

HISTORISK TIDSKRIFT
(Sweden)

136:1 • 2016

En mångsidig analys av konstruktioner av historieämnet i den yrkesinriktade gymnasieutbildningen

JAN LÖFSTRÖM* *Helsingfors universitet*

Kristina Ledman, *Historia för yrkesprogrammen: Innehåll och betydelse i policy och praktik*, Umeå studies in history and education 10 (Umeå: Umeå universitet 2015). 158 s.

Frågeställningar och innehåll

Kristina Ledmans doktorsavhandling behandlar historia som ett obligatoriskt ämne i den yrkesinriktade gymnasieutbildningen. I fokus står de föreställningar om historieämnet som kom fram i planeringsprocessen som utmynnade i dokumentet *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011* (Gy 11), där historia blev obligatoriskt också i den gymnasiala yrkesutbildningen. Vilka syften ansåg processens aktörer att historieämnet kunde betjäna och vilka förmågor kunde den utveckla hos elever i den gymnasiala yrkesutbildningen? Hur såg eleverna och lärarna på historieämnet som obligatoriskt i den yrkesinriktade gymnasieutbildningen och hurdana förväntningar eller dubier hade de angående historieämnets betydelse, syfte, innehåll och utmaningar? Vad i ämnesinnehållet och i kunskapskraven ansåg de var viktigt eller oviktigt, lätt eller svårt?

Dessa frågor vill Kristina Ledman besvara med sin avhandling som består av fyra artiklar och en sammanfattande introduktion. Ledman undersöker hur historieämnet skapas på olika "läroplansarenor" där ämnes- och kursplanen för historia diskuteras av utbildningsmyndigheter, forskare och lärare i synnerhet. Hon konstaterar att hennes avhandling är en "ämnesdidaktisk studie som fokuserar på hur konstruktionen av ett enskilt ämne är grundad i värderingar om vad som är viktiga och eftersträvsansvärda utbildningsmål". (s. 18)

Den första artikeln undersöker hur de allmänna ämnenas betydelse i gymnasium har uppfattats i läroplanerna sedan 1940-talet. Artikeln har

* Fil. dr i sociologi; fakultetsopponent

rubriken "Till nytta eller onytta: Argument rörande allmänna ämnen i ungas yrkesutbildning i efterkrigstidens Sverige". Källmaterialet utgörs av utbildningspolitiska utredningar och propositioner. Den äldsta utredningen i materialet är från 1948 men analysens tyngdpunkt ligger i tiden från 1960-talet och framåt. Ledman ser tre brytpunkter i utvecklingen. Den första var inlemmandet av yrkesskolan i gymnasieskolan 1968. Den andra var införandet av längre (treåriga) gymnasieprogram i den yrkesförberedande utbildningen 1991. Den tredje, slutligen, var den ökade specialiseringen av gymnasieprogram i och med ett beslut om formerna för gymnasieskola år 2009 som ledde till Gy 11.

Kristina Ledman analyserar de allmänna ämnenas betydelse i läroplanerna med hjälp av tre begrepp som hon lånat av den inflytelserika utbildningsforskaren Gert Biesta: *kvalifikation*, *socialisation* och *subjektifiering*. De allmänna ämnena i gymnasium har vanligtvis haft en kvalificerande och socialiserande betydelse eller funktion: de har haft som syfte att förbereda elever för arbetsmarknaden genom att ge vissa kunskaper och färdigheter eller, också, genom att uppmuntra till livslångt lärande. Även ett subjektifierande element har visserligen varit närvarande i syftet, att eleverna blir aktiva medborgare, men detta har inte varit ett lika framträdande element som kvalifikation och socialisation. Det är intressant att de allmänna ämnenas utrymme i Gy 11 var mindre än tidigare och läroplanen, enligt Ledmans bedömning, mer arbetsmarknadsfokuserad i sin inställning till undervisning, men samtidigt blev historia ett obligatoriskt ämne även i yrkesprogrammen. Ledman förklarar detta med att beslutsfattarna föreställde sig att historieundervisningen skulle kunna bidra med att utveckla elevernas färdigheter i att behandla kunskap kritiskt och förstå bättre vad som pågår i den globaliserade mångkulturella världen – båda förmågor som har en tydlig praxisnära relevans.

Den andra artikeln är rubricerad "The voice of history and the message of the national curriculum: Recontextualising history to a pedagogic discourse for upper secondary VET", det vill säga vocational education and training. Den utgör en analys av argument som användes när ämnesinnehållet i läroplanen för historia i Gy 11 förbereddes. Kristina Ledmans empiriska källmaterial utgörs av dokumenten som anknyter till arbetsgruppen som var ansvarig för historieläroplanen i skolstyrelsen. Arkivmaterialet innehåller bland annat protokollen från arbetsgruppen och kommentarerna som gruppen mottog från forskare, lärare och andra aktörer i medborgarsamhället. Synpunkterna om historieundervisningens innehåll och syfte var många i diskussionen och kommentarerna, men det var enligt Ledman representanterna för vad hon kallar den dominanta utbildningsideologin som ändå kontrollerade processen och dess slutresultat. Hur ämnet historia klassificerades

och ramades in i förhållande till andra läroämnena återspeglade också "den instrumentella och neokonservativa" kunskapssyn som är kännetecknande för Gy 11. Till exempel kom ämnesinnehållet i historia att ligga på samtids-historia eftersom den föreställs som det mest relevanta ämnesinnehållet för en förståelse av den nutida världen.

Den tredje delstudien ställer frågan om vad lärarna tänker om ämnes- och kursplanen för historia i Gy 11. Vilka betydelser ger lärarna till historiekursen när de läser texten, hur tolkar de den och vad lyfter de upp som problematiskt eller relevant för eleverna? Fem lärare intervjuades individuellt. Forskaren använde här *think-aloud*-metoden där lärarna fick reflektera över historiens ämnesplan och inlärningsmål fritt utan att forskaren ställde strikt fokuserade frågor om dem. Lärarna tyckte att ett viktigt syfte i historieundervisningen var att bidra till elevernas allmänbildning och några ansåg även att det var viktigt att utveckla elevernas färdigheter i källkritik och medvetenhet om hur historia brukas i samhället. De ansåg att många elever saknade kunskaper i historia som var en förutsättning för att kunna utöva några kritiska färdigheter. I sådana fall kunde det enligt de intervjuade lärarna vara en ändamålsenlig taktik att tolka kunskapskraven och kursinnehållet så att historiekursen inte ska bli hopplöst svår för eleverna. Detta kan enligt Ledman betyda att undervisningen i praktik fokuserar mer på kunskap om innehållet (historiekunskap) och mindre på utveckling av färdigheter (historiskt tänkande) än läroplanen avser.

Den fjärde artikeln i avhandlingen fokuserar på eleverna. Hur kommenterar eleverna på betydelsen och vikten av historieämnet i läroplanen i yrkesprogrammen? Metoden var gruppintervjuer. Forskaren intervjuade sammanlagt 46 gymnasister. Eleverna var studenter i hantverksprogrammet och i bygg- och anläggningsprogrammet, hälften av dem var pojkar, hälften flickor. De tyckte att historisk kunskap var viktig och relevant för allmänbildning och att historia förklarar den nutida världen och ger bakgrund till varför världen i dag ser ut som den gör. Historieundervisningens medborgerliga betydelse var att ge substanskunskap om samtidshistoria med vilken man kunde bättre orientera sig i världen. Historia kunde även berätta om moraliska felsteg i historia och varna oss för att upprepa samma orättvisor, ansåg dem. Det är ändå anmärkningsvärt att eleverna hade svårt att se historiekursens källkritiska övningar som något viktigt eller betydelsefullt. Ledman konstaterar: "Det framstår som att kunskapen om historiebruk och källkritik inte lika självklart klassificeras som 'historia' som kunskap om händelserna i det förflutna". (s. 37)

Diskussion och kritik

Ledmans undersökning ökar vår förståelse om hurdana förväntningar som riktas till historia som ett skolämne och hur dessa förväntningar återspeglar uppfattningar om vad som är kärninnehållet i historieämnet och de väsentliga färdigheterna i historiskt tänkande. Analysen berör både *policy* (läroplanen) och *praxis* så som avhandlingens underrubrik uppger. *Policyn* kommer fram i analysen av funktioner som de allmänna ämnena i gymnasiets läroplaner har haft under de senaste årtiondena och i analysen av diskussionen om historieläroplanen i Gy 11 under det förberedande arbetet. *Praxis* belyses av de intervjuade lärarnas och elevernas tolkningar av historieämnets syften och innehållet.

Artiklarna bildar en välfungerande helhet där varje enskild artikel tar upp en ny infallsvinkel på historieämnets problematik och de kompletterar varandras perspektiv på ett berömligt sätt. Jag hänvisade tidigare till forskarens egen bedömning om att avhandlingen är en ämnesdidaktisk undersökning av hur ett läroämne konstrueras. Den har även en annan dimension som jag skulle vilja kalla en utbildningssociologisk inriktning. Den kännetecknas av att forskaren reflekterar över att den "vertikala kunskapen", som är sociologen Basil Bernsteins uttryck för teoretisk kunskap, har ofta varit rätt marginell i yrkesutbildning i jämförelse med den "horisontella kunskapen", som är praktisk men mer kontextspecifik och har en svagare emancipatorisk potential än den teoretiska kunskapen.

Införandet av historieämnet i obligatoriet i de yrkesinriktade gymnasieprogrammen skulle kunna vara ett steg mot att eleverna i de yrkesinriktade programmen ges bättre begreppsliga redskap än tidigare för att bygga sina personliga förhållande till samhället som aktiva medborgare. Kristina Ledman anser att motiven bakom reformen dock inte har så mycket att göra med emancipatoriska syften såsom med kvalificerande syften. Om jag tolkar Ledman rätt ser hon ändå historieämnet som en möjlighet till att ge mer lyft till den vertikala kunskapens roll i yrkesprogrammen.

Jag har dock några dubier och kritiska kommentarer och ska framlägga dem här kort. Det finns en förvånansvärt liten diskussion om metodologin i avhandlingen. I artikel två skulle jag gärna velat läsa mer om till exempel hur forskaren konstruerade sina analytiska redskap för att behandla arkivmaterialet. Eventuella begränsningar i arkivmaterialet kunde Kristina Ledman också ha reflekterat mer över. Mina erfarenheter från läroplansprocessen i Finland är att alla överväganden som aktörerna har haft inte framkommer i texterna som blir kvar av processen och att den slutgiltiga läroplanen kan innebära motstridiga och osammanhängande element, beroende på hur olika aktörer har lyckats få sina röster hörda i processen. I det avseendet skulle det varit nyttigt att intervjua några deltagare i läroplansprocessen som ledde till Gy 11.

Forskaren har gjort intervjuer i andra sammanhang, bland lärare och elever, och också där skulle jag gärna velat läsa mer om metodologiska reflexioner från Ledmans sida. Hur ser hon till exempel på eventuella fördelar och nackdelar i gruppintervjun, och ser hon gruppintervjun som endast en metod att samla in material arbetsekonomiskt eller som ett sätt att nå fram till hur lärare och elever resonerar om historieämnets innehåll och syften? Man kan påstå att gruppintervjuerna är nyttiga i den sistnämnda rollen på ett annat sätt än intervjuer med endast intervjuaren och en intervjuad. Forskaren kunde också ha berättat om på vilka grunder hon bedömde vad som varit relevant för henne i gruppintervjumaterialet.

I utgångspunkterna för avhandlingen ställer jag mig frågande om kriterierna för "ett förnyat intresse för [historie]ämnet kring skiftet år 2000" (s. 10) och för vad som vittnar om "ett förnyat intresse". Det skulle även ha varit bra om avhandlingens rubrik preciserat att undersökningens fokus ligger på tidsperioden 1950–2010 och att viktiga förändringar identifieras mot utvecklingstendenser inom denna tidsram. Det är en bra idé att använda Gert Biestas teori om utbildningens tre funktioner som ett redskap för att identifiera eventuella förändringar i betoningen av historieämnets roll, men jag skulle också vilja läsa mer om svårigheterna och dubierna som forskaren haft när hon har klassificerat ställningstaganden och formuleringar i läroplanerna som uttryck för en eller annan funktion. De tre funktionerna glider ju nämligen in i varandra också.

Forskaren har på flera ställen använt begrepp som utbildningsideologi, som till exempel på sidan 33: "anpassningen av historieämnet till den då dominerande utbildningsideologin skedde genom att ämnesinnehållet fick en betoning på färdigheter ...". Föreställs inte utbildningsideologin lite väl mycket som ett monolitiskt subjekt? I princip borde det väl finnas också något utanför ideologin, en motkraft, men jag ser inga hänvisningar till den möjligheten. Forskaren har använt Michel Foucaults installationsföreläsning, som är från Foucaults tidigare diskursteoretiska skede, vilken, anser jag, ger en ganska grov bild av hur läroplanen "reglerar olika samhällsgruppers tillgång till kunskap och förmågor", som Ledman summerar. Dynamiken av makt och motstånd i utbildningen och skola har behandlats under de senaste årtiondena och forskaren kunde ha nyanserat sin tolkning av ideologi.

Många aktörer och faktorer bidrar till hur ett ämne konstrueras i skolan. Man kan med fog hävda att ideologiska, pedagogiska och vetenskapliga faktorer ibland glider in i varandra, men jag tycker att de ideologiska faktorerna i avhandlingen överskuggar lite för mycket de två andra ovannämnda faktorerna, som förtjänar att iakttagas mer. Till exempel skriver forskaren på s. 33: "jag menade att den starka klassifikationen och den starka inramningen [av

historieämnet i förberedandet av Gy 11] reflekterade den instrumentella och neokonservativa kunskapssyn som präglade reformen". Basil Bernstein är fader till begreppen klassifikation och inramning och de beskriver hur starkt eller diffust olika kategorier, som till till exempel skolämnena, skiljs från varandra och hur innehållet inom kategorier inramas, och av vem eller vad, som till exempel läroplansdetaljer och bedömningskriterier i ett skolämne.

Jag ställer mig således frågande till att en stark klassifikation och en stark inramning är förenliga med en "instrumentell och neokonservativ" kunskapssyn. Jag vill hävda att en stark klassifikation grundad i historievetenskapens epistemologi kan existera också i samband med progressiva tankar. Historiedidaktikerna i Finland har ända sedan 1990-talet velat förankra historieämnet tydligt i historievetenskapens epistemologi, med motiveringen att eleverna behöver begreppsliga verktyg för analys och lägesbedömning för att de, som vuxna medborgare, ska kunna vara kapabla att göra något åt samhälleliga problem och omforma samhället. Sådana verktyg finns i de etablerade disciplinerna. Det kan alltså finnas emancipatoriska syften även bakom betoningen att starkt klassificerande av enskilda skolämnena behövs i läroplanerna. Forskaren medger (s. 39–41) att detta är en alternativ tolkning av den "pedagogiska koden" i Gy 11 och hon belyser bra vad denna tolkning innebär, men jag anser likväl att det pedagogiska-vetenskapliga "emancipatoriska" tolkningsalternativet inte får tillräckligt utrymme i delstudierna, där det ideologiska tolkningsalternativet ges företräde. Jag tycker att forskaren borde ha belyst mer den utbildningspolitiska diskussionen och manövrerna i 2000-talets Sverige. En närmare analys av den politiska processen där läroplanen konstruerades är visserligen ett stort tema och då borde något annat ha gallrats bort i avhandlingen.

Som den sista kritiska punkten här vill jag framföra att forskaren kunde ha reflekterat mer över hur Gy 11 är också ett uttryck för kulturpolitik rörande medborgarskap. Hon hänvisar till Anna Clarks ord om "det perenniala intresset för en nationell identitet" (s. 12) som historieämnet tidigare hyste eller förutsattes att dela, men utvecklar inte denna tolkningsmöjlighet i samband med Gy 11. Historieundervisningens syfte och innehåll har diskuterats i många "västländer" under de senaste 20 åren, utgående från vad som anses vara viktigt för att bli en duktig medborgare och bygga upp en önskvärd nationell historisk och kulturell identitet.

Historia har fortsättningsvis i många länder en stor identitetsförstärkande roll. Historiepolitik har mig veterligen inte varit lika hetsig i Sverige som i andra samhällen, men jag skulle ändå hävda att till exempel betoningen på utvecklingen av färdigheter i att granska historiebruk kritiskt och bruka historia ansvarsfullt görs genom läroplaner och andra historiediskurser till ett kultur- och identitetspolitiskt krav för alla duktiga – även blivande –

medborgare. Med tanke på detta skulle det i min åsikt ha varit relevant att också beröra kort frågan om införandet av historia som ett obligatoriskt ämne i de yrkesinriktade programmen delvis var ett uttryck för symbolisk politik kring det kulturella medborgarskapet.

Trots ovanstående kritiska kommentarer anser jag att Kristina Ledmans avhandling är en värdefull, uppfinningsrik och mångsidig analys av konstruktionen av historieämnet i gymnasieutbildningen och mer allmänt i den allmänbildande skolan. Även om skolsystemen är olika i Norden har Ledmans forskningstema och frågeställningar relevans utanför den nationella kontexten.