

Lärarstudenters historiekunskaper och ämneskonception

Anna Johnsson Harrie, David Ludvigsson & Mats Sjöberg



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2018:2

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2018:2

ISSN 2000-9879

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

Lärarstudenters historiekunskaper och ämneskonception

Anna Johnsson Harrie, David Ludvigsson & Mats Sjöberg

Linköping University

Abstract: Supporting students to master the transition from secondary school to university is a challenge that occupies educators in many countries. In order to support the students in effective ways, we need to know what subject conceptions and subject knowledge they bring to academic studies. In this study, the authors draw on questionnaire data from 462 student teachers in Sweden. The questionnaires were filled in the first week the students studied history at university. Among the students, some trained to be history teachers at primary and elementary school, whereas others trained to be history teachers at secondary school. The results indicate there are both similarities and differences between the student groups. Those training to become history teachers at primary and elementary school identified with the teacher profession but less so with the subject of history. Those studying to become history teachers at secondary school tended to identify with the subject but less so with the teacher profession. Most students argued that history is important in order to understand the present. All student groups manifested knowledge about “time-spaces” of the past, i.e. they were able to show a rough chronological framework. A minority among the students manifested a chaotic chronological order. Among students studying to become teachers at secondary school, there is a tendency that they have weaker knowledge about older history and Nordic history as compared to modern history and Swedish and world history.

KEYWORDS: HISTORIELÄRARSTUDENTER, ÄMNESKONCEPTION, ÄMNESKUNSKAPER, TIDSRUM, HISTORIEKUNSKAPER

About the authors: Anna Johnsson Harrie is senior lecturer in pedagogic practices at Linköping University, Sweden. Among her research interests are the teaching and learning in the humanities and social sciences and research on textbooks and educational media.

David Ludvigsson is associate professor of history at Linköping University. His main research interests are the teaching and learning of history, public uses of history, and history of education.

Mats Sjöberg is associate professor in pedagogic practices at Linköping University, Sweden. Among his research interests are the teaching and learning of history and history of education.

Inledning

Vägen till historieläraritycket går idag via en universitetsutbildning där studenten möter det akademiska ämnet historia. Studenten har dock redan tidigare mött historieämnet i grundskolans alla stadier och, i varierande grad, även i gymnasieskolan. Studenten har även mött historia i olika sammanhang utanför skolan. Blivande historielärare har således på vägen till sin akademiska utbildning på olika sätt skolats in i någon form av ämneskonception och fått sig en del ämneskunskaper till livs. Vilken syn på historieämnet bär de på? Vilka historiekunskaper har studenterna med sig till universitetsutbildningen? Det är frågor som vi, utifrån en enkätstudie med över 400 svenska historielärarstudenter, kommer att diskutera i den här artikeln.

Hur studenter klarar övergången från gymnasium till universitet och vilka utmaningar som ligger i denna transition har studerats av forskare inom flera humanistiska discipliner (Skinner 2014; Atherton 2006; Booth 2001). Men vilka ämneskonceptioner och ämneskunskaper studenter har med sig till högre studier är frågor som hittills rönt begränsat intresse, detta trots att det är aspekter som påverkar vilken framgång de kommer att ha i sina studier. I den här studien har vi valt att fokusera på lärarstudenter vilket beror på att dessa studenter befinner sig mitt i utbildningskedjan. Lärarstudenterna är en stor och viktig kategori studenter vid svenska lärosäten och de befinner sig i övergången från elev till lärare. De är präglade av det utbildningssystem de kommer ur, samtidigt som deras kunskaper och uppfattningar om ämnet kommer att kunna präglade kommande generationer.

Syfte

Syftet med föreliggande studie är att analysera vilken ämneskonception och vilka ämneskunskaper som lärarstudenter i historia har med sig till sina historiestudier på universitetet.

Tre begrepp är av särskild vikt i studien, nämligen ämneskonception, ämneskunskaper och tidsrum. Ämneskonception och ämneskunskaper hänger tätt ihop och utgör i princip två aspekter av samma mynt; i fallet historia i korthet hur någon tänker om ämnet och vad ämnet innehållsligt betyder. Tidsrum är ett begrepp som i denna studie används för att analysera en aspekt av ämneskunskaper i historia. Begreppen diskuteras närmare i det följande.

Ämneskonception

Ämneskonception kan definieras som ”hur någon uppfattar ett skolämne, vilka föreställningar man har och hur man begreppsliggör ämnet” (Lindmark 2013, s. 30). Begreppet sätter fingret på att våra uppfattningar om vad ett ämne är, är formbara. Samtidigt som ämneskonceptioner i princip skiljer sig åt mellan individer – eftersom individer är bärare av social tillhörighet, klass, kön, normer och värderingar – så präglas individerna av den skola och det samhälle där de lever. Individer med liknande förutsättningar kommer därför ofta att ha liknande ämneskonceptioner. Inom

yrkeskategorin lärare får ämneskonceptionen praktisk betydelse eftersom lärarens syn på ett ämne påverkar didaktiska val

När det gäller historia råder ingen tvekan om att ämnet kan uppfattas på olika sätt. I ett historievetenskapligt sammanhang är det klarlagt att historia kan betyda olika saker i olika länder, bland annat beroende på vilket genomslag olika forskningsinriktningar har haft (Björk 1994). Vi vet också att det skiftar hur människor utanför forskarsamhället relaterar till det förflutna (Conrad et al. 2013; Rosenzweig & Thelen 1998). Även inom ett specifikt nationellt skolsystem kan man som Bengt Schüllerqvist (2012) argumentera att det finns flera olika historieämnen: på olika stadier, i styrdokument och läroböcker, i lärares uppfattningar och enskilda elevers tolkningar. Enskilda historielärare har visat sig ha olika syn på ämnet, idealtypiskt betecknad som bildningsorienterad, identitetsorienterad respektive kritiskt orienterad ämnesförståelse. Generationstillhörighet, kön och ämneskombination är faktorer som identifierats som betydelsefulla för att förklara historielärares ämnesförståelse (Berg 2010). Vilken ämneskonception som dominerar i en grupp, i en specifik del av utbildningsväsendet, i en viss tid, i vårt fall bland historielärarstudenter i Sverige under 2010-talet, är därför en empirisk fråga.

Ämneskunskaper

Ämneskunskaper har tilldragit sig ökat intresse under senare år, såväl i ett utbildningspolitiskt som i ett ämnesdidaktiskt sammanhang. Exempelvis ägnades en nordisk historiedidaktisk antologi åt frågor om historisk kunskap (Eliasson et al. 2012). Begreppet ämneskunskaper kan synas självförklarande, det vill säga kunskaper som rör ett särskilt ämne, men kunskaper kan definieras och förstås på olika sätt. Kunskap om historia avser inte bara kunskaper om det förflutna utan också förmåga att förhålla sig till källor och representationer av historia, samt förmåga att förstå och kunna använda historiska begrepp (Hammarlund 2012; Lévesque 2008). Kunskaper om dåtiden kan inte helt skiljas från kunskap om dagens samhälle. Kunskap om historia kan således sägas omfatta också förmågan att kunna orientera sig i tid (Ammert 2013). De varierande synsätten på vad som utgör kunskap om historia bygger på olika ämneskonceptioner.

Genom tidigare forskning har vi viss kännedom om äldre elevers kunskaper i historia. Studier i olika länder har undersökt skolelevers kunskaper och uppfattningar om den egna nationens historia, och har kommit fram till att elevernas kunskaper ofta är svaga och fragmentariska (Hess 2009; Lee & Howson 2009; McKeown & Beck 1994). Några studier har slagit fast att elever tenderar att reproducera ”stora berättelser” om den egna nationen (Carretero et al. 2012) och att elever har svårt att ta till sig kunskaper som inte passar ihop med de berättelser de redan har anammat. Vilken kultur eller subkultur de tillhör, exempelvis vilken etnisk grupp, påverkar vilken betydelse elever tillmäter olika historiska personer eller händelser (Epstein 2009; Peck 2009; Nordgren 2006).

Av en svensk rapport om elevers historiekunskaper i grundskolans årskurs 9 (Berggren & Johansson 2006) framgår att eleverna uppvisar relativt god kunskap om

första och andra världskriget, vilket förklaras dels med det omfattande bredvidläsningsmaterial som finns om dessa ämnen, dels med den uppmärksamhet som riktats mot särskilt andra världskriget och förintelsen i populärkulturen och samhället utanför skolan. Samtidigt noterar rapportförfattarna att långt mindre än hälften av eleverna kunde placera den svenska statsgrundaren och landsfadern Gustav Vasa i rätt århundrade. Författarna betraktar det också som ”anmärkningsvärt” att mindre än en tredjedel av eleverna kunde ange den allmänna rösträttens genomförande i Sverige inom ett 25-årsintervall. 34 procent av eleverna angav i denna studie felaktigt att den allmänna rösträtten genomfördes efter 1950 (Berggren & Johansson 2006, s. 83f.). Det tycks alltså som att många unga har bristande förmåga att placera historiska händelser på en tidsaxel.

När historielärarstudenter varit föremål för studier har fokus oftast varit de lärandeprocesser som pågår under utbildningens gång och särskilt då lärarstudenter tar klivet från högskolan till skolan, omsätter sina kunskaper i egen undervisning, interagerar med elever och intar rollen som lärare i historia (Ludvigsson 2011; Barton et al. 2004; Virta 2002). Enstaka studier har undersökt historielärarstudenternas kunskaper. I en studie från Nederländerna fick lärarstudenter i början av sin utbildning skriva berättelser om nederländsk historia. Innehållet i studenternas berättelser visade sig i stor mån sammanfalla med de ämnen som betonats i de nationella prov som studentgruppen gjorde under sin skoltid (Kropmann et al. 2015). Eva Queckfeldt (2001) redovisar resultat av diagnostiska prov som hon gjort med svenska historiestudenter när de påbörjat sina studier år 1993 respektive 2000. Hon karakteriserade studenternas förkunskaper som ”bra” och fann att de var bättre år 2000 än år 1993, men fann att studenterna hade bättre kunskap om modern än om äldre historia. I sin undersökning urskiljer hon lärarstudenter som en separat grupp och konstaterar att just dessas kunskaper hade försvagats mellan de bägge mätningarna. Stéphane Lévesque (2014) redovisar en enkätstudie med 79 kanadensiska lärarstudenter som är i slutet av sin utbildning. Studenterna skattar sina historiekunskaper som goda. Till skillnad från vanliga kanadensare, hävdar Lévesque, är lärarstudenterna inte i första hand intresserade av den historia som har med deras familj att göra, utan de har bredare historiska intressen.

En studie som i vissa avseenden avviker från de ovanstående är Lilliestam (2015) som lät 35 ämneslärarstudenter vid ett svenskt lärosäte skriva om sin relation till historia under sitt första pass med historiestudier i högskolan. Ett av hennes resultat var att studenterna inte uttryckte någon stark identifikation med ämnet historia, vilket hon föreslår kan ha att göra med att de ännu inte hunnit präglas av sina ämnesstudier. Även Dybelius (2017) har genomfört en enkätstudie med ämneslärarstudenter i början av deras första kurs i historia. 47 studenter har besvarat enkäten och i hans material visar flera studenter, men inte alla, en identifikation med såväl historieämnet som läraryrket. I Svenssons (2017) intervjustudie med 11 ämneslärarstudenter i slutet av sin utbildning tas också frågan om varför de sökte sig till denna utbildning upp. Ur svaren urskiljer Svensson tre grupper: den största gruppen visar en stark identifikation med läraryrket i första hand, en mindre grupp identifierar sig främst med historieämnet och den tredje gruppen talar om båda som viktiga.

Sammantaget tyder de tidigare studierna på att historielärarstudenter ofta har goda kunskaper om historia, men att det varierar huruvida de främst identifierar sig med historieämnet eller med läraryrket. Men de studerade populationerna är relativt små och forskarna har främst fokusera på lärarstudenter som utbildar sig för grundskolans senare del eller gymnasiet.

Tidsrum

För att ämneskunskaper ska vara meningsfulla måste de kunna organiseras. Inom historia är sättet att organisera tiden av stor betydelse. En rad tankebegrepp och principer har lyfts fram inom historiskt tänkande-traditionen för att synliggöra hur historiker organiserar det förflutna, exempelvis kontinuitet, förändring, kronologier och periodisering (Seixas & Morton 2013). Andra tidsabstraktioner betonar relationen mellan dåtid och nutid.

I den här studien har vi intresserat oss för hur studenter organiserar det förflutna i sig. Vi menar att varje individ har mer eller mindre tydliga idéer om hur det förflutna hänger ihop, föreställningar om dåtider som individen organiserar i ett antal tidsrum. Begreppet ”tidsrum” har inspirerats av Michail Bachtins (1991 s. 14) kronotop, som i hans fall avser litterärt konstruerade tidsrum där tid och rum vävs samman till en ”meningsfull och konkret helhet”. I denna studie använder vi begreppet tidsrum för att beteckna ett slags empiriska generaliseringar: de i tiden utsträckta historiska sammanhang eller perioder som människor föreställer sig. Sådana sammanhang är för den enskilda individen mer eller mindre fyllda av innehåll såsom människor, händelser, sedvänjor, föremål, berättelser med mera. Även historiska processer kan pragmatiskt sett sammankopplas med i tiden utsträckta tidsrum.

Precis som det förflutna kan periodindelas enligt olika principer (Green 1995) är tidsrum relativa och ungefärliga. I princip kan tidsrum sammanfalla med historiska epoker som exempelvis vikingatiden. Även om tidsrum i vår mening bygger på individens associationer så konstrueras de i en kulturell kontext där bland annat skolan och det omgivande samhället bidragit till att fylla dem med innehåll. Vi uppfattar tidsrum som ett funktionellt begrepp för att i denna studie beteckna lärarstudenternas föreställningar om kronologiska sammanhang.

Begreppet tidsrum, som någon gång kallats tidrum (ex. Berg 2014), har av olika forskare använts på lite olika sätt. Vår betoning ligger på ordets första led, tid, då vi menar att ett i tiden utsträckt sammanhang bildligt kan betecknas som ett rum. I praktiken har historia också alltid någon form av geografisk förankring. ”Vilda västern” betecknar både en tidsperiod och ett geografiskt område.

Historieämnet, den svenska skolan och lärarutbildningen

Historielärarstudenternas ämneskonceptioner och ämneskunskaper har påverkats av flera faktorer, bland annat det historieämne som de har mött under sin tid som elever i grundskola och gymnasieskola. Vi behöver därför titta närmare på historieämnet i det svenska skolväsendet och de förändringar som skett under de senaste åren.

Det svenska skolväsendet har alltsedan 1870-talet styrts av mer eller mindre preciserade läro- och kursplaner. Läro- och kursplaner kan tolkas som program och idésystem som bär upp tankar och värderingar om samhälle, människa och kunskap (Lundgren 1979). De kan också ses ur ett styrningsperspektiv, som uttryck för ambitionen att skapa nationell likhet, konsensus och gemensamma referenspunkter, och vara ett instrument för en statlig styrning av ett nationellt utbildningssystem (Wahlström 2015). Huruvida kursplaner verkligen fungerar styrande på detta sätt kan ifrågasättas. Pettersson (2003) menar att lärare använder sig av kursplanen för att få legitimitet för egna pedagogiska ställningstaganden och i praktiken ofta förlitar sig på erfarenhet och tradition istället för på nationella kursplaner.

De svenska kursplanerna var under större delen av 1900-talet relativt detaljerade styrdokument. Det historiska stoffet har under hela 1900-talet och början av 2000-talet utgjort en central del av vad eleverna ska lära sig. Visst stoff i form av händelser, processer och historiska gestalter har behandlats under hela perioden och har en närmast kanoniserad ställning i ämnet (Andolf 1972; Ammert 2013; Gustafsson 2017). En äldre tonvikt på ett fosterländskt stoff har dock efterhand ersatts med en betoning på elevens egna erfarenheter (Ammert 2013).

Läroplansreformen 1994 innebar ett brott med den centralstyrda och detaljerade traditionen. Decentralisering och målstyrning blev ledord och kursplanerna för olika ämnen fick därmed en låg precisering vad gäller innehållet. De övergripande målen skulle istället brytas ned ute på skolorna i så kallade lokala arbetsplaner. Det gav lärarna relativt stor frihet att välja stoff till undervisningen, även om vi inte vet i vilken mån tidigare kanoniserat stoff fortsatt att dominera undervisningen under denna period.

I samband med den senaste läroplansrevideringen 2011 återkom den äldre läroplansgenerationens mer preciserade och styrande innehållsskrivningar. Samtidigt ökade återigen betoningen av innehållskunskaperna något i kursplanen i historia. I grundskolans kursplan för historia uttrycks att historieämnet ska utveckla elevernas förmåga att ”använda en historisk referensram” (Skolverket 2011, s. 205). Referensramen, stoffet, betonas således här, men också elevens förmåga att använda denna kunskap.

Om vi ser på omfattningen av historieundervisningen i den svenska skolan, så var historia under några decennier kring mitten av 1900-talet ett centralt bildningsämne. Sedan 1950- och 1960-talen har dock undervisningstiden för historieämnet minskat radikalt (Lundquist 1988). Larsson (2011) hävdar att det skett en halvering av historieämnets tidsutrymme i grundskolan sedan 1955. En liknande förändring har även gällt för gymnasieskolan även om det där har funnits variationer mellan olika linjer eller program. I och med 2011 års läroplan för gymnasiet är historia obligatoriskt ämne inom alla gymnasieprogram, men i varierande omfattning (Larsson 2017).

Till skillnad från de nationella styrdokumenterna är läroböcker ofta närvarande i den faktiska undervisningen. Av den anledningen framhålls de ibland som mer styrande än styrdokumenterna. Under perioden 1938–1991 granskades alla läroböcker för de samhällsorienterande ämnena, inklusive historia, av den svenska staten innan de fick användas i skolorna. I samband med decentraliseringsreformerna i det svenska skolväsendet 1991 avskaffades denna förhandsgranskning och kvalitetskontrollen är

därmed överlämnad till förlagen och skolorna (Johnsson Harrie 2009; Åström Elmersjö 2017). Nedläggningen av förhandsgranskningen var en del av samma decentralisering som de mindre detaljerade kursplanerna i 1994 års reform.

I samband med den senaste läroplansreformen i Sverige 2011 genomfördes också en reform av lärarutbildningen och det infördes en grundlärarexamen respektive en ämneslärarexamen. Grundlärarexamen har en inriktning mot undervisning från förskoleklass till och med grundskolans årskurs 3 (F-3) och en annan inriktning mot undervisning i grundskolans årskurs 4-6. För inriktning F-3 läser samtliga studenter svenska, matematik, engelska, naturorienterande ämnen (NO) och samhällsorienterande ämnen (SO); SO inkluderar historia, geografi, samhällskunskap och religionskunskap. För inriktning 4-6 är svenska, matematik och engelska obligatoriskt för alla. Därtill väljer studenten antingen NO, SO eller ett praktiskt estetiskt ämne. Ämneslärarexamen finns med två olika inriktningar. Inriktningen mot undervisning i grundskolans årskurs 7-9 omfattar tre olika undervisningsämnen och inriktning mot undervisning i gymnasieskolan omfattar två undervisningsämnen. Det är vanligt att historia kombineras med ett eller två andra samhällsorienterande ämnen. Alla historielärarstudenter kombinerar således flera olika ämnen i sin lärarutbildning. De flesta av dem har själv valt att läsa historia, men inte grundlärarstudenterna med inriktning F-3, då de har det som en obligatorisk del av sin utbildning.

Studiens genomförande

Den här studien bygger på ett enkätmaterial från 462 historielärarstudenter från såväl grundlärarprogrammet som ämneslärarprogrammet, vilket har samlats in vid ett svenskt lärosäte under åren 2012-2016. Tre olika enkäter har använts, en för grundlärarstudenter F-3, en andra för grundlärarstudenter 4-6 och en tredje för ämneslärarstudenter. I den inledande delen av samtliga enkäter frågas om bakgrundsuppgifter som till exempel ålder, kön och gymnasiestudier. Därefter följer frågor som också är likalydande i alla tre enkäterna. Den första handlar om attityder till historieläraryrket, den andra om vad som är viktigt att eleverna ska lära sig i historia och den tredje om hur vi kan veta något om äldre tider.

Den sista delen i varje enkät består av frågor som ska ringa in studenternas förståelse av olika tidsrum och här skiljer sig i utformningen för de olika studentgrupperna. Vi har prövat två olika tillvägagångssätt. Grundlärarstudenterna har utifrån idén om "stimulated recall" (Haglund 2003) fått ta del av ett antal namngivna fenomen och personer med uppgiften att ringa in vilka av dessa som förknippas med ett visst tidsrum. För F-3 är tidsrummet vikingatiden och för 4-6 är tidsrummet medeltiden. Tidsrummen är valda utifrån att de är aktuella på de skolstadier som respektive studentgrupp utbildar sig för. Grundlärarstudenterna har således fått ett givet tidsrum och vi har undersökt vilket innehåll de tillskriver detta tidsrum. Ämneslärarstudenterna har fått en annan uppgift, nämligen att placera ett antal personer, händelser och fenomen på en tidslinje. Här har vi således angett ett urval av innehåll, som studenterna ska placera in i det tidsrum de anser att det tillhör. Urval av historiska begrepp, personer, händelser och

fenomen speglar det moderna historieämnets bredd med politisk, social- och kulturhistoria och med stor spridning från forntid till nutid. Den kronologiska spridningen valdes för att kunna värdera ämneslärarstudenternas ämneskunskaper i relation till olika tider.

Att innehållskunskaper ges en så pass stor del i enkäterna beror på att vi uppfattar att innehållskunskaper har en väsentlig funktion i förhållande till andra förmågor. Tidigare har bland andra Dennis Schemilt (2000, 2009) och Peter Seixas (2006) hävdad att det behövs innehållskunskaper eller referensramskunskaper för att man inom ämnet historia ska klara att göra andra saker, för att historiskt tänkande ska bli meningsfullt.

Enkätens utformning gör att resultaten bör tolkas med viss försiktighet. I avsnittet om grundlärarstudenternas ämneskunskaper har begreppen tillhandahållits och inte formulerats av studenterna själva. Begreppen fungerar som ledtrådar och har sannolikt underlättat minnesprocessen. Om metoden istället hade varit att i fritextsvar låta studenterna ange begrepp som de associerar med respektive tidsrum är det inte säkert att resultaten skulle bli desamma. Det är också tänkbart att de två beteckningar som vi använt, vikingatid och medeltid, i olika mån kopplar till ett konkret innehåll. Begreppet vikingatid kan uppfattas ha en hög abstraktionsnivå, men innehåller samtidigt en direkt koppling till den konkreta företeelsen vikingar som troligen associeras med bland annat skepp. Både vikingatid och medeltid kan uppfattas som narrativa förkortningar (jfr Olofsson 2013) men den tydliga kopplingen till ett konkret innehåll saknas i begreppet medeltid och kan därför möjligen göra det svårare för studenterna att associera rätt i förhållande till begreppet.

Det finns begränsningar även i det avsnitt där ämneslärarstudenter fått placera historiska företeelser kronologiskt. Många historiska företeelser är komplexa och går därför inte att på ett enkelt sätt mäta och placera längs en tidslinje. Därför har aktörer och händelser till stor del stått i fokus i denna del av enkäten, medan andra typer av ämneskunskaper om samband, strukturer och processer har fått stå tillbaka. Studenterna kan sitta på kronologiska ämneskunskaper som enkäten inte förmått att mäta.

Begreppet tidsrum har i studien använts för att fånga in studenternas kronologiska kunskaper. I avläsningen av ämneslärarstudenternas markeringar på tidslinjer har tidsrummen tolkats på ett pragmatiskt sätt. En metodologisk svaghet är att periodgränserna blir otydliga. Man skulle kunna tänka sig att via en annan metod, exempelvis intervjuer eller fritextsvar, närmare utreda dels vilka perioder som olika studenter faktiskt identifierar, och dels vilket innehåll de konkret associerar med respektive tidsrum. Föreställda tidsrum kan kopplas till traditioner inom historieskrivningen. Härigenom vore det möjligt att utveckla begreppet tidsrum så att vi talar om personliga, individuella, lokala, regionala eller kanske nationellt präglade tidsrum.

Ämneslärarstudenternas enkät utformades först och den testades i en pilotomgång 2012. Därefter gjordes vissa justeringar av de avslutande kunskapsfrågorna.

För samtliga studenter gäller att enkäten har fyllts i under deras första vecka på historiekursen. I de flesta fall har det skett sist på det första kursintroduktionspasset, i något fall har det skett sist på första föreläsningstillfället. I det sistnämnda fallet är det

tänkbart att föreläsningens innehåll på något sätt påverkat hur studenterna fyllde i enkäten, men vi har inte kunnat spåra någon sådan influens.

Historiekursen har lite olika placering i de olika utbildningarna vid det aktuella lärosätet, varför det varierar mellan grupperna hur långt de har kommit i sin lärarutbildning. Inriktning F-3 har varit i början av sin lärarutbildning och här läser alla studenter historia som en del av ett SO-block. 241 besvarade enkäter kommer från den här studentgruppen vårterminen 2013, 2014 och 2015. Inom inriktning 4-6 fångar enkäten in de studenter som aktivt har valt att läsa SO-ämnen och de gör det under senare delen av sin lärarutbildning. Totalt 51 besvarade enkäter kommer från den här studentgruppen höstterminen 2013, 2014 och 2015. Inom ämneslärarprogrammet samläses de två inriktningarna 7-9 och gymnasiet och därför behandlas de här som en enhetlig grupp. De var alla i början av sin lärarutbildning vid tillfället för enkäten. 170 enkäter samlades in från den här studentgruppen vårterminen 2012, 2013, 2014, 2015 och 2016. Antalet F-3-studenter (241) samt ämneslärarstudenter (170) är betydande, och vi bedömer att antalet är tillräckligt för en stabil jämförelse mellan dessa grupper. Det är ett mindre antal 4-6-studenter (51) som fyllt i enkäten vilket förklaras av mindre studentkullar vid det undersökta lärosätet. Antalet 4-6-studenter bedöms vara tillräckligt stort för att ge tydliga resultat, men i jämförelse med de båda andra grupperna måste de ändå hanteras med något större försiktighet.

Vid projektets genomförande har de forskningsetiska aspekterna övervägts noga. Studenterna har informerats om att enkäten inte är en del av kursen och att det har varit frivilligt att delta. Enkäten har varit helt anonym. Information om frivillighet, anonymitet och syfte har också angivits skriftligt allra först i enkäten.

För samtliga studentgrupper gäller att enkäten har delats ut till alla studenter som var närvarande vid det aktuella kurstillfället. Studenterna fick 30 minuter till sitt förfogande och ingen student använde sig av hela den erbjudna tiden. Vi har haft med så många exemplar av enkäten att det skulle räcka till antalet antagna studenter, men alla studenter har inte varit närvarande. Det har varit frivilligt att fylla i enkäten och enstaka studenter har valt att inte lämna in någon. Vår sammantagna bedömning är att det varit ett mycket litet bortfall av studenter som valt att inte lämna in enkäten, men den exakta siffran kan inte fastställas. Utgångspunkten för de beräkningar som presenteras nedan är hela tiden utifrån antalet inlämnade enkäter. Det betyder inte att varje enkät är fullständigt besvarad. För ämneslärarstudenterna, som hade en något längre enkät än grundlärarstudenterna, finns det en del luckor där studenterna inte har besvarat alla frågor.

TABELL 1

Antal inlämnade enkäter

	2012*	2013	2014	2015	2016	Summa
Grundlärarprogrammet inr F-3	-	75	74	92	-	241
Grundlärarprogrammet inr 4-6	-	20	22	9	-	51
Ämneslärarprogrammet (varav inr 7-9 / inr gymnasiet)	24 (7/17)	49 (13/36)	33 (13/20)	32 (11/21)	32 (16/16)	170 (60/110)
Summa	24	144	129	133	32	462

*En första pilotomgång genomfördes 2012. Därefter reviderades kunskapsfrågorna något. Därför räknas 2012 års enkäter in enbart i analysen av de inledande attitydfrågorna, men inte i analysen av kunskapsfrågorna.

Med dessa bakgrundsfaktorer klargjorda är det dags att gå över till själva resultatredovisningen. Först behandlas lärarstudenternas relation till historieämnet och deras ämneskonception. Därefter följer resultaten för grundlärarstudenternas historiekunskaper och slutligen ämneslärarstudenternas historiekunskaper. I en avslutande diskussion analyseras några särskilt viktiga resultat.

Historielärarstudenternas relation till historieämnet och läraryrket

Bakgrundsfrågorna i enkätens inledning ger en bild av den genomsnittlige historielärarstudenten, som liksom sina föräldrar är född i Sverige. Vid 21 års ålder påbörjade studenten sin lärarutbildning. På grundlärarprogrammet är den genomsnittlige historielärarstudenten en kvinna och på ämneslärarprogrammet är det en man.

Vanligast bland alla de tre studentgrupperna är att lärarstudenten på gymnasiet gått det studieförberedande samhällsvetenskapliga programmet. Även det studieförberedande naturvetenskapliga programmet är vanligt. Yrkesförberedande program som barn- och fritidsprogrammet samt estetiska programmet är också relativt vanligt förekommande. Enstaka studenter har läst andra yrkesförberedande program som till exempel hantverksprogrammet, fordonsprogrammet eller byggprogrammet. Historia har inte alltid ingått i det ordinarie kursutbudet i de yrkesförberedande programmen, men har kunnat väljas till. Eftersom historia är ett förkunskapskrav för att komma in på lärarutbildningen har alla lärarstudenterna, i varierande omfattning, läst historia på gymnasiet. De allra flesta av dem har läst historia under 1994 års läroplaner för grundskola och gymnasieskola.

Studenterna har fått ta ställning till ett antal påståenden som handlar om varför de har valt just den här utbildningen. De har fått ett antal olika påståenden och uppmanats

att kryssa för alla som de tycker passar in på dem själva. De har också haft möjlighet att skriva i fritextsvar om de så önskat. För studenterna på grundlärarprogrammet är identifikationen med läraryrket stark. Nästan samtliga studenter (95 procent respektive 96 procent) har kryssat för alternativet att de gärna vill bli lärare. För grundlärarstudenter 4–6, som aktivt har valt att läsa SO-ämnena, har flertalet (90 procent) också markerat att det verkar roligt att undervisa i historia. För grundlärare F–3, där SO ingår obligatoriskt, är det färre, men ändå en klar majoritet som kryssar för detta alternativ (71 procent).

När det gäller gruppen ämneslärarstudenter är identifikationen med läraryrket inte så stark. Drygt hälften (58 procent) av dem har kryssat i påståendet att de gärna vill bli lärare. Andelen som tycker att historielärarjobbet verkar roligt är lite högre (68 procent). Ett mindre antal (6 procent) har kryssat i att de inte vet om de verkligen vill bli historielärare. 16 procent har kryssat i att de tycker om historia och att de då inte har så många andra yrken än lärare att välja på. Vi ser således tydliga skillnader mellan de olika studentgrupperna när det gäller attityder till läraryrket och till historieämnet.

Viktiga kunskaper i historia

En fråga i enkäten gäller vilka kunskaper som framtida elever bör lära sig i historieundervisningen. Denna fråga handlar således inte om vilka kunskaper lärarstudenterna själva har, utan om vilka ämneskonceptioner de bär på. Vad är viktigt för deras framtida elever, och därmed indirekt vad behöver de själva ha kunskap om för att kunna undervisa?

Frågan i enkäten har haft följande formulering: ”Vad tycker du är det viktigaste som dina elever ska lära sig i historia?” Formuleringen har varit identisk för alla tre studentgrupperna, men den har besvarats utifrån olika förutsättningar. För grundlärarstudenterna F–3 har frågan avsett vad som är viktigast att eleverna lär sig i historia på lågstadiet, för ämneslärarstudenter med inriktning gymnasiet har frågan avsett vad som är viktigast att en gymnasieelev lär sig i historia. Studenternas svar måste förstås utifrån denna förutsättning. Vidare är frågan öppet formulerad, vilket betyder att de har kunnat uttrycka sig fritt. Utifrån studenternas fritextsvar har vi skapat kategorier och därefter kodat studentsvaren. Ett och samma svar kan kopplas till flera olika kategorier.

I studenternas svar kan vi utläsa tankar om såväl historieämnets syfte som dess innehåll. De vanligaste svarskategorierna vad gäller historieämnets syfte framgår av nedanstående tabell.

TABELL 2

Andel studenter som i sina svar på frågan om vad det viktigaste eleverna ska lära sig i historia skriver om historieämnets syfte

	Grundläro- programmet F-3	Grundläro- programmet 4-6	Ämnesläro- programmet
Förstå vår samtid (igår & idag)	26%	65%	59%
Lära sig av historien och undvika tidigare misstag (igår & idag)	5%	14%	11%
Historien formar framtiden (igår, idag & imorgon)	1%	4%	6%
Värdegrund & demokrati	2%	6%	6%

Vad gäller historieämnets syfte framträder således en kategori som den vanligaste i samtliga tre studentgrupper: att kunna förstå vår samtid. Eleverna ska lära sig om det som har varit för att de ska kunna förstå den tid som är nu. Svaren kan vara: ”Historian som påverkar eleverna idag. Det som har påverkat det samhälle vi lever i nu.” (4-6, 2013:8) eller ”Att lära sig att se hur saker som hänt förr har påverkat hur vårt samhälle ser ut idag.” (F-3, 2013:9) I denna kategori är kopplingen mellan dåtid och nutid tydligt framskriven.

En annan, mindre vanlig kategori, talar inte bara om dåtid och nutid utan ger även en öppning mot framtiden. Här skriver studenterna att syftet med historia är att man ska lära sig av det förflutna så man kan undvika att göra om tidigare misstag: ”Det är viktigt att man lär sig om det som har skett, så man inte gör om samma misstag och kan lära sig av det som varit bra.” (ÄLP, 2014:16) Det är än färre studenter som tydligt talar om framtiden i sina svar, men det finns några sådana, som till exempel: ”För det första så formar historien framtiden. Bara det är jätteroligt. Plus om man inte lär sig av den så är man dömd att upprepa den.” (ÄLP, 2013:40)

Utsagor om historieämnets innehåll finns i flera av studenternas svar. De vanligaste kategorierna framgår av nedanstående tabell.

TABELL 3

Andel studenter som i sina svar på frågan om vad det viktigaste eleverna ska lära sig i historia skriver om historieämnets innehåll

	Grundlära- programmet F-3	Grundlära- programmet 4-6	Ämneslära- programmet
Viktiga händelser/ historiska fakta	18%	24%	16%
Hur man levde förr	18%	8%	2%
Källkritik	2%	6%	16%

Vikten av att eleverna lär sig historiska fakta såsom viktiga historiska händelser lyfts fram av relativt många studenter i samtliga tre studentgrupper. Trots att det är den vanligaste kategorin när det gäller ämnets innehåll, så är det långt ifrån en majoritet av studenterna som tar upp detta i sina svar.

En kategori där vi kan se skillnader mellan de olika studentgrupperna gäller andelen studenter som anser att det är viktigt att eleverna lär sig ”hur människor levde förr”. Bland grundlärorestudenter F-3 är denna kategori lika vanlig som historiska fakta. Det finns även skillnader mellan grupperna som gäller kategorin källkritik. Ämneslärorestudenterna anger källkritik lika frekvent som kategorin historiska fakta, medan källkritik är en mer ovanlig kategori bland de blivande F-3-lärarna. Dessa skillnader mellan de olika studentgrupperna kan spegla att de har olika skolformer i åtanke när de svarar.

I vårt material är det bara i gruppen grundlärorestudenter F-3 som vi kan urskilja någon tendens vad gäller det geografiska rummet. 18 procent av dem lyfter fram lokalhistoria i sina svar och 20 procent betonar vikten av svensk historia. (En del svar finns i båda kategorierna.)

Enstaka ämneslärorestudenter lyfter i sina svar fram användningen av historia som ett viktigt innehåll, som till exempel i följande svar: ”Hur historia har använts och hur man har använt den förut.” (ÄLP, 2014:16) Historiebruk är en aspekt av historieämnet som betonats i de svenska kurs- respektive ämnesplanerna i historia för grundskolan och gymnasieskolan sedan 2011. Vårt resultat pekar på att historielärorestudenterna, som nyligen har gått såväl högstadium som gymnasium, inte skriver om historiebruk som någon framträdande del av historieämnet. Det bör dock påpekas att vår materialinsamling pågått under åren 2012–2016, varför studenterna under de första åren inte själva varit elever i en skola som följt 2011 års kurs- och ämnesplaner.

Hur vi kan veta något om det förflutna

Vad vet historielärorestudenterna innan de påbörjar sina universitetsstudier i historia om hur historisk kunskap skapas? I vår enkät ställde vi följande öppna fråga: ”Den svenska utvandringen till Nordamerika har under vissa perioder varit omfattande. Hur

kan vi nu långt senare få kunskap om denna utvandring?” Här har vi utifrån studenternas fritextsvar skapat kategorier och därefter kodat studentsvaren till de olika kategorierna. Nedanstående tabell visar vilken andel av svaren som innehåller konkreta exempel respektive mer vaga hänvisningar till källmaterial.

TABELL 4

Andel studenter som anger källmaterial i sitt svar på frågan om hur vi idag kan veta något om den svenska utvandringen till Amerika

	Grundlära- programmet F-3	Grundlära- programmet 4-6	Ämneslära- programmet
Anger konkreta förslag på källmaterial, t.ex. ”Amerikabrev” och ”kyrkböcker”	21%	47%	48%
Anger ospecificerat källmaterial, t.ex. ”gamla dokument” och ”arkiv”	9%	18%	14%

Ungefär hälften av ämneslärostudenterna, som aktivt har valt att läsa historia, ger exempel på konkreta källmaterial. Lägger vi till gruppen med mer vaga hänvisningar till källmaterial kommer vi upp i drygt 60 procent. Detta i en grupp som, vilket visats ovan, starkt identifierar sig med ämnet. Oftast är det Amerikabrev och/eller kyrkböcker som är de material som nämns. Men även till exempel reklam från rederier, samtida dagstidningar och riksdagstryck nämns ibland. För grundlärostudent 4-6, som också aktivt har valt att läsa historia, ser bilden liknande ut. När det gäller grundlärostudent F-3, som inte själva har valt historia, är det ungefär en femtedel som anger konkreta exempel på källmaterial. Ytterligare en mindre andel av grundlärostudenterna F-3 tar upp källor, men anger vaga svar av typen ”gamla dokument” eller ”arkiv”.

Samtidigt som många studenter besvarat frågan med exempel på konkreta källmaterial, så sticker denna fråga ut i enkäten då relativt många studenter har lämnat den obesvarad. Bland ämneslärostudent, som aktivt har valt historia och där identifikationen med ämnet är hög, är det cirka en fjärdedel av studenterna som har lämnat frågan helt obesvarad (24 procent). För gruppen grundlärostudent 4-6, som också valt att läsa historia, är siffran något lägre (16 procent). För grundlärostudent F-3 är det cirka en tredjedel av studenterna som har lämnat frågan obesvarad (33 procent). I båda grundlärostudentgrupperna tillkommer också en mindre grupp studenter som skriver att de inte kan besvara frågan. (6 procent för F-3 respektive 4 procent för 4-6). Totalt är det således närmare 40 procent av F-3-studenterna som har lämnat denna fråga obesvarad eller anger att de inte kan, för 4-6 är motsvarande siffra 20 procent och för ämnesläroprogrammet 24 procent.

På frågan om hur vi kan veta något om det förflutna har vi således en stor grupp som kan ange exempel på konkreta källmaterial. Relativt många av studenterna har kunskap med sig om historiskt källmaterial eller om hur historiker arbetar. Huruvida de har fått den kunskapen genom skoltidens historieundervisning eller på andra sätt, exempelvis via anhörigas släktforskning eller via populärkultur, kan vi inte veta utifrån den här undersökningen. Samtidigt har vi en annan stor grupp studenter som inte alls besvarar frågan.

Vidare kan vi på denna fråga konstatera en skillnad mellan gruppen grundläroarstudenter 4–6 jämfört med de två andra grupperna. I gruppen 4–6-studenter är det en relativt hög andel (18 procent) som lyfter fram att det i dagens USA finns svenskättlingar med svenska personnamn och att det också finns svenska ortnamn. I de två andra studentgrupperna är motsvarande siffra betydligt lägre (6 procent för ämnesläroarstudenterna och 2 procent för grundläroarstudenterna F–3).

Grundläroarstudenternas tidsrum: vikingatid och medeltid

När vi undersökt läroarstudenternas innehållskunskaper har enkäten utformats så att studenterna fått arbeta med ett tidsrum som är viktigt på det stadium där de i framtiden ska undervisa. Avseende grundläroarstudenterna har vi undersökt deras kunskaper om vikingatid och medeltid. I svensk skola finns en lång tradition att behandla Sveriges och Nordens äldsta historia i tidigare årskurser. Detta förhållande kan nästan betraktas som självklart och axiomatiskt (Lundquist 1988, Gustafsson 2017). Historieämnets företrädare, både forskare och lärare, har betraktat kronologin som det bärande och ordnande elementet i ämnet. Den kronologiska principen har varit central i läroplanerna. I läroböckerna har undervisningen i historia för de yngsta eleverna alltid börjat längst tillbaka i tiden (Almqvist Nielsen 2014). Denna princip har bara vid enstaka tillfällen varit ifrågasatt. Kritiken har då haft sin grund i Piagets utvecklingsteorier kring barns förmåga att förstå och hantera tid och tidsbegrepp (Böe 1984). Forskare har pekat på att det funnits en orimlig förväntan om att barn ska kunna skapa reda i kronologin. Resultatet har snarare blivit en kronologiskt otydlig ”fortidsgröt” (Graninger & Graninger 1988).

Studenterna i vår studie har i de flesta fall gått i grundskola och gymnasium under en period från 1990-talets mitt till tidigt 2010-tal. En stor majoritet har sannolikt läst momenten om forntid och medeltid under sin tid i låg- och mellanstadiet vilket i så fall skulle betyda att tidsavståndet till dessa studier är omkring 10 år och ibland mer. Detta är ett ganska betydande avstånd sett ur ett minnesperspektiv. De kan också ha läst om de båda epokerna under sin högstadie- eller gymnasietid, men det är osäkert då den äldre historien har en svagare ställning i dessa stadier.

Grundläroarstudenterna har fått ta del av en lista med historiska innehållsbegrepp där de ombads att försöka identifiera sådana som var knutna till en historisk period som de med stor sannolikhet i framtiden skulle undervisa om. Uppgiften är således att fylla ett visst angivet tidsrum med innehåll. För grundläroarstudenter F–3 upptog listan 35 begrepp varav 15 kan knytas till perioden ”svensk och nordisk vikingatid”. För

grundlärarstudenter 4–6 omfattade listan 32 begrepp varav 14 representerade perioden ”svensk medeltid”. Övriga begrepp i listorna representerade andra perioder, med en spännvidd från forntid till 1800-talet. Av tabellen nedan framgår andelen studenter som markerade begrepp som tillhörande den aktuella tidsperioden.

TABELL 5

Vad grundlärarstudenterna associerar med vikingatid respektive medeltid

Begrepp vikingatid	Andel studenter F–3 som har markerat begreppet som tillhörande vikingatiden (%)	Begrepp medeltid	Andel studenter 4–6 som har markerat begreppet som tillhörande medeltiden (%)
Runstenar	76	Digerdöden	69
Segelskepp	72	Kloster	67
Birka	71	Adel	57
Byar	67	Riddare	53
Asatro	59	1000–1500	49
Ansgar	46	Trälar	45
Miklagård	44	Birger Jarl	39
Handelsfärder	43	Kalmarunionen	31
Trälar	42	Hansan	25
800–1050	33	Folkungaätten	25
Gårdarrike	27	Solskifte	22
Vinland	21	Skrå	20
Jordbruk	16	Gesäll	18
Lindisfarne	12	Engelbrekt	14
Ruser	9		

För grundlärarstudenter F–3 och deras kunskaper om vikingatiden utkristalliserar sig en innehållslig kärna: det är runstenar, segelskepp, Birka, byar och asatro som de förknippar med detta tidsrum. Även namnen och begreppen Ansgar, Miklagård, handelsfärder och trälar kopplas ofta till tidsrummet. Var vikingatiden tidsmässigt ska placeras in (800–1050) är dock något diffust. Kunskaperna om de övriga begreppen/namnen är förhållandevis svaga – plundringen av klostret Lindisfarne och den förmodade vikingatida kolonisationen och namngivningen av landet i öster ingår inte i deras referensram.

När det gäller grundlärarstudenter 4–6 och deras förkunskaper om medeltiden ser vi ett mönster där de fyller detta tidsrum med digerdöden, klostren, adel, riddare, tidsperioden 1000–1500 och träldomen. Däremot syns kunskaperna om Birger Jarl, Kalmarunionen, Hansan, Folkungaätten med flera vara sämre. Det medeltida hantverkets begrepp skrå och gesäll liksom jordbrukets organisation är det få som känner till. Upprorsledaren Engelbrekt förknippas i låg grad med svensk medeltid.

Vi är inte i första hand intresserade av hur många ”rätta svar” som studenterna har, utan i vilken mån de klarar att fylla tidsrummen med innehåll. Ingen i de båda grupperna har markerat alla de begrepp som bör associeras med tidsrummet. Av de 15 respektive

14 begrepp som hör ihop med vikingatid respektive medeltid är det i F-3-gruppen 12 procent som har markerat 10 eller fler, i 4-6-gruppen är motsvarande siffra bara 4 procent. Det utkristalliserar sig dock ett slags kunskapsmässigt mittfält. En majoritet i båda grupperna, 62 procent för F-3 och 59 procent för 4-6, har korrekt markerat 5-9 innehållsbegrepp, vilket indikerar att flertalet av studenterna bär med sig elementära kunskaper när de börjar sina universitetsstudier.

För att kunna bedöma studenternas innehållskunskaper förefaller det rimligt att också undersöka fördelningen mellan rätta respektive felaktigt avgivna svar. Av alla begrepp som har markerats i F-3-studenternas svar utgör 86 procent tidsmässigt korrekta markeringar, medan felprocenten utgör 14. Motsvarande siffror för 4-6-gruppen är 77 respektive 23 procent. Detta tyder å ena sidan på att många studenter bär på en acceptabel kronologisk reda och fyller respektive tidsrum med korrekt innehåll. Å andra sidan finns en rad begrepp, händelser och namn som studenterna felaktigt hänför till de båda perioderna. Innehållsbegrepp som hör hemma i betydligt äldre eller yngre tidssammanhang placeras inom vikinga- eller medeltid. Begrepp som industri, bronsålder eller jägare/samlare placeras tidsmässigt i flera fall i de undersökta tidsrummen. Osäkerheten eller okunskapen är marginellt större för 4-6-gruppen än för F-3-gruppen. Samtidigt som flertalet grundlärorestudenter bär med sig grundläggande kunskaper har ett mindre antal studenter oklara tidsrum och problem med att hantera kronologisk kunskap.

Ämneslärorestudenternas tidsrum

Även ämneslärorestudenternas kronologiska kunskaper har undersökts. Här var inte fokus på ett specifikt tidsrum, utan studenterna fick placera 29 historiska personer, händelser och företeelser på en tidslinje: Tre tidslinjer erbjöds, som sträckte sig från 3000 f.Kr. till 1000 e.Kr., från 1000 e.Kr. till 1800 e.Kr., och från 1800 till 2000 e.Kr. Personer, händelser och företeelser valdes ut för att representera skilda perioder, till exempel folkvandringstiden, slavhandel över Atlanten, och Josef Stalin. Sammantaget visar resultaten i vilken utsträckning studenterna klarar att placera dessa företeelser på adekvat tidslinje men också i adekvat tidsrum. Vad som utgör tidsrum har tolkats pragmatiskt vilket betyder att vi bedömt huruvida studenten associerar till adekvat historisk period eller del av period. Exempelvis uppfanns spinnmaskinen Spinning Jenny kring mitten av 1700-talet, men förknippas med den industriella revolutionen i England som ägde rum under en stor del av 1700-talet och början av 1800-talet. Vi har i detta fall identifierat hela 1700-talet och början av 1800-talet som det tidsrum där Jenny hörde hemma.

Vilken förmåga har ämneslärorestudenterna att koppla ihop personer, händelser och företeelser med adekvat tidsrum? Tabellen nedan visar några exempel på begrepp, händelser och personer som ämneslärorestudenterna hade att placera. Eftersom flera studenter inte placerat samtliga 29 exempel på tidslinjen blir summan inte 100.

TABELL 6

Ämneslärarstudenters placering av begrepp/händelser/personer

Begrepp/händelser/personer	Adekvat tidsrum (%)	Annat tidsrum (%)
Allmän och lika rösträtt	79	7
Franska revolutionen	79	9
Pyramider byggs	75	6
Atombomb Hiroshima	80	10
Stalin	77	3
Allmän folkskola	72	12
Drottning Kristina	52	10

Av tabellen ovan framgår att flertalet ämneslärarstudenter har tydliga referenspunkter på sin tidslinje. De allra flesta har placerat atombomben över Hiroshima i adekvat tidsrum. De har på korrekt vis markerat att allmän och lika rösträtt infördes under början av 1900-talet, och har placerat franska revolutionen på 1700-talet. Josef Stalin placeras i början av 1900-talet, och tillkomsten av Egyptens pyramider till årtusendena före Kristi födelse. Det är tydligt att flertalet studenter har en grundläggande kronologisk uppfattning och en korrekt uppfattning om ungefär när många olika historiska fenomen inträffat. Det är få studenter som svarat inadekvat på ovanstående exempel.

Ämneslärarstudenterna visar goda kronologiska kunskaper särskilt om historiska händelser eller fenomen som hör till politisk historia. Det är händelser som förknippas med världshistoriska händelser som andra världskriget och som sedan länge varit del av en inofficiell historisk kanon i svensk skola. Just andra världskriget har även under de senaste decennierna varit starkt närvarande i populärkulturen i Sverige (Kingssepp 2008). Det finns samtidigt exempel ur politisk historia där den kronologiska säkerheten är mindre utbredd. Drottning Kristina, som sedan länge har en stabil plats i läroböckernas framställning om svensk 1600-talshistoria (Gustafsson 2017), prickas in av runt hälften av studenterna. Även om ämneslärarstudenterna alltså visar upp en grundläggande kronologisk reda, finns exempel på relativt svag kunskap. I några fall har ett större antal studenter markerat annat ställe på tidslinjen, som i nedanstående exempel.

TABELL 7

Ämneslärarstudenters placering av ett antal begrepp/händelser/personer

Begrepp/händelser/personer	Adekvat tidsrum (%)	Annat tidsrum (%)
Finland självständigt	38	32
Unionsupplösning Sverige-Norge	49	24
Kalmarunionen	35	25
Reformationen	36	21
Lika arvsrätt son-dotter	17	36

Hansan bildas	36	25
Valloninvandring	29	25

Exemplen i ovanstående tabell, vilka studenterna haft svårt att placera kronologiskt, hör i flera fall hemma i nordisk historia. Det är nästan lika hög andel av ämneslärarstudenterna som markerat Finlands självständighet i inadekvat tidsrum som andelen som har markerat adekvat. Fler studenter har klarat att placera Sveriges och Norges skilsmässa 1905. Ganska många studenter har markerat på tidslinjen men pekat ut inadekvat tidsrum. Resultaten tyder på att studenter generellt har svagare kunskap om äldre historia än om modern sådan. Kalmarunionen, Reformationen och Hansan är historiska fenomen som ligger relativt långt tillbaka i tiden och här tycks det vara svårare för studenterna att hålla isär olika tidsrum. Detsamma gäller 1600-talets valloninvandring till Sverige.

I ett fåtal fall är de inadekvata markeringarna fler än de korrekta. Det gäller till exempel lika arvsrätt son-dotter i Sverige. Bara var sjätte student har associerat lika arvsrätt med 1800-talet, medan dubbelt så många har markerat inadekvat tidsrum. Nästan hälften av ämneslärarstudenterna har avstått från att markera denna händelse på tidslinjen vilket kan tyda på att de känt sig osäkra. De inadekvata markeringarna har sitt intresse, eftersom praktiskt taget alla de som markerat inadekvat har trott att lika arvsrätt för pojkar och flickor infördes under 1900-talet, ibland så sent som under efterkrigstiden (istället för 1845, när lika arvsrätt infördes på svensk landsbygd efter att tidigare ha gällt i stadslagen).

Alla studenter har inte fyllt i hela enkäten, och mönstret att inte svara kan tas som intäkt för att kunskapen om vissa historiska företeelser är svag. Flertalet historiska företeelser med svaga resultat gäller äldre historia. Visserligen har en majoritet av ämneslärarstudenterna på denna sin första dag av historiestudier klarat att placera Spinning Jenny, korståg till Palestina, Kolumbus, slavhandel över Atlanten och Brittiska ostindiska kompaniet i adekvata tidsrum. En majoritet har en lite mer detaljerad kronologisk referensramskunskap än blott enstaka hållpunkter. Samtidigt är de bitvis svaga resultaten en indikation på att en rad historiska namn och innehållsbegrepp är relativt okända. Det gäller till exempel folkvandringstiden, Inkariket, Gutenberg samt fristaten Kongo. Få studenter har placerat dessa i adekvata tidsrum och många har tvärtom placerat dem inadekvat. När det gäller folkvandringstiden (århundradena efter romarrikets fall) som hela 40 procent av studenterna placerat i inadekvata tidsrum har många av dem associerat till 1800-talet vilket säkert gäller utvandringen från Norden till Nordamerika. Klart är att själva begreppet folkvandringstiden inte varit välbekant för studenterna.

Diskussion

Några av de resultat som framkommit i studien behöver analyseras vidare. Vi börjar med att diskutera historielärarstudenternas ämnesidentifikation och ämneskonception för att därefter diskutera deras ämneskunskaper.

Historielärarstudenternas ämnesidentifikation och ämneskonception

När det gäller ämnesidentifikation visar studiens resultat på en skillnad mellan de olika studentgrupperna. Grundlärares studenterna visar en relativt stark identifikation med läraryrket, men en svagare ämnesidentifikation, medan förhållandet är det motsatta för ämneslärares studenterna. Många ämneslärares studenter har i första hand intresse för ämnet historia och i andra hand intresse för läraryrket. Detta trots att de påbörjat sin lärarutbildning men ännu inte har läst några historiekurser på universitetsnivå.

Resultaten kan jämföras med tidigare forskning om ämneslärares studenter eller motsvarande. Virta (2002) finner i sin studie att finska historielärares studenter identifierar sig mer med ämnet än med läraryrket. Ludvigssons studie av svenska historielärares studenter pekar i samma riktning (Ludvigsson, 2011). Deras studier är genomförda när studenterna har läst en eller flera terminer historia. Lilliestam (2015), som liksom vi har genomfört sin studie i början av studenternas historielärares utbildning, når ett motsatt resultat där hennes historielärares studenter identifierar sig mer med läraryrket än med ämnet. Lilliestam för fram hypotesen att ämneslärares studenternas starka ämnesidentifikation i Virtas och Ludvigssons studier är ett resultat av ämnesutbildningen, snarare än en orsak till studenternas val av utbildning. Hennes hypotes motsägs till viss del av Svensson (2017) och Dybelius (2017) som båda pekar på en ämnesidentifikation bland ämneslärares studenter i början av sin utbildning. Svenssons resultat bygger dock på intervjuer i slutet av utbildningen. Så när studenterna då blir tillfrågade om varför de sökte utbildningen, ska vi ha i åminnelse att det har gått flera år sedan de sökte, vilket naturligtvis kan påverka deras svar. Vår studie motsäger också Lilliestams hypotes, då även våra resultat pekar på en starkare ämnesidentifikation och en svagare lärares identifikation bland ämneslärares studenterna redan innan ämnesstudierna påbörjats. Däremot finns en starkare lärares identifikation bland de studenter som är på väg att bli historielärares i grundskolans tidigare stadium. Att denna studentgrupp har en svagare ämnesidentifikation måste förstås utifrån att de inte aktivt sökt sig till ämnet historia utan får det som del av ett bredare utbildningspaket. För universitetslärares är denna skillnad mellan de olika studentgrupperna en viktig faktor att förhålla sig till i ämneskurserna inom lärarutbildningen. Huruvida skillnaden mellan studentgrupperna består under och efter utbildningen, och vad det i så fall får för konsekvenser, ligger utanför den här studiens ramar. Här finns intressanta frågor att följa upp i framtida studier.

När det kommer till vad studenterna lyfter fram som syftet med ämnet historia är det vanligaste svaret i vår studie att man ska lära om det förflutna för att förstå samhället idag. Här finns således en framskriven koppling mellan dåtid och nutid. En mindre andel studenter kopplar även till framtiden i sina svar. Studenterna använder sig inte av begreppet historiemedvetande (vilket används i skolans styrdokument), men liksom i Ludvigssons studie (2011) kan vi ändå tydligt se resonemang som drar åt detta håll. Även Dybelius (2017) pekar på ett liknande resultat i sin enkätstudie med ämneslärares studenter, där studenterna anger att historieämnets viktigaste funktion är att använda historia för att förstå varför dagens samhälle är som det är. 95 procent av

studenterna i hans undersökning skriver om denna koppling mellan dåtid och nutid i sina svar, men endast 5 procent kopplar det även till framtid.

Lilliestam (2015) ser i sitt material en kategori studenter som anger att man studerar det förflutna för dess egen skull. Studenterna i hennes studie lyfter också fram historieämnets betydelse för elevernas demokratiska fostran. Ingen av dessa två kategorier är framträdande i vårt material. Det är inga studenter alls i vår studie som skriver att man bör studera det förflutna för dess egen skull och endast ett fåtal studenter inom varje grupp lyfter fram värdegrundsfrågor och demokratifostran i sina svar.

När det gäller historieämnets innehåll kan vi konstatera att det inom alla tre studentgrupperna är en vanligt förekommande kategori i vårt material att tala om historiska fakta och händelser. Ludvigsson (2011, s. 45) pekar på att den ”dominerande tendensen” i hans material är att historielärarstudenterna ser historia som ”ett bildningstungt, omvärldsorienterande ämne”. Även om det är en vanlig kategori i vårt material så är det inte dominerande. Då ska vi komma ihåg att i Ludvigssons studie har lärarstudenterna läst historia på universitetsnivå när de besvarade sin uppgift. En tänkbar förklaring är att detta kan påverka de olika utfallen här och att bilden av historia som ett bildnings- och omvärldsorienterat ämne skulle kunna vara en ämnessyn som förstärks under universitetsstudierna.

Ludvigsson (2011) menar vidare att studenterna i hans material inte lyfte fram källkritik och kritiskt tänkande i sina svar. I vårt material ser vi dock att det bland ämneslärarstudenter är lika framträdande som det historiska stoffet. Här sammanfaller vårt resultat mer med Lilliestam (2015), som också ser den kritiska dimensionen i sitt material. I Lilliestams (2015) undersökning kretsar studenternas svar i hög grad kring frågor som rör det geografiska rummet och att man utöver en västerländsk historia även bör läsa annan historia. I vårt material är det endast i gruppen F-3-studenter som vi kan ana en viss tendens vad gäller det geografiska rummet. När de ska besvara frågan vad som är viktigt att deras elever ska lära sig finns en viss betoning på svensk historia och lokalhistoria. Det finns således tecken i vårt material på att ämneslärarstudenter och grundlärarstudenter har olika ämneskonception, vilket pekar mot det som Schüllerqvist (2012) hävdar – att det finns inte bara ett historieämne i den svenska skolan, utan att det är skilda ämneskonceptioner på olika skolstadier.

Hur historia används är en aspekt av historieämnet som skrevs fram i de svenska kurs- respektive ämnesplanerna i historia för grundskolan och gymnasieskolan först 2011. Skolinspektionen skrev i en rapport 2015 att frågor om historiebruk sällan tas upp i historieundervisningen i årskurs 7–9. Forskning har också visat att historiebruk sällan behandlas explicit i historieläroböcker för årskurs 7–9 och för gymnasiet (Johnsson Harrie 2016; Sparrlöf 2012). Vårt resultat pekar på att historielärarstudenterna, som nyligen har gått såväl högstadium som gymnasium, inte skriver fram historiebruk som någon framträdande del av historieämnet. Det bör dock påpekas att vår materialinsamling pågick under åren 2012–2016, varför studenterna under de första åren inte själva varit elever i en skola som följt 2011 års ämnesplaner. Här finns en utmaning för lärarutbildningen att arbeta med att vidga historielärarstudenternas ämneskonception till att inkludera även historiebruk, om de ska kunna undervisa i enlighet med de nu gällande styrdokumenterna.

Vi har med exemplet utvandring undersökt vad lärarstudenterna vet om hur historisk kunskap kan nås. En hög andel av studenterna har kännedom om historiska källmaterial och många känner till konkret material som gäller det specifika exemplet utvandringen. Tidigare undersökningar av historieundervisningen i svensk skola har visat att det varierar stort mellan skolor i vilken omfattning som eleverna får möta historiskt källmaterial i undervisningen. Vid Skolinspektionens (2015) granskning av historieundervisning i årskurs 7–9 var det på hälften av de besökta skolorna som eleverna fick möta historiskt källmaterial och endast i ett fåtal fall fick eleverna möjlighet att själva skapa historisk kunskap utifrån källorna. Lilliestam (2015, s. 31) noterar att primärkällor ”intar en synnerligen undanskymd plats” när historielärarstudenterna i hennes studie skriver om sina minnen av historieundervisning och när de skriver om hur de tänker sig sin egen framtida historieundervisning. Vår studie pekar i kontrast till detta på att många studenter åtminstone har kunskap om historiska källmaterial. Samtidigt finns i vårt material en stor grupp studenter som inte besvarar denna fråga. Det kan vara ett uttryck för att de sällan mött historiskt källmaterial i sin egen skolgång.

Historisk kunskap formas inte bara i skolans historieundervisning, utan även i andra sammanhang. Som nämndes ovan var det en stor andel av grundlärarstudenterna 4–6 som besvarade frågan om källor till utvandringen genom att nämna att det finns svenskättlingar, svenska personnamn och svenska ortnamn i dagens USA. Just detta kan vara ett uttryck för populärkulturellt inflytande. Grundlärarstudenterna 4–6 besvarade nämligen enkäten på höstterminen (och övriga studenter på vårterminen), och under samtliga år som enkäten genomförts har Sveriges Television under perioden oktober till december sänt den populära tv-serien ”Allt för Sverige” där svenskamerikaner får komma till Sverige och söka sina rötter. Det kan vara en bidragande orsak till den högre andelen grundlärarstudenter 4–6 som lyfter fram svenskamerikaner.

Historielärarstudenternas ämneskunskaper

Huvuddelen av historielärarstudenterna, såväl grundlärar- som ämneslärarstudenter, uppvisar vissa grundläggande kunskaper om historia. Flertalet grundlärarstudenter behärskar en innehållslig kärna av begrepp och företeelser som förknippas med tidsrummen vikingatiden respektive medeltiden. 76 procent av F–3-studenterna förknippar runstenar med vikingatiden, och 69 procent av 4–6-studenterna markerar att digerdöden hör hemma på medeltiden. En betydande andel av ämneslärarstudenterna klarar att placera ett stort antal historiska händelser, personer och företeelser i adekvata tidsrum: 80 procent av ämneslärarstudenterna placerar atombomben över Hiroshima i adekvat tidsrum. Dessa resultat är viktiga eftersom goda förkunskaper innebär goda förutsättningar att klara ämnesstudierna.

Bland grundlärarstudenterna är det en minoritet som har en korrekt uppfattning om ett större antal företeelser från vikingatiden respektive medeltiden; deras tidsrum är inte så välfyllda. Resultaten är inte förvånande. F–3-studenterna har samtliga tilldelats ämnet, medan 4–6-studenterna valt SO men inte nödvändigtvis specifikt historia. Intresse för ett ämne har förknippats med motivation att lära sig och sammanfaller därför

ofta med bättre kunskaper i ämnet (jfr Hansson 2010). Det är logiskt att ämneslärarstudenterna, som alla aktivt har valt att studera just ämnet historia, såsom mer ämnesintresserade uppvisar bättre kunskaper om den allmänna rösträttens införande än till exempel högstadiel elever i allmänhet (Berggren & Johansson 2006). Men skillnaden mellan studentgrupperna ska inte överdrivas.

Samtidigt som vi konstaterar grundläggande kunskaper måste betonas att ett antal historielärarstudenter har stora kunskapsluckor. När grundlärarstudenterna markerat vilka företeelser som hör hemma på vikingatiden respektive medeltiden har många av dem gjort inadekvata markeringar. Flertalet har missat att identifiera en rad olika vikingatida respektive medeltida företeelser med dessa tidsrum. Ännu intressantare är att många har markerat en rad företeelser som inte hör ihop med den aktuella perioden. En del studenter har markerat att 1800-talsföreteelserna industrialisering och laga skifte ägde rum på medeltiden. Sådana exempel tyder på att dessa studenter saknar en grundläggande insikt om vad medeltiden innebar och att de fyller tidsrummet medeltiden med delvis inadekvat innehåll. De förefaller således ha oklara kunskaper om perioder som är väsentliga för deras framtida yrke. Här kan erinras om begreppet forntidsgröt som föreslagits av Graninger & Graninger (1988). I vårt material är det dock bara en mindre andel grundlärarstudenter som manifesterar en generell oklarhet i sina kronologiska kunskaper. De flesta har ett i grunden korrekt innehåll i tidsrummen, även om innehållet är begränsat. Motsvarande oklarhet i de kronologiska historiekunskaperna finns också hos enstaka ämneslärarstudenter. Inte alla ämneslärarstudenter har försökt placera alla historiska företeelser på tidslinjen, vilket indikerar att de har begränsade kunskaper. Men när de markerat på tidslinjen har de i stor utsträckning placerat företeelser och händelser i adekvat tidsrum. De flesta har gjort några inadekvata markeringar, men bara enstaka ämneslärarstudenter har placerat ett stort antal historiska händelser och företeelser helt fel på tidslinjen.

Det är viktigt att fråga sig mer specifikt vilka ämneskunskaper respektive kunskapsluckor som studenterna har med sig. De flesta grundlärarstudenter har förmått att koppla runstenar, segelskepp, digerdöden och kloster till vikingatiden respektive medeltiden. Dessa företeelser karakteriseras av ett stort mått av konkretion. En möjlig förklaring till att så många studenter behärskar just dessa företeelser är att det konkreta helt enkelt är lättare att förstå och lära sig än abstrakta företeelser. Ytterligare en förklaring kan vara att konkreta företeelser ofta präglar arbetssättet i historieundervisning för yngre åldrar, då vikingatid och medeltid brukar behandlas (Stolare 2014). Konkreta företeelser som runstenar, vikingaskepp och kloster har ofta valts ut att bli illustrationer i historieläromedel. Med andra ord finns en stor möjlighet att studenterna lärt sig just de konkreta innehållsbegreppen under sin egen skoltid. Även i populärkulturen präglas historien av konkreta gestaltningar. Studenterna har utanför skolan haft stora möjligheter att möta historia i form av rekonstruerade forntida byar, medeltidsdagar med marknader och tornerspel, filmer, tv-produktioner och datorspel med historiska motiv (Gustafsson 2002; Gustafsson 2014). Grundlärarstudenterna uppvisar generellt svagare kunskaper om mer abstrakta företeelser.

När det gäller ämneslärarstudenternas ämneskunskaper tycks de ha lättare att korrekt placera händelser och företeelser i adekvat tidsrum om det rör modern historia. Slående

är att studenterna haft svårt att placera äldrehistoriska företeelser. En förklaring kan vara att den äldre historien brukar behandlas tidigt under elevernas skolgång och att inte alla elever möter den äldre historien under högstadium och gymnasium. Det kan alltså för en del studenter ha varit många år sedan de alls arbetat med äldre historia. Själva skolämnet historia har i Sverige under senare år fått en allt starkare tonvikt på modern historia. Ytterligare en förklaring kan vara att vissa modernhistoriska händelser och företeelser, inte minst andra världskriget, har en mycket framträdande plats i historiekulturen utanför skolan, till exempel i form av filmer. Studenterna har med stor sannolikhet exponerats mer för modern historia än för äldre historia.

Avslutande konklusioner

Historielärarstudenternas ämneskonception och ämneskunskaper har betydelse för deras möjligheter att genomföra en framgångsrik övergång från gymnasium till universitet. Vi angav ovan att begreppet ämneskonception innebär hur någon uppfattar ett skolämne, vilka föreställningar man har och hur man begreppsli gör ämnet. Denna studie visar att lärarstudenternas tankar om skolans historieämne påverkas av historiekulturella yttringar i samhället utanför skolan. Det är troligt att en samhällelig kontext påverkar oavsett vilken ämneskonception man talar om, något som därför bör komplettera en definition av begreppet ämneskonception. Mycket tyder också på att lärarstudenternas tankar om historieämnet påverkas av vilket stadium de ska undervisa på och att skilda grupper av historielärarstudenter därför omfattar skilda ämneskonceptioner.

För att kunna värdera historielärarstudenternas ämneskunskaper har vi använt begreppet tidsrum som betecknar separata sammanhang i en tidsdimension, det vill säga ett sätt genom vilket studenterna organiserar det historiska innehållet. Studien visar att de flesta – men inte alla – historielärarstudenterna när de påbörjar sina ämnesstudier har kunskaper för att fylla tidsrum med visst adekvat innehåll. Själva begreppet tidsrum har fungerat som analysredskap när vi på två olika sätt försökt komma åt studenternas innehållskunskaper. Den viktigaste poängen med begreppet är att synliggöra individernas associationer och kunskaper, vilka kan klarläggas ytterligare med hjälp av fler metoder än de som prövats i denna enkätstudie.

Begreppet tidsrum skulle kunna utvecklas ytterligare och då i synnerhet genom att ställa tidsrum mot period eller epok. Mycket talar för att historieundervisningen ofta bygger på ett traditionellt periodtänkande, men en mer förutsättningslös syn på periodisering skulle kunna kombineras med individernas (elevernas, studenternas, lärarnas) tidsrum. Det är en utmanande men samtidigt viktig uppgift inte minst i en tid då eleverna i mångkulturella klassrum mycket väl kan omfatta tidsrum som skiljer sig från varandras och från den etnocentriska historievetenskapens traditionella perioder.

Slutligen några ord om studiens räckvidd. I jämförelse med många tidigare studier om historielärarstudenter bygger denna på en relativt omfattande empiri. Materialet har också samlats in under en flerårsperiod och under jämförbara förutsättningar. Av särskilt intresse är också att föreliggande studie arbetat med en bred grupp historielärarstudenter vilken här får inkludera såväl blivande låg- och mellanstadielärare

som blivande högstadie- och gymnasielärare. Antalet enkäter som fyllts i av F-3-studenter samt ämneslärarstudenter har varit stort, vilket ger hög trovärdighet för resultaten från dessa grupper. Den mindre gruppen 4-6-studenter gör att större försiktighet måste gälla slutsatser om denna specifika grupp.

Referenser

Källmaterial

462 enkäter med historielärarstudenter 2012–2016: uppmärkta enligt följande (studentgrupp (F-3/4-6/ÅLP=ämneslärarprogrammet), årtal: individuellt nummer)

Litteratur

Almqvist Nielsen, Lena 2014. *Förhistorien som kulturellt minne: Historiekulturell förändring i svenska läroböcker 1903–2010*. Umeå: Umeå universitet.

Ammert, Niklas 2013. *Historia som kunskap. Innehåll, mening och värden i möten med historia*. Lund: Nordic Academic Press.

Andolf, Göran 1972. *Historien på gymnasiet. Undervisning och läroböcker 1820–1965*. Uppsala: Uppsala universitet.

Atherton, Carol 2006. "A-level English Literature and the Problem of Transition", *Arts and Humanities in Higher Education*, 5:1, 65–76.

Bachtin, Michail 1991. *Det dialogiska ordet*. 2:a uppl. Gråbo: Anthropolos.

Barton, Keith et al. 2004. "Reflecting on Elementary Children's Understanding of History and Social Studies: An inquiry project with beginning teachers in Northern Ireland and the United States". *Journal of Teacher Education*, 55:1, Jan/Feb, 70–90.

Berg, Mikael 2010. *Historielärares historier. Ämnesbiografi och ämnesförståelse hos gymnasielärare i historia*. Karlstad: Karlstads universitet.

Berg, Mikael 2014. *Historielärares ämnesförståelse: Centrala begrepp i historielärares förståelse av skolämnet historia*. Karlstad: Karlstads universitet.

Berggren, Lars & Roger Johansson 2006. *Historiekunskap i årskurs 9*. Malmö: Educare.

Björk, Ragnar 1994. "Conceptions of National History", Erik Lönnroth et al. eds, *Conceptions of National History*, Proceedings of Nobel Symposium 78, Berlin & New York: Walter de Gruyter.

Booth, Alan 2001. "Developing Students' Skills in the Transition to University", *Teaching in Higher Education*, 6:4, 487–502.

Bøe, Jan Bjarne 1984. *Barn og historie*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Carretero, Mario et al. 2012. "Students' historical narratives and concepts about the nation", M. Carretero et al., eds, *History education and the construction of national identity*. Charlotte, NC: Information Age.
- Conrad, Margaret et al. 2013. *Canadians and Their Pasts*. Toronto: U. of Toronto Press.
- Dybelius, Anders 2017. "Varför läser man till lärare i historia?" i Hans Albin Larsson et al. *Framåt Uppåt! Samhällsdidaktiska utmaningar*. Jönköping: Samhällsstudier & didaktik.
- Eliasson, Per et al. 2012. *Historiedidaktik i Norden 9. Del 2: Historisk kunskap*. Malmö: Malmö högskola.
- Epstein, Terrie 2009. *Interpreting National History. Race, Identity, and Pedagogy in Classrooms and Communities*. New York: Routledge.
- Graninger, Gun & Graninger, Göran 1988. "Forntidsgröten och lärarutbildningen", *Kronos*, 1988:1, 5-12.
- Green, William A. 1995. "Periodizing World History", *History & Theory*, 34:2, 99-111.
- Gustafsson, Jörgen 2017. *Historielärobokens föreställningar. Påbjuden identifikation och genreförändring i den obligatoriska skolan 1870–2000*. Uppsala: Studia Historica Upsaliensia 258.
- Gustafsson, Lotten 2002. *Den förtrollade zonen. Lekar med tid, rum och identitet under Medeltidsveckan på Gotland*. Nora: Nya Doxa.
- Gustafsson, Tommy 2014. *Det var en gång. Historia för barn i svensk television under det långa 1970-talet*. Malmö: Universus Academic Press.
- Haglund, Björn 2003. "Stimulated recall. Några anteckningar om en metod att generera data", *Pedagogisk forskning i Sverige*, nr 3 2003, 145-157.
- Hammarlund, KG 2012. "Historisk kunskap i svensk grundskola – ett försök till begreppsbestämning", Per Eliasson et al., red., *Historiedidaktik i Norden 9. Del 2: Historisk kunskap*, Malmö: Malmö högskola.
- Hansson, Johan 2010. *Historieintresse och historieundervisning: Elevers och lärares uppfattning om historieämnet*. Umeå: Umeå universitet.
- Hess, D. E. 2009. *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*. New York: Routledge.
- Johnsson Harrie, Anna 2009. *Staten och läromedlen*. Linköping: Linköpings universitet.
- Johnsson Harrie, Anna 2016. *En granskning av läroböcker i samhällskunskap och historia för åk 7–9 med fokus på rasism, främlingsfientlighet och intolerans*. Stockholm: Forum för levande historia.

Kingsepp, Eva 2008. *Nazityskland i populärkulturen. Minne, myt, medier*. Stockholm: Stockholms universitet.

Kropman, Marc et al. 2015. "Small Country, Great Ambitions: Prospective Teachers' Narratives and Knowledge About Dutch History", Arthur Chapman & Arie Wilschut, eds, *Joined-Up History: New Directions in History Education Research*. Charlotte, NC: Information Age.

Larsson, Hans Albin 2011. "Renässans med förhinder – om historieundervisningens föränderliga villkor", *Aktuellt om historia* 2011:4, 7-29.

Larsson, Hans Albin 2017. "Historielärarnas Förening – Tiden efter 1990", *Historielärarnas förenings årsskrift 2017*. Bromma: Historielärarnas förening, 175–187.

Lee, Peter & J. Howson 2009. "Two out of five did not know that Henry VIII had six wives: Historical literacy and historical consciousness", L. Symcox & A. Wilschut, eds, *The Problem of the Canon and the Future of Teaching History*. Charlotte: Information Age.

Lévesque, Stéphane 2008. *Thinking Historically: Educating Students for the Twentieth-First Century*. Toronto: U. of Toronto P.

Lévesque, Stéphane 2014. "What Is the Use of the Past for Future Teachers? A Snapshot of Francophone Student Teachers in Ontario and Québec Universities", Ruth Sandwell & Amy von Heyking, eds, *Becoming a History Teacher: Sustaining Practices in Historical Thinking and Knowing*. Toronto: U. of Toronto P.

Lilliestam, Anna-Lena 2015. "Nyblivna lärarstudenters syn på historia och historieundervisning", *Nordidactica* 2015:4.

Lindmark, Torbjörn 2013. *Samhällskunskapslärares ämneskonceptioner*. Umeå: Umeå universitet.

Ludvigsson, David 2011. "Lärarstudenters relation till historieämnet", *Nordidactica* 2011:1.

Lundgren Ulf P 1979. *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Utbildningsförlaget.

Lundquist, Tommie 1988. "Från Gud och fosterlandet till arbetet, freden och världen", *Kronos* 1988:1, 19-76.

McKeown, M. G. & I. L. Beck 1994. "Making sense of accounts of history: Why young students don't and how they might", G. Leinhardt et al., eds, *Teaching and Learning in History*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Nordgren, Kenneth 2006. *Vem är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*. Karlstad: Karlstads universitet.

Olofsson, Hans 2013. ”’Hiroshimagrejen, liksom’ – om narrativa förkortningar och historiskt meningsskapande hos högstadielärover”, *Aktuellt om historia* 2013:2, 19–48.

Peck, Carla 2009. *Multi-ethnic high school students' conceptions of historical significance: Implications for Canadian history education*. Vancouver: University of British Columbia.

Pettersson, Charlotta 2013. *Kursplaners möjlighetsrum – om nationella kursplaners transformation till lokala*. Örebro: Örebro universitet, Örebro Studies in Education 41.

Queckfeldt, Eva 2001. ”Bättre eller sämre? En jämförelse mellan historiestudenters förkunskaper 1993 och 2000”, *Historielärarnas förenings årsskrift 2001*. Bromma: Historielärarnas förening, 77–81.

Rosenzweig, Roy & David Thelen 1998. *The Presence of the Past: Popular Uses of History in American Life*. New York: Columbia UP.

Schüllerqvist, Bengt 2012. ”De samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik – en skandinavisk översikt”, Niclas Gericke & Bengt Schüllerqvist, red, *Ämnesdidaktisk komparation. Länder, ämnen, teorier, metoder, frågor och resultat*. Karlstad: Karlstads universitet.

Seixas, Peter 2006. *Teacher Notes: Benchmarks of Historical Thinking: A Framework for Assessment in Canada*.

http://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/socstud/foundation_gr8/tns/tn1.pdf hämtad 28 oktober 2016.

Seixas, Peter & Tom Morton 2013. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.

Shemilt, Dennis 2000. ”The Caliph’s Coin: The Currency of Narrative Frameworks in History Teaching”, P N Stearns, P Seixas & S Wineburg, eds, *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*. New York and London: New York UP, 83–101.

Shemilt, Dennis 2009. ”Drinking an Ocean and Pissing a Cupful: How Adolescents Make Sense of History”, L Symcox & A Wilschut, eds, *National History Standards: The Problem of the Canon and the Future of Teaching History*. Charlotte: Information Age, 141–209.

Skinner, Kate 2014. ”Bridging Gaps and Jumping through Hoops: First-year History Students’ Expectations and Perceptions of Assessment and Feedback in a Research-intensive UK University”, *Arts and Humanities in Higher Education*, 13:4, 359–376.

Skolinspektionen, 2015. *Undervisningen i historia*. Kvalitetsgranskning 2015:8.

Skolverket, 2011. *Kursplanen i historia* [Grundskolan]. www.skolverket.se hämtad 25 maj 2017.

Sparrlöf, Göran 2012. ”Historia i gymnasieskolan – nya grundkurser och nya läroböcker”, Anna Johnson Harrie & Hans Albin Larsson, red, *Samhällsdidaktik – sju*

aspekter på samhällsundervisning i skola och lärarutbildning. Linköping: Linköpings universitet.

Stolare, Martin 2014. "På tal om historieundervisning: Perspektiv på undervisning i historia på mellanstadiet", *Acta Didactica Norge*, vol. 8, no. 1, art 9.

Svensson, Angelica 2017 "Vem blir historielärare?" Hans Albin Larsson et al. *Framåt Uppåt! Samhällsdidaktiska utmaningar*. Jönköping: Samhällsstudier & didaktik

Wahlström, Ninni 2015. *Läroplansteori och didaktik*. Malmö: Gleerups.

Virta, Arja 2002. "Becoming a history teacher: observations on the beliefs and growth of student teachers", *Teaching and Teacher Education* 18, 687–698.

Åström Elmersjö, Henrik 2017. *En av staten godkänd historia. Förhandsgranskning av svenska läromedel och omförhandlingen av historieämnet 1938–1991*. Lund: Nordic Academic Press.