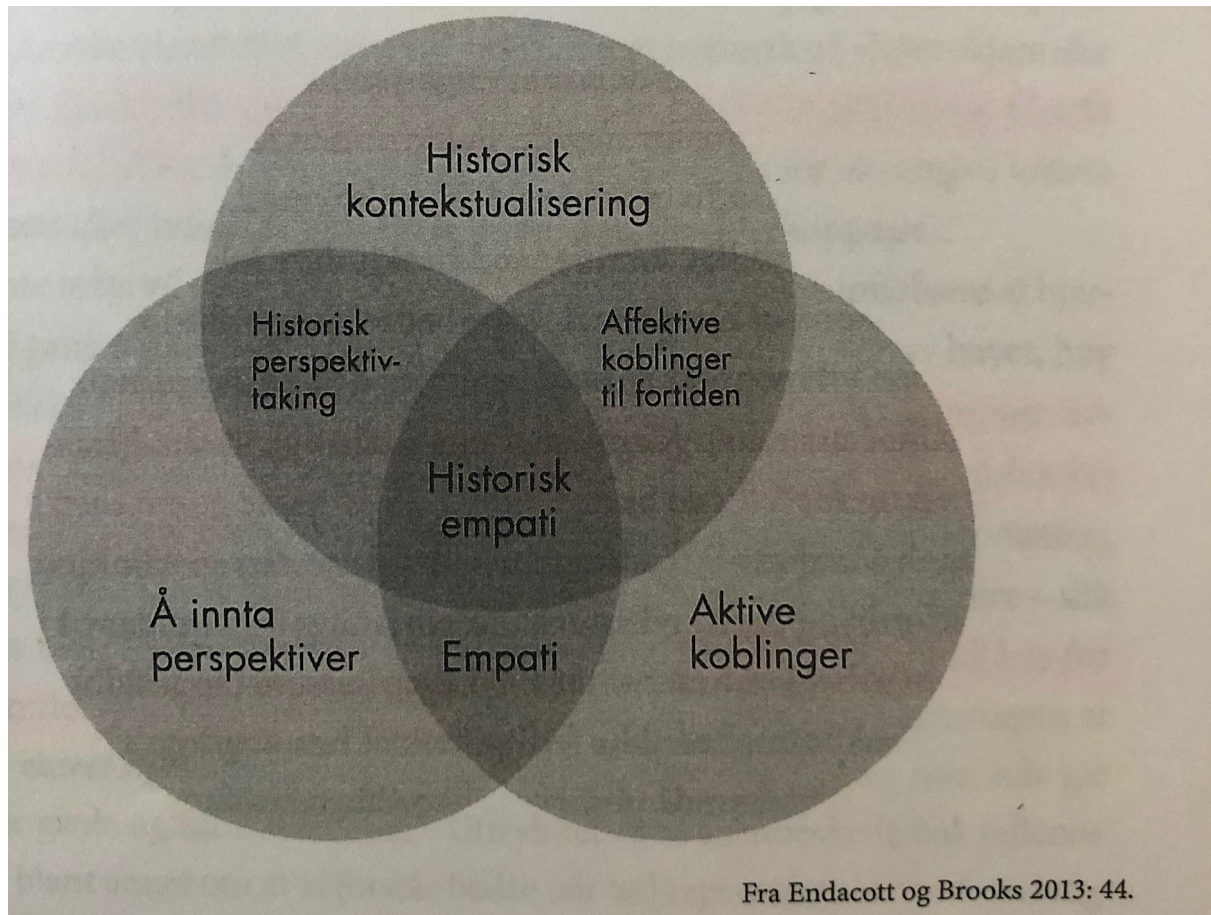
Et viktig mål er å unngå presentisme (det å påtvinge fortidens mennesker våre samtidige verdier) og heller innta et historisk perspektiv. Et annet mål er å unngå historisk sympati.

Historisk empati er et endepunkt man oppnår gjennom en prosess. Dette endepunktet handler ikke om å dele de følelser fortidens aktører hadde, men å kunne basere seg på kilder og forstå fortidens mennesker handlinger basert på det vi vet om deres kontekst. Vi kan derfor forestille oss hva andre mennesker tenkte, uten å dele deres verdier og synspunkter.

Historisk empati kan forstås som et resultat av en prosess der man forestiller seg fortiden, kontekstualiserer fortiden og vurderer fortiden, og foretar en affektiv kobling som innebærer å ha en tanke for hvordan fortidens menneskers erfaringer, opplevelser og handlinger var påvirket av deres affektive reaksjoner. Affektiv=å bry seg (følelser)

Arbeid med historisk empati er en prosess som er kognitiv når en må tenke hvordan ulike bevismaterialer henger sammen, og affektiv fordi en må forestille seg hva en historisk karakter kan ha følt og tenkt i en gitt situasjon (Davison, 2014).

«Historical contextualization» er evnen til å forklare fortidens handlinger og hendelser i form av verdier, holdninger og tro forankret i sin datid. Disse forklaringene bør begrunnes med historiske fakta og bevis (Brooks, 2009, 2011).



Vedlegg D:

Godkjennelse fra NSD

27.04.2023, 11:53

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Historisk empati i historieundervisningen på ungdomstrinnet](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 834802	Vurderingstype Standard	Dato 19.09.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjekttittel

Historisk empati i historieundervisningen på ungdomstrinnet

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig

Karin Sundsback

Student

Vetle Bough Winsnes

Prosjektperiode

15.08.2022 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personver regelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

<https://meldeskjema.sikt.no/3111ee2b-3ef0-42b1-8bae-4d7435d8ba72/vurdering>

1/2

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!