

vem vill ta av sin dyrbara forskartid till en bloddrypande reform? Hur skapas en förnyelse, om NPM inte är lösningen? Det räcker inte med bara vanlig kritik; förslag till konstruktiva lösningar behövs. Detta är den fråga varje anställd och student borde ställa och försöka besvara. Romanen har ett ganska ensidigt professorsperspektiv, men jag bara konstaterar detta.

Det behövs inte bara prestigefria och icke-egocentrerade professorer utan också förändrade strukturer. Professorerna bör få mer att säga till om angående organisation, policy och intern fördelning av statliga forskningsmedel, som i betydligt ökad omfattning bör gå direkt till universiteten. Men det behövs också förordningar som medger detta, en effektiv och ändamålsenlig administration, långsiktighet utöver fyraårsintervallernas politikstyrning, insikt att både tradition och förnyelse krävs, balans mellan en konstruktiv kollegialitet och transparent linjestyrning, mellan egalitarism och elitism – och mycket mera. Ett minimikrav är vidare att grundläggande akademiska värden ska visa vägen.

Det måste sägas att långt ifrån alla professorer och andra är ”frånvarande”: många sliter med handledning, forskargrupper, administration, kollegiala uppdrag som sakkunnig, opponent och ett onödigt stort antal sammanträden. Men kanske är denna typ av nödvändig närvaro i enskilda frågor, som bidrar till det gemensamma bästa, samtidigt en frånvaro från ett övergripande ansvar för hela universitetets bästa, men hur ska detta ansvar tas? Det är återigen inte bara en individfråga utan också en fråga om strukturer, som bör tillåta och kräva att alla professorer och andra lägger en liten del av sin arbetstid på att bidra till universitetets gemensamma bästa.

Lika allvarligt är att den ogiltiga frånvaron med dess ödesdigra konsekvenser på sikt leder till att universiteten förlorar sin roll som fria institutioner i samhället och därmed också förlorar mer av allmänhetens förtroende, som tillhör det viktigaste ett universitet

har. Professorerna har ”underordnat sig”, sa statsministern; det skulle han själv aldrig ha gjort. Kanske är det en växande skara klarsynta seniora professorer med tid som tillsammans med en ny generationens akademiker ska försöka vända utvecklingen så att alla professorer tillsammans med andra, även studenterna, kan fylla universiteten med sin närvaro för att återerövra friheten.

Lewin har skrivit en roande och insiktsfull skildring utan moraliserande pekpinna men med en djupt kritisk-ironisk underton. Samtidigt har han levererat en kritisk analys av ett viktigt skeende i universitetets liv. Med temat ”ogiltig frånvaro” har han menat sig förklara hur friheten kunde förloras, men därmed har han också antytt att motsatsen, närvaro, är en metod att återvinna friheten.

Göran Bexell är rektor emeritus vid Lunds universitet.
E-post: goran.bexell@ctr.lu.se

Alvén, Fredrik, 2017. *Tänka rätt och tycka lämpligt. Historieämnet i skärningspunkten mellan att fostra kulturbärare och förbereda kulturbyggare*. Malmö: Fakulteten för lärande och samhälle.

Anmälan av Susanne Dodillet

Tänka rätt och tycka lämpligt lades fram som doktorsavhandling i historia vid Malmö högskola i oktober 2017. Den tar sin utgångspunkt i ett dilemma som enligt författaren kännetecknar skolans historieundervisning: ämnet har ett dubbelt syfte. Å ena sidan ska det göra eleverna till kritiskt tänkande kulturbyggare, och å andra sidan fostra dem till bärare av ett kulturarv. Oftast är detta dubbla uppdrag oproblematiserat, men i vissa fall tänjer elevernas kritiska tänkande på gränserna för det som kan tyckas lämpligt utifrån de värden skolan ska förmedla, menar Alvén. Vid bedömningen av sådana yttranden håller

vissa lärare fast vid skolans kunskapskrav, medan andra tar hänsyn till moraliska riktlinjer såsom skolans värdegrund. De berörda eleverna utsätts därmed för en icke-likvärdig bedömning. Analysen leder författaren fram till rekommendationen att öka elevernas medvetenhet om vikten av att inte bara tänka rätt utan också lämpligt, genom att komplettera kunskapskraven i läroplanen med etiska riktlinjer för historieämnet.

TEORIN OM HISTORIEÄMNETS DUBBLA SYFTE

Avhandlingen inleds med en grundlig presentation av författarens teoretiska utgångspunkter. Alvéen knyter an till tidigare forskning som beskrivit historieämnet som ett medborgarämne som avser att stödja elevernas utveckling till goda medborgare. Synen på dessa goda medborgare varierar och förändras över tid, har forskare som Tomas Englund, Magnus Dahlstedt och Maria Olson tidigare visat. *Tänka rätt och tycka lämpligt* syftar inte till att ytterligare undersöka dessa variationer, utan lyfter istället fram två övergripande idéer om historieundervisningens uppgift ur detta myller: "målet om eleven med de rätta värderingarna å ena sidan och målet om den kritiskt tänkande eleven som själv kan orientera sig på det fria ordets arena å andra sidan." (Alvéen 2017:12) Spänningsförhållanden dessa mål emellan är det som enligt Alvéen kännetecknar historieämnet.

I teorikapitlet utvecklar Alvéen sin syn på historieämnet med hänvisning till hermeneutiska och ideologikritiska positioner som beskriver människan som på samma gång historiskt förankrad och orienterad mot framtiden. Här utvecklar han den analysmodell som sedan används i resten av avhandlingen för att undersöka den enligt honom för historieämnet essentiella glidningen mellan bekräftande och omprövande ambitioner:

- 1) Ämnet uppmantrar eleverna att *vara* men också att *göra* historia, där varat kräver "att tolkningar av det förflutna [...] bekräfta[r] det kollektiva minnet för

att underbygga gemenskapen" (Alvéen 2017:33), medan görandet innebär att eleverna genom eget kritiskt tänkande, argumentationsteknik och källkritik distanserar sig från traditionernas syn på det förflutna och skapar sina egen historia.

- 2) Ämnet kan utgå från en tolkning av tiden som ett kontinuum eller berätta om förändring, där tanken om kontinuitet "leder till en bestämd uppfattning om vart vi är på väg" (Alvéen 2017:45), medan erkännandet av diskontinuiteter innebär att eleven får ansvaret att tolka tiden utifrån sin egen moral och uppmantras till att skapa sin egen framtid.
- 3) Ämnet kan sträva efter konstruktionen av kollektiva berättelser och värdesätta förmågan att bekräfta dessa mönsterberättelser (t.ex. gemensamma feministiska omtolkningar av det förflutna), men den kan också bedöma elevens narrativa kompetens efter kriterier för berättelsens koherens med intrig och sensmoral.

Hur den i teorikapitlet presenterade spänningen kommer till uttryck i praktiken är temat för avhandlingens empiriavsnitt, där de nämnda aspekterna kartläggs i tre olika källmaterial. Dessa källmaterial är avgränsade utifrån John Goodlads läroplansteori, enligt vilken historieämnet kan beskrivas som sammansatt av olika läroplaner.

DELSTUDIERNAS KÄLLMATERIAL

I delstudie ett söker Alvéen i den formella läroplanen efter spår av idén om historieämnet som ett ämne för bekräftelse respektive omprövning av berättelser om det förflutna. Källmaterialet för studien består av statliga utredningar, propositioner, styrdokument som läroplaner och kursplaner i historia för grundskolan samt material från Skolverket och Skolinspektionen från åren 1991–2011.

Delstudie två gäller den upplevda läroplanen, dvs elevernas förståelse av historieämnets karaktär och krav. Källmaterialet för studien består av provskrivningar från 245 elever i årskurs 9 från 7 olika skolor, enskilda samtal med ett urval av dessa elever samt några fokusgrupper där elever samtalar kring sina svar på några av provfrågorna. Både utbildningsmaterialet som användes under de 7–10 lektioner som föregick provtillfället och själva provet var konstruerade av Alvéns själv, och skiljde sig därmed från skolornas ordinarie undervisning. Alvéns har med andra ord utfört ett mycket ambitiöst undervisningsexperiment. Ambitionen bakom texthäftet som eleverna arbetade med inför provet, och som de även fick använda under det tre timmar långa provtillfället, var att tillhandahålla ett så värderingsfritt material som möjligt. Materialet skulle inte lägga fast eleverna vid en särskild historieskrivning, utan ge dem möjligheten ”att göra historia”. Provet i sin tur representerade inte enbart ”den spänning mellan bekräftande och omprövande förhållningssätt till historia som studien tar sitt avstamp i” (Alvéns 2017:416 f.), utan innehöll även ett etiskt dilemma som eleverna skulle lösa med hänvisning till historiska exempel. Såväl undervisningen som provet handlade om migration till och från Sverige från Vikingatiden fram till 2010. Det etiska dilemmat presenterades i den sista av sju provfrågor. Här uppmanades eleverna att använda sig av historiska exempel ur Alvéns texthäfte för att motivera hur de som fiktiva migrationsministrar skulle agera om tiotusentals flyktingar från Finland respektive Afghanistan samtidigt skulle söka sig till Sverige. ”Uppgiften gjordes för att tydligt utmana skolans värdegrund”, förklarar Alvéns (Alvéns 2017:212), och syftar då på avsnittet om ”Förståelse och medmänsklighet” i läroplanen som beskriver samhällets ”höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald” (Lpo 9.4 citerat enligt Alvéns 2017:214), samt på de etiska principer som

skolan skulle sträva efter att utveckla hos eleven: avståndstagande från att människor utsätts för förtryck, inlevelse i och förståelse för andra människors situation samt viljan att handla också med deras bästa för ögonen. Just denna avslutande del av provet lyfter Alvéns särskilt fram och den står också i centrum i den avslutande delstudien. Alvéns motiverar detta med att ”[s]varen på Uppgift 7 gav underlag för att bedöma hur eleverna förhöll sig till samtliga tre aspekter i analysmodellen – att vara eller göra historia, tolkningar av tiden och berättelsens form och innehåll” (Alvéns 2017: 2015).

Avhandlingens tredje delstudie behandlar vad Alvéns med hänvisning till Goodlad kallar den verkställda läroplanen, dvs ”lärares uppfattningar om vilken historia som bör bejakas och vilken historia som ska tillbakavisas” (Alvéns 2017:319). För att komma åt denna läroplan undersöker Alvéns femton lärares sätt att bedöma nio elevers svar på Uppgift 7 i det ovan nämnda provet. Provsvar valdes ut för att återspegla bredden i elevernas svar och omfattar exempel på såväl bekräftande som omprövande historieberättelser i överensstämmelse, respektive motsats till det Alvéns identifierar som skolans värdegrund. Lärarna fick i uppgift att bedöma dessa svar såväl enskilt som i grupp. I ett första steg skulle lärarna använda sin professionalitet för att rangordna svaren individuellt. Sedan skulle de utifrån läroplanen bedöma svaren motsvarande nivån för F, E, C eller A. Kunskapskraven som lärarna skulle använda för att gradera elevsvarens kvalitet var därvid följande: ”Eleven kan undersöka några utvecklingslinjer inom kulturmöten, migration, politik och levnadsvillkor och beskriver då (enkla/förhållandevis komplexa/komplexa) samband mellan olika tidsperioder. Eleven anger också någon tänkbar fortsättning på dessa utvecklingslinjer och motiverar sitt resonemang med (enkla och till viss del/utvecklade och relativt väl/väluvecklade och väl) underbyggda hänvisningar till det förflutna och nuet.” (Lgr 11, citerat

enligt Alvén 2017:307)¹ Alvén uppmanade lärarna att tänka högt under tiden de utförde bedömningsarbetet och kompletterade dessa uppgifter med intervjuer där lärarna skulle förtydliga sina resonemang. Fyra veckor efter de enskilda bedömningarna träffades lärarna för att upprepa övningen, men nu i samband med bedömningsgrupper bestående av 3–7 lärare. Även samtalen i dessa fokusgrupper spelades in och utgör tillsammans med de inspelade tankarna från den enskilda bedömningsomgången källmaterialet för denna delstudie.

HISTORIEÄMNETS FORMELLA LÄROPLAN

När Alvén analyserar den formella läroplanen hittar han mycket snabbt exempel på den dualism som karakteriserar historieämnet utifrån hans analysmodell också i skolans styrdokument. Läroplanen visar på "[e]n spänning mellan en utgångspunkt i monism och kollektivets uppfattningar å ena sidan och en utgångspunkt i pluralism och individualism å andra sidan", konstaterar han redan efter att ha återgivit ett första citat ur Lgr 11 (Alvén 2017:116). I det citerade textstället betonas dels att "[s]kolan ska vara öppen för [att] skilda uppfattningar [...] förs fram", och att den "ska framhålla betydelsen av personliga ställningstaganden och ge möjligheter till sådana", men där betonas även att "alla som verkar i skolan ska hävda de grundläggande värden som anges i skollagen och i denna läroplan och klart ta avstånd från det som strider mot dem." (Lgr 11, citerat av Alvén 2017:116) Skolans värdegrund konkretiseras i läroplanen vidare som "[m]änniskolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta" (citerat enligt Alvén 2017:120). Enligt läroplanen ska skolan gestalta och förmedla dessa värden "genom individens foster till rättskänsla, generositet, tolerans och

ansvarstagande", dvs med hjälp av den "etik" – man skulle också kunna tala om den "pedagogik" – som "förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism" (ibid.).

Alvén tolkar dessa formuleringar som belägg för att "skolans uppdrag skrevs in i en tydlig kulturell kontext som såväl skulle påverka undervisningens innehåll som elevernas personliga värderingar." (Alvén 2017:120) På ett annat ställe beskriver han skolans värdegrund som "bestämd och kulturellt förankrad" (Alvén 2017:411). Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde etc är för honom inte begrepp som behöver tolkas och kan fyllas med olika innehåll, utan förutsätts vara konkreta och välvgränsade. Detta blir särskilt tydligt när Alvén i delstudie två och tre hävdar att föreslag som att "inte ta emot några flyktingar alls eller att ha någon form av restriktioner kring vilka flyktingar som ska få uppehållstillstånd" strider mot skolans värdegrund (Alvén 2017:345; se även 288f & 405).

Det går naturligtvis att tolka läroplanen så som Alvén gör och han är inte heller den enda som har intrycket att skolan är menad att förmedla en viss syn på människolivets okränkbarhet, jämställdhet, solidaritet samt på migration och flyktingmottagandet. Det är också mycket troligt att formuleringarna i den formella läroplanen leder till spänningsförhållanden av den sort Alvén beskriver när de översätts till praktiken, dvs den verkställda läroplanen. Frågan här är emellertid om Alvéns konfliktperspektiv också lämpar sig till att förstå hur relationen mellan kritiskt tänkande och värdegrunden skrivs fram i styrdokumentet, dvs i den formella läroplanen. Min bedömning är att spänningsförhållandet transporteras in i den formella läroplanen genom analysmodellen som förutsätter att denna spänning faktiskt finns. Analysmodellen osynliggör därmed andra aspekter

1 Då läroplanen reformerades under den pågående studien refererar Alvén till läroplanen från 1994 när han motiverar konstruktionen av provet i delstudie två, medan han i delstudie tre låter lärarna analysera provaren utifrån den efterföljande läroplanen från 2011.

av relationen mellan kritik och värdegrund i styrdokumentet, däribland tolkningar med ett stort förklaringsvärde. Att Alvéns har konfronterats med denna invändning också tidigare låter sig anas i slutet av avhandlingen där han konstaterar att det är möjligt "att bristen på förståelse är ett problem givet den metod som användes vid analysen av källorna" (Alvéns 2017:414).

Vilka aspekter av den formella läroplanen osynliggörs av avhandlingens analysmodell? Alvéns påpekar själv att lagstiftarna inte såg de spänningsförhållanden i sina skrivelser som han gjort till utgångspunkt för sin avhandling. I betänkandet *Kursplaner för grundskolan* från 1993 framställde Läroplanskommittén "en undervisning som innebar att eleverna både skulle vara och göra historia som något oproblematiskt", skriver han till exempel (Alvéns 2017:118). Kulturarvet skulle enligt kommittén förbättras när enskilda individer, med rötter i olika kulturer, möttes i historieundervisningen och gemensamt skapade något nytt. Utifrån avhandlingens analysmodell utgör detta ett bredvid flera exempel på en närmast naiv förhoppning i den formella läroplanen om att "kunna förena en konserverande kulturarvsuppgift med en mer individuellt betonad, objektiv och omprövande uppgift i skolan" (Alvéns 2017:117).

Alvéns erbjuder ingen förklaring till denna brist på erkännande för det spänningsförhållande som utifrån hans läsart trots allt måste finnas i styrdokumentet. För att belägga spänningsförhållandet lämnar han den formella läroplanen (utan att uppmärksamma läsaren på denna glidning) och hänvisar till ett exempel ur den verkställda läroplanen: I ett medialt uppmärksammat fall från 2006 hävdade några lärare att elever med odemokratiska åsikter inte kunde få betyg i samhällskunskap, vilket senare avfärdades av Skolverket, dvs en instans som representerar den formella läroplanen (Alvéns 2017:126). "Det som hade framställts som konfliktfria processer mellan pluralism och monism hade i det praktiska arbetet lett till konflikter",

sammanfattar Alvéns detta inspel (ibid, min kursivering). När han i nästa stycke återgår till den formella läroplanen hävdar Alvéns trots detta återigen: "I den formella läroplanens allmänna delar fanns under perioden många belegg för att tolka historieämnets syfte som att eleverna skulle vara historia. Det samtida samhällets och skolans värdegrund skulle bejakas och internaliseras hos eleven. När eleverna skulle vara kritiska skulle de inte vara det mot värdegrunden." (Alvéns 2017:126) Jag saknar en beredskap i Alvéns avhandling till att utmana denna ensidiga tolkning.

En förklaring till harmoniseringen av spänningen mellan en bekräftande och en omprövande historieanvändning i den formella läroplanen skulle kunna vara lagstiftarnas idé om *Deliberativa samtal som värdegrund*, vilket också är titeln till en Skolverksrapport (Englund 2000). Diskussionen om deliberativ demokrati och deltagardemokrati som kom igång på allvar i början av Alvéns undersökningsperiod har inte undgått honom helt, men behandlas i avhandlingen som belegg enbart för historieämnets omprövande aspekter, dvs "inte värderingar utan individuellt kritiskt tänkande och förmåga till överväganden grundade på kunskaper och etik." (Alvéns 2017:133) Som Skolverksrapporten ovan exemplifierar är det emellertid inte alls självklart att de värden som ingår i skolans värdegrund står för någonting annat än just den aktiva, kritiska kulturbyggaren som Alvéns försöker skilja från värdegrundens kulturbärare. Utifrån deliberativ teoribildning begränsar de värden som nämns i läroplanen (människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, kristen tradition och västerländsk humanism osv) inte människors kritiska tänkande utan utgör för det första en förutsättning för individens möjligheter att utvecklas som aktiva medborgare i en deliberativ demokrati. För det andra framstår dessa värden ur detta perspektiv inte som lika konkreta och väldefinierade som i Alvéns analysmodell utan görs till föremål för ständiga förhandlingar kritiska

medborgare emellan. Utifrån en sådan tolkning av den formella läroplanen blir det Alvén beskriver som en svårförklarlig sammanvävning av värdegrund och kritisk granskning begripligt, medan avhandlingens distinktion mellan värdegrund och kritisk tänkande framstår som olämplig för att förstå den formella läroplanen.

Min läsning av värdegrunden som ett deliberativt projekt innebär inte att jag ifrågasätter Alvéns tes att det finns en konflikt mellan värdegrunden och individens möjlighet att tolka sin historia och att gestalta sin framtid. Snarare menar jag att han placerar denna konflikt på fel nivå. Genom att skilja historieundervisningens deliberativa uppdrag att "lägga en grund för elevernas *vilja* att granska, påverka och utveckla samhället och kulturen" (Alvén 2017:142, min kursivering) från dess värdegrund osynliggör Alvén att skolans deliberativa ambitioner präglar den värdegrund som eleven förväntas bära vidare: Eleven behöver ställa sina övertygelser till diskussion i en deliberativ offentlighet och hon måste *vilja* granska, påverka och utveckla samhället och kulturen. Hon ska alltså inte bara behärska dessa färdigheter, utan också värdesätta och praktisera dem. Hon behöver bekänna sig till berättelserna om kunskaps-samhället, om vikten av ständig självoptimering och samhällsutveckling samt till den om det konfliktfria, demokratiska Sverige där kollektivet i ett ständigt pågående samtal skapar och återskapar konsensus kring etiska frågor. Hon underkänns av skolan om hon inte delar denna värdegrund. Och hon möts med förakt om hon använder sin kritiska för-måga till att välja det onyttiga och icke-pro-duktiva före det nyttiga.

Alvén avslutar sin första delstudie med ett resonemang om att det är mer bekymmersamt att elever ska bekräfta vissa värderingar "om eleverna själva ska möta det förflutna och historia, och själv konstruera berättelser eller bemöta andras. Med en förmedlande pedagogik hade det kunnat vara tydligare för eleven vad hon ska bekräfta och inte." (Alvén

2017:172) Inte heller denna slutsats är så självklar som Alvén verkar tro, utan slutar att gälla när det deliberativa samtalet blir en del av värdegrunden, dvs när kravet om att ställa egna övertygelser till diskussion och att på så sätt delta i samhällsutvecklingen utgör normen som ska reproduceras.

DEN UPPLEVDA LÄROPLANEN

I delstudie två använder Alvén sin analysmodell för att tolka elevernas svar på det av honom konstruerade provet. Modellen fungerar bättre här än i delstudie ett. Genom att kategorisera elevernas svar kan Alvén visa att försöksdeltagarna hade svårt att nå upp till kriterierna för det omprövande förhållningssättet. "Ett fåtal elever kunde distansera sig från sin egen samtid och använda ett mer omprövande förhållningssätt och därmed göra historia", sammanfattar Alvén (Alvén 2017:296). "Analyserna var ganska intetsä-gande" (Alvén 2017:296), och "svårtolkade" (Alvén 2017:297), då eleverna "i stor utsträckning hade svårt att behärska berättelsens grundverktyg" (Alvén 2017:298). Flera prov-svar innehöll tolkningar av "tiden som teleologiska tidslinjer vilka stängde möjligheten att resonera om framtiden eftersom samtiden beskrevs som en fullbordan av en idé eller ett skeende, vilket började långt tillbaka" (Alvén 2017:296). Enbart ett fåtal elever uppfattade tidigare historieskildringar som konstruktioner och kunde därmed urskilja deras intrig från realhistorian berättelserna byggde på (Alvén 2017:297).

Problemet börjar när Alvén tolkar dessa resultat och drar sina slutsatser. Som nämnts ska delstudien behandla historieämnets upplevda läroplan, dvs elevernas förståelse av historieämnets karaktär och krav. I själva verket undersöker Alvén dock inte autentiska situationer utan konstruerar såväl undervisningsmaterial som provuppgifter som ska provocera fram kritiska förhållningssätt och etiska ställningstaganden. När eleverna så kapitalt misslyckas med att lösa dessa uppgifter väcker detta hos läsaren frågan huruvida

eleverna konfronterats med liknande undervisningsformer och frågeställningar i historieundervisningen tidigare. Lämpar sig alltså Alvén – i och för sig intressanta och väldokumenterade – experiment till att dra slutsatser om elevernas förståelse av ämnet?

Alvén själv gör ingen distinktion mellan sitt skolförsök och elevernas ordinarie historielektioner. Detta trots att provet är allt annat än ett historiskt standardprov. Detta gäller inte minst den av Alvén särskilt framhävda Uppgift 7. Som tidigare nämnts skulle eleverna där använda historiska exempel ur texthäftet för att motivera principerna för flyktingmottagandet i ett fiktivt framtidsscenario.

Enligt Alvén motsvarar uppgiften kraven i kursplanen om att eleven kan: ”undersöka några utvecklingslinjer inom kulturmöten, migration, politik och levnadsvillkor och beskriver då (enkla/förhållandevis komplexa/komplexa) samband mellan olika tidsperioder. Eleven anger också någon tänkbar fortsättning på dessa utvecklingslinjer och motiverar sitt resonemang med (enkla och till viss del/utvecklade och relativt väl/välutvecklade och väl) underbyggda hänvisningar till det förflutna och nuet.” (Lgr 11, citerat enligt Alvén 2017:307) Men får verkligen eleverna tillfälle att visa upp dessa kunskaper i den nämnda uppgiften? Jag menar att så inte är fallet.

Uppgift 7 uppmanar inte eleverna till att resonera kring historiska förlopp och deras fortsatta utvecklingslinjer. Eleverna ska varken beskriva betydelsen av dåtidens migration för dagens samhälle eller hur den historiska migrationen påverkar vår framtid. Istället ska Sveriges migrationshistoria i Uppgift 7 användas till att fälla ett moraliskt avgörande i ett fiktivt scenario som saknar direkta samband till denna historia. Alvén har skapat ett material som låter honom ”bedöma hur eleverna resonerade med hjälp av historia när de ställdes inför ett [...] moraliskt problem.” (Alvén 2017:212). Men är det alls historieundervisningens uppgift att ställa eleverna framför moraliska problem som det i Uppgift 7? Mitt

intryck är att uppgiften motiveras av Alvén analysmodell men inte av läroplanen.

DEN VERKSTÄLLDA LÄROPLANEN

I delstudie tre presenterar Alvén en lång rad spännande resultat. Återigen har han här använt sin analysmodell, denna gång för att kategorisera lärarnas tankar kring och bedömning av nio elevers svar på provets Uppgift 7. Här visar Alvén att också lärarna har svårt att hantera provets komplexitet, dvs kombinationen av kunskapsfrågor och etiska ställningstaganden. När lärarna konfronteras med provsvar som avviker från deras egna värderingar överger de i många fall läroplanens kunskapskrav som viktigaste bedömningskriterium. Alvén berättar om en lärare som ”konstaterade att svaret förvisso inte når upp till ett E utifrån kunskapskravet, men valde trots det att sätta ett E på det” men utan att visa ”tankar om vad han ansåg att svarets kvalitet bestod av.” (Alvén 2017:322) Andra lärare fastnade i elevernas ordval. Alvén konstaterar att beteckningen ”flykting” tenderade att ge pluspoäng, medan arbeten som innehöll ordet ”utlänning” fick avdrag (Alvén 2017:329). ”Mycket av lärarnas bedömningar handlar om att bekräfta en särskild historia”, sammanfattar Alvén (Alvén 2017:407). ”Svar vars sensmoral uppskattas bekräftas, och det finns en tendens att lärarna menar att dessa elever har förstått historia” (ibid).

En annan intressant upptäckt är att de lärare som håller fast vid kunskapskraven oftast också är de som omprövar sin egen tolkning av det förflutna, och därmed kategoriseras som sådana med en mer självständig och kritisk förhållningssätt utifrån analysmodellen. Alvén konstaterar att “[i]nte minst kunskapskravet tycks ha varit till hjälp för denna möjlighet till distans från det som uppfattas som den egna förståelsen eller den som skolans tradition påbjuder.” (Alvén 2017:345) Vidare var bedömare som utgick från läroplanens bedömningskriterier oftare överens om svarens kvalitet. ”Bedömningar som utgår från elevsvarens kvalitet i förhållande

till kriterier för kvalitet, blir samstämmigare, än bedömningar som utgår från moral och etik i svarens intrig och sensmoral.” (Alvén 2017:354 & 402)

Problemet börjar också här när Alvén tolkar dessa resultat och drar sina slutsatser. Återigen behandlar han sitt experiment som sinnebilden för historieundervisningen och essentialiserar ämnet på detta sätt. Alvén utgår från att det av honom initierade bedömningsförfarandet ställer syftet med hela historieämnet på sin spets (Alvén 2017:319). Han förutsätter med andra ord att försöksdelarna betraktade hans inspel som en del av den ordinarie historieundervisningen, snarare än som ett experiment som handlade om vad som händer när man kombinerar historieundervisning med etikövningar. Återigen vill jag påpeka att den dualism Alvén skriver in i historieämnet genom sin analysmodell, inte kan förutsättas att känneteckna undervisningen i detta ämne.

I slutet av sin avhandling konstaterar också Alvén själv att styrdokumentet inte ger tillräckligt stöd för historieämnets värdegrundsundervisning. Beträffande lärarnas svårigheter att bedöma Uppgift 7 undrar han där: ”Hur kan eleverna garanteras likvärdig bedömning om deras historiska berättelser också bedöms utifrån kriterier som inte finns med i kunskapskraven?” (Alvén 2017:425) En uppenbar lösning på detta problem vore förstås att begränsa historieundervisningen till sådant som motsvarar de bestående kunskapskraven, dvs att undvika moralisk fostran. Alvén rekommenderar istället att problemet löses genom introduktionen av betygskriterier för elevers etiska förhållningssätt. Utifrån hans analysmodell kan avsaknaden av sådana riktlinjer i dagens styrdokument inte framstå som något annat än ett misstag.

SLUTSATS

Sammanfattningsvis är den största förtjäns- ten med denna avhandling enligt min tolkning att den så tydligt åskådliggör de problem lagstiftarna har skapat genom att skriva in en

värdegrund i skolans styrdokument. Utifrån en gängse tolkning av denna värdegrund som uttryck för skolans deliberativa uppdrag må den vara menad att uppmuntra eleverna till att tänka kritiskt och till att vidareutveckla sitt kulturarv. Men som denna avhandling visar kan såväl lärare, lärarutbildare som forskare (Alvén är även projektledare för det Nationella provet i historia) också uppleva värdegrunden som ”en ständig grindvakt vilken uppmanar henne att inte släppa igenom något, som inte kan uppfattas som en gängse förståelse av värdegrunden och dess uppmaningar.” (Alvén 2017:429) Alvén vill förstärka denna grindvaktsfunktion genom tydligare riktlinjer för etisk hållbarhet. För historieämnet men även för skolans undervisning i stort skulle detta innebära att utrymmet för det fria tänkandet minskar.

LITTERATUR

Englund, Tomas, 2000. *Deliberativa samtal som värdegrund*. Stockholm: Skolverket.

Susanne Dodillet är verksam vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet.

E-post: susanne.dodillet@gu.se

Hall, Patrik, 2015. *Makten över förvaltningen – förändringar i politikens styrning av svensk förvaltning*. Stockholm: Liber förlag.

Anmälan av Jakob Heidbrink

Redan för tre år sedan utkom Patrik Hall med sin bok *Makten över förvaltningen – förändringar i politikens styrning av svensk förvaltning*. Boken ansluter i många avseenden där Bengt Jacobssons klassiska studie *Hur styrs förvaltningen?* från 1984 slutade. Hall ställer frågan vilken makt regeringen har över myndigheterna, i vilken utsträckning denna makt yttrar sig i styrning (makt och styrning