

Nyblivna lärarstudenters syn på historia och historieundervisning

Anna-Lena Lilliestam



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2015:4

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2015:4

ISSN 2000-9879

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

Nyblivna lärarstudenters syn på historia och historieundervisning

Anna-Lena Lilliestam

Göteborgs universitet

Abstract: New student teachers' views on history and history teaching

The study explores new student teachers' understanding of history and history teaching. During the first lesson of their teacher training program, 35 students wrote about their motives for becoming history teachers and of their conceptions of the purpose and the content of history in school. The students express a strong commitment to the teaching profession as such, rather than to the subject of history. Common views expressed on the purpose of history are to help pupils understand how we got here; not to repeat the mistakes from the past; to learn about other cultures; to learn to respect others; to work against racism; and to develop specific abilities. Results show a view of history as a memorization of facts, connections, and analyses. A curriculum focusing on the West appears to be taken for granted. The concept "critical thinking" is used in diverse ways: analyzing texts, criticizing people in the past for their actions, and evaluating sources. Studying the Holocaust and other genocides is supposed to help pupils develop a democratic disposition. The students point out the importance of criticizing secondary sources in relation to individual in-depth studies, but the use of primary sources is not discussed. Results indicate that teacher training should challenge the idea of history as memorization, as well as problematize the connections between certain historic content and desired outcomes. Students should also get an opportunity to develop their ability to reason historically, e.g. to make analyses, to adopt different perspectives, to think critically and to use primary sources.

KEYWORDS: HISTORY TEACHING, STUDENT TEACHERS, TEACHER EDUCATION, DOMAIN SPECIFIC ABILITIES, HISTORICAL REASONING, STUDENTS' CONCEPTIONS

About the author: Anna-Lena Lilliestam, PhD, is a Senior Lecturer at the Department of Education and Special Education and the Department of Historical Studies at the University of Gothenburg. She works with teacher training and her research focuses on teaching and learning in history, in particular the domain-specific ability to reason historically. Her doctoral thesis is *Aktör och struktur i historieundervisning. Om utveckling av elevers historiska resonering* (Agent and structure in history teaching. About the development of students' historical reasoning). Gothenburg Studies in Educational Sciences, vol. 345. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. 2013.

Inledning

Vilket historieämne kommer att bidra till utvecklingen av 2000-talets svenska medborgare? En svensk elev befinner sig i ungdomsskolan under 13 år av sitt liv, men de kunskaper och färdigheter som eleven utvecklar under dessa tidiga år kommer att ha en påverkan på henne/honom under mycket lång tid. Alla intressenter kring skolans historieundervisning måste ställa sig frågorna Varför, Vad, för Vem och Hur. Vilket syfte ska historieämnet ha? Till vilken nytta för eleven? Vad ska man studera? Vilka färdigheter är det önskvärt att eleverna får möjlighet att utveckla? Hur ska studierna utformas? Lärarna utgör en central grupp i denna diskussion. Faktorer som styrdokument och organisatoriska ramar är viktiga, men den pedagogiska forskningen visar att själva undervisningen är en av de viktigaste faktorerna som avgör vad som blir möjligt för elever att lära (Hattie, 2009, s. 108ff). Vi vet att lärares syn på ämnet och på undervisning har stor betydelse för vad som sker i klassrummet, eftersom det är i klassrummet som läroplanerna implementeras och där som undervisningen möjliggör – eller inte möjliggör – utveckling av elevers kunskaper och förmågor (Lindensjö & Lundgren, 2005, s. 171ff).

Lärarstudenters syn på historia och historieundervisning är högintressant på grund av deras betydelse för den framtida ungdomsskolan. Inom lärarutbildningen läggs en grund för dessa blivande lärares framtida yrkesutövning. Där förväntas hon/han utveckla de kunskaper och färdigheter som krävs och lärarutbildaren har en roll i att stötta denna process (Pendry, Husbands, Arthur & Donaldson, 1998). En pedagogisk grundtanke är att det är viktigt för en lärare att skaffa sig en bild av sina studenters och elevers förförståelse för det som undervisningen behandlar. Med denna medvetenhet i grunden kan denne sedan arbeta för att antingen bygga vidare på dessa uppfattningar eller utmana dem. I en lärares Pedagogical Content Knowledge (PCK) ingår både ämneskunskaperna och kunskaper kring elevers förförståelse och hur ett ämnesinnehåll kan omformas till undervisning som gör det möjligt för dem att lära (Bruner, 1960; Lilliestam, 2013a; Shulman, 1987; Wilson, Shulman & Richert, 1987).

Undersökningar kring blivande historielärares tänkande får därmed en viktig roll för utbildare på lärosäten för att ge dem en förståelse för vilka studenter han/hon möter och vilka frågor som framstår som viktiga att bearbeta i undervisningen. Specifikt för lärarutbildningen är att där finns två elev-lärrrelationer: dels den aktuella relationen mellan lärarutbildaren och lärarstudenten, dels den framtida relationen mellan den blivande läraren och hennes/hans framtida elever. För att forma god undervisning krävs då dels att lärarutbildaren skapar sig en uppfattning om lärarstudenters förförståelse och föreställningar kring historia och historieundervisning, dels att lärarstudenten skapar sig en uppfattning om skolelevers förförståelse och föreställningar kring historia.

Syfte och urval

Denna studies syfte är att undersöka hur blivande historielärare, som ännu inte studerat varken historia eller historiedidaktik, ser på skolämnet historia och på sin

blivande roll som historielärare. Ett ytterligare syfte är att studiens resultat ska utgöra en grund för utveckling av undervisningen av blivande ämneslärare i historia.

Nyblivna ämneslärarstudenter i historia är en särskilt intressant grupp och ett strategiskt val för denna studie. Dessa har gjort ett aktivt val att själva bli historielärare, vilket rimligtvis innebär att de har ett historiskt intresse, att de anser ämnet vara viktigt och att de tänker sig att vara en del av skolans verksamhet under lång tid. De är i en dubbel process av att dels ta steget in i den akademiska världen, dels utveckla en professionell identitet som lärare och som historielärare. Eftersom gruppen valt att bli historielärare kan man förvänta sig att de reflekterat kring vad det skulle kunna innebära, men de har inte hunnit färgas vare sig av ämnesstudier eller ämnesdidaktiska studier. Att välja nyblivna ämneslärarstudenter har också den fördelen att studien kan utökas longitudinellt för att undersöka om, och i så fall hur, dessa ämneslärarstudenter förändrar sina uppfattningar under utbildningens gång.

Studien söker dels de nyblivna lärarstudenternas tankar om sitt yrkesval, dels deras uppfattningar om de didaktiska grundfrågorna:

- Varför ska elever studera historia i skolan?
- Vad bör eleverna studera?
- Vilka är eleverna, deras behov och svårigheter?
- Hur bör historieundervisning bedrivas?

Tidigare forskning

Forskning kring lärarstudenter i historia har ofta genomförts av lärarutbildare, ofta som en del i lärarutbildningen. Forskningsläget är dock fragmentariskt och de olika studierna bygger endast undantagsvis på varandra. Man kan dock urskilja några teman i denna forskning och några studier tar upp flera av dessa teman. Ett intresse ligger i att undersöka förväntningar på det blivande yrket, yrkesmässiga förebilder och relationen mellan yrket och ämnet: är det primärt lärare man vill bli eller är läraryrket ett sätt att dra nytta av sitt historieintresse och sina historiestudier? Ett andra tema är studenters syn på ämnets legitimering och urval, varför man ska läsa historia och vad man bör studera. Ett tredje tema för forskning är lärarstudenters eget historiska tänkande, exempelvis förmåga till källkritik, hantering av primärkällor och bedömning av signifikans. Ytterligare andra studier undersöker studenters idéer kring de blivande elevernas kunskaper, förmågor och behov och hur lärarstudenters förmåga att planera undervisning kan utvecklas.

Tidigare forskning indikerar att ämneslärarstudenter i historia visar en stark identifikation med ämnet och en svag koppling till läraryrket. Virta (2002) undersökte 18 finska lärarstudenter och fann ett tydligt fokus på historia som ämne och med yrkesvalet sekundärt.

*It was history I wanted to study in the university, and teacher education was the only opportunity to get a job, a specific occupation as a history graduate.
(Virta, 2002, s. 691)*

Även Ludvigsson (2011) visar en stark identifikation med ämnet i sin studie kring nittioen svenska lärarstudenter. Hicks (2008) ger en delvis annan bild i en intervjustudie där den ene studenten visar tydlig identifikation med ämnet, medan den andre främst identifierar sig med yrket.

Historieintresset förefaller starkt, men studiernas lärarstudenter anger inte främst sin skolundervisning som orsak till detta, och studenterna i Virtas undersökning var dessutom ofta kritiska till den undervisning de själva fått. De för fram ett ideal av en karismatisk och kunnig föreläsande lärare som förmår väcka elevernas entusiasm, ha trevliga lektioner och goda relationer till eleverna. Personlighet och entusiasm framstår som viktigt, men de säger sig inte ha mött denna entusiastiske lärare i speciellt hög utsträckning under sin skoltid. Den föreläsande historieläraren framträder också i en amerikansk studie av Bohan och Davis (1998) och en brittisk studie av Harris och Clarke (2011). John (1996) fann, i likhet med Virta, att familjen, semesterresor och museibesök hade större betydelse för utvecklingen av historieintresset än skolans historieundervisning.

I frågan om historieämnets legitimering förefaller de nordiska lärarstudenterna skilja sig från övriga vad gäller ämnets förhållande till nationsbygget. Historieämnets betydelse för att skapa en nationell identitet lyfts av blivande lärare i en brittisk och en kanadensisk studie (Haydn & Harris, 2010; Harding, 1999) och även de turkiska lärarstudenterna i Akinoglus (2009) studie förde fram relationen mellan historieundervisning och nationsbyggande. Harris och Clarke (2011) lyfter den problematik som uppstår när man har ambition att bedriva en historieundervisning som syftar till nationell identitet när samhället är mångkulturellt. Studenterna i de båda nordiska studierna nämner över huvud taget inte historia i relation till nationen, utan det är nutidsförståelsen som prioriteras. I Virtas studie framförs att eleverna ska studera historia för att förstå sin samtid och att undervisningen ska utmana elevernas tankar, medan studenterna i Ludvigssons arbete för fram uppfattningar om att historieämnet ska vara nutidsanknutet och allmänbildande. Ett antal av dessa svenska studenter diskuterar problematiken med historia i ett mångkulturellt samhälle, dock utan att det sätts i kontrast till en nationell historieundervisning. Urvalet av historiskt stoff för historieundervisningen berörs i Ludvigssons studie. Studenterna tenderade att hänvisa till vad som kan beskrivas som en traditionell västerländsk, europeiskt centrerad kanon. Denna kanon problematiseras på två punkter: dels ifrågasätter kvinnliga studenter dess mansdominans, dels vill man tillgodose ett tänkt behov hos elever med icke-svensk bakgrund att lära om sin kultur och historia.

Lärarstudenters eget historiska tänkande har också varit föremål för undersökningar. I några studier har studenterna fått skriva ett narrativ med utgångspunkt i primärkällor (Bohan & Davies, 1998; Yeager & Davies, 1995), medan andra undersöker hur studenter hanterar källor som står i strid med deras tidigare förståelse för ett specifikt historiskt fenomen. En vanlig modell för amerikansk historia är "quest for freedom" -narrativet (Wertsch, 1998). VanSledright och Afflerbach (2012) undersökte en grupp lärarstudenters sätt att resonera kring primärkällor som strider mot detta grundnarrativ kring amerikanens frihetslängtan och visar att dessa förmådde acceptera alternativa tolkningar av USAs historia. Limon och

Carretero (1998) däremot, fann att studenter ogärna lämnade sin förförståelse. När spanska studenter skulle värdera signifikansen för olika primärkällor kring fördrivningen av morerna från Spanien bedömde de källor som överensstämde med deras förförståelse som trovärdiga och de som stred mot den som mindre trovärdiga. Bohan och Davis (1998) kom till liknande resultat: lärarstudenterna i deras studie hade inte förmåga att hantera källor som stod i konflikt med varandra, utan de tenderade att inta en bestämd ståndpunkt för att sedan söka stöd i källorna för just denna ståndpunkt och bortse från sådant som motsade denna.

De mer direkt professionsinriktade studierna kretsar kring lärarstudenters tänkande kring planering och undervisning och deras tänkande kring eleven och hans/hennes behov. Reitano och Green (2013) lät lärarstudenter välja innehållsliga, pedagogiska och metodologiska begrepp för att skapa begreppskartor över sin syn på effektiv undervisning och analyserade sedan utvecklingen i deras begrepps-förståelse. Hur sammanbinder studenterna de valda begreppen och vilken utveckling kan ses i processen? Finns tecken på conceptual change (Limon, 2001)? De tolkade tre av de sju försökspersonernas begreppskartor som tecken på en mer komplex förståelse och professionell utveckling, medan övriga deltagare inte föreföll ha utvecklat detta. Med en liknande ansats lät McArthur Harris och Bain (2011) lärarstudenter välja, ordna och skapa samband mellan kort med innehållsliga begrepp ur världshistorien. Även här fann man betydande skillnader i komplexiteten i studenternas förståelse som den manifesterades i uppgiften.

Lärarstudenters förståelse för skolelevs historiska tänkande, slutligen, undersöktes av Seixas (1994) och Barton, McCully och Marks (2004). De beskriver hur lärarstudenter i USA och Nordirland undersöker barns historiska tänkande, i syfte att göra sig medvetna om vilka föreställningar som eleverna uppvisar, allt för att kunna möta dem i undervisningen. Seixas (1998) och hans studenter undersökte användningen av primärkällor i skolan. De fann några önskvärda drag hos en primärkälla som ska användas i undervisning: att den ska kunna uppfattas vara signifikant för nutiden, att den ska ha en egen röst som går att upptäcka samt att det ska gå att finna en skillnad i tänkande gentemot nutiden i källan.

Seixas anser sig se en brist på problematisering i de blivande historielärarnas tankar kring eleverna och deras behov och Ludvigsson gör också en liknande reflektion. Lärarstudenterna i hans studie poängterar vikten av att möta elevernas intressen, öka motivationen och förnya arbetsmetoderna, men uppvisar en svag förståelse för hur dessa och andra behov skulle kunna arbetas med inom ramen för skolans historieundervisning.

De flesta av dessa studier har genomförts en bit in i studenternas studier och efter någon eller ett flertal terminers ämnesstudier i historia. Ludvigssons och Virtas undersökningar är av speciellt intresse i relation till denna studie, dels på grund av den geografiska och kulturella närheten, dels på grund av likheterna i undersökningarnas fokus. Emellertid genomfördes Ludvigssons studie under den andra terminen på historieinstitutionen och de finska studenterna i Virtas studie hade minst tre års historiestudier innan studiens empiriska material samlades in. Det finns därmed inget sätt att se vilka uppfattningar dessa studiers studenter haft med sig in i utbildningen

och inte heller på vilket sätt uppfattningarna och förmågorna utvecklats under utbildningens gång. Det går därmed inte att urskilja om de uppfattningar som förs fram utgör en *grund* för utbildningen eller är ett *resultat* av den. I föreliggande studie söker jag föreställningar som utgör en grund för lärarstudenters utveckling till professionella historielärare genom att undersöka uppfattningar kring historieläraryrket och historieundervisning vid starten av ämneslärarutbildningen i historia.

Metod

Datamaterialet består av texter som studenterna skrev vid första undervisningstillfället på ämnesinstitutionen i historia. I den svenska ungdomsskolans högre stadier undervisar en lärare i två eller flera ämnen och det vanligaste är att lärarstudenterna går ett integrerat lärarprogram som, beroende på ämnen, omfattar fyra till fem år. Under utbildningen varvas utbildningsvetenskapliga kärnkurser, ämneskurser i de olika ämnena och verksamhetsförlagd utbildning (VFU) i skolor. Vanliga ämneskombinationer är svenska-historia, samhällskunskap-historia, historia-engelska, historia-idrott, men vilka kombinationer som erbjuds varierar från läsår till läsår och det varierar också vilka ämnen som erbjuds som första ämne och som andra ämne.

Vid tidpunkten för insamling av materialet under läsåret 2014–2015 är första-ämnesstudenterna på lärarutbildningens första termin. Andra-ämnesstudenterna har läst några terminer av sitt första ämne, gjort VFU i skolan och börjar nu sin sjätte termin. Gemensamt är att ingen av dem studerat varken historia eller historiedidaktik.

I studien ingår texter från 35 studenter:

- 14 lärarstudenter med historia som första ämne och inriktning mot gymnasieskolan, 5 kvinnor och 9 män
- 15 lärarstudenter med historia som andra ämne och inriktning mot gymnasieskolan, 6 kvinnor och 9 män,
- 6 lärarstudenter med historia som andra ämne och inriktning mot årskurs 7–9, 4 kvinnor och 2 män.

De ombads reflektera kring åtta frågor, centrerade kring historieämnets Varför, Vad, för Vem och Hur samt kring deras syn på läraryrket. Uppgiften var tänkt att passa in i undervisningen på ämneslärarprogrammet, där reflektion kring lärarrollen och undervisning är en viktig del, och det är planerat att studenterna ska skriva liknande reflektioner vid flera tillfällen under sin utbildning. Dessa reflektioner kommer dels att ligga till grund för kurslärarnas planering av ämnesinstitutionens kurser på ämneslärarprogrammet, dels att användas i undervisningen för att studenterna ska få möjlighet att följa sin utveckling, dels utgöra empiriskt material till denna studie samt till en planerad longitudinell studie. Samtliga lärarstudenter har gett sin tillåtelse till att texterna får användas i forskningssyfte.

Studenterna arbetade utan tidsbegränsning och använde mellan 30 och 70 minuter för att skriva sina texter, de flesta för hand. Enstaka studenter var frånvarande från undervisningstillfället och skrev i efterhand. Texternas längd varierar mellan 1 300 och 4 000 tecken. Jag har gjort en ordagrann överföring till dataskrift, vilket innebär

att jag har behållit studenternas interpunktion och ev. grammatiska felaktigheter. Däremot har jag korrigerat felstavningar.

Studenterna har tilldelats pseudonymer, kvinnonamn för kvinnliga studenter och mansnamn för manliga. I texten använder jag termerna ”studenter” och ”lärostudenter” för de blivande ämneslärarna, medan ”elev” eller ”skolelev” används för studerande i ungdomsskolan.

Analys

Analysen är kvalitativt inriktad och bygger på upprepad läsning av materialet. De olika frågorna har krävt olika ingångar till analysen. De mer biografiskt inriktade frågorna utgör en bakgrund och analysen söker kartlägga och tydliggöra de olika tankemönster och bevekelsegrunder inför yrkesvalet som framförs. Hit har också förts de delar av texterna där studenterna reflekterat kring arbetsmetoder och förebilder. För att ge en bild av studentgruppen använder jag i viss mån mig av kvantitativa mått.

Den del av texterna där studenterna skriver om historieundervisningens Varför? Vad? och För vem? har behandlats som deras manifesterade uppfattningar kring de didaktiska grundfrågorna. Ibland resonerar studenterna under ”fel” rubrik, exempelvis genom att skriva om ett syfte med historieundervisning under rubriken arbetsformer, i andra fall görs ingen tydlig åtskillnad mellan historieämnets Varför? och Vad? I dessa fall analyserar jag det skrivna tillsammans med samma tematik i de andra texterna och söker forma en logisk presentation.

Jag har sökt olika uppfattningar som förs fram gällande historieundervisningens syfte, innehåll och elever och illustrerar med citat från olika studenter. Detta sätt att arbeta är i linje med en fenomenografisk ansats (Marton & Booth, 1997), där man söker och beskriver kritiska skillnader i människors erfarenhet av och uppfattningar om skilda fenomen. I en fenomenografisk ansats ligger också att se de funna uppfattningarna kring historieämnets Varför? Vad? För Vem? Och Hur? som möjliga i en grupp av detta slag, och att det i en annan studie skulle kunna uttryckas både fler och färre. I enlighet med ansatsens grundpremissor söker jag de olika manifesterade uppfattningarna och följer inte individen, vilket innebär att samma individ kan bidra med flera uppfattningar till samma aspekt.

Vid några tillfällen kompletterar jag den fenomenografiska analysen av studenternas uppfattningar med reflektioner av kvantitativ art.

För att stärka analysens trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet och konfirmerbarhet (Lincoln & Guba, 1985) gör jag en fyllig presentation av materialet och låter studenternas röster komma tydligt till tals så att läsaren kan följa min argumentation. Överförbarheten stärks också av att undersökningen gäller en hel population av nybörjarstudenter vid ett lärosäte och att det inte finns några skäl att anta att dessa studenter på några avgörande sätt skiljer sig från studenter vid andra svenska lärosäten.

Resultat

1. Valet att bli lärare och att bli historielärare

Studiens första fokus är varför studenterna valt att bli lärare i historia och vilka deras tidigare erfarenheter av historieundervisning är. Tidigare forskning (John, 1996; Little, 1990; Ludvigsson, 2011; Virta, 2002) har indikerat att valet att bli historielärare främst motiveras i ett starkt och långvarigt intresse för ämnet, vilket innebär att valet att ägna sig åt historia är det primära för dem och valet att bli lärare sekundärt. I denna undersökning framträder en annan bild: läraryrket som sådant står mer i fokus än historieämnet.

Lärare: ett idealistiskt format val

Beslutet att bli lärare motiveras i hög grad av idealistiska skäl och lärar-studenterna resonerar utförligt och livligt kring sitt val av yrke.

Jag har alltid haft en ambition att vilja hjälpa människor och tyckte att lärare var ett steg i rätt riktning. Att få se elever förstå att de har klarat något är en underbar upplevelse. Lisa

Jag vill bli lärare för att vara med och väcka intresse hos unga människor. Jag tror att det viktigaste för att unga ska lyckas, såväl i sina studier som i det fortsatta livet utanför skolan är att väcka intresse inom dem, oavsett vad intresset är för. Jag vill vara den som gör det. Calle

De idealistiska motiven, att hjälpa unga människor och att vara en god förebild, står i fokus. Flera studenter har vikarierat som lärare och anser sig ha en fallenhet för att undervisa och en student beskriver yrkesrollen som spännande, dynamisk och utvecklande. En av studenterna pekar på fördelen med ett yrke som ger arbetsmöjligheter i hela landet, medan ytterligare en annan student menar att läraryrkets status och lön kommer att höjas nu när skolan är en viktig politisk fråga och därmed ser yrket som en attraktiv möjlighet.

Historielärare: intresse, slump och lärosätets organisation

I studenternas texter framstår valet att bli lärare som det primära och detta val stöds ofta av tankar om att vilja göra nytta och att bidra till ungdomars utveckling. Alla poängterar sitt intresse för historia:

Anledningen till att jag vill bli lärare och historielärare är densamma, jag ville studera historia på universitetsnivå och gärna på ett sätt som kan användas till att få ett meningsfullt arbete. Tore

I några enstaka fall kom beslutet att arbeta med något inom historia före beslutet att bli lärare:

Historia har som sagt varit ett relativt självklart val men lärare har inte varit det. Jag försökte kolla runt på olika alternativ inom historieyrket som fanns men det var inte mycket som lockade så det blev lärare. Dorothea

I studentgruppen är det dock betydligt vanligare att önskan att bli lärare är större än önskan om att undervisa i det specifika ämnet historia och det är vanligt att lärarutbildningens organisation påverkat de val som gjorts. Calle beskriver att han bestämt sig för att bli lärare redan under högstadiet. Han ville egentligen ha samhällskunskap i kombination med engelska, men den kombinationen gavs inte höstterminen 2014:

Helst vill jag bli lärare i samhällskunskap, eftersom det ämnet berör nutiden på ett mer konkret sätt. Men ämneskombinationen samhällskunskap/engelska fanns inte att söka i år. Jag är fortfarande intresserad av historia men det är inte mitt förstahandsval innerst inne. Calle

Några valde historia på grund av att det var det bästa av lärosätets möjliga kombinationer med det ämne som man främst är intresserad av:

Engelska var prioritet 1, sen stod historia, matte o svenska som alternativ. Tänkte efter när jag fick antagningsbeskedet kom då på att historia är roligast i längden. Betty

Historielärare vill jag bli för att man kan kombinera historien med slöjden som är mitt första ämne. Petra

De blivande ämneslärarna för fram ett intresse för historia, men lärarutbildningens organisation har haft stor betydelse för deras val av historia som undervisningsämne. Valet att bli lärare framstår som primärt, ämnesvalet som sekundärt och påverkat av vilka ämnen som råkat erbjudas det aktuella läsåret.

Entusiastisk föreläsning och reproduktion av fakta

Tidigare forskning (Lortie, 1975) har visat de egna skolerfarenheterna har stor betydelse för lärares syn på sitt yrke. Vilka erfarenheter av sin egen skolgång och vilka pedagogiska förebilder för denna studies studenter fram och vad anser de utmärka god historieundervisning och goda historielärare? Två lärartyper framträder: den kunniga och engagerade läraren med entusiasmerande föreläsningar, å ena sidan, och förmedlaren av färdiga fakta som man skulle reproducera, å den andra. Den goda föreläsaren beskrivs målande:

Har alltid haft väldigt bra historielärare! Framförallt i gymnasiet då jag vågade prata mer under lektionen och räcka upp handen tack vare min lärare! Min historielärare i gymnasiet är min förebild inom läraryrket! Hon hade en väldigt bra berättande undervisning och det nästan glimrade i hennes ögon när hon berättade om ett historiesammanhang. Erik

Men lika vanlig är en bild av historieläraren som förmedlare av fakta som eleverna förväntas reproducera:

Min historieundervisning på gymnasiet var väldigt basic kändes det som. Fokus låg på de stora dragen i historien. Kändes som att läraren fokuserade på att lära ut fakta. Vi som elever skulle kunna återberätta faktan på prov. Kristian

Denna förväntan till reproduktion förefaller kunna gå väldigt långt:

På mellanstadiet gick jag i en pingst-skola, då var mycket utav historiaundervisningen kopplad till Bibeln, vilket var/är nu en skräckupplevelse, eftersom jag visste knappt om andra historiska händelser. När jag sedan kom upp i högstadiet var det som en helt ny värld öppnade sig. Undervisningen blev mer varierad och man fick själv lite på egen hand bestämma över vad man ville jobba med. Att även uppmuntras till en egen åsikt var något nytt. Fia

Läraren diskuteras nästan enbart i relation till föreläsningsformen, vilken kan kombineras med aktiviteten ”diskussion”. Förutom föreläsningen kommenteras två arbetsformer från den egna skoltiden: grupparbetet och det individuella fördjupningsarbetet. Vi får ta del av några exempel på gruppuppgifter och individuella fördjupningar:

Jag har haft många bra historiaundervisningar men en var när vi höll på med den engelska revolutionen [studenten menar troligtvis den amerikanska revolutionen]. Då gick vi igenom fakta och fick all kunskap som behövdes, efter det fick vi bygga en situation som hände av glasspinnar t.ex. en båt med te som kastades i ”havet” och redovisa vad som hände precis då under den engelska revolutionen. Anledningen till att det var så himla bra var processen och den djup inläringen jag fick, bearbeta historien och använda den på ett mer kreativt sätt. Johanna

Arbete med primärkällor anses av många vara centralt i historieundervisningen, men har en undanskymd plats i studiens datamaterial. Yngve berättar:

En sak jag minns väl var när jag gjorde en jämförelse mellan Ådalen -31 och Göteborgskravallerna utifrån en artikelanalys. Att sitta med förstoringsglas och lusläsa nyheter från 1931 hämtat från mikrofilmsarkivet var en häftig upplevelse av att få ta del av historien. Yngve

I materialet framträder en bild av historieundervisning helt inom skolans väggar. Ett undantag är Ulrika, som berättar om ett minne från när man flyttade ut i staden:

Den bästa historiektion jag haft var under gymnasiet med den ”bra” läraren då vi hade studiedag och han guidade oss genom historien i stan. Ulrika

Den egna framtida undervisningen

Studenterna beskriver en tydligt lärar- och skolcentrerad historieundervisning med föreläsningen i fokus, medan läraren är helt frånvarande från beskrivningar av grupparbeten och individuella arbeten. Den egna tänkta framtida undervisningen framstår generellt som betydligt mer varierad till innehåll och plats:

Jag tycker att historieundervisningen precis som all annan undervisning ska bedrivas under/med flera olika arbetsformer. Helklass, grupparbeten, individuella uppgifter i klassrummet och ute i samhället med olika typer av material (text, bilder, film, musik.) Karin

Men föreläsningsformen lyfts också som modell för den egna framtida undervisningen:

Den arbetsform som enligt mig funkar bäst är katederundervisning där historiens budskap predikas fram och upplyser eleverna till dess betydelse.
Nils

Sammanfattning

Lärostudenterna i denna studie identifierar sig i första hand som blivande lärare och först i andra hand som blivande historielärare. Överväganden kring om man passar som lärare, om andra ämnet och möjliga ämneskombinationer förefaller ha varit viktiga för studentens val. Detta står i kontrast till resultat från tidigare forskning, där ämnet står tydligt i fokus och läraryrket är sekundärt.

Förebilderna är entusiastiska, kunniga och goda föreläsare och det framträder en bild av studenternas egen historieundervisning med föreläsningsformen i centrum, kompletterad med självständiga fördjupningsarbeten. Detta överensstämmer med Lilliestams (2013b) studie där mellan 50 och 80 % av undervisningen bedrevs i föreläsningsform. Virta visar att många historielärostudenterna är kritiska mot den undervisning de fått på tidigare stadier. I denna studie får vi ta del av både positiva och negativa hågkomster, minnen både av kunniga, entusiastiska föreläsare och av tråkig faktaförmedling.

I de nyblivna lärostudenternas bild av den egna framtida undervisningen framträder föreläsningen och diskussionen tydligt, men också andra arbetsformer. Att notera är att arbete med primärkällor intar en synnerligen undanskymd plats, både i studenternas hågkomster från den egna skoltiden och i deras tankar om sin framtida undervisning.

2. Syftet med historia: Varför-frågan

Frågor kring historieämnetts legitimering har diskuterats livligt inom historiedidaktiken (Jensen, 1978; Karlegård & Karlsson, 1997), tillsammans med frågor kring urval och kring vilka färdigheter som studenterna bör få möjlighet att utveckla. Barton och Levstik (2004) hävdar att lärorens syn på syftet med historieundervisning har större betydelse för hur undervisningen formas och för vad eleverna får möjlighet att lära än både lärorens ämneskunskaper och deras Pedagogical Content Knowledge.

Vilka uppfattningar kring historieämnetts Varför? och Vad? för de blivande läroarna i denna studie fram? Deras resonemang i varför-frågan kretsar kring allmänbildning, tidsdimensionen, elevens personliga utveckling och den etiska dimensionen.

Allmänbildning

En grupp uppfattningar framställer historia som en grundkunskap, en intressant allmänbildning som ger perspektiv och förståelse för samband:

Syften finns det väl olika. Det ger en god allmänbildande grund. Det bidrar till att öka förståelsen för vår tillvaro och omvärld, hjälper till att ge perspektiv på saker och ting. Det är intressant. Gustav

Dåtid, nutid och lära för framtiden

Det framförs kvalitativt skilda uppfattningar om historieämnets tidsdimension. Fokus kan ligga på dåtiden:

[...] att försöka bidra med ett utökat intresse för det gamla. Kristian

eller på förbindelsen mellan dåtid och nutid:

Historia ämnets största syfte är enligt mig att få en bild av varför samhället ser ut som det gör idag. Vilka faktorer som påverkat och framför allt utspelades som det gjorde. Ivar

Historia kan också vara framtidsinriktad och i tidsdimensionen ingår också tankar kring att lära av historien inför framtiden:

Jag tycker att det är viktigt att veta om saker som tidigare hänt, dels för att kunna ta lärdom men också för att det inte skall inträffa liknande saker. Olof

och att använda historien till att skapa goda förebilder:

[...] att utbilda framtida generationer om forntidens stordåd och erövringar. Att läsa om historia handlar om att lära sig om det förgångna och inte upprepa dess misstag. Nils

De olika tidsdimensionerna får olika sorters motiveringar. Dåtiden framställs som intressant i sig själv, medan dimensionen nu-då diskuteras i relation till att förklara nutiden genom dåtiden. Framtidsdimensionen diskuteras i relation till bedömningar, förebilder och förutsägelser; att mönster från det förflutna tänks upprepas i framtiden, såvida vi inte lär av dem.

Elevernas personliga utveckling

I resonemangen kring tidsdimensionerna framstår nyttan som något för ”oss” som samhälle. Men studenterna för också fram uppfattningar om hur individens personliga utveckling kan främjas av historieundervisningen, dels kring betydelsen av identifikation och igenkänning, dels kring nyttan av att eleverna får träna sitt intellekt.

[...] intressant i form av en berättelse och att kunna känna igen sig själv och samhället i människans utveckling.[...] Att tänka omvälvande och analytiskt är mer ansträngande än ren faktainhämtning – men det är även en nyttigare kunskap för att kunna växa som individ, vilket är vad jag vill att mina elever ska göra. Anna

Etiska och moraliska aspekter av historieämnet

En grupp idéer fokuserar på etiska och moraliska värden som historieämnet tänks bidra med, speciellt gäller det frågor kring elevernas demokratiska fostran. En sorts uppfattning lyfter betydelsen av att skapa ödmjukhet inför dåtid och samtid. Fokus kan också ligga på ett specifikt historiskt innehåll och då framhålls själva studiet av detta som viktigt för att eleverna ska utveckla önskvärda värderingar. Flerperspektivism förs också fram som en grund för att utveckla ett demokratiskt sinnelag. En aspekt av

historieundervisningens etiska dimensioner är att lära eleverna att se kontrasten mellan dem och andra, som har det sämre, och därmed uppskatta det egna samhället:

Tacksamhet hur man har det i jämförelse med andra. Bett
och ödmjukhet:

[...] eleverna ska förstå att vi idag inte nått historiens fulländning och bli mer... ödmjuka inför historien men även samtiden och framtiden. Olof

Studiet av olika kulturer och etniciteter tänks öka respekten för andra och motverka rasism:

Om man vet varför olika länder och samhällen ser ut som det gör, ökar troligtvis förståelsen för varandra, alltså olika kulturer, etniciteter etc. och varför våra förhållanden till varandra ser ut som det gör. Detta kan förhoppningsvis även öka förståelsen för varandra i vårt eget samhälle och förhoppningsvis motverka ex. rasism. Helena

Även studiet av specifika historiska innehåll tänks motverka rasism. Förintelsen och stalinismen nämns i dessa sammanhang:

Förintelsen, Stalinismen är väldigt viktiga för att försöka motverka rasism. Anna

Att studera historia ur olika perspektiv tänks ge ökad förståelse för andra människor:

Även som ett medel för en demokratisk uppfostran. Genom att studera historia från flera perspektiv kan vi få en utökad förståelse för människors olika levnadssituationer och uppfattningar – vi blir mer förstående. Kristian.

Flerperspektivism, studiet av andra länder och studiet av Förintelsen och Stalinismen är innehåll som lyfts som viktiga för att elever ska kunna utveckla demokratiska värderingar. Elevers tacksamhet och ödmjukhet framställs som ytterligare önskvärda mål för undervisningen.

3. Innehållet i historieundervisning: vad ska eleverna lära?

I studenternas resonemang finns ingen tydlig avgränsning mellan varför-frågan och vad-frågan. De blandar reflektioner kring historieämnets legitimering med tankar kring urval av innehåll i undervisningen och med tankar om vad som ska åstadkommas, vilket illustrerades ovan av resonemangen om att historieundervisningen ska bidra till att fostra ett tolerant sinnelag genom att man läser om just Förintelsen. Några ytterligare uppfattningar kring vad-aspekten av historieundervisning som förs fram är dels historiestudiernas geografiska fokus, dels kronologins betydelse, dels historieämnets kritiska potential.

Geografi, kronologi och krig

Lärostudenternas reflektioner kring vad historieundervisning bör innehålla kretsar i hög grad kring vilket geografiskt fokus som är lämpligt. Man förordar geografisk expansion:

Idag är historien väldigt fixerad på den västerländska historien – vilket självklart är viktigt men något som saknas väldigt mycket är den asiatiska historien men kanske främst den afrikanska och sydamerikanska historien.
Dorothea

Det framförs också idéer kring kronologins betydelse:

Till och börja med kronologiskt gå igenom historien så eleverna får en bild dels för andra länder och deras situation och varför det landet ser ut just som det gör, men även vårt eget lands historia och få en uppfattning om det med. Ivar.

Krig som ett innehåll för studierna:

Istället för att endast se ett krig kan en även se hur det påverkade omvärlden, och människorna i den, vilket gör ämnet mer intressant. Anna

Intresset för andra kulturer, som gick att urskilja i diskussionen om historieämnets syfte, återkommer här:

... politiska lägen och gamla revolter som ligger till grund för konflikter i stater runt om i världen. Fredrik

De uppfattningar om vad historieämnet bör innehålla som framförs av studenterna i studien är ofta av karaktären: man ska inte bara läsa A utan också X, Y och Z. Det förefaller finnas en för givet tagen västerländsk kronologiskt formad kanon som man förhåller sig till genom att lägga till ytterligare innehåll av olika slag. Ludvigssons studenter ifrågasatte inte denna kanon, förutom vad gäller genusperspektivet. Speciellt de kvinnliga studenterna i hans studie ifrågasatte den västerländska kanons manliga perspektiv. I föreliggande studie är genusperspektivet helt frånvarande. Inga studenter, varken kvinnliga eller manliga, lyfter någon genusaspekt på historieundervisning. Som helhet nämns endast ett fåtal konkreta historiska innehåll i materialet och i princip samtliga dessa kommer från studenter med historia som sitt första ämne.

Analys, källkritik och kritiskt tänkande – termer med skilda innehåll

Ludvigsson diskuterar frånvaron av historieämnets kritiska dimension i de texter lärarstudenterna i hans material producerat. I föreliggande studie framträder denna emellertid tydligt. Studenterna resonerar kring analys, kritiskt tänkande och källkritik både som historieämnets syfte och som viktigt innehåll. Dock används termerna på vitt skilda sätt och läsaren får svårt att bilda sig en uppfattning om vilken aktivitet som egentligen avses och vilket lärande man tänker sig.

Ett sätt att se analys och kritiskt tänkande är i relation till utvecklingen av historisk förståelse och av elevens tänkande:

Analys och kritiskt tänkande är viktigt i historieundervisningen, mer än rena faktakunskaper, eftersom det ger förståelse och främjar individens tänkande.
Anna

Termen kritiskt tänkande används också i relation till texttolkning:

Nyttigt att man kan tolka text o lära sig att läsa samt skriva på ett kritiskt sätt. Betty

Ett sätt att förstå kritiskt tänkande förefaller innebära att lära sig värdera utsagors validitet:

Något som ofta glöms bort är det kritiska tänkandet. Det kommer jag som blivande historielärare fokusera en del på. Där inräknat är s.k. konspirationsteorier som jag anser vara intressanta. Erik

Termen källkritik förekommer också i studenternas texter och begreppet sätts då i samband med aktiviteten ”eget arbete”. Källkritik förefaller i detta sammanhang innebära att man ska förhålla sig kritiskt till den källa man tar information från:

Hitta en balans mellan källkritik och ämneskunskaper. Gör man det ger man eleverna möjlighet att själva söka efter information och bedöma den källkritiskt, samtidigt som de har kunskaper med sig om de ”stora” historiska händelserna i världen. Sven

Slutligen förefaller kritiskt tänkande också kunna ses som att man bör kritisera det förflutna och människor i det förgångna:

[...] gå djupare och diskutera kritiskt om vad kunde gjorts annorlunda eller bättre. Ivar

Kritiskt tänkande och analys framstår som något man lär sig reproducera på samma sätt som det historiska innehållet:

Syftet med historia, ur ett nyttoperspektiv, är att vara källkritisk, att lära sig analyser och att se samband mellan då och nu. Anna

Historieämnets kritiska dimension är alltså närvarande i materialet, men det förefaller som att det bakom termen döljer sig vitt skilda uppfattningar om vad detta skulle kunna innebära. ”Kritiskt tänkande” framstår i studien som så vitt skilda fenomen som djup förståelse, texttolkning, att kritisera det förflutna, att värdera informationskällor och att reproducera analyser och samband.

4. Eleven – en suddig figur

Ett grundantagande i denna studie är, som tidigare nämnts, att en lärare bör skapa sig kunskap om vilka svårigheter som möter eleverna i deras lärande i olika ämnen och av olika innehåll. De nyblivna lärarstudenterna har precis påbörjat sin transformation från elev till lärare och det är därför inte att förvänta sig att de ska ha någon djupare förståelse för deras framtida elevers tänkande och för de svårigheter som kan möta dessa i studiet av historia. Deras reflektioner är ändå intressanta att ta del av, eftersom det ger en bild av föreställningar som de för med sig in i utbildningen. Skollevens (bristande) historiska intresse, förståelse för historiska begrepp, svårigheter att memorera och resonera visar sig vara faktorer som tänks kunna utgöra problem.

Eleverna föreställs ha svårt att lära historia om inte intresset och motivationen finns:

Eleverna har fullt upp i att förstå världen idag och historia kan få känslan av att det är onödigt att veta vad som hänt, eftersom det är det förflutna. De fokuserar mer på nuet och framtiden. Betty

Att lära och förstå begrepp uppfattas som ett problem:

Förstå begrepp och ismer, ideologier och gamla begrepp för tänkande filosofer. Fredrik

Memorering av årtal:

Rent praktiskt är det nog svårt för alla att minnas just siffror och årtal. Dorothea

Elevens tidigare uppfattningar:

Vissa kommer med förutfattade meningar om både historia och vissa historiska händelser. Detta kan vara både positivt och negativt. Svårt att bryta en bild någon skapat sig genom åren, kräver mycket pedagogisk kunskap. Sven

En grupp uppfattningar kan tolkas som att man ser svårigheter för elever att utveckla historiskt inriktade förmågor: att kunna resonera i termer av orsak–verkan, att bedöma dåtiden genom dess egna normer eller att kunna kritiskt utvärdera texters validitet:

Vad som kan betraktas som sanning eller osanning, att kritiskt kunna utvärdera texter och historia. Ivar

Jag kan tänka det är svårt att inte moralisera genom historien, med dagens ögon. Att få eleverna att se i dåtidens perspektiv. Ulrika

Det är knepigt att tänka mer omvälvande och analytiskt. Anna

Det är emellertid också möjligt att tolka utsagor kring de historiska förmågorna som att studenterna ser svårigheter för eleverna att lära sig att reproducera färdiga samband och analyser.

Svårt att man inte alltid kan se sambanden av orsak–verkan i historien. Jag har märkt själv att när man väl ser de generella dragen/sambandet mellan olika händelser blir det en annan uppfattning, en annan förståelse. Kristian

”Samband” skrivs i bestämd form och framträder därmed som något som ska förstås, snarare än skapas. Detta kan indikera en uppfattning att ”förstå sambandet” innebär en reproducerande process, snarare än en färdighet som ska utvecklas.

De nyblivna lärarstudenterna skriver ganska knapphändigt kring eleven och elevens svårigheter med historieämnet, vilket överensstämmer med Seixas (1998) iakttagelse av studenters svaga förståelse för eleverna och deras behov. Ludvigsson, som noterat detsamma, menar att det är lämpligt att lärarutbildningen arbetar med studenternas attityder gentemot elevernas kunskaper och mognadsnivå.

5. Sammanfattning och reflektion kring studiens datamaterial

De nyblivna lärarstudenterna är tydligt inriktade mot läraryrket. Samtliga för fram ett intresse för historia, men bakom valet att bli just historielärare framstår överväganden om det andra undervisningsämnet och tillgängliga ämneskombinationer på det aktuella lärosätet som lika viktiga.

Det förs fram skilda syften med historia i skolan. Studenterna menar att man bör studera det förflutna antingen för dess egen skull, eller för att man ska studera orsaker till nutida förhållanden, eller för att man ska kunna lära av det förflutna inför framtiden. De framtida elevernas personliga utveckling lyfts i termer av identifikation och intellektuell träning, medan tankar kring deras önskvärda etiska och moraliska utveckling centreras kring antirasism, respekt och förståelse för andra och tacksamhet för det egna samhället.

Studenternas uppfattningar om vad som ska studeras i historieundervisningen förefaller ha bildats i relief mot en för givet tagen västerländsk kanon och studenter förordar olika geografiska tillägg till denna, framför allt i syfte att främja förståelse för andra och fostran av anti-rasistiska attityder. "Kritiskt tänkande" förefaller omfatta vitt skilda aktiviteter, ex. träning av tänkandet, texttolkning, kritik av det förflutna och reproduktion av analyser och samband. Uppfattningar om historieundervisning som meddelande av fakta i föreläsningsform är vanliga, medan aktiviteten "eget arbete" framstår som ett komplement. Begreppet källkritik lyfts i relation till arbete med sekundärkällor i just eget arbete och diskuteras i samband med att vara kritisk mot funnen "fakta" och "information".

Lärostudenterna föreställer sig att elevers (bristande) motivation kan bli ett problem. De för också fram uppfattningar om att det kan vara svårt för elever att memorera, att förstå begrepp och att utveckla förmågor. Tankarna kring de historiskt inriktade förmågorna är dock möjliga att tolka på flera sätt. Ska man förstå studenterna som att de ser svårigheter för eleverna att utveckla historiskt inriktade förmågor, exempelvis att finna samband och göra analyser, eller som att de ser svårigheter för eleverna att memorera de samband och analyser som presenteras för dem?

Reflektion kring studiens material

Studenternas texter skrevs för hand och i ett flöde. Endast vid ett fåtal tillfällen raderades något avsnitt under textproduktionen, vilket innebär att texterna är skrivna i samma ordning som frågeformuläret och i princip obearbetade. Den längsta är tre gånger längre än den kortaste, men även de korta texterna behandlar alla frågorna.

Frågorna kring yrkesvalet å ena sidan och frågorna kring historie-undervisningens Varför? Vad? för Vem? och Hur? å den andra, har genererat texter av olika karaktär. När studenterna skriver om sitt yrkesval är texterna ofta engagerade, ordrika och personliga och det egna yrkesvalet framstår som grundat i både känslor och förnuftsresonemang. I den didaktiska diskussionen skiljer studenterna inte alltid de olika aspekterna åt och texterna är dessutom betydligt knappare till karaktären. Detta är dock inte förvånande, eftersom studenterna troligtvis inte resonerat kring historieundervisningens grundfrågor tidigare, utan det är en av de förmågor som de ska utveckla under utbildningens gång.

I likhet med Virta och Ludvigsson använder denna studie sig av ett skriftligt datamaterial och det går enbart att spekulera i vad den skriftliga formen kan ha betytt för studiens resultat. Jag ser ett värde i att studenterna har haft gott om tid på sig att

forma sina texter, vilket borgar för att de kunnat tänka efter innan de svarat. En skriftlig uppgift är dessutom tidseffektiv, lätt att infoga i undervisningen och kan återanvändas för studentens egen reflektion kring utvecklingen av sitt tänkande kring historieundervisning. Dock skulle en intervjustudie kunna ge ytterligare bidrag till kunskapen om lärarstudenters syn på historia och historieundervisning, speciellt med tanke på att en intervjuare har möjlighet att be om ytterligare förtydliganden av tankegångar.

Skillnad mellan studentgrupperna

Denna studie intresserar sig för de olika uppfattningar som de nyblivna historielärarstudenterna för fram i sina texter och ambitionen är att lyfta den diversitet som förekommer i materialet, oavsett vem som framför de olika idéerna. Dock finns några skillnader mellan de studenter som har historia som första och som andra ämne, vilka är värda att påpeka.

Samtliga studenter, som för fram konkreta historiska innehåll har historia som första ämne. Detta står i kontrast till andraämnes-studenterna, som alla i stället lyfter olika övergripande förmågor. Dessutom skiljer sig grupperna genom att studenterna med historia som andra ämne har betydligt mer utvecklade resonemang kring historieämnets arbetsformer än sina kamrater med historia som första ämne. Hur kan man förstå detta?

Samtliga är nya på ämnesinstitutionen och ingen har varken läst historia eller historiedidaktik. Dock har de olika grupperna olika erfarenheter med sig i ”bagaget”. Förstaämnesstudenterna är nybörjare på universitetet och deras egna gymnasiestudier ligger nära dem. En förklaring till att de lyfter olika konkreta historiska innehåll skulle då helt enkelt kunna vara att dessa är tämligen aktuella för dem. Andraämnesstudenternas gymnasiestudier är längre bort i tid, men å andra sidan har de både studerat utbildningsvetenskap och ett ämne på universitetsnivå samt genomfört VFU i ungdomsskolan. De kan då föra med sig en förståelse för vikten av att utveckla elevers förmågor både från studierna i sitt första ämne och studierna i utbildningsvetenskap och ha utvecklat en vana vid att tänka i termer av olika arbetsformer från sin VFU.

Diskussion

Identifikation som lärare

De nyblivna lärarstudenterna visar en stark identifikation med sitt framtida yrke som lärare och de för fram idealistiska tankar kring att vilja stödja och inspirera ungdomar. Studenterna identifierade sig i högre grad som blivande lärare än som blivande historielärare. Detta kan också förklara det stundom synbarligen slumpmässiga valet av ämneskombination; om yrket är det centrala så kan man lika gärna bli lärare i historia som i samhällskunskap.

Virta (2002) fann det motsatta: att ämnesidentifikationen hos lärarstudenterna i Åbo var starkare än yrkesidentifikationen. Dock finns skillnader mellan det svenska

och det finska systemet som kan förklara detta. När den finska undersökningen genomfördes hade studenterna studerat historia under tre års tid innan de startade mer lärarspecifika kurser. De hade alltså haft minst tre år på sig att utveckla en identifikation med ämnet. Flera av dem uttryckte också att de valt läraryrket för att kunna få nytta av sina historiekunskaper. Ludvigsson (2011) fann också en stark identifikation med ämnet, trots att dessa studenter läste enligt det svenska systemet. De hade emellertid över en termins historiestudier bakom sig vid tiden för undersökningen.

Min hypotes är att den tydliga identifikation med ämnet, som tidigare forskning funnit är en följd av dessa undersökningars design, att man undersökt lärarstudenters uppfattningar efter ett antal terminers ämnesstudier. Föreliggande studie har sökt lärarstudenternas tankar kring yrket och ämnet *innan* ämnesstudierna i historia, vilket ger en förklaring till deras tydliga fokus på läraryrket som sådant. Den starka identifikation med ämnet, snarare än med yrket, som tidigare studier funnit, framstår därför som ett *resultat* av ämnesutbildningen, snarare än en *orsak* till att man valt att utbilda sig till just historielärare.

Källor i undervisningen: att "kolla faktan" eller att skapa historia

Det har förts en internationell debatt kring historieundervisningens demokratiska potential i att inte bara vara memorering och reproduktion. En viktig del av historisk kunskap är att förstå hur historia skapas, att kunna kritisera färdiga narrativ, att lära sig göra valida tolkningar av primärkällor och att kunna resonera historiskt (van Boxtel & van Drie, 2008; Coffin, 2006; Johansson, 2014; Lee, 2005; Lilliestam, 2013a; Nygren, Sandberg & Vikström, 2014; VanSledright 2011; Wineburg 2001). Dessa tankar har också fått insteg i den svenska skolan och i målen för historia i grundskolan och gymnasiet (www.skolverket.se/laroplaner) krävs att eleverna ska utveckla sin förmåga att söka, granska, värdera och tolka källor.

I studien lyfter studenter vikten av att elever får arbeta enskilt med historiska innehåll av eget intresse och påpekar att de då måste läras ett kritiskt förhållningssätt till de källor man bygger på. Underförstått är dessa sekundärkällor av olika slag. Studenterna sätter arbete med källor i relation till " eget arbete", enskilda fördjupningar med självständig informationssökning, vilket medför en form av källkritik: att i sitt faktasök värdera ursprunget till den information man använder sig av. Denna sorts uppgifter tränar också elevernas förmåga att sammanställa funnen information till en egen text.

En annan aspekt av källbegreppet handlar om primärkällor, hur historia skapas genom att man ställer frågor till och tolkar källor av olika slag och argumenterar för sin tolkning, vilket utgör en grundläggande epistemologisk grund för historiedisiplinen. Barton och Levstik (2004) ser förmågan att kunna använda sig av historiska verktyg som central för att eleven ska kunna vara en aktiv deltagare i ett demokratiskt pluralistiskt samhälle. De menar att läraren dels själv måste ha en grundläggande förståelse för historiedisiplinens kunskapsteoretiska bas, dels måste ha insikter kring hur man kan arbeta i klassrummet för att eleverna ska kunna utveckla

sin förståelse, dels måste ha en tydlig bild av vikten av detta arbete i relation till deltagande i ett demokratiskt samhälle.

Denna andra aspekt av användning av källor i undervisningen, kopplat till primärkällor, till att själv skapa historia och till den epistemologiska grunden för ämnet är nästan osynlig i denna studies datamaterial. Detta indikerar att studenterna själva i sin skolgång inte getts speciellt mycket träning i att förstå hur historia skapas och det förefaller som att denna form av arbete med källor inte varit vanlig under studenternas egen skoltid. Studiens resultat visar därmed ett tydligt behov av att studenter får utveckla sin förståelse för historiedisciplinens kunskapsgrund, primärkällors betydelse för historia och insikter om hur dessa kan ges en integrerad plats i skolans historieundervisning.

Kritiskt tänkande

Lärostudenterna lyfter också idéer kring historieämnets analytiska och kritiska potential, men det är tydligt att det läggs olika innehåll i dessa termer. Det förefaller finnas en syn att även analys och kritik reproduceras: en analys framstår i lika hög grad som något som lärs in, som något man lär sig göra; flera perspektiv framstår som något man presenteras för, snarare än något man själv anlägger. I texterna finns tecken på uppfattningar om historia som utveckling av kunskaper och förmågor, men historia framträder betydligt mer som innehåll att lära än som förmågor att utveckla, mer som memorering och reproduktion än som träning i eget historiskt resonande.

I texterna ges ”kritiskt tänkande” helt olika innebörder: exempelvis förståelse, texttolkning, kritik av det förflutna och reproduktion av analyser och samband. Begreppet framstår som en ”black box” med ofreflekterad och för givet tagen betydelse, men i mitt tycke gäller detsamma den historiedidaktiska forskningen, som inte heller uppmärksammat förmågan till kritiskt tänkande i någon högre utsträckning. Andrej Sokolov (2015) visar en ingång till att penetrera begreppet närmare i beskrivningen av ett försök att utveckla ryska studenters förmåga att kritiskt granska läroböcker.

Studiens resultat indikerar behov av att lärostudenter ges möjlighet att fördjupa sin förståelse för vad kritiskt tänkande kan vara genom att få ställa sig frågor som: Vad innebär kritiskt tänkande? När man kan tänka kritiskt, vad är det då man kan? När man ska lära sig att tänka kritiskt, vad behöver man då lära sig?

Historiemedvetande

Historiemedvetande har länge stått i centrum för den svenska historiedidaktiken och varit ett viktigt begrepp i de läroplaner som gällt under lärostudenternas skoltid. De uppfattningar kring historieämnets tidsdimensioner som de blivande historielärarna för fram skulle kunna tolkas som ett utslag av tänkande i termer av historiemedvetande, trots att termen inte nämns. Detta motsägs dock av att ingen av dem diskuterar alla tidsdimensionerna. Antingen ser man historia som ett sätt att förstå nutiden *eller* som ett sätt att förstå det förflutna *eller* som ett sätt att lära inför framtiden. Den centrala idén om tidsdimensionernas samband är frånvarande.

Ludvigsson noterar också frånvaron av begreppet historiemedvetande och ifrågasätter vilket genomslag det egentligen haft i den svenska skolan. Det förefaller därmed viktigt att begreppet historiemedvetande görs föremål för pedagogisk och metodisk utveckling och att lärarstudenterna får möjlighet att reflektera kring begreppet och dess användning.

Historia, nationen och individens identitet

Historia som fostran av nationell identitet är ett tydligt tema i studier om lärarstudenters syn på historieämnets syfte gjorda i länder som exempelvis Turkiet, Kanada och Storbritannien (Akinoglu, 2009; Hardings, 1999; Haydn & Harris, 2010). Detta står i kontrast mot lärarstudenterna i de tre nordiska studierna; Virta, Ludvigsson och detta arbete, som inte över huvud taget diskuterar nationen i relation till historieämnet. Hos Ludvigsson diskuterar studenter betydelsen av att elever med invandrabakgrund ska få möjlighet att studera ”sin” historia, men historia och identitet kopplas inte ihop för eleverna med svensk bakgrund. Kritiken från de kvinnliga studenterna i hans studie gentemot historiekansons manliga perspektiv kan också tolkas i relation till historia och identitet: vad får det för betydelse för flickors identitetsutveckling om historieundervisningen är manligt enkönad?

I föreliggande studie finns emellertid uppfattningar, som kan tolkas som viktiga inslag i ett svenskt demokratiskt ideal, utan att det explicit uttrycks i nationella termer. Studenter för fram tankar om att arbeta mot rasism och för förståelse för andra människor och lyfter uppfattningar om vikten av att fostra tacksamhet och ödmjukhet inför det samhälle man lever i. Det framstår som en stark förväntan på historieundervisningen att den ska fostra ett demokratiskt och anti-rasistiskt sinnelag hos eleverna och denna förväntan kopplas samman med presentation av skilda perspektiv på historien, med studiet av folkmord och med studiet av utomeuropeiska länder. Några studenter menar att man ”också” bör studera Sveriges historia, men Europa framstår som ett självklart centrum för historiestudierna och kritiken riktas snarare mot att detta geografiska fokus är för smalt.

En förklaring till den tydliga skillnaden mellan de nordiska studenternas ointresse för nationsbygget, åtminstone som explicit uttryckt tanke, jämfört med undersökningarna från andra delar av världen, skulle kunna finnas i diskussionen som på politisk nivå förs kring historieämnets syfte. Historieskrivning kan användas av dominerande grupper för att skapa en önskvärd bild av nationen och dess företrädare, som Moyo och Modiba (2013) visar i sin undersökning av historieundervisning i Zimbabwe. Men också i demokratiska länder diskuteras historia i relation till nationsbygget. Förr brittiske premiärministern Gordon Brown ansåg att nationell brittisk historia ”... should be given a more prominent place in the curriculum” (Harris & Burn, 2011) och den australiensiske premiärministern John Howard poängterade i ett betydelsefullt tal 1997 vikten av att eleverna skulle ges en nationell berättelse om framsteg och stolthet:

In the broad balance sheet of our history, there is a story of great Australian achievement to be told. (www.menzieslecture.org)

I Sverige har Förintelsen fått en tydlig roll i relation till det demokratiska samhället. Statsminister Göran Persson engagerade sig starkt i problematiken med odemokratiska krafter och Förintelseförnekare. Frågan om historieämnets relation till nationsbygget ser jag inte som någon politisk fråga i Sverige idag, men ser däremot att minnet av Förintelsen vårdas och diskuteras i relation till demokratiska frågor. Forum för levande historia skapades 2003 ur statsministerns engagemang och har i hög grad lyft just frågor kring historia, folkmord, etiska ställningstaganden och demokrati. Dessutom har Forumet bedrivit ett pedagogiskt utvecklingsarbete och tillhandahåller klassrumsanpassat undervisningsmaterial (www.levandehistora.se). Min hypotes är att den mångfald av uppfattningar kring historieämnets betydelse för etisk, anti-rasistisk och demokratisk fostran, som denna studies lärarstudenter för fram, avspeglar samhällsdebatten i dessa frågor och också visar att etiska och demokratiska frågor fått en plats i skolans historieundervisning. Emellertid står genusfrågor också i centrum för svensk debatt, vilket belyses av Feministiskt initiativs framgångar i valen 2014. Det är därför något förvånande att ingen student i denna studie lyfter någon könsaspekt på historia, vilket indikerar att det inte heller varit någon viktig del av deras egen undervisning. Det förefaller som att det inte räcker att något finns i samhällsdebatten för att få en plats i skolans historieundervisning, utan att det också krävs en historiedidaktisk utveckling kring frågan.

Studiens vidare implikationer

Vilka uppfattningar hos studenterna behöver utmanas inom lärarutbildningen och vilka uppfattningar kan undervisningen bygga vidare på? I denna studie framstår historia i hög grad som något som ska läras ut av en entusiasmerande föreläsare och memoreras av elever. Studenter skriver om vikten av analys, kritiskt tänkande och perspektivtagande i historieundervisningen. Dock förefaller det finnas uppfattningar om att analyser och perspektiv är något som ska läras in och att de därmed är lika mycket ”fakta” som det historiska innehållet. Jag ser det som önskvärt att studenterna inom lärarutbildningen får möjlighet att utveckla förståelse för de epistemologiska grundvalarna för historiedisciplinen, dess olika kunskapsaspekter och för hur man kan arbeta med dessa förmågor i skolans undervisning. Resultatet av denna studie indikerar att tre sådana områden är speciellt angelägna: *analys och perspektivtagande, kritiskt tänkande samt arbete med primärkällor som grund för att skapa historia*. Vad gör man när man gör en analys? När man kan tänka kritiskt, vad är det då man kan? Vad gör man när man tolkar en primärkälla? När man kan argumentera för sin tolkning, vad är det då man kan? Hur kan man skapa en undervisning där eleverna kan utveckla dessa förmågor? I skolans läroplaner krävs att eleverna ska utveckla historiskt inriktade förmågor och jag ser det som en viktig uppgift att lärarutbildningen rustar de blivande lärarna inför denna uppgift.

I studien finns uppfattningar kring historieämnets potential i att forma etiska, demokratiska och icke-rasistiska ungdomar. Dessa värden kopplas samman med studiet av speciella historiska innehåll och geografiska områden. Emellertid behöver kopplingen mellan det studerade innehållet och utvecklingen av ett tänkt sinne lag

problematiseras. Wibaeus (2010) visar att det inte alls är självklart att eleverna utvecklar de önskvärda attityderna bara för att man studerar ett visst innehåll.

Eleven är av naturliga skäl en suddig figur för studiens lärarstudenter, som befinner sig i början av sin utveckling till lärare. Det är därmed också viktigt att de inom lärarutbildningen får tillfällen att skapa sig en bild av elevers förståelse för historia och för skilda historiska fenomen, som en del i att kunna forma en under-visning som möter eleven där hon/han är.

Fortsatt forskning

I lärarutbildningen finns, som tidigare påpekats, två lärar-elevrelationer, den mellan lärarutbildaren och lärarstudenten och den mellan den blivande läraren och hennes/hans blivande elever. I båda fallen behövs kunskap om vilka uppfattningar som kan finnas i en undervisningsgrupp och ett starkt behov av vidare studier.

Inom den brittisk-amerikanska historiedidaktiska traditionen har ett flertal undersökningar fokuserat elevers uppfattningar kring historia och historiska fenomen (Barton, McCully & Marks, 2004; Lee & Ashby, 2000; Seixas, 1998; Wineburg, 2001), men kunskapsläget vad gäller svenska elevers förståelse för historia är svagt. För att den svenska historiedidaktiken ska kunna utvecklas vidare ser jag ett stort behov av svenska undersökningar, som kan bidra med en djupare förståelse för elevers historiska tänkande.

För lärarutbildningen är det viktigt att ha kännedom om olika uppfattningar kring historia och historieundervisning som kan finnas i en studiegrupp på högskolan. Denna undersökning har ambitionen att utgöra ett bidrag till denna kunskap. Enligt min erfarenhet är det vanligt inom svensk lärarutbildning att studenterna inom ramen för undervisningen får reflektera skriftligt kring centrala frågeställningar kopplade till ämnet, eleverna och undervisningen, och den forskning som presenteras i artikeln indikerar att så även görs i andra länder. Dessa texter utgör ett intressant källmaterial för frågor kring hur lärarstudenters tänkande förändras – eller inte förändras – under utbildningens gång. Tidigare forskning har visat att de föreställningar som en lärande går in i undervisningen med tenderar att vara stabila och endast i mindre utsträckning påverkas av undervisning (Lortie, 1975). Den planerade longitudinella studien avser att bidra till förståelsen för hur de erfarenheter lärarstudenten gör påverkar hennes/hans tänkande. Vilka uppfattningar förändras och vilka befästs ytterligare?

Referenser

Akinoglu, O. (2009). Functions of history education: History teacher trainees' perspective. *Education* 129, Spring 2009, No 3, 459-466.

Barton, K. & Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. New York: Routledge.

Barton, K., Mc Cully, A. & Marks, M. (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*, 2004, 55-70.
doi: 10.1177/0022487103260069

Bohan, C. H. & Davis, O. L. (1998). Historical constructions: How social studies student teachers' historical thinking is reflected in their writing of History. *Theory & Research in Social Education* 26(2), 173-197.
doi: 10.1080/00933104.1998.10505843

Bruner, J. (1960). *The process of education. A landmark in educational theory*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Coffin, C. (2006). *Historical discourse. The Language of time, cause and evaluation*. London & New York: Continuum.

Harding, J. C. (1999). *Teachers' conceptions of history education. A phenomenographic inquiry*. Vancouver: University of British Columbia.

Harris, R. & Clarke, G. (2011). Embracing diversity in the history curriculum: a study of the challenges facing trainee teachers. *Cambridge Journal of Education* 41(2), 159-175.
doi: 10.1080/0305764X.2011.572863

Harris, R. & Burn, K. (2011). Curriculum theory, curriculum policy and the problem with ill-disciplined historical thinking. *Journal of Education Policy* 26(2), 245-261.
doi: 10.1080/02680939.2010.498902

Haydn, T. & Harris, R. (2010). Pupil perspectives on the purposes and benefits of studying history in high school: a view from the UK. *Journal of Curriculum Studies*, 42(2), 241-261.
doi: 10.1080/0022027903403189

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hicks, D. (2008). Continuity and constraint: Case studies of becoming a teacher of History in England and the United States. I: W. J. Warren & D. A. Cantu (red.) *History education 101: The Past, present, and future of teacher preparation*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Jensen, S. S. (1978). *Historieundervisningsteori*. Köpenhamn & Oslo: Christian Ejlers Forlag.

Johansson, P. (2014). Att möta det förflutna i de historiska källorna. *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education*, 2014:2, 180-207.

John, P.D. (1996). Understanding the apprenticeship of observation in initial teacher education. Exploring student teachers' implicit theories of teaching and learning. I: Glaxton, G., Atkinson, M., Wallace, M. (red.) *Liberating the learner. Lessons for professional development in education*. London: Routledge.

- Karlegård, C. & Karlsson, K. G. (1997). *Historiedidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: Understanding history. I: Donovan & Bransford (red.) *How students learn. History in the classroom*. National Research Council of the National Academies. Washington DC: The National Academies Press.
- Lee, P. & Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students ages 7-14. I: P. Stearns, P. Seixas och S: Wineburg (red.) *Knowing, teaching and learning history. National and international perspectives*. New York: New York University Press.
- Lilliestam, A.-L. (2013a). Historiskt tänkandetraditionen: dess idéer, utveckling och pedagogiska potential. I: Marnier, A. & Örtengren, H. (red) *KLÄM: Konferenstexter om lärande, ämnesdidaktik och mediebruk*. Umeå: Umeå universitet.
- Lilliestam, A.-L. (2013b). *Aktör och struktur i historieundervisning. Om utveckling av elevers historiska resonering*. Gothenburg Studies in Educational Sciences 345. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U. P. (2005). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Limon, M. (2001). On the cognitive conflict as an instructional strategy for conceptual change: a critical appraisal. *Learning and Instruction*, Vol. 11(4-5), October 2001, 357-380.
doi:10.1016/S0959-4752(00)00037-2
- Limon, M. & Carretero, M. (1998). Evidence evaluation and reasoning abilities in the domain of history. An empirical study. I: Voss, J. och Carretero, M. (red.) *Learning and reasoning in history*. London: Woburn Press.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Little, J.W. (1990). Conditions of professional development in secondary schools. I: Mc Laughlin, M., Talbert, J. & Bascia, N. (red.) *The contexts of teaching in secondary schools. Teachers' realities*. New York & London: Teachers College Press.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ludvigsson, D. (2011). Lärarstudenters relation till historieämnet. *Nordidactica. Journal of Humanities and Social Science Education*, 2011:1, 40-57.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Malwah, NJ: Erlbaum.
- MacArthur Harris, L. & Bain, R. (2011). Pedagogical content knowledge for world history teachers: Bridging the gap between knowing and teaching. *American Educator*, 35(2), 13-16.
- Moyo, N. & Modiba, M. (2013). Theory and practice in in-service teacher learning: teachers' reconceptualisation of curriculum in history lessons. *Research Papers in Education*, 29(4), 438-456.

doi: 10.1080/02671522.2013.772222

Nygren, T., Sandberg, K., & Vikström, L. (2014). Digitala primärkällor i historieundervisningen: En utmaning för elevers historiska tänkande och historiska empati. *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education* 2014:2, 208-245.

Pendry, A., Husbands, C., Arthur, J. & Davison, J. (1998). *History teachers in the making*. Buckingham: Open University Press.

Reitano, P. & Green, N. (2013). Beginning teachers' conceptual understandings of effective history teaching: examining the change from "subject knowers" to "subject teachers". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 41(2), 197-217.
doi: 10.1080/1359866X.2013.777027

Seixas, P. (1998). Student teachers thinking historically. *Theory and Research in Social Education*, 26(3), 310-341.

Seixas, P. (1994). Students' understanding of historical significance. *Theory and Research in Social Education*. 22(3), 281-304.

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 451-462.

Sokolov, A. (2015). The development of students' critical thinking through teaching the evolution of school history textbooks. I: Ludvigsson & Booth (red.) *Enriching history teaching and learning. Challenges, possibilities, practice*. Linköping: Linköping university

Van Boxtel, C. & Van Drie, J. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychological Review* 2008, 20, 87-110.

VanSledright, B. & Afflerbach, P. (2012). Reconstructing Andrew Jackson: Prospective elementary teachers' readings of revisionist history texts. *Theory and Research in Social Education* 28(3), 411-444.
doi: 10.1080/00933104.2000.10505915

VanSledright, B. (2011). *The challenge of rethinking history education*. New York: Routledge.

Wertsch, J. (1998). *Mind as action*. Oxford: Oxford University Press.

Wibaeus, Y. (2010). *Att undervisa om det ofattbara*. Stockholm: Stockholms universitet.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.

Virta, A. (2002). Becoming a history teacher: observations on the beliefs and growth of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 18, 687-689.

Wilson, S. M., Shulman, L. S. & Richert, A. E. (1987). 150 different ways of knowing: Representations of knowledge in teaching. I: Calderhead, J. (red). *Exploring Teachers' Thinking*, vol. 1. London: Casell.

Yeager, E.A. & Davis, O.L. (1995). Between campus and classroom: Secondary student-teachers' thinking about historical texts. *Journal of Research and Development in Education*, 29 (Fall 1995), 1-8.

Internetkällor

www.levandehistoria.se
www.menzieslecture.org
www.skolverket.se