

”Så man kan vara med”

Om historieundervisningens värde och mening enligt elever på yrkesprogram

Kristina Ledman

“SO ONE CAN PARTICIPATE”: ON THE VALUE AND MEANING OF HISTORY EDUCATION IN THE VIEW OF PUPILS ON A VOCATIONAL PROGRAMME. History is a compulsory subject in Swedish upper secondary Vocational Educational and Training (VET) programs since the reform of the national curriculum in 2011. On a general level, the vocational/academic divide of upper secondary education contributes to social reproduction. This article argues that history education has an important role to play in the acquisition of powerful and critical knowledge for the students in VET, knowledge that can empower subjects and groups in society. Data consists of interviews with 46 students. The analysis draws on the concepts of horizontal and vertical discourse. The results show that the students do appreciate the potential of knowledge in history. However, history education must provide the students with the opportunity to interact with contemporary history in order to answer to the needs that the students in this study articulated, that is to understand present-day society.

Keywords: history education, vocational education and training, citizenship education, upper secondary education, critical knowledge, sociology of education.

I dagens svenska gymnasiala yrkesutbildning ska eleverna förberedas för ett arbetsliv och för framtida studier, men också för ett liv som aktiva samhällsmedborgare. Den här studien fokuserar på detta medborgarutbildande uppdrag och undersöker vad elever på yrkesprogram anser vara viktig kunskap i den historiekurs som ingår i deras utbildning.

Kristina Ledman är FD i Historia med utbildningsvetenskaplig inriktning och verksam vid Institutionen för Idé- och samhällsstudier vid Umeå universitet, 901 87 Umeå. E-post: kristina.ledman@umu.se

I 2011 års gymnasiereform ökade det direkt yrkesinriktade innehållet i yrkesprogrammen. Den uttalade ambitionen var att den gymnasiala yrkesutbildningen skulle leda till högre grad av färdigutbildning i yrket och ökad anställningsbarhet. Förändringarna fick till följd att andelen allmänna ämnen på yrkesprogram minskades. De tidigare kärnämnen fick mindre utrymme genom att samhällskunskapsämnet halverades, ämnet svenska minskades och estetisk verksamhet försvann. Det är i det sammanhanget intressant att stanna upp vid historieämnet, som i samma reform införs som obligatoriskt ämne. Motivet i propositionen var att historia skulle ge eleverna en utvecklad kritisk förmåga och förbereda dem för ett aktivt medborgarskap i ett mångkulturellt samhälle och en globaliserad värld (Prop. 2008/09:199). Frågan är dock vilka meningar yrkesprogrammets elever uppfattar med kunskaperna i historieämnet.

I ett längre historiskt perspektiv utgör minskningen av allmän-teoretiska ämnen ett brott. Under efterkrigstiden har ett ökat allmän-teoretiskt innehåll i yrkesutbildning på sekundärnivå motiverats dels med hänvisning till förändringar på arbetsmarknad och i samhälls-ekonomi, dels med hänvisning till en strävan efter att fördjupa demokratin i samhället och på arbetsplatserna (Ledman 2014a). Gemensamt allmänt innehåll i utbildning har också motiverats av en ambition om att genom utbildning utjämna sociala skillnader i samhället (Englund & Quennerstedt 2008). När den allmän-teoretiska kärnan i utbildningen istället minskades i Gy11 var det den sittande alliansregeringens svar på en problembild som angav ”överteoretisering” av yrkesutbildning som en förklaring till den bristande motivation som många elever uppvisar, den låga genomströmningen på yrkesprogrammen, samt avhopp och ungdomsarbetslöshet. Reformen hade också som avsikt att möjliggöra och formalisera en betydande ökning av arbetsgivares och branschens inflytande över utbildningarna, samt att införa en ny yrkesexamen och separata kurser för yrkesprogrammen i de gymnasiegemensamma ämnena (Prop. 2008/09:199) Sammantaget fick reformen som konsekvens att kunskaperna i den gymnasiala yrkesutbildningen försköts mot mer kontextbundna färdigheter (Beach et al. 2011, Nylund 2012, Nylund & Rosvall 2011). Mot den bakgrunden kan historieundervisningen alltså ses som ett betydelsefullt tillfälle för yrkeseleverna att få tillgång till generella kunskaper. Detta är dock beroende av vilken kunskap som kommer eleverna till del och hur eleverna förstår och uppfattar denna kunskap.

För att närmare kunna tala om olika kunskapsformer används här begreppen *vertical* och *horisontal discourse*. Begreppen representerar kunskapsstrukturer (Bernstein 2000 s 155f). Försättningsvis benämns de här vertikala respektive horisontella kunskaper. Kortfattat betecknas

vertikal kunskap som abstrakt, begreppslig och teoretisk. Genom sin generella karaktär kan kunskaperna användas i olika sammanhang och, vilket diskuteras utförligare längre fram, ge tillgång till det otänkbara, till inflytande och till samtalet om samhället. Horisontell kunskap däremot betecknas som lokal, segmenterad och kontextberoende vardagskunskap - kunskap som svarar på frågor om hur det är (Bernstein 2000, s 157). För utbildningens demokratiska uppdrag blir därmed det innehåll som stödjer vertikala kunskaper viktigt.

Genom att undersöka hur yrkes elever ser på undervisningen i ämnet historia är syftet med den här studien att diskutera utbildningens demokratiska och medborgarfostrande funktion. Studien centreras kring tre frågeställningar: Vad anser eleverna att undervisningen innehåller, och vilken kunskap anser de att ämnet ska innehålla för att de ska uppfatta det som värdefullt? Vilken betydelse tillskriver eleverna historieämnet? En övergripande fråga är slutligen hur elevernas tal om historisk kunskap kan förstås med hjälp av begreppsparet vertikal och horisontell kunskap. Nedan redogör jag för vilka kunskapsformer dessa begrepp representerar och hur dessa fördelas i utbildningssystemet. Därefter följer en presentation av forskning som belyser vilken betydelse elever på yrkesprogram tillskriver teoretisk kunskap i allmänhet, och historisk kunskap och historieundervisning i synnerhet. Efter en redogörelse för undersökningens metod och material presenteras och diskuteras studiens resultat.

Vertikal och horisontell kunskap

Vertikal och horisontell kunskap beskriver två olika kunskapsformer: En esoterisk, begreppslig, teoretisk kunskap som har ett generellt användningsområde, och en vardaglig, segmenterad och kontextbunden kunskap som får sin mening i relation till specifika användningsområden och praktiker (Bernstein 2000).

Horisontell kunskap är sådan kunskap som möjliggör för oss att tänka en tanke och utföra en viss form av handling i ett visst sammanhang, men som har mindre betydelse utanför detta specifika sammanhang. Det finns begränsningar i kunskapens generaliserbarhet. Yrkesutövning bygger till stor del på kontextberoende kunskap. I yrkespraktiken är dessa kunskaper överlägsna, men genom att de är bundna till en specifik kontext kan de inte enkelt användas i andra kontexter. Den vertikala kunskapens generella karaktär kan exemplifieras med begrepp som gravitation eller makt, begrepp som kan tillämpas i förståelse och förklaring av näst intill oräkneliga förhållanden. Genom att vara begreppslig och abstrakt har den, jämfört med horisontella kunskaper,

en mindre direkt relation till det materiella och konkreta. Och genom att det finns ett utrymme mellan kunskap och materiell verklighet finns möjligheten att föreställa sig det som inte redan finns, något som i sin tur ger möjlighet att ifrågasätta, formulera alternativ och olika tänkbara utvecklingsscenarioer av det samhälle vi lever i. Så till vida är vertikal kunskap en förutsättning för ett kritiskt tänkande och central för utbildningens uppdrag att förbereda för ett liv som aktiva samhällsmedborgare (Bernstein 2000, Young 2008, Wheelahan 2010).

Om vi applicerar de båda begreppen på gymnasieutbildningars innehåll är horisontell kunskap mer framträdande inom yrkesprogram än studieförberedande program (Nylund & Rosvall 2016). De båda kunskapsformerna ger olika möjligheter och behövs i olika sammanhang. De två kunskapsformerna kan betraktas som idealtyper, eftersom kunskap i någon mån alltid är både vertikal och horisontell. Det är också viktigt att understryka att ingen av dessa kunskapsformer är överlägsen den andra, men att de är bättre och sämre för olika syften (Young 2008, s 192).

Bernstein formulerade även en modell för produktion, distribution och reproduktion av kunskap: "the pedagogic device". Genom att tillämpa modellen kan vi synliggöra hur olika kunskaper distribueras till olika sociala grupper. Hur kunskaper fördelas är i sin tur centralt för olika samhällsgruppers möjligheter att utöva inflytande. Om den kunskap som distribueras till underordnad social klass domineras av kunskap som endast är meningsfull i specifika kontexter, men inte är möjlig att generalisera och använda i andra sammanhang, begränsar det möjligheterna att bryta den sociala ordning som tilldelar dem deras plats i ett stratifierat samhälle. Om privilegierade sociala grupper får kunskaper som är generella och meningsfulla i många olika kontexter får de därigenom medel för att behålla sina överordnade positioner (Bernstein 2000). Vilket kunskapsinnehåll som ingår, också i enskilda ämnen som historia, i yrkesprogrammen är ur detta perspektiv betydelsefullt för dessa elevers framtida möjligheter till inflytande och därmed läroplanens mål om aktiva samhällsmedborgare.

Forsknings-sammanhang

Med grundskolereformen, som genomfördes 1962, avsåg man att bidra till en jämlik fördelning av kunskaper, oavsett social bakgrund. Efter grundskolereformens genomförande har differentiering mellan teoretiska/praktiska utbildningsvägar främst skett genom gymnasieval. Även där har det från 1971 och fyrtio år framåt pågått en integration mellan olika utbildningsvägar i syfte att göra utbildningen mer jämlik,

en trend som bröts med reformen 2011. Ett flertal studier uppmärksammar hur gymnasieskolans medborgerliga uppdrag tonades ned i utredning och proposition inför Gy11 (Bergström & Wahlström 2008, Carlbaum 2012, Ledman 2014a, Lundahl et al 2010, Nylund 2013). Samtidigt motiverades införandet av historia med tydlig hänvisning till utbildningens demokratiska uppdrag (Ledman 2014a). När det gäller innehållsfrågan kan det vara värt att notera att en stor del av forskningen kring gymnasial yrkesutbildning bekräftar att teoretisk och kritisk kunskap är underordnad mål om beteende, som att passa tider och närvaro (Nylund 2012). Åtskillnaden mellan hur teoretisk och kritisk kunskap fördelas mellan olika gymnasieutbildningar får en ökad aktualitet i ljuset av att forskningsresultat påvisar att man sammantaget kan tala om ett mönster vad gäller socialt kapital och val av gymnasieutbildning (Broady & Börjesson 2008, Olofsson 2010, Lidegran 2009, Nylund & Rosvall 2011, Svensson 2007). Om unga som har ett lågt nedärvt utbildningskapital inte får tillgång till vertikal kunskap erbjuds dessa elever mycket litet utrymme till makt över sin tillvaro.

Studier av yrkesutbildning har visat att det finns ett motstånd bland eleverna mot det allmänna innehållet i utbildningen (t ex Willis 1977, Högborg 2009, Hill 2007). Den bilden har nyanserats genom andra resultat som visar att eleverna förutom ointresse också ger uttryck för att teoretiska kunskaper i ämnen som svenska, matematik och samhällskunskap kan vara betydelsefulla (t ex Forsberg 2011, Korp 2012, Rosvall 2012). Eleverna kan se att kunskaperna ger dem förutsättningar på en framtida arbetsmarknad, men att de också har en nytta i form av allmänbildning och att det är kunskaper som ger dem en röst. Till exempel visar Rosvall (2012) att eleverna betraktar kunskaper i matematik som ett sätt att anpassa sina kunskaper till en föränderlig arbetsmarknad och i förlängningen som något som möjliggör en individuell karriär. Mattias Nylund och Per-Åke Rosvall (2011) betonar att elever på yrkesprogram uttrycker en ”vilja att få tillgång till mer generella kunskaper användbara även utanför yrkespraktiken, det vill säga för deltagande i samhället.” (s 94). Åsa Forsberg (2011) visar med sina resultat på en nyansering av en ensidig bild av yrkeselever som ointresserade av politik.

I tal om det allmänteoretiska innehållet i den gymnasiala utbildningen har ett återkommande inslag rört infärgning, det vill säga idén att göra det allmänteoretiska innehållet relevant för eleverna genom att kontextualisera ämnet i relation till elevernas yrkesutbildning. Förslag om tydliga skrivningar i ämnes- och kursplan för historia togs bort efter hård kritik i remissen av de nya styrdokumenterna (Ledman 2014b). Däremot kvarstår i läroplanen ett

uppdrag att undervisningen i alla ämnen på respektive program ska beakta programmets mål. Detta sätt att kontextualisera kunskaperna i riktning mot yrkespraktik är en form av förskjutning från vertikal kunskap mot horisontell kunskap. Helena Korp har visat att eleverna själva ger uttryck för att undervisningen befinner sig på en för låg nivå. Det finns resultat från studier kring den gymnasiala yrkesutbildningen som pekar på att de allmänteoretiska kunskaperna på yrkesprogrammen omformas i riktning mot horisontell kunskap (Hjelmér 2011, Högberg 2009, Johansson 2009, Nylund & Rosvall 2011).

Efter att historieämnet under efterkrigstiden successivt hade marginaliserats och dess betydelse i skolan hade debatterats under flera decennier förstärktes det i och med reformen 2011 (Larsson 2001, 2009, Hellstenius 2011). Färdigheter och förmågor lyftes fram, något som kan tolkas som en anpassning av ämnet till samtida utbildningsideologi som betonar kunskapers instrumentella värde (Ledman 2014b).

När det gäller elevers inställning till historia och historieundervisning generellt vill jag framhålla några resultat som är återkommande. Till exempel har studier visat att ungdomar är intresserade av den samtida historien (t ex Angvik & von Borries 1997, Långström 2001, Hansson 2010), och deras intresse väcks av ett innehåll de känner igen från andra sammanhang än skolans historieundervisning (Barton 2009, Olofsson 2011). Bernard Eric Jensen (2003) betonar hur historieundervisningen i skolan endast är en del av den historia som i olika sammanhang förmedlas till unga. Den historia som unga möter genom populärkultur och den historia som förmedlas inom familjen och gruppen har stor påverkan (Weinburg et al 2004, Porat 2004). Ett annat återkommande resultat är att unga tillskriver historia en moralisk funktion och menar att det är viktigt att lära sig historia för att vi genom kännedom om det förflutna kan undvika att göra samma misstag om igen (t ex Ammert 2013, Olofsson 2011). Elever i årskurs 9 var av meningen att kunskaper i historia är viktiga, framför allt som en förberedelse för framtida studier och i lägre grad i ett framtida arbete (Berggren & Johansson 2006). Ett sätt som elever uttrycker betydelsen av kunskaper i historia är som en del av en allmänbildning (Lozic 2010, Olofsson 2011) och att det är kunskap som kan användas för att delta i samhällsdebatten (Olofsson 2011).

Inledningsvis visade jag hur förstärkningen av ämnet i reformen Gy11 tydligt motiverades av intentionen att utbilda elever för livet som samhällsmedborgare. Detta skedde i en läroplan som sammantaget tonade ned det demokratiska uppdraget och minskade utrymmet för de ämnen som stödjer generella kunskaper. Allmänteoretiska inslag som svenska, matematik och samhällskunskap har visat sig

uppfattas som både meningsfulla och onödiga av elever på gymnasiet yrkesprogram. Däremot vet vi lite om hur yrkes elever resonerar om historieundervisning. Ambitionen är här att mot bakgrund av elevers utsagor om historieundervisning bidra till diskussionen om utbildningens demokratiska funktion.

Metod och material

För att nå kunskap om historieämnets betydelse ur ett elevperspektiv genomfördes en intervjustudie. Studien genomfördes hösten 2013 på en gymnasieskola med cirka 2000 elever. Efter en initial kontakt med rektor fick jag presentera forskningsprojektet för ämnesgruppen i historia. Jag kom sedan överens med två lärare om att erbjuda eleverna i deras respektive undervisningsgrupper att delta. Innan intervjuerna genomfördes observerade jag undervisningen i tre lektioner i var klass med syftet att få kunskap om den historieundervisning som eleverna deltog i. Genom klassrumsobservationerna fick eleverna tillfälle att vänja sig vid mig innan intervjuerna. De elever som ingick i studien gick i årskurs 2 och intervjuerna genomfördes när de genomgått drygt halva kursen i historia. De hade inte innan kursen läst historia på gymnasiet. Den historieundervisning de tagit del av i grundskolan hade utgått från Lpo94, eftersom Lgr11 ännu inte var fullt implementerad då eleverna lämnade grundskola för gymnasiet.

Materialinsamlingen genomfördes genom gruppintervjuer i skolmiljön. Valet av gruppintervjuer framför individuella intervjuer berodde på att jag ville konstruera en situation där informanterna var trygga och därmed mer kommunikativa. Alla elever erbjöds att medverka och eleverna var positiva till deltagande. Elevernas tankar om historieundervisningen inhämtades via semistrukturerade intervjuer med totalt 46 elever i grupper om fyra till sex elever per tillfälle. Under drygt två veckor genomförde jag nio intervjuer. Intervjuerna utgick från teman som syftade till att fånga hur de uppfattade innehållet i kursen och betydelsen av historisk kunskap i en vidare bemärkelse (Gillham 2008).

Intervjuerna genomfördes under lektionstid i en annan lokal än klassrummet. Lärarna hade planerat arbetet så att eleverna arbetade självständigt eller i par under de lektioner som intervjuerna genomfördes. Även om eleverna hade informerats om studiens syfte och att medverkan var frivillig finns det goda skäl att anta att intervjuerna uppfattades som ytterligare ett inslag i skolpraktiken. Att intervjua eleverna i grupp innebar också rimligtvis att de kan ha haft svårt att ge uttryck för sådant som andra i gruppen skulle kunna uppfatta som

normbrytande. Per-Åke Rosvall (2015) problematiserar metodens betydelse för utsagor pojkar gör kring ointresse för studier och visar hur eleverna ger en annan utsaga i enskilda samtal jämfört med i elevgruppen. Detta förklaras delvis med att elever med arbetarbakgrund löper risk att förlora i social status genom att engagera sig i teoretiska studier. Under de intervjuer jag genomförde uppvisades väldigt lite av det som litteraturen beskriver som en ”motståndskultur”. Snarare uppfattade jag en vilja hos eleverna att vara tillmötesgående, även om alla elever inte uttryckte samma grad av engagemang, och att de uppskattade att få tala om historieundervisningen, historia och sin utbildning.

Intervjuerna genomfördes med två undervisningsgrupper på Bygg- och anläggningsprogrammet (BA) respektive Hantverksprogrammet (HV). Genom två undervisningsgrupper med olika historielärare fanns olika erfarenheter av undervisning i kursen bland eleverna som ingick i studien och valet av programmen skedde för att få en spridning mellan flickor och pojkar bland eleverna. Många yrkesprogram domineras av endera pojkar eller flickor (Broady & Börjesson 2008). Av de intervjuade eleverna var 20 byggelever (19 pojkar och en flicka), och 26 hantverkselever (26 flickor). När jag analyserade den insamlade bakgrundsinformationen om eleverna upptäckte jag att de intervjuade eleverna hade ett högre meritvärde från grundskolan jämfört med rikssnittet för programmen. Föräldrarnas utbildningsnivå låg också högre än rikssnittet. Att nå representativitet i ett litet urval av elever på yrkesprogram är svårt eftersom den gymnasiala yrkesutbildningen är mycket heterogen.¹ Elevgrupperna beskrevs av sina lärare som just blandade både vad gällde elevernas motivation och deras förkunskaper i historia och mer generella kunskaper. I analysen hade jag ingen ambition att koppla samman utsagor med eleverna på individnivå och inte heller göra en tydlig åtskillnad mellan de olika programmen. Huvudfrågan rör yrkeslevers uppfattningar om den i deras gymnasieutbildning obligatoriska historiekurs och det är diskurserna kring historieundervisning och (icke-) betydelsen av historisk kunskap som stått i fokus i analysen. Analysen av intervjuerna genomfördes med utgångspunkt i de didaktiska frågorna vad, hur och varför, kring vilka utsagorna sorterades. Slutligen riktar jag med hjälp av begreppen horisontal och vertikal kunskap ljuset mot frågan om vilka konsekvenserna är av innehållet.

Om undervisningens innehåll

Båda elevgrupperna hade innan intervjuerna hunnit med arbete med epoker och kronologi, en uppgift kring lokal historia och övningar i historiebruk baserat på myten om vikingen. HV-klassen hade under den tid som intervjuerna genomfördes börjat arbeta med en uppgift kring användning av historia i musik. Uppgiften innebar att de skulle identifiera och analysera användningen av en historisk händelse i en låttext. De fick förslag på låtar som till exempel U2s *Sunday Bloody Sunday* och *Over the Hills and Far Away* med Gary Moore. Uppgiften introducerades med två lektioner där läraren repeterade källkritik och användning av historia.

BA-klassen hade till skillnad från HV-klassen arbetat med en uppgift kring det egna ursprunget. Under den tid som intervjuerna genomfördes bearbetade BA-klassen medeltiden med utgångspunkt i filmen *Arn Tempelriddaren*. En skriftlig uppgift skulle besvaras i individuella arbeten med stöd av läromedlet och andra texter om klosterliv och korståg som läraren tillhandahöll. Målet var dels att fördjupa kunskaperna om medeltiden utifrån politiska, sociala och religiösa perspektiv, dels att utveckla det kritiska förhållningssättet till det bruk av historia som filmen *Arn Tempelriddaren* gör.

Under intervjuerna bad jag eleverna kommentera hur de upplevde innehållet i undervisningen. I elevernas utsagor framkom att de uppfattade att det fanns en betoning av källkritik och historiebruk i undervisningen:

Elev 1 Det här med historiebruk, det har vi ju aldrig varit med om.

Elev 2 Näe, faktiskt. Vad man har använt historiebruk till och så där.

Elev 1 Nej...

Elev 3 Källkritik har vi väl heller aldrig haft i grundskolan.

Som framgår av citatet uppfattade eleverna källkritik och analyser av användning av historia som nya inslag i historieundervisningen. Många av eleverna menade att källkritik var något de jobbat med i svenskan och att det därför var en onödig repetition. HV elever resonerade kring musikuppgiften och menade att den egentligen handlade om källor och att musiken som utgångspunkt bara syftade till att göra det till en roligare uppgift som alla elever kan relatera till. Andra elever var mer osäkra på vad meningen med uppgiften var:

Elev 6 Att förstå innehållet.

Elev 7 Jag vet inte, men det känns som att, ja, typ dra kopplingar.

Elev 8 Hur det som hände då har påverkat oss idag, typ.

Elev 9 Men jag förstår inte frågan. ”tror du det som står i låten har påverkat oss”. Näe. Det är väl mer historien än låten.

När man hör på en låt då tänker man inte, ba’ jaa. Just det.

Det här är om indianerna [med ironi i rösten] om det inte står att det är om indianerna specifikt. Utan man tänker ju bara, att den här låten var ju bra. Så jag, jag förstår inte.

Här kan man se hur ett försök att kontextualisera undervisningens innehåll i riktning mot elevernas (av läraren föreställda) livsvärld inte bidrar till att elev 9 uppfattar den som meningsfull. Även om just den övningen inte nådde sitt syfte fanns det röster i materialet som menade att en förståelse för användning av historia av olika intresseföreträdare och grupper är värdefull kunskap för mdem. Samtidigt menade många att de skulle ha svårt att ta med en sådan kritisk förmåga ut ur klassrummet för att tillämpa i andra sammanhang än historieundervisningen. Bland en majoritet av eleverna framstår alltså kunskapen som bunden till en undervisningskontext och de uppfattar inte att de har möjlighet att generalisera kunskapen till andra situationer. Detta kan tolkas som att potentiellt vertikal kunskap som eleverna skulle kunna tillägna sig går dem förbi.

Vad eleverna vill veta

När eleverna tillfrågades om vad de ville jobba med om de själva fick fylla kursen med ett innehåll framkom att eleverna framför allt ville behandla kanoniska händelser i den moderna och samtida historien: Andra världskriget och Förintelsen, första världskriget, revolutionerna, kalla kriget och Vietnamkriget. Dessutom ville de behandla samtida historiska händelser som attacken mot World Trade Centre och krigen i Irak och Afghanistan. Vid sidan av detta efterfrågades ett innehåll som rör äldre historia.

I huvudsak motiverade eleverna sina önskningar om en viss historisk kunskap med att de vill jobba med ett innehåll som berör.

Elev 11 Andra världskriget (flera instämmer).

Elev 12 Jag tycker det är jätteintressant.

Elev 13 Det tycker jag att man skulle få kunna läsa mer om.

Elev 14 Mm

Elev 12 Det är ju också så här en viktig sak i historien också

Elev 14 Jag har typ aldrig gjort det.

Elev 15 Det är ju som också en sak som upprör en lite också, så då är det mer intressant att läsa det.

En ytterligare aspekt av att kunskaperna berör, är att de har en tydlig koppling till dagens samhälle. Det var delvis motivet bakom elevernas vilja att lära sig mer om andra världskriget och Förintelsen, som de menade är aktuella i samtiden. Men eleverna efterfrågade också kunskap om den omedelbara samtidshistorien, som för dem skedde när de var små barn, men som bär tydliga spår i samtiden. Eleverna uppfattade att det är kunskaper som är självklara för dem som är 10, 15 eller 20 år äldre än dem själva, och gav i och med detta uttryck för att vara exkluderade från en kunskap som är självklar för många andra.

Elev 6 Typ de här krigen som har kommit nu, alltså bara nu, de senaste åren. Istället får vi veta vad som hände på forntiden. Vi kommer aldrig att lära oss vad som hände för 10 år sedan.

Intervjuare Är något särskilt du tänker på?

Elev 6 Ja, alltså den här attacken, jag vet ju typ inget om den... [syftar på attacken mot World Trade Centre 2001].

[...] Jag minns när det hände, men jag var så liten. [...] Men det är ju sånt jag vill läsa, sådana här stora händelser som...

Elev 7... som ändå har förändrat världen. För det förändrades ju mycket i synen på världen och liksom hur man såg... och hur konsekvenserna...

Elev 6...det som är aktuellt idag, det vill jag ju veta.

Alla elever uppgav att de fått jobba med andra världskriget och Förintelsen i grundskolan, men de menade att man glömmet och att de kunskaper de fick när de gick i årskurs 8 behöver gås igenom en gång till. De uttryckte också att de inte förstod lika mycket när de var yngre och att de inte brydde sig om dessa kunskaper lika mycket då.

Den kunskap om historia som eleverna främst efterfrågade var alltså den samtida och moderna historien. De uttryckte ett behov av att förstå och bearbeta historiska händelser som ges stort utrymme i samtiden, som andra världskriget och Förintelsen. De önskar kunskaper om historiska händelser i den omedelbara samtidshistorien, kunskaper som hjälper dem att förstå det samhälle och den värld de lever i. Med utgångspunkt i begreppet vertikal kunskap framstår det som att de efterfrågar kunskap som gör det möjligt att generalisera en förståelse av dessa händelser och processer.

Om historieundervisningens betydelse

Förutom ett fåtal elever, som menade att historia är helt betydelselöst, och inte fyller någon funktion för dem, så gav eleverna uttryck för kunskap om historia som något värdefullt.

I samtalen formulerade eleverna olika svar kring vilken betydelse kunskaper i historia har för deras framtida yrke. En del elever såg inte nyttan med historieundervisningen då de menade att kursinnehållet inte motsvarar kunskaper som de anser sig ha användning för i sina framtida yrken, här exemplifierade med två av BA-eleverna.

Elev 16 Jag vet inte riktigt vad jag ska ha för nytta av den här kursen.

Elev 17 Näe, eller hur. Nä, liksom, det är... Man kommer inte att ha så jättestor nytta av det i alla fall, om man tänker. Ja, som typ byggarna eller målarna. Vi kommer som inte att bara: -Ja, nu kan vi göra det här rummet som det ser ut som typ 1700-talet. Och så där. Utan det är, jag vet inte vad man ska ha nytta, men det är ju som att det är ju bra att kunna, men man vet ju inte riktigt vars man kan använda det.

Gemensamt för eleverna var att de ansåg att kursinnehållet generellt inte motsvarar kunskaper som de anser sig ha användning för yrkesmässigt och i utsagorna framkommer att en majoritet av eleverna inte skulle ha valt historia om de fått välja själva. Trots det tyckte de att det är bra att historia ingår i deras utbildning, både med hänvisning till "allmän" kunskap och att det är ett ämne som är givande här och nu. Historia och religion uppfattades som roliga och lättsamma ämnen där det fanns utrymme för diskussion och att uttrycka åsikter, som en av eleverna uttryckte sig: "Jag tycker att det är jätteskönt att man får ha så'n't [historia och religion] också".¹ I ämnen som svenska och engelska ansåg de att det är tydligare vad som är rätt och fel och dessa ämnen uppfattas allmänt som "hårdare".

Det värde eleverna tillskriver historieämnet är alltså i liten utsträckning direkt relaterat till det specifika yrke de utbildar sig till. Istället beskrivs återkommande betydelsen av historia i termer av allmänbildning, eller allmänna kunskaper. Eleverna hänvisar dels till den funktion som dessa kunskaper har för dem som samhällsmedborgare, dels till den funktion som sådana kunskaper fyller för dem som aktörer på en framtida arbetsmarknad där de utgör en utgångspunkt för att delta i samtal och som en grund för framtida lärande.

Elev 18 Typ allmän kunnighet. Jag vet inte. Alltså att man ska kunna sånt där som är bra och veta.

Elev 19 För att man ska ha något att snacka om i baracken.
Elev 18 För att det kan behövas. Jag vet inte. I framtiden.
Någon gång. Nä, men jag vet inte man kanske inte alltid
kommer att vara en målare eller hur.

Här gav Elev 18 uttryck för att kunskaperna kan behövas i ett framtida yrke med en annan roll i på arbetsmarknaden än den som målare. En annan aspekt som framhölls var att historieämnet kan utveckla det egna tänkandet och generella kognitiva färdigheter: ”att du tränar på att få igång tankesättet och att det kan vara bra att ha på andra ställen också”.

I elevernas tal om ett allmänt vetande var betydelsen för att delta som samhällsmedborgare framträdande. Som jag tidigare poängterat formuleras kunskaperna som att de ger tillträde till en samhällsgemenskap, ”Så man kan vara med”, som en elev uttryckte sig. Det är kunskap som behövs för att utvecklas som politisk varelse.

Elev 30 Och sen när det används så här i en politisk situation eller någonting då, att man vet vad det handlar om, typ. Det är ju bra att kunna.

Eleverna ger uttryck för att det är viktigt att förstå sin bakgrund och hur världen förändras hela tiden och att sådan kunskap gör det lättare att formulera egna ståndpunkter. Genom kunskap om historia, framför allt om Förintelsen, menar eleverna att man kan lära sig hur människor fungerar och utveckla ett kritiskt förhållnings sätt. Eleverna menade i intervjuerna att historieundervisning och kunskaper om historia är viktigt för att lära av det förflutna. Därigenom går det att undvika att misstag upprepas. I talet om att lära av historien framhölls att historiekunskaper är viktiga för samhället på ett kollektivt plan, de har en betydelse som överskrider den egna individen eller gruppen.

Elev 35 Det är väl viktigt på ett sätt. Inte för en individ, men för ett helt folk kanske. Du vet, man lär sig av sina misstag
Elev 36 Man kan ju inte förstå hur det hände, eller att det hände, så här, stort, ja.
Elev 35 Som jag sa var att man, att historien inte återuppspelar sig själv. Typ.

Eleverna resonerar kring att det är betydelsefullt på en samhällsnivå att minnas andra världskriget, för att samhället inte ska upprepa samma misstag om igen.

Elev 40 Ja, men om ingen skulle läsa historia då skulle ju allt bara gå till glömma igen. Då skulle ingen veta vad som egentligen...

Elev 41 Vi lär ju oss av våra misstag ... och det har ju varit mycket misstag

Elev 40 ...annars om man glömmer bort det då kanske det händer igen... alltså, i alla fall de dåliga delarna av historien.

I en av de andra intervjuerna gjorde en elev en analys av den betydelse historiska händelser haft för dagens samhälle, men utvecklar också en kritik av hur vi genom historieskrivningen uppmärksammar brott mot mänskliga rättigheter i det förflutna, utan att förmå oss att se liknande brott i samtiden.

Elev 21 Ja. Det är så mycket som hände och det är ju verkligen så här. Men samtidigt. Det är ju, det har ju som format Europa också. Helt. Alltså det var ju liksom helt annorlunda innan. Men samtidigt så ibland kanske jag tycker lite så att man kanske borde fokusera mer på nutiden också. Än fast det är historia. För att typ många grejer som man gjorde under andra världskriget det kan ju fortfarande existera liknande sätt. Alltså tortyr och sånt, fast kanske i Kongo eller. Och att det är ju skolan jätteduktigt på att skugga. Alltså det pratar man ju inte om. Vad som hände i delar av Afrika. Det pratar man ju knappt om alls. Det kanske inte tillhör historien, egentligen, men. Jag tycker att det har vi aldrig pratat om. Utan det kanske är något man läser om.

En bild av att eleverna själva kan se en kritisk potential i historieundervisningen träder fram när elevernas tankar om kunskapernas betydelse vägs samman. Däremot tillskriver de i låg grad innehållet med kursen i relation till deras yrkesutövning. Deras efterfrågan på vertikal kunskap blir istället synlig när eleverna formulerar betydelser av kunskap om historia på individnivå, för deras deras framtid som medborgare och framtid på en arbetsmarknad där kunskaperna kan utgöra en grund för vidare utbildning. Även på en samhällsnivå tillskriver eleverna kunskaper om historia en betydelse.

Slutdiskussion

I likhet med andra studier av ungas intresse för historia (Angvik & von Borries 1997, Hansson 2010, Långström 2001) uttrycker majoriteten av de intervjuade eleverna ett intresse för den historia som ligger nära i tid. Särskilt monumentala historiska händelser som

får stort utrymme i offentlig historia, första och andra världskriget, och Förintelsen, väcker stort intresse och en önskan om mer kunskap. Eleverna menar att de som individer men också samhället i stort kan lära av det förflutna. Genom kunskap om det i historien som idag betraktas som brott, övergrepp och misstag, finns det en möjlighet att undvika att detta upprepar sig. Samtidigt förhåller sig eleverna kritiska till detta och kommer med exempel som de menar visar att vi *inte* lär av det förflutna i särskilt stor utsträckning, de lyfter alltså fram en moralisk dimension (jmf Ammert 2013). Kunskaper om det förflutna är det innehåll som eleverna främst uppfattar som relevant i historieämnet. Källkritik och användning av historia uppfattas som nytt och klassificeras inte lika självklart som ”historia” av eleverna. Källkritik associeras främst med ämnet svenska, det saknas dock en samstämmig uppfattning om huruvida det är betydelsefullt med ytterligare källkritik i historieämnet.

Eleverna betonar också betydelsen av att de får lära sig historia om den omedelbara samtiden för att kunna förstå den värld de befinner sig i, något som kan jämföras med lärares utsagor om att eleverna inte är så intresserade av det innehåll som betonas i kursplanen (Ledman 2015). Elevernas intresse för kunskap om den nära historien, skulle kunna förklaras med att de intervjuade eleverna redan har kunskaper om 1900-talets historia, och att de i likhet med eleverna i Keith Barton (2009) och Hans Olofsson (2011) visar intresse för det som redan är bekant. Vid sidan av detta menar jag att elevernas intresse att lära om den nära historien; om 1900-talet, om världskrig, kallt krig och folk mord, går att förstå som ett uttryck för att det är kunskaper som de behöver för att orientera sig i världen. Dels genom det utrymme dessa händelser har i den kultur som omger dem, och dels för att dessa händelser och skeenden kan betraktas som tillstånd som inte upphört att existera (jmf Braidotti 2011).

I studien ger eleverna uttryck för att kunskaper i historia är viktiga för att erövra allmänbildning och för att därigenom få tillträde till ett sammanhang där man talar om samhället. De ger också uttryck för uppfattningen att genom att erövra den formen av kunskaper får de som individer känslan av att äga en legitim röst i, och också tillträde till, samhället. Kunskaperna uppfattas inte ha en direkt funktion i förhållande till yrket, men de har en indirekt betydelse för ungdomarnas framtid på arbetsmarknaden där de ses som en grund för vidare utbildning och omskolning. Yrkeseleverna ser alltså betydelser av den vertikala kunskap de kan erövra genom historieundervisningen, ett resultat som liknar de resultat som visar att yrkeselever kan se ett värde av de allmänteoretiska inslagen i utbildningen (jmf Forsberg 2011, Korp 2012, Nylund & Rosvall 2011; Rosvall 2012).

Historieundervisning har genom förändringarna av det allmänna teoretiska innehållet fått en viktig uppgift att för yrkes eleverna fylla gymnasiet demokratiska uppdrag. Historieämnet blir således centralt för att ge elever en icke kontextbunden, vertikalt strukturerad kunskap som de kan använda för att tänka utanför sina egna erfarenheter, som ett medel för att utveckla sitt kritiska tänkande och för att föreställa sig olika framtida scenarier (jmf Nylund & Rosvall 2011, s 95). Bland elever på yrkesprogram finns en överrepresentation av elever med lågt nedärvt utbildningskapital jämfört med elever på studieförberedande program (jmf Broady & Börjesson 2008), och valet av utbildning påverkar deras framtida position i samhället. Om man vill motverka reproduktionen av olika gruppers över- och underordning är det alltså viktigt att yrkes eleverna får del av kunskaper som kan hjälpa dem att förstå och samtala om sin sociala tillvaro och historiska bakgrund i generella termer. Mot bakgrund av resultaten i den här studien kan man dra slutsatsen att eleverna själva kan se potentialen i kunskaper om historia. De uttrycker ett starkt behov av att få kunskaper som hjälper dem att förstå samhället och världen de lever i. Genom att låta den historia som förmedlas nå in i nuet och samtidigt, öppnas en möjlighet att förstå att samhället är historiskt skapat. Med den förståelsen följer möjligheten till en insikt som är betydelsefull för utbildningens demokratiska uppdrag: att samhället är möjligt att förändra.

Kommentar

Informationen bygger på uppgifter som eleverna själva uppgav via en enkät i syfte att samla in bakgrundsinformation. Medelvärden bland de intervjuade eleverna var 245,6 för HV och 213,3 för BA. Spridning av meritvärde var 140 – 280 för BA samt 175-300 för HV. I jämförelse med rikssnittet, 184 för HV samt 174 för BA, är alltså de intervjuade elevernas medelvärde långt högre. En möjlig förklaring är att utbildningsnivån i den kommun som studien genomfördes i är relativt hög. I en fortsatt studie bör man ha i åtanke att det krävs ett mer omfattande urval för att nå en högre grad av representativitet eftersom den sekundära yrkesutbildningen är mycket heterogen både på grund av många olika program och inriktningar, men också skolhuvudmän och regionala skillnader.

Not

1. Eleverna som ingick i studien hade svenska, engelska och matematik i årskurs 1. Under innevarande hösttermin i årskurs 2 hade de historia och religionsämnet. Under vårterminen skulle de läsa samhällskunskap och naturkunskap.

Referenser

- Ammert, Niklas (2013): *Historia som kunskap: innehåll, mening och värden i möten med historia*. Lund: Nordic Academic Press.
- Angvik, Mange & von Borries, Bodovon red. *Youth and History: A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes Among Adolescents. Vol. B Documentation*. Hamburg: KörberStiftung.
- Barton, Keith C. (2009): The denial of desire. I Linda Symcox & Arie Wilschut red. *National History Standards: the Problem of the Canon and the Future of Teaching History* s. 265-282. Greenwich, NC: Information Age Pub.
- Beach, Dennis; Lundahl, Lisbeth & Öhrn, Elisabet (2011): Synthesis. I Elisabet Öhrn; Lisbeth Lundahl & Dennis Beach red. *Young People's Influence and Democratic Education: Ethnographic Studies in Upper Secondary Schools* s. 139-150. London: Tufnell Press.
- Berggren, Lars & Johansson, Roger (2006): *Historiekunskap i årskurs 9: Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU03)*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Bergström, Ylva & Wahlström, Ninni (2008): En reformerad gymnasieskola: Med vilka ambitioner? *Utbildning & Demokrati* 17(1) 5-16.
- Bernstein, Basil (2000): *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Braidotti, Rosi (2011): *Nomadic Theory: the Portable Rosi Braidotti*. New York: Columbia University Press.
- Broady, Donald & Börjesson, Mikael (2008): En social karta över gymnasieskolan. I Ulf P. Lundgren red. *Individ - samhälle - lärande: Åtta exempel på utbildningsvetenskaplig forskning* s. 24-35. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 2008:2.
- Carlbaum, Sara (2012): *Blir du anställningsbar lillela vän? Diskursiva konstruktioner av framtida medborgare i gymnasier reformer 1971- 2011*. Umeå: Umeå universitet/ Statsvetenskapliga institutionen.
- Englund, Tomas & Quennerstedt, Ann (2008): Likvärdighetsbegreppet i svensk utbildningspolitik. I Tomas Englund & Ann Quennerstedt red. *Vadå likvärdighet? Studier i utbildningspolitisk språk användning* s. 7-35. Göteborg: Daidalos.
- Forsberg, Åsa (2011): ”Folk tror ju på en om man kan prata”: *Deliberativt arrangerad undervisning på gymnasieskolans yrkesprogram*. Karlstad: Karlstad University Studies.

- Gillham, Bill (2008): *Forskningsintervjun: tekniker och genomförande*. Lund: Studentlitteratur.
- Hansson, Johan (2010): *Historieintresse och historieundervisning: elevers och lärares uppfattning om historieämnet*. Umeå: Umeå universitet.
- Hellstenius, Mats (2011): *Kampen om kärnämnets: Om argumentationen för, och synen på, historieundervisningen i gymnasieskolan*. Lund: Lunds universitet.
- Hill, Margreth (2007): Coola killar pluggar inte. I Jonas Olofsson red. *Utbildningsvägen - vart leder den?* s. 158-172. Stockholm: SNS Förlag.
- Hjelmér, Carina (2011): Negotiations in the child and recreation programme. I Elisabet Öhrn; Lisbeth Lundahl & Dennis Beach red. *Young People's Influence and Democratic Education: Ethnographic Studies in Upper Secondary Schools* s. 52-70. London: Tufnell Press.
- Högborg, Ronny (2009): *Motstånd och konformitet: Om manliga yrkeselevers liv och identitetsskapande i relation till kärnämnen*. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande Linköpings universitet.
- Högborg, Ronny (2011): Cheating as subversive and strategic resistance: Vocational students' resistance and conformity towards academic subjects in a Swedish upper secondary school. *Ethnography and Education* 6(3) 341-355.
- Jensen, Bernad Eric (2003): *Historie - livsverden og fag*. København: Gyldendal.
- Johansson, Monica (2009): *Anpassning och motstånd: En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Korp, Helena (2012): 'I think I would have learnt more if they had tried to teach us more' - performativity, learning and identities in a Swedish transport programme. *Ethnography and Education* 7(1) 77-92.
- Larsson, Hans-Albin (2001): *Barnet kastades ut med badvattnet*, Bromma: Historielärarnas förening.
- Larsson, Hans-Albin (2009): Lång natts färd mot dag – kring debatten och ickedebatten om historieundervisningen. I Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander red. *Historien är nu, en introduktion till historiedidaktiken* s. 383-417. Lund: Studentlitteratur.

- Ledman, Kristina (2014a): Till nytta eller onytta: Argument rörande allmänna ämnen i ungas yrkesutbildning i efterkrigstidens Sverige. *Nordic Journal of Educational History* 1(1) 21-43.
- Ledman, Kristina (2014b): The voice of history and the message of the national curriculum: Recontextualising history to a pedagogic discourse for upper secondary VET. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education* 4(2) 161-179.
- Ledman, Kristina (2015): Navigating historical thinking in a vocational setting: teachers interpreting a history curriculum for students in vocational secondary education. *Journal of Curriculum Studies* 47(1) 77-93.
- Lidegran, Ida (2009): *Utbildningskapital: om hur det alstras, fördelas och förmedlas*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Lozic, Vanja (2010): *I historiekansons skugga: historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle*. Lund: Lunds universitet.
- Lundahl, Lisbeth; Erixon Arreman, Inger; Lundström, Ulf & Rönnerberg, Linda (2010): Setting things right? Swedish upper secondary school reform in a 40-year perspective. *European Journal of Education* 45(1) 46-59.
- Långström, Sture (2001): *Ungdomar tycker om historia och politik: en studie i pedagogiskt arbete*. Umeå: Inst. för svenska och samhällsvet. ämnen, Umeå universitet.
- Nylund, Mattias (2012): The relevance of class in education policy and research. The case of Sweden's vocational education. *Education Inquiry* 3(4) 591-613.
- Nylund, Mattias (2013): *Yrkesutbildning, klass och kunskap: En studie om sociala och politiska implikationer av innehållets organisering i yrkesorienterad utbildning med fokus på 2011 års reform*. Örebro: Örebro Studies in Education 40.
- Nylund, Mattias & Rosvall, Per-Åke (2011): Gymnasiereformens konsekvenser för den sociala fördelningen av kunskaper i de yrkesorienterade utbildningarna. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 16(2) 81-100.
- Nylund, Mattias & Rosvall, Per-Åke (2016): A curriculum tailored for workers? Knowledge organization and possible transitions in Swedish VET. *Journal of Curriculum Studies* (on line 22 januari 2016). doi: 10.1080/00220272.2016.1138325
- Olofsson, Hans (2011): *Fatta historia: en explorativ fallstudie om historieundervisning och historiebruk i en högstadielklass*. Karlstad: Karlstads universitet.

- Olofsson, Jonas (2010): *Krisen i skolan: Utbildning i politiken och i praktiken*. Umeå: Borea.
- Porat, Dan A. (2004): It's not written here, but this is what happened: students' cultural comprehension of textbook narratives on the Israeli-Arab conflict. *American Educational Research Journal* 41(4) 963-996.
- Proposition 2008/09:199 *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan*.
- Rosvall, Per-Åke (2012a): ”-det vore bättre om man kunde vara med och bestämma hur det skulle göras-” : en etnografisk studie om elevinflytande i gymnasieskolan. Umeå: Umeå universitet.
- Rosvall, Per-Åke (2015): 'Lad' research, the reproduction of stereotypes? Ethnographic dilemmas when researching boys from working-class backgrounds. *Ethnography and Education* 10(2) 215-229. doi:10.1080/17457823.2015.1016054
- Sandahl, Johan (2014): Samhällskunskap och historia i svensk gymnasieskola: ämnenas roll och relation i diskurs och ämnesplaner. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education* 4(1) 53-84.
- Svensson, Allan. (2007): Dagens gymnasieskola – bättre än sitt rykte? *Pedagogisk forskning i Sverige* 12(4) 301-323.
- Wheelahan, Leesa (2010): *Why Knowledge Matters in Curriculum: A Social Realist Argument*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Willis, Paul (1977): *Learning to Labour; How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Hampshire: Gower.
- Wineburg, Sam; Mosborg, Susan; Porat, Dan A, & Duncan, Ariel (2007): Common belief and the cultural curriculum: An intergenerational study of historical consciousness. *American Educational Research Journal* 44(1) 40-76. doi: 10.3102/0002831206298677
- Young, Michael (2008): *Bringing Knowledge Back in: From Social Constructivism to Social Realism in Sociology of Education*. London: Routledge.