

Saknar historielärare en förståelse av sitt ämnes kunskapsanspråk?

Kunskapsteoretiska perspektiv på historia i historielärarytbildningen

HENRIK ÅSTRÖM ELMERSJÖ*

Umeå universitet

Vad vill vi med historielärarytbildningen?, frågade sig Bagerius *et al.* i *Historisk tidskrift* 142:4 (2022). Ulf Zander lade till några perspektiv i sitt debattinlägg i *Historisk tidskrift* 143:2 (2023). Jag är övertygad om att det finns mycket mer att säga i denna viktiga fråga och att det generellt är viktigt att belysa hur historielärarytbildningen är, kan och bör vara uppbyggd samt hur den skiljer sig beroende på lärosäte. Debattartikeln av Bagerius *et al.* visade – i genomgången av historielärarytbildningen vid olika lärosäten – att den här frågan inte har diskuterats tillräckligt. Därför vill jag fortsätta diskussionen.

Jag vill ta upp ett mer specifikt perspektiv, ett perspektiv som förvisso inte saknas helt i vare sig Bagerius *et al.* eller i Zanders debattinlägg, men som heller inte har givits den uppmärksamhet det förtjänar, nämligen de blivande lärarnas syn på historieämnet självt och hur denna syn kan verbaliseras. Mycket i den historiedidaktiska forskning som har inriktats på lärare tyder på att historieämnet är ett svårdefinierat ämne för alla inblandade, elever som lärare.¹ Till skillnad från i ämnen som matematik, är lärare och elever sällan helt överens om vad historisk kunskap egentligen är. Även om också matematikelever och -lärare ibland säkert undrar vad specifika matematiska kunskaper egentligen ska användas till, är kunskaperna i sig tydligt definierade som just matematiska kunskaper.

* Docent i historia med utbildningsvetenskaplig inriktning och universitetslektor i historia med inriktning mot lärarytbildning

1. Exempel på denna iakttagelse finns från systematiska studier sedan åtminstone 1980-talet: Ola Halldén "Learning history", *Oxford Review of Education* 12:1 (1986); Ola Halldén "On the paradox of understanding history in an educational setting", i Gaea Leinhardt, Isabel Beck & Catherine Stainton (red.), *Teaching and learning in history* (New York 1994); Jessica Jarhall, *Historia från kursplan till klassrum: Perspektiv på lärares historieundervisning från Lpo 94 till Lgr 11* (Malmö 2020).

I historieämnet har det visat sig att det inte riktigt är så. Historieämnet har, med pedagogen Basil Bernsteins vokabulär, en svag klassifikation och en svag inramning.² Det innebär att ämnet inte är särskilt tydligt avgränsat, vilket gör det svårare att särskilja kunskaper i just historia från annan kunskap, samt att det finns få och dåligt definierade regler för hur ämnet kan (eller ska) realiseras i en undervisningssituation, något som också visar sig i Bagerius *et al.* genomgång av olikheterna i historieläraru-tbildningarna i Sverige.

Zander förklarar tämligen tydligt i *Historisk tidskrift* 143:2, den historiska och delvis också den teoretiska bakgrunden till varför det är så. Han lyfter också fram potentiella vinster med en starkare inramning av ämnet genom exempelvis en nationellt gemensam fortbildningskurs i historiedidaktik för dem som undervisar blivande historielärare, samt ett närmande mellan lärosäten angående obligatorisk historiedidaktisk kurslitteratur på utbildningarna. Samtidigt pekar Zander också på svårigheterna med en starkare inramning. Exempelvis indikerar han behovet av att understryka allmängiltigheten i teoretiseringen av historieförmedling då skolan trots allt bara är *en* del av den samhällliga arena där historia förmedlas. Historieämnet är spretigt, hårt kopplat till människors syn på sig själva i världen och därmed till identitet. Ämnet låter sig helt enkelt inte klassificeras eller ramas in särskilt tydligt. Det behöver inte vara ett problem för ämnet. Det kanske till och med hör till dess viktigaste egenskaper som humanistiskt ämne. Däremot behöver vi tala om dessa saker också i historieläraru-tbildningen. Blivande historielärare behöver komma i kontakt med idéer om vad historiska kunskaper är för något, vad det kan vara, och vilken räckvidd kunskaperna har.

Historia och kunskapsteori i en lärandesituation

I internationell forskning om hur historieämnets kunskapsanspråk uppfattas av lärare syns konsekvenserna av historieämnets svaga klassifikation och inramning tydligt. Lärare förväntas undervisa i ett ämne som ska ge elever förmågan att se historiska fenomen från flera olika perspektiv och tänka som historiker, samtidigt som de ska lära sig en historisk referensram som beskrivs vara viktig för samhällets sociala sammanhållning. Det är inte konstigt att lärarna ibland har svårt att

2. Basil Bernstein, *Pedagogy, symbolic control and identity* (Lanham 2000); Kristina Ledman, *Historia för yrkesprogrammen: Innehåll och betydelse i policy och praktik* (Umeå 2015).

sortera mellan olika kunskapsteoretiska utgångspunkter, när motstridiga sådana finns inskrivna i kursplanen. Generellt har historiska kursplaner i många delar av världen (Sverige har inte varit undantaget) kommit att, i vissa delar, beskriva "historia" som en subjektiv, tolkande och meningsskapande diskurs om det förflutna. I andra delar av samma kursplan kan det vara svårt att överhuvudtaget utläsa någon skillnad mellan "det förflutna" och "historia" och det blir alltför enkelt att tolka beskrivningen av ämnet som en objektivt sann beskrivning av det förflutna självt.³

Det är inte ovanligt att forskare också pekar på behovet av att historieläraryrket ger blivande historielärare möjlighet att fundera över vilken typ av kunskap de själva ser som historisk kunskap. Det är nämligen inte så att lärarna har fel uppfattning om detta; det torde nämligen vara möjligt att historielärare har olika uppfattningar om vad historisk kunskap är för typ av kunskap, precis som historiker kan ha olika uppfattningar om detta. Det forskningen har visat är att lärarna ofta helt saknar en uttrycklig syn på sitt eget ämnes kunskapsanspråk, alternativt saknar en förmåga att uttrycka denna syn.⁴ Oförmågan att beskriva en sådan syn på ämnet har i forskningen bland annat benämnts "epistemiskt vobblande" (*epistemic wobbling*) och har bedömts som särskilt problematiskt just på grund av att kursplaner i historia ofta svävar på målet gällande kunskapsanspråken och ämnets epistemologiska grund. Att lärare ofta förefaller sakna ett sätt att tala om epistemologi har ansetts göra det än svårare för dem att utläsa kursplaners intentioner,

3. Se till exempel Bjorn Wansink, Sanne Akkerman, Itzél Zuiker & Theo Wubbels, "Where does teaching multiperspectivity in history education begin and end? An analysis of the uses of temporality", *Theory & Research in Social Education* 46:4 (2018); Christian Mathis & Robert J. Parkes, "Historical thinking, epistemic cognition, and history teacher education", i Christopher Berg & Theodore Christou (red.), *The Palgrave handbook of history and social studies education* (Cham 2020); Diego Miguel-Revilla, Teresa Carril-Merino & María Sánchez-Agustí, "An examination of epistemic beliefs about history in initial teacher training: a comparative analysis between primary and secondary education prospective teachers", *The Journal of Experimental Education* 89:1 (2021); Henrik Åström Elmersjö & Paul Zanazanian, "History teachers and historical knowledge in Quebec and Sweden: epistemic beliefs in distinguishing the past from history and its teaching", *Historical Encounters* 9:1 (2022).

4. Elizabeth McCrum, "Diverging from the dominant discourse – some implications of conflicting subject understandings in the education of teachers", *Teacher Development* 17:4 (2013); Bruce VanSledright & Liliana Maggioni "Epistemic cognition in history", i Jeffrey Greene, William Sandoval, & Ivar Bråten (red.), *Handbook of epistemic cognition* (New York 2016); Mathis & Parkes (2020); Henrik Åström Elmersjö "Genre positions and epistemic cognition: Swedish upper secondary school history teachers and the nature of history", *Scandinavian Journal of Educational Research* 66:5 (2022).

och att förhålla dessa intentioner till egna uppfattningar om vad som är möjligt att undervisa om i ämnet.

En lärares uttryckliga syn behöver förstås inte vara helt logiskt konsekvent i alla lärarens kontexter. Att i alla lägen vara konsekvent i en trosuppfattning är förmodligen ovanligt, givet de många olika sammanhang vi människor rör oss i.⁵ Det kan dock vara önskvärt att den som undervisar i historia åtminstone kan *uttrycka* en konsekvent syn på ämnets kunskapsanspråk och därmed också känner igen situationer när denna syn utmanas, vacklar eller förändras. Det är nog oundvikligt att en konsekvent syn på vad historisk kunskap är, och som också genomsyrar all undervisning läraren bedriver, blir svår att upprätthålla i alla situationer. Lärare måste trots allt förhålla sig till en mängd förutsättningar, som exempelvis elevernas befintliga kunskaper och därtill knutna möjligheter att ta till sig nya kunskaper. Men läraren bör vara medveten om den egna grundläggande positionen och vad den får för konsekvenser för arbetet som historielärare.

Här finns anledning att fundera över vad som är skillnaden i utbildningsbehov för blivande historiker och för blivande historielärare. Det är en fråga som Bagerius *et al.* ställer i sin inledning. Svaret på den frågan brukar diskuteras i termer av "stoffinläring", eller ämneskunskaper; alla som ska arbeta med historia på ett eller annat sätt behöver kunna stoffet; alltså när vad hände och hur det kan förklaras, kort och gott kronologiska kurser. Vi undervisar också om historiografi för studenter som kommer upp på kandidatnivå och kanske ännu mer på avancerad nivå. Här kan det trots allt behöva finnas en skillnad i vad man får lära sig, mellan å ena sidan studenten som läser historia för att förkovra sig eller för att bli historiker, och å andra sidan den student som ska bli historielärare.

Jag tror helt enkelt att historiedidaktiska perspektiv på grundläggande kunskapsteoretiska resonemang om historia behöver implementeras systematiskt på alla lärosäten som utbildar lärare, även om jag också tror att det är möjligt att göra olika på olika lärosäten. Som Bagerius *et al.* visar i sin genomgång av historielärarytbildningarna tenderar äldre lärosäten att koppla på historielärarytbildningen på grundkurserna i historia, medan nyare lärosäten oftare skapar historielärarytbildning i en utbildningsvetenskaplig tradition. Denna skillnad kan även finnas i ett

5. Eli Gottlieb & Sam Wineburg, "Between veritas and communitas: Epistemic switching in the reading of academic and sacred history", *Journal of the Learning Sciences* 21:1 (2012).

kursmoment som syftar till en ökad teoretisk medvetenhet om historiska kunskapers räckvidd och karaktär. En sådan teoretisk medvetenhet behövs ju även hos historiestudenter som inte ska bli lärare. Däremot bör förmodligen lärarstudenterna få särskild möjlighet att fundera över hur de på den här punkten faktiskt skiljer sig från andra historiestudenter i att de också ska ägna sitt yrkesliv åt att lära ut den här kunskapen. Historielärarstudenten kommer på sätt och vis att ha ytterligare en dimension att ta hänsyn till då uppfattningar om vad historisk kunskap är kommer att brytas mot hur ämnet skrivs fram i kursplaner (nuvarande och framtida), samt vad deras elever har för uppfattningar, förmågor och intressen.

Historieläraren och kunskaper i historia

Jag tänker mig att historieläraren i första hand behöver fundera över hur hen själv ser på förhållandet mellan människan och historien och på förhållandet mellan det förflutna självt och våra historier om det förflutna, för att kunna föra någon typ av resonemang om vad det är som ska läras ut till de barn och ungdomar som hen i sitt yrke ska undervisa i historia. Vad är det för typ av kunskap jag vill och ska lära ut? Är det kunskaper om hur det var förr, eller är det kunskaper om vilka tolkningsramar människor i olika tider har knutit till det förflutna genom att ställa vissa historiska frågor och inte andra? Eller är det både och? I så fall, i vilken ordning bör det göras? Det är inte en orimlig tolkning av de svenska kursplanerna i historia för grundskola och gymnasium att det är både och som gäller just nu (och har gällt åtminstone sedan 1980-talet). Men om inte lärarstudenterna har fått möjlighet att sätta ord på den egna kunskapssynen blir det väldigt svårt att överhuvudtaget se att det faktiskt finns en viss motsättning inbyggd i uppdraget. Den här motsättningen hör dels samman med det övergripande målet skolan har att fostra kritiska medborgare, som tänker rätt i förhållande till skolans värdegrund,⁶ dels med den något disparata synen på historieämnets kunskapsbidrag som finns i många diskussioner om historia som fredsmäklare, som rättviseskappare och som skolämne.

6. Se exempelvis Mikael Berg, *Historielärares ämnesförståelse: Centrala begrepp i historielärares förståelse av skolämnet historia* (Karlstad 2014); Fredrik Alvé, *Tänka rätt och tycka lämpligt: Historia i skärningspunkten mellan att fostra kulturbärare och förbereda kulturbyggare* (Malmö 2017).

Historiebruk är exempelvis ett intressant inslag i de svenska kursplanerna som pekar mot just kunskaper om vilka historiska frågor vi ställer till det förflutna och vad svaren säger oss om samtid och framtid. Men beroende på hur en lärare själv ser på historisk kunskap och kopplingen mellan denna kunskap och det förflutna självt, kommer historiebruksmoment i undervisningen att approachas på väldigt olika sätt; exempelvis som något vi sysslar med hela tiden (även i historieklassrummet), eller som det missbruk av historia som främst används för politiska syften.⁷ Jag är inte säker på om det är olyckligt att undervisningen i sig blir olika i olika klassrum beroende på kunskapssynen hos läraren; det är nog omöjligt att komma ifrån. Jag är dock övertygad om att det är av vikt att lärarna själva förstår vad som är den kunskapsteoretiska utgångspunkten som gör att just de tolkar ämnet på det sätt de gör, och om (eller hur) deras sätt att se på historisk kunskap skiljer sig från hur historisk kunskap presenteras i aktuell kursplan. En sådan förståelse behövs för att lärarna ska kunna reflektera kring den egna undervisningen på ett vettigt sätt, och förmodligen också för att kunna utvärdera vad nya kursplaner egentligen betyder för deras undervisning. För att ge förutsättningar för att kunna göra det behövs också historiedidaktiska kurser som tar upp tråden från historiografiska och historieteoretiska kurser och gör dessa kunskaper tydligt relevanta för den framtida verksamheten som historielärare.

Det finns som sagt mycket forskning att bygga ett sådant kursmoment på och jag kan tycka att det är önskvärt att dessa frågor diskuteras på alla historieläraryrkesutbildningar, även om det kan göras på olika sätt. Säkert finns många historieläraryrkesutbildare som menar att de redan gör detta, men jag vågar hävda att det sällan görs systematiskt och genomtänkt, med särskilt fokus på just blivande lärare i historia. I de flesta fall hamnar förmodligen dessa resonemang inom ramen för allmänt hållna historiografiska kurser som i värsta fall tolkas av de blivande historielärarna som främst riktade till blivande historiker, med liten eller ingen bäring på deras framtida yrke. Det blir kanske frågor de funderar på i förhållande till c-uppsatsen de ska skriva, men inte i förhållande till den lärargärning som de ska ägna sitt yrkesliv åt. Jag ser detta som ett perspektiv som skulle kunna göra historieläraryrkesutbildningen bättre, och ett perspektiv

7. Se exempelvis Henrik Åström Elmersjö, "Historielärares syn på historisk kunskap och undervisning om historiebruk", *Norddidactica* 11:3 (2021).

som kan bli en del av en historiedidaktisk kärna som huserar mellan kronologiska kunskaper och mer allmänpedagogiska tips och trix; ett moment som knyter historiedidaktiken till större frågor om historiens nytta i samhället.

Jag har uppehållit mig vid ett ganska specifikt perspektiv på historieläro- läroutbildningen i den här texten, eftersom jag tror att vi behöver det specifika för att kunna diskutera det allmänna i mer pragmatiska termer; det som Bagerius *et al.* pekade på genom den mycket öppna frågan "vad vill vi med historieläroutbildningen?". Jag hoppas att diskussionen fortsätter i många olika forum och att både allmänna och specifika perspektiv får plats i den diskussionen. Jag tror nämligen att vi som arbetar med historieläroutbildningen har mycket att reda ut, även bortom de föränderliga styrdokumenterna. Det är också något som berör alla historiker. I förlängningen handlar ju historikers engagemang i historieläro- utbildningen om vad vi vill att historia ska spela för roll i samhället i stort.