



## UvA-DARE (Digital Academic Repository)

### Teaching historical empathy

*Perspective taking in past and present using eyewitnesses*

Bartelds, H.

#### Publication date

2024

[Link to publication](#)

#### Citation for published version (APA):

Bartelds, H. (2024). *Teaching historical empathy: Perspective taking in past and present using eyewitnesses*. [Thesis, externally prepared, Universiteit van Amsterdam].

#### General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

#### Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

## Summary in English

### Chapter 1: Introduction

In today's society, with social media, globalization and mass migration, students are often confronted in their daily lives with multiple perspectives. Those different perspectives can often be very far apart, and therefore can lead to polarization. Sensitive subjects, in particular, can become polarizing, because it is often more difficult to take a perspective completely different than one's own. New information that contradicts one's existing perspective often leads to cognitive dissonance, resulting in feelings of discomfort and a sense of being threatened (Frimer et al., 2017). As a history teacher, I have noticed that this polarization in society also regularly translated into the classroom.

In this globalized world, empathy is seen as an important competency in citizenship education (Barton & Gravis, 2019; Dolby, 2014; Risberg, 2023; UNESCO Global Citizenship Education, 2015). The skills of 'empathy' and 'the ability to see things from others' perspectives' have thus been given significant importance in education and are included in the curricula of various countries (e.g., Burgerschap.slo.nl, 2023; Common Core State Standards, 2010; Council of Europe, 2011, 2018; Gelinck et al., 2021; Risberg, 2023; Ten Dam & Volman, 2007; *udir.no* Core curriculum, 2022; Veugelers & Vedder, 2003). Society, educational curricula, and teachers all indicate a necessity to focus on these objectives related to citizenship.

History education, especially historical empathy, where students explore perspectives of people from the past, can provide starting points for practicing how to take on perspectives other than their own and can contribute to citizenship goals as 'dealing with diverse perspectives' and 'empathy'. With regard to the definition of historical empathy, this thesis follows the definition of Endacott and Brooks, who consider historical empathy to be both a cognitive and affective process that students engage in in history lessons, considering it as something students can achieve. Furthermore, in this thesis historical empathy is also seen as a skill that students can develop by practicing in history class. With regard to empathy, I follow Titchener's (1909) translation of the German word *Einfühlung*, translated in Dutch as 'inlevingsvermogen', which conveys the idea of 'feeling into'. In this thesis empathy is also considered as a competency with cognitive and affective elements.

Several studies have shown that teaching historical empathy is difficult (e.g., Ashby & Lee, 1987; Cunningham, 2009; Endacott & Brooks, 2013; Gibson & Lindsay, 2022; Seixas & Morton, 2013). Empathizing is a complex skill that requires other sub-skills (e.g. the ability to contextualize) and insights (e.g. understanding of positionality). It is a question what beliefs teachers and students have on historical empathy. Furthermore, an important question is what subject-specific and citizenship goals Dutch history teachers have in teaching historical empathy. In addition, despite a fair amount being known about historical empathy, concrete guidelines for teaching and practical examples of lessons are scarce, and the literature shows teachers need guidelines and supportive materials to teach lessons that promote historical empathy effectively.

The aim of this dissertation was to give history teachers insights and tools on how they can foster students' empathy in history class by using eyewitnesses. The central question of this dissertation was: How can history teachers foster empathy in history lessons using eyewitnesses?

## **Chapter 2: Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education**

The first study (Chapter 2) was an interview study that addressed the research question: What beliefs do history teachers and students have about historical empathy, the objectives and strategies for teaching historical empathy?

Teachers' beliefs about skills play a role in how they teach those skills. Similarly, students' mastery of a skill is influenced by their ideas about its value and what performance of the skill exactly entails. In this study, 10 history teachers and 17 students in secondary school (age 16–17) were interviewed about their beliefs about historical empathy, objectives, and teaching strategies. In the interviews, we used cards showing, for example, components and possible goals of empathy that the respondents had to select or organize. The 27 recorded interviews were transcribed and analyzed qualitatively. First, the data were arranged in Atlas.ti according to the three components embedded in the interview format: beliefs, objectives, and teaching of historical empathy. In addition, we coded what was considered important and less important in practicing historical empathy. With regard to the goals, we labeled cognitive and affective aspects and the categories used on the ranking cards or goals in the field of citizenship competences (improving empathy in the present; viewing things from different

perspectives; practicing moral judgment). With regard to teaching, we coded different types of learning activities, required skills for historical empathy, and explicit teaching.

The results showed that the participants primarily saw historical empathy as a skill that can be learned. The main elements of historical empathy they named were contextualization, awareness of their own positionality, personal connection, and historical imagination. Inviting an eyewitness, visiting a historic site, and classroom discussions were considered particularly effective teaching strategies. Most teachers reported not providing explicit instruction on empathy. Most teachers and students connected historical empathy to empathy in daily life. Extending this connection has potential for work on citizenship competences as general empathy. It could be concluded that more attention should be paid to the question of how teachers can promote historical empathy. Therefore, teachers need to develop more insight into the knowledge, skills, and attitudes that are important to engage in historical empathy and understand the cognitive and affective processes involved. There is also a need for more concrete tools for teachers, such as design principles, to teach and promote empathy in the history classroom.

### **Chapter 3: Using eyewitnesses to promote students' understanding of empathy in the history classroom**

The aim of the second study (Chapter 3) was to develop and test design principles for promoting empathy by teaching historical empathy using eyewitnesses. We also aimed to gain insight into the differences between using guest speakers versus eyewitnesses in a documentary. The research question was: What are the effects of eyewitnesses (guest speakers and eyewitnesses in documentaries) in history class on students' confidence in the ability to empathize, understanding of empathy, attributed importance to empathy and in explaining this importance?

From the literature and the interview study, we derived six principles that can be considered design principles for promoting empathy in the context of a history class. These design principles are: offering historical context (contextualization), developing students' awareness of their own positionality, paying attention to multiperspectivity, paying attention to a personal connection between student and eyewitness, addressing both the cognitive and affective aspects of empathy and giving explicit instruction on historical empathy. The design principles were used to design a lesson series in which two eyewitnesses acted as guest

speakers in class (guest speaker condition) and a lesson series in which eyewitnesses were included in a documentary (documentary condition).

In this quasi- experimental intervention study, we used a pretest-post-test-follow-up design. The data was collected via questionnaires containing closed and open questions. We investigated whether the 10<sup>th</sup> grade students showed progress on the four dependent variables. Confidence in the ability to empathize, understanding empathy, attributed importance of engaging in empathy, and explaining this importance were measured in the pre-, post- and follow-up measurement. The answers on the open questions were coded on how many correct aspects students mentioned and on the type of answer.

The results showed that students ( $N = 97$ ) in both conditions gained confidence in their ability to empathize and improved their ability to explain what empathy means and why it is important. After two months, progress on these items was still significant. Students participating in the guest speaker condition made significantly more progress in understanding empathy between pre-measurement and the post-measurement after two months than students in the documentary condition. It can be concluded that the six principles provide guidance for designing lessons to promote empathy. When students empathize with respect to a historical topic and the teacher promotes this according to the design principles, students gain a better understanding of empathy and become more confident in their ability to empathize. Eyewitnesses help teachers to apply the six design principles. In particular, the personal connection and the affective elements of empathy are more easily addressed when teaching with eyewitness. This study contributes to the understanding of developing empathy through the use of eyewitnesses in history classes and the measurement of students' understanding of empathy.

#### **Chapter 4: Promoting empathy with the help of eyewitnesses in history class. Teachers' implementation of six design principles for teaching historical empathy**

In the third study (Chapter 4), we focused on the teachers in the intervention study described in chapter 3. The research questions were: How can history teachers implement six design principles for teaching historical empathy with the aim of promoting students to take perspectives in past and present? And what considerations and concerns do teachers have in doing this, and what do they consider areas for improvement?

The participants of this study were the two history teachers who taught the lesson units of the intervention study. We used a mixed-method approach. Data were collected in the following three ways: 1. video recordings of the lessons for observation of teacher behavior (a total of 20 lessons); 2. written observation memos of all lessons by the first author; and 3. interviews with the two teachers immediately after the completion of the lesson units. We analyzed the video recordings, observations and interview transcripts using the six design principles as the main codes. For each design principle, we described what teachers did with respect to the principles and how they handled it. In our analysis of the interview data, we also identified the considerations and choices the teachers made regarding the six design principles, their concerns, and areas for improvement.

The findings showed that the combination of working with eyewitnesses and the six design principles provided teachers with concrete tools, allowing them to add emphases and make choices depending on their own preferences and goals. When considering how teachers put the lesson unit into practice, it can be inferred that all six design principles were put into action. The integration of the design principles of contextualization, personal connection and multiperspectivity happened organically, with the latter being influenced in part by the selected documentary and the inclusion of two eyewitnesses during class activities.

For teachers and in teacher professionalization three design principles needed particular attention: being aware of positionality, addressing both the cognitive and affective aspect of historical empathy and giving explicit instruction. With regard to positionality, the teachers did not consider their positionality and whether they should be neutral to be an issue. Regarding addressing both the cognitive and affective aspect of historical empathy, the cognitive approach often involved giving importance to contextualization, being aware of one's own positionality, and acknowledging the presence of multiperspectivity. The affective approach included creating a personal connection with the eyewitness and exploring shared human experiences and feelings. Regarding explicit instruction, it can be concluded that the teachers found it hard to give explicit instruction on the affective elements of historical empathy and citizenship competency as empathy. Based on the findings of this study, we proposed a seventh design principle: linking historical empathy and empathy by making a connection between taking the perspective of people in the past (subject specific goal) and in the present (citizenship goal).

**Chapter 5: Professionalizing teachers in teaching historical empathy. How can history teachers foster empathy in history lessons using eyewitnesses?**

In the fourth study (Chapter 5), we organized a Professional Learning Community (PLC) with the aim of promoting professional growth of history teachers in teaching historical empathy. Teacher professionalization involved a variety of activities focused on professional growth, such as improving teachers' knowledge and skills, and promoting changes in attitudes and beliefs, all aimed at improving the quality of education they offer to their students. The Interconnected Model of Professional Growth of Clarke and Hollingsworth (2002) is one model used to explain this professional growth. It suggests that the process of teacher change occurs in recurring cycles, which involve ongoing experimentation with new teaching strategies. The research questions were: To what extent and how do teachers who participate in a PLC focusing on teaching empathy in history lessons change in their understanding of what historical empathy is, of why it is important, and in their confidence to teach it? What resources are important for teachers' professional growth?

Eight history teachers in secondary schools in the Netherlands participated. We used a mixed method with pre- and post-questionnaires and interviews, supplemented with relevant observations based on the video recordings of the meetings, where triangulation was sought. We analyzed the video recordings (transcribed), observations and post-interviews, with Atlas Ti, using the domains of the Interconnected Model of Professional Growth (IMPG) (Clarke & Hollingsworth, 2002).

The findings showed that teachers grew in their understanding of what historical empathy is, of why it is important, and in their confidence to teach it. Regarding the sources of growth, the design principles were an important source of teachers' learning in several ways. Teachers reported that they had learned the most from: professional experimentation (Domain of Practice), theory (External Domain), feedback from other participants and the teacher trainer (External Domain) and from cooperation/discussion (External Domain). The self-experimentation based on the discussed seven design principles (theory) proved to be particularly powerful. Furthermore, the design principles facilitated professional dialogue among teachers during the meetings. Despite the limited number of participating teachers, it can be concluded that the design principles can be helpful, which is also useful for people who professionalize history teachers.

## **Chapter 6: General conclusions and discussion**

The aim of this dissertation was to provide history teachers insights and tools on how they can foster students' empathy in history lessons by using eyewitnesses. The central research question explored was: How can history teachers promote empathy in history lessons by incorporating eyewitnesses? This thesis aimed to provide insights for history teachers to address citizenship competencies through the teaching of historical empathy. History education, particularly focusing on historical empathy, could offer valuable opportunities for students to practice empathy by exploring the perspectives of individuals from the past and present.

This thesis has contributed to the knowledge in the field of educational research on historical empathy through three main outcomes. First, by conducting interviews, I identified the perspectives of both students and teachers regarding historical empathy, including its goals and effective teaching methods. Prior to this research, little was known about students' views on historical empathy, so it provided valuable insights into research in this area. Second, I developed a set of seven design principles to promote empathy in history classroom and evaluated their effectiveness in an intervention study, subsequently, further testing them in a professionalization program focused on historical empathy. Thus far, there were few guidelines for history teachers to promote empathy. Third, by systematically examining the initial perceptions of students and teachers, formulating and testing design principles through an intervention study and a professionalization program, this research has contributed to a deeper theoretical understanding of how to effectively teach empathy in history classes using eyewitness accounts. By considering various perspectives, this study has provided detailed insights into the experiences of both teachers and students in teaching and learning historical empathy. Ultimately, this research has resulted in a practical set of design principles that can guide the development, implementation, and professional discussion of lessons, benefiting both novice and experienced teachers in fostering empathy in history lessons utilizing eyewitness.

The different studies in this dissertation have shown that it is important as a teacher to address both the cognitive and affective elements of historical empathy. Working with eyewitnesses in history class appears to be a valuable way to address both these cognitive and affective elements. Teachers combined a more cognitive approach of contextualizing the



situation of the eyewitnesses with a more affective approach, in order to make a personal connection with the eyewitnesses.

With regard to the subject specific and citizenship goals of historical empathy, it can be concluded that these goals can work together. Paying attention to historical empathy using design principles and eyewitnesses helped students to engage in taking different perspectives of people in the past and present and to gain a better understanding of empathy in everyday life. The design principles also helped teachers and students to discuss the difficulties of empathizing. In this way, using the design principles and eyewitnesses can contribute to both subject-specific and citizenship goals in history class.

Regarding the design principles, the design principle of positionality proved to need explicit attention. Despite the emphasis placed on positionality by both students and teachers in the interview study, and the literature (Cotton, 2006; Kunzman, 2006), in the intervention study teachers did not make their positionality a topic of discussion. Although positionality was a design principle in the intervention study, teachers did not mention their own positionality. This may suggest that addressing positionality is a complex issue requiring more deliberate focus and discussion among teachers and in teachers' professionalization.

It can also be concluded that a PLC around the design principles is an effective way to organize professional development around historical empathy. This may be due to the small-scale and safe setting of a PLC, where experienced and less experienced teachers can learn from each other. The design principles were central in teachers' learning and were also connected to other sources of growth (Clarke & Hollingsworth, 2002). The self-experimentation utilizing the seven discussed design principles (theory) demonstrated notable effectiveness, illustrating the strength of research-based principles when put into practice through experimentation.

The limitations with regard to the generalizability of this study, the conceptual issues and methodological issues, and the choice for eyewitnesses were also discussed. In terms of the generalizability of this study, there were several limitations: the selected group of the students (15 years or older and were in the two highest levels that are preparatory for college and university) and teachers were not representative of all history teachers and students. Another limitation was that the second and third studies were limited to one topic, Israel-Palestine, so their results are not generalizable to other historical topics. In addition, the sensitivity of the topic of the lesson unit, Israel-Palestine, may have influenced the

generalizability of this study. With regard to conceptual issues, it was sometimes difficult to distinguish the different concepts 'historical empathy', 'perspective taking of people in the past', 'empathy' and 'perspective taking of people in the present' and how they interacted. These conceptual issues and the choices made also had consequences for the measurements and methodological issues. For example, in my intervention study (Chapter 3), I chose to measure students' understanding of, confidence in and importance attached to empathy. This study did not provide insight into students' actual ability to empathize. With regard to the limitations on the choice of eyewitnesses (studies 2, 3 and 4), both the use of guest speakers and documentaries with eyewitnesses have their limitations, such as the limited number of available and suitable guest speakers and the lack of interaction in a documentary. At the same time, the intervention study has shown that teachers appreciate the benefits of working with guest speakers (the personal connection and the opportunities for interaction) and eyewitnesses in a documentary (more practical, more possibilities for multiperspectivity and better available) can be used side by side and can alternate. Furthermore, I also reflected on my own positionality, my perspective as a teacher researcher.

With regard to the implications for practice, this thesis has shown that history teachers can foster empathy in history lessons by using eyewitnesses. A lesson unit designed on design principles for promoting historical empathy and focusing on the use of eyewitnesses has been shown to contribute to citizenship goals such as students' understanding of empathy. With regard to practicing historical empathy with eyewitnesses, this thesis also showed that teachers could use the advantages of a documentary (for example more practical use, multiperspectivity and greater availability), and the advantages of a guest speaker (for example, the personal connection and possibilities of interaction) side by side. Both can help teachers to foster empathy in history lessons using eyewitnesses.

The combination of working with eyewitnesses and the design principles has the potential to provide teachers with concrete tools to promote empathy in history class, allowing teachers to add emphases and make choices depending on their own preferences in teaching and their goals. The design principles could be used to design series of lessons in which explicit attention is paid to developing the ability to empathize and provided starting points for discussing historical empathy with the aim to contribute to citizenship competencies with students. In professionalization, the design principles also proved to be a tool for the facilitators to ask concrete questions that promote meaningful exchange and discussion with

## **S** Summary

(prospective) history teachers. All of this gives history teachers more concrete directions on how to work on empathy in a digitized and polarized society.

## Samenvatting

### Hoofdstuk 1: Inleiding

In de huidige samenleving komen leerlingen, door sociale media, migratie en globalisering, vrijwel dagelijks in aanraking met veel verschillende perspectieven. Deze perspectieven kunnen soms erg ver uit elkaar liggen, waardoor polarisatie kan ontstaan. Zeker bij gevoelige onderwerpen dringt deze polarisatie ook door op scholen en in de geschiedenislokalen. Sommige leerlingen denken dan in gesprekken over verleden en heden in termen van ‘voor’ of ‘tegen’ en ‘wij versus zij’. Het is dan moeilijk voor leerlingen om een ander of nieuw perspectief in te nemen, omdat nieuwe informatie die niet overeenkomt met het bestaande beeld dat iemand heeft, kan leiden tot cognitieve dissonantie (Frimer et al., 2017). Als geschiedenisdocent heb ik gemerkt dat deze polarisatie en de lastigheden die hiermee gepaard gaan, geregeld voorkomen in het klaslokaal.

Tegelijkertijd kan opgemerkt worden dat burgerschapsvaardigheden, zoals ‘inlevingsvermogen’ en ‘het innemen van een ander perspectief dan je eigen’ in tijden van globalisering gezien worden als belangrijke competenties die kunnen worden bevorderd in het burgerschapsonderwijs (Barton & Gravis, 2019; Dolby, 2014; Risberg, 2023; UNESCO Global Citizenship Education, 2015). Burgerschapscompetenties, zoals ‘inlevingsvermogen’ en ‘het kunnen innemen van het perspectief van andere mensen’ hebben daarom een belangrijke rol gekregen in het onderwijs en in de curricula van verschillende landen (bijv. *Burgerschap.slo.nl*, 2023; *Common Core State Standards*, 2010; Raad van Europa, 2011, 2018; Gelinck et al., 2021; Risberg, 2023; Ten Dam & Volman, 2007; *udir.no Core curriculum*, 2022; Veugelers & Vedder, 2003). De huidige maatschappij en de curricula laten zien dat er behoefte is om aan deze burgerschapsdoelen te werken. Ook leraren kunnen gebaat zijn bij meer handvatten om aan deze burgerschapsdoelen in hun lessen te werken.

De context van dit proefschrift is het vak geschiedenis in het voortgezet onderwijs. In dit proefschrift komt de vraag aan de orde hoe geschiedenisdocenten in hun lessen een bijdrage kunnen leveren aan het bevorderen van het inlevingsvermogen van hun leerlingen. Het vak geschiedenis zou aanknopingspunten kunnen bieden om zowel aan vakspecifieke vaardigheden als aan burgerschapscompetenties, zoals ‘inlevingsvermogen’, tegelijkertijd te kunnen werken. ‘Historisch inlevingsvermogen’ is een bekend onderdeel van het vak, waarbij

leerlingen perspectieven van mensen uit het verleden verkennen. In dit proefschrift wordt voor ‘historisch inleven’ de definitie van Endacott en Brooks (2013, 2018) gebruikt, die historisch inleven beschouwen als een cognitief en affectief proces dat leerlingen aangaan tijdens de geschiedenisles en als iets dat leerlingen kunnen begrijpen. In dit proefschrift wordt het ook als een vaardigheid beschouwd waar leerlingen beter in kunnen worden door oefening. Een tweede belangrijk concept in deze dissertatie is het concept ‘inlevingsvermogen’. In dit proefschrift wordt de definitie van Titchener (1909) gebruikt, waarbij het Duitse woord *Einfühlung* wordt beschouwd als ‘je inleven in’. Dit ‘inleven in’ wordt in dit proefschrift ook als een cognitieve en affectieve competentie beschouwd.

Uit eerder onderzoek is gebleken dat het onderwijzen van historisch inleven lastig is (o.a. Ashby & Lee, 1987; Cunningham, 2009; Endacott & Brooks, 2013; Gibson & Lindsay, 2022; Seixas & Morton, 2013). Het is een complexe vaardigheid, die ook andere competenties van leerlingen vraagt, zoals contextualiseren en je bewust zijn van je eigen standplaatsgebondenheid. Docenten missen vaak duidelijke richtlijnen en gedegen materiaal om goed met historisch inleven in hun lessen aan de slag te kunnen gaan. Het doel van dit proefschrift is om geschiedenisdocenten te ondersteunen in het onderwijzen van historisch inleven. De onderzoeksvraag is: Hoe kunnen geschiedenisdocenten, door het gebruik van ooggetuigen, bijdragen aan de bevordering van het inlevingsvermogen van hun leerlingen in de geschiedenisles?

De eerste studie was een interviewstudie (beschreven in hoofdstuk 2) om de beginsituatie in kaart te brengen wat betreft de opvattingen van geschiedenisdocenten en hun leerlingen over het concept historisch inleven, over de doelen ervan en de manieren van lesgeven in historisch inleven. We interviewden hiervoor tien geschiedenisdocenten en zeventien leerlingen van verschillende scholen in Nederland. Met de bevindingen uit deze interviews en die uit de literatuur ontwierpen we een lessenserie op basis van zes ontwerpprincipes en het gebruik van twee soorten ooggetuigen, live in de les door twee gastsprekers en via een documentaire met ooggetuigen. Deze lessenserie werd getest in een quasi experimentele interventiestudie, waarbij de resultaten van de leerlingen beschreven staan in hoofdstuk 3. In hoofdstuk 4 concentreerden we ons via een *case study* op de docenten die de lessenserie hadden gegeven en onderzochten we hoe zij de ontwerpprincipes gebruikten en welke uitdagingen ze daarbij tegen kwamen. De bevindingen uit de interventiestudie (Hoofdstuk 3 en 4) werden gebruikt om een professionaliseringstraject

rondom historisch inleven te ontwerpen en uit te voeren. In hoofdstuk 5 worden de bevindingen hiervan beschreven.

## **Hoofdstuk 2: De opvattingen van geschiedenisdocenten en leerlingen over historisch inleven**

De eerste studie (Hoofdstuk 2) was een interviewstudie en had de volgende onderzoeksvraag: *Welke opvattingen hebben geschiedenisdocenten en leerlingen over historisch inlevingsvermogen, over de doelen van inleven en hoe dit onderwezen kan worden?*

De opvattingen van docenten over een vaardigheid en het belang dat ze aan die vaardigheid hechten, beïnvloeden de manier waarop ze deze vaardigheid onderwijzen. Ook de opvattingen van leerlingen over een vaardigheid hebben invloed op hoe en óf zij deze onder de knie krijgen en het belang dat ze daaraan hechten. Om die redenen hebben wij in onze eerste studie via interviews met tien geschiedenisdocenten en zeventien leerlingen hun opvattingen over historisch inlevingsvermogen bevestigd.

De 27 afgenomen interviews werden getranscribeerd en kwalitatief geanalyseerd. We analyseerden, met behulp van Atlas.ti, de drie componenten waar in de interviews de nadruk op lag: de opvattingen over, doelen van en lesgeven in historisch inleven. Ook codeerden we wat de docenten en leerlingen als belangrijke elementen van historisch inlevingsvermogen aangaven. Wat betreft de doelen van historisch inleven codeerden we op cognitieve en affectieve elementen van inleven en op vakspecifieke- en burgerschapsdoelen. Ook analyseerden we de genoemde werkvormen, vaardigheden en de mate van expliciete instructie over historisch inleven.

Op basis van deze interviewstudie kan geconcludeerd worden dat geschiedenisdocenten en hun leerlingen historisch inlevingsvermogen vooral zien als een vaardigheid die ontwikkeld kan worden. De deelnemers noemden als belangrijkste elementen van historisch inleven: contextualiseren, het bewustzijn van standplaatsgebondenheid, een persoonlijke connectie en historische verbeelding. Als geschikte werkvormen werden het uitnodigen van een ooggetuige, het bezoeken van een historische plek en een klassengesprek genoemd. Uit de interviews bleek dat de meeste docenten geen expliciete instructie over historisch inleven gaven. Wat betreft de doelen van historisch inlevingsvermogen noemden docenten en leerlingen veelal de combinatie van vakspecifieke- en burgerschapsdoelen. Zowel docenten als leerlingen gaven aan dat zij historisch inlevingsvermogen en inlevingsvermogen

in het dagelijks leven als verbonden beschouwen. Uit deze studie kan geconcludeerd worden dat er meer aandacht kan worden besteed aan hoe geschiedenisdocenten via historisch inleven het algemene inlevingsvermogen van hun leerlingen kunnen bevorderen. Hiervoor hebben docenten in eerste instantie meer inzicht nodig in wat de vaardigheid historisch inleven precies inhoudt en welke cognitieve en affectieve processen daarbij een rol spelen. Ook hebben docenten behoefte aan meer concrete handvatten om historisch inlevingsvermogen in de geschiedenisles te onderwijzen en te bevorderen.

### **Hoofdstuk 3: Het bevorderen van meer begrip van inlevingsvermogen in de geschiedenisles met behulp van ooggetuigen**

Het doel van de tweede studie (Hoofdstuk 3) was het ontwerpen en uitvoeren van een lessenserie aan de hand van zes ontwerpprincipes om het inlevingsvermogen van leerlingen in de geschiedenisles te bevorderen. De onderzoeksvraag was: *Wat is het effect van ooggetuigen (gastsprekers en in een documentaire) in de geschiedenisles op het vertrouwen in het toepassen van inlevingsvermogen, op het begrijpen van inlevingsvermogen, op het belang wat hieraan door leerlingen werd gehecht en op de manier hoe leerlingen dit belang kunnen uitleggen?*

Uit de literatuur en de interviewstudie hebben we zes ontwerpprincipes afgeleid voor het bevorderen van inlevingsvermogen in de context van een geschiedenisles. Deze ontwerpprincipes zijn: het bieden van historische context (contextualiseren), het ontwikkelen van het bewustzijn van de eigen standplaatsgebondenheid, aandacht voor multiperspectiviteit, aandacht voor een persoonlijke connectie tussen leerling en ooggetuige, aandacht voor zowel de cognitieve als de affectieve aspecten van inlevingsvermogen en het geven van expliciete instructie op historisch inlevingsvermogen. Deze ontwerpprincipes werden gebruikt om een lessenserie te ontwerpen, waarin ooggetuigen een belangrijke rol speelden. In de ene conditie werd gewerkt met gastsprekers die live in de klas kwamen en in de andere conditie met ooggetuigen in een documentaire.

In deze quasi experimentele interventiestudie, uitgevoerd in klas 4 VWO, gebruikten we voor-, na- en opvolgmetingen. De data werd verzameld met behulp van vragenlijsten met gesloten en open vragen. We onderzochten de effecten van deze lessenseries op het vertrouwen in het toepassen van inlevingsvermogen, het begrijpen van inlevingsvermogen, het belang wat hieraan door leerlingen werd gehecht en de manier hoe leerlingen dit belang

uitlegden. Daarnaast onderzochten we de verschillen tussen de twee soorten condities van ooggetuigen: live in de klas in de vorm van twee gastsprekers en ooggetuigen in een documentaire. De antwoorden op de open vragen werden zowel gecodeerd op het aantal correcte antwoorden dat de leerlingen noemden als op het soort antwoord.

Uit de resultaten bleek dat leerlingen ( $N = 97$ ) in beide condities vooruit gingen wat betreft hun vertrouwen in het toepassen van inlevingsvermogen, hun begrip ervan en het uitleggen waarom inlevingsvermogen belangrijk was. Ook bij de opvolgmeting na twee maanden bleek deze vooruitgang nog steeds significant. In de conditie van de live gastsprekers scoorden de leerlingen tussen de voormeting en de nametingen na twee maanden significant hoger op het begrip van inlevingsvermogen dan de leerlingen uit de conditie van de documentaire. Er kan geconcludeerd worden dat de ontwerpprincipes effectief waren voor geschiedenisdocenten bij het ontwerpen en geven van lessen die inlevingsvermogen kunnen bevorderen. Wanneer leerlingen zich inleven in een historisch persoon en de docent dit bevordert volgens de ontwerpprincipes, krijgen leerlingen een beter begrip van de vaardigheid inlevingsvermogen en krijgen ze meer vertrouwen in hun vermogen om deze vaardigheid toe te passen. Ooggetuigen kunnen daarbij behulpzaam zijn om de zes ontwerpprincipes toe te passen in de onderwijspraktijk. Met name de persoonlijke connectie en het aanspreken van de affectieve elementen van inlevingsvermogen komen vrij natuurlijk aan bod wanneer er met ooggetuigen in de les gewerkt wordt. Deze interventiestudie biedt inzicht in hoe inlevingsvermogen in de geschiedenisles met ooggetuigen kan worden bevorderd en hoe je begrip van inlevingsvermogen kan meten.

#### **Hoofdstuk 4: Het bevorderen van inlevingsvermogen in de geschiedenisles met behulp van ooggetuigen. De implementatie van zes ontwerpprincipes bij het bevorderen van historisch inlevingsvermogen.**

De derde studie (beschreven in Hoofdstuk 4) was specifiek gericht op de docenten die de lessenseries van de interventiestudie gaven (beschreven in Hoofdstuk 3). De onderzoeksvragen waren: *Hoe implementeren geschiedenisdocenten de zes ontwerpprincipes voor het bevorderen van historisch inlevingsvermogen, met als doel om leerlingen perspectieven in verleden en heden te laten innemen? Wat zijn hierbij hun overwegingen, keuzes, zorgen, en ideeën voor verbetering?*



Deze studie richt zich op de twee geschiedenisdocenten die de lessenseries van de interventiestudie gaven. We hanteerden een *mixed-method* aanpak, waarbij de data op de volgende manieren werd verzameld: 1. video-opnames van de twintig geobserveerde lessen voor het observeren van het handelen van de docenten, 2. geschreven observaties door de eerste auteur van de twintig geobserveerde lessen, 3. interviews met de twee docenten direct na de laatst gegeven les van de lessenseries. Deze video opnames, geschreven observaties en getranscribeerde interviews werden in eerste instantie geanalyseerd en gecodeerd op de zes ontwerpprincipes. Per ontwerpprincipes werd beschreven op welke wijze de docenten dit ontwerpprincipe toepasten in de les. Daarnaast werden de overwegingen, keuzes, twijfels en verbeterpunten die docenten benoemden geanalyseerd.

Uit de geanalyseerde data bleek dat de combinatie van de zes ontwerpprincipes en het werken met ooggetuigen behulpzaam was voor docenten. Ten eerste bood het de docenten aanknopingspunten om het inlevingsvermogen van leerlingen in de geschiedenisles te bevorderen. Ten tweede gaf het docenten mogelijkheid om eigen keuzes te maken op basis van hun eigen pedagogisch-didactische voorkeuren en de doelen die ze met hun les beoogden.

De docenten gebruikten alle ontwerpprincipes, waarbij de principes van contextualiseren, de persoonlijke connectie en multiperspectiviteit vrij natuurlijk en makkelijk aan bod kwamen door de ooggetuigen in de documentaire en de gastsprekers. Voor docenten en in docenten professionalisering bleken drie ontwerpprincipes extra aandacht te vragen: het bewust zijn van standplaatsgebondenheid, het evenwichtig aandacht besteden aan zowel de cognitieve als affectieve aspecten van historisch inleven en het geven van expliciete instructie op inleven in de geschiedenisles. Bij het ontwerpprincipe van standplaatsgebondenheid viel op dat docenten hun eigen standplaatsgebondenheid en in hoeverre ze wel of niet neutraal waren niet benoemden of bespraken en ook geen punt van aandacht vonden. Bij het aandacht hebben voor de cognitieve en affectieve aspecten van inleven, gaat het bij de cognitieve benadering vaak om aandacht besteden aan contextualiseren, bewust zijn van standplaatsgebondenheid en bewustwording van multiperspectiviteit. De affectieve benadering legt meer nadruk op het bevorderen van een persoonlijke connectie met de ooggetuige en het verkennen van gedeelde menselijke ervaringen en gevoelens. Wat betreft het ontwerpprincipe van expliciete instructie bleken docenten het moeilijk te vinden om deze te geven op de affectieve elementen van inlevingsvermogen en ook op de burgerschapscompetentie 'inlevingsvermogen'. Ook stelden we op basis van onze

bevindingen voor om een zevende ontwerpprincipie toe te voegen: verbind historisch inlevingsvermogen aan inlevingsvermogen in het dagelijks leven, door een verbinding te maken tussen het innemen van perspectieven van mensen uit het verleden (vakspecifiek doel) en het heden (burgerschapdoel).

### **Hoofdstuk 5: Docentprofessionalisering in historisch inleven. Hoe kunnen geschiedenisdocenten met behulp van ooggetuigen het inlevingsvermogen van hun leerlingen bevorderen in de geschiedenisles?**

In onze vierde studie ontwikkelden we een Professionele Leergemeenschap (PLG) met als doel de professionele groei van geschiedenisdocenten in het lesgeven in historisch inleven te bevorderen. Professionalisering van docenten omvat een verscheidenheid aan activiteiten gericht op professionele groei, zoals het verbeteren van de kennis en vaardigheden van docenten en het bevorderen van veranderingen in attitudes en overtuigingen, allemaal gericht op het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs dat ze hun leerlingen bieden. Het Interconnected Model of Professional Growth van Clarke en Hollingsworth (2002) is een model dat gebruikt wordt om deze professionele groei te verklaren. Het veronderstelt dat het veranderingsproces van leraren plaatsvindt in terugkerende cycli, waarbij voortdurend geëxperimenteerd wordt met nieuwe onderwijsstrategieën. De onderzoeksvragen in deze studie waren: In hoeverre en hoe veranderen docenten die meedoen aan een PLG rondom historisch inleven in hun begrip van wat historisch inleven is en waarom het belangrijk is en in hun vertrouwen in het lesgeven in historisch inleven? En welke bronnen zijn belangrijk voor hun professionele groei?

Acht docenten van acht scholen uit verschillende delen van het land deden mee aan deze studie. We gebruikten een *mixed method* met voor- en nametingen met vragenlijsten met open en gesloten vragen, en interviews, aangevuld met de geobserveerde video-opnames van de drie PLG bijeenkomsten. Op deze manier werd triangulatie nagestreefd. We analyseerden de getranscribeerde video-opnames, en interviews met Atlas Ti door gebruik te maken van de domeinen van het model van professionele groei van Clarke en Hollingsworth (2002).

Wat betreft de eerste onderzoeksvraag lieten de bevindingen zien dat docenten groeiden in hun begrip van wat inleving is en waarom ze het belangrijk vonden en in hun vertrouwen om het te onderwijzen. Wat betreft de tweede onderzoeksvraag werd duidelijk dat de ontwerpprincipes op verschillende manieren een belangrijke bron van professionele groei

waren voor docenten. Docenten gaven aan dat ze op de verschillende domeinen geleerd hadden, die elkaar ook weer positief beïnvloedden. Docenten rapporteerden dat ze het meest geleerd hadden van het zelf ontwerpen en uitvoeren van de lessen (Domain of Practice), de theorie (External Domain), feedback van de andere deelnemers en de lerarenopleider (External Domain) en van samenwerking en discussie met elkaar (External Domain). Vooral het zelf geven van de lessen gebaseerd op de zeven ontwerpprincipes (theorie) bleek zeer krachtig. Daarnaast bleken de ontwerpprincipes de professionele dialoog van de deelnemende docenten te faciliteren. Ondanks het beperkte aantal deelnemers aan deze studie, kan geconcludeerd worden dat de ontwerpprincipes dus behulpzaam zijn, wat ook van belang kan zijn voor mensen die geschiedenisdocenten professionaliseren.

### **Hoofdstuk 6: Algemene conclusies en discussie**

Het doel van dit proefschrift was om geschiedenisdocenten inzichten en handvatten te geven in hoe ze inlevingsvermogen bij leerlingen kunnen bevorderen in geschiedenislessen met ooggetuigen. De onderzoeksvraag was:

*Hoe kunnen geschiedenisdocenten, via het gebruik van ooggetuigen, bijdragen aan de bevordering van het inlevingsvermogen van hun leerlingen in de geschiedenisles?*

Dit proefschrift beoogde inzichten te geven aan hoe geschiedenisdocenten via historisch inleven burgerschapsdoelen in hun lessen kunnen adresseren. Door in de geschiedenisles aandacht te besteden aan historisch inleven, waarbij leerlingen oefenen met het innemen van perspectieven van mensen uit het verleden en heden, kan gewerkt worden aan zowel vakspecifieke (historisch inlevingsvermogen), als burgerschapsdoelen (inlevingsvermogen).

Dit proefschrift draagt op verschillende manieren bij aan het vakdidactisch onderzoek naar historisch inleven. Ten eerste heb ik door het afnemen van interviews de perspectieven van zowel leerlingen als docenten met betrekking tot historisch inlevingsvermogen in kaart gebracht, inclusief mogelijke doelen en onderwijsmethoden in de ogen van leerlingen en docenten. Voorafgaand aan dit onderzoek was er met name weinig bekend over de opvattingen van leerlingen over historisch inlevingsvermogen, dus deze studie levert waardevolle inzichten op. Ten tweede ontwikkelde ik een set van zeven ontwerpprincipes om inlevingsvermogen in de geschiedenisles te bevorderen en evalueerde ik de effectiviteit ervan in een interventiestudie, om ze vervolgens verder toe te passen in een professionaliseringsprogramma gericht op historisch inlevingsvermogen. Tot nu toe waren er

weinig richtlijnen voor geschiedenisleraren om inlevingsvermogen te bevorderen. Ten derde, draagt dit proefschrift bij aan een dieper theoretisch begrip van het lesgeven van inleven met ooggetuigen in de geschiedenisles, door de systematische manier van onderzoeken, startend vanuit de gezichtspunten en visies van leerlingen en leraren, gevolgd door het ontwerpen en uittesten met leerlingen en docenten en uiteindelijk het verder professionaliseren van docenten. Vooral omdat verschillende perspectieven, van zowel docent als leerling, in verschillende fasen (beginsituatie, interventiestudie en professionalisering) zijn onderzocht, biedt dit onderzoek gedetailleerde inzichten in het bevorderen van het vermogen tot inleven in de geschiedenisles. Dit proefschrift resulteert in een praktische set van zeven ontwerpprincipes die docenten kunnen helpen in het ontwerpen, uitvoeren en bespreken van geschiedenislessen rondom inlevingsvermogen. Deze bieden zowel voor startende als ervaren docenten aanknopingspunten om in de geschiedenisles te werken aan inlevingsvermogen met behulp van ooggetuigen.

De verschillende studies van dit proefschrift hebben aangetoond dat het belangrijk is dat docenten zowel de cognitieve als affectieve elementen van historisch inleven in hun lessen aan bod laten komen. Het werken met ooggetuigen in de geschiedenisles blijkt een waardevolle manier om zowel deze cognitieve als affectieve elementen te adresseren. Docenten combineerden een meer cognitieve benadering van contextualiseren van de ervaringen van de ooggetuigen met een meer affectieve benadering waarin het opbouwen van een persoonlijke band met de ooggetuigen aandacht krijgt.

Ook kan geconcludeerd worden dat docenten via historisch inleven zowel kunnen werken aan vakspecifieke, als aan burgerschapsdoelen. Aandacht besteden aan historische inleving met behulp van ontwerpprincipes en ooggetuigen hielp leerlingen om een beter begrip te krijgen van inleving in het dagelijks leven. Deze ontwerpprincipes hielpen leerlingen om zich in verschillende perspectieven van mensen in het verleden en het heden in te leven. De ontwerpprincipes kunnen docenten en leerlingen ook helpen om de moeilijkheden bij het bevorderen van inlevingsvermogen te bespreken. Op deze manier kan het gebruik van ontwerpprincipes en ooggetuigen bijdragen aan zowel vakspecifieke als burgerschapsdoelen in de geschiedenisles.

Wat betreft de ontwerpprincipes verdiende het principe van bewustzijn van standplaatsgebondenheid extra aandacht van docenten. Hoewel leerlingen en docenten het belang hiervan noemden in de interviews, en dit ook uit de literatuur bleek (Cotton, 2006;

Kunzman, 2006), bespraken de docenten uit de interventiestudie niet altijd hun eigen standplaatsgebondenheid. Dit kan er op wijzen dat het bespreken van je eigen standplaatsgebondenheid als docent, maar ook die van de leerlingen, vooral bij gevoelige onderwerpen complex is en daarom aandacht verdient van docenten en in de professionalisering van docenten rondom (historisch) inlevingsvermogen.

De laatste studie heeft aangetoond dat een Professionele leergemeenschap rondom historisch inleven een geschikte manier is om geschiedenisdocenten te professionaliseren in het bevorderen van inleven in de geschiedenisles met ooggetuigen. Dit kan te maken hebben met de kleine en veilige setting waarin beginnende en ervaren docenten van elkaar kunnen leren. De ontwerpprincipes stonden centraal in het leren van de docenten in verschillende aspecten en waren ook verbonden met andere bronnen van groei (Clarke & Hollingsworth, 2002). Het ontwerpen en uitvoeren van lessen met behulp van de zeven besproken ontwerpprincipes (theorie) bleek heel krachtig te zijn. Dit laat zien dat op onderzoek gebaseerde ontwerpprincipes wanneer docenten hier ook in de lespraktijk mee oefenen en op reflecteren bruikbaar zijn.

Dit proefschrift kent ook een aantal beperkingen, zowel met betrekking tot de generaliseerbaarheid van deze studie, conceptuele en methodologische kwesties als met betrekking tot de keuze voor ooggetuigen. Wat betreft de generaliseerbaarheid van dit onderzoek waren er verschillende beperkingen. Zo waren de geselecteerde groep leerlingen (15 jaar of ouder en havo/vwo niveau) en docenten niet representatief voor alle geschiedenisdocenten en leerlingen. In de tweede en derde studie werd één onderwerp gebruikt, Israël-Palestina. Dus de uitkomsten zijn niet direct generaliseerbaar naar andere historische onderwerpen. Bovendien kan de gevoeligheid van het onderwerp van de lessenserie de generaliseerbaarheid van deze studie ook beïnvloed hebben.

Ten aanzien van de centrale concepten in dit onderzoek was het soms moeilijk om de concepten 'historisch inleven', 'perspectief in nemen van mensen uit het verleden', 'inlevingsvermogen' en 'perspectief innemen van mensen in het heden' van elkaar te onderscheiden en te analyseren hoe ze op elkaar inwerkten. Deze conceptuele kwesties hadden ook consequenties voor methodologische keuzes. Zo hebben we er in de interventiestudie van hoofdstuk 3 voor gekozen om het begrip en het belang van, en het vertrouwen in inlevingsvermogen van leerlingen te meten. Deze studie gaf dus geen inzicht in de mate waarin de leerlingen zich daadwerkelijk konden inleven. Wat betreft de beperkingen

aangaande de keuze voor ooggetuigen (studie 2, 3 en 4) hebben zowel het gebruik van gastsprekers als documentaires met ooggetuigen hun beperkingen, zoals het beperkt aantal beschikbare en geschikte gastsprekers en het gebrek aan interactie bij een documentaire. Tegelijkertijd heeft de interventiestudie aangetoond dat docenten de voordelen van werken met gastsprekers (de persoonlijke connectie en de mogelijkheden tot interactie) en van ooggetuigen in een documentaire (praktischer, meer mogelijkheden voor multiperspectiviteit en beter beschikbaar) naast elkaar kunnen gebruiken en kunnen afwisselen. Ook mijn eigen perspectief als onderzoeker heeft een rol gespeeld in dit onderzoek. In een aparte paragraaf heb ik daarom gereflecteerd op mijn eigen standplaatsgebondenheid als docent-onderzoeker.

De combinatie van het werken met ooggetuigen en de ontwerpprincipes heeft de potentie om leraren concrete handvatten te bieden om inlevingsvermogen in de geschiedenisles te bevorderen. Hierdoor biedt het docenten de mogelijkheden om eigen keuzes te maken, afhankelijk van hun eigen voorkeuren en doelen in de les. De ontwerpprincipes kunnen worden gebruikt om lessenreeksen te ontwerpen waarin expliciet aandacht wordt besteed aan het ontwikkelen van het inlevingsvermogen en aanknopingspunten worden aangereikt voor het bespreken van historisch inlevingsvermogen met als doel bij te dragen aan burgerschapscompetenties van leerlingen. Bij de professionalisering bleken de ontwerpprincipes ook een hulpmiddel voor de lerarenopleider om concrete vragen te stellen die zinvolle uitwisseling en discussie met (aankomende) geschiedenisdocenten bevorderen. Dit alles geeft geschiedenisleraren meer concrete aanwijzingen over hoe ze kunnen werken aan inlevingsvermogen in een gedigitaliseerde en gepolariseerde samenleving.

## References

- Abramowitz, A. & McCoy, J. (2019). United States: Racial resentment, negative partisanship, and polarization in Trump's America. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 681(1), 137-156.  
<https://doi.org/10.1177/0002716218811309>
- Alexander, R. (2004). *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*. Dialogos.
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- Ashby, R., & Lee, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers* (pp. 62-88). Falmer.
- Bakker, A. (2018). *Design research in education: A practical guide for early career researchers*. Routledge.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs.
- Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of autism and developmental disorders*, 34, 163-175.  
<https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000022607.19833.00>
- Barr, D. J., Boulay, B., Selman, R. L., McCormick, R., Lowenstein, E., Gamse, B., & Leonard, M. B. (2015). A randomized controlled trial of professional development for interdisciplinary civic education: Impacts on humanities teachers and their students. *Teachers College Record*, 117(2), 1-52.  
<https://doi.org/10.1177/016146811511700202>
- Bartal, I. B. A., Decety, J., & Mason, P. (2011). Empathy and pro-social behavior in rats. *Science*, 334(6061), 1427-1430. <https://doi.org/10.1126/science.1210789>
- Bartelds, H., Savenije, G. M., & van Boxtel, C. (2020). Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education. *Theory & Research in Social Education*, 48(4), 529-551. <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1808131>
- Bartelds, H., Savenije, G. M., van Drie, J. & van Boxtel, C. (2023). Using eyewitnesses to promote students' understanding of empathy in the history classroom. *The Journal of Social Studies Research*, 47(2), 129-144. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2022.12.001>
- Barton, K.C. & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Barton, G. & Gravis, S. eds. (2019). *Compassion and Empathy in Educational Contexts*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-18925-9>
- Barton, K.C. & Ho, L.C. (2022). *Curriculum for justice and harmony: Deliberation, knowledge, and action in social and civic education*. Routledge.
- Barzel, B., & Biehler, R. (2017). Design principles and domains of knowledge for the professionalization of teachers and facilitators-Two examples from the DZLM for upper secondary teachers. In *Proceedings of the Third ERME Topic Conference on Mathematics Teaching, Resources and Teacher Professional Development (ETC3, October 5 to 7, 2016)* (pp. 16-34).
- Batson, C. D. (2011). *Altruism in humans*. Oxford University Press.
- Bernhardt, B. C., & Singer, T. (2012). The neural basis of empathy. *Annual review of neuroscience*, 35, 1-23. <https://doi.org/10.1146/annurev-neuro-062111-150536>
- Bertram, C., Wolfgang, W., & Trautwein, U. (2017). Learning historical thinking with oral history interviews. A cluster randomized controlled intervention study of oral history interviews in history lessons. *American Educational Research Journal*, 54(3), 444–484. <https://doi.org/10.3102%2F0002831217694833>
- Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational theory*, 70(1), 89-104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Blakemore, T., & Agllias, K. (2020). Social media, empathy and interpersonal skills: social work students' reflections in the digital era. *Social Work Education*, 39(2), 200-213. <https://doi.org/10.1080/02615479.2019.1619683>
- Blank, R. K., de las Alas, N., & Smith, C. (2008). *Does teacher professional development have effects on teaching and learning? Evaluation findings from programs in 14 states*. Council of Chief State School Officers.
- Boeije, H. R. (2009). *Analysis in qualitative research*. AGE Publications Ltd.
- Boltz, L. (2019). Nervousness and maybe even some regret: Videogames and the cognitive affective model of historical empathy. In B. R. Dubbels (Ed.), *Exploring the cognitive, social, cultural, and psychological aspects of gaming and simulations*. (pp. 228-251). McMaster University. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7461-3.ch008>.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational researcher*, 33(8), 3-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>



- Borko, H., & Putnam, R. T. (1996). Learning to teach. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 673–708). Macmillan Library Reference Usa. Prentice Hall International.
- Bourke, B. (2014). Positionality: Reflecting on the research process. *The qualitative report*, 19(33), 1-9. <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol19/iss33/3>
- Brooks, S. (2008). Displaying historical empathy: What impact can a writing assignment have? *Social Studies Research and Practice*, 3(2), 130–146. <https://doi.org/10.1108/SSRP-02-2008-B0008>
- Brooks, S. (2011). Historical empathy as perspective recognition and care in one secondary social studies classroom. *Theory & Research in Social Education*, 39(2), 166–202. <https://doi.org/10.1080/00933104.2011.10473452>
- Buissink-Smith, N., Mann, S., & Shephard, K. (2011). How do we measure affective learning in higher education? *Journal of Education for Sustainable Development*, 5(1), 101-114. <https://doi.org/10.1177/097340821000500113>
- Burgerschap.slo.nl (2023). *Handreiking burgerschap, inhoudskaarten, bouwstenen en burgerkaartenspel*. Retrieved from: [www.slo.nl/thema/meer/burgerschap/handreiking-burgerschap-bouwstenen](http://www.slo.nl/thema/meer/burgerschap/handreiking-burgerschap-bouwstenen)
- Chapman, A. (2011). Understanding historical knowing: Evidence and accounts. In L. Perikleous & D. Shemilt (Eds.), *The future of the past: Why history education matters*. (pp. 170–214). Association for Historical Dialogue and Research.
- Claessens, L. C., van Tartwijk, J., van der Want, A. C., Pennings, H. J., Verloop, N., den Brok, P. J., & Wubbels, T. (2017). Positive teacher–student relationships go beyond the classroom, problematic ones stay inside. *The Journal of Educational Research*, 110(5), 478-493. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1129595>
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and teacher education*, 18(8), 947-967. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)
- Clough, P. T., & Halley, J. (Eds.). (2007). *The Affective Turn: Theorizing the Social*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv11316pw>
- Colby, S. R. (2008). Energizing the history classroom: Historical narrative inquiry and historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 3(3), 60-79. <https://doi.org/10.1108/SSRP-03-2008-B0005>

- Collette, J. P. (2019). *Empathy in the Middle-School History Classroom: The Effects of Reading Different Historical Texts on Theory of Mind, Empathic Concern, and Historical Perspective-Taking*. Doctoral dissertation, Utah State University. <https://digitalcommons.usu.edu/etd/7433>
- Collingwood, R. G. (1999). *The principles of history: and other writings in philosophy of history*. Clarendon Press.
- Coltham, J. & Fines, J. (1971). *Educational Objectives for the Study of History*. Saffron Walden, The Historical Association. Pamphlet No. 35.
- Common Core State Standards Initiative (2010). *Common Core State Standards for English Language Arts & Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects*. Retrieved from [www.corestandards.org](http://www.corestandards.org)
- Coplan, A., & Goldie, P. (Eds.). (2011). *Empathy: Philosophical and psychological perspectives*. Oxford University Press.
- Cotton, D. (2006). Teaching controversial environmental issues: neutrality and balance in the reality of the classroom, *Educational Research*, 48(2), 223-241. <https://doi.org/10.1080/00131880600732306>
- Council of Europe (2011). *The Committee of Ministers to member states on intercultural dialogue and the image of the other in history teaching*. Retrieved from: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016805cc8e1>
- Council of Europe (2018). *Reference framework for competences for democratic culture*. Retrieved from: <https://rm.coe.int>
- Cunningham, D. L. (2007). Understanding pedagogical reasoning in history teaching through the case of cultivating historical empathy, *Theory & Research in Social Education*, 35(4), 592-630. <https://doi.org/10.1080/00933104.2007.10473352>
- Cunningham, D. L. (2009). An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students. *Journal of Curriculum Studies*, 41(5), 679–709. <https://doi.org/10.1080/00220270902947376>
- Davis, O. L., Yeager, E. A., & Foster, S. J. (Eds.). (2001). *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Rowman & Littlefield.
- Davison, M. (2017). Teaching about the First World War today: Historical empathy and

- participatory citizenship. *Citizenship, Social and Economics Education*, 16(3), 148-156. <https://doi.org/10.1177/2047173417736906>
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71-100. <https://doi.org/10.1177/1534582304267187>
- Decety, J. (2011). Dissecting the neural mechanisms mediating empathy. *Emotion review*, 3(1), 92-108. <https://doi.org/10.1177/1754073910374662>
- Decety, J. (2015). The neural pathways, development and functions of empathy. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 3, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2014.12.001>
- De Groot-Reuvekamp, M. , Ros, A., & van Boxtel, C.A.M. (2018). A successful professional development program in history: What matters? *Teaching and Teacher Education*, 75, 290- 301. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.005>
- De Jong, L., Meirink, J., & Admiraal, W. (2019). School-based teacher collaboration: Different learning opportunities across various contexts. *Teaching and Teacher Education*, 86, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102925>
- De Jong, L., Meirink, J., & Admiraal, W. (2022). Teacher learning in the context of teacher collaboration: connecting teacher dialogue to teacher learning. *Research Papers in Education*, 37(6), 1165-1188. <https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1931950>
- De Leur, T., van Boxtel, C. A. M., & Wilschut, A. (2017). ‘I saw angry people and broken statues’: Historical empathy in secondary history education. *British Journal of Educational Studies*, 65(3), 331-352. <https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1291902>
- De Leur, T., van Boxtel, C. A. M., & Wilschut, A. (2020). ‘When I’m drawing, I see pictures in my head’: Secondary school students constructing an image of the past by means of a drawing task and writing task. *European Journal of Psychology of Education*, 35(1), 155–175. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00419-7>
- De Leur, T., van Boxtel, C. A. M. & Huijgen, T. (2021). No, no, the Cold War was not that dramatic: A case study on the use of a drama task to promote Dutch secondary school students’ historical imagination. *History Education Research Journal*, 18(1), 28- 45. <https://doi.org/10.14324/HERJ.18.L03>.
- De nieuwe wet burgerschapsonderwijs (2021) - *Mijnschoolkwaliteit*. Retrieved from: [www.mijnschoolkwaliteit.nl](http://www.mijnschoolkwaliteit.nl)

- Department of Education and Science. (1985). *GCSE: The National Criteria: History, History in the Primary and Secondary Years: An HMI View*.
- Desimone, M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0034654315626800>
- De Vries, S., Jansen, E. P., & van de Grift, W. J. (2013). Profiling teachers' continuing professional development and the relation with their beliefs about learning and teaching. *Teaching and teacher education*, 33, 78-89. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.006>
- Dewey, J. (2007). *How we think*. Digireads.com Publishing (original text published 1910).
- Dolby, N. (2014). The future of empathy: Teaching the millennial generation. *Journal of College and Character*, 15(1), 39-44. <https://doi.org/10.1515/jcc-2014-0006>
- Doppen, F. (2000). Teaching and learning multiple perspectives: The atomic bomb. *The Social Studies*, 91(4), 159-169. <https://doi.org/10.1080/00377990009602461>
- Dulberg, N. (2002, April 1-5)). *Engaging in history: Empathy and perspective-taking in children's historical thinking* [Conference presentation]. Annual meeting of the American Educational Research Association. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474135.pdf>
- Eisenberg, N., & Morris, A.S. (2001). The Origins and Social Significance of Empathy-Related Responding. A Review of Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice by M. L. Hoffman. *Social Justice Research*, 14, 95-120. <https://doi.org/10.1023/A:1012579805721>
- Endacott, J. L. (2014). Negotiating the process of historical empathy. *Theory & Research in Social Education*, 42(1), 4-34. <https://doi.org/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., & Brooks, S. (2018). Historical empathy: Perspectives and responding to the past. In S. A. Metzger & L. McArthur Harris (Eds.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning*. (pp. 203-226). Wiley-Blackwell.
- England, K. V. (1994). Getting personal: Reflexivity, positionality, and feminist research. *The*

- professional geographer*, 46(1), 80-89. <https://doi.org/10.1111/j.0033-0124.1994.00080.x>
- 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>
- Frimer, J. A., Skitka, L. J., & Motyl, M. (2017). Liberals and conservatives are similarly motivated to avoid exposure to one another's opinions. *Journal of Experimental Social Psychology*, 72, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2017.04.003>
- Froman, R., & Peloquin, S. (2001). Rethinking the use of the hogan empathy scale: A critical psychometric analysis. *American Journal of Occupational Therapy*, 55(5). <https://doi.org/10.5014/ajot.55.5.566>, 566-72
- Gadamer, H. G. (2004). *Truth and Method*. Continuum.
- Gehlbach, H. (2011). Making social studies social: Engaging students through different forms of social perspective taking. *Theory into Practice*, 50(4), 311–318. <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.607394>
- Gehlbach, H., Brinkworth, M. E., & Wang, M. T. (2012). The social perspective taking process: What motivates individuals to take another's perspective?. *Teachers College Record*, 114(1), 1-29. <https://doi.org/10.1177/016146811211400108>
- Gelinck, C., Kampman, L. en Van der Laan, A. (2021). *Handreiking burgerschap funderend onderwijs. Doelgericht en samenhangend werken aan burgerschap. (Guide to citizenship in fundamental education. Targeted and coherent work on citizenship)*. SLO.
- Gestsdóttir, S. M., van Drie, J., & van Boxtel, C. (2019). Teaching historical thinking and reasoning in upper secondary schools in Iceland: results of an observation study. *Nordidactica Journal of Humanities and Social Science Education*, 2. <http://www.kau.se/nordidactica>
- Glaser, B., & Strauss, A. (2017). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.
- Goldberg, T. (2013). It's in my veins: Identity and disciplinary practice in students' discussions of a historical issue. *Theory & Research in Social Education*, 41(1), 33-64. <https://doi.org/10.1080/00933104.2012.757265>
- Goldberg, T. (2014). Looking at their side of the conflict? Effects of single versus multiple

- perspective history teaching on Jewish and Arab adolescents' attitude to out-group narratives and in-group responsibility. *Intercultural Education*, 25(6), 453-467.  
<https://doi.org/10.1080/14675986.2014.990230>
- Goldberg, T. (2016). Increasing understanding or undermining national heritage. Studying single and multiple perspectives of a formative historical conflict. In C. A. M. van Boxtel, M. Grever, & S. Klein (Eds.), *Sensitive pasts. Questioning heritage in education*. (pp. 240-260). Berghahn books.
- Goldberg, T. (2017). "On Whose Side Are You?" Difficult Histories in the Israeli Context. In T. Epstein & C. Peck (Eds.), *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts*. (pp. 145-159). Routledge.
- Goldberg, T., & Savenije, G. M. (2018). Teaching controversial historical issues. In S. A. Metzger & L. M. Harris (Eds.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning*. (pp. 503–526). Wiley-Blackwell.  
<https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch19>
- Goldberg, B.Z., Carlos Bolado, C. & Shapiro, J. (2001). (film) *Promises*.  
[Promises.en.wikipedia.org/ wiki/Promises](https://en.wikipedia.org/wiki/Promises).
- Gudmundsdottir, S. & Shulman L. (1987): Pedagogical Content Knowledge in Social Studies, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 31(2), 59-70  
[doi.org/10.1080/0031383870310201](https://doi.org/10.1080/0031383870310201).
- Haas, B. J. (2020). Bearing witness: Teacher perspectives on developing empathy through Holocaust survivor testimony. *The Social Studies*, 111(2), 86-103.  
<https://doi.org/10.1080/00377996.2019.1693949>
- Hammond, L., & Moore, W. M. (2018). Teachers taking up explicit instruction: The impact of a professional development and directive instructional coaching model. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 43(7), 110-133.
- Harris, B. K. (2016). *Teacher strategies for developing historical empathy*. Doctoral dissertation, Walden University.
- Hartmann, U., & Hasselhorn, M. (2008). Historical perspective taking: A standardized measure for an aspect of students' historical thinking. *Learning and Individual Differences*, 18(2), 264–270. [https:// doi.org/10.1016/j.lindif.2007.10.002](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.10.002)
- Hess, D. (2004). Discussion in social studies: Is it worth the trouble? *Social Education*, 68(2), 151-157.

- Hoekstra, A., Brekelmans, M., Beijaard, D., & Korthagen, F. (2009). Experienced teachers' informal learning: Learning activities and changes in behavior and cognition. *Teaching and teacher education*, 25(5), 663-673. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.007>
- Holdinga, L., van Drie, J., Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (2023). Writing to learn history: An instructional design study. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 23, 1-45. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2023.23.1.526>
- Hollingsworth, J. R., & Ybarra, S. E. (2009). *Explicit direct instruction (EDI): The power of the well-crafted, well-taught lesson*. Corwin Press.
- Hoyle, E., & John, P. D. (1995). *Professional knowledge and professional practice*. Cassell.
- Huijgen, T., van Boxtel, C.A.M., van de Grift, W., & Holthuis, P. (2014). Testing elementary and secondary school students' ability to perform historical perspective taking. The constructing of valid and reliable measure instruments. *European Journal of Psychology of Education*, 29(4), 653–672. <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0219-4>
- Huijgen, T., & Holthuis, P. (2016). Dutch voices: Exploring the role of oral history in Dutch secondary history teaching. *Oral History Education. Dialogue with the Past*, 1, 43-58. <https://www.researchgate.net/publication/306264009>
- Huijgen, T., van Boxtel, C. A. M., van de Grift, W., & Holthuis, P. (2017). Toward historical perspective taking: Students' reasoning when contextualizing the actions of people in the past. *Theory & Research in Social Education*, 45(1), 110–141. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1208597>
- Huijgen, T., Holthuis, P., van Boxtel, C., & van de Grift, W. (2019). Promoting historical contextualisation in classrooms: An observational study. *Educational Studies*, 45(4), 456-479. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1509771>
- Hülksen, M. (2018). 'Dit vergeet ik nooit meer' Een verkennend onderzoek naar leeropbrengsten van oral history. *Tijdschrift voor Geschiedenis*, 131(4), 643-646.
- Hülksen, M., Klomp, R., & van Duuren, A. (2022). De kracht van een persoonlijk verhaal. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 43(1), 83-102. <https://hdl.handle.net/2066/286433>
- Huijboom, F., Van Meeuwen, P., Rusman, E., & Vermeulen, M. (2020) How to enhance teachers' professional learning by stimulating the development of professional learning communities: operationalising a comprehensive PLC concept for assessing its

- development in everyday educational practice, *Professional Development in Education*, 46(5), 751-769. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1634630>
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain and Education*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Jikeli, G. (2013). Perceptions of the Holocaust Among Young Muslims in Berlin, Paris and London. In: Jikeli, G. & Allouche-Benayoun, J. (eds) *Perceptions of the Holocaust in Europe and Muslim Communities. Muslims in Global Societies Series* (pp. 105-132) Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-5307-5\\_9](https://doi.org/10.1007/978-94-007-5307-5_9)
- Journell, W. (2011). The challenges of political instruction in a post-9/11 United States. *The High School Journal*, 95(1), 3–14. <https://doi.org/https://doi.org/10.1353/hsj.2011.0018>
- Karn, S. (2023). Historical Empathy: A Cognitive-Affective Theory for History Education in Canada. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation* 46(1). <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5483>
- Karn, S. (2024). Walking in their footsteps: Historical empathy and experiential learning on battlefield study tours. *Historical Encounters*, 11(1), 30-42. <https://doi.org/10.52289/hej11.103>
- Keating, D. (1990). Adolescent thinking. In G. Elliott & S. Feldman (Eds.). *At the threshold. the developing adolescent*. (pp. 54–89). Harvard University Press.
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 945-980. <https://doi.org/10.3102/0034654315626800>
- Kezar, A. (2002). Reconstructing static images of leadership: An application of positionality theory. *Journal of Leadership Studies*, 8(3), 94-109. <https://doi.org/10.1177/107179190200800308>
- Kiuru, N., Spinath, B., Clem, A.-L., Eklund, K., Ahonen, T., & Hirvonen, R. (2020). The dynamics of motivation, emotion, and task performance in simulated achievement situations. *Learning and Individual Differences*, 80, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101873>
- Knapp, M. S. (2003). Chapter 4: Professional development as a policy pathway. *Review of research in education*, 27(1), 109-157. <https://doi.org/10.3102/0091732X027001109>
- Kohut, T. A. (2020). *Empathy and the historical understanding of the human past*. Routledge.



- Konrath, S., O'Brien, E. , & Hsing, C. (2011). Changes in Dispositional Empathy in American College Students Over Time: A Meta-Analysis. *Personality and Social Psychology Review*, *15*(2), 180–198. <https://doi.org/10.1177/1088868310377395>.
- Krznaric, R. (2014). *Empathy: Why It Matters, And How To Get It*. Random House.
- Kunzman, R. (2006) The civic (and pedagogical) virtue of recognizing reasonable disagreement. *Theory & Research in Social Education*, *34*(2), 162-182. <https://doi.org/10.1080/00933104.2006.10473303>
- Lanman, B. A. (1987). Oral History as an Educational Tool for Teaching Immigration and Black History in American High Schools: Findings and Queries. *International Journal of Oral History*, *8*(2), 122-35.
- Le Coultre, E. (2023). *Ruimte om te denken. Wat we kunnen leren en ervaren van filosofiedocenten*. Proefschrift. University of Groningen. <https://doi.org/10.33612/diss.689959497>
- Lee, P., & Ashby, R. (2001). *Empathy, perspective taking and rational understanding*. Rowman and Littlefield.
- Lefstein, A., Vedder-Weiss, D., & Segal, A. (2020). Relocating research on teacher learning: Toward pedagogically productive talk. *Educational researcher*, *49*(5), 360-368. <https://doi.org/10.3102/0013189X20922998>
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. University of Toronto Press.
- Llewellyn, K. R., & Ng-A-Fook, N. (Eds.). (2017). *Oral History and Education: Theories, Dilemmas, and Practices*. Springer.
- Logtenberg, A., Savenije, G., de Bruijn, P., Epping, T., & Goijens, G. (2024). Teaching sensitive topics: Training history teachers in collaboration with the museum. *Historical Encounters*, *11*(1), 43-59. <https://doi.org/10.52289/hej11.104>
- Ma-Kellams, C., & Blascovich, J. (2012). Inferring the emotions of friends versus strangers: The role of culture and self-construal. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *38*(7), 933-945. <https://doi.org/10.1177/0146167212440291>
- Marcus, A. S., Metzger, S. A., Paxton, R. J., & Stoddard, J. D. (2010). *Teaching history with film. Strategies for secondary social studies*. Routledge.
- Marcus, A. S., & Stoddard, J. D. (2007). Tinsel Town as Teacher: Hollywood Film in the High

- School Classroom. *The History Teacher*, 40(3), 303–330.  
<http://www.jstor.org/stable/30036826>
- Marcus, A. S. & Stoddard, J. (2009). The inconvenient truth about teaching history with documentary film: Strategies for presenting multiple perspectives and teaching controversial issues. *The Social Studies*, 100(6), 279-284. <https://doi.org/10.1080/00377990903283957>
- Martell, C. C., & Stevens, K. M. (2021). *Teaching history for justice: Centering activism in students' study of the past*. Teachers College Press.
- Martin, B., Huijgen, T., & Henkes, B. (2021). Listening like a historian? A framework of 'oral historical thinking' for engaging with audiovisual sources in secondary school education. *Historical Encounters*, 8(1), 120-138. <https://doi.org/10.52289/hej8.108>
- McCully, A. (2017). Teaching history and educating for citizenship: Allies or “uneasy bedfellows” in a post-conflict context?. In T. Epstein & C. Peck (Eds). *Teaching and learning difficult histories in international contexts* (pp. 160-174). Routledge.
- McMahon, S. D., Wernsman, J., & Parnes, A. L. (2006). Understanding prosocial behavior: The impact of empathy and gender among African American adolescents. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 39(1), 135–137. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2005.10.008>
- Miles, M., Huberman, A. & Saldaña, J. (2018). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage publications.
- Miles, J., & Gibson, L. (2022). Rethinking presentism in history education. *Theory & Research in Social Education*, 50(4), 509-529.  
<https://doi.org/10.1080/00933104.2022.2115959>
- Miller, M. (2010). Teaching and Learning in Affective Domain. In M. Orey (Ed.). *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. (pp. 56-61). CreateSpace.
- Nieuwelink, H. (2019). ‘Uitgangspunten voor burgerschap in de klas’. In: B. Eidhof, *Handboek Burgerschapsonderwijs. Voor het voortgezet onderwijs. (Citizenship Education Handbook. For secondary schools)*. (pp. 137-153). ProDemos.
- Nilsen, A. P. (2016). Navigating windows into past human minds: A framework of shifting selves in historical perspective taking. *Journal of the Learning Sciences*, 25(3), 372–410. <https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1160830>
- Noddings, N. (2002). *Starting at Home: Caring and Social Policy*. University of California

Press.

- Nokes, J. D., & De La Paz, S. (2023). Historical Argumentation: Watching Historians and Teaching Youth. *Written Communication*, 40(2), 333-372.  
<https://doi.org/10.1177/07410883221148679>
- Obama, B. (30-1-2017) speech. Retrieved from: [www.goodreads.com](http://www.goodreads.com)
- Parker, W. C. (2005). Teaching against idiocy. *Phi Delta Kappan*, 86(5), 344-351. Retrieved from: <http://faculty.washington.edu/rsoder/EDUC305/305parkeridiocy>
- Perikleous, L. (2019). ‘Because they believed’: Students’ ideas of historical empathy in Greek Cypriot primary education. *History Education Research Journal*, 16(2), 196–208.  
<https://doi.org/10.18546/HERJ.16.2.04>
- Perrotta, K. (2018). Pedagogical conditions that promote historical empathy with the Elizabeth Jennings Project. *Social Studies Research and Practice*, 13(2), 129-146.  
<https://doi.org/10.1108/SSRP-11-2017-0064>
- Portal, C. (1987). Empathy as an objective for history teaching. In C. Portal (Ed) *The History Curriculum for Teachers* (Vol. 6) (pp. 89 – 99). Falmer Press.
- Portelli, A. (2009). What makes oral history different? In L. Del Giudice (Ed.), *Oral history, oral culture, and Italian / Americans*. Palgrave Macmillan.
- Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2017). Factors influencing teachers’ professional development in networked professional learning communities. *Teaching and teacher education*, 68, 77-90. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.014>
- Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2019). The effects of networked professional learning communities. *Journal of teacher education*, 70(5), 441-452.  
<https://doi.org/10.1177/0022487117753574>
- 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.  
<https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1122092>
- Retz, T. (2015). A moderate hermeneutical approach to empathy in history education. *Educational Philosophy and Theory*, 47(3), 214-226.  
<https://doi.org/10.1080/00131857.2013.838661>
- Retz, T. (2018). *Empathy and history: Historical understanding in re-enactment, hermeneutic and education*. Berghahn Books.

- Risberg, E. (2023). Fostering empathy in global citizenship education. *Educational Theory* 72(5). <https://doi.org/10.1111/edth.12546>
- Rodriguez, A. (2022). Explicitly Teaching Empathy in Social Studies Content to Support a Humanitarian Worldview. *Learning to Teach Language Arts, Mathematics, Science, and Social Studies Through Research and Practice*, 11(1). Retrieved from <https://openjournals.utoledo.edu/index.php/learningtoteach/article/view/565>
- Sagi, A., & Hoffman, M. (1976). Empathic distress in the newborn. *Developmental Psychology*, 12, 175-176.
- Savenije, G. (2014). *Sensitive History under Negotiation: Pupils' historical imagination and attribution of significance while engaged in heritage projects*. PhD dissertation. Erasmus University Rotterdam.
- Savenije, G. M., & De Bruijn, P. (2017). Historical empathy in a museum: Uniting contextualization and emotional engagement. *International Journal of Heritage Studies*, 23(9), 832–845. <https://doi.org/10.1080/13527258.2017.1339108>
- Savenije, G. M., & Goldberg, T. (2019). Silences in a climate of voicing: teachers' perceptions of societal and self-silencing regarding sensitive historical issues. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(1), 39-64.
- Savenije, G. M., Wansink, B. G., & Logtenberg, A. (2022). Dutch history teachers' perceptions of teaching the topic of Islam while balancing distance and proximity. *Teaching and Teacher Education*, 112, 103654. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103654>
- Scott, P., & Mortimer, E. (2005). Meaning making in high school science classrooms: a framework for analysing meaning making interactions. In: Boersma, K., Goedhart, M., de Jong, O. & Eijkelhof, H. (eds). *Research and the Quality of Science Education*. (pp. 395-406). Springer. [https://doi.org/10.1007/1-4020-3673-6\\_31](https://doi.org/10.1007/1-4020-3673-6_31)
- Seixas, P. (2012). Progress, presence and historical consciousness: Confronting past, present and future in postmodern time. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 48(6), 859–872. <https://doi.org/10.1080/00309230.2012.709524>
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Nelson.
- Seller, N., & Craig, P. (2016). *Empathetic technology. Emotions and technology* (pp. 55-81). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-801872-9.00004-1>

- Sendur, K. A., Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2021). Historical contextualization in students' writing. *Journal of the Learning Sciences*, 30(4-5), 797-836.  
<https://doi.org/10.1080/10508406.2021.1939029>
- Sheppard, M. G. (2010). *Difficult histories in an urban classroom*. (Dissertation) University of Minnesota.
- Sheppard, M.G., & Levy, S. A. (2019). Emotions and teacher decision-making: An analysis of social studies teachers' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 77(1), 193–203. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.010>
- Shin, D. (2018). Empathy and embodied experience in virtual environment: To what extent can virtual reality stimulate empathy and embodied experience? *Computers in Human Behavior*, 78, 64-73. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.09.012>
- Siwatu, K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and teacher education*, 23(7), 1086-1101.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.011>
- Smith, P. & Ragan, T.J. (1999). *Instructional design*. John Wiley & Sons.
- SLO - National Centre of Expertise in Curriculum Development. (2021). *Leerplan geschiedenis voor de tweede fase havo en vwo*. Retrieved from: [www.slo.nl](http://www.slo.nl)
- Stoel, G. L., van Drie, J. P., & van Boxtel, C. A. M. (2017). The effects of explicit teaching of strategies, second-order concepts, and epistemological underpinnings on students' ability to reason causally in history. *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 321–337. <https://doi.org/10.1037/edu0000143>
- Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching: A guide for history teachers*. Council of Europe.
- Tajfel, H., & Turner, J. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.). *Psychology of intergroup relations*. 7-24. Nelson Hall.
- Ten Dam, G., & Volman, M. (2007). Educating for Adulthood or for Citizenship: Social Competence as an Educational Goal. *European Journal of Education*, 42(2), 281–298.  
<http://www.jstor.org/stable/4543094>.
- Thompson, F. (1983). Empathy: an aim and a skill to be developed. *Teaching History*, 37, 22–26. <http://www.jstor.org/stable/43254578>
- Titchener, E. B. (1909). *Lectures on the experimental psychology of the thought-processes*. Macmillan.

- Tuithof, H., Logtenberg, A., Bronkhorst, L., Van Drie, J. P., Dorsman, L., & Van Tartwijk, J. (2019). What do we know about the Pedagogical Content Knowledge of History teachers: A review of empirical research. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 6(1), 72-95. <http://hej.hermes-history.net/index.php/HEJ/article/view/133>.
- udir.no Core curriculum (2022). Values and principles for primary and secondary education Norway. Demokrati og medborgerskap. Retrieved from: [www.udir.no](http://www.udir.no)
- UNESCO Global Citizenship Education. (2015). Topics and learning objectives. Retrieved from: [www.unesco.org](http://www.unesco.org)
- Ungerer, J. A., Dolby, R., Waters, B., Barnett, B., Kelk, N., & Lewin, V. (1990). The early development of empathy: Self-regulation and individual differences in the first year. *Motivation and emotion*, 14, 93-106. <https://doi.org/10.1007/BF00991638>
- Van Boxtel, C. A. M., & van Drie, J. P. (2012). "That's in the time of the Romans!" Knowledge and strategies students use to contextualize historical images and documents. *Cognition and Instruction*, 30(2), 113-145. <https://doi.org/10.1080/07370008.2012.661813>
- Van de Oudeweetering, K., & Voogt, J. (2018). Teachers' conceptualization and enactment of twenty first century competences: Exploring dimensions for new curricula. *The Curriculum Journal*, 29(1), 116-133. <https://doi.org/10.1080/09585176.2017.1369136>
- Van de Pol, J., Brindley, S. & Higham, R. (2017). Two secondary teachers' understanding and classroom practice of dialogic teaching: a case study. *Educational Studies*, 43(5), 497-515. <https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1293508>
- Van der Eem, M., van Drie, J., Brand-Gruwel, S., & van Boxtel, C. (2023). Students' evaluation of the trustworthiness of historical sources: Procedural knowledge and task value as predictors of student performance. *The Journal of Social Studies Research*, 47(1), 64-76. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2022.05.003>
- Van der Kooij & van der Schans, T. (Eds) (2018). *Bij de Tijd 3. Geschiedenisonderwijs voor de toekomst. (At the Time 3. History education for the future)*. Vereniging van docenten in geschiedenis en staatsinrichting in Nederland. Retrieved from: [www.vgnkleio.nl](http://www.vgnkleio.nl)
- Van Drie, J., Janssen, T., & Groenendijk, T. (2017). Improving writing in social studies

- through professional development: Effects on teachers' beliefs, classroom practice and students' writing. *European Journal of Applied Linguistics*, 5(2), 273-308.  
<https://doi.org/10.1515/eujal-2017-0009>
- Van Veen, K., Zwart, R. & Meirink, J. (2010). Professionele ontwikkeling van docenten: Resultaten van een PROO-reviewstudie.  
<https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/PROO+Professionele+ontwikkeling+van+le+raren+Klaas+van+Veen+ea.pdf>
- VanSledright, B. (2001). From empathic regard to self-understanding: Im/positionality, empathy, and historical contextualization. In O. L. Davis, E. Yeager, & S. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 51–68). Rowman & Littlefield.
- Van Straaten, D., Wilschut, A. & Oostdam, R. (2016). Making history relevant to students by connecting past, present and future: a framework for research. *Journal of Curriculum Studies*, 48(4), 479-502, <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1089938>
- Veenman, S. (1998). Leraargeleid onderwijs: Directe instructie. In J. D. Vermunt & L. Verschaffel (Eds.), *Onderwijzen van kennis en vaardigheden* (pp. 27–47). Samsom.
- Velayutham, S., & Aldridge, J. M. (2013). Influence of psychosocial classroom environment on students' motivation and self-regulation in science learning: A structural equation modeling approach. *Research in Science Education*, 43(2), 507-527.  
<https://doi.org/10.1007/s11165-011-9273-y>
- Verducci, S. (2000). A conceptual history of empathy and a question it raises for moral education. *Educational Theory*, 50(1), 63 – 81.
- Veugelers, W. (2007). Creating critical-democratic citizenship education: empowering humanity and democracy in Dutch education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 37(1), 105-119.  
<https://doi.org/10.1080/03057920601061893>
- Veugelers, W. & Vedder, P. (2003) Values in teaching, *Teachers and Teaching*, 9(4), 377-389.  
<https://doi.org/10.1080/1354060032000097262>
- Virtuesproject.com Retrieved from: [www.virtuesproject.com](http://www.virtuesproject.com)
- Vossen, H. G. M., Piotrowski, J. T., & Valkenburg, P. M. (2015). Development of the adolescent measure of empathy and sympathy (AMES). *Personality and Individual Differences*, 74(1), 66–71. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.09.040>

- Wagenaar, W. (2017). Waar leer je discrimineren? Waar jongeren negatieve ideeën opdoen over anderen. (Where do you learn to discriminate? Where young people gain negative ideas about others). *Onderzoeksrapport Anne Frank Stichting*. [www.annefrank.org](http://www.annefrank.org)
- Wansink, B., Akkerman, S., Zuiker, I., & Wubbels, T. (2018). Where does teaching multiperspectivity in history education begin and end? An analysis of the uses of temporality. *Theory & Research in Social Education*, *46*(4), 495-527. <https://doi.org/10.1080/00933104.2018.1480439>
- Wansink, B., de Graaf, B., & Berghuis, E. (2021). Teaching under attack: The dilemmas, goals, and practices of upper-elementary school teachers when dealing with terrorism in class. *Theory & Research in Social Education*, *49*(4), 489-509. <https://doi.org/10.1080/00933104.2021.1920523>
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies*, 45–65. Hogrefe & Huber Publishers.
- Wilke, M., Depaepe, F., & Van Nieuwenhuysse, K. (2022). Fostering historical thinking and democratic citizenship? A cluster randomized controlled intervention study. *Contemporary Educational Psychology*, *71*, 102115. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102115>
- Wilschut, A. (2012). *Images of time: The role of a historical consciousness of time in learning history*. Information Age Publishing.
- Wineburg, S. S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.
- Wispé, L. (1986). The distinction between sympathy and empathy: To call forth a concept, a word is needed. *Journal of personality and social psychology*, *50*(2), 314-321. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.50.2.314>
- Yilmaz, K., & Koca, F. (2012). A qualitative study on historical empathy: Examination of history teachers' perceptions, perspectives and experiences. *Sosyal Bilimler Dergisi*, *11*(3), 855–879. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jss/issue/24238/256936>
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. Y., Scarloss, B., & Shapley, K. L. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. *Issues & answers Report*, *33*. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>
- Zachrich, L., Weller, A., Baron, C., & Bertram, C. (2020). Historical experiences: A



- framework for encountering complex historical sources. *History Education Research Journal*, 17(2), 243- 275. <https://doi.org/10.18546/HERJ.17.2.08>.
- Zahn-Waxler, C., Friedman, S. L., & Cummings, E. M. (1983). Children's emotions and behaviors in response to infants' cries. *Child development*, 54(6), 1522-1528. <https://doi.org/10.2307/1129815>
- Zembylas, M., Loukaides, L., & Antoniou, P. (2020). Teachers' understandings of empathy in teaching about the holocaust in Cyprus: The emotional risks of identification and the disruptive potential of 'empathic unsettlement'. *Teaching and Teacher Education*, 89. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103007>.
- Zembylas, M. (2021). The affective turn in educational theory. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1272>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates.