

Historieundervisningens centrala dilemma

JAN LÖFSTRÖM*

Helsingfors universitet

Fredrik Alvé, *Tänka rätt och tycka lämpligt: Historieämnet i skärningspunkten mellan att fostra kulturbärare och förbereda kulturbyggare*, Skriftserie med historiska perspektiv 17 (Malmö: Malmö högskola 2017). 483 s.

Frågor och utgångspunkter

Ett centralt dilemma i all skolundervisning är att behålla balansen mellan tradition och förnyelse, socialisation och emancipation. Syftet är att fostra ungdomar som har de – enligt gängse uppfattning – rätta moraliska värderingarna men också är kritiska, kan själv orientera sig i samhället och kämpa mot orättvisa konventioner. Spänningen mellan tradition och förnyelse innebär i historieundervisning ett dilemma mellan en undervisning som vill bekräfta det nuvarande samhället och en undervisning som strävar efter förändring, till exempel genom att ompröva konventionella berättelser om samhällets utveckling och framtid.

Med detta problemfält som utgångspunkt har Fredrik Alvé konstruerat tre inledande frågeställningar i sin doktorsavhandling: För det första, hur uppfattas förväntningar på skolans uppdrag och skolämnet historia i (den formella) läroplanen, och vilka konsekvenser får detta för hur historieämnet kan uppfattas som ett ämne för bekräftelse och/eller omprövning av tolkningar av det förflutna? För det andra, vilka förhållningssätt till historieämnet som ett ämne för bekräftelse eller för omprövning av tolkningar av det förflutna uttrycker elever i skolan? För det tredje, vilka förhållningssätt till historieämnet som ett ämne för bekräftelse eller för omprövning av tolkningar av det förflutna uttrycker lärare i skolan?

Frågorna besvarar Alvé genom tre delstudier. I den första analyserar han syftesbeskrivningar för historieundervisning och skolan i den formella läroplanen år 1991–2011. Den formella läroplanen består till exempel av statliga

* Docent i historisk-samhällelig fostran; fakultetsopponent

utredningar, skollagar och diverse andra styrdokument. Materialet har analyserats med fokus på hur det ger riktlinjer för en utbildning där eleverna ska internalisera vissa värderingar som kulturbärare eller förhålla sig till dem som emanciperade kulturbbyggare i och för samhället. Metoden i delstudien är argumentationsanalys.

Den andra delstudien behandlar elevers upplevda läroplan, deras uppfattningar om hur de ska använda historia i skolan. Materialet består av cirka 2 000 elevsvar från 245 genomförda prov på sju skolor, fem fokusgrupper där elever samtalar om provuppgifterna, och 23 samtal med enskilda elever om hur de hade uppfattat provuppgifterna. Materialet är samma som i författarens licentiatuppsats från år 2011 men det har analyserats ur ett nytt perspektiv. Elevsvar har analyserats både kvalitativt och kvantitativt.

Den tredje delstudien analyserar spänningen mellan historia som ett kunskapsfält för bekräftande eller för omprövande av samhället i lärarnas bedömningar vilket uppfattas här som den verkställda läroplanen. Enligt bedömningsuppdrag ska lärare bedöma elevers historieanvändning till exempel i provsvar. Ett antal lärare fick läsa nio svar på en uppgift från delstudie II. De bedömde först svaren enskilt och de förklarade hur de tänkte om styrkorna och svagheter i svaren (*think aloud method*). Sedan hade lärarna ett samtal om elevsvaren i en grupp och till slut bedömde de svaren en gång till. Materialet utgörs av lärarbedömningar samt tre fokusgrupper med lärarna och det har analyserats både kvalitativt och kvantitativt.

Avhandlingens nyckelbegrepp den formella, den upplevda och den verkställda läroplanen är hämtade från pedagogen John Goodlad. Historie-medvetande har varit ett centralt begrepp i historiedidaktisk forskning i de nordiska länderna, det tyska språkområdet och på 2000-talet även i den anglosaxiska världen. Historie-medvetandet uppfattas i den traditionen som en förmåga att kunna föreställa sig förbindelser mellan det förflutna, samtiden och framtiden. Historie-medvetandet kan vara mer eller mindre utvecklat och det kan utvecklas, vilket givetvis är relevant med tanke på historieundervisning. Alvén stöder sig på den tyske teoretikern Jörn Rüsens teori om olika berättelsetyper som uttryck för olika typer av historie-medvetandet. De är traditionella, exemplariska, kritiska och genetiska berättelsetyper, den sistnämnda implicit den mest avancerade formen av historie-medvetande där man ser möjligheter av både kontinuitet som diskontinuitet i tiden. Begreppet *mimesis* är hämtat från Paul Ricoeur och avser representationer av berättelser.

Alvén har konstruerat en analysmodell av vad ett bekräftande respektive omprövande förhållningssätt i historieundervisning innebär. Dimensionerna i modellen rör att vara respektive att göra historia, tolkningar av tiden, berättelsens innehåll och form samt berättarens agens. Alvén konstaterar

att vi i själva verket använder historia utifrån modellens alla aspekter samtidigt, det vill säga historieanvändning är inte enkelspårigt antingen bekräftande eller omprövande, men modellen är menad att möjliggöra analys av var tyngdpunkten ligger mellan de två polerna.

Avhandlingens resultat

Resultaten i avhandlingen kan sammanfattas i följande: I den formella läroplanen i materialet beskrivs Sverige som ett land uppbyggt på kristna traditioner och västerländsk humanism. Eleven måste bära traditionen vidare och förväntades att bekräfta historiska tolkningar som ligger nära den tradition som skolan bygger på. Samtidigt uppfattas historieämnet som ett ämne där eleven utvecklar kritiska historiska förmågor och konstruerar egna berättelser om den historiska utvecklingen. Historieämnet slets alltså mellan idéer om att eleven ska kunna analysera historieanvändning kritiskt men samtidigt uppfatta historia utifrån skolans stipulerade värdegrund.

Vilka spänningar finns det enligt analysen hos eleven mellan ett omprövande och ett bekräftande förhållningssätt till historia? Alvéen menar att eleverna mest använde ett bekräftande förhållningssätt: samtida värderingar slog igenom när de tolkade människor i det förflutna och även samtida människors historieanvändning. Några elever gav perspektiv på samtida värderingar men framställde dem ändå som de rätta. Andras historieanvändning fördömdes utifrån moraliska aspekter eller som sann eller falsk. Bara ett fåtal elever hade ett omprövande förhållningssätt till historia, de använde sig av mer abstrakta begreppsliga utgångspunkter som till exempel orättvisa när de konstruerade intriger i provsvar. De som kunde uppfatta historiska berättelser som konstruktioner var också kapabla att beskriva historiebrukets syften.

I den tredje delstudien konstaterar författaren att lärarna ofta utgick från elevsvarens sensmoral när de bedömde svar. De svar som innehöll intrig och sensmoral som lärarna sympatiserade med bedömde de flesta utifrån svarets koherens och underbyggnad men de kunde se svar som väl underbyggda fast det inte stämde. När sensmoralen i svar kändes mer främmande bedömde några lärare svaren hårdare också när det gällde kunskapsbristerna. När sensmoralen inte stämde med skolans värdegrund var lärarnas samstämmighet i sina bedömningar låg men den blev högre när lärarna hade samtalat i grupp och fler lärare höll sig till själva kunskapskraven.

Skolans värdegrund beskriver hur historia ska behandlas. När eleverna tolkar och – eventuellt – omprövar historia, görs det utgående från värden som är en del av deras historiska-kulturella identiteter. Frågan blir vilket utrymme olika historier som stöder elevers identitet och orientering i tid och rum får i skolan?

Undervisningen ska bejaka elevers egen livsvärld men samtidigt sätta vissa utgångspunkter för hur det förflutna ska beskrivas. Elever som behärskar samma sätt att berätta om kausala samband som sin lärare kan lättare övertyga denne, men hur långt ifrån mottagarens värderingar kan en berättelse befinna sig och ännu bedömas utifrån gemensamma kriterier? Vilka antaganden om mänskligt tänkande och handling får göra sig gällande i historieundervisning och hur gör läraren om eleven konstruerar en historisk berättelse som går mot skolans värdegrund som ändå är, enligt Alvén, både för omfattande och för vag som vägledning för elever när de möter historia?

Dessa frågor aktualiseras ofta i samband med skolans formativa bedömningsuppdrag. Syftet i undervisning och bedömningens utgångspunkter borde vara tydliga för lärare och elever. Alvéns avhandling visar ändå att eleverna inte tycks veta hur de ska möta det förflutna, och lärarnas bedömningar fokuserar lätt på olika saker beroende på hur de uppskattar sensmoralen i elevsvaren. De elever som missgynnas är de som inte berättar utgående från samma kulturella antaganden om mänskligt tänkande och handling som lärare.

Författaren önskar att hans avhandling kan bidra till förståelse för att elevers historiska tänkande skulle kunna utgå även från andra livsvärldar än den som läroplanen utgår ifrån. Om man syftar till transparenta och rättvisa bedömningskriterier i historieämnet kan man betona förmågan till historiskt tänkande, men läraren behöver också något för att kunna behandla konstruktivt etiskt problematiska berättelser i skolan. Alvén menar att elevers berättelser måste få mötas och bemötas i skolan, de ska bedömas utgående från historiska kunskapens validitetskriterier i kunskapskraven samt att elever måste kunna argumentera om etik som deras berättelser förutsätter och etiska konsekvenser som följer av deras historieanvändning. Således kunde bedömningskriterierna enligt författaren innehålla till exempel följande element: I fråga om historisk underbyggnad i elevernas berättelser, används realhistoria och källor från det förflutna på ett sätt som är vedertaget? När det gäller historiskt berättande, är berättelsens intrig och sensmoral koherent och underbyggs den med realhistoria? I avseende på etisk medvetenhet, vilka etiska utgångspunkter har berättelsens intrig, vilka etiska konsekvenser ser eleven i fråga om berättelsens sensmoral och är elevens argumentation om dessa etiska aspekter hållbar?

Om olika berättelser möts i skolan lär sig eleverna att bemöta andras berättelser, och man får hoppas att de berättelser som bäst uppfyller kvalitetskriterierna uppfattas av elever som mest övertygande. En sådan undervisning skulle tydliggöra för elever att deras berättelser erkänns i skolan om de uppfyller sådana kriterier.

Alvén belyser på ett värdefullt sätt hur dilemmat mellan att godkänna

vissa historiska tolkningar som etablerade och ”lämpliga”, och att ifrågasätta dem och därmed utmana gängse värderingar kan komma fram i elevsvar och lärarbedömningar samt hur de olika nivåerna kan hänga ihop. Att förhålla sig till elevers omprövande berättelser nyfiket och konstruktivt också när argumentationen känns politiskt-etiskt oangenäm är för lärare en uppgift som kräver intellektuell ärlighet och pedagogisk kompetens. Läraren ska bedöma rättvist och uppskatta elevens historieanvändning och kräva att elevens argumentation är välunderbyggd, intellektuellt stringent och visar prov på etisk medvetenhet. Uppgiften är inte lätt, och läraren kan lätt ge otillbördig fördel till elev som tycker ”lämpligt” om samhälleliga frågor. Jag är övertygad om att Alvéns avhandling ger både intellektuellt, etiskt och konkret stöd till lärare som står oroliga inför uppgiften.

Författaren kan naturligtvis inte garantera att den väg han förordar alltid leder till pedagogiskt och etiskt önskvärda resultat i skolan. Forskarna som har studerat vilka strategier i skolan som bäst kan motverka våldsam extremism har dock betonat att ungdomar som förhåller sig negativt till samhället borde få uppleva att deras tolkningar om samhället diskuteras på ett argumentativt sätt. Det visar nämligen att deras berättelser tas på allvar och erkänns som relevanta även om de efter en kritisk granskning skulle konstateras att inte vara övertygande. Visserligen vinner rationella argument inte alltid – berättelsers emotionella kraft är stor – men att er-känna elevers intellektuella och etiska subjektivitet torde öka möjligheten till att skapa en miljö där en fruktbar balans mellan ett bekräftande och ett omprövande förhållningsätt till historia och nutiden blir verklighet. Då förstärker skolan elevers förutsättningar för livaktigt demokratiskt samtal också mer allmänt.

Kritiska synpunkter och slutord

Min främsta kritik angående denna förtjänstfulla avhandling gäller att författaren inte tydligt har skiljt mellan olika typer av kausala förklaringar i historiskt tänkande. Han använder begreppen kausalt tänkande och kausala samband i flera ställen och det skulle ha förstärkt analysen om han hade tydliggjort en analytisk skillnad mellan (givetvis idealtypiska) kausala och intentionalistiska förklaringar. Alla kausala samband innebär orsak–verkan-konstruktioner, men i några kedjor är det opersonliga strukturer och i andra personliga aktörer som spelar huvudrollen. Författaren ger (s. 50) två meningar som exempel på hur vi kan återge orsak och konsekvens på olika sätt i ett händelseförlopp, och i en kulturell kontext kan det ena alternativet uppfattas som trovärdigare, i en annan kontext det andra. Den första meningen är ”Regeringen avgick och börsen kraschade”, den andra ”Börsen kraschade och regeringen avgick”. Jag tycker att författaren borde ha uppmärksammat

läsare på att en viktig skillnad är att den första meningen ger en mer kausal, den andra en mer intentionalistisk förklaring. Skillnaden är relevant för avhandlingen eftersom den anknyter till frågorna om vad som anses vara kännetecknande för mer utvecklade historiska berättelser, hur förmågan att konstruera sådana berättelser bäst kan stödjas i historieundervisning, och hur olika slags historiska berättelser ger utrymme för etiska dimensioner på olika sätt.

Kausala förklaringar innebär oftast strukturella faktorer som kolonialismen eller migration. De har en framträdande roll i läromedels historiska berättelser och således blir också eleverna bekanta med dem och kan återge dem flytande till exempel i sina provsvar. Man kan ändå fråga sig om dessa kausala förklaringar med strukturella faktorer lätt uppfattas av elever som mekanistiska och deterministiska och således på sätt och vis ahistoriska. Sirkka Ahonen konstaterade i sina undersökningar på 1990-talet att elever som lätt skulle framställa "bekanta" kausala förklaringar ofta inte var speciellt bra på att utveckla historiska resonemang, jämfört med elever som skulle framställa mer intentionalistiska och mer berättelseformade förklaringar. Det kommer inte fram i Alvén's analys huruvida det fanns skillnader i hur personaktörer eller operonliga strukturer figurerar som historiska drivkrafter i mer eller mindre utvecklade elevsvar i materialet. Detta kunde gärna undersökas närmare. Alvén begrundar (s. 299) varför en viss uppgift oftare behandlades av eleverna med ett omprövande förhållningssätt, och föreslår att tidsavståndet till aktörerna i uppgiften blir längre vilket skulle ge eleverna ett större tolkningsutrymme. Enligt min åsikt är det väsentliga ändå att eleverna i uppgiften fick föreställa sig fiktiva aktörers intentioner och skapa intentionalistiska berättelser vilka sedan kunde bidra till ett starkare omprövande förhållningssätt.

Ytterligare en orsak till varför ett tydligt analytiskt avskiljande mellan kausala och intentionalistiska förklaringar skulle ha gett mer skärpa till avhandlingen, är att frågan om moraliskt ansvar aktualiseras på olika sätt i olika förklaringar. När det rör sig om berättelser där strukturer och operonliga faktorer spelar huvudrollen avfärdas frågan om moraliskt ansvar troligtvis lättare än i berättelser där huvudrollen spelas av mänskliga aktörer, individer eller mindre grupper. Detta är inte frånvarande i avhandlingen men det skulle ha förtjänat mer uppmärksamhet och en mer fokuserad behandling i analysen.

Ett annat önskemål är att författaren kunde ha betonat att historiekultur – både offentliga och mer privata framställningar av historia i vardagen – spelar en stor, kanske till och med större roll än historieundervisningen som källa till ungdomars föreställningar om historia. Han ger i några ställen (till exempel s. 421) bilden av att det är historielärarnas förtjänst att elevers

historieanvändning uppvisar vissa egenskaper, och detta kan givetvis vara korrekt. Jag är ändå benägen att tro att historiekulturen utanför skolan har en stor påverkan och att elevers respons till historiska frågor återspeglar detta snarare än innehållet i skolans historiekurs.

Författaren kunde gärna skrivit mer om själva anknytningen av avhandlingens tema till sitt eget arbetsfält. Han har under flera år medverkat i framställningen av nationella prov och har numera en central position i verksamheten och det skulle ha varit givande att få ta del av hur avhandlingens frågeställningar och resultat och författarens erfarenheter i provkonstruktörsarbete har befruktat varandra under processen. För min egen del har jag i Fredrik Alvéns insiktsfulla avhandling funnit talrika iakttagelser och tolkningar som jag som provkonstruktör och censor i den finländska studentexamen sedan år 2000 tycker är övertygande och fångar bra de utmaningar som vi i examensnämnden också ofta brottas med. De dilemman som författaren har identifierat är inte heller frånvarande i universitetsvärlden, där vi som lärare bedömer studenters historieanvändning, historiska argumentation och – kanske utan att alltid vara medvetna om det – etiska argumentation. Således har Alvéns avhandling relevans också utanför grundskolornas och gymnasieskolornas lärarrum.