

# **Historiskt tänkande mellan handledare och student: En pilotstudie av praktisk kunskap och den verksamhetsförlagda utbildningen**

**Andreas Åkerlund**



**Nordidactica**

**- Journal of Humanities and Social Science Education**

**2023:3**

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2023:3

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: [www.kau.se/nordidactica](http://www.kau.se/nordidactica)

## Historiskt tänkande mellan handledare och student: En pilotstudie av praktisk kunskap och den verksamhetsförlagda utbildningen

Andreas Åkerlund

Department of Historical and Contemporary Studies, Södertörn university.

*Abstract: The article is a pilot study into student-supervisor interaction and the articulation of practical or silent knowledge on how to teach for historical thinking. It investigates experienced teachers' strategies and methods in teaching during supervision of students during their place-based training. The basic assumption is that experienced teachers' silent or practical knowledge is articulated in the meeting with less experienced students under their supervision. The used method was therefore to tap into the feedback loops of supervision. This was done through participating in and recording supervision meetings, which was then followed up by interviews with both supervisors and students. The article is therefore also a pilot test of this method. In the material all six aspects of historical thinking were present, although in different ways. No student planes a lesson aiming at teaching historical significance. This dimension was on the contrary very present in the supervisor-student discussions, especially on how to teach the two dimensions continuity and change and cause and consequence. Similarly, the two dimensions primary source evidence and historical perspective-taking were interrelated, especially as primary sources were considered a good way to make pupils take the perspective of historical actors. The ethical dimension of history was not subject to direct teaching, nor present in the supervisor-student discussions. It was however only implicitly present in the way both supervisors and students struggled with how to connect their teaching to everyday life of the pupils and relate it to the societal structures, norms, and values of historical societies.*

**KEYWORDS:** VERKSAMHETSFÖRLAGD UTBILDNING, HISTORISKT TÄNKANDE, HANDLEDNING, LÄRARUTBILDNING, PRAKTISK KUNSKAP

**About the author:** Andreas Åkerlund är professor i historia vid Södertörns högskola.

## Inledning<sup>1</sup>

I slutrapporten från 2015 års skolkommision framhövdes den verksamhetsförlagda utbildningens betydelse för kvalitén i lärarutbildningen. Särskilt nämndes att handledning av erfarna lärare är en nyckelfaktor för att inom ramen för utbildningen kunna ge studenterna möjligheten att utveckla sin undervisningsförmåga (SOU 2017:35, s. 161). För blivande ämneslärare är denna förmåga intimt knuten till förståelsen av och kunskaper i undervisningsämnet. I forskningen om de praktikkurser som ingår som en obligatorisk del i lärarutbildningen – kurser som i det svenska systemet benämns *verksamhetsförlagd utbildning*, hädanefter förkortat VFU – lyser dock ämnesdidaktiska frågor med sin frånvaro. En anledning till detta kan vara att VFU-kurserna sällan har ämnesspecifika lärandemål (Hegender 2007), en annan att just kunskaperna om hur man bäst undervisar i ett ämne kan förstås som oartikulerad, tyst eller praktisk kunskap. I denna artikel undersöks sådan praktisk kunskap inom historieämnet.

I studien står begreppet historiskt tänkande i centrum. Detta är sedan 2011 ett centralt begrepp i de svenska läroplanerna för ämnet historia. Föreliggande artikel presenterar resultatet av en pilotstudie där syftet främst har varit att undersöka hur yrkesverksamma lärares praktiska kunskaper i hur man undervisar för att främja elevers historiskt tänkande blir synliga och förmedlas till lärarstudenter under den verksamhetsförlagda utbildningen. Ett sekundärt syfte har varit att pröva en metod eller tillvägagångssätt för att undersöka handledningen inom den verksamhetsförlagda utbildningen. Studien fokuserar historiskt tänkande, som centralt koncept inom historieundervisningen, men metoden som sådan tänks kunna användas för andra koncept inom andra skolämnen.

## Tidigare forskning, syfte och forskningsfrågor

2011 års läroplaner för historieämnet i årskurs 7-9 samt gymnasiet, bygger till stor del på en förståelse av historieämnet där historiskt tänkande står i centrum. Historiskt tänkande innebär att eleverna inte bara ska lära sig årtal och historiska skeenden, utan de ska även kunna tolka källmaterial, förstå och förklara historievetenskapliga begrepp, använda och motivera förklaringar till historiska skeenden samt kunna kontextualisera och problematisera användandet av historia i såväl nutid som historisk tid. Kort sagt: eleverna ska bibringas förmågan att kunna tänka som historiker. Denna intention är synlig i lärandemål som att eleverna i grundskolan ska kunna ”använda historiska begrepp för att analysera hur historisk kunskap ordnas, skapas och används” (SKOLFS 2010:37), eller att gymnasieelever ska få en ”...förmåga att söka, granska, tolka och värdera källor utifrån källkritiska metoder och presentera resultatet med varierande uttrycksformer” (SKOLFS 2010:261).

---

<sup>1</sup> Forskningen som ligger till grund för denna artikel finansierades av ett bidrag från lärarutbildningen vid Södertörns högskola. Författaren vill också tacka de båda anonyma granskarna för värdefulla råd och konstruktiva kommentarer.

Forskningen om historiskt tänkande är ett brett forskningsfält, där nordamerikanska forskare som Sam Wineburg, Peter Seixas eller Stephane Levesque har varit tongivande i att formulera den teoretiska grunden och definitionen av begreppet (Wineburg 2001; Levesque 2008; Seixas 2017). I deras efterföljd har det under det senaste decenniet skrivits en rad historiedidaktiskt orienterade studier med aspekter av historiskt tänkande i centrum. För svensk del kan nämnas studier om elevers användning av historiska källor (Reisman 2012; Nygren 2014; Johansson 2019), hur elever tolkar och resonerar kring historiska förklaringar (Nersäter 2014) och hur yrkesverksamma lärare använder historiska förklaringar i undervisningen (Wendell 2014). Till samma kategori kan Per Eliassons studier av relationen mellan elevers historiemedvetande, undervisning och bedömning räknas (Eliasson 2012). Befintlig forskning har fokuserat såväl läroplaner och prov som lärares och elevers praxis. Av relevans för studien är även den forskning som behandlar historieämnets läroplaner och historielärares ämnesförståelse (Eliasson 2014; Berg 2014). Som man ser är existerande forskning fokuserad på antingen elever eller lärare eller samspelet dem emellan. Denna artikel för in en ny kategori personer i forskningsfältet, nämligen lärarstudenterna och fokuserar deras relation till yrkesverksamma lärare i lärarnas funktion som handledare.

Den existerande forskningen om verksamhetsförlagd utbildning i Sverige är centrerad kring vad man skulle kunna kalla mer allmänna lärarförmågor, vilket skiljer den från föreliggande projekts fokus på ämnesspecifik kunskap. Per Lindqvist och Ulla-Karin Nordängar har i ett par studier undersökt lärares kontextbundna lärarkunskaper och deras förmåga att formulera dessa kunskaper i syfte att höja kvalitén på handledningen inom VFU (2007, 2012). Samma forskare har i en senare studie undersökt underkännanden inom VFU och hur lärarkvalité formuleras i underkännandemotiveringarna (Lindqvist & Nordängar 2018). I Henrik Hegenders studier av mål och bedömning av VFU-kurser (Hegender 2007, 2010a, 2010b) är ett huvudresultat att många lärandemål inom VFU fokuserar på relationsbyggande och sociala förmågor, snarare än ämnesorienterade kunskaper, vilket skapar ett glapp mellan den högskoleförlagda och den verksamhetsförlagda delen av utbildningen. Detta betyder naturligtvis inte att studenter under sin VFU inte lär sig saker av ämnesdidaktisk relevans, utan bara att denna kunskap inte syns och bedöms inom de verksamhetsförlagda kurserna.

Här kommer yrkesverksamma lärares erfarenheter in. Tidigare forskning har konstaterat att erfarna lärare ofta har en helhetssyn på ämnet och en självständighet gentemot läromedel och annat tillgängligt material, vilket ger dem en bred undervisningsrepertoar och tillgång till olika undervisningsstrategier (Nygren 2009). Dessa strategier formuleras sällan i ord, utan är tysta, praktiska kunskaper som erfarna lärare har.

Denna artikel är en pilotstudie som ska fånga in hur yrkesverksamma lärares tysta kunskap om historiskt tänkande förmedlas till lärarstudenter under handledningssituationen. Studien bygger på deltagande observationer och intervjuer med tre erfarna yrkesverksamma lärare som handleder lärarstudenter – hädanefter benämnda handledare – och fyra lärarstudenter. Analysen utgår från följande tre forskningsfrågor:

1. Hur förstår deltagarna historia som skolämne och syftet med historieundervisningen?

2. Vilka aspekter av historiskt tänkande är närvarande i handledningssituationerna?
3. Vilka aspekter av historiskt tänkande kommer fram i den planerade och genomförda undervisningen?

## Teoretiska perspektiv

En utgångspunkt i denna artikel är att handledarnas kunskap om hur man bäst undervisar om historiskt tänkande kan ses som en tyst kunskap. Som Henrik Bohlin har påpekat är dock ”tyst kunskap” inte alltid det mest rättvisande ordet för professioners yrkeskunnande, utan detta begrepp kan brytas ned i förmågan att identifiera någonting (förtroghetskunskap) och att utföra någonting (praktisk kunskap) (Bohlin 2009, s. 59-61). Undervisningspraktik handlar i föreliggande studie om båda dessa aspekter, då handledarna inte bara antas kunna undervisa om historiskt tänkande, utan också identifiera när en elev, eller för den delen en student, kan tänka historiskt. Denna praktiska kunskap är i sin tur relaterad till undervisningssituationen, klassrummet och elevgruppen, handledningssituationen och studenten, vilket gör att den har en tydlig situering i ett socialt sammanhang som det är viktigt att förstå (Lave 2000). Handledarna förstås i denna studie som kunniga praktiker, situerade i både en gemenskap av praktiker (professionen) och ett socialt sammanhang (undervisnings- och handledningssituationen). Därtill är de reflekterande praktiker, med förmågan att pröva sig fram mellan olika alternativ. Vilket gör att de hela tiden lär sig nya undervisningsstrategier och -metoder och genom ständig reflektion bygger ut det som Bengt Molander kallar för kunskap i handling (Molander 1996, s. 131-161). För studenternas del innebär den verksamhetsförlagda utbildningen ett tillägnande av professionens praktiska kunskap vilket gör den till en viktig del av studentens eget inträde i professionen (Riechman 2016). I det praktiska arbete som studenterna möter under sin VFU finns därutöver en spänning mellan den teoretiska kunskap de har med sig från sina högskolestudier och den professionella praktik som de möter i verksamheten. Detta delar lärarutbildningen med andra professionsutbildningar (Dewey 1904, s. 10).

Den praktiska kunskap som ska utforskas i den här artikeln är förmågan att utforma historieundervisningen så att den främjar eleverna historiska tänkande. Historiskt tänkande handlar om att behandla historia på ett vetenskapligt sätt, som någonting mer än en följd av händelser och årtal. I den här artikeln används Peter Seixas och Tom Mortons sex aspekter av historiskt tänkande för att analysera både interaktionen mellan handledare och lärarstudent och innehållet i den undervisning som de gemensamt planerade under handledningstillfället.

Den första av dessa aspekter är *historisk signifikans* (historical significance). Detta är förmågan att kunna avgöra vad som är viktigt i historien utifrån från ett specifikt perspektiv. På ett plan handlar det alltså om förmågan att kunna göra ett urval av historiska: vilka händelser, processer och personer är värda att undervisa om? Men det handlar också om förmågan att kunna resonera om och argumentera för detta urval. Varför har man valt ut en viss empiri eller valt att framhäva vissa processer? Denna

aspekt handlar därför lika mycket om förmågan att förstå och resonera om historiska narrativ och perspektiv (Seixas & Morton 2013, s. 14; Seixas 2017, s. 598).

Den andra aspekten är *bevisföring baserat på primärkällor* (primary source evidence). Detta är kort sagt förmågan att identifiera och tolka historiska källor, vilket innefattar både förmågan att kunna analysera innehållet, att kunna ställa relevanta frågor till källan och att kunna ta hänsyn till den historiska kontexten vid tolkningen. På ett övergripande plan har denna aspekt därtill en kunskapsteoretisk dimension eftersom förståelse för källtolkning innebär en förståelse för hur historisk kunskap blir till (Seixas & Morton 2013, s. 42; Seixas 2017, s. 599).

Den tredje aspekten är *kontinuitet och förändring* (continuity and change). Detta är förmågan att kunna identifiera historiens långa utvecklingslinjer och de moment när dessa bryts. Härunder ryms förståelsen för sammanflätade historiska processer, för värderingen av dessa processer, till exempel i form av framsteg och tillbakagång samt att kontinuitet och förändring kan existera parallellt inom olika områden. Skapandet av kronologier och periodiseringar ingår också i denna aspekt (Seixas & Morton 2013, s. 74-76; Seixas 2017, s. 599-600).

Som fjärde aspekt ingår *orsak och verkan* (cause and consequence), alltså förmågan att förstå och förklara varför saker och ting händer i historien. Detta inkluderar både en förståelse av svunna samhällens kontextuella förutsättningar och de handlingsalternativ som fanns för historiska aktörer. Centralt inom denna aspekt är därutöver en förståelse av agens och att handlingar även kan ha oförutsedda följder som påverkar historiens gång (Seixas & Morton 2013, s. 104-105; Seixas 2017, s. 600-601).

Den femte aspekten är förmågan att inta ett *historiserande perspektiv* (historical perspective-taking). Detta handlar om att om inte kunna inta historiska aktörers perspektiv, åtminstone kunna närma sig en inifrånförståelse av människor som levde i historisk tid. Detta är inte primärt en fråga om fantasi eller inlevelseförmåga, utan om att på ett inkännande empatiskt sätt kunna förstå andra människors syn på världen. Här blir det centralt att kunna undvika företeelser som presentism och anakronism (Seixas & Morton 2013, s. 138-139; Seixas 2017, s. 601-602).

Den sjätte och sista aspekten rör *den etiska dimensionen* (the ethical dimension) av historien, vilket hos Seixas och Morton är relaterat till att fylla historien med mening. Enligt dem är förmågan att hantera etiska frågor i relation till historien ett sätt att lära av den (Seixas & Morton 2013, s. 170). Samtidigt är denna aspekt hårt vinklad mot tre olika moraliska aspekter av relationen mellan då och nu: a) problemet med att döma historiska aktörer utifrån dagens lagar, etik och moral, b) historiska orättvisor och brott vars följder fortfarande påverkar oss, samt c) de eventuella förpliktelser till minne och högtidlighållande som vi idag har gentemot historiens offer eller hjältar (Seixas 2017, s. 602-603).

I praktiken hänger naturligtvis dessa aspekter ihop. För att förstå orsak och verkan i historien är inte sällan ett historiserande perspektiv på aktörernas handlande nödvändigt. Frågor om kontinuitet och förändring är tydligt relaterade till historiska narrativ och därmed frågan om historisk signifikans. Genom att basera analysen på Seixas och Mortons kategorier blir det dock möjligt att diskutera både tyngdpunkter och prioriteringar i den planerade undervisningen, kommunikationen mellan handledare och

lärarstudent under handledningssituationen samt deltagarnas syn på historieämnet och den egna verksamheten som den kommer fram vid intervjuerna.

## Metodologiska överväganden

Studiens utgångspunkt är att det finns moment då den situerade kunskap som erfarna lärare innehar måste formuleras och tydliggöras. Det är naturligtvis så att den löpande kommunikation som sker mellan handledare och student under VFU-perioden, de moment när en student auskulterar på sin handledares eller en annan lärares undervisning alla är moment där tyst kunskap om hur bra undervisning går till är närvarande. Det finns dock ett moment när den här typen av praktisk kunskap måste formuleras aktivt och göras explicit av handledaren, och det är i handledningssituationer.

Handledning kan betyda en rad olika saker, vilket också påpekas i befintlig forskning. Christel Sundqvist talar i sin bok om handledning som problemlösningsprocess som ofta innefattar tre parter, där *handledaren* är en expert som delar med sig av sin expertis till en *rådsökare* för hur denne bättre ska kunna se till sina *klienters* behov (Sundqvist 2012, s. 24). Detta liknar den handledning av yrkesverksamma lärare som beskrivs av Birgit Lendahls Rosendahl och Karin Rönnerman. Denna handledning sker oftast i grupp, och förstås som en form av fortbildning eller kompetensutveckling, där handledningen utgår från lärarnas vardag (Lendahls Rosendahl & Rönnermann 2005, s. 36-37). Sundqvist betonar därtill att man ska skilja på handledningens terapeutiska och pedagogiska funktion. Inom den verksamhetsförlagda utbildningen är handledningen inte i första hand terapeutisk, ej heller är den direkt inriktad på problemlösning. Snarare kan VFU-situationen beskrivas som mentorskap eller vägledning, alltså en situation där en erfaren person stödjer och vägleder en mindre erfaren person i syfte att utvecklas inom den gemensamma professionen (Sundqvist 2012, s. 25-26). Mentorsstöd kan dock utformas på en rad olika sätt, och de handledningssituationer som föreliggande artikel bygger på är avgränsade i tid och ämne, planerade i förväg, och även en del av studenternas formella utbildning. De motsvaras därför närmast av vad Lauvås och Handal i sin praxisinriktade bok kallar utbildningshandledning. Förutom att ha en mentorsfunktion har en handledare vid utbildningshandledning även en kontrollfunktion, kan ge tydliga riktlinjer om hur arbete ska utföras och är även delaktig i examinationen (Lauvås & Handal 2015, s. 68-69). En viktig aspekt av en sådan planerad utbildningshandledning är relationen till verksamheten, i det här fallet studentens undervisning. Här skiljer Lauvås och Handal mellan för- och efterhandledning, där det förstnämnda är planering av kommande verksamhet, hypotetiska analyser av möjliga utfall och praktisk hjälp med förberedelser. Förhandledningen ökar medvetenheten om det arbete som ska utföras. Efterhandledningen är en analys av utfallet och är empiriskt inriktad snarare än hypotetiskt. Här ges den handledde möjlighet att analysera relationen mellan teori och praktik utifrån de egna erfarenheterna (Lauvås & Handal 2015, s. 236-246).

Även om vägledning av studenter på en VFU-placering kan ske i snart sagt varje social interaktion, så är den planerade handledningen den bästa möjligheten som finns i och med att student och handledare här fokuserar på en avgränsad del av studentens undervisning. Schematiskt skulle man kunna säga att handledning behandlar en eller flera av följande situationer:

- a) När studenten planerar egen undervisning.
- b) Efter det att studenten har genomfört den planerade undervisningen.
- c) När studenten konstruerar bedömningsuppgifter.
- d) Under sambedömning av bedömningsuppgifterna.

Som man ser är dessa nyckelsituationer delar av två separata feedbackcykler; en som handlar om undervisning och en som handlar om bedömning. Den bärande tanken bakom den här studiens metod är att koppla in sig i en sådan feedbackcykel genom deltagande observation, inspelning av handledningssamtal och uppföljande intervjuer.

De uppföljande intervjuerna hade två syften. Dels var de en möjlighet att diskutera aspekter av handledningen. Forskaren kunde här ställa frågor om vissa specifika moment och deltagaren kunde förklara utgångspunkter, synsätt och didaktiska val. Dels innehöll intervjun grundläggande frågor om synen på historia och historieundervisning som gjorde det möjligt att relatera handledningssituationen till deltagarnas förförståelse av ämnet. På så sätt kompletterar de olika materialtyperna varandra.

## Genomförande

Materialinsamlingen genomfördes under 2022. Deltog gjorde totalt tre handledare och fem lärarstudenter, där alltså två av handledarna handledde två studenter var. Deltagarna slumpades fram bland de tillgängliga handledarna i historia och tillfrågades om deltagandet. Deltagandet från både lärarstudenter och handledare var frivilligt. Handledarna hade varit lärare i mellan tio och tjugotvå år och hade alltså en stor samlad erfarenhet av läraryrket. Två av dem hade deltagit i handledarutbildning för VFU-handledare, men endast en av dem hade slutfört kursen. Studenterna studerade samtliga ämneslärarprogrammet vid Södertörns högskola med historia som ett av sina ämnen. Fyra handledningstillfällen bevisades och spelades in (en handledare handledde studenterna i par) och uppföljande intervjuer genomfördes med samtliga deltagare. Inspelning av handledning skedde i skolornas lokaler, medan samtliga intervjuer genomfördes via Zoom. Intervjuerna genomfördes även som regel efter det att lärarstudenten genomfört den undervisning som planerades under handledningen. Materialet utgörs alltså av totalt fyra inspelade och transkriberade handledningstillfällen på ca 60 minuter samt åtta intervjuer på mellan 30 och 50 minuter. Tre av studenterna var placerade på högstadieskolor och två på ett gymnasium, samtliga i Storstockholmsområdet. Fördelningen av handledare och studenter framgår av tabell I.



TABELL I

*Handledningstillfällena och deltagare*

Handledningstillfälle 1	Handledare 1, Lärarstudent 1	Högstadium
Handledningstillfälle 2	Handledare 2, Lärarstudent 2	Gymnasium
Handledningstillfälle 3	Handledare 2, Lärarstudent 3	Gymnasium
Handledningstillfälle 4	Handledare 3, Lärarstudent 4, Lärarstudent 5	Högstadium

Deltagarna fick inga instruktioner inför handledningstillfällena, utan syftet var att få med en så vardaglig handledningssituation som möjligt. De uppföljande intervjuerna var semistrukturerade och bestod av två delar, där det första frågebatteriet lika för alla deltagarna, och det andra var anpassat till deltagaren och utgick från det inspelade handledningstillfället. Det finns anledning att gå in närmare på den här strukturen och syftet med den.

De inledande frågorna var ”Varför tycker du det är viktigt att lära sig historia?” och ”Vad vill du att eleverna ska ta med sig från din historieundervisning?” Frågorna var tänkta som ett sätt att få deltagarna att tänka över sina egna preferenser, intressen och syn på historieämnet.

Därefter fördes intervjun in på temat historiskt tänkande genom att forskaren slog fast att ”historiskt tänkande handlar om att lära elever att tänka som historiker”, följt av frågan: ”Om någon bad dig att förklara vad det innebär att tänka som en historiker, vad skulle du säga då?”. Den här frågan handlade om att utforska deltagarnas förförståelse av begreppet historiskt tänkande och blev en möjlighet att diskutera hur deltagaren ser på vad det är att tänka som en historiker. Därefter visade forskaren en Powerpoint med en uppställning av de olika aspekterna av historiskt tänkande hämtade från Peter Seixas. Deltagaren gavs sedan möjligheten att reflektera kring de olika aspekterna.

Från denna bild fördes samtalet över på den egna praktiken. Deltagaren ombads tänka tillbaka på handledningstillfället och frågan ställdes vilka av dessa aspekter som berördes i den undervisning som planerats och diskuterats vid detta tillfälle. Detta gav deltagaren möjlighet att knyta ihop det som diskuterats under handledningen och även den egna undervisningspraktiken med historiskt tänkande som koncept. Därifrån leddes sedan samtalet vidare mot specifika saker som diskuterats under handledningstillfällena.

## **Empiriska resultat**

I det följande kommer det empiriska materialet att gå igenom och diskuteras. Först kommer en beskrivning av deltagarnas syn på historia som ämne och historieundervisningen i skolan. Därpå följer en del där de olika handledningstillfällena analyseras utifrån vilka aspekter av historiskt tänkande som behandlas, både explicit i den undervisning som planeras och implicit i interaktionen mellan lärarstudenter och handledare.

## Historia för att orientera sig i världen

Hur förstår deltagarna historia som skolämne och syftet med historieundervisningen? För att svara på denna fråga innehöll intervjuerna inledande frågorna om synen på historia. Frågornas syfte var främst att få deltagarna att formulera sin egen historiesyn och syn på historieämnet i skolan. Det handlar alltså på ett allmänt plan om historieämnets värde och syfte.

Gemensamt för samtliga deltagare var att kunskaper i historia är viktiga för att människor ska kunna förstå samhället de lever i och sin samtid bättre. Förstå och förklara var ord som användes av samtliga deltagare, både studenter och handledare. ”Jag tycker att man ska lära sig historia för att man ska förstå sin samtid, varför världen ser ut som den gör och varför saker är som det är”<sup>2</sup> som en handledare formulerade saken. Deltagarna lade dock olika tonvikt vid vad som var viktigast att förstå och varför. Två lärarstudenter framhävde förståelsen av historiska skeenden, strukturer och processer som det centrala. Det handlar om förmågan att se orsakssamband över tid<sup>3</sup> eller identifiera större strukturer<sup>4</sup> och samhällslig utveckling<sup>5</sup>. Andra framhävde att historien även kan vara ett rättesnöre för hur individen ska leva sitt eget liv. För en student handlade det exempelvis om att genom kunskap om historia skapa en identitet och självmedvetenhet. Historien kunde bli ett ”motiv till att kunna handla bra. Leva bra.”<sup>6</sup> Tre deltagare poängterade att historiska kunskaper kunde hindra människor idag från att upprepa tidigare generationers misstag.<sup>7</sup> ”Genom en historisk förståelse så kan man se vad som funkar bra för framtiden och inte funkar bra och sådär”<sup>8</sup> som en handledare uttryckte saken. Eleverna ska förstå orsakssamband och mönster i historien för att kunna förklara vad de ser i dagens samhälle.<sup>9</sup> Central för alla dessa positioner är nutidsrelevansen. Historia är i första hand viktigt för nutiden. Endast en student framhöll att man förutom att förstå varför dagens samhällen ser ut som de gör också ska kunna förstå forntida samhällen på deras egna villkor.<sup>10</sup>

Svaren frågan om vad eleverna skulle ta med sig från historieundervisningen var likartade. Undervisningen ska göra eleverna medvetna om historiens komplexitet och om historiska orsakssamband. En student uttryckte det såhär: ”... jag skulle nog säga att jag tycker det är viktigare att ha en övergripande hyfsad förståelse än att veta allt om en viss del.”<sup>11</sup> Samtliga deltagare kan sägas ha ställt sig bakom detta, då alla ställde generella, övergripande kunskaper i förgrunden och ingen hävde fram kunskaper om en viss epok, region eller företeelse som extra viktiga. Istället var även här det

---

<sup>2</sup> Intervju med handledare 1.

<sup>3</sup> Intervju med student 3.

<sup>4</sup> Intervju med student 3.

<sup>5</sup> Intervju med student 4.

<sup>6</sup> Intervju med student 1.

<sup>7</sup> Intervju med student 2; Intervju med handledare 2; Intervju med handledare 3.

<sup>8</sup> Intervju med handledare 3.

<sup>9</sup> Intervju med handledare 2.

<sup>10</sup> Intervju med student 5.

<sup>11</sup> Intervju med student 5.

historiserande perspektivet på dagens samhälle en central lärdom. En handledare framhävde att historieundervisningen ska ge eleverna "... verktyg för att förstå hur ett samhälle fungerar..."<sup>12</sup> Två av lärarstudenterna knöt detta till tanken om historien som exempel. En av dem menade att eleverna i historien kunde se "hur människors frihet har utvecklats", vilket enligt studenten var en viktig förståelse i dagens kamp för social rättvisa.<sup>13</sup> En annan student menade att medvetenheten om alltings historicitet och hur samtiden kom att bli som den är var viktig för att kunna skapa en bra framtid.<sup>14</sup> Två av handledarna framhävde att historieämnet ska ge eleverna möjligheten att se historiska samhällen utifrån de historiska aktörernas perspektiv.<sup>15</sup>

Det fanns alltså en påfallande stor samsyn bland studenter och handledare om historieundervisningens övergripande syfte. Ämnets kärna var för deltagarna att ge övergripande kunskaper om den historiska utvecklingen i syfte att ge eleverna en förståelse för det samhälle de lever i idag. Ibland motiveras kunskaper i historia med att de hjälper människor att undvika att fatta dåliga beslut, ibland även med att de ger en ökad förståelse för andra människor. Här finns även ett moment av handlingsorientering, där kunskaper om historia ska hjälpa eleverna att välja rätt, eller åtminstone inte välja fel. Detta stämmer väl överens med resultaten i Johan Hanssons studie av lärares och elevers uppfattningar om historieämnet. Även här framhävde lärarna som deltog i studien en kronologisk översikt och allmänbildning, förståelse för dagens samhälle och den egna platsen i samtiden samt inte minst möjligheten att dra lärdomar inför framtiden som centrala för historieämnet (Hansson 2010, s. 74 ff.; Se även Berg 2014, s. 74 ff.).

### **Historiskt tänkande och handledningssituationen**

I det följande kommer frågorna två och tre, alltså frågan om vilka aspekter av historiskt tänkande som framkom under handledning och frågan om vilka aspekter som förekom explicit i den planerade undervisningen att besvaras tillsammans. Anledningen är att deltagarnas betraktelser och resonemang ofta är av betydelse för båda frågeställningarna, och det finns därför anledning att presentera empirin samlad.

Deltagarnas spontana förståelse av historiskt tänkande skiljde sig något åt mellan studenter och handledare. För lärarstudenterna betydde historiskt tänkande eller "att kunna tänka som en historiker" bara breda allmänna kunskaper eller en djupare förståelse för historien. För två av dem innebar det ett mer utvecklat historie-medvetande<sup>16</sup>, för andra två snarare ett kritiskt förhållningssätt och förmågan att tänka i flera led utifrån mycket fakta<sup>17</sup>. Handledarnas förståelse var mer specifik. Här

---

<sup>12</sup> Intervju med handledare 3.

<sup>13</sup> Intervju med student 4.

<sup>14</sup> Intervju med student 1.

<sup>15</sup> Intervju med handledare 1; Intervju med handledare 3.

<sup>16</sup> Intervju med student 1; Intervju med student 2.

<sup>17</sup> Intervju med student 3; Intervju med student 4.

framhövdes konkreta förmågor som ett undersökande förhållningssätt,<sup>18</sup> källkritisk metod och förmågan att förklara historiska processer och orsak och verkan.<sup>19</sup> Samtliga tre handledare betonade förmågan att både vara objektiv och att kunna inta olika perspektiv på historien, även de historiska aktörernas perspektiv.

En av studenterna gick i sin förståelse ett steg längre och hävdade att ett kritiskt förhållningssätt till den historiska kunskapen också var en aspekt av att kunna tänka som en historiker:

*Student 5: Det är väl att man har en förståelse för källkritik skulle jag säga är en viktig del. Men också det här orsak-konsekvens. Att man förstår vad som leder till vad, du förstår det. Och så inser att... det här har jag har pratat rätt mycket med eleverna om när vi har läst om Antiken. Att all vår information om Sparta kommer från Aten i princip. Och liksom att man med den informationen kan liksom resonera kring hur det påverkar vår syn på det. Och det är ju nära besläktat med... Det är ju överlappande med det moderna samhället.*

*Intervjuare: Så den här förmågan att liksom problematisera varifrån historisk kunskap kommer är det en del av historiskt tänkande skulle du säga?*

*Student 5: Ja. Det skulle jag säga. För att man försöker få en så allsidig bild som möjligt och inte bli patriotisk eller någon existentiell historiebildning kring det utan ge mer resurser att ge en allsidig bild liksom. Sedan så behöver man ju inte tycka att... Ställa sig neutral inför allt kanske, men att man försöker förstå det så objektivt som möjligt.<sup>20</sup>*

Deltagarna ställdes sedan inför Morton och Seixas definition av historiskt tänkande och ombads ange vilka av de sex aspekterna som presenterades där som var närvarande i den undervisning som planerats under det handledningstillfälle som forskaren närvarat vid och spelat in. Som man ser i tabell 2 så låg enligt deltagarna fokus på fyra av de sex aspekter som ingår i definitionen. Att låta eleverna själva avgöra historisk signifikans genom att exempelvis vara med och diskutera urvalet av det historiska stoffet var inte prioriterat i någon situation, ej heller planerades i något skede en diskussion om etiska frågeställningar. Det fanns också en stor enighet mellan handledare och studenter om vilka aspekter av historiskt tänkande som den planerade undervisningen främjade eller berörde, på så sätt att de oberoende av varandra nämnde samma aspekter.

---

<sup>18</sup> Intervju med student 1.

<sup>19</sup> Intervju med handledare 2; Intervju med handledare 3.

<sup>20</sup> Intervju med student 5.

TABELL II

*Schematisk uppställning över handledningssituationer*

Situation	Teman	Deltagare	Aspekter av historiskt tänkande
Handledning 1	Kalla kriget i Sverige, politisk och ekonomisk historia	Handledare 1, student 1	Orsak och verkan, bevisföring utifrån primärkällor, historiserande perspektiv
Handledning 2	Första världskriget, propaganda	Handledare 2, student 2	Bevisföring utifrån primärkällor, historiserande perspektiv
Handledning 3	Första världskriget och mellankrigstiden, förlopp och följder	Handledare 2, student 3	Orsak och verkan; kontinuitet och förändring
Handledning 4	Antiken, socialstruktur, krig och social förändring	Handledare 3, student 4, student 5	Orsak och verkan; kontinuitet och förändring; historiserande perspektiv

Samtliga observerade handledningssituationer utgick ifrån att studenterna hade förarbetat. Det fanns alltså ett handledningsunderlag, det kunde vara en PowerPoint, en källövning eller en synopsis. Tidigare nämndes att man i forskningen ofta gör skillnad på för- och efterhandledning, där förhandledningen är en planeringsfas där hypotetiska utfall går igenom medan efterhandledningen handlar om att reflektera och dra slutsatser av tidigare händelser och erfarenheter (Lauvås & Handal 2015, s. 236-245). De observerade handledningstillfällena innehöll också dessa moment. De inleddes samtliga med efterhandledning, alltså med en reflektion om hur föregående lektioner hade gestaltat sig, vad som hade fungerat och inte fungerat och hur relationen med eleverna såg ut. Därpå följde en förhandledning inför nästa lektion(er). Planeringen av lektionerna byggde alltså inte bara på studenternas förarbete, utan explicit också på tidigare gjorda erfarenheter med samma elevgrupper.

Handledning 1 ägde rum på en högstadieskola, där handledare 1 handledde student 1. Det handlar om en förberedelse av ett par powerpoint-genomgångar om kalla kriget, en om den politiska utvecklingen och en om den ekonomiska utvecklingen. Därtill diskuterades en källövning där eleverna skulle läsa och tolka en skoluppsats skriven av en flicka på 1950-talet. Handledning 2 och 3 ägde rum på en gymnasieskola, där handledare 2 handledde student 2 och 3 vid två separata tillfällen. Student 2 planerade en lektion om propaganda och skyttegravskrig under första världskriget orienterad mot källkritik som byggde på att eleverna skulle välja ut ett antal källor ur ett dokument och sedan analysera dem med hjälp av källkritiska kriterierna. Därefter skulle de skriva en kort text om hur de trodde att det var att leva som soldat i första världskrigets skyttegravar. Student 3:s undervisning handlade om samma epok, men fokuserade på

världskrigets förlopp och övergången till mellankrigstiden och var en genomgång med hjälp av PowerPoint.Handledningstillfälle 4 var en parhandledning på en hög-stadieskola där handledare 3 träffade student 4 och 5 för att på ett mer övergripande plan planera undervisning om antiken som skulle ge eleverna både en förståelse för samhällsformerna i Grekland och Rom och en bild av den historiska utvecklingen. Studenterna handleddes i par, då de skulle ha samma lektion men i två olika klasser.

### **Signifikans, orsak och verkan, kontinuitet och förändring**

Tre av de fyra handledningstillfällena, nämligen 1, 2 och 4, handlade till stor del om lektioner vars syfte var att förmedla och förklara historiska förlopp. Detta innebär att kunna hantera ett omfattande och komplext stoff, vilket för lärarstudenterna i sin tur aktualiserade frågan om signifikans och urval och hur stoffet ska hanteras och presenteras. Denna problematik var särskilt synlig i handledningstillfälle 3.

Det var vid detta tillfälle uppenbart att student 3 brottades med vad som var det viktiga att framhäva i det myller av händelser och processer som första världskriget, fredsprocessen och övergången till mellankrigstiden utgör. Handledarens väldigt konkreta lösning på detta var att först ställa frågan vart resonemangen skulle leda. Enligt studenten var de centrala följderna av kriget dels framväxten av de tre totalitära ideologierna: kommunism, nazism och fascism, dels sociala förändringar som exempelvis förändrade genusrelationer eller stärkandet av parlamentarismen i många europeiska länder. Handledarens råd blev då att välja händelseförlopp utifrån detta. Ett exempel på hur detta tog sig uttryck under handledningen:

Handledare 2: *”Om vi då tänker att huvudfokus ska ligga på de tre ideologierna, då behöver du plantera frön här där man får ett Varför? [...] Så har vi till exempel då striderna på östfronten upphör. Varför gör de det? Här har du en perfekt ingång för att ta ett snabbt sidospår in på det som händer i Ryssland. [...] Här måste du nästan, om du ska kunna förklara, i alla fall kommunismen så som den blir. Det är liksom det som händer när Sovjetunionen bildas. Då behöver vi få en kort, snabb bakgrund bara till det. Hur har läget sett ut i Ryssland under den föregående imperialistiska eran? Och inga stora detaljer liksom, men bara en allmän sådan, hur ser de stora samhällsstrukturerna ut? [...] ...under tiden som industrialiseringen pågår och arbetarrörelserna växer fram och det, så jobbar man ganska mycket med kompromiss i väst, att man förhandlar. Man kompromissar. Sakta men säkert så får man mer rättigheter och framför allt monarkerna tappar ju makt successivt också. Det blir mer och mer parlamentarism. Det sker generellt sett i väst. Sedan ser det ut på massa olika sätt. Men medan, i bland annat Ryssland, så har man ett auktoritärt förhållningssätt att det inte är speciellt mycket förhandlingar och kompromisser. Monarkin är, kanske inte allsmäktig, men fortfarande väldigt stark. Och då: det finns en massa olika metaforer men kanske den här tryckkokar-liknelsen att du får in det på något sätt. Och hur det då bäddar för revolutionen och sedan strider upphör inte direkt då.”<sup>21</sup>*

---

<sup>21</sup> Handledningstillfälle 3.

Man ser här hur handledaren uppmanar studenten att redan under undervisningen om krigsförloppet tänka på vad som ska komma efteråt, nämligen en förklaring av Sovjetunionens bildande. I citatet ser man även spåren av en annan tanke som just den här handledaren återkommande tog upp med studenten, nämligen att börja med att presentera strukturer och strukturella fenomen och sedan exemplifiera dem med detaljer, snarare än att i sin presentation skapa en kedja av händelser, då detta riskerar att få eleverna att fokusera på detaljer snarare än helheten. Student 3 förklarade i intervjun hur han applicerade handledarens råd:

*Student 3: "För han [handledaren] har ju skapat en slags mall för eleverna specifikt inom historieämnet där de har orsaker, konsekvenser, aktörer och strukturer och utifrån varje orsak så ska de se konsekvensen till orsaken, vilka aktörer är bakom orsaken och vilka strukturer ligger bakom själva orsaken eller konsekvenserna. [...] Sedan nu under händelseförloppen så gick vi lite in på genus och klass, bland annat och ekonomiska strukturer. Där jag dels förklarade hur första världskriget även blev något slags revolutionerande för kvinnans frigörelse i samhället, dels med tanke på att soldaterna var ju rent av i krig och att kvinnorna helt enkelt fick ta över fabriker och ta jobb som har lite mer social status, som läkare. Vad det nu kan vara. Så vi var lite inne på det. Sedan gick vi in på ekonomiska strukturer. Kommer jag gå in på allt mer under mellankrigstiden också, men vi gick in lite kort på när det berörde Versaillesfreden. Hur exempelvis Tysklands konsekvenser efter Versaillesfreden fick för påverkan Dels globalt, men framför allt då för den tyska ekonomin och vilket, och då återigen kommer vi tillbaka till. Jag ser det lite som en cirkel, och då kom vi tillbaka i cirkeln där orsakerna sker och vad var orsakerna till att Hitler kom upp exempelvis, eller att andra världskriget sakta men säkert drar i gång. [...] Det blir lite som en relation mellan de aspekterna man har valt ut: orsak, konsekvens, aktör och [...] struktur."*<sup>22</sup>

Här finns ett bra exempel på hur studenten inte bara noterat handledarens sätt att undervisa, utan även själv aktivt försökte strukturera sin undervisning på ett liknande sätt. På frågan om huruvida handledaren själv trodde att detta tänkande i strukturer hjälpte eleverna att orientera sig i historien kom följande svar:

*Handledare 2: "Jag skulle säga att det snarare hjälper dem sedan när det kommer till de examinerande momenten, att det är ett tankesätt de har arbetat med förut, så att de ändå kan förstå hur det hänger ihop. Alltså, och det väl också för det finns en koppling till kunskapskraven i det att man ska kunna prata, alltså eleverna ska kunna diskutera ekonomiska, politiska, sociala faktorer någonstans. Ett sådant klassiskt exempel som återkommer alltid i läroböcker är ju såklart franska revolutionen. Om eleverna förväntas kunna diskutera ekonomiska, ideologiska och sociala motiv till revolutionen, då bör de ha de begreppen med sig redan innan. Det är klart att de kan diskutera det utan att prata om strukturerna eller begreppen. Men så som jag tänker kring det i alla fall ger det dem en tydlighet, någonting att binda upp det på någonstans."*<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> Intervju med student 3.

<sup>23</sup> Intervju med handledare 2.

Som man ser handlar detta dels om att få in ett krav från kunskapskraven, men också om att ge all undervisning i historia en sorts övergripande struktur. Om man alltid strukturerar förklaringarna efter politiska, ekonomiska, sociala faktorer, så börjar till slut eleverna att leta efter sådana faktorer själva.

Även handledningstillfälle 4 kretsade mycket kring övergripande förklaringar och långa utvecklingslinjer. Här berördes inte själva urvalsprocessen så mycket, utan istället diskuterades fokus för undervisningen och hur studenterna skulle balansera upp antikens många konflikter och krigsförlopp mot den mer övergripande samhällsliga utvecklingen, vilket är en annan dimension av historisk signifikans. Här hade studenterna valt att inte gå in i detalj på krigen, utan istället lägga sin tid på att diskutera de väpnade konflikternas följder. Teman som togs upp under handledningen var konflikternas orsaker i form av expansionsvilja och behov av resurser, krigens betydelse för teknisk utveckling, som exempelvis vägbyggen och andra kommunikationer, slaveriets betydelse i de antika samhällena, samt de förändrade genusrelationerna som blev en följd av långvariga krig.<sup>24</sup> Ett centralt moment då blev att på ett tydligt sätt ge eleverna en känsla för historiens komplexitet. Ett exempel är student 5 som i intervjun redogjorde för ett resonemang om slaveriets roll. De antika samhällena behövde ständigt befinna sig i krig för att säkra tillgången på slavar. Tillgången på billig arbetskraft möjliggjorde å ena sidan upprätthållandet av en avancerad kultur, eftersom den frigjorde tid åt de dominerande samhällsgrupperna samtidigt som den hämmade den tekniska utvecklingen.<sup>25</sup> De centrala problemen studenterna brottades med här var hur man enkelt visar på orsak och verkan för att sedan ta detta ett steg längre och visa på hur olika faktorer påverkar varandra, någonting som handledaren hänvisade till som förklaringar i flera led. I den följande intervjun utvecklade handledaren hur denne rent praktiskt brukade lägga upp undervisningen om sådana processer.

*Intervjuare: När du tänker när du ska få fram just de här långa linjerna eller processaktigheten eller kontinuitet och förändringar. Har du några speciella metoder eller speciella angreppssätt för det?*

*Handledare 3: Ja, vi jobbar mycket med olika modeller, så den här med A leder till B leder till C, med rutor och pilar, det är ju en modell som jag tycker är bra. Sedan har vi den här, kanske klassiska med historiska avgörande händelser, när man [...] beskriver händelseförloppet i mitten med en ruta, en liten sammanfattning av vad som hände. Sedan så har man före lite punkter, tre, kanske fyra punkter där eleverna själva ska komma på, vad var det som låg bakom att det här kunde inträffa? Och sedan på andra sidan har vi fyra-fem punkter där de ska komma på en konsekvens av den här händelsen för samhället och människor och sådär [...] Den här konsekvensanalysen sedan efteråt den kan jag ibland dela in i kanske två eller tre rutor där det kan vara olika perspektiv: för enskilda individer, hur påverkades de av den här händelsen? Samhällsekonomin hur påverkas den? Vad det nu kan vara, miljön eller vad det nu kan vara, så att man också får lära dem att tänka på och resonera ur olika perspektiv också.*

---

<sup>24</sup> Handledningstillfälle 4.

<sup>25</sup> Intervju med student 5.



Intervjuare: *Är det här modeller eller, liksom angreppssätt som du har tipsat studenterna om eller föreslagit att de ska använda sig av?*

Handledare 3: *Jag brukar göra det. Nu, jo den här som Student 5 använde pratade vi om. Sedan tror jag att han faktiskt hade koll på det innan, så han hade nog gjort den ändå. [...] och sedan att jobba i tabeller gör ganska mycket också exempelvis. Vi ska jobba nu med hur människor hade det under Rom, då, Romarriket så skulle man kunna jobba med tabeller med män, kvinnor och barn till exempel och så kan man dela in ytterligare i plebejer, patricier och så åskådliggöra skillnaden mellan olika människor i samhället.<sup>26</sup>*

De lektioner som planerades vid dessa handledningstillfällen fokuserade explicit på två av Mortons och Seixas dimensioner, nämligen orsak och verkan och kontinuitet och förändring. Samtidigt var frågan om historisk signifikans ständigt närvarande under själva handledningen, men inte som ett syfte med undervisningen, utan som någonting som studenten behövde handledning i. Faktum är att stora delar av handledningen inför lektionerna som handlade om historiska processer eller långa linjer handlade om att handledarna stöttade studenterna i att avgöra vad som var signifikant för just den undervisning de planerade. Att på något sätt inkludera eleverna i denna process var dock inte aktuellt i något fall.

### **Bevisföring utifrån källor och det historiserande perspektivet**

Handledningssituationerna i kombination med intervjuerna visade på en relation mellan viljan att arbeta med bevisföring utifrån historiska primärkällor och att ge dem förmågan att inta ett historiserande perspektiv. De båda källkritiska övningarna som diskuterades av handledare och student under handledningssituation 1 och 2 är båda exempel på detta.

Student 1 och handledare 1 gick igenom en källövning om kalla kriget som var tänkt att bryta av mot den planerade powerpoint-genomgången. Texten var en gammal skoluppsats skriven av Birgitta, en 14-årig flicka år 1955, i vilken hon beskriver hur hon lyssnar på riksdagens öppnande. Bärande moment är att hon vill att kungen ska förkunna att förhållande till främmande makt är gott, och hennes oro inför ett möjligt krig. Texten innehåller även en dagdrömmerisekvens i vilken hon föreställer sig ett flygangrepp på sin skola. I de frågor som eleverna ska besvara efter att ha läst texten är det dubbla syftet mellan arbete med källor och ett historiserande perspektiv uppenbart. En del frågor handlar om att resonera om textens ursprung, trovärdighet och placering i tid, medan andra handlar om att eleverna ska sätta sig in i Birgittas vardag, tankevärld och rädsla inför kriget.<sup>27</sup> Handledare 1 framhöll under intervjun att det var en övning som användes regelbundet och på frågan vad som var övningens stora fördelar kom följande svar:

Handledare 1: *"De får ju möjligheten att sätta sig in i en person som egentligen är i deras ålder, som lever i Sverige och går i skolan. De har många likheter med den här personen, men som har en... en helt annan världsbild*

---

<sup>26</sup> Intervju med handledare 3.

<sup>27</sup> Källövningen "Kalla kriget i Sverige" från Gleerups.

*just då. Jag tycker det blir väldigt tydligt vad 14 åriga tjejer på 50-talet gick och funderade på och de får lite perspektiv på sin egen värld. Dessutom så blir det också... de får tänka till om tekniken. Och vad är vi intresserade av idag? Vad var de intresserade av då? De får lite perspektiv också på hur svenskars levnadsförhållanden har förändrats sedan dess. Den är bra ur olika aspekter tycker jag.”<sup>28</sup>*

En liknande koppling mellan arbete med källor och ett historiserande perspektiv fanns i den undervisning som student 2 planerade. Här var temat propaganda under första världskriget. Upplägget var att eleverna efter en inledande genomgång av centrala koncept och begrepp skulle arbeta med en övning. Av åtta olika källor, som alla var relaterade till skyttegravskriget, skulle eleverna välja tre som de skulle analysera utifrån de fyra kriterierna ”äkthet”, ”tid”, ”beroende” och ”tendens”. Källorna utgjordes av såväl propagandabilder som bilder och tester som illustrerade det verkliga livet i skyttegravarna.<sup>29</sup> Inför lektionen fick studenten rådet av handledaren att vara noga med instruktionerna till eleverna och även medskicket att beroendekriteriet ofta är det som eleverna hakar upp sig på när det gäller källkritik. I den efterföljande intervjun klargjorde handledaren denna kommentar genom att förklara att konceptet att en historisk källa kan vara beroende av informationen i en annan historisk källa kan vara för abstrakt för många elever.<sup>30</sup>

När analysen av källorna var avslutad skulle eleverna gå vidare och skriva en kort text om hur de trodde att det var att leva som soldat i första världskrigets skyttegravar. Källorna hade alltså ytterligare ett syfte, nämligen att föra historiska personer närmare eleverna och få dem att förstå historien utifrån dessa personers perspektiv. Att använda historiska källor på detta sätt är på inget sätt unikt för de studenter och handledare som ingår i denna studie. Enligt Patrik Johansson så är utforskandet av den historiska empatin, och gränserna för denna, alltså till vilken punkt vi idag faktiskt förmår att sätta oss in i historiska aktörer, en viktig del av undervisningen i källkritik i skolan (Johansson 2014, s. 108; Johansson 2019, s. 81).

Student 3 hade inte ett historiserande perspektiv som uttalat syfte med sin undervisning, däremot behandlades ett närliggande tema, nämligen hur man som lärare ska levandegöra historien för sina elever. Särskilt i de efterföljande intervjuerna med såväl student som handledare framkom att detta var en kontinuerlig diskussion dem emellan och det var tydligt att studenten hade tagit till sig av handledarens råd att försöka göra historien mer levande, mer spännande. Handledaren använde uttrycket ”flavour” för en undervisning som ger eleverna mersmak och motiverade varför detta var viktigt på följande sätt:

*Handledare 2: ”Men när kommer till att undervisa på gymnasiet så finns det också en poäng i att ha med.... Jag tror vi pratade om det. Just det här med att levandegöra med exemplen. Att bara rada upp det blir tydligt, och det funkar jättebra för de mer ambitiösa eleverna, men du kommer att behöva*

---

<sup>28</sup> Intervju med handledare 1.

<sup>29</sup> Källkritisk övning gjord av student 2.

<sup>30</sup> Intervju med handledare 2.

*använda lite knep för att få med dig de som är lite tröttare eller kanske lite mer omotiverade. Eller ja, alla egentligen. Så att man börjar med att måla upp: Det här är de stora orsakssambanden ni behöver få med och sen liksom hur illustrerar jag då det började här på ett liksom levandegörande sätt. [...] vilka detaljer är det jag kan ta upp som inte blir liksom spretiga sidospår bara, utan hänger ihop med det här, men ändå någonstans kan fånga intresset.”<sup>31</sup>*

### **Historiens relation till elevernas liv och vardag: mening utan etisk dimension?**

Att väcka historieintresset, att få med alla elever i undervisningen var ett centralt tema i samtliga handledningstillfällen. Och det absolut vanligaste sättet att försöka göra det på var att skapa en relation mellan historien och nutiden, mellan den historiska världen och elevernas egen vardag. På ett plan kan man se detta som att både handledare och lärarstudenter strävade efter att göra historien meningsfull för eleverna. Morton och Seixas hävdar också att den etiska dimensionen i deras modell är relaterad till att ge historien mening. Dock hade ingen av de planerade lektionerna ett explicit syfte att föra upp moraliska frågor av den typ som ryms inom deras relativt snäva definition av den etiska dimensionen. Inte heller berörde handledare och lärarstudenter på ett tydligt sätt frågor om att döma historiska aktörer utifrån dagens måttstockar eller huruvida dagens samhälle har ett ansvar att minnas gångna oförrätter eller högtidlighålla historiska hjältedåd eller landvinningar. Istället rörde sig handledningssamtalen och de diskuterade lektionsplaneringarna på ett allmännare plan. Det handlade om att på något sätt skapa relevans i historien för eleverna.

Under handledningstillfälle 1 om kalla kriget diskuterade handledare och student en rad sådana relationer. Handledaren föreslog exempelvis att studenten skulle kunna exemplifiera byggpolitiken och miljonprogrammet genom att nämna ett par bostadsområden från epoken som fanns i skolans närhet. När intervjun genomfördes hade Ryssland precis invaderat Ukraina och den svenska Nato-debatten hade kommit igång. Paralleller till krigshoten och förhållandet till Nato då och nu låg därför nära. Även frågan om krisberedskap aktualiserades genom både kriget i Ukraina och elevernas erfarenheter av Corona-pandemin. En ingång till både kalla krigets och samtidens säkerhetsberedskap tänkte studenten skapa genom att visa MSB:s karta över de skyddsrum som fanns i skolans lokaler och i dess omedelbara närhet. Studenten förde under intervjun fram att för vissa elever blev historien på detta sätt ett sätt att kunna förstå dagens situation bättre.<sup>32</sup> I detta sammanhang ställde forskaren frågan om dagens situation med krig och pandemierfarenheter också hade påverkat urvalet av historiskt stoff. Tyvärr var detta en fråga som studenten inte ville resonera kring.

Handledaren motiverade att koppla undervisningsinnehållet till elevernas vardag enligt följande:

---

<sup>31</sup> Intervju med handledare 2.

<sup>32</sup> Intervju med student 1.

Handledare 1: *"Men där är väl tanken att förstå och se likheter, att förstå att saker, de återkommer. Vi kan hitta paralleller mellan det som händer i historien och det som händer i dag och uppmärksamma dem på det. En del drar ju de här slutsatserna själva i sitt huvud. Vis av erfarenheter så är det ju många som inte gör det så ibland behöver man servera saker. Det var nog meningen, det är min tanke där att det ska bli... de ska kunna hänga upp det här på någonting som är relevant för dem i dag. Och Ukrainakriget är väldigt relevant för dem i dag. Det är det de läser och ser om överallt hela tiden och pratar om och så vidare."*<sup>33</sup>

Student 2 nämnde under intervjun att eleverna själva under undervisningen om propaganda under första världskriget slagit fast att dagens situation var liknande och relaterat till den propaganda som sprids i samband med Rysslands krig mot Ukraina. Denna brygga var enligt studenten glädjande, då ju ett uttalat syfte med historieundervisningen var att även förstå och få perspektiv på dagens situation.<sup>34</sup> I jämförelse innehöll student 3:s undervisning om första världskrigets förlopp och följer relativt lite samtidsbetoning. I intervjun nämndes en tanke på att relatera skyttegravskriget till nutida dataspel som ett sätt att väcka intresse, men inte mer än så.<sup>35</sup>

I jämförelse arbetade student 4 och 5 aktivt med att få eleverna att relatera sin egen samtid till de antika samhällena. Detta skedde dels via komparation mellan dagens samhällsstruktur och dåtidens via samhällspyramider över såväl det grekiska som det romerska samhällets sociala sammansättning. Förutom att i sig åskådliggöra historiska samhällen ville både handledare och studenter att eleverna explicit skulle relatera till hur de uppfattade dagens samhälle i syfte att få fram kontinuiteter och förändringar:

Handledare 3: *[...] Man kan titta på den här samhällspyramiden för i historieboken, visst är det en samhällspyramid både till greklandsavsnittet och till romavsnittet. Och det är de bekanta med innan sedan vi läste de tidiga flodkulturerna. Hur samhället delar in människor i klasser, hur man har fattiga och rika och vissa har makt och vissa inte. Och här kan ni få in det här med kontinuiteter att vissa saker tar väldigt lång tid att förändra, och här är det på samma sätt. Det finns en grupp i samhället som utnyttjas väldigt mycket. Här kan ni ju ta som exempel att det här såg vi både hos grekerna som har många slavar och romarna som sedan har ännu flera slavar. Här har vi en kontinuitet. Hur det har förändrats från då fram till idag.*

Student 4: *Det skulle vara bra att samla det kanske.*

Student 5: *Jag undrar om vi inte kan slänga in den här. För jag tänkte att vi har en övning där vi jämför kvinnors situation i olika antika samhällen och då kanske man skulle kunna ha någonting med i dag också. Att man tittar på, det kanske blir en skitstor uppgift, men om man jämför typ Aten, Romarriket och i dag.*<sup>36</sup>

---

<sup>33</sup> Intervju med handledare 1.

<sup>34</sup> Intervju med student 2.

<sup>35</sup> Intervju med student 3.

<sup>36</sup> Handledningstillfälle 3.

Under intervjun berättade student 4 hur denna idé utvecklats vidare och i den konkreta undervisningssituationen hade handlat om att relatera till elevernas egna liv via åldern:

*Student 4: [...] Vi hade pratat om hur livet var i romarriket och då pratade vi om, vilken ålder man var när man gifte sig eller slutade gå i skolan och sådär och då relaterade jag det till, ja men det är som i er ålder, då gifte man sig till exempel. Då startar man också igång elevernas tänk att: Jaha. Var det så. Då kanske de lite kan få den här hinten att det är skillnader i samhällena, att det inte är som i dag, och att de förstår att det här var normalt då, det är inte normalt nu, då är en skillnad mellan hur vi lever och vad vi tycker är rätt och fel, men också för att de ska kunna förstå och hänga upp det på något, sina kunskaper. Och det jag står och pratar om.<sup>37</sup>*

Även om den etiska dimensionen i den definition som Morton och Seixas ger inte är uttalad någonstans i materialet, så är det påfallande att de sätt på vilka handledare och studenter försöker koppla historien till elevernas liv och vardag har tydlig potential till diskussioner om etiska frågeställningar, om värden och värderingar då och nu. Det handlade om krig, säkerhetspolitik och propaganda. Om skillnader mellan klasser, kön och sociala grupper. Om normalitet och rätt och fel. Huruvida denna typ av diskussioner kom till stånd är inte möjligt att svara på utan uppföljande intervjuer eller deltagande observationer i klassrummet, men om man anlägger en bredare definition än Morton och Seixas på vad som kan kvalificeras som etiska frågeställningar, så verkar det som att sättet att aktivera dessa på är att försöka mobilisera elevernas egna erfarenheter, att göra historieundervisningen relevant för deras liv och vardag.

## Slutdiskussion

Den sammanfattning som följer av studiens resultat är av nödvändighet impressionistiskt. Materialets omfattning, alltså antalet intervjuer och handledningstillfället är inte så stort att några generella slutsatser kan dras ur det, däremot finns tendenser i det som förtjänar att analyseras närmare. Framför allt handlar det om relationen mellan de tre forskningsfrågorna, alltså förhållandet mellan hur deltagarna ser på syftet med historia och historieundervisning, de aspekter av historiskt tänkande som kommer fram i handledningsdiskussionen och de aspekter av historiskt tänkande som är uttalade syften med den planerade undervisningen. Efter denna presentation av de empiriska resultaten följer en diskussion av den använda metoden.

## Historieämnet och historiskt tänkande

Deltagarnas syn på syftet med ämnet historia kan sammanfattas som att det ska ge övergripande kunskaper som utmynnar i förståelse för både dåtiden och nutiden, samt vara handlingsorienterande inför framtiden. Endast en av deltagarna, en lärarstudent, uttalade sig om betydelsen av att kunna förstå historiska samhällen utifrån deras egna

---

<sup>37</sup> Intervju med student 4.

villkor. Samtliga deltagare kan sägas vara ense om att fyra av dimensionerna av historiskt tänkande, nämligen orsak och verkan, kontinuitet och förändring, arbete med källor och ett historiserande perspektiv, utgör historieundervisningens kärna. Genom dessa får eleven generella kunskaper om historiska förlopp, deras relation till dagens samhälle och en känsla för historiska aktörers perspektiv och livsvärld. Frågan om historien kan hjälpa människan att fatta bra beslut utifrån kunskaper om historiska oförrätter och hjältedåd lyftes endast av två deltagare, två lärarstudenter. Däremot var frågan om historisk signifikans helt frånvarande från deltagarnas egen förståelse av undervisningsinnehållet i historieämnet.

Samtliga sex aspekter av historiskt tänkande var på olika sätt närvarande i handledningssituationerna, men bara om man använder sig av en något generösare definition av det som Morton och Seixas kallar den etiska dimensionen. Dock är de närvarande på olika sätt i relation till den undervisning som planerades och framför allt i relation till varandra.

Att få eleverna att förstå orsak och verkan och kontinuitet och förändring var båda uttalade mål med tre av fyra planerade lektionsmoment. Det bästa exemplet är handledningstillfälle 3 om första världskriget som handlade om att bringa ordning i historiens komplexitet genom att synliggöra sociala strukturer och samhällelig förändring. Handledare 2 hade för detta en tydlig metod som utgick ifrån följderna av eller en tänkt slutpunkt för en historisk process, varur urvalet av det historiska stoffet gjordes. En liknande orientering mot strukturer fanns i den metod för att åskådliggöra historiska processer som beskrevs av handledare 3 under intervjun. Samtidigt var dessa båda dimensioner tydligt relaterade till frågor om historisk signifikans och urval. Signifikansen var dock inte en del av lektionsupplägget utan hanterades uteslutande i diskussionen mellan handledare och lärarstudent.

Det uttalade målet med två andra lektionsmoment var att undervisa om bevisföring utifrån primärkällor och det historiserande perspektivet. I båda fallen handlar det om källövningar som har fått den dubbla funktionen att å ena sidan förmedla grunder i källkritik och källanvändning, och att å andra sidan föra historiska aktörers liv och världsbild närmare eleverna. Här fanns en bärande tanke om att mötet med historien i form av primärkällor skulle främja förmågan till perspektivbyte och historisk empati.

I samtliga fall diskuterade handledare och student hur man skulle göra för att relatera nutiden och elevernas egna erfarenheter till undervisningen. Det kunde vara att visa på historiens närvaro i rummet, som i fallet med skyddsrummen och miljonprogramsbegyggelsen under handledningssituation 1, eller försöka få eleverna att sätta sig in i historiska aktörers situation genom att skapa en brygga via ålder, som i handledningssituation 3. Den planerade undervisningen om antiken förordade också en sorts perspektivbyte, eftersom det för eleverna handlade om att försöka förstå ett väldigt annorlunda samhälle från dagens. Här finns möjligtvis en implicit koppling till det som Seixas och Morton kallar den etiska dimensionen, men utifrån deras snäva definition av etiska aspekter på historien så måste man konstatera att inget lektionsmoment explicit behandlade etiska frågeställningar. Däremot är det uppenbart att deltagarna öppnade för diskussioner om historiska konflikter och övergrepp eller historiska samhällens värderingar genom sitt fokus på att vilja knyta historien till elevernas liv och vardag.

Utifrån det analyserade materialet kan man konstatera att i det praktiska arbetet hanterar erfarna lärare de olika dimensionerna av historiskt tänkande på olika sätt. Tydligt är att frågor om historisk signifikans inte sågs som ett syfte med undervisningen. De var däremot centrala vid planeringen av lektionerna och utgjorde därför en stor del av diskussionerna mellan handledare och student. Särskilt viktiga var frågor om urval, alltså vad som är signifikant för att förklara en händelse eller en process, i relation till frågor som rör orsak och verkan och kontinuitet och förändring. Dessa tre dimensioner av historiskt tänkande framträder i det analyserade materialet som nära relaterade i undervisningspraxis. På ett liknande sätt planerades dimensionerna bevisföring utifrån primärkällor och historiserande perspektiv som en del av samma lektionsmoment.

### **Metodologisk diskussion**

Om man vill göra en mer systematisk undersökning av hur studenter lär sig ämnesrelaterade undervisningstekniker och -strategier under sin verksamhetsförlagda utbildning eller hur de via handledning av erfarna yrkesverksamma lärare blir en del av en lärarprofession krävs naturligtvis mer data och ett bättre underlag än det som kunnat presenteras här. Metoden som sådan verkar dock fungera väl för att komma åt erfarna lärares praktiska kunskaper på det sätt som beskrevs inledningsvis. En styrka är just att kombinera ett deltagande vid handledningssituationen med uppföljande intervjuer och det av flera skäl. I handledningssituationen konkretiseras undervisningen och det är i konkretionen som en handledare tar fram sina samlade metodkunskaper och erfarenheter av tidigare undervisning. Det är i konkretionen som studenten tvingas redogöra för sina egna tankar och presentera de egna planerna och det är i mötet mellan dessa som den praktiska kunskapen måste artikuleras. Att ta sin utgångspunkt i handledningen är även en stor fördel vid intervjuandet, då forskaren kan ställa konkreta frågor om varför vissa didaktiska val har gjorts och hur den som intervjuas har tänkt. Om intervjun dessutom äger rum efter det att den planerade undervisningen genomförts, så kan den som intervjuas även redogöra för utfallet.

Med det sagt så finns det en uppenbar svaghet i den studie som presenteras här, nämligen att det handlar om punktuella nedslag, där endast en handledning bevisades per student/handledarpar. Naturligtvis vore det mycket mer givande att undersöka den professionella utvecklingen över en hel VFU-kurs. Ett sådant upplägg bör också kombineras med lektionsbesök och en analys av lektionsplaneringar och examinationer. Antagligen skulle vissa aspekter av historiskt tänkande, exempelvis diskussioner om etik och moral i relation till historien, framträda tydligare genom klassrumsobservationer. Men även i en sådan studie så skulle huvuddelen av materialet komma från en kombination av observerade handledningstillfällen och intervjuer. En kombination som har visat sig vara ett bra sätt att komma åt erfarna lärares praktiska kunskaper och hur de överförs till studenter som en del av deras inträde i lärarprofessionen.

## Referenser

- Berg, M. (2014). *Historielärares ämnesförståelse: Centrala begrepp i historielärares förståelse av skolämnet historia*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Bohlin, H. (2009). Tyst kunskap: ett mångtydigt begrepp. I J. Bornemark & F. Svenaeus (red.), *Vad är praktisk kunskap?* (s. 55-84). Huddinge: Södertörns högskola.
- Dewey, J. (1904). The Relation of Theory to Practice in Education. I *The third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education Part 1: The Relation of Theory to Practice in the Education of Teachers* (s. 9-30). Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Eliasson, P. (2012). Kan ett historiemedvetande fördjupas? Om historiemedvetande och bedömning i gymnasieskolans undervisning. I K.-G. Karlsson & U. Zander (red.), *Historien är nu. en introduktion till historiedidaktiken* (s. 309–325). Lund: Studentlitteratur.
- Eliasson, P. (2014). Historieämnet i de nya läroplanerna. I K.-G. Karlsson & U. Zander (red.), *Historien är närvarande. Historiedidaktik som teori och tillämpning* (s. 249–271). Lund: Studentlitteratur.
- Hansson, J. (2010). *Historieintresse och historieundervisning. Elevers och lärares uppfattningar om historieämnet*. Umeå: Umeå universitet.
- Hegender, H. (2007). Lärarutbildningars kunskapsmål för verksamhetsförlagd utbildning: Ett ”mischmasch” av teori och praktik. *Pedagogisk forskning i Sverige* 12(3), s. 194-203.
- Hegender, H. (2010a). *Mellan akademi och profession: Hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd lärarutbildning*. Linköping: Linköpings universitet.
- Hegender, H. (2010b). The Assessment of Student Teachers' Academic and Professional Knowledge in School-Based Teacher Education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 54(2), s. 151-171.
- Johansson, P. (2014). Vad kan gymnasieelever när de kan tolka historiska primärkällor? Ett utforskande av innebörder och kritiska aspekter av historisk källtolkning. I L. Kvande (red.) *Faglig kunnskap i skole og Laererutdanning. Nordiske bidrag till samfunnsfag og historiedidaktikk* (s. 90-112.). Trondheim: Akademika Forlag.
- Johansson, P. (2019). *Lära historia genom källor: Undervisning och lärande av historisk källtolkning i grundskolan och gymnasieskolan*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2015). *Handledning och praktisk yrkest teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lave, J. (2000). Lärande, mästarlära, social praxis. I Nielsen, K. & Kvale, S. (eds.) *Mästarlära: Lärande som social praxis* (s. 49-66). Lund: Studentlitteratur.



HISTORISKT TÄNKANDE MELLAN HANDEDARE OCH STUDENT: EN PILOTSTUDIE AV  
PRAKTISK KUNSKAP OCH DEN VERKSAMHETSFÖRLAGDA UTBILDNINGEN

Andreas Åkerlund

Lendahls Rosendahl, B. & Rönnerman, K. (2005). Med fokus på handledning i skolors förändringsarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige* 10(1), s. 35-51.

Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-First Century*. Toronto: University of Toronto Press.

Lindqvist, P. & Nordänger, U.-K. (2007). "Lost in translation?" Om relationen mellan lärares praktiska kunnande och professionella språk. *Pedagogisk forskning i Sverige* 12(3), s. 177-193.

Lindqvist, P. & Nordänger, U.-K. (2012). Att skärpa den praktiska blicken – Handledares försök att stärka kvalitet i VFU. *Utbildning & lärande* 6(1), s. 80-97.

Lindqvist, P. & Nordänger, U.-K. (2018). "Separating the Wheat from the Chaff" – Failures in the Practice based Parts of Swedish Teacher Education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 17(1), s. 83-103.

Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.

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

Nygren, T. (2009). *Erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier*. Umeå: Umeå universitet.

Nygren, T. (2014). *Students Writing History Using Traditional and Digital Archives*. *Human IT* 12(3), s. 78-116.

Reisman, A. (2012). Reading like a historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition and Instruction* 30(1), s. 86-112.

Riechman, B. (2016). Who am I? Where am I going? And which Path should I Choose? Developing the Personal and Professional Identity of Student-Teachers. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 15(9), s. 71-83.

Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.

Seixas, P. (2017). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory* 49(6), s. 593-605.

SKOLFÖRORDNING 2010:261, *Förordning om ämnesplaner för de gymnasiegemensamma ämnena*.

SKOLFÖRORDNING 2010:37, *Förordning om läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*.

Sundqvist, C. (2012) *Perspektivmöten i skola och handledning. Lärares tankar om specialpedagogisk handledning*. Åbo: Åbo Akademis förlag.

HISTORISKT TÄNKANDE MELLAN HANDELDARE OCH STUDENT: EN PILOTSTUDIE AV  
PRAKTISK KUNSKAP OCH DEN VERKSAMHETSFÖRLAGDA UTBILDNINGEN

Andreas Åkerlund

Wendell, J. (2014). *"Förklaringar är ju allt på något sätt": En undersökning av hur fem lärare använder historiska förklaringar i undervisningen*. Karlstad: Karlstads universitet.

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