



Malmö Universitet  
Masteruppsats Historiska studier  
Seminarieledare/Examinator: Johan Lundin  
Handledare: David Rosenlund

2023-01-31

# **I glappet mellan teori och praktik**

## **En ämnesdidaktisk studie av svensk historieläroarutbildning och dess arbete med blivande historielärares kunskapsbas**

**In the gap between theory and practice  
A study of Swedish history teacher training and its work with the body of knowledge  
of future history teachers**

Författare: Ulf Alsterlund

## In the gap between theory and practice.

A study of Swedish history teacher training and its work with the body of knowledge of future history teachers.

### Abstract

This study takes its point of departure in the concept of *body of knowledge* and sees this concept as including both the theoretical knowledge and the practical skills that teachers need to possess in order to be able to create well-functioning teaching in the school's everyday reality. Based on this definition the study examines, by interviewing and observing a number of Swedish history teacher students in the final phases of their teacher training, how Swedish history teacher training work with the body of knowledge to prepare students for teaching. The results show two important things: Firstly, that Swedish history teacher students show a familiarity with theories of learning and knowledge development regarding questions about why history is studied in school and what content history lessons should contain in order to achieve the aims. But secondly, the results also show that the students lack theories about and above all methodological strategies for how learning and knowledge development in the school subject history can be created in a teaching practice. An important conclusion from these results is that more history didactic research is needed on history teacher training in Sweden to overcome the problems concerning strategies and methods for the teaching practice.

Keywords:

Body of Knowledge, History Teaching, History Teacher Training, Basil Bernstein, The Pedagogic Device, Recognition Rules, Realisation Rules.

## Innehåll

<b>1. Inledning</b>	<b>s. 4</b>
1.1 En förändrad syn på skolämnet historia	s. 5
1.2 En förändrad syn på lärarutbildning	s. 6
1.3 Syfte och frågeställningar	s. 7
<b>2. Bakgrund och centrala tankegångar</b>	<b>s. 8</b>
2.1 Centrala tankegångar i diskussioner om skolämnet historia	s. 8
2.2 Centrala tankegångar i diskussioner om historielärares kunskapsbas	s. 12
2.3 Sammanfattande diskussion av bakgrund och centrala tankegångar	s. 21
<b>3. Tidigare forskning</b>	<b>s. 22</b>
3.1 Tidigare forskning om lärares kunskapsbas och lärarutbildning	s. 22
3.2 Tidigare forskning om historielärares kunskapsbas och historielärarytildning	s. 23
3.3 Sammanfattande diskussion om tidigare forskning	s. 26
<b>4. Teoretiska utgångspunkter</b>	<b>s. 27</b>
4.1 Basil Bernstein och den pedagogiska apparaten	s. 27
4.2 Studiens analysverktyg: igenkännings- och realiseringsregler	s. 29
4.3 Historiedidaktiska igenkännings- och realiseringsregler	s. 31
4.4 Sammanfattande teoretisk diskussion	s. 34
<b>5. Metod och genomförande</b>	<b>s. 35</b>
5.1 Metodologiska utgångspunkter	s. 35
5.2 Studiens intervjuer och observationer	s. 37
5.3 Undersökningens studieobjekt och forskningsetiska överväganden	s. 40
5.4 Studiens avgränsningar	s. 42
<b>6. Resultat</b>	<b>s. 44</b>
6.1 Studenternas uppfattningar om välfungerande historieundervisning	s. 44
6.2 Studenternas uppfattningar om den egna undervisningspraktiken	s. 50
6.3 Studenternas undervisningspraktik under VFU	s. 54
<b>7. Analys</b>	<b>s. 60</b>
7.1 Studenternas kunskapsbas	s. 60
7.2 Studenternas kunskapsbas i ljuset av samtida forskning	s. 61
<b>8. Diskussion</b>	<b>s. 64</b>
8.1 Historielärarytildningen och historielärarytildningens kunskapsbas	s. 64
8.2 Intressanta frågor och framtida forskning	s. 64
<b>Referenser</b>	<b>s. 66</b>
<b>Bilagor</b>	<b>s. 73</b>

## 1. Inledning

Sedan 1990-talet och framför allt under 2000-talets inledande decennier har svensk historiedidaktisk forskning, med inriktning mot skola och undervisning, fördjupats och utvecklats relativt kraftigt samtidigt som allt fler vetenskapliga artiklar och avhandlingar har skrivits om skolämnet historia, svenska historielärare och svensk historieundervisning samt dess påverkan på skolelever. Men fortfarande har mycket lite, eller i stort sett inget, intresse ägnats åt att studera svensk historielärarytbildning trots lärarytbildningens uppenbara koppling till blivande historielärare och därmed också, i förlängningen, till både skolämnet historia, historieundervisning och skolelever.<sup>1</sup> Hur fungerar arbetet med att utbilda historielärare i Sverige? På vilket sätt går det att koppla detta arbete till den allmänna utvecklingen av historiedidaktiken på 2000-talet och framför allt hur påverkas svenska historielärarytstudenter, de blivande historielärarna, av arbetet på utbildningen? Detta är frågor som fortfarande, till stora delar, saknar svenska svar och som denna studie ämnar diskutera för att förhoppningsvis bidra till att väcka ett större historiedidaktiskt intresse för svensk lärarytutbildning.

Undersökningen tar sin utgångspunkt i begreppet kunskapsbas och två olika forskningsfält som, under de senaste cirka trettio åren, utvecklats kring frågor om vad som kan beskrivas som lärares kunskapsbas. Med kunskapsbas menas, i denna studie, både en förtrogenhet med teorier om lärande och kunskapsutveckling samt strategier för hur lärande och kunskapsutveckling kan skapas i en undervisningspraktik. En lärares kunskapsbas ska alltså, enligt denna definition, förstås som både det teoretiska kunnande och det praktiska görande som en lärare behöver besitta och klara av för att producera välfungerande undervisning i ett skolämne.<sup>2</sup> De två forskningsfält som utgör utgångspunkt i studien handlar å ena sidan om historiedidaktisk forskning kring skolämnet historia och historielärares kunskapsbas och å andra sidan om utbildningssociologisk forskning kring lärarytutbildning och lärarytutbildningens påverkan på lärares kunskapsbas.

Studier av detta slag framstår som viktiga för svensk historiedidaktik idag eftersom synen på skolämnet historia, historielärares kunskapsbas och lärarytutbildning befinner sig i en förändringsprocess i början på 2000-talet. Samtidigt som inga större svenska studier hittills

---

<sup>1</sup> Se kapitlet *Bakgrund och centrala tankegångar* samt *Tidigare forskning*.

<sup>2</sup> Myndigheten för skolutveckling (2008).

tittat på och undersökt historielärarytbildningens arbete med historielärares kunskapsbas. I denna inledning presenteras först problemområdet knutet till historielärares kunskapsbas och historielärarytbildning innan syfte och frågeställningar för undersökningen introduceras. Den historiedidaktiska och utbildningssociologiska forskning som ligger till grund för undersökningen presenteras efter detta, när bakgrund och tidigare forskning går igenom.

### **1.1 En förändrad syn på skolämnet historia**

Sedan 1990-talet har synen på skolämnet historia både breddats och fördjupats, tack vare en vitaliserad historiedidaktisk forskning med inriktning på skola och undervisning.<sup>3</sup> Denna förändringsprocess har hittills, framför allt, inneburit en förvandling av tankarna kring syftet med historiska studier i skolan. Skolämnet historia kan sägas ha förändrats från ett ämne, främst inriktat på att lära ut historisk kunskap, till ett ämne, inriktat på både historiska kunskaper och olika historiedidaktiska förmågor. Enkelt uttryckt kan skolämnet historia fortfarande sägas handla om och byggas utifrån förmedlandet av historiska kunskaper och narrativ, detta är ämnets grund och bas, men med en avgörande skillnad; om förmedlingen av historiska fakta tidigare ansågs vara själva målet för historieundervisning så är målet med dagens skolhistoria snarare att hjälpa unga att förhålla sig till, förstå och kontextualisera historiska kunskaper och narrativ genom att utveckla historiedidaktiska förmågor.<sup>4</sup>

Samtidigt verkar det förändrade synsättet på syftet med skolhistoria också ha gett upphov till, vad som skulle kunna beskrivas som, ett glapp mellan en historiedidaktisk skolteori och en historiedidaktisk skolpraktik. Många historielärare upplever problem med att realisera de nya lärandemålen i en fungerande undervisningspraktik och flera olika historiedidaktiska studier har, på senare år och både i Sverige och internationellt, uppmärksammat och beskrivit detta glapp mellan teori och praktik.<sup>5</sup> För att hjälpa historielärare att realisera de nya och fördjupade lärandemålen för skolämnet historia och framför allt för att förbättra det didaktiska skolarbetet med olika historiedidaktiska förmågor behövs mer ämnesdidaktisk forskning om historielärares kunskapsbas och om hur de nya tankarna kring syftet med skolhistoria kan och bör implementeras i en historiedidaktisk undervisningspraktik.

---

<sup>3</sup> Se kapitlet *Bakgrund och centrala tankegångar* för källor och exempel på forskare och forskning.

<sup>4</sup> Brauch (2017).

<sup>5</sup> Se t ex: Losic (2010 & 2018), Rosenlund (2016), Brauch (2017), Jarhall (2020), Gensburger & Lefranc (2020).

Further research ought to be directed at furthering the understanding of the observed discrepancy between what teachers claim is the purpose of history education and their actual teaching practices. Such research would be of value when addressing the possible difficulties teachers perceive when they attempt to address the curriculum.<sup>6</sup>

En grundläggande tanke bakom denna studie är att bidra till sådan forskning genom att undersöka hur svensk historielärarytbildning tenderar att arbeta med undervisningsteori och undervisningspraktik när blivande historielärare utbildas och förbereds för historieundervisning i skolans verklighet.

## 1.2 En förändrad syn på lärarutbildning

Det historiedidaktiska glappet mellan undervisningens teori och praktik är inte unikt för historieämnet eller för historielärare utan kan kopplas till en bredare pedagogisk och didaktisk kontext. Inom utbildningssociologin har allt fler forskare, på senare år och parallellt med den ovan beskrivna historiedidaktiska utvecklingen, börjat uppmärksamma och diskutera en liknande problematik och ett liknande glapp, i studier av lärare och lärarutbildningar.<sup>7</sup> Många lärarstudenter lämnar, enligt denna forskning, sin utbildning med olika typer av teoretiska kunskaper om och praktiska erfarenheter av undervisning. Samtidigt som de ofta verkar sakna djupare förståelse för hur dessa kunskaper och erfarenheter samspekar i välfungerande undervisning och därför också ofta saknar förmågan att själva förena teori och praktik i skolans verklighet.<sup>8</sup>

Dessa utbildningssociologiska slutsatser har på senare år börjat påverka svensk skoldebatt allt mer och i både statliga skolutredningar och skolforskning om svensk skola och lärarutbildning betonas numera behovet av pedagogisk och ämnesdidaktisk forskning, som på ett tydligare sätt än tidigare utgår ifrån undervisningens verklighet, för att överbrygga glappet mellan undervisningens teori och praktik och utveckla lärares kunskapsbas. Den uppmärksammade så kallade Skolkommissionen från 2018, där en framtidsvision för svensk skola diskuterades, är bara ett av flera olika exempel på denna hållning och utveckling.<sup>9</sup>

---

<sup>6</sup> s. 183. Rosenlund (2016).

<sup>7</sup> Se kapitlet *Tidigare forskning* för källor och exempel på forskare och forskning.

<sup>8</sup> Shulman (1986 och 1987), Young (2014 och 2021), SOU 2018:17, Chapman (2021).

<sup>9</sup> Se t ex OECD (2015), Florin Sädbom (2017), SOU 2017:35, SOU 2018:17.

Lärares kunskapsbas behöver utvecklas och ett system behöver skapas för stöd till praktiska forskning och forskningsförsörjning som svarar mot kunskapsbehov emanerade ur lärares (...) praktiska yrkesutövning. Det är också viktigt att verksamma i skolan får tillgång till forskningsresultat. (...) Kommissionen har (...) betonat samverkan mellan lärosäten och skolans verksamhet samt mellan lärarutbildning och forskning.<sup>10</sup>

Det är utifrån dessa utbildningssociologiska diskussioner och denna koppling mellan lärarutbildning, lärares kunskapsbas och undervisningsarbetet i skolans vardag som denna studie också bör förstås och förhoppningen är att bidra till dessa diskussioner ur ett historiedidaktiskt perspektiv.

### 1.3 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att, med utgångspunkt i de förändringsprocesser och det forskningsbehov som beskrivits ovan, undersöka och förklara hur svensk historielärarytbildning arbetar med och påverka blivande historielärares kunskapsbas och i förlängningen därmed också deras yrkeskicklighet som blivande historielärare. Detta syfte ämnas uppnås genom att studera ett antal svenska historielärestuderanter i slutet av deras utbildning. Förhoppningen är att via och med hjälp av studenterna, till viss del, kunna ringa in, beskriva och förstå arbetet med studenternas kunskapsbas på utbildningen.

De frågeställningar som studien ämnar undersöka och besvara är följande:

- Vilka uppfattningar om dels välfungerande undervisning i skolämnet historia och dels sin egen undervisning ger historielärestuderanter, i slutfaserna av svensk historielärarytbildning, uttryck för?
- I vilken utsträckning ligger dessa uppfattningar om historieundervisning i linje med studenternas egen undervisningspraktik när de arbetar i skolans verklighet?
- Hur kan relationen mellan, ovan åsyftade, uppfattningar och undervisningspraktik användas för att förstå studenternas egen kunskapsbas och hur kan denna kunskapsbas i sin tur relateras till samtida forskning om historieundervisning samt lärarutbildning?

---

<sup>10</sup> s. 172. SOU 2017:35.

## 2. Bakgrund och centrala tankegångar

Bakgrunden för denna studie är relativt omfattande och kan därför behöva en kort förklaring. Syftet med den digra omfattningen text är tudelat. Dels ämnar kapitlet visa läsaren hur vitaliserad forskningen om skolämnet historia och historielärares kunskapsbas är och har varit under början av 2000-talet. Dels syftar kapitlet också till att introducera ett par centrala tankegångar och begrepp, från denna forskning, som kommer användas när teorin och resultaten för undersökningen presenteras, analyseras och diskuteras. Tanken bakom bakgrundskunskapen, som presenteras här, är alltså att underlätta läsarens förståelse för studiens teori och resultat, men kanske framför allt för analys och diskussion av desamma.

### 2.1 Centrala tankegångar i diskussioner om skolämnet historia

En central utgångspunkt för denna studie är den historiedidaktiska förändringsprocess som diskuterades kort i inledningen och som kan sägas ha stöpt om synen på skolämnet historia och synen på vad syftet med historiska skolstudier är eller bör vara, sedan 1990-talet. Denna centrala förändringsprocess har både uppmärksammats och beskrivits, för svenskt vidkommande, av ett antal svenska historiedidaktiker på senare år. Thomas Nygren har till exempel beskrivit hur skolämnet historia förändrats genom att röra sig ifrån ett förmedlingsämne med tydligt fokus på att lära ut ”fosterlandets storslagna förflutna” till ett mer komplext ämne med fokus på att ”lära eleverna en mångfald av perspektiv, tänkande och värden”.<sup>11</sup> Fredrik Alvéen har tagit upp hur den förändrade synen på historieämnet allt mer ställer krav på en historieundervisning som innebär ”att eleverna själva vänder sig till det förflutna för att svara på frågor om det nutida samhället, och för att förstå hur andra faktiskt använder historia för att påverka det” snarare än en undervisning som innebär att eleverna ”inte själva får ta ställning till det förflutna, tolka och kritiskt granska det”.<sup>12</sup> Jessica Jarhall har talat om hur ämnet i takt med utvecklingen mer och mer kommit att ta ”sin utgångspunkt i eleverna och en fostran i självständighet och kritiskt tänkande, samtidigt som tyngdpunkten i innehållet förskjutits mer mot modern historia”.<sup>13</sup> Medan David Rosenlund uppmärksammat hur förändringsprocessen också drivit ämnet i en riktning där det är tänkt att tydligare avspegla det vetenskapliga studiet av historia och därför handlar om att lära ut flera olika typer av historiedidaktiska förmågor.<sup>14</sup>

---

<sup>11</sup> s. 8. Nygren (2009).

<sup>12</sup> s 17. Alvéen (2017).

<sup>13</sup> s 25. Jarhall (2020).

<sup>14</sup> s 315. Rosenlund (2021).



Mer konkret kan den nya synen på skolämnet historia och tankegångarna bakom förändringen sägas gestaltas i och genom utvecklandet av ett antal nya historiedidaktiska begrepp, som vuxit fram sedan slutet av 1900-talet och som kommer att spela en stor roll i denna studie. *Historiemedvetande, historiebruk, historiekultur, historiskt tänkande och medborgarbildning* framstår idag, tillsammans med det lite äldre begreppet *historisk allmänbildning*, som bärande för skolämnet historia i flera olika länder inklusive Sverige.<sup>15</sup> Det går idag alltså att tala om en relativt ny, men väletablerad, begreppsapparat gällande tankarna om skolämnet historias lärandemål. Syftet med dagens skolundervisning i historia är att hjälpa unga historieelever att bli historiskt allmänbildade, historiemedvetna och historiskt tänkande samhällsmedborgare. Samtidigt som deras förståelse för olika historiebruk och historiekulturer ska underlättas.<sup>16</sup> Men vad innebär dessa begrepp och lärandemål egentligen och på vilket sätt kan de kopplas till gymnasieämnet historia i en svensk kontext, som kommer vara fokus för denna studie?

### Historisk allmänbildning

Att skolämnet historia handlar om att ge elever och studerande kunskaper om det förflutna kanske många ser som en självklarhet. Men det är ändå viktigt att betona att grunden för studier i historia alltid har handlat om och fortfarande handlar om att utveckla just historiska kunskaper och även om synen på vilka dessa kunskaper är och vilket värde de har förändras över tid, så har synen på att historieundervisning bör förmedla kunskaper varit oförändrad sedan ämnets införande i skolan. De historiska kunskapernas egenvärde kan sägas ligga i deras allmänbildande potential, som i sin tur kan sägas vara viktig och grundläggande för att unga ska kunna förstå och orientera sig i sin samtid.<sup>17</sup> *Den historiska allmänbildningen* framstår också tydligt som lärandemål vid en genomläsning av rådande ämnesplan för gymnasieämnet historia i Sverige där just olika typer av kunskaper om historiska tidsperioder, händelser, förändringsprocesser och personer betonas.<sup>18</sup>

### Historiemedvetande

Begreppet *historiemedvetande* brukar spåras tillbaka till Tyskland och knyts till ett antal tyska historiedidaktiker (till exempel Hans-Georg Gadamer, Karl-Ernst Jeismann och Jörn

---

<sup>15</sup> Nersäter (2014), Losic (2018), Clark & Peck (2019), Jarhall (2020).

<sup>16</sup> Ämnesplan samt kommentarmaterial till ämnesplanen i historia för gymnasiet (Skolverket).

<sup>17</sup> Nygren (2009), Alvéen (2017), Losic (2018), Johansson (2019), Kommentarmaterial till ämnesplanen i historia för gymnasiet (Skolverket).

<sup>18</sup> Ämnesplan historia, gymnasiet.

Rüsen) som, i mitten och slutet av 1900-talet, intresserade sig för samspelet mellan dåtid, nutid och framtid och framför allt för hur detta samspel påverkar individers och grupperns identitet och tänkande om tid. Utifrån denna grundsyn menade dessa forskare att historiska studier, på olika sätt, alltid behöver handla om och intressera sig för hur vi förhåller oss till dåtiden och framtiden i samtiden och hur tankar och kunskaper om dåtiden och framtiden påverkar människor och samhällen i samtiden. All kunskap om samhället måste förstås och tolkas kontextuellt utifrån en medvetenhet om tid och sett ur detta perspektiv framstår samtiden som den viktiga utgångspunkten för ett *historiemedvetande*.<sup>19</sup>

Med introduktionen av *historiemedvetande*, som lärandemål, så handlar historieundervisning inte längre endast om att forma och fostra unga människors kunnande om det förgångna utan snarare om att möjliggöra och underlätta unga människors egna tänkande kring och förståelse för historisk kunskap och på detta sätt ge dem möjligheten att reflektera över och diskutera deras egen både personliga och kollektiva historiska identitet.<sup>20</sup> En persons eller en skolelevs *historiemedvetande* hänger, på detta sätt, samman med och bygger på *den historiska allmänbildningen*. Historiska kunskaper får sitt värde när de används i och kopplas till samtiden och i förlängningen även till framtiden. Men framför allt får de historiska kunskaperna sitt värde när de kan kopplas till människorna, som stöter på och bearbetar kunskapen. På detta sätt blir det också tydligt att historien individualiseras med hjälp av begreppet *historiemedvetande* och att studier av historia därför också handlar om att lära sig att se och förstå många och olika historier snarare än endast en. Detta sätt att se på och förklara skolämnet historia är även mycket tydligt i de styrdokument som ligger till grund för historieämnet i svensk gymnasieskola. I både ämnesplan och kommentarmaterial framträder just *historiemedvetande* som ett av de viktigaste och mest grundläggande lärandemålen idag.<sup>21</sup>

### Historiebruk och historiekultur

Tätt knutet till tanketraditionen bakom begreppet *historiemedvetande* har även begreppen *historiebruk* och *historiekultur* utvecklats. *Historiebruk* kan beskrivas som gestaltande eller manifesterande av olika *historiemedvetande* i samhället, till exempel hur historien tolkas och beskrivs i en skolbok för ämnet historia, en historisk museiutställning eller i en film med historisk bakgrund. Beroende på vilken typ av *historiemedvetande* upphovspersoner till

---

<sup>19</sup> Thorp (2016), Losic (2018).

<sup>20</sup> Körber (2015).

<sup>21</sup> Kommentarmaterial till ämnesplanen i historia för gymnasiet (Skolverket), Ämnesplan historia, gymnasiet.

böcker, utställningar eller filmer har eller utgår ifrån så kommer de också att ta sig an och använda eller bruka historien på olika sätt. Historien kommer berättas och medvetandegöras utifrån olika perspektiv och med olika mål.<sup>22</sup> *Historiekultur* kan beskrivas som kollektiva eller samhällseliga *historiebruk* som ger uttryck för ett visst samhälles eller en viss kulturs gemensamma historiemedvetande. En *historiekultur* kan på detta sätt ses som ett kollektivt eller samhällseligt historiemedvetande och genom att analysera hur historia berättas eller brukas på olika sätt, med olika syften och i olika sammanhang både på individuell och kollektiv nivå, kan god historieundervisning hjälpa unga elever att identifiera, närma sig och försöka förstå olika typer av historiemedvetande. Sett ur detta perspektiv så finns det alltså en tydlig koppling även mellan begreppen *historiemedvetande* och *historiebruk* samt *historiekultur*.<sup>23</sup> Och även dessa lärandemål framträder tydligt i styrdokumentet, som ligger till grund för historieämnet i svensk gymnasieskola.<sup>24</sup>

### Historiskt tänkande

Begreppet *historiskt tänkande* brukar spåras tillbaka till en mer anglosaxisk skola inom historiedidaktiken och har vuxit fram parallellt med historiemedvetandetraditionen. Begreppet och de tankar och idéer som ligger bakom, kopplas ofta samman med brittiska, kanadensiska och amerikanska forskare som; Peter Seixas eller Samuel S Wineburg. Denna tradition har en mer tydlig koppling till historiska studier i skolans värld och i den historieundervisning som sker där. Sett ur detta perspektiv kan *historiskt tänkande*-traditionen sägas ha sin styrka i att den är just utbildningsinriktad eller didaktisk på ett annat sätt än historiemedvetandetraditionen. Den utgår ifrån och arbetar mycket konkret med att försöka beskriva hur historisk kunskap konstrueras och kan användas i olika utbildningssammanhang.<sup>25</sup>

*Det historiska tänkandet* beskrivs, i till exempel svenska styrdokument för gymnasieskolan, ofta ur två olika perspektiv; dels talas det om *historisk teori* och dels talas det om *historisk metod*.<sup>26</sup> Att arbeta med *historisk teori* innebär att utveckla en förståelse för hur historiker arbetar med historiska problem och frågor med hjälp av olika historiska och historiedidaktiska förklaringsmodeller, teorier och begrepp. Att arbeta med *historisk metod* innebär att utveckla en förståelse för hur historiker arbetar tolkande med historiska källor och källkritik. *Det*

---

<sup>22</sup> Thorp (2016), Losic (2018).

<sup>23</sup> Ibid.

<sup>24</sup> Kommentarmaterial till ämnesplanen i historia (Skolverket), Ämnesplan historia, gymnasiet.

<sup>25</sup> Nersäter (2014), Losic (2018).

<sup>26</sup> Kommentarmaterial till ämnesplanen i historia för gymnasiet (Skolverket), Ämnesplan historia, gymnasiet.

*historiska tänkandet* är på detta sätt, bland annat, tänkt att hjälpa elever att bekanta sig med det vetenskapliga studiet av historia. Men framför allt handlar *historiskt tänkande* om att öka elevernas förståelse för hur och varför historisk kunskap skapas i samtiden och på detta sätt knyts även *det historiska tänkandet* till *historiemedvetande*, *historiebruk* och *historiekultur* genom att behandlandet och användandet av dåtiden i samtiden placeras i centrum för historieämnet.<sup>27</sup>

### Historisk medborgarbildning

Begreppet *historisk medborgarbildning* tydliggör också skolämnet historias förändring från ett ämne om kunskaper till ett ämne om kunskaper och förmågor och från ett ämne om dåtiden till ett ämne om samtidens förhållande till dåtiden och till viss del framtiden. Den svenska didaktikern Johan Sandahl, som bland annat skrivit om begreppet med koppling till historieämnet och historieundervisning, definierar *medborgarbildning* som: ”de kunskaper, förmågor, attityder och erfarenheter som elever behöver för att vara aktiva, informerade deltagare i ett demokratiskt samhällsliv”.<sup>28</sup> Ett sista viktigt syfte med skolämnet historia idag är alltså att, med hjälp av historiska kunskaper och samtal om samspelet mellan dåtid, nutid och framtid, hjälpa unga skolelever att förstå och bli en del av det demokratiska samhället.

*Medborgarbildning* handlar, utifrån denna definition, kanske mer om skolans och utbildningens generella roll i fostrandet av unga samhällsmedborgare, än om specifika lärandemål för historieämnet. Detta gör dock inte *den historiska medborgarbildningen* mindre viktig än övriga lärandemål utan kanske snarare ännu viktigare eftersom den, på detta sätt, kan knytas till läroplanen och grunden för hela skolans arbete, som samhällsinstitution. Även när det gäller detta syfte förtydligas vikten av att eleverna utvecklar en historisk förståelse för olika perspektiv och olika synsätt på historia och hur dessa perspektiv och synsätt kan kopplas till samtidens demokrati.<sup>29</sup>

## **2.2 Centrala tankegångar i diskussioner om historielärares kunskapsbas**

Huvuddelen av den historiedidaktiska forskningen, med inriktning på skola, historielärare och historieundervisning, som producerats sedan 1990-talet, har haft ett fokus på syftet med och lärandemålen för skolämnet historia och denna forskning har också, som beskrivits ovan, gett upphov till nya perspektiv på och en ny begreppsapparat för just detta. Synen på vad syftet

---

<sup>27</sup> Nersäter (2014), Thorp (2016), Losic (2018).

<sup>28</sup> s. 11. Sandahl (2015).

<sup>29</sup> Kommentarmaterial till ämnesplanen i historia för gymnasiet (Skolverket), Ämnesplan historia, gymnasiet.

med skolundervisning i historia är har tydligt förändrats och ”att kunna historia” innebär uppenbarligen någonting annat eller kanske egentligen någonting mer idag än för trettio år sedan.<sup>30</sup> Men denna förändringsprocess påverkar så klart även synen på historielärares kunskapsbas. Om historiskt kunnande innebär någonting annat idag så borde det också få konsekvenser för det historiedidaktiska görandet i skolundervisningens verklighet. Hur utvecklas egentligen *historiemedvetenhet*, *historiskt tänkande* och *historisk medborgarbildning* i arbetet med unga elever i historieundervisningens praktik? Och hur skapas förståelse för olika *historiebruk* och *historiekulturer*? Under de senaste cirka tio åren har det historiedidaktiska intresset för dessa mer praktiska delar av den historiedidaktiska kunskapsbasen ökat markant och arbetet med att komplettera kunskapsbasen med nya förhållningssätt till innehåll och metodik för historieundervisning har intensifierats. Forskningen på detta område kan beskrivas som mer ”i sin linda” än forskningen gällande historieämnets lärandemål, men ändå kan ett ämnesdidaktiskt språk sägas vara under uppbyggnad även här. I följande avsnitt presenteras en del av de begrepp och framför allt de centrala tankegångar och idéer som framstår som viktiga i diskussioner kring skolämnet historias ämnesinnehåll och metodik i början av 2000-talet och som, tillsammans med begreppen kring syftet med historiska studier, kan sägas komplettera synen på historielärares kunskapsbas.

### Flerperspektivism

Att kunna se och förstå historisk kunskap som flera olika och parallella narrativ snarare än ett enskilt och dominerande blir viktigt för att, till exempel, kunna utveckla en *historiemedvetenhet*, *ett historiskt tänkande* eller en *historisk medborgarbildning*. I arbetet med dessa förmågor krävs en insikt i och förståelse för det mänskliga samhällets och därför också den mänskliga historiens komplexitet, som traditionell historieundervisning och traditionella läromedel i historia ofta misslyckats med. På senare år har begreppet *flerperspektivism* börjat användas av en del forskare för att beskriva sådana förhållningssätt till innehållet i historieundervisning och allt fler historiedidaktiker betonar vikten av att innehållet i dagens historieundervisning utgår ifrån och behandlar många olika perspektiv.<sup>31</sup>

---

<sup>30</sup> Nersäter (2014), Seixas (2017), Losic (2018), Clark & Peck (2019), Jarhall (2020).

<sup>31</sup> Nygren (2009), Skolverket (2013), Körber (2015), Sandahl (2015), Losic (2018), Nordgren (2021).

Ett sätt att förståeliggöra begreppet *flerperspektivism* är att utgå ifrån och använda begreppen *mångkulturalitet* och *erkännandets politik*.<sup>32</sup> Med denna utgångspunkt går det att se alla mänskliga samhällen som mångkulturella och för att skapa förståelse för det mänskliga bör därför också denna mångkulturalitet erkännas och bearbetas i skolans historieundervisning. Kultur behöver, i detta sammanhang, inte endast handla om etniska eller religiösa kulturer utan kan lika gärna handla om till exempel; klasskultur, könskultur, sexuell kultur och/eller ålderskultur. För att samhällets olika kulturer, eller egentligen samhällets olika röster och olika historiska narrativ, ska kunna erkännas behöver de också synliggöras och sättas i relation till varandra i historieundervisningen och detta erkännande och synliggörande av samhällets mångkulturalitet blir speciellt viktigt för ett demokratiskt inkluderande samhälle. Ett *flerperspektivistiskt* ämnesinnehåll i historieundervisningen kan, på detta sätt, underlätta för elever, som alltså själva lever i ett mångkulturellt samhälle, att dels förstå sig själva och det samhälle de lever i och dels också utveckla mer inkluderande och demokratiska synsätt på andra människor och kulturer både i historien och samtiden. *Flerperspektivismen* kan, utifrån denna utgångspunkt, tydligt kopplas samman med lärandemålen *historiemedvetande* och *medborgarbildning*.<sup>33</sup> Men även när det gäller att utveckla ett *historiskt tänkande* kan förmågan att kunna se på och beskriva dåtiden ur olika perspektiv beskrivas som avgörande.<sup>34</sup>

### Universalism

Att känna till och utveckla *flerperspektivistiska* förhållningssätt till ämnesinnehållet i historieundervisningen kan alltså sägas vara avgörande för att diversifiera traditionella perspektiv på historien och hjälpa unga elever att utveckla flera av de historiedidaktiska förmågor som idag ligger till grund för skolämnet historia. Samtidigt är det *flerperspektivistiska* förhållningssättet inte problemfritt. *Flerperspektivismens* stora fördel; att kunna skildra verklighetens komplexitet, kan samtidigt också sägas vara dess stora nackdel. Ju fler kulturer, röster eller narrativ som synliggörs och erkänns i undervisningen desto mer komplex och ibland svårförståelig riskerar historien att bli. För att historieelever ska kunna utveckla en *historiemedvetenhet*, ett *historiskt tänkande* eller en *historisk medborgarbildning* blir det inte bara viktigt att de klarar av att se historien ur olika perspektiv. Det är även avgörande att de samtidigt förstår de historiska berättelserna och narrativen som de stöter på.

---

<sup>32</sup> Losic (2018).

<sup>33</sup> Sandahl (2015), Barreira, Castorina & van Alphen (2017), Kang (2017), Karrouche (2017), Korostelina (2017), Letourneau (2017), Losic (2018), Nordgren (2021).

<sup>34</sup> Nersäter (2014), Losic (2018), Johansson (2019).

För att undvika eller i alla fall minska risken för förvirring eller minskad förståelse bör *flerperspektivismen* därför kontrasteras med och sättas i relation till, vad en del forskare, kallar *universalism*.<sup>35</sup>

Där det *flerperspektivistiska* förhållningssättet utgår ifrån att ett samhälle alltid består av olika kulturer och makthierarkier, som behöver synliggöras och erkännas i undervisningen. Utgår det universella förhållningssättet istället ifrån tanken att ett samhälle alltid består av likvärdiga individer som ofta delar universella upplevelser och erfarenheter. Utifrån denna grundsyn blir det, enligt ett *universalistiskt* förhållningssätt till ämnesinnehåll, viktigt att hitta och lyfta fram det ”allmänmänniska” i historien. Det som visar att vi trots våra olikheter ändå har mycket stora likheter, som mänskliga individer eller medborgare. Snarare än att lyfta fram och synliggöra många olika parallella narrativ syftar *universalismen* alltså till att urskilja det som förenar dessa olika narrativ och sammanför dem till ”en historia”. På sätt och vis går det därför att se *flerperspektivism* och *universalism* som diametralt motsatta och oförenliga synsätt på historisk kunskap: Det ena betonar behovet av att diversifiera och öppna upp historiska studier för olika och komplexa perspektiv medan det andra betonar behovet av att generalisera och förenkla. Men, snarare bör vi se på och arbeta med dessa perspektiv som kompletterande förhållningssätt till historieundervisning. Å ena sidan behöver historieundervisning utgå ifrån och använda sig av ett ämnesinnehåll som kan återge det mångkulturella och demokratiska samhällets komplexitet ur olika perspektiv. Å andra sidan behöver historielärare samtidigt också hitta sätt att förenkla historien för att göra den mer begriplig och engagerande, genom att berätta sammanhängande historiska berättelser. Flera historiedidaktiker har på senare år börjat experimentera med och fundera över just sådana nya universella historiska narrativ, som skulle kunna löpa som teman eller ”röda trådar”, i skolans historieundervisning och till exempel föreslås ämnesinnehåll om produktionsförhållanden, migration, demokratiseringsprocesser eller klimatförändringar igenom historien, som möjliga vägar framåt. Dessa historiska företeelsers historiedidaktiska potential ligger i att de både går att skildra ur många olika perspektiv och samtidigt kan skapa universella sammanhang och tydliga allmänmänniska kopplingar mellan dåtid, nutid och framtid.<sup>36</sup>

---

<sup>35</sup> Losic (2018).

<sup>36</sup> Karrouche (2017), Letourneau (2017), Losic (2018), Kitson (2021), Nordgren (2021).

Slutligen är det också viktigt att påtala vikten av att ett *universellt* förhållningssätt verkligen förblir *universellt* i ordets rätta bemärkelse. Flera av de historiedidaktiker som diskuterar behovet av nya universella historiska narrativ, i skolan, tar upp hur begreppet *universalism* i slutet av 1900-talet ofta använts, så att säga under ”falsk flagg”, för att kamouflera klassisk eurocentrism och hur västvärldens och europeiska länders historiska utveckling därmed blivit förlagan för ”världens och mänsklighetens historia” och på det viset osynliggjort andra viktiga perspektiv.<sup>37</sup>

### Historisk teori och metod

Kritiken emot *universalism*, som en förklädd eurocentrism, leder oss in i diskussionen om hur och varför historisk kunskap skapas och används i samtiden. Ytterligare ett perspektiv inom forskningen om ämnesinnehåll i historieundervisningen handlar om just detta. Innehållet i historieundervisningen kan inte längre endast handla om att förmedla historisk kunskap och historiska narrativ, även om detta görs utifrån olika perspektiv och med hjälp av ett *universellt* förhållningssätt. Ämnesinnehållet i 2000-talets historieundervisning måste också innefatta saker av mer historievetenskaplig och historiedidaktisk karaktär. Här kan ämnesinnehållet knytas till lärandemålen *historiskt tänkande* samt *historiebruk* och *historiekultur*. Hur och varför skapas historisk kunskap? Hur går historikers och arkeologers vetenskapliga arbete med historia till och hur använder vi i samhället den historiska kunskapen på olika sätt? För att besvara och diskutera dessa och liknande frågor i historieundervisningen blir det viktigt att förstå *historisk teori* och *historisk metod* och på senare år har allt fler historiedidaktiker också börjat intressera sig för både dessa begrepp och för hur idéerna bakom dessa begrepp kan realiseras i historieundervisningens verklighet.<sup>38</sup>

Att det historiska ämnesinnehållet behöver se ut och presenteras på ett visst sätt för att skolämnet historias lärandemål ska kunna uppnås och olika historiedidaktiska förmågor ska kunna utvecklas har alltså börjat tydliggöras allt mer av de senaste tio årens historiedidaktiska forskning. Och inom detta forskningsfält framstår till exempel *flerperspektivistiska* och *universella* idéer, tillsammans med tankar gällande *historisk teori* och *metod*, som möjliga vägar framåt. Men 2000-talets historielärare behöver inte endast ha tydliga strategier för det innehåll som ingår i deras undervisning, utan de behöver även utveckla en metodik för att

---

<sup>37</sup> Tutiaux-Guillon (2017), Losic (2018), Dennis (2021).

<sup>38</sup> Skolverket (2013), Nersäter (2014), Rosenlund (2016), Alvé (2017), Nokes (2017), Rodriguez-Moneo & Lopez (2017), van Boxtel & van Drie (2017), Johansson (2019), Burn (2021).



bearbeta detta innehåll på sätt som ligger i linje med de nya lärandemålen och förmågorna. Även på detta område har det historiedidaktiska forskningsintresset ökat avsevärt under senare år och en typ av ny begreppsapparat kan sägas vara under framväxt.

### Narrativ, dialog och reflektion

Att historieämnets grund är den historiska kunskapen och att kunskaper om historiska tidsperioder, förändringsprocesser, händelser och personer är viktiga inom skolämnet historia, har redan diskuterats när historieämnets lärandemål togs upp och begreppet *historisk allmänbildning* förklarades. Flera svenska historiedidaktiker använder denna utgångspunkt när de beskriver ämnet och flera använder också begreppet *narrativ* eller *narrativ kompetens* när de synar skolämnet historias metodik i förhållande till den historiska kunskapen. På samma sätt som *historisk allmänbildning* kan sägas utgöra det mest grundläggande lärandemålet för historieundervisning kan *den narrativa kompetensen* sägas vara en grundläggande metodik. *Den historiska allmänbildningen* kan, utifrån detta perspektiv, sägas växa fram ur och formas genom historiska narrativ och berättelser, som förmedlas genom lärares berättande, skolböcker, filmer eller andra typer av läromaterial.<sup>39</sup>

Men lika viktigt som förmedlandet av historiska narrativ är det tänkande som narrativen är tänkta att sätta igång. Om de historiska kunskaperna (*historisk allmänbildning*) ska kunna förvandlas till historiedidaktiska förmågor (som *historiemedvetande*, *historiskt tänkande*, *historisk medborgarbildning* eller förståelse för *historiebruk* och *historiekulturer*) behöver något mer ske i undervisningen än endast förmedlande och berättande av historisk kunskap. Samtida historiedidaktisk forskning betonar ofta elevers egen *reflektion* som avgörande i lärandeprocessen och för att väcka elevers *reflektion* och framför allt för att skapa ett reflekterande som utvecklar historiedidaktiska förmågor måste historielärare därför även kunna initiera och leda didaktiska *dialoger*, som väcker och underlättar elevers *reflektion*. Utan reflektionen och dialogen förblir narrativen endast narrativ och förlorar därför en del av sitt historiedidaktiska värde.<sup>40</sup>

Detta synsätt på historiedidaktisk metodik och betoningen av samspelet mellan historiska *narrativ*, *dialoger* och *reflektion* framträder mycket tydligt i historiedidaktisk forskning om

---

<sup>39</sup> Nygren (2009), Skolverket (2013), Karlsson (2014), Alvéen (2017), Johansson (2019).

<sup>40</sup> Nygren (2009), Alvéen (2019), Skolverket (2013), Karlsson (2014), Johansson (2019).

arbetsätt i historieundervisning. En ny historiedidaktisk metodik håller på att beredas plats, en metodik där *narrativ* ständigt bör ackompanjeras av lärarledda *dialoger* för att väcka elevers tänkande och *reflektion* om och kring historia.<sup>41</sup>

### Dekonstruktion och rekonstruktion

Ett effektivt sätt att arbeta med historiska *narrativ*, med hjälp av *dialog* och *reflektion*, är vad en del forskare väljer att kalla *dekonstruktion*. Detta arbetsätt är främst ett bra metodiskt verktyg för att, tillsammans med elever, ”avslöja och åskådliggöra” hur historiska processer reproducerar ”makthierarkier” och/eller skapar ”sanningsspråk” genom historien och i samtiden.<sup>42</sup> Det kan handla om att visa hur nationalistiska, koloniala eller patriarkala processer utesluter vissa perspektiv och samhällsgrupper ur historieskrivningen (makthierarkier) eller att visa hur både politiska och sociala förändringsprocesser samt migrationsprocesser formerat olika typer av, historiska och samtida, identiteter och uppfattningar om identiteter (sanningsspråk). Men *dekonstruktion* kan även handla om att dekonstruera och kritiskt granska olika typer av historiska begrepp, källor och/eller olika former av användande av historia i samtiden.<sup>43</sup>

Med hjälp av en *dekonstruktivistisk* metodik kan flera av de olika tankar om ämnesinnehåll för historieundervisning, som presenterats tidigare, kombineras med tankarna om *narrativ*, *dialog* och *reflektion* på ett relativt naturligt sätt. *Dekonstruktion* handlar i så fall ofta om att utgå ifrån och arbeta med *universella* historiska *narrativ* som existerar i samtiden (till exempel *narrativ* om hur Sveriges och svenskars historia ofta beskrivs i traditionell historieskrivning), för att visa hur dessa *narrativ* ofta är förenklingar som, under ytan, innehåller flera olika och mer komplexa perspektiv (historien om Sverige och svenskar är egentligen en *flerperspektivistisk* och mångkulturell historia, som går att berätta ur en rad olika perspektiv och med fokus på en rad olika samhällsgrupper även om det sällan görs traditionellt). Genom att, i *dialog* med eleverna, skifta mellan å ena sidan det förenklade och *universella* och å andra sidan det komplexa och *flerperspektivistiska* kan läraren få elever att *reflektera* över och förstå historia samt identiteter och maktförhållanden på nya sätt.<sup>44</sup>

---

<sup>41</sup> Van Boxtel & van Drie (2017), Haste & Bermudez (2017), Nokes (2017).

<sup>42</sup> Körber (2015), Kang (2017), Karrouche (2017), Letourneau (2017), Lorenz (2017), Rosa & Bresco (2017), Losic (2018).

<sup>43</sup> Losic (2018).

<sup>44</sup> Sandahl (2015), Losic (2018).

Men *dekonstruktionen* bör egentligen endast ses som ett första steg i en tudelad didaktisk process där det andra steget; den nya förståelsen av historien eller vad en del forskare väljer att kalla *rekonstruktion*, är lika viktigt.<sup>45</sup> Det räcker inte med att historielärare får elever att reflektera över, diskutera och *dekonstruera* historiska narrativ eller ”sanningar”.

Undervisningen bör också, i förlängningen, bidra till att historieelever kan vara med i och själva bidra till *rekonstruktionen* av en mer verklighetstrogen historisk syn på de *narrativ* och ”sanningar”, som de stöter på i historiska berättelser i och utanför skolan. I arbetet med att *rekonstruera* historiska narrativ kan de idéer och tankar som togs upp när begreppet *universalism* diskuterades bli viktiga. Läraren och undervisningen behöver bidra till och hjälpa eleverna att konstruera nya sammanhängande och förenklade synsätt på historien, till exempel genom att tala om produktionsförhållanden, migration, demokratiseringsprocesser eller klimatförändringar, som kan ses som ”allmänmänskliga” igenom historien.<sup>46</sup> Genom att *dekonstruera* traditionella berättelser om och synsätt på svensk historia och genom att sedan *rekonstruera* nya och mer verklighetstroga berättelser och synsätt kan historielärare ge sina elever grundläggande och viktig historisk kunskap (*historisk allmänbildning*) och samtidigt påverka och utveckla olika historiedidaktiska förmågor hos sina elever: Svenska skolelevers syn på sig själva och andra svenskar kan förändras (*historiemedvetande*). Skolelevers syn på vad historisk kunskap faktiskt är och hur den används på olika sätt i deras egen samtid kan förändras (*historiskt tänkande, historiebruk och historiekulturer*). Och genom en förändrad historiesyn kan, förhoppningsvis också, mer inkluderande och demokratiska inställningar till det svenska samhället och andra svenskar växa fram (*medborgarbildning*).

### Scaffolding

Samspelet mellan och användandet av *dialog* och *reflektion* om och kring olika historiska narrativ för att *dekonstruera* och *rekonstruera* historisk kunskap kan alltså sägas vara viktiga inslag i tankarna om historiedidaktisk metodik på 2000-talet. Det är genom god *reflektion* och välfungerande *dialoger* som den historiska kunskapen, de historiska *narrativen* samt de historiska källorna kan användas för att utveckla olika historiedidaktiska förmågor. Utan dialogen och reflektionen, eller med dåligt fungerande dialoger och felriktad reflektion, förblir den historiska kunskapen endast kunskap och kan, som bäst, användas som *historisk allmänbildning*.

---

<sup>45</sup> Körber (2015), Letourneau (2017), Rosa & Bresco (2017), Tutiaux-Guillon (2017), Losic (2018).

<sup>46</sup> Ibid.

Men att organisera och leda dialoger, som faktiskt leder till lärande *reflektion* och hjälper elever att både *dekonstruera* och *rekonstruera* kunskap, är ett svårt pedagogiskt och didaktiskt hantverk. För att lyckas med denna metodik är det därför avgörande att det utvecklas didaktiska och metodiska verktyg för att hjälpa historielärare i detta arbete. I diskussionerna kring sådana metodiska verktyg och hjälpmedel har begreppet *scaffolding* börjat användas av en del historiedidaktiker på 2000-talet (i brist på bra motsvarighet på svenska används det engelska begreppet).<sup>47</sup> *Scaffolding* betyder ungefär byggnadsställning på svenska och på sätt och vis är det precis det som pedagoger och didaktiker talar om när de använder begreppet. *Scaffolding* är didaktiska och metodiska verktyg och hjälpmedel som kan hjälpa undervisande lärare att ”bygga sin undervisning” på ungefär samma sätt som en byggnadsställning hjälper byggnadsarbetare i byggandet av ett hus. Med *scaffolding*, i form av till exempel väl utvalt läromaterial (texter, filmer, bilder, spel eller historiska källor), välformulerade problem och frågeställningar kopplat till materialet eller tydliga instruktioner för vad som ska göras och hur, kan den yrkesskicklige läraren fungera som ”en byggnadsställning” runtom eleven och på det sättet hjälpa eleven att diskutera eller reflektera sig fram till djupare förståelse och bättre utvecklade förmågor.

På senare år har den historiedidaktiska forskningen också, ofta med inspiration från utbildningssociologin, börjat utveckla och pröva olika typer av ny historiedidaktisk *scaffolding*. Denna metodik bygger ofta på att underlätta historielärares arbete med de nya lärandemålen utifrån *flerperspektivistiskt*, *universellt* och historievetenskapligt ämnesinnehåll och med hjälp av *dekonstruerande* och *rekonstruerande* arbetsätt där både *narrativ*, *dialoger* och *reflektion* samspelar i undervisningen. Som goda exempel på internationella forskare, som arbetat med att utveckla sådan ny historiedidaktisk metodik, kan Helen Haste och Angelà Bermúdez, Jeffery Nokes eller Carla van Boxtel och Jane van Drie nämnas.<sup>48</sup> Men det finns flera andra samtida exempel på normativ och praktikutvecklande historiedidaktisk forskning, gällande historieundervisningens metodik och *scaffolding* för att få den att fungera.<sup>49</sup>

---

<sup>47</sup> Nersäter (2014), Haste & Bermudez (2017).

<sup>48</sup> Haste & Bermudez (2017), Nokes (2017), van Boxtel & van Drie (2017).

<sup>49</sup> Letourneau (2017), Rosa & Bresco (2017), Groot-Reuvekamp, Ros och van Boxtel (2018), van Boxtel (2017 & 2019), Martell (2020).

### **2.3 Sammanfattande diskussion av bakgrund och centrala tankegångar**

I denna bakgrund har den förändrade synen på skolämnet historia och historielärares kunskapsbas, som vuxit fram under de senaste cirka trettio åren, diskuterats. Denna förändring har, på flera olika sätt och utifrån flera olika perspektiv, bidragit till nya synsätt på både det historiska kunnandet och det historiedidaktiska görandet i skolans historieundervisning. De tankegångar och idéer samt teorier och begrepp, som presenterats ovan, blir därför också centrala för studier som, liksom denna, intresserar sig för skolämnet historia och utvecklingen av historielärares kunskapsbas i början av 2000-talet.

### 3. Tidigare forskning

Eftersom denna studie handlar om och intresserar sig för lärarutbildning och lärarutbildningens påverkan på blivande lärares kunskapsbas så blir tidigare forskning med inriktning på frågor kring just detta en viktig utgångspunkt. I detta kapitel ges därför ett antal exempel på forskare och forskning som intresserat sig för både lärarutbildning, mer generellt, och historielärarutbildning, mer specifikt.

#### 3.1 Tidigare forskning om lärares kunskapsbas och lärarutbildning

En viktig utgångspunkt för denna studie är ett utbildningssociologiskt forskningsfält, med inriktning på frågor om lärares generella kunskapsbas och yrkesskicklighet, som börjat få allt mer uppmärksamhet internationellt sedan 1990-talet och som under 2000-talets inledande decennier också börjat få ett genomslag i synen på lärarutbildning internationellt. Forskarna inom detta fält har framför allt arbetat med att, utifrån empiriska studier av lärare och lärarutbildning, försöka sätta ord på och beskriva vad som kännetecknar lärarprofessionen och yrkesskickliga lärares arbete med undervisning i skolan. Tre av de mer tongivande begreppen och teoribildningarna, som har vuxit fram ur detta fält, kan sägas vara teorierna om *pedagogical content knowledge (PCK)*, *powerful knowledge* och *core practices*. Det som kan sägas förena dessa tre begrepp och forskningen bakom dem är att samtliga betonar att en lärares yrkesskicklighet handlar om både ett kunnande och ett görande, samtidigt som samtliga påtalar brister i arbetet med kunskapsbasen inom traditionell lärarutbildning.<sup>50</sup> Denna syn på lärares kunskapsbas och yrkesskicklighet, samt kopplingen till lärarutbildning, gör dessa begrepp och framför allt forskningen bakom begreppen intressanta för denna studie.

Teorierna och idéerna bakom begreppen kan sägas ha vuxit fram ur en känsla av att läraryrkets kunskapsbas och lärares yrkesskicklighet ofta trivialiseras. Denna trivialisering blir som mest synlig vid till exempel lärarutbildning eller utvärderingar av lärares arbete i skolans verklighet, där lärarprofessionens komplexitet sällan synliggörs fullt ut av lärarutbildare eller de som utvärderar lärares arbete.<sup>51</sup> Antingen utgår utbildningar och utvärderingar för fokuserat utifrån specifika skolämnen, som till exempel skolämnet historia, och då betonas ofta lärares teoretiska kunskaper om vad syftet med skolämnet är och vad skolelever ska eller bör lära sig (ämnes- och ämnesdidaktiska kunskaper). Eller

---

<sup>50</sup> Shulman (1986 och 1987), Fogo (2014), Young (2014 och 2021).

<sup>51</sup> Shulman (1986 och 1987).

utgår de för fokuserat ifrån en mer generell syn på mänskligt lärande och då betonas helt andra teoretiska kunskaper om till exempel hur lärande i skolmiljö skapas och uppnås (utbildningssociologiska, utbildningspsykologiska och utbildningsfilosofiska kunskaper). Dessa enkelriktade perspektiv och diskussioner är, enligt forskarna *bakom PCK, powerful knowledge* och *core practices*, problematiska på framför allt två olika sätt. Dels lyckas de inte fånga hela den teoretiska delen av lärares kunskapsbas, där både mer ämnesspecifika och mer allmänpedagogiska kunskaper ingår och samspelar. Dels och kanske framför allt tenderar de också att bidra till att uppfattningen om lärares kunskapsbas och yrkesskicklighet blir mycket teoretisk och att den praktiska delen av kunskapsbasen, alltså det didaktiska arbetet i skolans verklighet, därför ofta skymms eller osynliggörs.<sup>52</sup>

Med hjälp av begreppen och teorierna bakom vill forskarna framhäva vad som skulle kunna benämnas som ”en tredje väg framåt”, som förenar ämnesspecifika och allmänpedagogiska kunskaper samt teori och praktik, i arbetet med lärares kunskapsbas på lärarutbildningar.<sup>53</sup> En lärare eller lärarstudent som utvecklar *PCK, powerful knowledge* eller *core practices* bör ses som en person som ser på och bygger sin kunskapsbas utifrån både teoretiska perspektiv på lärande (ämnesdidaktiska såväl som allmänpedagogiska) samt kunskaper om, erfarenheter av och förhållningssätt till undervisningspraktiken och utifrån dessa idéer har också nya arbetssätt börjat växa fram vid flera olika ämneslärarutbildningar internationellt.<sup>54</sup>

### 3.2 Tidigare forskning om historielärares kunskapsbas och historielärarutbildning

Ofta med inspiration av den ovan beskrivna utbildningssociologiska forskningen, har forskningsintresset för historielärarutbildning och historielärarutbildningens påverkan på lärarstudenters kunskapsbas ökat markant internationellt under de senaste cirka tio åren. Och det går idag att, på sätt och vis och i vissa sammanhang, tala om historiedidaktisk *PCK* och *powerful knowledge* eller historiedidaktiska *core practices* i diskussioner om historielärares kunskapsbas och historielärarutbildning. Tankegångarna kring vikten av samspelet mellan olika teoretiska kunskaper samt erfarenheter och förståelse för

---

<sup>52</sup> Shulman (1986 och 1987), Zeichner (2012), Young (2014 och 2021), Chapman (2021).

<sup>53</sup> Young (2014 & 2021), Chapman (2021).

<sup>54</sup> Fogo (2014), Young (2014 och 2021), Chapman (2021).

undervisningspraktik är också klart synliga i dessa historiedidaktiska diskussioner och sammanhang.<sup>55</sup>

Amerikanen Bradley Fogo har i sin forskning till exempel utgått ifrån och använt begreppet *core practices* när han uppmärksammat den stora brist på erfarenheter av välfungerande historieundervisning, som många historielärare och historielärarstudenter i USA har, samt hur denna brist på erfarenhet också verkar göra det svårt för lärare och studenter att själva realisera en välfungerande undervisningspraktik.<sup>56</sup>

Den finske forskaren Mikko Puustinen, som är en av mycket få skandinaviska forskare som intresserat sig för historielärarytbildningen och dess undervisningspraktik på senare år, drar mycket liknande slutsatser gällande finsk historielärarytbildning när han, utifrån begreppet *powerful knowledge*, diskuterar likartade problem i Finland och behovet av att utveckla nya arbetssätt där. Puustinen beskriver hur finsk historielärarytbildning ofta handlar om att studenterna läser, talar och skriver om välfungerande historiedidaktisk praktik, men egentligen aldrig själva upplever eller gör sådan praktik under sin utbildning. Denna undervisningspraktiska brist verkar, enligt Puustinen, medverka till studenternas stora svårigheter att själva realisera en välfungerande historieundervisning. Utan egna erfarenheter av välfungerande undervisningspraktik blir studenterna utelämnade till sig själva och har svårt att implementera sina teoretiska kunskaper i skolans vardag och verklighet.<sup>57</sup>

Samma utgångspunkter och liknande slutsatser framkommer också i boken *Knowing history in schools. Powerful knowledge and the powers of knowledge* från 2021 där brittiska historiedidaktiker, som Arthur Chapman och Alison Kitson, diskuterar hur brittisk historielärarytbildning börjat utveckla nya arbetssätt, som tydligare utgår ifrån både undervisningsteori och undervisningspraktik, utifrån begreppet *powerful knowledge*.<sup>58</sup>

Chapman och Kitson tillhör ett ökande antal forskare som börjat bedriva mer normativ och praktikutvecklande forskning för att förändra arbetet och undervisningen vid historielärarytbildningar internationellt. De tyska historiedidaktikerna Jörgen Wolf, Martin

---

<sup>55</sup> Skolverket (2013), Fogo (2014), Jarhall (2020), Chapman (2021), Young (2021).

<sup>56</sup> Fogo (2014).

<sup>57</sup> Puustinen (2022).

<sup>58</sup> Chapman (2021), Kitson (2021).



Rothland och Nicola Brauch har till exempel i sin forskning tagit utgångspunkt i tidigare påvisade brister i arbetet med blivande historielärares *PCK*, i olika tysktalande länder, när de arbetat med att utveckla nya arbetssätt och ny metodik för *PCK* inom tysk historieläraryrkesutbildning.<sup>59</sup> Liknande exempel på forskning kan hämtas även från länder som; USA, Schweiz, Australien och Nederländerna och här kan forskare som Robert W Maloy och Irene Laroche, Jeffery Nokes eller Christopher C Martell (USA), Christian Mathis och Robert Parkes (Schweiz och Australien) samt Carla van Boxtel, Marjan de Groot-Reuvekamp och Anje Ros (Nederländerna) nämnas som exempel.<sup>60</sup>

När det gäller svensk historiedidaktisk forskning om och kring svensk historieläraryrkesutbildning och dess påverkan på studenters kunskapsbas så har det dock skrivits mycket lite på 2000-talet. Vid en sökning i DIVA-portal visas inte någon avhandling och endast tre olika vetenskapliga artiklar på detta ämne. 2006 gjorde David Ludvigsson och Bengt Schüllerqvist en granskning av historieläraryrkesutbildningen vid Göteborgs Universitet och 2008 skrev Kenneth Nordgren ett kapitel, i boken *Historien är nu – En introduktion till historiedidaktiken*, om vad en god historieläraryrkesutbildning kan anses vara. Men då båda dessa texter är skrivna för mer än 15 år sedan och den historiedidaktiska utvecklingen med koppling till skolämnet historia, historielärare och historieundervisning varit så kraftig sedan dess, så är det svårt att se dessa texter som aktuella för denna studie. 2013 presenterade Björn Åstrand dock en längre artikel om kvalitetsarbete/forskning, som han gjort på historieläraryrkesutbildningen vid Umeå Universitet, och både denna undersökning samt dess resultat har viss relevans för denna studie. För det första så använde Åstrand samma ansats: För att närma sig och förstå läraryrkesutbildning menar även Åstrand att studenterna på utbildningen är en bra ingång och ett fördelaktigt forskningsobjekt. För det andra så konstateras, i diskussionen av studiens resultat, också ett par saker som anspelar på det som denna undersökning ämnar göra. Åstrand kommer fram till att historieläraryrkesutbildningen i Umeå verkar lida av samma problematik som diskuterats generellt i detta kapitel; utbildningen präglas av slitningar mellan ämnesdidaktiska och allmänpedagogiska tankegångar samt mellan undervisningsteori och praktik och det finns ett behov av att överbrygga dessa slitningar. Utifrån dessa slutsatser argumenterar Åstrand sedan för att det behövs mer forskning om och kring historieläraryrkesutbildningen för att förstå

---

<sup>59</sup> Wolf, Rothland & Brauch (2022).

<sup>60</sup> Maloy och Laroche (2010), Nokes (2017), Groot-Reuvekamp, Ros och van Boxtel (2018), Martell (2020), Mathis & Parkes (2020).

den bättre och komma åt den problematik som skönjs i resultaten.<sup>61</sup> Åstrand konstaterar i slutet av sin artikel att:

Det vore önskvärt inför framtiden att utveckla forskning som för indikationer från undersökningar som denna framåt genom att undersöka relationen mellan tillämpad pedagogisk approach i utbildningen och almuners upplevelse av utbildningens betydelse för forandet av för dem essentiella kompetenser. (...) Bland de frågor som väcks finns frågan om hur väl lärarstudenter tillägnar sig såväl begrepp som "hållningar". (...) Hur utbildningarna i framtiden hanterar detta och vilken kunskapsbas som utvecklas kring lärande och undervisning i historielärarytbildning är av största betydelse.<sup>62</sup>

### 3.3 Sammanfattande diskussion om tidigare forskning

Sammanfattningsvis går det att konstatera två viktiga saker, för denna studie, efter genomgången av bakgrund och tidigare forskning. För det första kan historiedidaktisk forskning, med fokus på historielärarytterns kunskapsbas och historielärarytterns påverkan på densamma, sägas vara på frammarsch i början av 2000-talet. Men för det andra är det också tydligt att svensk historiedidaktik, trots en vitaliserad forskning med inriktning mot skola, lärare och undervisning under de senaste cirka femton åren, inte helt är en del av detta framväxande forskningsfält. I alla fall när det gäller kopplingen till läraryttern. Det är i ljuset av detta tomrum som denna studie genomförs med en förhoppning om att öka det svenska forskningsintresset för historieläraryttern samt historielärarytterns påverkan på historielärarytterns kunskapsbas och yrkesskicklighet.

---

<sup>61</sup> Åstrand (2013).

<sup>62</sup> Ibid.

## 4. Teoretiska utgångspunkter

### 4.1 Basil Bernstein och *den pedagogiska apparaten*

I arbetet med att besvara frågeställningarna för denna undersökning kommer studien att utgå ifrån och använda sig av delar av den brittiska utbildningssociologen Basil Bernsteins teoretiska ramverk om *den pedagogiska apparaten*. Ett av Bernsteins främsta fokus i detta teoribygge var att utveckla sätt att förstå och förklara utbildning och undervisning utifrån ”sina egna villkor” snarare än som en produkt eller en förstärkning av sociologiska kategorier som klass, genus eller etnicitet. Bernsteins mål var, utifrån denna logik, att finna sätt att förstå och förklara den pedagogiska diskursens inre logik och praktik. Vad är egentligen utbildning och hur konstrueras och byggs egentligen undervisning?<sup>63</sup>

Nyckelprocessen i skapandet av utbildning och undervisning är, enligt Bernstein, en typ av *rekontextualisering* där kunskaper och förmågor, utvecklade i en kunskapsproducerande kontext (företrädesvis, men inte uteslutande, den vetenskapliga forskningen i den akademiska universitetsvärlden), selektivt ska överföras till en kontext av kunskapsreproduktion (företrädesvis, men inte uteslutande, undervisningsvardagen i skolvärlden).

*Rekontextualiseringsprocessen* är inte enkel och kan därför inte heller tas för given utan måste undersökas och beskrivas noga för att kunna förstås och förklaras och för att beskriva de generella principerna, som formar denna process, använde Bernstein begreppet *pedagogic device* (här fritt översatt till *den pedagogiska apparaten*). *Den pedagogiska apparaten* är alltså tänkt att fungera som modell för att beskriva de institutionaliserade sätten som finns för att *rekontextualisera* eller omvandla kunskap och förmågor från den kunskapsproducerande kontexten inom akademien till den kunskapsreproducerande kontexten i skolans undervisningsvardag. Så hur ser då denna apparat ut och hur fungerar rekontextualiserings- eller omvandlingsarbetet som pågår inom den?<sup>64</sup>

Enligt Bernstein består *den pedagogiska apparaten* av tre olika så kallade fält (fields). Dessa tre fält benämns som; *field of production* (här fritt översatt till *produktionsfält*), *field of recontextualization* (här fritt översatt till *rekontextualiseringsfält*) och *field of reproduction* (här fritt översatt till *reproduktionsfält*). *Produktionsfältet* ska förstås som den akademiska universitetsvärlden där de kunskaper och förmågor som senare kan komma att läras ut i

---

<sup>63</sup> Bertram (2012).

<sup>64</sup> Bernstein (1996 & 2000), Bertram (2012).

skolans undervisning produceras och definieras. I denna studie skulle forskningen inom ämnena historia och historiedidaktik, som genomförs vid historiska institutioner runt om i Sverige och världen och som skapar historievetenskaplig kunskap och definierar historiedidaktiska förmågor, kunna sägas vara *produktionsfält*.<sup>65</sup>

Det så kallade *rekontextualiseringsfältet*, som alltså befinner sig mellan *produktions-* och *reproduktionsfälten* eller mellan den akademiska forskningen och skolans verklighet, delar Bernstein upp i två olika delar som blir mycket viktiga för denna studie. Han talar dels om ett *officiellt rekontextualiseringsfält* och dels om ett *pedagogiskt rekontextualiseringsfält*. Det officiella fältet motsvaras av de formella styrdokument som alltid finns för formell utbildning och undervisning och som oftast bygger på idéer och tankar som producerats inom *produktionsfältet*. Medan det pedagogiska fältet motsvaras av de institutioner och personer som arbetar med att dels utbilda och dels stödja de lärare som genomför undervisningen i skolans vardag. I denna studie kan *det officiella rekontextualiseringsfältet* sägas utgöras av de formella styrdokumenten för svensk historieläraryt utbildning, där lärandemålen och innehållet för utbildningen formellt definieras och formuleras. Medan *det pedagogiska rekontextualiseringsfältet* utgörs av undervisningen och innehållet på historieläraryt utbildningen.<sup>66</sup>

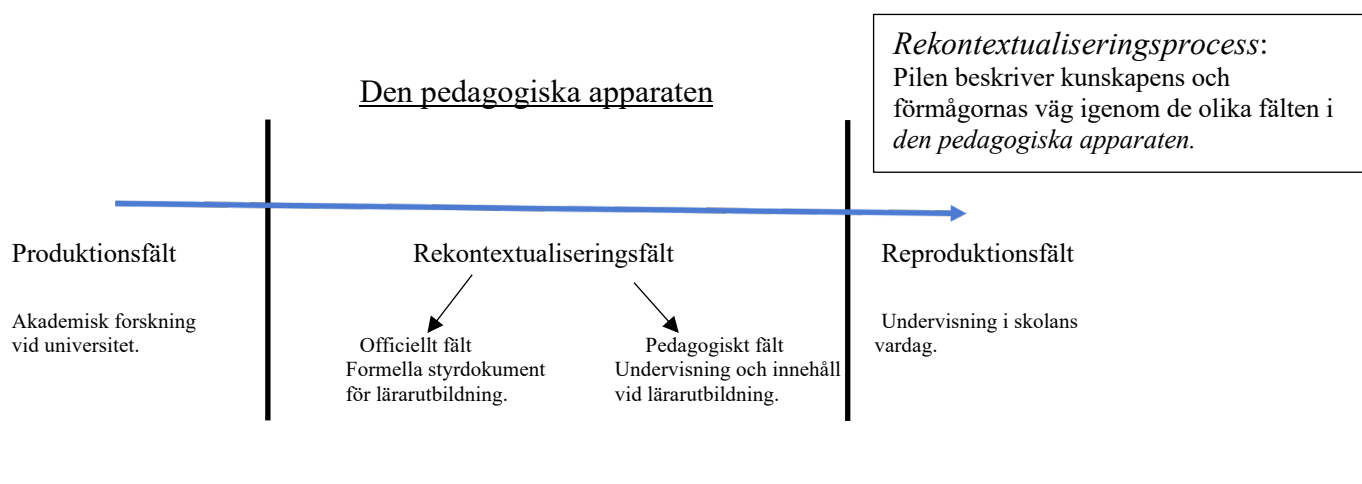
*Reproduktionsfältet* består, enligt Bernstein, av den undervisning som sker i skolans vardag. Den grundläggande tanken bakom teorin bygger på att beroende på vilken typ av kunskap och förmågor, som produceras inom *produktionsfältet* (i detta fall historievetenskaplig och historiedidaktisk forskning på universitet) och beroende på hur dessa kunskaper och förmågor behandlas av och omvandlas i *rekontextualiseringsfältet* (i detta fall läraryt utbildningen), så kommer också undervisningen att fungera på olika sätt i *reproduktionsfältet*. *Den pedagogiska apparaten* och framför allt läraryt utbildningen kan på detta sätt mycket konkret kopplas samman med lärares kunskapsbas och med lärares yrkesskicklighet, som denna studie ämnar undersöka. I denna studie kommer historieläraryt studenters tankar om och genomförande av egen undervisning under VFU (verksamhetsförlagd utbildning) att behandlas som reproduktionsfält eftersom det är det närmaste de kommer "vanlig historieundervisning" under sin utbildning.<sup>67</sup>

---

<sup>65</sup> Bernstein (1996 & 2000). Bertram (2012).

<sup>66</sup> Ibid.

<sup>67</sup> Ibid.



Men hur kan man då, som forskare, empiriskt undersöka och framför allt sätta ord på och beskriva *rekontextualiseringsprocessen* på en lärarutbildning?

#### 4.2 Studiens analysverktyg: *igenkännings-* och *realiseringsregler*

För att undersöka, förstå och beskriva *rekontextualiseringsprocessen* talade Bernstein om olika så kallade distribueringsregler eller distribueringsprocedurer som en viktig del av *den pedagogiska apparaten*. Det är dessa olika regler eller procedurer som styr och organiserar på vilket sätt kunskap och förmågor förmedlas och omvandlas mellan de olika fälten, på sin väg genom *rekontextualiseringsprocessen*.<sup>68</sup> Dessa regler är därför viktiga att identifiera och studera för att kunna skapa förståelse för processen och den pedagogiska apparaten. I denna studie kommer två av dessa regler att användas som utgångspunkt och analysverktyg för att få syn på och beskriva *rekontextualiseringsprocessen* som sker på historielärarutbildningen: *recognition* och *realisation rules* (här fritt översatt till *igenkännings-* och *realiseringsregler*).

I texten *Towards a sociology of teacher training* beskriver utbildningssociologen Paula Ensor, som arbetat med Bernsteins teoretiska ramverk med koppling till lärarutbildning, hur *igenkänningsregler* handlar om två olika saker: Dels om en lärarstudents förmåga att kunna identifiera olika sätt att genomföra undervisningspraktik på och dels också om lärarstudentens förmåga att beskriva och utvärdera undervisningspraktik. En lärarstudent som har utvecklat och behärskar *igenkänningsregler* har alltså en rad olika teoretiska kunskaper om undervisningspraktik och kan också använda dessa kunskaper för att beskriva och utvärdera undervisning utifrån olika perspektiv. *Realiseringsregler* handlar istället, enligt Ensor, om en

<sup>68</sup> Bertram (2012).

lärarstudents förmåga att själv implementera och använda sina teoretiska kunskaper i en välfungerande undervisningspraktik i skolans verklighet. En lärarstudent som har utvecklat och behärskar *realiseringsregler* har alltså förmågan att implementera en välfungerande undervisning eller ett undervisningspraktiskt görande, som bygger på det teoretiska kunnandet. Välfungerande undervisning bygger, utifrån dessa beskrivningar, på både ett kunnande och ett görande och den undervisande läraren behöver utveckla både teoretiska kunskaper, eller i alla fall kännedom, om olika sätt att ta sig an och undervisa i ett visst skolämne (*igenkänning*) samt den praktiska förmågan att implementera denna teoretiska kunskap eller kännedom i en fungerande undervisningspraktik med verkliga elever (*realisering*).<sup>69</sup>

De tankar och idéer om undervisning, som ligger bakom begreppen *igenkännings-* och *realiseringsregler*, går med lätthet att jämföra med och sätta i relation till idéerna och tankarna som utvecklats av den utbildningssociologiska forskningen om lärares kunskapsbas och lärarutbildning och som diskuterats i kapitlet om tidigare forskning. Ju djupare lärarens kunskaper om undervisningspraktiken är (*igenkänningsregler*) och ju bredare lärarens egen undervisningsrepertoar blir (*realiseringsregler*) desto mer utvecklad och fullständig kan lärarens kunskapsbas också sägas vara. Sett ur detta perspektiv borde ett huvudsyfte med *rekontextualiseringsprocessen* på en lärarutbildning därför vara att lära ut och förmedla ämnesdidaktiska *igenkännings-* och *realiseringsregler* för att på det viset bidra till en utveckling av studenternas kunskapsbas. Hur kan man då utgå ifrån och använda begreppen *igenkänningsregler* och *realiseringsregler* i en faktisk empirisk undersökning av lärarutbildning?

I ett antal studier av lärarutbildning och lärarfortbildning för grundskolelärare, som genomfördes vid University of London i början av 2000-talet, använde forskarna Ana M Morais, Isabel P Neves och Margarida Afonso begreppen *igenkännings-* och *realiseringsregler*, som utgångspunkt för att undersöka om och hur innehållet i utbildningen slog igenom i och påverkade de deltagande lärarnas egen kunskapsbas och undervisningspraktik.<sup>70</sup> Även om deras undersökning inte behandlade historiedidaktik och historielärare så påminner både en del av deras problemformulering och deras syfte om det

---

<sup>69</sup> Ensor (2004).

<sup>70</sup> Morais, Neves & Afonso (2005).

som denna undersökning ämnar göra och deras användning av Bernsteins teori och begrepp kommer därför, till viss del, att tjäna som utgångspunkt här. Men för att lyckas besvara denna studies frågor, gällande historieläraryt utbildning och historieläraryt studenter, måste dock Bernsteins allmänpedagogiska och allmändidaktiska teori och begrepp kopplas samman med en historiedidaktisk kontext och historiedidaktiska begrepp. Så vad kan historiedidaktiska *igenkännings-* och *realiseringsregler* innebära?

#### 4.3 Historiedidaktiska *igenkännings-* och *realiseringsregler*

Denna studie är tänkt att utgå ifrån och använda sig av det historiedidaktiska forskningsfält som vuxit fram kring frågor om skolämnet historia samt historielärares kunskapsbas och som presenterades i bakgrunden, som utgångspunkt för analysen av historiedidaktiska *igenkännings-* och *realiseringsregler* på historieläraryt utbildningen. Tanken är att detta forskningsfält innehåller idéer och tankar samt till viss del även konkreta teorier och begrepp om stora delar av både det kunnande (*igenkännande*) och det görande (*realiserande*) som blivande historielärare bör utveckla för att lyckas skapa välfungerande undervisning i skolans verklighet. Denna undersökning kan, på detta sätt, sägas utgå ifrån att det bör finnas ett samband mellan å ena sidan historieläraryt utbildning samt undervisning och innehåll där och å andra sidan akademisk forskning kring skolämnet historia och historielärares kunskapsbas. Detta samband kan också tydliggöras och förklaras med hjälp av Bernsteins teori om *den pedagogiska apparaten* eftersom undervisningen och innehållet på läraryt utbildning (*det pedagogiska rekontextualiseringsfältet*), enligt teorin, ska styras av formella styrdokument (*det officiella rekontextualiseringsfältet*), som i sin tur bör bygga på och formuleras utifrån akademisk forskning (*produktionsfältet*). Så hur ser då dessa samband ut gällande just svensk historieläraryt utbildning?

Det formella innehållet för svensk historieläraryt utbildning beskrivs i två olika typer av styrdokument; dels nationell lagstiftning för vad svensk ämnesläraryt utbildning ska syfta till och innehålla i Högskoleförordningen och dels i lokala kursplaner för varje enskild historieläraryt utbildning i Sverige.<sup>71</sup> Vid en genomläsning av dessa dokument blir det tydligt att de, precis som Bernsteins teori föreskriver, förutsätter att historieläraryt utbildningens undervisning och innehåll, till stor del, ska utgå ifrån och bygga på historiedidaktisk forskning (i alla fall gällande de delar av utbildningen som går att koppla konkret till

---

<sup>71</sup> Högskoleförordningen (1993:100), lokal kursplan för historieläraryt utbildningen i fokus för denna studie.

historieundervisning). Detta märks i flera olika formuleringar i Högskoleförordningen där det bland annat står att svenska ämneslärarstudenter ska utveckla:

- ämneskunskaper som krävs för yrkesutövningen (...) och fördjupad insikt i aktuellt forsknings- och utvecklingsarbete.
- kunskaper i didaktik och ämnesdidaktik inklusive metodik som krävs för undervisning och lärande inom det eller de ämnen som utbildningen avser.
- förmåga att tillämpa sådan didaktik och ämnesdidaktik inklusive metodik.<sup>72</sup>

Men hänvisningen till historiedidaktisk forskning kan sägas vara lika tydlig i den lokala kursplanen för den historielärarytbildning som varit i centrum för denna studie. Där det specificeras att historielärarytbernterna på utbildningen, bland annat ska:

- identifiera och diskutera historiedidaktikens centrala frågor.
- med utgångspunkt i historiedidaktisk teori (...) redogöra för och problematisera exempel på historieundervisning.
- med utgångspunkt i goda ämneskunskaper och teoretiskt förankrade didaktiska överväganden självständigt kunna organisera och genomföra pedagogisk verksamhet.<sup>73</sup>

Formuleringarna ovan och andra liknande formuleringar i styrdokumentet förutsätter tydligt en förtrogenhet med och förståelse för modern historiedidaktisk forskning. För att avgöra vilka *ämneskunskaper*, *kunskaper* samt *förmågor i ämnesdidaktik* eller vilka *centrala historiedidaktiska frågor*, vilket *aktuellt forsknings- och utvecklingsarbete* eller vilken *historiedidaktisk teori* som avses i formuleringarna, så behöver de sättas i relation till och tolkas med hjälp av forskning. Utan forskningen blir dessa ord och begrepp mycket abstrakta och svårapplicerbara och utifrån detta samband utgår denna studie alltså ifrån att det historiedidaktiska kunnande (*igenkännande*) och görande (*realiserande*), som är så centralt för denna studie, bör sökas och finnas inom den historiedidaktiska forskningen.

Baserat på denna logik har teorierna och begreppen om skolämnet historia och historielärares kunskapsbas och framför allt de centrala tankegångarna och idéerna bakom begreppen, som presenterades i bakgrunden, använts som representation för historiedidaktiska *igenkännings- och realiseringsregler* i studien.

---

<sup>72</sup> Högskoleförordningen (1993:100).

<sup>73</sup> Lokal kursplan för historielärarytberntningen i fokus för denna studie.



- När det gäller tankar och idéer om skolämnet historias syfte kommer begreppen; *historisk allmänbildning, historiemedvetande, historiebruk, historiekultur, historiskt tänkande* och *medborgarbildning*, och framför allt idéerna bakom dessa begrepp, att användas som exempel på historiedidaktiska *igenkännings-* och *realiseringsregler*.
- När det gäller tankar och idéer om skolämnet historias innehåll kommer begreppen; *flerperspektivism, universalism* samt *historisk metod* och *teori*, och framför allt idéerna bakom dessa begrepp, att användas som exempel på historiedidaktiska *igenkännings-* och *realiseringsregler*.
- När det gäller tankar och idéer om skolämnet historias metodik kommer begreppen; *narrativ, dialog* och *reflektion, dekonstruktion* och *rekonstruktion* samt *scaffolding*, och framför allt idéerna bakom dessa begrepp, att användas som exempel på historiedidaktiska *igenkännings-* och *realiseringsregler*.

I analysen av studenternas uppfattningar om historieundervisning (studenternas *igenkännande*) används, med inspiration av tidigare nämnda Ana M Morais, Isabel P Neves och Margarida Afonso, begreppen *passiva* och *aktiva igenkänningsregler*.<sup>74</sup> Genom att se på uppfattningarna ur både ett passivt och ett aktivt perspektiv tydliggörs hur en lärares kunnande kan befinna sig på olika nivåer i förhållande till den egna undervisningspraktiken. Ju närmare vi kommer den egna undervisningen, desto mer aktivt kan kunnandet sägas vara. Tanken bakom användandet av dessa begrepp är att öka skärpan i analysen och tydligare kunna beskriva historielärlärostudenternas uppfattningar om historieundervisning på olika nivåer. Användningen av begreppen *passiva* och *aktiva igenkänningsregler* ska förstås på följande sätt i analysen av studiens intervjuer:

- ***Passiva igenkänningsregler:*** Motsvaras av hur tydligt strukturerade och artikulerade studenternas uppfattningar om historiedidaktiska idéer kring skolämnet historias syfte, innehåll och metodik kan sägas vara, när de talar om och beskriver välfungerande historieundervisning i allmänhet.

---

<sup>74</sup> Morais, Neves & Afonso (2005).

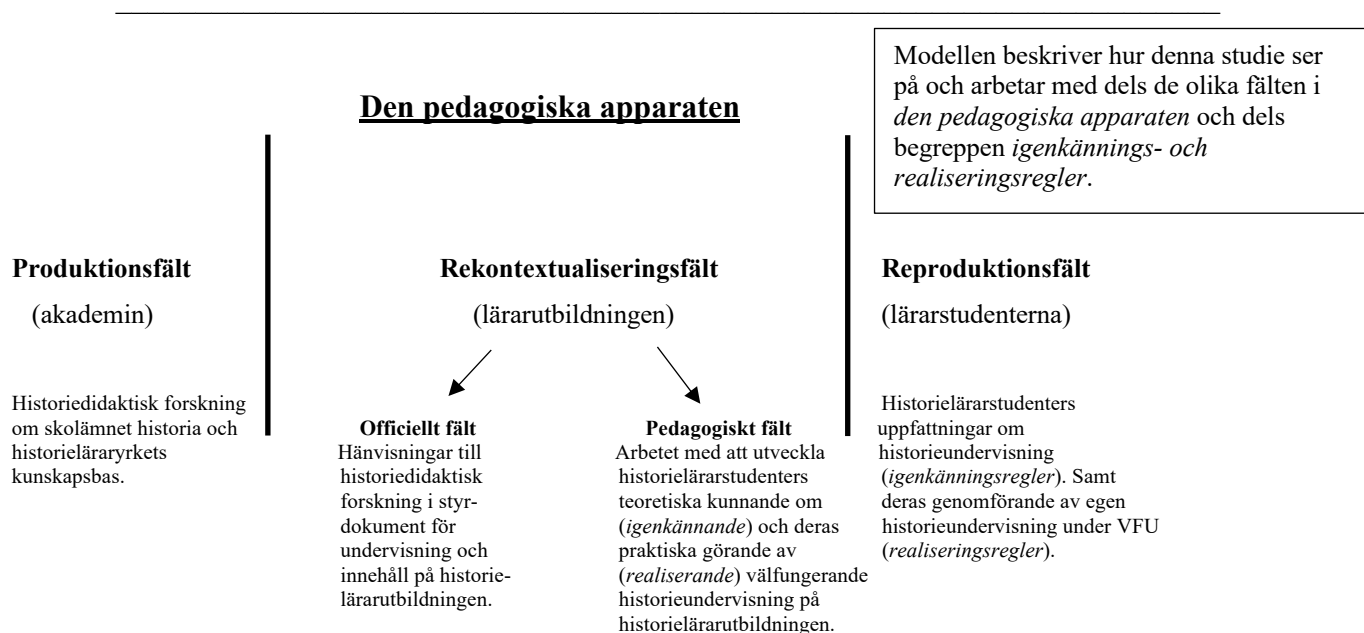
- **Aktiva igenkänningsregler:** Motsvaras av historielärrarstudenternas förmåga att föra resonemang kring hur viss historiedidaktisk metodik behöver hänga samman med ett visst, historiskt och/eller historiedidaktiskt, ämnesinnehåll för att uppnå vissa historiedidaktiska syften eller lärandemål, när de talar om och beskriver sin egen undervisning.

I analysen av studenternas genomförande av egen undervisning under VFU (studenternas *realiserande*) ska begreppet *realiseringsregler* förstås på följande sätt i analysen av studiens observationer:

- **Realiseringsregler:** Motsvaras av historielärrarstudenternas förmåga att producera en undervisningspraktik, i deras egen historieundervisning under VFU, där vissa historiedidaktiska metoder hänger samman med ett visst historiskt och/eller historiedidaktiskt innehåll för att uppnå vissa syften eller lärandemål för skolämnet historia.

#### 4.4 Sammanfattande teoretisk diskussion

Sammanfattningsvis och med Basil Bernsteins ord ämnar denna studie alltså att undersöka svensk historielärrarutbildning, som en del av *den pedagogiska apparaten* för skolämnet historia. Undersökningen syftar till att undersöka historielärrarstudenters uppfattningar om historieundervisning (historiedidaktiska *igenkänningsregler*) samt deras egen undervisningspraktik (historiedidaktiska *realiseringsregler*). För att, i förlängningen, närma sig, begripliggöra och försöka förstå utbildningens påverkan på studenternas kunskapsbas.



## 5. Metod och genomförande

### 5.1 Metodologiska utgångspunkter

Denna studie skulle kunna beskrivas som en så kallad bottom-upstudie. Tanken i sådana studier är att forskaren, genom att utgå ifrån utbildningens verklighet och personer som befinner sig där (the bottom), ska kunna upptäcka, synliggöra och studera strukturer bakom utbildningen (the top).<sup>75</sup> I denna studie är det, som redan förklarats, arbetet med att utveckla lärarstudenters kunskapsbas vid svensk historielärarytbildning som står i fokus och genom att studera de lärarstudenter som genomgår utbildningen ämnar studien att förstå och beskriva delar av strukturen bakom lärarytbildningens undervisning och innehåll. För att lyckas med detta används två metoder, som kan beskrivas som vanliga vid bottom-upstudier av detta slag; djupintervjuer och klassrumsobservationer.<sup>76</sup> För att synliggöra och undersöka lärarstudenternas uppfattningar om historieundervisning (*passiva* och *aktiva igenkänningsregler*) har djupintervjuer använts. För att få syn på och studera historielärarytstudenternas egen undervisningspraktik (*realiseringsregler*) har observationer använts.

Tanken bakom dessa metodologiska beslut är grundad i en kunskapssyn som sätter människor och människors interagerande i verkligheten, i centrum för kunskapande processer. Sett ur detta perspektiv kan en intervju sägas vara en intersubjektiv process där två eller flera personer samskapar ny kunskap (i detta fall jag och lärarstudenterna) och där de olika ingångarna i ett gemensamt ämne (i detta fall skolämnet historia och historieundervisning) samt interaktionen mellan personerna i samtalet blir avgörande. Samtidigt som en observation kan ses som en möjlighet för forskaren att befinna sig i och undersöka verkligheten medan ”verkligheten händer”.<sup>77</sup> Tanken är att om vi vill få syn på, beskriva och undersöka utbildning och undervisning så måste vi, på något sätt, befinna oss i utbildningens och undervisningens verklighet och förstå människorna där.<sup>78</sup> På senare år har även ett antal svenska historiedidaktiker lyft fram just klassrumsobservationer och framför allt djupintervjuer som metoder, väl anpassade, för att närma sig och skapa förståelse kring historieundervisning och uppfattningar om historieundervisning. David Rosenlund beskriver till exempel hur klassrumsobservationer kan ge forskaren goda insikter i hur undervisning tas emot av elever i

---

<sup>75</sup> Persson (2017).

<sup>76</sup> Neves & Afonso, Morais, (2005), Bertram (2012), Persson (2017), Jarhall (2020).

<sup>77</sup> Cohen, Manion & Morrison (2007).

<sup>78</sup> Ibid.

undervisningens verklighet och därmed också kan ge en bild av denna verklighet, som andra metoder har svårare att ringa in.<sup>79</sup> Vanja Losic beskriver hur djupintervjuer med skolelever (i detta fall lärarstudenter) är en bra metod för den som är intresserad av hur elever uppfattat vissa utbildningshändelser (i detta fall lärarutbildning) och framför allt vilken mening dessa händelser inneburit för elever (i detta fall lärarstudenter).<sup>80</sup> Jessica Jarhall beskriver hur intervjuer har klara fördelar i studiet av undervisning eftersom det kan vara mycket svårt att skapa sig förståelse för hur undervisande lärare (i detta fall lärarstudenter) faktiskt tänker och resonerar genom att till exempel studera dokument som; styrdokument, lektionsplaneringar eller olika typer av skriftligt undervisningsmaterial.<sup>81</sup>

Genom arbetet med intervjuer, observationer och framför allt i tolkandet och analyserandet av desamma har mina egna erfarenheter, som både undervisande lärare och mastersstudent, varit en tillgång. Detta är erfarenheter som hjälpt mig att förstå och känna igen mycket av det som denna studie ämnar undersöka och just erfarenhet och förståelse, för det som undersöks, är något som ofta betonas som viktigt i bottom-upstudier.<sup>82</sup> Det faktum att jag själv, sedan över 16 år tillbaka och fortfarande parallellt med genomförandet av denna studie, är historielärare är något som har påverkat denna studie i relativt stor utsträckning. Dels är jag mycket medveten om läraryrkets och undervisningens komplexitet. Dels har jag, med lätthet, kunnat identifiera mig med de unga lärarstudenternas uppfattningar om och arbete med undervisning. Men även mina egna erfarenheter som student, vid ett mastersprogram i historiska studier, har hjälpt mig då jag under de senaste två och ett halvt åren har ägnat många timmar åt att studera historiedidaktisk forskning om skolämnet historia och historieundervisning. Framför allt har dessa olika erfarenheter underlättat ett intersubjektivt förhållningssätt som varit mycket viktigt i tolkningsarbetet av resultaten för studien. Jag har kunnat röra mig mellan mina erfarenheter som lärare och student och mellan skolämnet historias teori, i form av mina kunskaper om historiedidaktik och skolämnet historias praktik, i form av mina egna erfarenheter av historieundervisning.

Samtidigt innebär både dessa metodologiska utgångspunkter och mina erfarenheter som lärare flera olika utmaningar. Dels är intervjuer och observationer relativt tidskrävande metoder,

---

<sup>79</sup> Rosenlund (2016).

<sup>80</sup> Losic (2010).

<sup>81</sup> Jarhall (2020).

<sup>82</sup> Carlgren 2009, Persson (2017).

som ofta försvårar mer övergripande undersökningar, vilket inneburit begränsningar för hur omfattande studien är. Detta diskuteras mer ingående när studiens avgränsningar tas upp. Men dels och kanske framför allt så finns det alltid en överhängande risk för snedvridna eller subjektiva resultat (bias) när forskaren så tydligt är en del av tolkandet och kunskapandet som intervjuer och observationer bygger på och kanske ännu mer när forskaren, till viss del, själv arbetar med det som undersöks. Ett sätt att undvika en sådan snedvridning eller subjektivitet är att utgå ifrån och använda sig av explicita och tydligt beskrivna teoretiska analysverktyg i arbetet med intervjuerna och observationerna.<sup>83</sup> Begreppen *passiva* och *aktiva igenkänningsregler* samt *realiseringsregler* och definitionen av dessa begrepp, som angavs i teorikapitlet, är tänkta att fungera som ett sådant sätt att vara explicit och tydlig. På samma sätt är tanken att tydliga beskrivningar av hur intervjuerna och observationerna gått till ska hjälpa läsaren att förstå hur användandet av analysverktygen och tolkningsprocessen gått till.

## 5.2 Studiens intervjuer och observationer

### Intervjuerna

Undersökningen bygger på sammanlagt sex stycken intervjuer; två stycken intervjuer med var och en av tre olika historielärarstudenter och intervjuerna har använts för att undersöka två olika saker. I den första intervjun, som genomförts med varje student innan observationerna, har lärarstudenternas uppfattningar om välfungerande historieundervisning varit i fokus (*passiva igenkänningsregler*). I den andra intervjun, som genomförts efter den sista observationen, har studenternas uppfattningar om och planering för egen historieundervisning varit i fokus (*aktiva igenkänningsregler*). Själva intervjuerna har hållits i form av semistrukturerade samtalsintervjuer och varje intervju har tagit mellan cirka fyrtiofem minuter och en och en halv timme samt fungerat som ett samtal där de intervjuade har fått mycket frihet att själva styra dialogen. Det har samtidigt funnits tydliga ramar för samtalet i form av ett antal förutbestämda frågor, som fungerat som en röd tråd genom alla intervjuer.<sup>84</sup> För att uppnå studiens syfte och besvara forskningsfrågorna har intervjuerna spelats in och i efterhand analyserats med ett analyschema, som skapats med inspiration av tidigare nämnda Neves, Afonsos och Morais studie om lärarfortbildning. Enligt detta schema har studenternas svar klassificerats utifrån tre olika positioner från 0 till 2 gällande historieundervisningens syfte, ämnesinnehåll och metodik.<sup>85</sup>

---

<sup>83</sup> Cohen, Manion & Morrison (2007).

<sup>84</sup> Se bilagor 1 och 2 för intervjufrågor.

<sup>85</sup> Neves, Afonso & Morais (2005),

I Intervju 1 motsvaras noteringen 0 av intervjuer där en student inte alls uppvisar kännedom om eller använder sig av idéer och tankesätt som återfinns i modern historiedidaktisk forskning, när studenten talar om välfungerande historieundervisning (studenten besitter *inte passiva igenkänningsregler*). 1 motsvaras av intervjuer där studenten uppvisar kännedom om sådana tankar och idéer, men utan att på ett tydligt och artikulert sätt kunna beskriva eller sortera dessa olika tankar och idéer som olika förhållningssätt till historieundervisning (studenten besitter *bristfälliga passiva igenkänningsregler*). Medan 2 motsvaras av intervjuer där studenten inte endast uppvisar kännedom om idéer och tankar från forskningen utan även artikulerar och tydligt sorterar dessa olika tankar och idéer som olika, men samtidigt samspelande, förhållningssätt till historieundervisning (studenten besitter *passiva igenkänningsregler*). Analysschemat för intervju 1 synliggörs nedan.

Analysschema gällande *passiva igenkänningsregler* (PIR) i intervju 1.

Indikator	Besitter inte PIR (indikeras 0)	Besitter bristfällig PIR (indikeras 1)	Besitter PIR (indikeras 2)
Beskrivning av syfte med, innehåll i och genomförande av det som studenterna uppfattar som välfungerande historieundervisning.	Uttrycker inte alls kännedom om idéer som återfinns i modern historiedidaktisk forskning om historieundervisningens syfte, innehåll och metodik.	Uttrycker, till viss del, kännedom om idéer som återfinns i historiedidaktisk forskning. Men utan att kunna sortera dessa idéer på ett artikulert och tydligt sätt.	Uttrycker kännedom om idéer som återfinns i forskningen och sorterar dessa olika idéer både tydligt och artikulert.
Notering för	Syfte:	Innehåll:	Metod:

I intervju 2 motsvaras noteringen 0 av intervjuer där studenten inte alls använder sig av idéer och tankesätt, som återfinns i modern historiedidaktisk forskning om historieundervisningens syfte, ämnesinnehåll och metodik, när de beskriver sin egen undervisning och dess planering (eleven besitter *inte aktiva igenkänningsregler*). 1 motsvaras av intervjuer där studenten, till viss del, använder sådana tankar och idéer (eleven besitter *bristfälliga aktiva igenkänningsregler*) och 2 motsvaras av intervjuer där studenten, till övervägande del, använder tankar och idéer från forskningen i samtalen om den egna undervisningen och planeringen av densamma (eleven besitter *aktiva igenkänningsregler*). Analysschemat för intervju 2 synliggörs nedan.

## Analyschema gällande *aktiva igenkänningsregler* (AIR) i intervju 2.

---

Indikator	Besitter inte AIR (indikeras 0)	Besitter bristfällig AIR (indikeras 1)	Besitter AIR (indikeras 2)
Beskrivning av hur den egna VFU-undervisningen är planerad och upplagd.	Använder inte tankar och idéer från modern historiedidaktisk forskning om historieundervisningens praktik	Använder till viss del tankar och idéer från forskningen	Använder till övervägande del tankar och idéer från forskning.
Notering för	Lärandemål:	Innehåll:	Metod:

---

### Observationerna

Studien bygger på sammanlagt tjugofem observationer, som genomförts med samma tre studenter som intervjuats (tio stycken observationer vardera av student 1 och 2 samt fem stycken av student 3). Observationerna har genomförts mellan de två intervjuerna och varje observation har varit ett lektionstillfälle om cirka 80 minuter där lärarstudenten själv genomfört undervisning, som de själva planerat, för gymnasieelever i historia.

Observationerna har inte spelats in, i ett försök att skapa en så ”normal” eller ”vanlig” undervisningsmiljö som möjligt och undvika att göra studenterna nervösa. Jag har, som observatör, befunnit mig längst bak i klassrummet och endast tyst observerat och fört anteckningar. Undersökningens observationer har fokuserat på och använts för att undersöka om och i så fall hur studenternas undervisningspraktik kan sägas hänga ihop med dels deras egna uppfattningar om historieundervisning och dels med modern historiedidaktisk forskning om skolämnet historia och historielärares kunskapsbas (*realiseringsregler*).

Även observationerna har analyserats med hjälp av ett analyschema, som påminner om analyschemat för intervju 1 och 2, och *realiseringsregler* har enligt detta schema klassificerats utifrån tre olika positioner från 0 till 2 för varje lektionstillfälle. Där 0 motsvaras av observationer där en students undervisning inte alls påminner om varken deras egna uppfattningar om historieundervisning eller den undervisningspraktik som beskrivs i historiedidaktisk forskning (studenten besitter *inte realiseringsregler*). 1 motsvaras av observationer där undervisningspraktiken, till viss del, påminner om studenternas egna uppfattningar och liknar det som beskrivs i forskningen (studenten besitter *bristfälliga realiseringsregler*) och 2 motsvaras av observationer där undervisningen, till övervägande del, påminner om studenternas egna uppfattningar och liknar det som beskrivs i forskningen (studenten besitter *realiseringsregler*). Eftersom syfte, ämnesinnehåll och metodik inte kan

ses som separata och självständigt fungerande delar av undervisning, i skolans verklighet, utan snarare bör förstås som olika, men samverkande, pusselbitar så har det inte gjorts separata noteringar för syfte, ämnesinnehåll respektive metodik i observationerna. Varje enskild lektionsobservation har istället fått en notering (0, 1 eller 2), men eftersom det gjorts flera olika observationer med varje student så har det kunnat sättas en sammanlagd notering, för varje student, när alla observationer genomförts. För student 1 och 2, som observerats tio gånger vardera, blir därför 20 högsta möjliga notering (studenten besitter *realiseringsregler*), 10 kan ses som ett medelvärde (studenten besitter *bristfälliga realiseringsregler*) medan 0 är minsta möjliga notering (studenten besitter *inte realiseringsregler*). För student 3, som observerats fem gånger, blir motsvarande siffror: 10 (studenten besitter *realiseringsregler*), 5 (studenten besitter *bristfälliga realiseringsregler*) och 0 (studenten besitter *inte realiseringsregler*). Analysschemat för de enskilda observationerna synliggörs nedan.

#### Analysschema gällande *realiseringsregler* (RR) i klassrumsobservationer.

Indikator	Besitter inte RR (indikeras 0)	Besitter bristfällig RR (indikeras 1)	Besitter RR (indikeras 2)
Undervisningspraktikens karaktär under studentens VFU-lektioner.	Undervisningspraktikens karaktär är olik studentens egna uppfattningar om historieundervisning samt den undervisningspraktik som beskrivs i historiedidaktisk forskning.	Undervisningspraktiken är, till viss del, lik och uppvisar ibland samma karaktärsdrag som studenten uppfattar som välfungerande och som beskrivs i forskning.	Undervisningspraktiken är, till övervägande del, lik både uppfattningar och forskning.

Notering:

### **5.3 Undersökningens studieobjekt och forskningsetiska överväganden**

De tre studieobjekten för undersökningen var studenter vid en svensk historieläroverutbildning, med inriktning mot grundskolans år 7-9 samt gymnasieskolan, när undersökningen genomfördes. En av dem genomgick sitt nästsista läsår på läroverutbildningen och var ute på sin nästsista VFU-period (student 1) och två av dem genomgick sitt sista läsår och var ute på sin sista VFU-period (student 2 och 3), när intervjuer och observationer genomfördes. Samtliga befann sig alltså i slutet av utbildningen och var därför relativt nära sin yrkesexamen och därför också potentiellt nära sin yrkesbana som färdiga lärare. Studenterna fick reda på studien genom att deras klasser informerades om detta mastersprojekt och sedan gavs möjlighet att anmäla sig frivilligt (i ett fall informerades studenterna av sin lärare på läroverutbildningen och i två fall av mig själv).



Forskningsetiska överväganden är alltid viktiga för en undersöknings validitet, speciellt när studien innefattar observationer och intervjuer, som denna. Att undersöka och studera undervisning är något man måste närma sig med ödmjukhet på grund av hur sammansatta och komplexa dessa saker är och hur utelämnande det kan vara att, som lärare eller kanske ännu mer som blivande eller oerfaren lärare, tala om och observeras i undervisning. Alla intervjuer och observationer i studien bygger på frivillighet och är grundade i gällande forskningsetiska krav om information, samtycke, anonymitet och nyttjande.<sup>86</sup> Samtliga deltagande lärarstudenter har frivilligt anmält sig till studien, fyllt i en samtyckesblankett och informerats om att de när som helst har kunnat avbryta sitt deltagande och dra tillbaka sitt samtycke. I studien har samtliga deltagare också anonymiserats för att omöjliggöra en identifikation av enskilda personer. Det är endast jag, som forskare, samt min handledare som haft tillgång till namnen och känt till identiteten på deltagande lärarstudenter. Dessutom har alla källhänvisningar, som kan knytas direkt till den lärarutbildning som studenterna gått på, avidentifierats för att omöjliggöra att någon med hjälp av källorna ska kunna identifiera utbildningen och i förlängningen studenterna, såvida de inte själva väljer att berätta om sin medverkan. Detta innebär sämre källhänvisningar, när det gäller den källa som kan knytas direkt till lärarutbildningen som varit i fokus för denna studie, men detta val ska förstås som ett sätt att prioritera forskningsetiken och lärarstudenternas rätt till anonymitet snarare än som ett sätt att försvåra förståelsen av studiens resultat. Förutom detta är det viktigt att nämna att det empiriska materialet från intervjuer och observationer endast har använts efter samråd med min handledare och om och när lärarstudenter har haft frågor eller tankar om undersökningen har dessa avhandlats i samtal tillsammans med både student och handledare för att ytterligare stärka forskningsetiken.<sup>87</sup>

Med detta sagt är det samtidigt viktigt att påtala att det finns en avgörande maktaspekt i studien där jag, som forskare, och inte lärarstudenterna själva valt ut, tolkat och presenterat resultaten från både intervjuer och observationer. Detta är ett tungt ansvar som jag tagit mig an med största respekt för både studenterna och deras integritet samt för undersökningen och dess resultat. Jag upplever det ändå som att jag, genom det sätt som intervjuer, observationer och analys genomförts på, i största möjliga mån, lyckats fånga och beskriva lärarstudenternas

---

<sup>86</sup> Vetenskapsrådet (2017).

<sup>87</sup> Ibid.

ocensurerade uppfattningar och undervisningspraktik på ett tillförlitligt och samtidigt respektfullt sätt i denna uppsats.

#### **5.4 Studiens avgränsningar**

Studenters uppfattningar om och upplevelser av undervisning kan egentligen endast sägas vara en av flera olika och samverkande beståndsdelar av det som är lärarutbildning. Andra delar kan till exempel sägas vara den vetenskapliga forskning och de filosofiska eller politiska tankar som ligger bakom utbildningen, de formella styrdokument som ligger till grund för och styr utbildningen och/eller lärarutbildares uppfattningar och upplevelser av utbildningen.<sup>88</sup> Denna studie utgår, till viss del, ifrån både forskning och filosofiska tankar om samt de formella styrdokumenterna för svensk historielärarutbildning, men undersökningens fokus är tydligt riktat mot studenterna samtidigt som lärarutbildare inte ägnas någon större uppmärksamhet alls. Detta val av fokus ska ses som en avgränsning för uppsatsarbetet snarare än som något annat. Samtidigt är det viktigt att nämna att valet av historielärarstudenter, som studieobjekt för undersökningen, inte varit slumpmässigt. Eftersom syftet med lärarutbildning, på ett mycket tydligt sätt, kretsar kring lärarstudenter och utvecklingen av deras kunskapsbas kan just lärarstudenters uppfattningar om och erfarenheter av utbildningen och arbetat där sägas vara viktigare än andra beståndsdelar. Tanken är att det, genom att både tala med och också observera lärarstudenter, är möjligt att närma sig och förstå studenternas egen kunskapsbas och på det sättet också, i förlängningen, förstå och förklara hur arbetet vid lärarutbildningen tenderar att påverka denna kunskapsbas. Detta hade varit svårare att uppnå genom till exempel textanalyser av forskning om och styrdokument för lärarutbildning eller genom intervjuer med observationer av lärarutbildare. Vill vi förstå och förklara utbildningens påverkan på studenterna måste vi också komma i kontakt med och förstå studenterna. Tankarna bakom både avgränsningarna och valet av fokus i studien kan därför alltså sägas utgå ifrån en ambition om att undersöka den mest vitala av de olika delarna på historielärarutbildningen.

En annan avgränsning för arbetet är både antalet och valet av studenter, som undersökningen är baserad på. Studien utgår ifrån sammanlagt sex intervjuer och tjugofem lektionsobservationer med totalt tre historielärarstudenter. Även här finns det en tanke bakom avgränsningarna. Genom att genomföra ett flertal både intervjuer och observationer med ett

---

<sup>88</sup> Goodland (1979).

fåtal studenter på en utbildning, istället för att till exempel genomföra färre intervjuer och observationer men med fler studenter och på flera utbildningar, är förhoppningen att kunna synliggöra, beskriva och förstå mer djupgående mönster i studenternas uppfattningar och agerande eller vad som ibland beskrivs som *thick description*.<sup>89</sup>

Utifrån dessa överväganden och avgränsningar bör studien kanske främst ses som en typ av för- eller pilotstudie, för att pröva vissa teoretiska och metodologiska sätt att ta sig an och undersöka arbetet på historielärarytbildningar. Men detta omöjliggör samtidigt inte skapandet av viktig kunskap om arbetet med blivande historielärares kunskapsbas i denna studie. Med grund i begreppet *existence of proof* går det till exempel att diskutera mer generella tankegångar även utifrån relativt få undersökningsobjekt och dessutom skulle denna och liknande studier alltså kunna ligga till grund för bredare och mer fördjupad forskning på området i framtiden.<sup>90</sup>

---

<sup>89</sup> Geertz (1973).

<sup>90</sup> Barton (2008a), Rudnert (2019).

## 6. Resultat

### 6.1 Studenternas uppfattningar om välfungerande historieundervisning

Det är framför allt det första intervjutillfället, som hållits innan den första klassrumsobservationen, som kan sägas ha handlat om och ägnats åt samtal om studenternas uppfattningar om välfungerande historieundervisning. Syftet med denna intervju har primärt varit att avgöra hur artikulera och tydligt strukturerade studenternas uppfattningar om historiedidaktiska idéer kring skolämnet historias syfte, innehåll och metodik kan sägas vara och i vilken utsträckning dessa uppfattningar kan sägas ligga i linje med historiedidaktisk forskning. Eller med andra ord att avgöra om studenterna kan sägas besitta *passiva igenkänningsregler*.

#### Uppfattningar om syftet med välfungerande undervisning

Den första intervjun har inletts med ett samtal om studenternas syn på syftet med historieundervisning och historieläroarutbildning. I detta inledande skede av intervjuerna har det ställts frågor om hur de ser på syftet med att vi har historieundervisning i gymnasieskolan (vad det är som elever i skolämnet historia ska utveckla och lära sig) samt vad syftet med historieläroarutbildningen är (vad det är som blivande historielärare behöver utveckla och lära sig). Studenterna har också tillfrågats om hur de ser på och tolkar att de svenska styrdokumentet för gymnasieämnet historia ser på frågan om varför vi har historieundervisning i gymnasieskolan. Slutligen har samtalet handlat om hur studenterna uppfattar att utbildningen arbetat med syftet och lärandemålen för skolämnet historia.<sup>91</sup>

Gällande skolämnet historias lärandemål så visar intervjuerna genomgående att studenternas uppfattningar ligger i linje med den historiedidaktiska forskningen på området och samtliga tre studenter uppvisar en hög grad av *igenkänning*. Redan i den första meningen i svaret på den första frågan i intervjun, när jag undrar hur student 1 uppfattar det övergripande syftet med skolämnet historia, svarar hen till exempel följande:

Det finns några olika (syften), men jag tycker att det är dels för att det (historieämnet) är existentiellt givande och roligt och att man kommer lite närmre hur det är att vara människa. (...) Man får en ödmjukhet inför mänskligheten (...). Och sen så är det för att (...) vi ska förstå samtiden. Att man förstår det som har varit, att man förstår varför det är så som det är idag och möjligtvis vad man kan tänka på i framtiden.

---

<sup>91</sup> Se bilaga 1 för tydligare insikt i de frågor som ställts och diskuterats.

På precis samma fråga, alltså den första frågan i hela intervjun om syftet med skolhistoria, svarar student 2:

Min första tanke är väl att liksom bilden man kan få av samhället genom att titta på hur det har varit i dåtid är, enligt mig, det viktigaste. (...) Att nutid är format av dåtid och det är en väldigt viktig aspekt att förstå. (...) Och sen om man kan få in källkritik och historiebok och hur det används (...) i samhället och så där. Sådant som du inte förstår om du inte... Du måste ju ha kunskap för att förstå. Att skapa en god medborgare liksom.

Medan även student 3 är inne på mycket likartade tankegångar i början på sin intervju:

Att ha kunskap om historia underlättar att förstå sin samtid. Det blir liksom att man inte tar sin samtid ur kontext utan att det har funnits så mycket olika saker som har byggt upp till sin samtid. (...) Jag tror att det är väldigt viktigt att ha kunskaper om historia för att förstå sin samtid. (...) Samtidigt tror jag också att historia är mycket bra för att utveckla någon form av mänsklig empati, historisk empati, och allt det kopplas ju också till samtiden.

I citaten ovan, som är mycket talande för studenternas uppfattningar om syftet med välfungerande historieundervisning, är det framför allt två saker som är slående. För det första så ger alla tre studenter uttryck för mycket likartade uppfattningar och för det andra så är dessa uppfattningar tydligt artikulera och ligger samtidigt nära det som återfinns i historiedidaktisk forskning om skolämnet historias lärandemål. Samtliga studenter är tydligt inne på att historieämnets främsta syfte är att hjälpa unga elever att kontextualisera och förstå samtiden och alla talar om sambandet mellan dåtid och nutid, men även till viss del framtid, som avgörande. I dessa resonemang framstår *historiemedvetande*, i linje med historiedidaktisk forskning, som ett mycket viktigt lärandemål för samtliga studenter. Men i citaten går det också att, relativt tydligt, spåra tankegångarna bakom flera andra historiedidaktiska begrepp som; *historisk allmänbildning* (i talet om den historiska kunskapens betydelse för samtidsförståelse), *historiskt tänkande* (i talet om källkritik) och *medborgarbildning* (i talet om en ödmjukhet inför mänskligheten, betydelsen av att skapa goda medborgare och vikten av att utveckla en historisk empati). Dessutom använder student 2 explicit begreppet *historiebok* redan här i inledningen av intervjun.

Den samsyn och den välartikulerade tydlighet, som framgår i citaten ovan, kan beskrivas som typisk i samtalen om syfte och lärandemål. Samtliga studenter utgår genomgående mycket tydligt ifrån tankegångar, som återfinns i forskningen, och använder ofta själva explicita teorier och begrepp från forskningen. Alla tre studenter använder till exempel begreppet *historiemedvetande* flera gånger i sina intervjuer. Både student 1 och 2 tar upp begreppet *bildning* när de talar om vikten av att elever lär sig ett historiskt stoff genom historieundervisningen, medan student 3 omtalar det historiska stoffet som "jättestor" för

skolämnet historia. Både student 2 och 3 använder explicit begreppet *historiebruk* och student 3 kopplar även samman detta begrepp med *historiekultur*. Student 1 nämner eller diskuterar dock inte dessa begrepp eller användningen av historia, som viktiga lärandemål i sin första intervju. Men hen tar själv upp och beskriver just *historiebruk* som ett lärandemål för sin egen undervisning i intervju 2, vilket leder till slutsatsen att hen antagligen endast glömt detta lärandemål i intervju 1. När det gäller lärandemålet *historiskt tänkande* så förklarar och beskriver alla tre att arbetet med historiska källor samt historievetenskapliga teorier och begrepp också är ett viktigt mål för historieundervisningen, dock utan att själva ta upp eller hänvisa till begreppet. Samma fenomen gäller för lärandemålet *medborgarbildning*; där samtliga tre studenter tydligt tar upp och diskuterar tankar och idéer bakom begreppet, som ett viktigt lärandemål, men utan att använda själva begreppet.

Det blir, i intervjuerna, tydligt att studenterna har ett ämnesdidaktiskt språk att tillgå när de talar om syfte och lärandemål och det är lika tydligt att de är vana vid att tala om dessa saker på ett detaljerat och artikulerat sätt. Detta visar sig till exempel när jag, i slutet av diskussionerna om syfte och lärandemål, frågar studenterna om och i så fall hur lärarutbildningen har förändrat deras sätt att se på skolämnet historia och historieundervisning. I denna diskussion blir det tydligt att utbildningen förändrat deras synsätt på syfte och lärandemål och att utbildningen gett de ett ämnesdidaktiskt språk och en begreppsapparat för att uttrycka detta nya synsätt.

Min syn på att vara lärare förr var väldigt så här: ämneskunskap, ämneskunskap, ämneskunskap och så här: årtal, årtal, årtal. Men det som liksom har växt fram under utbildningens gång är ju (...) att se de här långa utvecklingslinjerna (...) och liksom se olika samband. (...) Historiemedvetande, historiebruk, historiekultur. Att det är mer centrerat kring centrala didaktiska begrepp snarare än det historiska stoffet.

Själva känslan, som jag har (för skolämnet historia), har inte förändrats så mycket. Men jag har fler begrepp att hänga upp det på nu. (...) Historiemedvetandesfären (...) och sen så i det har vi liksom narrativ kompetens (...) och sen så har vi historical thinking.

Baserat på dessa resultat landar samtliga tre studenter på noteringen 2 och anses besitta *passiva igenkänningsregler*, gällande historieämnets syfte och lärandemål.

### Uppfattningar om innehållet i välfungerande undervisning

Efter samtalet om syfte har intervjun gått vidare till en diskussion om innehållet i välfungerande historieundervisning. Denna del av intervjun har först handlat om hur studenterna själva ser på frågan om vad historieundervisning i gymnasieskolan bör innehålla

och behandla, för att uppnå de syften och lärandemål som vi diskuterat tidigare i intervjun. Studenterna har sedan ombetts att tala om hur de uppfattar att lärarutbildningen tagit upp och förhållit sig till olika perspektiv på och val av ämnesinnehåll samt hur historielärare kan eller bör förhålla sig till och välja ämnesinnehåll för välfungerande historieundervisning.<sup>92</sup>

I denna del av intervjuerna märks en nyansskillnad i studenternas svar vid en jämförelse med svaren gällande undervisningens syfte. Även om studenterna uppfattar att lärarutbildningen arbetat även med ämnesinnehåll så verkar inte samma samsyn finnas på detta område och studenterna uppvisar inte samma tydliga och välartikulerade uppfattningar om tankar och idéer gällande olika perspektiv på ämnesinnehåll för historieundervisning, som gällande syftet med undervisningen. Om deras *igenkänning* kan beskrivas som, mer eller mindre, tydlig och artikulerad i diskussionerna kring syfte så bör den snarast beskrivas som, mer eller mindre, *bristfällig* i diskussionerna om innehåll.

När det gäller idéer och tankar som kan kopplas samman med så kallad *flerperspektivism* så finns det fortfarande en tydlig samsyn och till viss del också en artikulerad tydlighet. Student 1 diskuterar till exempel behovet av en historieundervisning som kan hjälpa elever att se både samtiden och dåtiden ur många olika perspektiv. Student 2 tar upp hur frågor som; ”Vilka inkluderas?”, ”Vilka elever har du i din klass?” och ”Hur väljer du stoff utifrån detta?”, blir viktiga när undervisningens innehåll ska planeras. Samtidigt som student 3, på ett likartat sätt, talar om behovet av att till exempel ”vrida på perspektiven” och kunna ge ”flera perspektiv” på ämnesinnehåll för att kunna bemöta och arbeta i ”heterogena klassrum”. Samtliga tre är även inne på vikten av att diversifiera innehållet i undervisningen för att till exempel undvika en eurocentristisk eller en patriarkal historiesyn. Men när det gäller tankar och idéer som kan kopplas samman med begreppen *historisk teori* och *metod* samt framför allt *universalism* är studenternas resonemang mycket vagare och till viss del ej existerande. Student 2 och 3 nämner kortfattat att historiska källor är viktiga att ta upp och bearbeta i undervisningen, men de tar upp detta relativt kortfattat och deras tankar kring arbetet med källor upptar mycket mindre tid än diskussionerna kring vikten av ett *flerperspektivistiskt* innehåll. Både student 2 och 3 tar också upp saker som skulle kunna knytas till *universalism*. Student 2 betonar till exempel vikten av att ”möta människan i historien” och student 3 tar upp hur historielärare ”behöver bygga en typ av ramverk” för att hjälpa elever att känna igen sig i och förstå

---

<sup>92</sup> Se bilaga 1 för tydligare insikt i de frågor som ställts och diskuterats.

historien, till exempel med hjälp av ”långa tidslinjer”. Men för att knyta dessa resonemang till *universalismens* tankegångar om ”röda trådar” och teman för att underlätta en universell och allmänmänsklig förståelse av historia, behövs det relativt mycket tolkning och välvilja. När det gäller student 1 så saknas resonemang som kan kopplas samman med tankarna och idéerna bakom begreppen *universalism* samt *historisk teori* och *metod*, till stora delar, helt i den första intervjun. I den andra intervjun lyfter dock student 1 en del saker som kan kopplas till *historisk teori* och *metod*, men resonemang som skulle kunna ses som *universella* är helt frånvarande.

Baserat på de vagare resonemangen och ibland också en brist på kunskap så landar samtliga studenter på noteringen 1 eller en *bristfällig igenkänning* gällande uppfattningar om innehåll i välfungerande historieundervisning.

#### Uppfattningar om metodik för välfungerande undervisning

I den sista tredjedelen av intervju 1 har samtalen kretsat kring frågor om genomförande av och metodik för historieundervisning. Här har studenterna, på ett likartat sätt som tidigare, först tillfrågats om hur de själva ser på frågan om hur välfungerande historieundervisning kan eller bör organiseras och fungera för att uppnå de syften och lärandemål som diskuterats i början av intervjun. Intervjun har sedan behandlat frågor om hur de uppfattar att lärarutbildningen tagit upp och förhållit sig till olika typer av metodik för genomförande av historieundervisning.<sup>93</sup>

I samtalen om metodik för historieundervisning märks en tydlig skillnad i jämförelse med diskussionerna kring historieundervisningens syfte och ämnesinnehåll. Trots att alla tre studenter, flera gånger under sina intervjuer, betonar både hur viktigt de tycker det är med metodik för undervisningspraktiken samt hur de uppfattar att deras utbildning verkligen fokuserat på och hjälpt dem med detta så har de, alla tre, mycket svårt att ge tydliga och konkreta exempel på historiedidaktisk metodik för eller metodiska förhållningssätt till historieundervisning. Alla tre lyfter att en varierad typ av undervisning är viktig och att traditionell historieundervisning ofta misslyckas med denna variation, ett resonemang som skulle kunna kopplas till den historiedidaktiska diskussionen om det viktiga samspelet mellan *narrativ*, *dialog* och *reflektion*. Student 1 nämner till exempel uttryckligen behovet av *dialog* i

---

<sup>93</sup> Se bilaga 1 för tydligare insikt i de frågor som ställts och diskuterats.



undervisningen, student 3 beskriver hur elevers eget tänkande och egna känslor är viktiga för att kunna utveckla ett *historiemedvetande* och både student 1 och 2 tar också upp tidslinjer, som ett viktigt metodiskt verktyg för att hjälpa elever till djupare förståelse för historia. Men ingen av studenterna kan riktigt förklara eller ge konkreta exempel på hur historieundervisning kan eller bör organiseras för att ge upphov till välfungerande *dialoger*, väcka elevers känslor och tänkande eller skapa historisk förståelse med hjälp av tidslinjer. Trots att jag flera gånger ber alla tre att konkretisera eller förtydliga sina metodiska resonemang så är det svårt för dem att komma på tydliga exempel på metodik eller metodiska förhållningssätt och ju mer diskussionen fördjupas, under samtalets gång, desto mer börjar studenterna istället tala om hur de saknat ett mer långsiktigt arbete med metodik i utbildningen och hur denna avsaknad gör det svårt för dem att, artikulerat och tydligt, svara på mina frågor.

Det är väldigt längesen vi läste didaktik så det är svårt att komma ihåg.

Vi har ju inte pratat om historiedidaktik, som en grej, sedan första året. (...) Jag har inga så här superbra svar.

Jag har svårt för att säga exakt hur vi har gjort det (arbetat med metodik).

Deras teoretiska kunnande eller *igenkännande* gällande metodik kan, utifrån dessa diskussioner, inte endast beskrivas som vagt och oartikulerat utan saknas till stora delar. Även om studenterna, initialt, inte känner att så är fallet. Samtliga nämner tankegångar som kan kopplas till behovet av *dialog* och *reflektion* i välfungerande historieundervisning, men de har samtidigt mycket svårt att beskriva hur *dialog* och *reflektion* kan skapas rent metodiskt i ett klassrum. I samtalet blir det också tydligt att studenterna framför allt verkar sakna kunskaper om och tillgång till olika typer av konkret historiedidaktisk *scaffolding*, vilket försvårar för dem att tydligt och artikulerat förklara hur undervisningen skulle kunna organiseras runt *reflektion* och *dialoger* eller leda till *dekonstruktion* och *rekonstruktion*. Denna problematik framstår som speciellt tydlig vid en jämförelse med samtalen om syfte och lärandemål, där samtliga studenter uppvisar en mycket hög grad av tydlighet och mycket välartikulerat kan diskutera varför historia bör studeras i skolan. Problemen med att sätta ord på och beskriva tydliga idéer och tankar gällande metodik gör att samtliga studenter hamnar på noteringen 0 och inte kan sägas besitta *passiva igenkänningsregler*, när det gäller historiedidaktisk metodik för välfungerande historieundervisning.

### Sammanfattning av studenternas uppfattningar om välfungerande historieundervisning

Sammanfattningsvis kan alltså samtliga studenter sägas besitta *passiva igenkänningsregler* gällande skolämnet historias syfte eftersom de, på olika sätt, tydligt utgår ifrån och använder sig av idéer och tankar bakom begreppen *historisk allmänbildning*, *historiemedvetande*, *historiebruk*, *historiekultur*, *historiskt tänkande* samt *historisk medborgarbildning*. Dessutom tar de själva upp och använder explicit flera av dessa begrepp i diskussionerna, för att beskriva och sortera sina tankar kring syftet med skolämnet historia. När det gäller ämnesinnehåll finns det en nyansskillnad i diskussionerna eftersom resonemangen inte längre är lika tydliga och välartikulerade och alla studenter inte heller uppvisar samma kunskaper. Alla tre bedöms ändå besitta *bristfälliga passiva igenkänningsregler*, eftersom de uppvisar en kännedom om idéer och tankar som kan knytas till begreppen flerperspektivism, samt historisk teori och metod, medan endast student 2 och 3 tar upp och diskuterar tankegångar som kan kopplas till universalism och dessa resonemang bedöms som relativt vaga. Gällande studenternas uppfattningar om metodik för välfungerande historieundervisning så syns den tydligaste skillnaden i resultaten. Ingen av studenterna kan sägas besitta *igenkänningsregler* gällande detta eftersom samtliga har svårt att ge konkreta beskrivningar av hur historieundervisning kan eller bör genomföras mer än att den borde vara varierad och inte endast kretsa kring *narrativ* och förmedling av fakta. Ingen av studenterna för tydliga resonemang som kan liknas vid *dekonstruktion* eller *rekonstruktion* och ingen av dem ger exempel på eller beskriver något som skulle kunna klassas som *scaffolding* för historieundervisning.

Notering för	Lärandemål:	Innehåll:	Metod:
Student 1:	2 (PIR)	1 (bristfällig PIR)	0 (besitter inte PIR)
Student 2:	2 (PIR)	1 (bristfällig PIR)	0 (besitter inte PIR)
Student 3:	2 (PIR)	1 (bristfällig PIR)	0 (besitter inte PIR)

### **6.2 Studenternas uppfattningar om den egna undervisningspraktiken**

Intervju två har handlat om studenternas egen undervisning, som observerats under deras VFU, och frågorna har kretsat kring vilka tankar och idéer som studenterna haft gällande syfte, ämnesinnehåll samt metodik när de planerat för och genomfört sin undervisning. Under intervjun har studenterna också tillfrågats om hur de uppfattat att lärarutbildningen arbetat med historieundervisningens praktik och om de känner att de själva kunnat använda inslag från lärarutbildningen, när de planerat och genomfört sin egen undervisning. Intervjun har avslutats med en diskussion kring de, för denna studie så centrala, historiedidaktiska

begreppen om syfte, ämnesinnehåll och metodik. Under denna diskussion har de olika begreppen explicit tagits upp och kortfattat förklarats av mig (i de fall då studenterna inte själva redan tagit upp och använt begreppen) och samtalet har handlat om huruvida studenterna känner igen dessa begrepp eller kanske framför allt idéerna bakom dem samt om huruvida studenterna känner att de kan koppla idéerna till sin egen undervisning och lärarutbildning.<sup>94</sup>

#### Studenternas uppfattningar om syfte med den egna undervisningen

Samtliga tre studenter beskriver hur de haft flera olika syften med den undervisning som observerats och i dessa beskrivningar är studenterna, precis som i intervju 1, både tydliga och artikulera. Återigen använder och utgår de till exempel ofta ifrån den historiedidaktiska begreppsapparaten när de talar om syfte och lärandemål för sin egen undervisning. Förutom att *historisk allmänbildning* varit ett mål för alla tre så uttrycker samtliga att de haft *historiemedvetande* som ett lärandemål för undervisningen. Student 1 berättar till exempel om hur hen velat få eleverna att se kopplingar mellan nu och då genom att visa att "historien är närvarande" och att vi "lever i historien". Student 2 återger hur hen velat göra detsamma genom att visa på likheter och skillnader mellan olika tidsperioder och genom att ge eleverna en känsla för "långa linjer" i historien. Medan student 3 velat visa eleverna hur historiska epoker, som den industriella revolutionen, kan leva kvar i och påverka samtiden till exempel i det som brukar kallas för kulturarv. Alla studenterna utgår också explicit ifrån begreppet *historiebruk* och berättar om hur de velat arbeta med detta genom att i alla fall visa eleverna olika exempel på hur historia används i samtiden och när det gäller student 3 så beskriver hen hur just begreppet *historiebruk* varit ett av de viktigare lärandemålen för hens undervisning. Både student 1 och 2 lyfter hur de velat utveckla elevernas *historiska tänkande* genom att till exempel visa att historia inte bara är, som student 2 uttrycker det; "ett kunnande" utan också kan sägas vara "ett görande". Målet för undervisningen, har utifrån detta tankesätt, varit att vänja eleverna vid att stöta på och arbeta med olika typer av historiska källor, i form av kortare texter och bilder.

Baserat på dessa exempel och beskrivningar landar samtliga tre studenter återigen på noteringen 2 och anses alltså besitta en *aktiv igenkänning* gällande uppfattningarna om syftet med deras egen undervisning. Det är mycket tydligt att de använder och utgår ifrån olika

---

<sup>94</sup> Se bilaga 2 för tydligare insikt i de frågor som ställts och diskuterats.

tankar, idéer och ibland även explicita begrepp och teorier från historiedidaktisk forskning, när de planerar lärandemålen för sin egen undervisningspraktik.

#### Studenternas uppfattningar om innehåll i den egna undervisningen

När det gäller diskussionerna om ämnesinnehåll så påminner resultaten i intervju 2 återigen om det som framkom i intervju 1. Tydligast är att alla tre kan sägas tänka *flerperspektivistiskt* om innehållet i sin egen undervisning eftersom alla tydligt beskriver hur de försökt att arbeta med material, som lyfter olika perspektiv på historien, för att nyansera elevernas syn på både dåtid och samtid. Alla tre uttrycker också att de velat komma bort från en eurocentrisk historiesyn, samtidigt som de känner att detta varit svårt att helt lyckas med. Alla studenterna kan även sägas ge uttryck för idéer och tankar som går att knyta till *historisk teori* och *metod* även om detta diskuteras mer kortfattat i intervjuerna. Student 1 och 2 tar till exempel upp hur de valt ut olika historiska källor för att de vill ge eleverna en känsla av vad en historisk källa kan vara och student 3 lyfter hur hen valt att arbeta med offentlig konst, som en historisk källa, för att få eleverna att förstå begreppet *kulturarv*. Ingen av studenterna lyfter dock något som kan kopplas till idéerna och tankarna bakom *universalismen* när de talar om och beskriver sin egen undervisning. Baserat på dessa resultat noteras alla tre studenter, på samma sätt som i den första intervjun, som 1 gällande ämnesinnehåll och kan sägas besitta en *bristande aktiv igenkänning*.

#### Studenternas uppfattningar om metodik för den egna undervisningen

När samtalet glider över i att handla om metodik så blottas återigen det tydliga glapp som synliggjordes även i intervju 1. Alla tre studenter lyfter hur de ser eget tänkande och diskussioner, som viktiga inslag i historieundervisning, och alla tar också upp att de försökt planera för en varierad undervisning som aktiverar eleverna och inte bara får dem att passivt titta, lyssna eller läsa. Detta är resonemang som tydligt går att koppla till tankarna och idéerna bakom *reflektion* och *dialog*, men samtliga har återigen svårt att tydligt beskriva specifik metodik för att lyckas med dessa ambitioner. I slutet av intervjun, när jag tar upp begreppen och förklarar tankarna och idéerna bakom *dekonstruktion* och *rekonstruktion* samt *scaffolding*, så upplever samtliga studenter att de känner igen dessa idéer och tankar. Men dels så har de lite olika uppfattningar om vad *dekonstruktion*, *rekonstruktion* och *scaffolding* egentligen är eller kan innebära rent metodiskt och framför allt har de svårt att knyta dessa idéer direkt till sin egen undervisning och hur den organiserats. Det är tydligt att de verkar sakna egna erfarenheter av arbete med olika typer av historiedidaktisk metodik i skolans

verklighet och att de, på sätt och vis, därför också saknar ett språk för att, artikulerat och tydligt, tala om dessa saker gällande den egna undervisningen. Både student 2 och 3 tar själva upp dessa svårigheter och förklarar dem, precis som flera studenter var inne på i intervju 1, med att undervisningspraktik och metodik för historieundervisning framför allt bearbetats under utbildningens första år och att de därför hunnit glömma mycket av de idéer och tankar som togs upp och bearbetades då.

Det som vi har läst, som är didaktik och metodik, läste vi det första året och det är ju liksom snart fem år sedan. Jag upplevde att jag var inte helt liksom med i matchen riktigt för att jag hade liksom inte hunnit komma igång i tänket. Så i efterhand känner jag skulle vilja ha ytterligare lite uppbackning av någon kurs till.

Student 3 påtalar också hur hen känner att det glapp mellan teori och praktik samt svårigheterna att konkret och tydligt tala om historieundervisningens praktik, som synliggörs i intervjuerna, går att spåra till hur de arbetat med undervisningspraktiken på lärarutbildningen. Hen nämner till exempel hur hen uppfattat att utbildningen tydligt talat om *flerperspektivism* i teorin, men mycket sällan gett konkreta och praktiska exempel på hur detta förhållningssätt till ämnesinnehåll faktiskt kan realiserats och implementeras metodiskt i en undervisningspraktik vilket hen upplever har försvårat förståelsen för begreppet.

Alltså det är klart att vi pratar hela tiden om att man ska ha flera perspektiv på historien, men jag skulle inte säga att det syns så mycket i utbildningen. Det är snarare pratandet om det: Så här ska man göra. Men när man kollar på liksom föreläsningar, då tycker jag att det är väldigt borta. (...) Jag har inte fått verktygen att förverkliga det.

Baserat på studenternas avsaknad av tankar och idéer kring *dekonstruktion* och *rekonstruktion*, deras svårigheter att tala om hur deras undervisning kan leda till *reflektion* och *dialog* samt den tydliga avsaknaden av konkret *scaffolding* görs bedömningen att samtliga studenter saknar *aktiv igenkänning* när det gäller metodik även för den egna undervisningen.

#### Sammanfattning av studenternas uppfattningar om den egna undervisningspraktiken

Resultaten från studiens andra intervjuer ligger alltså mycket tydligt i linje med de resultat som synliggjorts i den första intervjun; då glappet mellan å ena sidan studenternas tankar och idéer gällande syfte och till viss del även ämnesinnehåll och å andra sidan metodik blottades. Det kanske viktigaste och mest intressanta i resultaten från studiens intervjuer är just den avsaknad av *igenkänning* gällande metodik för historieundervisning, som studenterna uppvisar. Denna avsaknad är intressant eftersom den dels syns i samtalen med samtliga studenter och dels för att studenterna, till viss del, verkar koppla denna brist till arbetet på

lärarutbildningen. De beskriver alla, på olika sätt och i olika sammanhang, hur de uppfattar att de skulle behöva mer teoretiska kunskaper om och praktiska erfarenheter av metodik för välfungerande historieundervisning.

Notering för	Lärandemål:	Innehåll:	Metod:
Student 1:	2 (AIR)	1 (bristfällig AIR)	0 (besitter inte AIR)
Student 2:	2 (AIR)	1 (bristfällig AIR)	0 (besitter inte AIR)
Student 3:	2 (AIR)	1 (bristfällig AIR)	0 (besitter inte AIR)

### 6.3 Studenternas undervisningspraktik under VFU

Studenternas egen undervisningspraktik har framför allt undersökts under studiens klassrumsobservationer, som utförts mellan studiens båda intervjuer. Varje observationstillfälle har bestått av en hel historielektion (cirka 80 minuter) där lärarstudenten planerat, hållit i och organiserat hela undervisningspraktiken. Student 1 och 2 har observerats tio gånger medan student 3 har observerats fem gånger. Under dessa observationer har jag befunnit mig längst bak i klassrummet medan jag dels observerat undervisningen och dels fört anteckningar och fyllt i analyschema beträffande de syften, det ämnesinnehåll samt den metodik som jag, som erfaren historielärare och inläst på historiedidaktisk forskning om historieundervisningens praktik, tycker mig se.

I resultaten för klassrumsobservationerna tydliggörs det glapp, mellan tankar och idéer om å ena sidan syfte och till viss del ämnesinnehåll och å andra sidan metodik, som uppmärksammades i resultaten för intervjuerna. Trots att jag, efter intervju 1, vet att samtliga studenter har mycket välutvecklade uppfattningar om historieundervisningens syfte och lärandemål och att de även uppvisat högt ställda ambitioner för vilken typ av lärande välfungerande historieundervisning kan leda till så har samtliga studenter svårt eller till och med mycket svårt att skapa en undervisningspraktik som motsvarar dessa uppfattningar och ambitioner. Detta är speciellt tydligt i observationerna av student 1 och 2, men syns även i observationerna av student 3.

Den absolut största delen av de lektioner som genomförs av student 1 och 2 följer ett tydligt mönster där studenterna, som undervisande lärare, antingen föreläser för eleverna eller låter eleverna själva läsa texter om historiska fakta i olika former för att sedan låta dem arbeta med olika typer av instuderingsuppgifter, som främst verkar syfta till att kontrollera vad eleverna kommer ihåg av det som de lyssnat på eller läst. Detta kan beskrivas som den dominerande

metodikerna under alla lektioner som observerats med student 1 och 2 och vid flera lektionstillfällen är det den enda metodiken de använder. Under denna form av undervisning är det svårt att, som observatör, säga att några andra lärandemål än *historisk allmänbildning* egentligen bearbetas av studenterna, i deras roll som lärare. Eftersom både föreläsningar och texter, men kanske framför allt instuderingsfrågor, är mycket tydligt inriktade på historiska tidsepoker, händelser, processer och personer och sällan tar upp eller bearbetar olika historiedidaktiska förmågor. Men både student 1 och 2 försöker också bryta detta mönster och frångå den narrativa metodiken vid ett par tillfällen under sina lektioner.

När student 1 och 2 försöker uppnå andra lärandemål än *den historiska allmänbildningen* i och genom sin undervisning (båda studenterna kan sägas försöka arbeta med till exempel *historiemedvetande*, *historiebruk*, *historiskt tänkande* och *historisk medborgarbildning* på olika sätt och vid olika tillfällen) så är det, för mig som forskare, uppenbart att studenterna försöker använda olika typer av *scaffolding* (studenterna använder till exempel tidslinjer, filmklipp, bildspel, musikstycken eller historiska källor) för att väcka *reflektion* och *dialog* och på det sättet försöka *dekonstruera* och/eller *rekonstruera* historisk kunskap eller historiedidaktiska begrepp, tillsammans med eleverna. I detta arbete så utgår de också ifrån olika förhållningssätt till historiskt och historiedidaktiskt ämnesinnehåll (framför allt kan det innehåll som bearbetas i studenternas undervisning beskrivas som *flerperspektivistiskt*, men det finns också stundtals inslag av *historisk teori* och *metod* och även om studenterna inte själva tar upp det i intervjuerna så ser jag, som forskare, ibland *universella* teman i deras undervisning). Men vid, i stort sett, samtliga sådana försök är det också lika tydligt att de arbetssätt och den metodik som studenterna utgår ifrån och använder sällan fungerar.

Ett målande exempel på dessa metodiska komplikationer är en lektion, om det kalla kriget och rymdkapplöpningen mellan Sovjetunionen och USA på 1960-talet, som genomförs av student 1. Lektionen kan sägas handla om flera olika saker och syftet kan därför också beskrivas som mångfacetterat vilket, till viss del, bekräftas i intervju 2 med studenten. Dels verkar ett mål vara att ge eleverna *historisk allmänbildning* genom att föreläsa och visa filmklipp om just det kalla kriget och rymdkapplöpningen, som historiska händelser. Dels verkar ett annat mål vara att väcka elevernas *historiemedvetande* genom att koppla rymdkapplöpningen och månlandningen på 1960-talet till diskussioner om amerikansk rasism på både 1920-talet, 1960-talet och idag. Just kopplingen till samtiden och diskussionerna om rasism nu och då gör också att någon typ av *historisk medborgarbildning* kan ses som ett underliggande mål för

lektionen. Eleverna förväntas få någon form av insikt i och förståelse för begreppet rasism och hur rasism kan återfinnas på olika sätt i olika historiska tidsperioder, med hjälp av det historiska innehållet.

Lektionen och det tänkta arbetet med dessa lärandemål byggs upp av olika typer av metodik. Lektionen inleds med en kortare föreläsning där student 1 pratar om vad rymdkapplöpningen var och hur den kan ses som en del av det kalla kriget. I samband med denna föreläsning visas också två kortare filmklipp dels av John F Kennedys så kallade ”rymdtal”, där han deklarerade att USA skulle försöka nå månen, och dels av den första månlandningen. Både föreläsningen och filmklippet kan beskrivas som traditionell förmedling av historiska *narrativ* och upptar tillsammans cirka 25 minuter av lektionstillfället. Efter detta ägnas lektionen åt en gemensam textanalys där två låttexter är tänkta att analyseras och kopplas till dels föreläsningen och filmerna och dels till diskussionerna om amerikansk rasism nu och då. Det är i denna övning som lärandemålen *historiemedvetande* och *historisk medborgarbildning* kan sägas vara i fokus och metodiken förändras nu till att kretsa kring *dialog* och *reflektion* samt *dekonstruktion* med hjälp av låtarna och analysfrågorna, som en typ av *scaffolding*. De två låtar som ska analyseras är *Whitey on the moon*, av artisten Gil Scott Heron från 1960-talet, och en modern raplåt, av artisten Homeboy Sandman. I Gil Scott Herons låt lyfts månlandningen ur ett kritiskt perspektiv och Heron sjunger om absurditeten i att ett land, som USA, med stora sociala problem med rasism och de mänskliga rättigheterna samtidigt satsar så stora resurser på att åka till månen. I låten av Homeboy Sandman diskuteras den samtida rasismen i USA och livet som afroamerikan på 2000-talet. Låtarna spelas i klassrummet samtidigt som eleverna ska titta på texterna och fundera över ett antal diskussionsfrågor om rasism nu och då och olika synsätt på hur ”lyckad” rymdkapplöpningen och månlandningen kan anses vara. Men några diskussioner om rymdkapplöpningen, rasism nu och då eller vad som skulle kunna beskrivas som *historiemedvetande* eller *historisk medborgarbildning* blir inte resultatet. I stort sett ingen av eleverna talar om det som verkar ha varit syftet med övningen och i flera grupper börjar eleverna direkt tala om helt andra saker. Övningen avbryts efter bara ett par minuter och student 1 föreläser och berättar istället ensam om sina tankar kopplat till låtarna. Samtidigt som det är mycket oklart hur mycket eller vad som eleverna tar med sig kring detta och om de ser de kopplingar som student 1 gör.

Exemplet ovan kan ses som typiskt för de försök som student 1 och 2 genomför, för att försöka arbeta med annat än *historisk allmänbildning*, i sin undervisning. Precis som i



exemplet så misslyckas dessa försök nästan alltid med att skapa *reflektion* och *dialoger* som kan sägas *dekonstruera* och/eller *rekonstruera* historisk kunskap och begrepp för att uppnå olika lärandemål för skolämnet historia. Det finns flera olika saker som blir tydliga i observationen av dessa försök och som kan kopplas till studenternas avsaknad av tydlig metodik. För det första verkar studenterna underskatta skolelevernas behov av förförståelse och kontext i arbetet med *scaffolding*. Ofta verkar skoleleverna ha mycket svårt att se sambanden mellan det material som studenterna använder för att skapa *reflektion* och *dialog* (låtarna och analysfrågorna i exemplet ovan) och det historiska stoff eller de historiedidaktiska begrepp som är tänkt att *dekonstrueras* och/eller *rekonstrueras* (kunskaper om kalla kriget och rymdkapplöpningen samt begreppet rasism i exemplet ovan). För det andra underskattas också behovet av *scaffolding* i form av tydliga strukturer, instruktioner och frågor för att initiera reflekterandet eller diskuterandet i klassrummet. Studenterna verkar ofta tro att endast filmklipp, låtar eller bilder i sig räcker för att få unga elever att reflektera och diskutera och studenternas frågor och instruktioner för diskussions- och reflektionsövningarna är därför ofta mycket enkla och kortfattade. Detta resulterar i att eleverna antingen inte pratar eller reflekterar alls eller i att övningarna missuppfattas och att dialogerna i klassrummet handlar om helt andra saker än historia och det som lärarstudenten tänkt. Mycket ofta rinner diskussionsövningarna ”ut i sanden” och avslutas, precis som i exemplet, genom att lärarstudenten återgår till en mer *narrativ* metodik och ensam föreläser om de historiedidaktiska förmågor som skulle diskuterats tillsammans.

Resultatet blir att i den undervisning som student 1 och 2 genomför så lyser historisk eller historiedidaktisk *reflektion* och *dialog* mycket ofta med sin frånvaro. Ingen egentlig form av *dekonstruktion* eller *rekonstruktion* av historisk kunskap, historiska *narrativ* och/eller historiedidaktiska begrepp, där eleverna involveras, kan sägas pågå och de olika typer av undervisningsmaterial som används för att få eleverna att reflektera eller diskutera i undervisningen (tidslinjer, filmklipp, bildspel, musikstycken eller historiska källor) kan därför, i slutändan, inte heller ses som *scaffolding* utan blir istället ytterligare en form av *narrativ*, som eleverna läser, tittar eller lyssnar på. Det kan också vara viktigt att betona att varken student 1 eller student 2 själva riktigt ser på och beskriver dessa material som möjlig *scaffolding* i sina intervjuer utan att det är jag, som forskare, som använder denna benämning i studien för att underlätta förståelsen för resultaten. Endast vid ett tillfälle kan student 1 sägas lyckas skapa någon typ av historiedidaktisk *dialog* och *reflektion*, tillsammans med eleverna i klassrummet och för student 2 sker detta vid tre tillfällen (dessa tillfällen är dessutom endast

små delar av studenternas lektioner). Utifrån denna metodik blir *historisk allmänbildning*, i stort sett, det enda lärandemålet som elever synligt verkar arbeta med i undervisningen för student 1 och 2, trots att detta inte alls verkar vara vad studenterna planerat för och haft som mål. Baserat på dessa observationer landar student 1 på noteringen 1/20 och student 2 på noteringen 3/20 och ingen av dem kan sägas besitta *realiseringsregler* eftersom deras egen undervisningspraktik, till största del, inte kan sägas ligga i linje med varken deras egna uppfattningar om välfungerande historieundervisning eller med historiedidaktisk forskning.

När det gäller student 3 fungerar dock undervisningspraktiken något annorlunda. I stort sett alla lektioner som observerats med student 3, fyra av fem stycken, innehåller delar eller moment som ligger i linje med och påminner om både hens egna uppfattningar om välfungerande historieundervisning och det som återfinns i historiedidaktisk forskning. Student 3 inleder ofta lektioner med olika typer av reflektions- och diskussionsövningar där hen vill få eleverna att reflektera över till exempel *historiebruk* och *historiekulturer* eller väcka elevernas *historiemedvetande*. I dessa övningar använder student 3 olika typer av undervisningsmaterial, bland annat filmer och offentlig konst, som kan beskrivas som *scaffolding* för att väcka elevernas tankar och känslor och hen kopplar sedan reflektions- och diskussionsfrågor till dessa material. Varken materialet, frågorna eller instruktionerna kan egentligen sägas vara så mycket mer genomtänkta eller välutvecklade än det material, de frågor och de instruktioner som student 1 och 2 arbetar med. Den stora skillnaden är dels att student 3, mer frekvent arbetar på detta vis och dels att arbetssättet oftare ger resultat i undervisningen som student 3 håller i. Vid varje lektionstillfälle där dessa arbetssätt används så resulterar övningarna i någon form av *reflektion* och/eller *dialog*, som ibland hjälper eleverna att framför allt *dekonstruera*, men till viss del även *rekonstruera* historisk kunskap eller historiedidaktiska begrepp. Sett ur detta perspektiv kan student 3 sägas ha en fungerande metodik för att arbeta med andra lärandemål än endast den *historiska allmänbildningen*.

Men samtidigt som det är tydligt att student 3 kan implementera en sådan typ av historiedidaktisk metodik i sin undervisningspraktik. Så är denna typ av metodik fortfarande en relativt liten del av undervisningen i stort. Vid de flesta lektionstillfällena, tre av fem stycken, så är det bara cirka tio minuter av lektionen som upptas av denna typ av metodik och resten av dessa lektioner ägnas sedan åt mer traditionell form av undervisning. Där eleverna antingen lyssnar på lärarens föreläsningar eller själva sitter och läser eller skriver. Det är egentligen endast vid ett lektionstillfälle som en större del av lektionen kan sägas ägnas åt

*reflektion* och *dialog*, som tydligt kan knytas till andra lärandemål än *den historiska allmänbildningen*. På denna lektion har observationsnoteringen landat på 2 eller vad som här beskrivs som *realisering*. Men eftersom denna lektion kan ses som ett undantag och de flesta andra lektioner, som student 3 genomför, bara innehåller små moment av metodik som ligger i linje med hens uppfattningar och forskning, så landar student 3 totalt på noteringen 5/10 eller vad som här beskrivs som en *bristfällig realisering* (en av lektionerna noteras för 0, tre stycken för 1 och en för 2).

Dessutom bör det sägas att undervisningen, som student 3 genomfört, har varit i kursen Historia 3 en fördjupningskurs i historia som eleverna, som går det tredje året på gymnasiet, valt som ett så kallat individuellt val. De elever som student 3 arbetat med kan alltså antas vara både relativt vana vid och intresserade av historiska studier (de har läst både historia 1b och historia 2a) och de är dessutom i slutet av sin gymnasieutbildning. Student 1 och 2 har arbetat med kurserna historia 1a och historia 1b och med elever, som generellt nog kan anses vara mer representativa för ”vanliga gymnasieelever”. I vilken utsträckning detta påverkat resultaten är dock svårt, att med säkerhet och utifrån denna studies observationer, uttala sig om. Men jag finner det ändå som rimligt att det antagligen påverkat och underlättat student 3:s arbete med att *realisera* sin undervisningspraktik i viss grad och det är därför viktigt att nämna när resultaten presenteras.

#### Sammanfattning av resultaten för observationerna av studenternas egen undervisning

Notering för	<i>Realiseringsregler:</i>
Student 1:	1/20 (besitter inte realiseringsregler)
Student 2:	3/20 (besitter inte realiseringsregler)
Student 3:	5/10 (besitter bristfälliga realiseringsregler)

## 7. Analys

### 7.1 Studenternas kunskapsbas

När det gäller studenternas kunskapsbas, så som den synliggörs i undersökningens intervjuer och observationer, kan framför allt två saker sägas bli tydliga i studiens resultat:

För det första så ligger studenternas uppfattningar, beträffande skolämnet historias syfte och till viss del även dess ämnesinnehåll, tydligt i linje med modern historiedidaktisk forskning. Samtliga studenter ger uttryck för, mer eller mindre, samtliga lärandemål som finns för skolämnet historia i svensk gymnasieskola och de kan dessutom föra relativt välutvecklade resonemang kring dessa lärandemål och hur man, som historielärare, kan eller bör välja innehåll i förhållande till lärandemålen. Även om resonemangen kring innehåll är lite vagare.

Samtidigt så tydliggör studiens resultat, för det andra, också ett glapp mellan å ena sidan dessa uppfattningar om syfte och innehåll för historieundervisning och å andra sidan studenternas uppfattningar beträffande välfungerande metodik. Trots att studenterna har en tydlig uppfattning om eller *igenkänning* av vad som är syftet med historieundervisning och ger uttryck för relativt välutvecklade tankar om hur historielärare kan eller bör förhålla sig till och välja ämnesinnehåll utifrån dessa mål, så har de svårt att tydligt förklara hur olika lärandemål kan uppnås i det didaktiska arbetet med elever. Detta glapp synliggörs på ett tydligt sätt i studiens observationer där studenternas egen undervisning, trots deras högt ställda ambitioner och syften, sällan eller i relativt begränsad omfattning *realiserar* det som studenterna planerat för. De stora metodiska komplikationerna som synliggörs i observationerna kan också sägas få sin förklaring när metodik och undervisningspraktik tas upp och diskuteras i studiens intervjuer. Samtliga studenter betonar flera gånger i sina intervjuer att de vill skapa en varierad undervisning, som ska ge upphov till och aktivera elevers egna tänkande och utveckla olika typer av historiedidaktiska förmågor. Men de har samtidigt mycket svårt att beskriva och artikulera hur de kan uppnå en sådan undervisning. När det gäller välfungerande metodik, för att arbeta med och uppnå lärandemålen, verkar studenterna inte bara sakna ett tydligt ”ämnesdidaktiskt språk”, som de har gällande lärandemålen, utan även en *igenkänning* i form av tydliga idéer och tankar. Studenterna lyfter också i intervjuerna att de upplever att de saknar egna erfarenheter av tydlig och välfungerande undervisning om metodik, som de kan använda i sin undervisningspraktik, något som verkar bli tydligt för dem själva, under samtalets gång, i våra diskussioner om undervisningspraktik.

Utifrån denna studies intervjuer och observationer skulle glappet i studenternas kunskapsbas därför kunna beskrivas som att de uppvisar en förtrogenhet med teorier om lärande och kunskapsutveckling när det gäller frågor om *varför* historia studeras i svensk gymnasieskola och *vad* denna undervisning bör innehålla för att uppnå syftena. Men att de saknar teorier om och framför allt metodiska strategier för *hur* lärande och kunskapsutveckling i skolämnet historia kan skapas i en undervisningspraktik. Hur kan då dessa resultat och detta glapp i kunskapsbasen förstås och förklaras?

## 7.2 Studenternas glappande kunskapsbas i ljuset av samtida forskning

Ett sätt att förstå och förklara studiens resultat är att relatera dem till och på det sättet kontextualisera dem med hjälp av den historiedidaktiska och utbildningssociologiska forskning som beskrivits tidigare i denna uppsats.<sup>95</sup> Vid en genomläsning av historiedidaktisk forskning om historielärares kunskapsbas och både utbildningssociologisk samt historiedidaktisk forskning om lärarutbildning så tydliggörs, på flera sätt, samma problematik som är resultatet av denna undersökning, och olika förklaringsmodeller bakom problematiken bör kanske därför också sökas inom dessa forskningsfält.

Flera historiedidaktiker har, på senare år och i olika studier, till exempel uppmärksammat hur historielärares uppfattningar om skolämnet historia och historieundervisning inte alltid ligger i linje med deras egen undervisningspraktik. Framför allt verkar lärares problem att metodiskt skapa en välfungerande undervisningspraktik vara en springande punkt i denna forskning. Det är också tydligt att många lärare, trots de metodiska svårigheterna, kan tala om och beskriva sin undervisning på ett sätt som ligger i linje med den nya historiesynen, som vuxit fram sedan 1990-talet.<sup>96</sup>

Teachers know the abstract concepts and requirements of history didactics and competenceoriented history curricula in theory. They can name it, correctly define it, and can declare it as their own professional ethos. At the same time, they fail to implement these principles in the teaching practice and it's planning.<sup>97</sup>

Det glapp i historielärarstudenters kunskapsbas, som synliggjorts i denna studie, återfinns alltså även bland yrkesaktiva historielärare, det verkar kunna kopplas samman med utbildningen av historielärare och det går att identifiera i flera olika länder. Det verkar vara

---

<sup>95</sup> Se kapiteln *Bakgrund och centrala tankegångar* samt *Tidigare forskning*.

<sup>96</sup> Losic (2010 & 2018), Rosenlund (2015), Brauch (2017), Jarhall (2020).

<sup>97</sup> s. 598. Baruch (2017).

ett, mer eller mindre, generellt problem att historielärare och historielärarstudenter upplever svårigheter att, i undervisningspraktiken, realisera skolämnet historias lärandemål fullt ut. En möjlig slutsats av denna problematik skulle kunna vara att de nya förväntningarna på skolämnet historia, som vuxit fram sedan 1990-talet och som diskuterats tidigare i denna uppsats, är för högt ställda och att de nya lärandemålen, med koppling till olika historiedidaktiska förmågor, är omöjliga att realisera i skolarbete med till exempel gymnasieelever. Att dra en sådan slutsats skulle jag dock hävda är förhastat och jag tror att det är viktigt att vända sig emot en sådan argumentation av flera olika anledningar.

För det första så var det, på flera olika sätt, de nya tankarna och idéerna om syftet med skolämnet historia som återupplivade ämnet från en relativt kraftig kris, där det till och med diskuterades att skolämnet historia skulle strykas och ersättas med en ny typ av samhällskunskap, i slutet av 1900-talet.<sup>98</sup> Om de nya lärandemålen för skolämnet historia skulle förklaras som ouppnåeliga och syftet med historieämnet reduceras till att endast handla om att förmedla en *historisk allmänbildning*, så försvinner också mycket av den avgörande kopplingen till samtiden och användbarheten av historiska kunskaper, som upptar en mycket stor del av både forskningen och styrdokumentet kring historieämnet.<sup>99</sup> Resultatet av en sådan manöver skulle därför riskera att återskapa en kris för ämnet genom att minska samhällsbetydelsen och relevansen för historiska studier i skolan.

Men för det andra så visar både historiedidaktisk forskning och enskilda historielärares erfarenheter också att det, även om det är svårt, absolut inte är omöjligt att arbeta med de nya lärandemålen för skolämnet historia, på ett välfungerande sätt, i skolans verklighet. Under de senaste cirka tio åren så har, som tidigare diskuterats i denna studie, ett växande antal historiedidaktiker visat hur det, på vetenskaplig grund och utifrån beprövad erfarenhet, går att arbeta med de nya lärandemålen och uppnå goda resultat.<sup>100</sup> Som också diskuterats tidigare så visar dessa exempel dock att det blir mycket viktigt att utveckla nya förhållningssätt till ämnesinnehållet i och kanske framför allt metodiken för historieundervisning för att lyckas med ett sådant arbete. Den samtida forskningen verkar visa att historiedidaktiken, efter att ha utvecklat tydliga tankar och idéer om syftet för skolämnet historia, nu måste vända blicken

---

<sup>98</sup> Sandahl (2015).

<sup>99</sup> Kommentarmaterial till ämnesplanen i historia (Skolverket), Ämnesplan historia, gymnasiet.

<sup>100</sup> Se t ex Haste & Bermudez (2017), Letourneau (2017), Nokes (2017), van Boxtel & van Drie (2017), Groot-Reuvekamp, Ros och van Boxtel (2018), van Boxtel (2017 & 2019), Martell (2020).

mot undervisningspraktiken och utveckla lika tydliga tankar och idéer gällande innehållet i och metodiken för 2000-talets historieundervisning.

Utifrån denna argumentation och detta perspektiv borde glappet i historielärarstudenternas kunskapsbas, som är resultatet av denna undersökning, förklaras genom att det kanske råder en brist på erfarenheter av och förståelse för välfungerande undervisningspraktik hos studenterna snarare än att det är omöjligt för studenterna att utveckla sådana erfarenheter och sådan förståelse under sin utbildning. Med Basil Bernsteins ord skulle man i så fall kunna säga att studien påvisar en brist i *rekontextualiseringsprocessen* på historielärarytbildningen. En brist som gör att en del av de tankar och idéer som producerats inom *produktionsfältet* (den historiedidaktiska forskningen) inte *känns igen* av lärarstudenterna (de saknar metodiska kunskaper och erfarenheter) och att studenterna därför också får svårt att *realisera* (arbeta med och uppnå) lärandemålen på *reproduktionsfältet* (undervisning i skolans verklighet). Om denna slutsats stämmer så skulle den uppmärksammade bristen kunna åtgärdas genom att undervisningen och arbetet på lärarutbildningen, gällande just metodik, förändrades för att ligga mer i linje med det som beskrivs i samtida forskning om historielärares kunskapsbas, historieundervisning samt historielärarytbildning. En sådan förklaringsmodell går också att koppla till både historiedidaktisk och utbildningssociologisk forskning om lärarutbildning.

## **8. Diskussion**

### **8.1 Lärarutbildningen och historielärarstudenters kunskapsbas**

En viktig slutsats för denna studie är alltså att det verkar finnas brister i arbetet med att hjälpa blivande historielärare att utveckla tydliga teorier och framför allt metodiska strategier för hur lärande och kunskapsutveckling i skolämnet historia kan skapas i en undervisningspraktik. Samt att dessa brister leder till svårigheter för historielärarstudenter att bearbeta och uppnå flera av lärandemålen för historieämnet i skolans undervisningsvardag. Svensk historielärarutbildning borde, med grund i dessa resonemang, vända blicken mot skolans verklighet och välfungerande undervisningspraktik där samt mot den historiedidaktiska forskningen och teorier om välfungerande historiedidaktisk metodik där. För att, på sikt, utveckla nya och bättre fungerande arbetssätt gällande just undervisningspraktik och historiedidaktisk metodik för blivande historielärare.

Samtidigt är det viktigt att, i denna sammanfattande diskussion, också betona de delar av utbildningen som verkar vara välfungerande i nuläget. Framför allt verkar arbetet med att utveckla en förståelse för skolämnet historias syfte och lärandemål fungera mycket bra. Det är tydligt att studenterna, som deltagit i denna undersökning, har mycket välutvecklade uppfattningar om och förståelse för samtliga lärandemål som finns för skolämnet historia och jag har, som erfaren och aktiv historielärare, många gånger varit imponerad över både de resonemang och de ambitioner som alla studenter gett uttryck för och visat i studien. Studenterna har även uppvisat mycket goda historiska kunskaper och även om detta inte varit i fokus för denna studie så kan goda ämneskunskaper sägas vara grunden i alla lärares arbete. Det välfungerande arbetet med historisk kunskap och skolämnet historias syfte borde bevaras, men skulle alltså också kunna utvecklas och kompletteras av mer välfungerande arbete med fokus på ämnesinnehåll och framför allt metodik. För att uppnå dessa mål, utifrån vetenskaplig grund och på beprövad erfarenhet, behövs dock mer svensk ämnesdidaktisk forskning om skolämnet historias undervisningspraktik samt historielärarutbildning.

### **8.2 Intressanta frågor och framtida forskning**

Som påtalades i början av denna undersökning så finns det i stort sett ingen forskning om svensk historielärarutbildning idag. Det är i ljuset av detta tomrum som denna studie genomförts och en förhoppning, utifrån denna studies resultat, är att denna uppsats ska kunna leda fram till mer framtida forskning på området. En viktig sak att undersöka vidare är om det glapp som identifierats i denna undersökning kan sägas vara närvarande i en bredare och mer



generell svensk kontext. Återfinns det historiedidaktiska glappet mellan teori och praktik även på andra svenska lärarutbildningar? En annan viktig fråga som skulle kunna utforskas mer på djupet är orsakerna bakom glappet. Hur fungerar undervisningen och arbetssätten vid svensk historielärarytbildning? Med stöd i både denna studie, annan liknande internationell forskning samt begreppet *existence of proof* går det att argumentera för att glappet med sannolikhet faktiskt existerar mer generellt på svensk historielärarytbildning och i så fall vore mer normativ och praktikutvecklande forskning om undervisningspraktik och arbetssätt på historielärarytbildningen också intressant.<sup>101</sup> Hur kan de mer praktiska sidorna av historielärares kunskapsbas bli mer närvarande på lärarutbildningen? Vilken typ av undervisningsinnehåll och metodik fungerar, i arbetet med historielärarytstudenter, för att hjälpa dem att bättre förstå sig på och klara av undervisningspraktiken i skolans verklighet? Ytterligare ett intressant problemområde att undersöka är vilka effekter en mer teoretiskt viktad lärarutbildning får. En del av de utbildningssociologer som diskuterats och använts i denna studie har påtalat hur mycket teoretiskt inriktad undervisning kan få en segregande effekt på skolelever utifrån både klass, etnicitet och genus och detta vore intressant att titta på i ett land, som Sverige, där just skolsegregationen uppmärksammas allt mer på senare år.<sup>102</sup> Vad händer med lärandet om och när undervisningspraktiken inte fungerar fullt ut och samtliga elever inte känner att de hänger med i och förstår, i alla fall grunderna i, det som ska läras in? Drabbas vissa grupper av elever hårdare än andra när undervisningspraktiken inte fungerar, i så fall vilka och hur?

Sammanfattningsvis går det att konstatera att det finns mycket intressant forskning att genomföra, med koppling till historielärares kunskapsbas och historielärarytutbildning, i framtiden.

Teaching, and not specifically history teaching, has been understood as a practice which could be learned "on the job" as if it was a craft (...). This implied that teachers required no "theoretical" understanding of their practice.

If teaching is a profession, it must be associated with a body of knowledge (...) It is the tacit denial of this knowledge, or the assumption that somehow it is acquired "in practice", (...) that split "foundation" theory from practical teaching or phase the former out. The implications of these conclusions are profound for the future of teachereducation.<sup>103</sup>

Michael Young

---

<sup>101</sup>Se kapitlet *Tidigare forskning* samt Barton (2008a), Rudnert (2019).

<sup>102</sup> OECD (2015), Young & Lambert (2021).

<sup>103</sup> s. 236 och s. 256 Young (2021).



Carretero, Mario. (2019). Historical Consciousness and Representations of National Territories. What the Trump and Berlin Walls Have in Common. Clark, Anna & Peck, Carla L. *Contemplating Historical Consciousness. Notes From The Field*. Berghahn Books. S. 76-88

Chapman, Arthur & Wilschut, Arie. (2015). *Joined-Up History. New directions in history education research*. Information Age Publishing.

Chapman, Arthur. (2021). Historical knowing and the knowledge turn. Knowing history in schools. Powerful knowledge and the powers of knowledge. (Chapman, Arthur. Red.). UCL Press. S. 1-31.

Clark, Anna & Peck, Carla L. (2019). *Historical Consciousness: Theory and Practice. Contemplating Historical Consciousness. Notes From The Field*. Berghahn Books. S. 1-18

Cohen, Louis & Manion, Lawrence & Morrison, Keith. (2007). *Research Methods in Education*. (6 uppl.). Routledge, New York.

Dennis, Nick. (2021). The stories we tell ourselves: History teaching, powerful knowledge and the importance of context. Knowing history in schools. Powerful knowledge and the powers of knowledge. (Chapman, Arthur. Red.). UCL Press. S. 216-233.

Ensor, Paula. (2004). Towards a sociology of teacher education. Reading Bernstein. *Researching Bernstein*. (Davies, Brian & Morais, Ana & Muller, Johan. Red.) Routledge. London. S. 153-186.

Eliasson, Per & Nordgren Kenneth. (2017). Vilka är förutsättningarna i svensk grundskola för en interkulturell historieundervisning? *Norddidactica* 2016:2.

Fogo, Bradley. (2014). Core Practices for Teaching History: The Results of a Delphi Panel Survey. *Theory and research in social education*. 42:2.

Florin Sädbom, Rebecka (2017). Att utbilda för att utbildas – En didaktisk reflektion om att utbilda blivande ämneslärare. Uppåt, framåt. *Samhällsdidaktiska utmaningar!* (Florin Sädbom, Rebecka & Gustafsson, Mikael & Larsson, Hans Albin. Red.) S. 171-188.

Gensburger, Sarah & Lefranc, Sandrine. (2020). Beyond memory. Can we really learn from the past? Palgrave Macmillan.

Geertz, Clifford. (1973). *Thick Description: Towards an Interpretative Theory of Culture*.

Goodland, John I, m fl. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill Book Company.

Grindel, Susanne. (2017). Colonial and Postcolonial Contexts of History Textbooks. *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (1 uppl.). (Carretero, Mario & Berger, Stefan & Grever, Maria. Red.) Macmillan Publishers Ltd. S. 259-274.

Groot-Reuvekamp, Marjan de. Ros, Anje & van Boxtel, Carla. (2018). A successful professional development program in history: What matters? *Teaching and teacher education* 75.

Grossman, Pam. Hammerness, Karen & McDonald, Morva. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and teaching: theory and practice* 15:2.

Harris, Richard. (2021). Disciplinary knowledge denied? Knowing history in schools. *Powerful knowledge and the powers of knowledge*. (Chapman, Arthur. Red.). UCL Press. S. 97-128.

Haste, Helen & Bermudez, Angela. (2017). The Power of Story: Historical Narratives and the Construction of Civic Identity. *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (1 uppl.). (Carretero, Mario & Berger, Stefan & Grever, Maria. Red.) Macmillan Publishers Ltd. S. 427-449

Hultman, Axel. (2010). Genealogisk och genetisk lokalhistoria. *Historia på väg mot framtiden: Historiedidaktiska perspektiv på skola och samhälle*. Historiska institutionen, Lunds Universitet. S. 319-330.

Jarhall, Jessica. (2020). *Historia från kursplan till klassrum. Perspektiv på lärares historieundervisning från Lpo 94 till Lgr 11*. (1 uppl.). Holmbergs, Malmö.

Johansson, Patrik. (2019). *Lära historia genom källor. Undervisning och lärande genom historisk källtolkning i grundskolan och gymnasieskolan*. Stockholms Universitet.

Kang, Sun Joo. (2017). Postcolonial Discourses and Teaching National History. *The History Educators Attempts to Overcome Colonialism in the Republic of Korea*. *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (1 uppl.). (Carretero, Mario & Berger, Stefan & Grever, Maria. Red.) Macmillan Publishers Ltd. S. 331-354.

Karlsson, Per-Arne. (2014). *Undervisning och lärande i historia – ett kreativt rum för narrativ kompetens*. (1 uppl.). Universitetservice US-AB, Stockholm.

Karrouche, Norah. (2017). National Narratives and the Invention of Ethnic Identities: Revisiting Cultural Memory and the Decolonized State in Morocco. *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (1 uppl.). (Carretero, Mario & Berger, Stefan & Grever, Maria. Red.) Macmillan Publishers Ltd. S. 295-311

Kitson, Alison. (2021). How helpful is the theory of powerful knowledge for history educators? *Knowing history in schools. Powerful knowledge and the powers of knowledge*. (Chapman, Arthur. Red.). UCL Press. S. 32-51.

Korostelina, Karina V. *Constructing Identity and Power in History Education in Ukraine: Approches to Formation of Peace Culture*. *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (1 uppl.). (Carretero, Mario & Berger, Stefan & Grever, Maria. Red.) Macmillan Publishers Ltd. S. 311-331

Körber, Andreas. (2014). Historical thinking and Historical Competencies – as Didactic Core Concepts. Teaching Historical Memories in an Intercultural Perspective. (H Bjerg, A. Körber, C. Lenz, O. von Wrochem, E. Thorstensen). S. 69-93.

Körber, Andreas. (2015). Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics. URN.

Letourneau, Jocelyn. (2017). Teaching National History to Young People Today. Palgrave handbook of research in historical culture and education (1 uppl.). (Carretero, Mario & Berger, Stefan & Grever, Maria. Red.) Macmillan Publishers Ltd. S. 227-243.

Lokal kursplan för historielärautbildning i fokus för denna studie (gällande den utbildning som undersökts i denna studie för kurser under våren och hösten 2022).

Lorenz, Chris. (2017). The Times They Are a-Changin'. On Time, Space and Periodization in History. Palgrave handbook of research in historical culture and education (1 uppl.). (Carretero, Mario & Berger, Stefan & Grever, Maria. Red.) Macmillan Publishers Ltd. S. 109-131.

Losic, Vanja. (2010). I historiekansons skugga. Historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle. Malmö Universitet.

Losic, Vanja. (2018). Historieundervisningens utmaningar – Historiedidaktik för 2000-talet. Malmö Universitet.

Ludvigsson, David & Schüllerqvist, Bengt. (2006). Historia för blivande lärare: En granskning av Inriktning historia inom lärutbildningen vid Göteborgs universitet. Historiska institutionen vid Uppsala Universitet samt Gävle Högskola.

Luis, Rita & Rapanta, Chrysi. (2020). Towards (Re-) defining historical reasoning competence: A review of theoretical and empirical research. Educational Research Review 31 (2020).

Maloy, Robert W & LaRoche Irene. (2010). Student-Centered Teaching Methods in the History Classroom: Ideas, Issues and Insights for New Teachers. Social Studies Research and Practice. Vol. 5 Nr. 2.

Martell, Christopher C. (2020). Barriers to Inquiry-Based Instruction: A Longitudinal Study of History Teachers. Journal of Teacher Education 2020. Vol 71:3.

Mathis, Christian & Parkes, Robert. (2020). Historical Thinking, Epistemic Cognition, and History Teacher Education. The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education. S. 189-212. Palgrave Macmillan.

Morais, Ana M & Neves, Isabel P. & Afonso Margarida (2005). Teacher training processes and teachers competence. A sociological study in the primary school. Teaching and teacher education nr 21. S. 415-437.

Mycock, Andrew. (2017). After Empire: The Politics of History Education in a Post-Colonial World. Palgrave handbook of research in historical culture and education (1 uppl.). (Carretero, Mario & Berger, Stefan & Grever, Maria. Red.) Macmillan Publishers Ltd. S. 391-411

Myndigheten för skolutveckling. (2008). Att lyfta den pedagogiska praktiken. Vägledning för processledare. Liber distribution.

Nersäter, Anders. (2014). Att konstruera historiska förklaringar. Vad elever kan behöva lära för att kunna resonera om orsak samt tolka och använda källor inom gymnasieämnet historia. Högskolan i Jönköping.

Nokes, Jeffery D. (2017). Historical Reading and Writing in Secondary School Classrooms. Palgrave handbook of research in historical culture and education (1 uppl.). (Carretero, Mario & Berger, Stefan & Grever, Maria. Red.) Macmillan Publishers Ltd. S. 553-572

Nordgren, Kenneth. (2008). Vad är en god historieläroarutbildning? Historien är nu: en introduktion till historiedidaktiken. Red: Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf. Lund: Studentlitteratur. S. 361-382

Nordgren, Kenneth. (2021). Powerful knowledge for what? History education and the 45-degree discourse. Knowing history in schools. Powerful knowledge and the powers of knowledge. (Chapman, Arthur. Red.). UCL Press. S. 177-201.

Nygren, Thomas. (2009). Erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier. Umeå Universitet.

OECD. (2015). Improving Schools in Sweden: An OECD Perspective. OECD

Persson, Sven. (2017). Forskningslitteracitet – En introduktion till att förstå, värdera och använda vetenskaplig kunskap. Malmö Högskola.

Puustinen, Mikko. (2022). Teacher Education and History Teachers' n Powerful Professional Knowledge. Internbational Perspectives on Knowledge and Quality. Implications for Innovation in Teacher Education Policy and Practice. (Hudson, Brian & Gericke, Niklas & Olin-Scheller, Christine & Stolare, Martin). Bloomsbury. Sid 45-62.

Rosa, Alberto & Bresco, Ignacio. (2017). What to Teach in History Education When the Social Pact Shakes? Palgrave handbook of research in historical culture and education (1 uppl.). (Carretero, Mario & Berger, Stefan & Grever, Maria. Red.) Macmillan Publishers Ltd. S. 413-427

Rosenlund, David. (2016). History Education as Content, Methods or Orientation? A Study of Curriculum Prescriptions, Teacher-made Tasks and Student Strategies. Peter Lang Edition, Frankfurt am Main.

Rosenlund, David (2019). Powerful knowledge and equity: How students from different backgrounds approach procedural aspects of history in large-scale testing. Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education nr 2 2019. S. 28-49.

Rosenlund, David. (2021). Continuity and change, large-scale assesment and equity: a study of gender-related diffrences regarding conceptual knowledge. The curriculum journal, vol 32, no 2.

- Rudnert, Joel. (2019). Bland stenyxor och TV-spel. Om barn, historisk tid och när unga blir delaktiga i historiekulturen. Malmö Universitet.
- Sandahl, Johan. (2015). Medborgarbildning i gymnasiet. Ämneskunnande och medborgarbildning i gymnasieskolans samhälls- och historieundervisning. Stockholm Universitet.
- Seixas, Peter. (2017). Historical Consciousness and Historical Thinking. Palgrave handbook of research in historical culture and education (1 uppl.). (Carretero, Mario & Berger, Stefan & Grever, Maria. Red.) Macmillan Publishers Ltd. S. 59-72.
- Shulman, Lee S. (1986). Those who understand. Knowledge growth in teaching. Educational researcher. Vol 15 nr 2. S. 4-14
- Shulman, Lee S. (1987). Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform. Harvard Educational Review.
- Skolverket. (2013). Att förstå sin omvärld och sig själv. Samhällskunskap, historia, religion och historia.
- SOU 2017:35. (2017). Samling för skolan. Nationell strategi för kunskap och likvärdighet. Statens offentliga utredningar.
- SOU 2018:17. (2018). Med undervisningsskicklighet i centrum – ett ramverk för lärares och rektorers professionella utveckling. Statens offentliga utredningar.
- Stoel, Gerhard. van Drie, Jannet. van Boxtel Carla. (2015). Teaching towards Historical Expertise: Developing a Pedagogy for Fostering Casual Reasoning in History. Journal of Curriculum Studies 47. S. 49-76.
- Thorp, Robert. (2016). Uses of History in History Education. Umeå Universitet och Högskolan i Dalarna.
- Tutiaux-Guillon, Nicole. (2017). History in Secondary French School: A Tale of Progress and Universalism or a Narrative of Present Society? Palgrave handbook of research in historical culture and education (1 uppl.). (Carretero, Mario & Berger, Stefan & Grever, Maria. Red.) Macmillan Publishers Ltd. S. 275-294.
- van Boxtel, Carla & van Drie, Jannet. (2017). Engaging Students in Historical Reasoning: The Need for Dialogic History Education. Palgrave handbook of research in historical culture and education (1 uppl.). (Carretero, Mario & Berger, Stefan & Grever, Maria. Red.) Macmillan Publishers Ltd. S. 573-591
- van Boxtel, Carla. Grever, Maria. Klein, Stephan. (2016). Sensitive Pasts: Questioning Heritage in Education. Berghahn Books.
- van Boxtel, Carla. (2019). Historical Consciousness: A Learning and Teaching Perspective from the Netherlands. Clark, Anna & Peck, Carla L. Contemplating Historical Consciousness. Notes From The Field. Berghahn Books. S. 61-75

van der Vlies, Tina. (2017). Echoing National Narratives in English History Textbooks. Palgrave handbook of research in historical culture and education (1 uppl.). (Carretero, Mario & Berger, Stefan & Grever, Maria. Red.) Macmillan Publishers Ltd. S. 243-258.

von Nolting, Jonas. (2010). Kulturell formstöpning eller vidgade vyer? Historia på väg mot framtiden: Historiedidaktiska perspektiv på skola och samhälle. Historiska institutionen, Lunds Universitet.

Vetenskapsrådet. (2017). God forskningssed.

Wendell, Joakim. (2020). Teaching and Learning Historical Explanation. Teacher and Student Cases from Lower and Upper Secondary School. Karlstads Universitet.

Wolf, Jörgen & Rothland, Martin & Brauch, Nicola. (2022). The effectiveness of history teacher education concerning the development of lesson planning knowledge: an example from Germany. History Education Research Journal vol 19 issue 1. UCL Press.

Young, Michael. (2014). Powerful knowledge as a curriculum principle. Knowledge and the Future School: Curriculum and Social Justice. (M. Young, D Lambert, C Roberts & M Roberts Red.). Bloomsbury, London. S. 65-88.

Young, Michael. (2021). Powerful knowledge or the powers of knowledge: A dialogue with history educators. Knowing history in schools. Powerful knowledge and the powers of knowledge. (Chapman, Arthur. Red.). UCL Press. S. 234-259.

Young, Michael & Lambert, David. (2021). Knowledge and the Future School. Curriculum and Social Justice. 7e upplagan. BloomsburyAcademic, London.

Zeichner, Ken. (2012). The Turn Once Again Toward Practice-Based Teacher Education. Journal of Teacher Education. 65

Åstrand, Björn. (2013). Svensk historieläroplan i ett komparativt perspektiv med utgångspunkt i alumners omdömen om sin utbildning. Umeå Universitet.

### **Digitala referenser**

Högskoleförordningen (1993:100). [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100\\_sfs-1993-100](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100). Hämtad 2022-09-08.

Skolverket. Kommentarmaterial till ämnesplanen i historia, gymnasiet. [https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a2892b/1530187210036/Kommentarmaterial\\_gymnasieskolan\\_historia.pdf](https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a2892b/1530187210036/Kommentarmaterial_gymnasieskolan_historia.pdf). Hämtad: 2022-06-02.

Skolverket. Ämnesplan för ämnet historia, gymnasiet. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DHIS%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3> Hämtad: 2022-06-02.



## Bilagor

### Bilaga 1

#### Frågor till intervju 1:

- Frågor knutna till syftet med historieämnet i skolan (varför):
  - Vad anser du vara det viktigaste syftet med historia som skolämne? Varför ska unga människor undervisas i historia? Vad ska de lära sig?
    - Ur ditt eget perspektiv?
    - Ur staten och styrdokumentens perspektiv?
  - Vad anser du vara det viktigaste syftet med historieläraryrket? Varför behövs en speciell utbildning för historielärare? Vad ska ni lära er?
    - Ur ditt perspektiv?
    - Ur läraryrketens perspektiv
  - Vad är syftet med välfungerande historieundervisning? Har dina tankar om detta förändrats under din tid på utbildningen, som du minns det? Tänkte du annorlunda när du började utbildningen, hur i så fall?
- Frågor knutna till ämnesinnehållet i historieämnet (vad):
  - Hur bör historielärare tänka kring och förhålla sig till ämnesinnehåll och stoff för att kunna uppnå de lärandemål som finns för välfungerande historieundervisning? Ge gärna olika konkreta exempel.
  - Hur har ni talat om och arbetat med innehåll och stoff och hur detta kan eller bör användas, på läraryrketens utbildning? Ge gärna olika konkreta exempel.
    - Vilken typ av innehåll eller stoff uppfattar du att utbildningen förordar och lär ut?
    - Vilka typer av förhållningssätt till innehåll och stoff uppfattar du att utbildningen förordar och lär ut?
- Frågor knutna till metodiken i historieundervisningen (hur):
  - Hur bör historielärare tänka kring och arbeta med olika didaktiska metoder och verktyg för att uppnå syftet med och bearbeta innehållet i välfungerande historieundervisning?
  - Hur har ni talat om och arbetat med olika didaktiska metoder och verktyg på läraryrketens utbildning? Vilka i så fall? Ge gärna olika konkreta exempel.
    - Vilken typ av didaktiska metoder och verktyg uppfattar du att utbildningen förordar och lär ut?
    - Hur uppfattar du att utbildningen hjälpt dig och andra studenter att anpassa didaktiska verktyg och metoder till vissa syften och ett visst innehåll?

## Bilaga 2

### Frågor till intervju 2:

- Frågor om den egna undervisningen:
  - Hur skulle du beskriva syftet eller målen med det moment/de lektioner du haft och som jag observerat? Vad ville du att eleverna skulle lära och förstå?
  - Hur har du tänkt kring val av och förhållningssätt till innehåll och stoff när du planerat undervisningen?
  - Hur har du tänkt kring val av didaktiska metoder och verktyg när du planerat undervisningen?
  
  - Har ni arbetat med undervisningens praktik på utbildningen på ngt sätt? Hur i så fall? Ge gärna konkreta exempel på arbetssätt kring detta.
  - Vanliga arbetssätt kan vara att dekonstruera undervisning (lärarutbildares, er egen eller andras) genom att t ex diskutera, studera och modellera olika typer av metodiska verktyg eller förhållningssätt till innehåll eller med hjälp av kliniska klassrumsstudier eller videoobservationer t ex? Är det ngt ni arbetat med eller gjort?
  
  - Går det att koppla din undervisning, vad gäller val av syfte, innehåll och metoder, till olika saker som ni tagit upp och arbetat med under lärarutbildningen? Hur i så fall?
  
- Frågor om begrepp och teorier inom historiedidaktiken:
  - Vad tänker du på när jag säger:
    - Flerperspektivism
    - Universalism
    - Historisk teori och/eller metod
  
    - Narrativ berättelse, dialog och/eller reflektion
    - Dekonstruktion och/eller rekonstruktion
    - Scaffolding
  
  - Vad tänker du på om jag kortfattat beskriver och förklarar idéerna och teorierna bakom dessa begrepp?
  
- Avslutande frågor:
  - Har denna intervju och det vi talar om väckt några andra tankar eller känslor? Vilka i så fall och varför?

