

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

<http://kau.se/nordidactica>

Lärarstudenters relation till historieämnet

David Ludvigsson

Nordidactica 2011:1

The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

Nordidactica
- Journal of Humanities and Social
Science Education

2011:1

Lärarstudenters relation till historieämnet

David Ludvigsson

Historiska institutionen, Uppsala universitet

Abstract: Student teachers in Sweden conducted structured inquiry projects in which they investigated school children's understanding of history. Analysis of the student teachers' written assignments indicates ambivalence on part of the student teachers. On the one hand, they want to change both content and teaching methods in the subject of history, but on the other hand many of them seem happy with how things are. Further, the student teachers want to take the interests and needs of their pupils seriously, but they do not reflect much on what will be the practical consequences of this for their teaching. The student teachers did not use a specialised vocabulary when discussing history and history teaching, which indicates the academic training they have got may be inadequate. It appears that the investigations challenged the beliefs of the student teachers about children's prior knowledge. After taking part in the projects, the student teachers claimed they had developed a new appreciation for children's prior ideas. These findings suggest that structured investigations, focused on specific disciplinary content, have the potential to encourage student teachers' reflection on their pupils' cognition.

KEYWORDS: HISTORY, TEACHER PREPARATION, TEACHER REFLECTION

Inledning

Det finns grupper av individer som av yrkesmässiga eller andra skäl har en särskilt aktiv relation till historia. Historielärare är en sådan grupp som på sistone har attraherat en hel del intresse från forskarna (Berg, 2010; Hansson, 2010; Wibaeus, 2010). En annan grupp är lärarstudenter med historia i sin ämneskombination. Lärarstudenterna är en intressant grupp av flera skäl. För det första får de under en relativt kort tidsperiod en mängd impulser som rör historia – från kurslitteratur, lärare, kurskamrater, lokala lärarutbildare och elever som de möter under sin skolpraktik. För det andra genomför de under sin utbildningstid ett slags positions- eller rollbyte, från konsument till producent/ kommunikatör av historia, vilket gör att de måste ta ställning till en rad frågor som rör historia och historieundervisning. I den nya rollen som lärare måste de välja stoff, perspektiv och undervisningsmetodik. Kanske kommer de i sinom tid att hemfalla åt traditionella val, men de har som studenter åtminstone möjligheten att resonera idealistiskt och visionärt.

Historieundervisning formas inte bara av yttre ramfaktorer som kursplaner och läromedel, utan också av samspelet mellan lärare och elever, och därför har de enskilda lärarnas tankar och uppfattningar om historia och historieundervisning stor betydelse. Dagens lärarstudenter kommer att forma mycket av framtidens historieundervisning. Det gör det utomordentligt intressant att ställa kvalificerade frågor kring deras tankar om historia och historieundervisning.

Det finns många studier om lärarstudenter, men få som specifikt rör historielärarstudenter. Några anglosaxiska forskare har undersökt lärarstudenters historiska tänkande och då främst studerat hur studenterna reagerat i mötet med historiska källtexter eller tolkningar av historiska förlopp. Resultaten visar bland annat att lärarstudenterna i de studerade amerikanska och kanadensiska utbildningssystemen har begränsad erfarenhet av att hantera konkurrerande perspektiv på historia och därför får problem då de ska jämkna ihop ny information med sina tidigare kunskaper (Bohan & Davis, Jr, 1998; Seixas, 1998; VanSledright & Afflerbach, 2000). De nämnda studierna är små och bygger på fallstudier med små studentgrupper eller ibland enstaka lärarstudenter. Det finns också några enkätstudier där större antal historielärarstudenter ingår. En pågående belgisk studie som baseras på ca 300 enkäter hävdar att lärarstudenter gärna kopplar historieundervisningen till nuet, men utan att inse att detta kan försvåra förståelsen av hur det förflutna präglades av andra rationaliteter än dagens samhälle. Författarna menar att för att förstå dåtiden på dess egna villkor är det kontextualisering snarare än nutidsanknytning som krävs (Schampaert, 2010; Schampaert et al, 2011). Alla de nämnda studierna behandlar på olika sätt hur lärarstudenterna förhåller sig till det historiska stoffet. En norsk studie med sextionio lärarstudenter har ett något annorlunda perspektiv genom att fastslå att samhället utanför skolan har stort inflytande på studenternas historiemedvetande (Bøe, 1996). Detta resultat ligger i linje med andra studier som visat att människors relation

till historia präglas av olika former av historiebruk i vardagen (ex. Rosenzweig & Thelen, 1998).

Eftersom utbildningssystem och historiekulturer skiljer sig åt bör man vara försiktig med att överföra slutsatser mellan länder. I USA är det till exempel inte givet att historiker medverkar i utbildningen av historielärare, särskilt inte i historiedidaktiska moment (Cantu, 2008; McDiarmid, 1994). I ett land som Sverige, som under 1900-talet aldrig härjades av krig, har historieämnet också fått en annan laddning än i samhällen där erfarenheter som inbördeskrig eller ockupation lever i det allmänna medvetandet. Detta kan få mycket konkret innebörd, som i intervjudelen av den nämnda norska studien där samtliga intervjuade manifesterade tydliga relationer till andra världskriget (Bøe, 1995: 118). Klart är att lärarstudenter i olika länder ges skilda förutsättningar.

Studier av svenska historielärarstudenter saknas. I någon mån figurerar de i de mindre studier som har behandlat svenska lärarutbildningar i historia (Eriksson, 1997; Aronsson, 2004; Ludvigsson & Schüllerqvist, 2006), eller som del av populationen historiestudenter – vilkas bristande faktakunskaper fått viss uppmärksamhet (Queckfeldt, 2001).

Syfte

Syftet med föreliggande text är att undersöka hur historielärarstudenter i Sverige förhåller sig till historia och historieundervisning. Min grunduppfattning är att lärarstudenterna kontinuerligt konstruerar sitt ämne och sin syn på undervisning. I processen med att konstruera undervisningsämnet historia kommer de, som angavs ovan, att påverkas av en rad olika aktörer. Processen torde vara särskilt intensiv i anslutning till studenternas undervisningspraktik på skolor, då de intar rollen som lärare och kommunicerar historia med skolans elever. Som jag nämnde ovan är det påtagligt att den tidigare forskningen varit fokuserad på lärarstudenternas relation till stoffet i form av källtexter och historiska berättelser. Men för att kommunikationen ska bli framgångsrik måste lärarstudenten förhålla sig till vilka eleverna är och vad de kan. En kanadensisk studie, som tagit del av frågor som lärarstudenter formulerat till sina elever, visar att studenterna ibland har dålig förståelse för elevernas behov av historisk kontextualisering (Seixas, 1998). Med andra ord finns skäl att analysera lärarstudenternas syn på eleverna och dessas relation till historia.

Inom den svenska historiedidaktiska diskussionen har man under senare år återkommande tagit upp ämnets nutidskoppling, ofta kodifierat genom begreppet historiemedvetande, samt den utmaning som det mångkulturella klassrummet ställer ämnet inför. Jag är därför intresserad av i vilken mån dessa båda aspekter uppmärksammas av studenterna i deras reflektioner kring ämnet. De kommer nedan att behandlas under den övergripande frågan: Vilka aspekter av historieämnet lyfter lärarstudenterna fram i sin reflektion? Vidare vill jag utreda den aspekt av historieundervisningen som jag menar att den internationella forskningen hittills har försummat: lärarstudenternas syn på eleverna och dessas relation till historia. I det

andra empiriska avsnittet nedan kommer jag således att diskutera vad det är i elevernas relation till historia som lärarstudenterna fäster sig vid: I vilken mån uppmärksammar de elevernas förutsättningar att lära sig historia, elevernas intressen och preferenser inom ämnet, och vilka konsekvenser ser de för historieundervisningen? Svaren på frågorna ska relateras till aktuell historiedidaktisk forskning och debatt. Kunskap om huruvida studenternas uppfattningar sammanfaller med eller skiljer sig från de som dominerar inom historiedidaktiken gör att vi sedan kan ompröva såväl teoretiska antaganden som lärarutbildningens faktiska upplägning; när vi förstår studenternas förmågor kan vi bättre hjälpa dem att utvecklas.

Frågor om hur lärarstudenternas förhållande till historia och historieundervisning förändras under deras utbildningstid kommer jag lämna därhän. Däremot kommer jag i den avslutande diskussionen att beröra några mer avgränsade frågor, exempelvis i vilken utsträckning lärarstudenterna har tillägnat sig ett ämnesdidaktiskt språk som är adekvat för att diskutera historia och historieundervisning.

Material och metod

Artikeln baseras på empiri från Uppsala universitet där lärarstudenterna bedriver sina historiestudier vid Historiska institutionen. Första terminen består av en traditionell kronologisk kurs bestående av föreläsningar och litteraturseminarier, men därutöver har studenterna enstaka didaktiska seminarier. Andra terminen inleds med verksamhetsförlagd utbildning (vfu), då studenterna först har en veckas undervisning om historiedidaktik. Sedan vistas de på sin praktikskola under några veckor, då de auskulterar samt övningsundervisar, varefter de återsamlas på universitetet för redovisning av praktikuppgifter. Terminen avslutas med sedvanlig metodkurs samt uppsats.

Den historiedidaktiska undervisningen i Uppsala var tidigare förlagd till en renodlad lärarutbildningsinstitution, och fick då en stark prägel av metodik. Under Hans Tillman, Lars Ternér och Christer Öhman utvecklades en rad övningar i historiemetodik, bland dem historiskt berättande och drama (Tillman, 1977; Ternér, 1990; Öhman, 1990). Däremot användes relativt lite historiedidaktisk litteratur i utbildningen (Forslund, 2007). Metodikövningar har dominerat också under den studerade perioden, 2008–2010; litteraturlistan har innehållit Magnus Hermansson Adlers *Historieundervisningens byggstenar*, antologin *Historien är nu* (red. Klas-Göran Karlsson och Ulf Zander) samt debattinläggen om kanon i *Historielärarnas Förenings Årsskrift 2007*, men litteraturen har inte tenderats särskilt.

En av de vfu-uppgifter som använts under de senaste åren har varit att studenterna fått i uppdrag att intervjua en eller två elever om deras relation till historia, detta för att ge studenterna en realistisk uppfattning om elevernas ämneskunskaper, intressen och intellektuella förmågor. Liknande övningar har använts också på andra håll (Seixas, 1994; Barton et al, 2004). Övningsinstruktionen har innehållit förslag på frågor att

utgå ifrån, den har lämnat tips på historiedidaktisk litteratur som relaterar till elever, och vidare:

Skriv ner de viktigaste resultaten från intervjun. Skriv också ner egna reflektioner:

Har din elev en aktiv relation till historia utanför skolan? Är elevens "berättelse" om historia eurocentrisk? Dominerad av mäns erfarenheter? Vilka aspekter av historia är eleven medveten om (politisk historia, krigshistoria, socialhistoria, kulturhistoria etc)? Hur tror du att elevens relation till historia har påverkats av undervisningen i ämnet?

Nittioen lärarstudenter har fullgjort uppgiften och lämnat in en skriftlig reflektion till undertecknad eller min kollega Björn Furuhagen. Den följande analysen baseras på detta specifika material. Det ska genast sägas att materialet är skiftande till sin karaktär. Några studenter är mycket kortfattade i sin reflektion, medan andra är mer utförliga och har skrivit flera sidor text. Instruktionen har lett dem till att i första hand skriva om elevrelaterade aspekter av historia. Lärarstudenternas egen relation till historia efterfrågades inte specifikt, och därför innehåller materialet få kommentarer om hur de själva fattat intresse för ämnet, vad de upplevt under sin egen skolgång eller huruvida de brukar besöka historiska platser. Men instruktionen pekar med sina frågor ut ett antal ämnesteoretiska perspektiv och delområden och ger studenterna goda möjligheter att kommentera ämnet och undervisningen. Även om materialet är begränsat lämpar det sig alltså väl för en explorativ studie.

Av de nittioen individer som lämnat in den skriftliga redovisningen var sextiotvå män och tjugonio kvinnor. (Det gör att studien skiljer sig från den norska studien som refererades ovan, där två tredjedelar av studenterna var kvinnor.) Åttiofyra individer bar utpräglat nordeuropeiska namn, medan sju individer har annan kulturell bakgrund. Nästan alla de studerade var mellan tjugo och tjugofem år gamla. Studenterna har läst historia antingen som sitt första eller andra ämne, och när de läst den aktuella kursen i historia (B-nivå) har de därför befunnit sig på lärarutbildningens termin 3 eller 6/7. De har studerat för att bli lärare på gymnasium eller högskoleutbildning. Jag har gjort en kvalitativ innehållsanalys av texterna, varvid jag systematiskt har noterat studenternas analytiska och värderande kommentarer. Dessa har kategoriserats utifrån de två övergripande frågor som angavs inledningsvis, (1) historieämnets nyckelfrågor, respektive (2) elevrelaterade frågor, med respektive underfrågor. Det finns inga allvarliga skäl att misstro de uppgifter som lämnats. Det förefaller mindre troligt att studenterna skulle söka förvanska sin uppfattning om historia, men däremot har alla studenter förstås inte redovisat allt de anser och tänker. Tolkningsproblem har uppstått i några fall då det inte klart framgått huruvida studenten refererat en elevs uppfattning eller givit uttryck för sin egen uppfattning, och dessa fall har strukits. Studenternas kön respektive kulturella bakgrund har funnits med som analysvariabler, men kommer bara att kommenteras i något enstaka fall nedan. Alla hänvisningar går till materialsamlingen i författarens ägo; enskilda studenter som citeras har försetts med pseudonym.

Vilka aspekter av historieämnet lyfter studenterna fram i sin reflektion?

Historieämnet är på många sätt omstritt. Striden har rört vad ämnet ska användas till: ska det primära målet för undervisningen vara att fostra till goda värderingar, att sprida bildning, att öva ett kritiskt sinnelag, eller att stärka ungdomens existentiella orientering? Men striden har också rört stoffvalet: äldre tiders historia mot modern historia; nationens historia mot lokal, regional, europeisk respektive global historia; politisk historia mot social- och kulturhistoria; kvinnors och barns historia mot mäns historia; minoritetsgruppers historia mot majoritetsbefolkningens historia. Kampen om historieämnets mål och innehåll förs över hela världen (Nash et al, 1997; Busiakiewicz, 2003).

I Sverige har diskussionen aktualiserats regelbundet i anslutning till författandet av nya kursplaner, och under senare år också som en följd dels av det politiska intresset för Förintelsen, dels av den danska kanondebatten (Larsson, 2001; Zander, 2001; Ludvigsson, 2001; Nilson, 2007). Vilka aspekter av historieämnet lyfter då lärarstudenterna fram?

Stoffval

Det historieämne som artikuleras av lärarstudenterna i deras texter domineras av ett specifikt stoff. Ämnet ses däremot inte som medlet för att träna källkritik, forma kritiskt tänkande och demokratiskt välfungerande medborgare. Det senare är en väsentlig del av historieämnet om man ser till svenska kursplaner för grundskola och gymnasium under de senaste åren, men lyser nästan helt med sin frånvaro i studenternas texter. Vad gäller det historiska stoffet hänvisar studenterna kontinuerligt till stoff som kan anses höra till en traditionell, informell ämneskanon, dvs. sådant som antiken, Gustav Vasa, och andra världskriget. Det är Västvärlden snarare än Sverige som står i fokus för denna kanon, vilket kan vara värt att notera eftersom historieämnet ofta ses som ett nationsbyggande ämne. (När pedagogen Tomas Englund på 1980-talet talade om historieämnets selektiva tradition så var det inte minst det nationella stoffet som stod i fokus för hans kritik (Englund, 1988).) Studenterna ifrågasätter inte det här stoffvalet. När en elev uppger att de puniska krigerna är det viktigaste som hänt genom historien, föranleder det ändå inte intervjuaren/studenten till någon principiell reflektion kring detta val. Den dominerande tendensen bland lärarstudenter tycks vara att historia ska vara ett bildningstungt, omvärldsorienterat ämne. Enligt en annan studie (Berg, 2010: 49) präglas yngre historielärares ämnesförståelse snarare av kritisk orientering än av bildningsorientering, vilket alltså avviker från tendensen i mina studenttexter.

Inte minst de kvinnliga studenterna påpekar att såväl läroböcker som traditionell undervisning gör ämnet mansdominerat. Magda skriver att historieundervisningen är inriktad på "krig och markövertag", och refererar till sin handledare som ska ha sagt att detta fångar elevernas intresse. Mot detta invänder Magda att flickorna tycker att kulturhistoria är mer intressant: "Trots tjejernas intresse för något annat så ska jag

alltså ta upp det som killarna tycker är intressant [...] det är alltså viktigare för mig att få killarna att lyssna på lektionen för det är ju de som pratar, är högljudda och annars skulle störa.” Hennes ifrågasättande av handledarens prioritering är också ett indirekt ifrågasättande av ett stoffurval som kretsar kring traditionell politisk och militär historia. William vill istället tillåta fokus på krig eftersom det ”har en tendens att underhålla skolbarn”. En av de andra manliga studenterna, Per, anser att det är svårt att säga huruvida de elever han intervjuat har en mansdominerad historieuppfattning, men medger att ingen av dem nämner någon kvinnlig historisk person.

Flera studenter betonar vikten av att undervisa om historia som är väsentlig för eleverna. I någon mån ligger detta resultat kanske i den elevorienterade uppgiften de haft att reflektera över, och det hör dessutom till bilden att de under sin förberedande undervisning i historiedidaktik fått en föreläsning som betonar elevperspektivet vid stoffurval (jfr Ludvigsson, 2009). Men man kan ändå tolka texterna så att studenterna anser att historieämnet har en potential som ett livsfrågeorienterat ämne. Detta överensstämmer med en studie som hävdar att yngre historielärare ofta har en identitetsorienterad ämnesförståelse (Berg, 2010: 49).

Efter iakttagelser om att eleverna ofta har en eurocentrisk historieuppfattning resonerar flera studenter kring ämnets eurocentrism. Det är, menar exempelvis Oskar, lätt att fastna i mönster där enbart världspolitiska händelser tas upp och där de stora processerna ofrånkomligen blir eurocentriska. Men detta säger Oskar är ett ”mönster som jag anser behöver brytas” eftersom skolan behöver beakta alla individers behov i ett mångkulturellt samhälle. Enligt hans analys är alltså den eurocentriska traditionen i ämnet i konflikt med elevpopulationen i det moderna samhället. Det är ett intressant argument som visar att enskilda lärarstudenter är i stånd till att diskutera principer för ämnets innehåll. Att historieämnet i Sverige präglas av eurocentrism har betonats av tidigare forskning (Nordgren, 2006). Oskar fortsätter sitt resonemang med att hävda att en grundläggande förutsättning är att historieämnet får mera tid. Det tycks alltså som att han vill lägga till stoff som bryter eurocentrismen, men inte är beredd att kasta bort ämnets traditionella kärna.

Ämnets nutidskoppling

Flera studenter kommenterar historieämnets nutidskoppling. Några av dem betonar vikten av att läraren motiverar för eleverna hur historien är relevant, genom att lyfta fram ”beröringspunkterna” med idag. Utan tydliga samband mellan då och nu menar de att historieämnet tappar ”sin unika karaktär”. Emellertid är det oklart exakt hur de vill att beröringspunkterna mellan då och nu ska behandlas. I princip kan man ju tänka sig att ämnet behandlar relationen mellan då och nu på olika sätt, genom att betona likheter mellan nu och då, eller tvärtom olikheter mellan nu och då, eller genom att låta nuets frågor vaska fram just den historia som förefaller relevant idag. En av studenterna, Sakarias, intar en tydlig ståndpunkt. Han resonerar om två flickors syn på slaveriet, och finner deras historiesyn problematisk: För det första menar han att de framställer dåtiden som grym och nutiden som entydigt förnuftig, och säger att det ”kan inte vara lämpligt” att eleverna har en så onyanserad bild av historien. För det

andra påpekar han ”risken” att de etablerar en bild av historiens förlopp som en uppåtgående kurva, där allt ständigt blir bättre. Denne student har en bestämd uppfattning om att undervisningen bör komplicera föreställningen att allt blir bättre, och inte göra nuet till en positiv kontrast mot dået.

Trots att flera studenter alltså diskuterar relationen mellan nu och då använder de sig bara i enstaka fall av kursplanens väletablerade begrepp historiemedvetande. Detta är slående inte bara eftersom begreppet skulle vara naturligt att använda i en diskussion om relationen mellan nu och då (och framtid), utan också då studenterna tidigare under sin kurs haft en föreläsning som diskuterat detta begrepp. Möjligen är det ett exempel på kursplanens svaga ställning som styrmedel för undervisningen, något som är känt sedan tidigare studier (Hansson, 2010: 131; Berg, 2010: 52 f.). Men begreppet historiemedvetande har haft svårt att slå igenom i den svenska skolan (Hartsmar, 2001).

Identifikation med ämnet?

Flera studenter uttrycker sig som att de vill värna historieämnet. En av dem varnar för att historieämnet förlorar timmar då det ingår i blockämnet SO, medan en annan anser att just undervisning i SO blir ett problem för att eleverna hinner glömma för mycket mellan perioderna då de läser historia. Bara någon enstaka student är inne på möjligheterna till ämnessamverkan, då han påpekar att det finns många kopplingar mellan historia och samhällskunskap. Jag tolkar kommentarerna som att studenterna inte bara ser sig som blivande lärare utan i betydande utsträckning identifierar sig med sitt ämne.

Den amerikanske forskaren David Hicks, som analyserat skillnader mellan en engelsk och en amerikansk lärarstudent i historia, fann att den amerikanska studenten såg sig främst som lärare och först i andra hand som historielärare, medan den engelska studenten mycket starkt identifierade sig med sitt ämne (Hicks, 2008). Utifrån mitt material tycks svenska historielärarstudenter stå närmare den engelska typen. Det är känt från andra studier att valet att bli lärare i historia ofta är en följd av att studenten är särskilt intresserad av historia (Virta, 2002), men samtidigt förekommer det i Sverige att studenten har ett annat förstaämne och då är det inte säkert att identifikationen med historieämnet är så stark.

Slutsatser

Lärarstudenternas sätt att resonera om historieämnet tyder på att de i huvudsak accepterar den traditionella ämneskanon. Flera av dem finner eurocentrismen problematisk, något som också har aktualiserats av forskningen under senare år. Av särskilt intresse tycker jag det är att några, främst kvinnliga, lärarstudenter är kritiska till ämnets mansdominerade inriktning. Det är i och för sig ingen ny insikt att historieämnet är manligt kodat, men den historiedidaktiska forskningen har hittills bara ägnat förstrött intresse åt könsdimensionen i historieundervisningen (se dock Fournier & Wineburg, 1997; Bøe, 1996). Dessutom är det av stort intresse om en

identifierbar del av lärarstudenterna anser att ämnets manliga inriktning är ett problem.

Resultatet att lärarstudenterna artikulerar ett bildningsorienterat historieämne är värt att notera, men ska tolkas försiktigt. Det är påtagligt att flera av dem samtidigt vill lyfta fram ämnets nutidskoppling, vilket talar emot tolkningen att de skulle omfatta ett mer traditionellt dåtidsfixerat historieämne. Även om de inte gjort nutidskopplingen i termer av historiemedvetande, så tycks de ändå omfatta ungefär den grundsyn som ligger i detta begrepp. Mer överraskande är att lärarstudenterna inte alls diskuterar ämnets potential att fostra kritiskt tänkande medborgare. Överhuvudtaget reflekterar studenterna föga över vad som legitimerar skolämnet historia. Diskussionen om ”varför historia” stod länge centralt i historiedidaktiken och kanske är det dags att väcka den till liv igen inom lärarutbildningen.

Vad är det i elevernas relation till historia som lärarstudenterna fäster sig vid?

En rad studier har belyst barns och ungdomars skiftande relation till historien. Det är numera belagt att barns historiemedvetande påverkas av de sociokulturella villkor de lever under, och att skolelevs förmåga att förstå historia påverkas av hur de utmanas i undervisningen (VanSledright, 2002). Försök har även gjorts att mera systematiskt klargöra hur barns och ungdomars relation till det förflutna utvecklas (Rüsen, 2005: 34 f.; Lee, 2004). Med den svenska läroplanen för grundskolan 1980, Lgr 80, flyttades fokus tydligt från stoffet till eleven; det var inte längre ett stoff som skulle läras ut utan elever som skulle lära sig. Åtminstone sedan dess har det varit av avgörande betydelse att blivande historielärare försökt förstå vilka eleverna är, vad de kan och vad de behöver.

Elevernas förutsättningar att lära sig historia

Elevintervjuerna har i flera fall överraskat studenterna, som tycker att eleverna är medvetna och svarar bra. Tanja förvånas då hennes elever tar upp kyrkböcker som källor till kunskap om det förflutna, eftersom hon inte trodde att elever kände till dem. Bertil slås av att hans elev tycker att det roligaste med historia är att se sammanhang. Samtidigt anser andra studenter att eleverna har dåligt ordförråd och är för omogna för att lära sig det som ska läras ut. Bilden är alltså skiftande. Samtidigt som det finns flera iakttagelser om elever med historieintresserade föräldrar, som exempelvis tittar på History Channel, så använder studenterna genomgående skolan som förklaringsfaktor då de resonerar om varför eleverna är intresserade av till exempel andra världskriget. Just andra världskriget har avsatt så omfattande spår i populärkulturen (Kingsepp, 2008) och i de äldre generationernas medvetande att jag tror att skolan tvärtom spelar en underordnad roll för att skapa detta intresse.

Vad gör historia meningsfullt och begripligt för eleverna?

En återkommande reflektion hos studenterna är att eleverna blir mer intresserade då historien rör någon i deras släkt. Flera av dem har intervjuat elever med invandrarbakgrund och då noterat elevernas starka medvetenhet om sådant som finska vinterkriget, turkiska massakrer på assyrier, eller Norges erfarenheter under andra världskriget (jfr Potapenko, 2006; Lozic, 2010). Det förekommer också reflektioner kring enskilda elevers olika ”diskurser”, till exempel en eurocentrisk diskurs präglad av skolan och en kurdisk diskurs präglad av hemmet. Det är väl känt från andra länder att berättelser om det förflutna är socialt och kulturellt betingade (Epstein, 2009; Porat, 2004). Även från en nordisk kontext vet vi att konkurrerande berättelser förekommer (Johansson, 2001; Wiklund, 2006). Ändå vet vi ganska lite om berättelsevariationerna i den svenska befolkningen. Vilmer noterar att en grekiskättad elev talar om ”nederlaget” snarare än ”slaget” vid Thermopyle. Men varken han eller de andra studenterna som lagt märke till elever med starkt engagemang för specifika delar av historien utvecklar diskussionen om hur de som lärare tänker förhålla sig till dem. Ett undantag är Ivan som stött på en elev intresserad av folkmordet på armenier. Eleven hade väntat sig att skolan skulle undervisa honom om just detta folkmord, vilket inte skett, och Ivan slår fast: ”Detta anser jag att han ska ha rätt till.” Ivans grunduppfattning är tydlig, att undervisningen måste utgå från de enskilda individerna i klassen. Samtidigt som han driver elevperspektivet långt, tar han inte upp de praktiska problem det kan medföra att bedriva en undervisning där långtgående hänsyn tas till enskilda elever.

Något som poängteras av flera studenter är att eleverna har lättare att förstå aktörs- än strukturperspektiv. Grettir drar slutsatsen att det därför är viktigt att undervisa om individer. Edvin menar att historiska personer uppenbarligen väcker intresse hos eleverna, men han varnar för att undervisning om individer kan övergå i rena anekdoter och göra att historien tappar fokus ”från de kollektivt agerande grupper av människor som har drivit på händelsernas förlopp”. Han visar alltså en medvetenhet om att didaktiska val samtidigt kan innebära historieteoretiska ställningstaganden. Edvin påpekar också att fokus på starka aktörer kan leda till att kvinnor ”automatiskt” sorteras bort, en konsekvens som kan tolkas både som ett kognitivt problem och ett politiskt (jfr Ohlander, 2010). I kontrast till kamraternas samstämmighet kring att fokus på individer främjar elevernas intresse, noterar Mirjam att de elever hon intervjuat aldrig nämner historiska personer, men ändå anser att historia är roligt. Den implicita slutsatsen av detta tycks vara att undervisningen inte behöver historiska personer, vilket därmed också gör att historia inte blir ”könsinfekterad”. Även Mirjam ser risken att fokus på individer leder till att kvinnor försvinner ur historieundervisningen.

Studenterna har frågat eleverna om vilka historiska förebilder de har, och ofta kommit fram till att eleverna saknar sådana. Ingen har dock problematiserat detta intressanta resultat, som kanske hänger samman med att historiska personer ofta har en svag position i svensk historieundervisning. Amerikanska elever möter oftare historiska aktörer i undervisningen och har därför troligen lättare att identifiera sig

med dem. Men det handlar också om att de amerikanska aktörerna skrivs in som handlande subjekt i en nationell berättelse (Barton, 1997; Epstein, 2009).

Ambitioner att förnya undervisningsmetoderna

Flera studenter kommenterar frågor om metodik. Elin undrar hur hon ska klara att motivera totalt ointresserade elever. Anna påpekar att olika metoder hjälper olika elever. Hon vill därför ta ut svängarna och på så vis göra undervisningen rolig och intressant: vi måste göra den moderna historien ”som en saga” trots att händelserna ägt rum för inte så länge sedan. Ordvalet ”saga” är intressant, för det antyder att Anna är beredd att ta sig friheter med den historiska kunskapen. Samtidigt illustrerar ordvalet i sig att hon saknar begreppsapparat för att kunna resonera om olika legitima sätt att gestalta historia. En lärare som förenklar framställningen av ett historiskt skeende för att göra det mer begripligt, eller som lägger en påhittad men rimlig replik i munnen på en historisk aktör, försöker ju förhålla sig till historien på ett seriöst sätt. Alla former av påhitt måste inte karakteriseras som fiktion (jfr Rigney, 1996).

Ett par studenter intresserar sig för hur moderna medieprodukter kan förnya historieundervisningen. Axel menar att den elev han intervjuat fick bilder av historien genom dator- och tv-spel, vilka hjälpte honom att ”visualisera vissa historiska processer” även om det skedde på begränsat sätt. Även Olivia anser att dataspel är ett ”gravt underskattat” läromedel som kan användas för olika övningar. Beatrice resonerar om att hon själv lärt sig mycket av historiska filmer, och förespråkar därför filmvisningar som ett medel i undervisningen. Det positiva med denna metod är, menar hon, att eleverna lär känna historiska karaktärer. Eftersom filmer inte alltid ger en rättvis bild av historien måste dock läraren enligt Beatrice förklara dessa aspekter för eleverna.

Enstaka lärarstudenter identifierar äldre lärare i skolan som motståndare till förnyelse. Problemet är att läraren ”lutar sig tillbaka på gamla planeringar”, och bedriver undervisningen ”på historiskt sätt”. En student, Robert, är öppet kritisk till sin handledare som han tycker fokuserar för mycket på fakta och allmänt har bristande didaktiska förmågor. Den finska forskaren Arja Virta har funnit att finska lärarstudenter är mycket kritiska till den historieundervisning de själva upplevt i skolan och själva vill undervisa på annat sätt (Virta, 2010). Även amerikanska studier visar att lärarstudenter vill förändra, även om det sedan inte alltid blir så (van Hoover & Yeager, 2003; Barton & Levstik, 2004: 248 ff.). Kanske är det en naturlig del av lärarstudenternas självbild, att de står för en förnyelse av undervisningen. Samtidigt är det förvånansvärt få av mina lärarstudenter som varit påtagligt kritiska mot historieundervisningen i skolorna.

Slutsatser

Lärarstudenterna har en ambivalent bild av elevernas relation till historia. Å ena sidan överraskas de positivt av elevernas kunskaper, å andra sidan tycker de ibland att eleverna är omogna. Uppfattningen att eleverna inte är tillräckligt mogna för att lära sig historia kontrasterar mot den uppfattning som forskningen lutat sig åt under senare

år, att eleverna utvecklas då de utmanas. Här behöver lärarutbildningen arbeta med studenternas attityder, exempelvis genom att låta dem möta en del av den senaste forskningen på området.

Studenterna är vidare lyhörda för att eleverna kan ha olika intressen i historia. Inte minst elevernas kulturella bakgrund är något lärarstudenterna tycks vara mycket medvetna om, och något de reflekterar över. Härvidlag är de i takt med den historiedidaktiska diskussionen som rört vid dessa frågor under senare tid. Däremot problematiserar de knappast alls hur den undervisning borde gå till som tar hänsyn till elevernas intressen. Här kan man nog spåra studenternas begränsade erfarenhet av undervisning. Ambivalens spåras också i lärarstudenternas syn på de undervisningsmetoder som används i svensk historieundervisning. Samtidigt som flera av dem vill förnya undervisningen så uttrycks knappt någon kritik mot tidigare historieundervisning.

Avslutande diskussion

Hur ska vi tolka och förstå lärarstudenternas utsagor? Till att börja med tror jag att den generellt ganska svaga reflektionen kring undervisning avspeglar att lärarstudenterna saknar egen undervisningserfarenhet. De befinner sig i en utvecklingsfas då de är mer inriktade på att överleva som lärare än på att vässa sina förmågor (jfr Huberman, 1993). Detta sagt visar studenterna genom studien intresse och engagemang för historieundervisning. Även om man inte ska överdriva studenternas förändringsvilja, för många av dem tycks vara tämligen okritiska till ämnets traditioner, så manifesteras i flera fall en vilja att förändra undervisningen till såväl form som innehåll. Intressant är att flera studenter visar ansatser till att vilja anpassa undervisningen efter elevernas intressen och deras intellektuella kapacitet. Här tänker jag på förslagen att lyfta fram historiska personer, men också på argumentationen om det mångkulturella samhället, flickors intresse för kulturhistoria, och enskilda elevers intressen eller behov att få veta mera om specifika historiska händelser. Resultatet är ett viktigt komplement till den kanadensiska studie som pekar på att lärarstudenter har svag förståelse för elevernas behov i historieundervisningen (Seixas, 1998). Det signalerar också att lärarstudenterna är i samklang med styrdokumentet för den svenska skolan, som betonar att det är eleverna som ska lära sig.

Kommentarerna om elever med utländsk bakgrund samt om ämnets nutidsanknytning pekar på att lärarstudenterna har kontakt med åtminstone ett par aktuella diskussionsämnen inom historiedidaktiken. Samtidigt saknas allt tal om ämnets potential att forma kritiska medborgare. Möjligen speglar det en tendens att historia värderas för sin omvärldsorienterande snarare än för sin kritiska funktion.

De kvinnliga studenterna, som utgjorde en minoritet, förefaller ha många tankar om hur undervisningen ska bedrivas. Vissa könsskillnader i lärarstudenters syn på historia har belagts tidigare (Bøe, 1996). En hypotes som genereras av den här studien är att de kvinnliga studenterna känner sig mindre hemma i traditionell

historieundervisning än vad de manliga studenterna gör. Det vore värt att närmare utreda hur skillnader i historiesyn samvarierar med kön, hos kvinnliga respektive manliga lärarstudenter liksom hos kvinnor och män generellt.

Ett slående resultat är att lärarstudenternas historiedidaktiska språk tycks vara dåligt utvecklat. Uppenbarligen har den ämnesdidaktiska utbildningen misslyckats med att ge studenterna ett språk om undervisning. Resultatet kan hänga ihop med att de inte behövt tentera någon historiedidaktisk litteratur, men anmärkningsvärt är att knappt någon använder ens begreppet historiemedvetande då de diskuterar elevernas relation till historia, trots att begreppet står i kursplanen och att studenterna bevisat en föreläsning där begreppet historiemedvetande problematiserades. Betydligt fler använder det historievetenskapliga begreppet historiesyn. Även om inte resultatet ska övertolkas kan det vara ett tecken på att studenterna funnit begreppet historiemedvetande problematiskt eller svåränvänt.

Studenterna visar varierande förmåga att dra slutsatser utifrån sina iakttagelser. Förutom att skriva ner sina reflektioner har de dock redogjort för dem även vid ett seminarium, där de kunde ge varandra respons. Vid dessa tillfällen uttryckte många att de genom intervjuerna fått en förändrad uppfattning om elevernas relation till historia; detta resultat nåddes även av andra forskare som genomfört liknande övningar (Seixas, 1994; Barton et al, 2004). Studenterna var intresserade av att göra fler intervjuer för att få ännu bättre grepp om eleverna. Det är naturligtvis inte säkert att dessa lärarstudenter i framtiden kommer att välja undervisningsstrategier som tar utgångspunkt i elevernas förkunskaper och intellektuella potential, men kommentarerna pekar entydigt på att själva intervjuuppgiften fungerar väl som utbildningsverktyg. Den kan således rekommenderas för andra lärarutbildningar.

Hur kan undervisningen i historiedidaktik göras mer relevant för studenterna? Ett svar på den frågan är att den historiedidaktiska teorin och undervisningspraktiken måste mötas. Studien pekar på att studenterna behöver lära sig begrepp som de uppfattar som meningsfulla men också användbara, så att de får förutsättningar att diskutera undervisning i historia. Ett sätt att få studenterna att reflektera aktivt kring historieundervisning är att de, som i denna studie, får genomföra egna undersökningar. Historiedidaktiken bör således utveckla fler liknande uppgifter som stimulerar studenterna att, utifrån sina egna förutsättningar, ge plats för sin nyfikenhet.

Forskningsmetoden i denna artikel, att analysera lärarstudenters relation till historia utifrån en enda skrivuppgift, har starka begränsningar. Till exempel går det inte att dra några slutsatser om vilka aktörer som har störst inflytande på lärarstudenterna då de omformar sina historiekunskaper till ett skolämne; en del kritiska kommentarer om studenternas handledare på praktikskolorna antyder att dessa i alla fall spelar en viktig roll som förebilder och motbilder. För att komma vidare med analysen behöver mer ingående uppgifter konstrueras samt djupintervjuer företas med enskilda lärarstudenter. För att kunna analysera hur lärarstudenternas relation till ämnet förändras under utbildningens gång – genom ämnesstudier, praktikvistelse på skolor, uppsatsarbeten etc – vore en idé att man systematiskt följer en kull studenter under deras utbildning, med återkommande intervjuer och skrivuppgifter.

References

- Aronsson, P. (2004). *Huvudämnet Historievetenskap och lärande – historiebruket i den nya lärarutbildningen vid Malmö högskola*. Malmö: Malmö högskola.
- Barton, K. C. (1997). "Bossed around by the Queen: Elementary students' understanding of individuals and institutions in history". *Journal of Curriculum and Supervision*, vol. 12, no. 4, pp. 290-314.
- Barton, K. C. et al (2004). "Reflecting on Elementary Children's Understanding of History and Social Studies: An inquiry project with beginning teachers in Northern Ireland and the United States". *Journal of Teacher Education*, vol. 55, no. 1, Jan/Feb, pp. 70-90.
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah & London: Lawrence Erlbaum.
- Berg, M. (2010). *Historielärares historier: Ämnesbiografi och ämnesförståelse hos gymnasielärare i historia*, Karlstad: Karlstads universitet.
- Bohan, C. H. & Davis, Jr, O. L. (1998). "Historical Constructions: How Social Studies Student Teachers' Historical Thinking is Reflected in Their Writing of History". *Theory and Research in Social Education*, vol. 26, no. 2, pp. 173-195.
- Busiakiewicz, A. (2003). "History Education as a Political Tool: The Debate on the Indian Government's Politics on Education and its Reflection in Bangalore Schools". L. Berge & G. Cederlöf (eds.), *Political Visions and Social Realities in Contemporary South India*. Falun: Dalarna University International Study Series 1, pp. 141-172.
- Bøe, J. B. (1996). *Historie som identitet: To studier i historiebevissthet*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Avdeling for humanistiske fag, Nr 20.
- Cantu, D. A. (2008). "Paradoxical Paradigms. A Comparative Study of Discipline-Based and Education-Based History Teacher Education". W. J. Warren & D. A. Cantu (eds.). *History Education 101: The Past, Present, and Future of Teacher Preparation*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Englund, T. (1988). "Historieämnets selektiva tradition sett ur ett legitimitetsperspektiv". *Historiedidaktik i Norden 3*. Bergen 1987. Malmö: Lärarhögskolan, pp. 48-59.
- Epstein, T. (2009). *Interpreting National History: Race, Identity, and Pedagogy in Classrooms and Communities*. London & New York: Routledge.

Eriksson, S. (1997). *Historiemetodik i ämneslärutbildningen vid lärarhögskolan i Malmö 1964-68*. Malmö: Malmö högskola.

Forslund, M. (2007). *Historiemetodikundervisning vid Lärutbildningen i Uppsala*. Uppsala: Uppsala universitet, Historiska institutionen, c-uppsats.

Fournier, J. E. & Wineburg, S. S. (1997). "Picturing the Past: Gender differences in the depiction of historical figures". *American Journal of Education*, vol. 105, no. 2 (Feb), pp. 160-185.

Hansson, J. (2010). *Historieintresse och historieundervisning: Elevers och lärares uppfattningar om historieämnet*, Umeå: Umeå universitet.

Hartsmar, N. (2001). *Historiemedvetande*. Malmö: Malmö högskola.

Hicks, D. (2008). "Continuity and Constraint: Case Studies of Becoming a Teacher of History in England and the United States". W. J. Warren & D. A. Cantu (eds.). *History Education 101: The Past, Present, and Future of Teacher Preparation*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

van Hoover, S. D. & Yeager, E. A. (2003). "'Making' Students Better People? A Case Study of a Beginning History Teacher". *International Social Studies Forum*, vol. 3., no. 1, pp. 219-232.

Huberman, M. (1993). "Steps towards a developmental model of the teaching career". L. Kremer-Hayon et al (eds.), *Teacher professional development: A multiple perspective approach*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

Johansson, R. (2001). *Kampen om historien: Ådalen 1931. Sociala konflikter, historiemedvetande och historiebruk 1931-2000*. Stockholm: Hjalmarson & Högberg.

Kingsepp, E. (2008). *Nazityskland i populärkulturen: Minne, myt, medier*. Stockholm: Stockholms universitet.

Larsson, H. A. (2001). *Barnet kastades ut med badvattnet: Historien om hur skolans historieundervisning närmast blev historia*. Aktuellt om Historia, nr. 2001:2. Bromma: Historielärarnas förening.

Lee, P. (2004). "Understanding History". P. Seixas (ed.), *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, pp. 129-164.

Lozic, V. (2010). *I historiekanons skugga: Historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle*. Malmö: Malmö högskola.

Ludvigsson, D. (2001). ”'Levande historia' – inte bara levande historia”. C. T. Nielsen et al (eds.), *Mod nye historier*. Århus: Jysk Selskab for Historie nr 49, pp. 144-177.

Ludvigsson, D. (2009). ”Vilken historia skall vi ha i skolan?”. *Historielärarnas Förenings årskrift 2009*. Stockholm: Historielärarnas förening, pp. 80-96.

Ludvigsson, D. & Schüllerqvist, B. (2006). *Historia för blivande lärare: En granskning av Inriktning historia inom lärarutbildningen vid Göteborgs universitet*. Göteborg: Göteborgs universitet.

McDiarmid, G. W. (1994). ”Understanding history for teaching: A study of the historical understanding of prospective teachers”. M. Carretero & J. F. Voss (eds.). *Cognitive and instructional processes in history and the social studies*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 159-185.

Nash, G. B. et al (1997). *History on Trial: Culture Wars and the Teaching of the Past*. New York: A. A. Knopf.

Nilson, B. (2007). ”Det danska exemplet”. *Historielärarnas förenings årskrift 2007*, Stockholm: Historielärarnas förening, pp. 75-77.

Nordgren, K. (2006). *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*. Karlstad: Karlstads universitet.

Ohlander, A-S. (2010). *Kvinnor, män och jämställdhet i läromedel i historia: En granskning på uppdrag av Delegationen för jämställdhet i skolan*. Stockholm: SOU 2010:10.

Porat, D. A. (2004). ”It's Not Written Here, But This Is What Happened: Students' Cultural Comprehension of Textbook Narratives on the Israeli-Arab Conflict”. *American Educational Research Journal*, vol. 41, no. 4, pp. 963–996.

Potapenko, I. (2006). *Elevers egen historia och skolans historieundervisning: Historiemedvetande och identitet hos några ungdomar från forna Jugoslavien*. Stockholm: Stockholms universitet.

Queckfeldt, E. (2001). ”Bättre eller sämre? En jämförelse mellan historiestudenters förkunskaper 1993 och 2000”. *Historielärarnas förenings årskrift 2001*. Bromma: Historielärarnas förening, pp. 77-81.

Rigney, A. (1996). ”Semantic Slides: History and the Concept of Fiction”. R. Torstendahl & I. Veit-Brause (eds.). *History-Making: The Intellectual and Social Formation of a Discipline*. Stockholm: KVHAA Konferenser 37, pp. 31-46.

Rosenzweig, R. & Thelen, D. (1998). *The Presence of the Past: Popular Uses of History in American Life*. New York: Columbia University Press.

Rüsen, J. (2005). *History: Narration-Interpretation-Orientation*. New York & Oxford: Berghahn Books.

Schampaert, A. (2010). "Bridge or Breach? The relationship between past and present in contemporary history education in Flanders". Paper presented at CISH in Amsterdam, August 2010.

Schampaert, A. et al (2011). "Past and Present in Contemporary History Education. An Exploratory Empirical Research on Prospective History Teachers". *Yearbook of the International Society for History Didactics*, no. 32, pp. 217-236 (in press).

Seixas, P. (1994). "Preservice teachers assess students' prior historical understanding". *Social Studies*, no. 85, pp. 91-95.

Seixas, P. (1998). "Student Teachers Thinking Historically". *Theory and Research in Social Education*, vol. 26, no. 3, pp. 310-341.

Terner, L. (1990). *Bild, ljud, film och drama inom historieundervisningen*. Uppsala: Uppsala universitet, Centrum för didaktik.

Tillman, H. (1977). "På historisk exkursion i Uppsala". *Aktuellt för historielärare*, no. 1-2. Bromma: Historielärarnas förening, pp. 36-41.

VanSledright, B. (2002). *In Search of America's Past: Learning to read history in elementary school*. New York & London: Teachers College Press.

VanSledright, B. & Afflerbach, P. (2000). "Reconstructing Andrew Jackson: Prospective Elementary Teachers' Readings of Revisionist History Texts". *Theory and Research in Social Education*, vol. 28, no. 3, pp. 411-444.

Virta, A. (2002). "Becoming a history teacher: Observations on the beliefs and growth of student teachers". *Teaching and Teacher Education*, vol. 18, no 6, pp. 687-698.

Virta, A. (2010). "About the Past, at the Present, for the Future? Teacher Students' Interpretations about the Various Functions of History as a School Subject". Paper presented at CISH in Amsterdam, August 2010.

Wibaeus, Y. (2010). *Att undervisa om det ofattbara: En ämnesdidaktisk studie om kunskapsområdet Förintelsen i skolans historieundervisning*, Stockholm: Stockholms universitet.

Wiklund, M. (2006). *I det modernas landskap: Historisk orientering och kritiska berättelser om det moderna Sverige mellan 1960 och 1990*. Eslöv: Symposion.

Zander, U. (2001). *Fornstora dagar, moderna tider: Bruk av och debatter om svensk historia från sekelskifte till sekelskifte*. Lund: Nordic Academic Press.

Öhman, C. (1990). *Att förklara franska revolutionen*. Uppsala: Uppsala universitet.

Author

David Ludvigsson is a researcher at the Department of History, Uppsala University. His doctoral dissertation, *The Historian-Filmmaker's Dilemma: Historical Documentaries in Sweden in the Era of Häger and Villius*, was published in 2003. Among his research interests are history didactics, history of historiography, media history and history of education. In 2011 he attends a position as senior lecturer in history at Linköping University, Sweden.