

Vad vill vi med historielärarutbildningen?

HENRIC BAGERIUS*

ERIK HALLBERG**

ULRIKA LAGERLÖF NILSSON*

PIA LUNDQVIST*

KENNETH NYBERG*

Örebro universitet

Göteborgs universitet

Göteborgs universitet

Göteborgs universitet

Göteborgs universitet

Inledning

Att utbilda historielärare är något av det viktigaste vi gör som historiker, både i termer av betydelse för grundutbildningen – något som länge varit fallet vid många mindre lärosäten men på senare år blivit allt tydligare även vid de största och äldsta universiteten – och i fråga om vilket genomsnitt vår forskning får i det omgivande samhället. Det vi gör på lärarutbildningen ger ekon i svenska klassrum under flera decennier framöver och når kollektivt sett varje svensk skolelev. En mycket stor del av den vetenskapligt grundade historiska kunskap och förståelse som når ut i bredare lager gör så i första hand via de lärare vi är med och utbildar.

Vårt intryck är att många historiker trots det inte är så engagerade i lärarutbildningens innehåll, hur den är uppbyggd och hur historia som akademisk disciplin relaterar till eller passar in i den. Vad ska egentligen en historielärare kunna? Hur förhåller sig ämnesstudierna till didaktik och ämnesdidaktik? Vilka likheter och skillnader finns mellan det en framtida historiker respektive en historielärare bör lära sig, och vem har rätten eller makten att avgöra det? Historiker utmärker sig i debatten om sådana frågor mest genom sin frånvaro. Den domineras i stället av andra grupper med intresse av och inflytande över utbildningen: politiker, opinionsbildare, historielärare, forskar- och lärarkolleger från

* Docent och universitetslektor i historia

** Fil. dr och universitetslektor i historia

andra fält som utbildningsvetenskap.¹ Under senare decennier, särskilt de senaste 10–15 åren, har det också vuxit fram ett alltmer etablerat historiedidaktiskt fält i Sverige som rör sig i skärningspunkten mellan historievetenskap och professionsnära skolforskning.² Hur påverkar det historieläroarutbildningen och hur ska vi som universitetslärare i historia förhålla oss till det?

Som en utgångspunkt för en sådan diskussion har vi – fem historiker och lärarutbildare från Göteborgs respektive Örebro universitet – gjort en översiktlig inventering av utbildningen av ämneslärare i historia med inriktning mot arbete i gymnasieskolan vid tio svenska universitet och högskolor, av totalt 17 där sådan utbildning finns i dag.³ Genomgången tog avstamp i en grundläggande fråga: Vad behöver en student lära sig för att kunna undervisa i historia? Vi undersökte sedan hur den frågan besvaras vid de tio lärosätena med avseende på fyra olika aspekter: historiedidaktiska kursmål, historiedidaktisk kurslitteratur, examensarbetenas inriktning och undervisande personal i historiedidaktik. Underlaget består av publikt tillgänglig information på lärosätenas webbplatser, framför allt kursplaner och litteraturlistor, samt svaren på ett utskick via epost till de ansvariga för de utvalda historieläroarutbildningarna under våren 2021.⁴

Medan det finns vissa gemensamma drag i hur målen för utbildningarna formuleras, är det som framför allt har överraskat oss under arbetets gång de påfallande stora skillnaderna mellan lärosätena vad gäller

1. Ett av de få exemplen på historiker som diskuterar frågan är Karl Gunnar Hammarlund, "Between Historical Consciousness and Historical Thinking: Swedish History Teacher Education in the 2000s", i C. W. Berg & T. M. Christou (red.), *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education* (Cham 2020) s. 167–187.

2. Denna utveckling beskrivs och diskuteras bl.a. i Bengt Schüllerqvist, *Svensk historiedidaktisk forskning* (Stockholm 2005); David Ludvigsson, "Kritiska perspektiv på historiedidaktiken", i David Ludvigsson (red.), *Kritiska perspektiv på historiedidaktiken*, Aktuellt om historia 2013:2 (Bromma 2013) s. 5–17; David Ludvigsson, "Rundabordsdiskussion: Var står historiedidaktiken idag?", *Scandia* 81:2 (2015) s. 14–35; och David Ludvigsson & Lars Andersson Hult (red.), *Att bedöma i historieämnet: Perspektiv på historisk kunskap, bedömning och prov*, Aktuellt om historia 2020:1–2 (Jönköping 2020).

3. Eftersom en heltäckande inventering inte var möjlig begränsades genomgången till de sex största universiteten plus ytterligare fyra lärosäten av skiftande storlek och geografisk placering. De lärosäten vi sålunda undersökt är universiteten i Göteborg, Karlstad, Linköping, Lund, Malmö, Stockholm, Umeå, Uppsala och Örebro samt Högskolan Dalarna.

4. Med undantag av enstaka litteraturlistor är underlaget komplett utifrån de kriterier vi ställt upp för de frågor som gäller kursmål, kurslitteratur och examensarbeten. För undervisande personal är det svårare att avgöra hur heltäckande uppgifterna är, men de bör vara tillräckligt omfattande för den typ av mer allmänna och principiella diskussioner vi för här.

de aspekter vi undersökt. I det följande kommer vi att dels kortfattat redogöra för både det som skiljer och det som förenar, dels diskutera vad olikheterna innebär och kan tänkas bero på. Det leder i sin tur fram till den mer grundläggande fråga vi är intresserade av att ställa: Vad vill vi egentligen med historielärarytbildningen?

För att kunna diskutera den frågan behöver några centrala begrepp först definieras. I de nationella examensmålen för ämneslärarytbildningen med inriktning mot arbete i gymnasieskolan anges att studenten för examen ska "visa sådana ämneskunskaper som krävs för yrkesutövningen", vilket bland annat innefattar "brett kunnande inom ämnesstudiernas huvudområde" och "väsentligt fördjupade kunskaper inom vissa delar av detta område". Därutöver ska studenten ha "kunskaper i didaktik och ämnesdidaktik inklusive metodik".⁵ Lärarytbildningsämnet historia består alltså dels av ämnesstudier, dels av ämnesdidaktiska inslag, och det vi främst diskuterar i föreliggande artikel är olika aspekter av ämnesdidaktiken. Ofta använder vi då begreppet historiedidaktik, vilket är gängse inom historielärarytbildningen, men det bör påpekas att den termen även betecknar ett vidare historievetenskapligt forskningsfält som kretsar kring frågor om historiemedvetande, historiebruk och minneskultur. Delar av det fältet ingår i eller knyter tydligt an till den skolnära ämnesdidaktiken, medan andra delar i ett lärarytbildnings-sammanhang mer kan ses som en del av det akademiska ämnet historia – "ämnesstudiernas huvudområde" – än av ämnesdidaktiken. Det bör därför understrykas att när vi talar om historiedidaktik avser vi, om inget annat anges, ämnesdidaktiska inslag i och aspekter av lärarytbildningsämnet historia vid respektive lärosäte.

Historiedidaktiska kursmål

En genomgång av alla kursplaner i historia för de tio ämneslärarytbildningarna visar att kursmålen fångar ett brett spektrum av ämnesdidaktiskt innehåll. Ämnesområden som återkommer i flera lärosätens utbildningar är historielärares uppdrag, historiedidaktisk teoribildning, läromedel i historia, planering av historieundervisning och bedömning av elevers historiska kunskaper. Tydligt är dock att utbildningarna lägger

5. Högskoleförordningen bilaga 2, Examensordningen, <https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100> (SFS 1993:100 t.o.m. SFS 2021:1338, 10/2 2022).

olika vikt vid de här områdena och att det finns innehåll – exempelvis användningen av digitala verktyg och resurser i historieundervisningen – som inte behandlas i alla utbildningar.

Av kursmålen går det också att utläsa vad studenterna ska kunna göra med innehållet. Så gott som alla mål är formulerade med aktiva verb eller verbkonstruktioner, och presenterade i ett ordmoln ger de en fingervisning om vilken sorts aktiviteter som studenterna måste lära sig att behärska och som lärarna ska bedöma under utbildningens gång.



Ordmoln med de verb eller verbkonstruktioner som används i de granskade kursplanernas historiedidaktiska mål.

I de sammanlagt 130 ämnesdidaktiska kursmål som finns formulerade i kursplanerna förekommer 43 olika verb eller verbkonstruktioner. De vanligaste är "redogöra för", "diskutera", "analysera" och "reflektera". Tillsammans utgör de knappt hälften av alla belegg (91 av 208). Av kursmålen att döma måste en blivande ämneslärare i historia bli duktig på att redogöra för grundläggande historiedidaktiska begrepp, diskutera relationen mellan historieforskning och historiedidaktisk forskning, analysera exempel på historiebruk och reflektera över olika former för bedömning av elevers lärande i historia. På femte plats hamnar verbet "använda", som möjligen indikerar ett mer praktiskt sätt att gripa sig an historieundervisning: att studenterna måste lära sig att tillämpa sina

historiedidaktiska kunskaper i en undervisningspraktik. Det ska dock samtidigt sägas att använda inte alltid är kopplat till historieundervisning i praktiken. Flera av beläggen handlar om att använda vissa begrepp för analys av olika former av historieförmedling eller att använda relevant metod och teori vid undersökningen av en historiedidaktisk forskningsfråga.

På det hela taget framstår alltså ämnesdidaktiken på många utbildningar som teoretiskt orienterad. Det förefaller som om studenterna framför allt ska utveckla en kunskap om och en förståelse av historiedidaktik som ämnesområde. Det kan konstateras att verb som "planera", "tillämpa", "utforma", "utveckla" och "utvärdera" inte förekommer lika ofta som "redogöra för", "diskutera", "analysera" och "reflektera". Det ger bilden av att den högskoleförlagda utbildningen i huvudsak övar och prövar teoretiska kunskaper i ämnesdidaktik. Studenternas förmåga att planera, genomföra och utvärdera historieundervisning står inte i fokus – åtminstone inte av kursmålen att döma. Kanske ses den verksamhetsförlagda utbildningen som tillräcklig för att studenterna ska utveckla de mer praktiska kunskaper som krävs för att kunna undervisa i historia.

Det ska dock påpekas att det finns rätt stora skillnader mellan de olika lärosätena. På vissa håll ska studenterna under de ämnesdidaktiska delkurserna, momenten eller strimmorna lära sig att ta fram lektionsupplägg och bedöma elevtexter. Andra lärosäten har nästan uteslutande kursmål som prövar studenternas förmåga att redogöra för och reflektera över styrdokument, läromedel och bedömningspraktiker. Och skillnaderna mellan olika ämneslärarutbildningar i historia blir inte mindre vid en jämförelse av vilken historiedidaktisk kurslitteratur som studenter vid olika lärosäten läser.

Historiedidaktisk kurslitteratur

Resultatet i denna del av kartläggningen visar på slående stora variationer mellan olika utbildningar.⁶ Det gäller till att börja med mängden

6. I historiedidaktik har vi inkluderat historiebruk i vidare mening men inte allmänndidaktisk eller utbildningshistorisk litteratur. Ett fåtal valbara kurser har inte heller ingått i materialet, som inom de avgränsningar vi gjort är nästintill fullständigt. De titlar vi identifierat har delats upp i böcker av olika slag (läroböcker, antologier samt doktors- och licentiatavhandlingar) respektive artiklar, företrädesvis publicerade i svenska eller engelskspråkiga vetenskapliga tidskrifter. I de fall ett eller flera kapitel i en antologi förekommer på en litteraturlista har hela boken räknats, vilket motiveras av att flera olika kapitel ur samma antologi ofta används.

böcker och artiklar, där spannet går från totalt 11 till 33 titlar under hela utbildningen med ett medianvärde på 23 texter. Antalet boktitlar med historiedidaktisk inriktning varierar mellan 10 och 24, och skillnaden blir ännu större om vi ser till antalet artiklar som varierar mellan 1 och 21. På denna punkt finns också ett tydligt mönster där de äldsta universiteterna använder sig av artiklar i ganska låg utsträckning jämfört med nyare lärosäten. På de sistnämnda har lärarutbildningen ofta en stark ställning och högre andel lärarstudenter inom grundutbildningen i historia; inte sällan bedrivs där också historiedidaktisk forskning. Utan att ha undersökt det systematiskt är vårt intryck att det i dessa fall ofta är artiklar av det egna lärosätets lärare och forskare som används i utbildningen.

Det är inte bara mängden historiedidaktisk litteratur som varierar mellan lärosätena utan också vilken litteratur som läses. Mycket få texter kan betraktas som mer eller mindre självskrivna och inte ens de återfinns på alla utbildningar. Sammanlagt förekommer 94 boktitlar på litteraturlistorna, men nästan tre fjärdedelar av dessa (68 stycken) används endast vid ett enda lärosäte.⁷ För artiklar är spridningen ännu större.⁸ På vissa utbildningar dominerar litteraturlistorna av böcker på svenska, på andra läses främst tidskriftsartiklar på engelska (även om många av dem är skrivna av svenska forskare). Några utbildningar använder främst handbokslitteratur medan andra huvudsakligen listar forskningslitteratur, vilken ibland är tämligen avancerad. Slutligen kan det noteras att bara en eller två av de vanligaste boktitlarna kan ses som generella översikter eller handböcker i historiedidaktik, medan övriga är inriktade på något mer specifikt tema såsom historiebruk eller att undervisa om Förintelsen.

Det övergripande intrycket av denna inventering är alltså att det inte existerar någon kanon vad gäller historiedidaktisk litteratur inom svenska historieläro- och lärarutbildningar; den präglas snarare av stora variationer i både omfattning, form och typ av texter. Det finns inte utrymme här att närmare diskutera i vilken mån och på vilka sätt dessa variationer också avspeglar innehållsliga skillnader, men redan vid en översiktlig genom-

7. Den bok som kommer närmast att vara obligatorisk är Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), *Historien är närvarande: Historiedidaktik som teori och tillämpning* (Lund 2014), som används vid sju lärosäten. En tidigare bok med samma redaktörer och delvis samma tematik, *Historien är nu* (Lund 2009), förekommer vid ytterligare två lärosäten.

8. Totalt har vi här identifierat 76 titlar, där den mest frekventa används i tre lärarutbildningar. Ytterligare elva artiklar finns på litteraturlistorna vid två lärosäten.

gång av titlarna är det tydligt att det finns en mycket stor spännvidd på litteraturlistorna i fråga om vilka historiedidaktiska forskare, traditioner och perspektiv som representeras där. Ska så stora skillnader betraktas som ett sundhetstecken, en hälsosam mångfald, eller är de ett problem?

Examensarbetenas inriktning

För ämneslärarexamen ska studenten enligt Högskoleförordningen "inom ramen för kursfordringarna ha fullgjort minst ett självständigt arbete (examensarbete) om minst 30 högskolepoäng eller minst två sådana arbeten om vardera minst 15 högskolepoäng i ett eller två av de ämnen som studeras inom utbildningen".⁹ Mer utförliga anvisningar än så finns inte i förordningen, varför examensarbetenas inriktning och relation till olika delar av utbildningen – ämnesstudier, utbildningsvetenskaplig kärna och verksamhetsförlagd utbildning – varierar kraftigt mellan olika lärosäten. Även om examensarbetena formellt sett alltid skrivs i något av studentens undervisningsämnen, här historia, kan de alltså ha helt olika karaktär beroende på var studenten utbildar sig.

Vid hälften av de undersökta lärosätena skriver studenterna sålunda examensarbeten med en tydligt historievetenskaplig inriktning och vid de övriga betonar kursplanernas mål- och innehållsformuleringar i stället anknytningen till ämnesdidaktik eller utbildningsvetenskap. Vid ett av lärosätena i den förra kategorin heter det visserligen i kursplanen att uppsatsen ska ha "ämnesdidaktisk relevans" (Stockholms universitet), och vid två andra anges att examensarbetet ska ha "relevans för läraryrket" (Umeå universitet och Örebro universitet), en ganska öppen formulering, men i mångt och mycket motsvarar ändå dessa examensarbeten den traditionella kandidat- eller magisteruppsatsen i ämnets fristående kurser. Det kan noteras att även om det är svårt att dra alltför stora växlar på iakttagna mönster, finns denna inriktning med något undantag vid de större och äldre universiteten.

Examensarbeten med en mer ämnesdidaktisk eller utbildningsvetenskaplig profil återfinns vid övriga fem lärosäten, där flertalet tillhör de nyare och något mindre av de som undersökts. Spännvidden dem emellan är dock betydande. Vid det lärosäte som gått längst åt det profes-

9. Högskoleförordningen bilaga 2, Examensordningen, <https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100> (SFS 1993:100 t.o.m. SFS 2021:1338, 10/2 2022).

sionsinriktade hållet sägs det i kursplanen att studenten, ”gärna i dialog med partnerskolan”, ska välja ett problemområde ”som är förankra[t] i läraryrket” och att arbetet ”kan innefatta en empirisk undersökning, ett utvecklings-/förändringsarbete, ett gestaltande arbete, eller en text-/dokumentationsstudie” (Malmö universitet). Av både dessa och andra formuleringar blir det tydligt att uppläggning och innehåll ligger ganska långt från en konventionell historievetenskaplig uppsats.

Om också övriga uppsatser under utbildningen beaktas, blir kontrasten mellan lärosäten med historievetenskapliga respektive ämnesdidaktiska eller utbildningsvetenskapliga examensarbeten än skarpare. Med ett undantag förekommer traditionella kandidatuppsatser i historia bara på lärosäten där även examensarbetet har historievetenskaplig inriktning, medan så kallad B-uppsats skrivs vid alla lärosäten utom två – vilka i båda fallen har utpräglat professionsnära examensarbeten. Studenter på dessa utbildningar tar alltså ämneslärarexamen i historia utan att ha skrivit någon historievetenskaplig uppsats i traditionell mening.

Vem undervisar i historiedidaktik?

I den historiedidaktiska undervisningen möter studenterna lärare med olika kompetens och bakgrund: professorer, lektorer, doktorander och adjungerade lärare. Vid nio av tio lärosäten inbegriper det lektorer som har egen lärarutbildning och i varierande grad erfarenhet av undervisning i ungdomsskolan. Däremot har få av de doktorander som undervisar i historiedidaktik lärarbakgrund.

Hur de historiedidaktiska inslagen infogas i ämnesstudierna ser olika ut vid olika lärosäten. Vanligast är att ämnesdidaktiken löper som en strimma genom utbildningen. Utöver de fast anställda universitetslärarna finns vid fem av de tio lärosätena adjungerade lärare, verksamma i ungdomsskolan, som undervisar på de ämnesdidaktiska kurserna, momenten eller strimmorna. Vid ytterligare ett lärosäte förekommer så kallade kursmentorer. Det rör sig då om ämneslärare i historia som arbetar halvtid på universitetet och halvtid i skolan.

Lärosätena har valt olika modeller för vilka arbetsuppgifter som de adjungerade lärarna eller kursmentorerna ges i utbildningen. I de flesta fall är de delaktiga i de ämnesdidaktiska kurserna, momenten och strimmorna och besöker dessutom studenterna under deras verksamhetsförlagda utbildning. Uppenbart är dock att dessa lärarkategorier har

anställts för att just knyta studenternas högskoleförlagda studier till historieundervisningen i skolan och den yrkesverksamhet som väntar där.

Det finns också lärosäten som tänker annorlunda om behovet av verk samma ämneslärare i studenternas ämnesdidaktiska utbildning. Vid de fyra lärosäten där adjungerade lärare eller kursmentorer inte finns ligger ansvaret för att löpande göra kopplingar till skolans historieundervisning på lektorer och doktorander. Undervisningen sköts då som regel av personer med historiedidaktisk specialkompetens och/eller egen lärarutbildning och erfarenhet av arbete i skolan. Men något formellt krav på att lärarna ska besitta den kompetensen eller ha de erfarenheterna finns inte.

Lärare med olika kompetens och bakgrund bidrar alltså i den ämnesdidaktiska undervisningen på ämneslärarprogrammet i historia. På många håll får studenterna också goda möjligheter att i sin högskoleförlagda utbildning ta del av verk samma ämneslärares expertis och erfarenhet. Givet skillnaderna mellan lärosätena finns det samtidigt ingen garanti för att studenterna under sin utbildning – bortsett från de veckor då utbildningen är verksamhetsförlagd – möter lärare som har aktuella erfarenheter från historieundervisning i skolan.

Vad vill vi med historielärarytildningen?

Den genomförda kartläggningen har visat att det finns en stor spännvidd i hur olika lärosäten utformar sin undervisning av blivande ämneslärare i historia. Det gäller såväl kursmål som mängden och typen av historiedidaktisk litteratur, inriktningen på studenternas examensarbeten samt vilka typer av lärare som undervisar. Är dessa olikheter så omfattande att de skulle kunna ses som ett problem?

Förekomsten av en viss variation mellan utbildningar och lärosäten är ingenting ovanligt eller ens konstigt, utan tvärtom väntat och i någon mån positivt. En viss grad av olikheter kan tolkas som att olika lärosäten prövar olika modeller och metoder inom undervisningen. En sådan pedagogisk pluralism kan vara berikande. Den har sin bakgrund i en rad olika processer ute på lärosätena: nyfikenhet och förnyelselust å ena sidan, odlande av sin särart och värnande av traditioner å andra sidan. Sammantaget ger sådana skillnader i inriktning och innehåll möjligheter för studenter att välja den utbildning som de finner bäst.

Samtidigt finns förstås en punkt när skillnaderna i utbildningens

innehåll blir så stora mellan lärosätena att man inte längre kan tala om en likvärdig utbildning. Frågan är om inte den punkten i dag har passerats inom lärarutbildningen i historia. Är det till exempel rimligt att studenter på vissa lärosäten läser endast en vetenskaplig artikel i historiedidaktik under hela sin utbildning medan de översköjs av sådan litteratur på andra? Är det rimligt att historievetenskap över huvud taget inte nämns i kursplanerna för examensarbeten på vissa lärosäten, medan den utgör det centrala innehållet i examensarbeten på andra? Är det rimligt att somliga lärarstudenter enligt kursmålen får med sig historiedidaktiken som ett teoretiskt innehåll medan andra ges praktisk träning i den? Sammantaget är vår bild att lärosätena examinerar lärarstudenter med ganska olika kompetenser. Somliga lärare blir kunniga i historieämnets hantverk och har införlivat hur historia skrivs och skapas medan andra blir kunniga i hur historieämnet används i skola och samhälle. Det är inte 'både och' utan 'antingen eller'. Vet studenterna om dessa skillnader när de söker till en ämneslärarutbildning i historia? Är vi historiker medvetna om dessa skillnader?

Kartläggningen väcker alltså en rad frågor. En del av dem hamnar utanför ramen för den här studien: Vad blir egentligen konsekvenserna för skolans historieundervisning när innehållet i utbildningen uppvisar en sådan spännvidd mellan lärosätena? Lever egentligen alla historielärarutbildningar med sina skillnader upp till de nationella examensmålen? I detta sammanhang stannar vi i stället vid en tredje fråga: vad kan olikheterna bero på?

Först och främst kan vi konstatera betydande skillnader mellan äldre (och större) och nyare (och mindre) lärosäten. Vid de senare förefaller ämnesdidaktik och professionsförankringen mer generellt ha en starkare ställning och mer central roll än vid de äldsta lärosätena. Varför är det så? Vid flera av de äldre lärosätena finns en väl etablerad tradition där de fristående kurserna värdesätts och prioriteras. Lärarutbildningen har därför huvudsakligen inordnats och anpassats till dem. Den har alltså inte varit ett eget spår, än mindre ett huvudspår. Vid flera av de nyare lärosätena däremot har lärarutbildningen spelat en avgörande roll för uppbyggnaden av ämnet historia. Historiestudenterna har huvudsakligen varit just lärarstudenter. Detta, tror vi, har fått stora konsekvenser för vilken status och tyngd lärarutbildningen har vid lärosätena. Tillspetsat kan man säga att vid de äldre universiteterna har lärarutbildningen fått

en mer traditionell ram och inriktning eftersom den fristående kursen har stått som mall. Historievetenskapen har varit den självklara utgångspunkten, medan historiedidaktik och kanske även utbildningsvetenskap har lyfts in undan för undan. Vid yngre lärosäten har lärarutbildningen snarare utformats med historiedidaktiken som utgångspunkt och den har också varit överordnad det historievetenskapliga innehållet. Progressionen och fördjupningen inom utbildningen ser därför ut att gå åt olika håll.

Skiljelinjen mellan äldre, större och yngre, mindre lärosäten är dock inte allena rådande. Vi kan ta våra egna lärosäten (Göteborgs universitet och Örebro universitet) som exempel. Vid Göteborgs universitet, som vi räknar till den förra kategorin, har examensarbetet en starkt utbildningsvetenskaplig karaktär, medan studenterna vid Örebro universitet skriver examensarbeten med en tydlig historievetenskaplig prägel. Uppenbarligen finns utrymme till individuell utformning av utbildningen trots tradition (eller bristen på tradition), vilket i sin tur väcker frågan om vilken roll enskilda personer kan ha spelat för den inriktning utbildningen får.

I den mån skillnader mellan lärosäten diskuterats i tidigare forskning har framför allt olika historiedidaktiska traditioner och forskningsmiljöer lyfts fram, i synnerhet de två skolbildningar som förknippas med begreppen historiskt tänkande respektive historiemedvetande.¹⁰ Huruvida detta har påverkat de olikheter som pekats på ovan har vi inte studerat mer ingående, men det är självklart något som vore intressant att undersöka vidare. Här kan det vara värt att påminna om att historiedidaktik är ett relativt ungt forskningsfält som i Sverige har etablerats på allvar under de senaste decennierna. Till skillnad från disciplinen historia, som har utformats under lång tid, är vårt intryck att det saknas samsyn om vad historiedidaktik egentligen är eller bör vara.

Ytterligare en nivå att lyfta fram i sammanhanget är de olika organ på varje lärosäte som bestämmer över lärarutbildningen. På vissa lärosäten kan historieämnet vara starkt representerat i sådana organ medan det blivit mer marginaliserat på andra, där i stället andra ämnen som utbildningsvetenskap ryckt fram. På liknande sätt kan resursfördelning vara en underliggande faktor av betydelse i sammanhanget. En övergripande

10. Se t.ex. Ludvigsson (2015) s. 14–35 och Hammarlund (2020) s. 171–178.

förklaring till skillnaderna i utbildningen av historielärare går därför troligtvis att spåra till de skilda synsätt på vad historielärarna bör kunna, som blir förhärskande i de organ som styr över lärarutbildningen vid lärosätena. Företrädare för historievetskap och utbildningsvetenskap har inte alltid samma uppfattningar om exempelvis vad historiedidaktik är och var i utbildningen den hör hemma; i vilken grad ämneslärarutbildningen i historia ska ha sin tyngdpunkt i teori eller praktik; vilken inriktning examensarbetena ska ha; vilka som ska undervisa blivande lärare och mycket annat. Vissa av dessa motsättningar kan utan tvivel ses som uttryck för revirtänkande och ett värnande om den egna specialiteten, men till viss del bottnar de säkert i genuint engagemang för och omsorg om utbildningen av framtidens historielärare. Och då återkommer vi till den fråga som vi inledde med: Vad vill vi med historielärarutbildningen?