



Malmö högskola

Lärarytbildningen

Skolutveckling och ledarskap

Individ och samhälle

## Examensarbete

10 poäng

### **Skolan genom iraniesvenskars ögon -**

**En kvalitativ undersökning av sex iraniesvenskars syn på historieundervisningen och dess bild av iransk kultur samt historieämnets anpassning till den mångkulturella skolan.**

*Education through Young Irani-immigrants' Eyes – A qualitative research concerning six Irani-immigrants view on history-education, and it's image of Iranian culture, and the adaptation of history to the multicultural school environment*

Vanja Lozic

Lärarytbildning 60 poäng  
Höstterminen 2004

Handledare: Per Eliasson  
Examinator: Haukur Viggosson

Malmö Högskolan  
Lärarytbildningen, 60p  
Skolutveckling och ledarskap

Lozic, Vanja. (2005). Skolan genom iraniesvenskars ögon - En kvalitativ undersökning av sex iraniesvenskars syn på historieundervisningen och dess bild av iransk kultur samt historieämnetts anpassning till den mångkulturella skolan. (Education through Young Irani-immigrants' Eyes – A qualitative research concerning six Irani-immigrants view on history-education, and it's image of Iranian culture, and the adaptation of history to the multicultural school environment). Skolutveckling och ledarskap, Lärarytbildningen, 60p, Malmö högskolan

### **Sammanfattning**

Genom att intervjua sex personer med iranskt påbrå har jag försökt presentera dessa individers subjektiva bild av historieundervisning och de krav som de ställer på skolan. Frågornas svar har gett oss en uppfattning om hur historieundervisningen kan påverka elever med iraniesvensk bakgrund. Dessutom har vi iakttagit vad de iraniesvenska personerna förväntar sig få från historieundervisningen. Den kvalitativa forskningsprocessen har vävt samman följande teoretiska utgångspunkter: kapitalbegrepp, symboliskt våld, orientalism samt Charles Taylors diskussion kring liberalism. Undersökningen visar att IP uppfattar historia i skolan som eurocentrisk och att iranskt kulturarv beskrivs som underlägsen. Hemmet och hemspråksundervisningen har haft en viktig uppgift att förmedla den iranska historien. Intervjupersonerna signalerar att vi i undervisningen bör integrera världshistoria och varje etnisk minoritets historia.

Nyckelord: etnicitet, historiedidaktik, multikultur, orientalism, identitet, självbild, konflikt, symboliskt våld, kulturellt kapital, liberalism, iranier, skola

Vanja Lozic  
Ulrikedalsvägen 2T: 305  
224 58 Lund

Handledare: Per Eliasson  
Examinator: Haukur Viggoosson

## Innehållsförteckning

1. Inledning .....	4
<b>1.1 Mina infallsvinklar</b>	<b>4</b>
<b>1.2 Syftet och frågeställningar</b>	<b>5</b>
<b>1.3 Disposition</b>	<b>6</b>
<b>1.4 Forskningsläget</b>	<b>6</b>
2. Metodens uppbyggnad.....	11
<b>2.1 Min vetenskapssyn</b>	<b>11</b>
<b>2.2 Utgångspunkten för analys</b>	<b>11</b>
<b>2.3 Arbetsprocessen</b>	<b>13</b>
<b>2.4 Urvalsprincipen</b>	<b>14</b>
<b>2.5 Intervjuprocessen</b>	<b>14</b>
3. Teori.....	16
<b>3.1 Bourdieuinspirerad begreppsapparat</b>	<b>16</b>
<b>3.2 Teoretisk tolkningsram 1 – Symboliskt våld</b>	<b>17</b>
<b>3.3 Teoretisk tolkningsram 2 – Symbolisk interaktionism</b>	<b>18</b>
<b>3.4 Att förstå IP:s förslag på förändringar i undervisningen</b>	<b>20</b>
4. Intervjupersonernas åsikter gällande historieämnet.....	21
<b>4.1 Informanternas bild av undervisning i historia</b>	<b>21</b>
<b>4.2 Synen på den andre</b>	<b>29</b>
4.2.1 <i>Orientalism</i>	29
4.2.2 <i>Inte utan min dotter</i>	32
<b>4.3 Presumptiva effekter på ”mig-bilden”</b>	<b>33</b>
<b>4.4 Varifrån kommer kunskapen om Iran?</b>	<b>36</b>
5. Att omstrukturera undervisning – hur ska skolan anpassas till den mångkulturella verkligheten?.....	38
6. Skolan genom iraniesvenskars ögon – Avslutande diskussion.....	43
7. Referenser.....	45
<b>7.1 Tryckta referenser</b>	<b>45</b>
<b>7.2 Internet</b>	<b>47</b>
8. Bilagor .....	47
<b>8.1 Bilaga 1: Intervjuguiden</b>	<b>47</b>
<b>8.2 Bilaga 2 – Intervjupersonernas bakgrund</b>	<b>48</b>

# 1 Inledning

## 1.1. Mina infallsvinklar

Sverige har förändrats till ett multikulturellt samhälle präglad av förändrad omvärldsuppfattning vilket i sig har väckt frågor kring vad det innebär att vara svensk<sup>1</sup>. Det är en allmänt accepterad åsikt att en av utbildningens uppgifter är att utveckla elevernas kunskaper<sup>2</sup>. Men frågor som kvarstår och som har blivit ännu mer relevant i dagens så kallade postmoderna värld är: Vad anses vara relevant kunskap? Skiljer sig kunskapskraven mellan olika etniska grupper som bor i vårt, idag multikulturella, land?

The postmodern curriculum is based on new science: a complex, multidimensional, kaleidoscopic, relational, inter disciplinary and metaphoric system.<sup>3</sup>

Det är således viktigt att den pedagogiskt inspirerade forskningen ägnar sig åt olika individers syn på den svenska skolans historieundervisning och informanternas historiemedvetande.

I detta arbete vill jag undersöka iraniesvenska ungdomars syn på historieundervisning och individers förhållande till majoritetssamhället och majoritetssamhällets historieskrivning. Svaren på dessa frågor kan förenkla undervisningens anpassning till den nya och mer komplexa verkligheten.

Genom att intervjua sex personer med iranskt påbrå hoppas jag kunna få en klarare bild av dessa unga människors uppfattning och subjektiva bild av historieundervisning och personernas historiemedvetande och de krav som de ställer på skolan.

Anledningen att jag har valt detta ämnesområde är mitt intresse för etnosvenskars<sup>4</sup> identitet och denna mycket heterogena grupps speciella krav på historieundervisning och medlemmarnas något ”annorlunda” kulturella och historiska arv. Avslutningsvis kan det tilläggas att målet med denna uppsats är att relatera historievetenskap, undervisning och pedagogik till historiens form, funktion och bruk för att således se vad etnosvenska ungdomar i allmänhet och iraniesvenskar i synnerhet kräver av undervisningen i historia och hur den rådande historieundervisningen eventuellt påverkar dessa individer.

---

<sup>1</sup> Ulf Zander ”Historia och identitetsbildning” i *Historiedidaktik*. Red. Karlegård Christer & Karlsson Klas-Göran. Studentlitteratur. Lund 1997; sid.97

<sup>2</sup> Harvey Siegel ”Knowledge, truth and education” i *Education, knowledge, and Truth – Beyond the postmodern impasse*. Edt. Carr David Routledge. London 1998; sid. 20

<sup>3</sup> Filosofen D.C. Philips ”Epistemology, politics and curriculum” i *Education, knowledge, and Truth – Beyond the postmodern impasse*. Edt. Carr David Routledge. London 1998; sid. 161

<sup>4</sup> Enosvenskar i dagligt tal kallas invandrare; Se kapitel ”Bourdieuinspirerad begreppsapparat”

## 1.2. Syftet och frågeställningar

Forskning har visat att historieundervisning med statsnationalistiska drag har blivit ”mindre lämplig för efterkrigstidens Sverige, som blivit multikulturellt samhälle på grund av en invandring utan någon tidigare motsvarighet i landets historia”<sup>5</sup>. Därför kan det vara intressant att se hur en etnosvensk grupp (rättare sagt iraniesvenskar) uppfattar dagens historieskrivning och bilden av sitt egen specifika kulturarv. Forskningsprojektet skall försöka ge oss svar på följande frågor:

- ?? **Uppfattar iraniesvenskar undervisningen i historia som etnocentrisk och statsnationalistisk eller öppen, mångkulturell och pluralistisk?**
- ?? **Upplever de intervjuade personerna att historieundervisning har anpassats till det mångkulturella Sverige?**
- ?? **Hur uppfattar intervjupersonerna bilden av Iran som presenteras i skolundervisningen?**
- ?? **Hur påverkar undervisningen informanternas självbild?**
- ?? **Var har informanterna fått sina kunskaper om iransk historia?**
- ?? **Hur vill informanterna att undervisningen i historia skall anpassas i den mångkulturella skolan?**

Därmed kan det fastställas att uppsatsens syften är att undersöka vad ett antal unga iraniesvenskar, utifrån sina egna subjektiva behov, finner lämpligast för undervisningen i historia. I ett större perspektiv kan frågornas svar ge läsaren en uppfattning om hur historieundervisningen på gymnasienivå och komvux påverkar elever med utomeuropeisk bakgrund. Följaktligen kan vi se vad de iraniesvenska personerna förväntar sig få från historieundervisningen och hur denna grupp brukar historien för ideologiska och identitetsmässiga syften. Därmed kan arbetets resultat bidra till uppnåendet av följande mål:

To find out what might be shared qualities within a multi-ethnic nation.<sup>6</sup>

Det ovan presenterade tyder på att uppsatsens syfte är i mycket stor grad pedagogiskt- emancipatorisk. Avslutningsvis vill jag betona att jag inte ska komma med förslag till hur eventuella praktiska undervisningsproblem bör övervinnas. Varje lärare bör hitta en gemensam lösning på detta i samarbete med eleverna. Syftet med arbetet är istället att med utgångspunkt från det empiriska materialet och med hjälp av teoretiska modeller avslöja

<sup>5</sup> Ulf Zander I ”Historia och identitet” i *Historiedidaktik* sid. 110

<sup>6</sup> Ragnar Björk “Concept of National History” i *Conceptions of National History: proceedings of Nobel Symposium 78*. (red.) Lönnroth E, Molin K och Björk R. De Gruyter. Berlin 1994 (sid. 14)

delar av elevernas världsbilder och undervisningens effekter på individens självbild och följaktligen beskriva vilken historieundervisning dessa individer ser som önskvärd.

### **1.3. Disposition**

Efter den inledande diskussionen och presentationen av mina avsikter tänker jag i det kommande kapitlet presentera hur jag har gått tillväga för att få svar på mina frågor. I kapitel 2 diskuterar jag de metodiska ramarna som har varit vägledande för min forskning. Detta kapitels syfte är att förtydliga de källkritiska problem och ge en bild av min vetenskapssyn. Därefter har jag för avsikt att i kapitel 3 visa de teoretiska principer som har varit grunden för tolkningen av materialet. Först presenteras viktiga begrepp som sedan knyts till Bourdieus teorier om makt och symboliskt våld. Därefter diskuterar jag maktutövningens betydelse för forandet av elevernas självbild och identitet.

För att ge stöd för mina tankar har jag för avsikt att i analysdelen (kapitel 4) inledningsvis redovisa informanternas bild av verkligheten för att sedan, i samband med presentationen och med utgångspunkt från teoretiska modeller, kritiskt granska informanternas världsbild. Först skall informanternas bild av historieundervisningen knytas till Bourdieus teorier om makten för att sålunda avgöra vad det är som uppfattas som relevant kunskap för att därefter knyta denna diskussion till effekter på iraniesvenskars självbild. Det är relevant att denna skildring av skolans effekter på självbilden sammanfogas med bl.a. begreppet "orientalism". Här skall det betonas att både i kapitel 4 och 5 vävs empirin och tolkningen ofta samman i en helhet – istället för att separera empirin och tolkningen tolkar jag empirin kontinuerligt. Denna arbetsmetod är enligt mig pedagogisk och kommer att underlätta förståelsen av texten och lyfta fram empirin till en högre abstraktionsnivå. I analyskapitel 5 försöker jag problematisera informanternas förslag till skolans anpassning till den multikulturella verkligheten. Således har jag för avsikt att ge teoretiska, men inte praktiska, förslag på hur undervisningen bör kunna bedrivas för att undvika konflikter mellan olika kulturella intressen. Till sist skall jag i kapitel 6 försöka ge slutsatser och därmed understryka forskningens relevans.

### **1.4. Forskningsläget**

För att förtydliga uppsatsens relevans är det viktigt att kortfattat ge en skiss över forskningsläget. Inledningsvis vill jag ge en bild av diskussioner som har förts på en konferens som hölls den 9-10 december 2004 och som arrangerades av Linköpings universitet

med stöd av Vetenskapsrådet<sup>7</sup>. Den gemensamma faktorn för alla texter som presenterades vid detta möte är betydelsen av kulturarvet och dess anpassning till de postmoderna strukturomvandlingarna i Sverige. Eva Silvén konstaterar att frågor om minoriteters rättigheter och samhällsliga status står idag högt på den politiska dagordningen över hela världen<sup>8</sup>. Ofta korsas frågor om etniska relationer i samhället med ett annat samtida fenomen – historiebruk/produktion och musealisering. Likt mig, som i denna uppsats försöker problematisera emancipationen av historieundervisningen, förklarar forskarinnan att många minoritetsgrupper försöker ta makten över framställningen av dem själva, i såväl historien som samtiden<sup>9</sup>. Historieskrivarna kan enligt henne ha makt och möjlighet att inte bara representera utan även marginalisera. Samtidigt är det viktigt att betona att emancipationsförsök kan och bör ses, av de marginaliserade grupper i samhället, som verktyg att lämna rollen som objekt för att i stället framträda som egna subjekt. Till denna iakttagelse kommer jag att återvända i min forskning. Även Kenneth Nordgren framhäver i sin debatt att historiemedvetandet, som enligt Silén avspeglas tydligt i musédebatten, handlar om hur människan konstruerar sin världsbild och sin identitet<sup>10</sup>. Identiteter till följd av dessa principer skapas genom att individen placerar sig eller blir placerad inom ramen för en begränsad repertoar av kollektiva berättelser. Historien används och brukas för att ge legitimitet och för att påverka och övertyga. Bruket av historia handlar, enligt Nordgren, om ett sätt att skapa mening genom att bruka historia. Detta påstående, så vitt jag kan se, måste kompletteras med en noggrann analys av grupper vars historiemedvetande inte alltid överensstämmer med undervisningen i skolan.

K.G. Hammarlund understryker att institutionaliserade kulturarv har inbäddats i tiden på ett sätt som uppmanar oss att blicka bakåt, att se det kulturarv som tidigare generationer lämnat åt oss<sup>11</sup>. Jag håller med Hammarlund att historieämnet har blivit det skolämne vars kursplan ger särskilt stort utrymme åt ansvaret för förmedling av kulturarvet, men problemet som måste få större utrymme i debatten är frågan om kulturarvets relevans för

<sup>7</sup> "Ett demokratiskt kulturarv nationella institutioner, universella värden, lokala praktiker". Datum och Plats: 9-10 december 2004 i Laxholmen, Arbetets museum, Alvasalen, Norrköping.

<sup>8</sup> Texten presenterades på en konferens som arrangerades av Linköpings universitet [http://www.historiebruk.net/Seminarer/Demokratiskt\\_kulturarv/Silven.pdf](http://www.historiebruk.net/Seminarer/Demokratiskt_kulturarv/Silven.pdf) (den 30 november 2004)

<sup>9</sup> För ytterligare diskussion om multikulturalism och emancipation se även: Karlsson Klas-Göran "Historiedidaktik: begrepp, teori och analys", *Historien är nu – en introduktion till historiedidaktiken*. (red.) Karlsson Klas – Göran och Zander, Ulf. Studentlitteratur. Lund 2004; sid. 29-31, 38 samt Phillips i *Education, knowledge, and Truth – Beyond the postmodern impasse*. Edt. Carr David Routledge. London 1998; sid. 161

<sup>10</sup> Texten presenterades på en konferens som arrangerades av Linköpings universitet [http://www.historiebruk.net/Seminarer/Demokratiskt\\_kulturarv/Nordgren.pdf](http://www.historiebruk.net/Seminarer/Demokratiskt_kulturarv/Nordgren.pdf) (den 30 November 2004)

<sup>11</sup> Texten presenterades på en konferens som arrangerades av Linköpings universitet [http://www.historiebruk.net/Seminarer/Demokratiskt\\_kulturarv/KGHammarlund.pdf](http://www.historiebruk.net/Seminarer/Demokratiskt_kulturarv/KGHammarlund.pdf) (den 30 november 2004)

etnosvenskar. Att identifikationen med den offentliga berättelsen om Sverige för hundra år sedan (eller till och med för femtio år sedan) var relativt problemfri torde åtminstone delvis kunna förklaras med att de två berättelserna, den offentliga och den personliga, för de allra flesta hade samma utsträckning i såväl tid som rum. Hammarlund konstaterar i sin analys att styrdokumentet ger tvetydliga signaler när det gäller frågan om identitet och problematiken kring vad det är som gör oss svenskar. Enligt honom har man i projektet "Agenda kulturarv" valt att lyfta fram kulturarvets föränderlighet på följande sätt:

Att vidga perspektiven på samtiden handlar om att erbjuda nya sätt att se på samtiden och på människors varierande villkor. Det handlar om att göra det möjligt att ifrågasätta självklarheter som finns omkring oss och att förstå mer. Historia och kulturarv är bra redskap för att undersöka och förstå nuet. Så länge olika spår bevaras och vårdas kan det förflutna tolkas och omtolkas, och ny förståelse och nya perspektiv öppnas<sup>12</sup>.

Detta är en viktig slutsats som jag har för avsikt att diskutera i detta arbete. De ovan presenterade påståenden bör även knytas till David Mollbergs text "Det är inte min historia!". Med utgångspunkt från historikerns resonemang kan man konstatera att ungefär 15 % av elever i grundskolan har utländsk bakgrund. Därmed har en betydande andel av elever i den svenska skolan en annan kultur och annan historia än den som undervisas i majoriteten av de svenska skolorna och som baseras på den nationella berättelsen<sup>13</sup>. Följden av denna verklighet är att det finns en tydlig diskrepans mellan minoriteternas två etablerade historiekulturer: den som etniska minoritetsgrupper får i hemmet och den som finns i den svenska skolan. Likt Marc Ferro framhåller även Mollberg att historien är ett maktmedel<sup>14</sup>. Detta är enligt mig en viktig punkt som följaktligen bör kunna knytas till Bourdieus teoretiska resonemang om symboliskt våld och symboliskt kapital. I *The Use and Abuse of History* poängterar Ferro, med rätta, att kunskapen som presenteras i skolan skiljer sig väsentligt från historien som diskuteras i hemmet. Detta gäller inte endast etniska minoriteter men även politiska diktaturer. Ferros ståndpunkt att historieundervisning "pinpoints the problems of its own times more fully even than those of the era about it is supposed to be concerned"<sup>15</sup>, sätter även sin prägel på denna uppsats. Detta kan betraktas i min diskussion om symboliskt kapital och maktutövning som utövas av de grupper som avgör vad relevant kunskap är. I samband med presentationen av Ferros forskning skall det tilläggas att bilden av Irans historia som

<sup>12</sup> [http://www.historiebruk.net/Seminarer/Demokratiskt\\_kulturarv/KGHammarlund.pdf](http://www.historiebruk.net/Seminarer/Demokratiskt_kulturarv/KGHammarlund.pdf), sid. 7 (den 30 november 2004) Texten presenterades på en konferens som arrangerades av Linköpings universitet

<sup>13</sup> Davis Mellberg "Det är inte min historia!", *Historien är nu – en introduktion till historiedidaktiken*. (red.) Karlsson Klas – Göran och Zander Ulf. Studentlitteratur. Lund 2004; sid. 317-320

<sup>14</sup> Ferro Marc. *The Use and Abuse of History – Or How the Past is Taught*. Routledge & Kegan Paul. England 1984; sid. VII, 235-236

<sup>15</sup> Ferro Marc. *The Use and Abuse of History – Or How the Past is Taught*. Routledge & Kegan Paul. England 1984; sid. VIII



avspeglas i intervjuerna stämmer väl överens med Ferros konstaterande att iranier anser att den viktigaste perioden i Irans historia är perioden innan arabisk invasion. Intervjuerna antyder även att IP anser att arabernas invasion ledde till nedgång i persisk kultur. Dessutom stämmer Ferros åsikt överens med informanternas uppfattning om att Persien grundade den första monoteistiska religionen. Men eftersom målet med denna uppsats inte är att undersöka informanternas historiemedvetande gällande Iransk historia anser jag att jag inte behöver gå djupare in i diskussionen mellan Ferros forskning och informanternas bild av Iran.

Skolans makt att påverka elevernas identitet (och bland annat reproducera bilden av manligheten) diskuteras även av etnologen Jonas Frykman. Trots sin kritik av skolans maktutövning poängterar han vikten av att ”avskaffa individen /i skolan/ till förmån för spelaren och därmed spelet”<sup>16</sup>. Så vitt jag kan förstå Frykmans ståndpunkt motsätter han sig Charles Taylors erkännandetspolitik. Startpunkten i *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik* är att vi kan felbedömas av andra då vi i enlighet med ”liberalismen 1” inte ser några skillnader mellan människor vilket således skapar ett särartsblint samhälle. För att motverka detta förespråkar Taylor en kommunitaristisk politik som grundas på det som han kallar ”liberalism 2”. Därmed hoppas Taylor säkra överlevnaden av olika gruppers kollektiva särdrag. Denna diskussion bör och skall jag återvända till i slutet av arbetet eftersom diskussionen är relevant för de vägval som lärarna ställs inför i sitt val av undervisningsstrategier. Frågan som jag tänker diskutera är således: Skall undervisningen utgå från varje enskild elevs etniska bakgrund eller skall den hitta gemensamma särdrag som genomsyrar *människlighetens* historia? Svaret skall sökas i dialogen med informanterna.

Eftersom huvudmålet med denna uppsats är att avspegla ungdomars identitetsfrågor är det i detta sammanhang relevant att understryka att ungdomstiden är ett ”stadium då individen står mycket närmare den historiska tiden än han gjorde under tidigare skeenden av sin utveckling”<sup>17</sup>. Därför är det, enligt min mening, viktigt att undersöka historieundervisningens påverkan på unga etnosvenskars identitet. Psykologen Erik Homburger Erikson liksom G. H. Mead (som jag använder som teoretisk grund) konstaterar att identitetsbildning är en process som utvecklas när individen möter andra medmänniskor och bedömer sig själv i ljuset av hur han/hon märker att andra bedömer honom/henne. I sin analys av, det som Mead kallar, det ”generaliserade andre” konstaterar (sociologen och psykologen) Erikson att det finns gott om exempel på ”mindervärdes känslor” i olika

---

<sup>16</sup> Frykman, Jonas. Ljusnande Framtid! – Skola, social mobilitet och kulturell identitet. Historiska Media. Lund 1998 (/.../ - min anmärkning); sid. 55

<sup>17</sup> Erikson, Homburger Erik. *Ungdomens identitetskris*. Natur och Kultur. Stockholm 1988; sid. 23

minoritetsgrupper<sup>18</sup>. Likt Pierre Bourdieus teoretiska utgångspunkter, som är grundpelare för min analys, understryker även Erikson att majoritetssamhället vidmakthåller den negativa identiteten hos minoritetsgrupper eftersom den omedvetet projicerar maktförhållanden - en projiceringsprocess som till en viss del får den dominerande kulturen att känna sig överlägsen.

Ett forskningsprojekt som mer explicit diskuterar motsättningar mellan det omkringliggande samhällets dominerande kultur och ungdomarnas identitet är *Ungdom, kulturmöten, identitet*. Enligt sociologen Ahmad Nader hotar detta maktförhållande och den nämnda diskrepansen människans upplevelse av helhet och inre integritet och kan följaktligen leda till stora sociala problem<sup>19</sup>. Vidare poängterar forskaren att i socialt arbete med ungdomar med en annan etnisk bakgrund än svenska (enligt mig gäller detta även frågan om klass) måste hänsyn tas till skilda förhållningssätt och tolkningar av en social verklighet. Eftersom boken syftar till att uppmärksamma invandrarungdomarnas speciella situation, behov och problem är den en viktig avstamp för mitt forskningsprojekt. Jag anser att författarnas diskussion kring ungdomars kamp för att legitimera sig kan knytas till min analys av undervisningens effekt på subjektets självbild. Mauricio Rojas diskuterar identitetsproblematiken bland etnosvenskar i sin bok *Sveriges oälskade barn – att vara svensk men ändå inte*. I en intervju förklarar en av de intervjuade ungdomarna att han är svensk och bor här men ändå inte är svensk. Även Mauricio Rojas framhåller att kränkningen av en samhällsgrupp genom att den kallas för ineffektiv, socialtbidragstagande, kostsam eller gruppen som tar ens bostäder och jobb leder till att en ny kollektiv identitet skapas<sup>20</sup>. Följden av detta blir en klar dikotomisering av samhället, en bild av ”oss” och ”dem” är född.

De intervjuer som jag har gjort har lett mig till övertygelsen att det är i samband med dikotomiseringsdiskussionen och ungdomarnas bild av undervisningen i historia oundvikligt att inte utgå från Edward Saids bok *Orientalism*. I denna bok diskuterar språkvetaren motsatsförhållanden mellan Orienten och Occidenten. Boken ger en tydlig presentation av Västerlandets förhållning till det annorlunda som i detta fall är maktförhållande som identifierar ”oss” som européer gentemot ”dem” som inte är européer<sup>21</sup>. Dessutom är hans Foucaultinspirerade tankestruktur mycket användbar för min diskussion mellan kunskap och makt eftersom jag anser och poängterar i detta arbete att den grupp som

---

<sup>18</sup> Erikson, Homburger Erik. *Ungdomens identitetskris*. Natur och Kultur. Stockholm 1988; sid. 260f

<sup>19</sup> Nader Ahmadi och Kerstin Söderholm Carpelan ”Inledning” i *Ungdom, kulturmöten, identitet*. Red. Nader Ahmadi. Liber. Stockholm 2003; sid. 12

<sup>20</sup> Rojas Mauricio. *Sveriges oälskade barn – att vara svensk men ändå inte*. Brombergs. Finland 1995 (sid. 20)

<sup>21</sup> Said Edwar. *Orientalism*. Ordfront. Stockholm 2000 (sid. 71).

innehåller kunskap och stor mängd symboliskt och kulturellt kapital utövar även makt genom att definiera vad som är rätt och fel. Avslutningsvis vill jag tillägga att Saids exempel, av Västerlandets sätt att beskriva Orienten, liknar det sättet som de intervjuade personerna uppfattar den dominerande bilden av Iran och dess historia. Med detta i minnet kan vi nu titta på de principer som har varit vägledande för intervjuprocessen.

## 2 Metodens uppbyggnad

I de följande avsnitten skall jag kartlägga mina utgångspunkter och ge en skiss av de grundprinciper som ligger bakom valet av källmaterial.

### 2.1 Min vetenskapssyn

För att underlätta intersubjektiv provning av min forskning skall jag här kortfattat klargöra min syn på samhällsvetenskaplig forskning. Vi lever idag i ett paradigm inom vilken etniska- och genusfrågor har en dominerande ställning. I denna uppsats sätts fokus på hermeneutisk vetenskapssyn där jag försöker tolka iraniesvenskars föreställningar om världen. Jag är med andra ord inte intresserad av hur världen är utan hur den uppfattas, dvs. hur den tolkas<sup>22</sup>. Mitt mål är att sätta de nedan presenterade teoretiska tolkningsramarna i ett empiriskt sammanhang för att sålunda begripliggöra individernas livsvärld. Därmed utgår jag från Gadamer's horisontsammansmältnings utgångspunkt då jag anser att intervjupersonernas sanning är subjektiv och kan endast förstås med hjälp av av forskaren valda teoretiska modeller<sup>23</sup>. I samband med detta är det viktigt att tonvikten läggs på det empiriska materialet, men verkligheten är trots allt alltid färgad av vår kunskap om världen<sup>24</sup>. Förståelse av andra människor är således färgad av forskarens egen bakgrund och de sociala och historiska sammanhang under vilka de angivna teorierna är skapade.

### 2.2 Utgångspunkten för analysen

Människors historiemedvetande skapas inte endast i skolan utan det framkallas även i andra livssammanhang<sup>25</sup>. Därför måste jag i undersökningen, och självklart även i undervisningen,

---

<sup>22</sup> Hartman Jan. *Vetenskapligt tänkande – från kunskapsteori till metodteori*. Studentlitteratur. Lund. 1998 (sid. 95)

<sup>23</sup> Hartman Jan. *Vetenskapligt tänkande – från kunskapsteori till metodteori*. Studentlitteratur. Lund. 1998 (sid. 161)

<sup>24</sup> Hartman Jan. *Vetenskapligt tänkande – från kunskapsteori till metodteori*. Studentlitteratur. Lund. 1998 (sid. 165)

<sup>25</sup> Bernard Eric Jensen i "Historiemedvetande – begreppsanalys, samhällsteori, didaktik" i *Historiedidaktik* sid. 49

ta hänsyn till historia utanför skolan och detta genom att få en heltäckande bild av historiemedvetande. Därför vill jag inte analysera elevernas syn på skolböcker utan har hopp om att komma åt relevanta delar av deras subjektiva upplevelser och erfarenheter gällande historiebruk och historiemedvetande. Därmed kan jag lättare förstå elevernas världsbild. För att uppnå detta krävs det att jag djupintervjuar flertal iraniesvenskar som nyligen har läst historia A.

Utgångspunkt för denna vetenskapssyn baseras på Klas-Göran Karlssons åsikt att historieberättande är en del av identiteten som har viktiga moralisk-existentiella och utvecklingsexistentiella betydelser<sup>26</sup>. Svaren på de tidigare introducerade angivna frågeställningarna bör ge oss i en klarare bild av vad historieundervisning måste erbjuda och arbeta med för att historiemedvetandet skall ur deltagarens synvinkel framstå som livsrelevant ur identitetens synpunkt<sup>27</sup>. Christer Karlegård konstaterar att ”om den nationella inriktningen skall kunna kompletteras med internationell måste såväl svenskar som immigranter förstå vad det är som är att vara svensk”<sup>28</sup>.

Forskningsprojektet sätter intervjupersonen i fokus och ger henne/honom möjlighet att påverka undervisningsprocessen samt ”kunskapsfältets” utformning. Följaktligen kan det konstateras att jag har för avsikt att få en bild av elevernas funderingar och individuella åsikter. Om elever i allmänhet och etnosvenska elever i synnerhet inte kan förstå bruksvärdet i historiemedvetandet kan de bli likgiltiga till undervisningen<sup>29</sup>.

Därtill handlar forskningsfältet om historiemedvetandets betydelse för elevens orientering i tid och rum. Sålunda bör läraren och eleven försöka skapa sammanhang mellan gångna, nutida och kommande rum. För att kunna lyckas med detta bör läraren veta elevens förförståelse och dess bild av samhället i allmänhet och skolan i synnerhet. Denna subjektiva bild av iraniesvenskars historiesyn bör hjälpa oss att förstå gruppens behov och historieundervisningens effekter på dessa elevers identitetskänsla. Den tyske historiedidaktikern Karl-Ernst Jeismann understryker att historiemedvetande innefattar sammanhang mellan tolkning av det förflutna, förståelse av nutiden och perspektiv på nutid<sup>30</sup>. Därmed är det inte konstigt att elevernas identitet påverkas av deras historiemedvetande eftersom

---

<sup>26</sup> *Historiedidaktik i Norden 3*, Lärarhögskolan i Malmö, Malmö 1985; sid. 95-274

<sup>27</sup> Bernard Eric Jensen i ”Historiemedvetande – begreppsanalys, samhällsteori, didaktik” *Historiedidaktik* sid. 71

<sup>28</sup> B. E. Jensen i Ulf Zander ”Historia och identitet” i *Historiedidaktik* sid.112

<sup>29</sup> B. E. Jensen i ”Historiemedvetande – begreppsanalys, samhällsteori, didaktik” *Historiedidaktik* sid. 71

<sup>30</sup> B. E. Jensen i ”Historiemedvetande – begreppsanalys, samhällsteori, didaktik” *Historiedidaktik* sid. 51

människor både som individer och som grupper är såväl skapade av historia som skapare av historia<sup>31</sup>.

### 2.3. Arbetsprocessen

Att säga att relationen mellan induktiv och hypotetisk deduktiv arbetsmetod är enkel hade varit ett överdrivet påstående. Därför är det viktigt att klargöra hur jag har gått tillväga. Först har jag med utgångspunkt från enkla teoretiska modeller skapat intervjuguiden. I frågorna använder jag mig av så många infallsvinklar som möjligt för att få en klarare bild av informanternas åsikter<sup>32</sup>. Därefter genomförde jag den första intervjun som gav mig grundläggande inblick i vilka teoretiska perspektiv som kommer att gälla. Därmed kan man säga att forskningen hela tiden har varit en växelverkan mellan empiri och teori.

Som den ovanpresenterade diskussionen antyder baseras denna forskningsprocess på kvalitativa metodens grundprinciper. Den kvalitativa forskningsprocessen kommer att väva samman två skolor: fenomenologi och symbolisk interaktionism. Jag utgår från informanternas förutfattade meningar gällande undervisning i historia samt det historiemedvetande som skapas utanför skolans ramar (medier, social interaktion, familjerelationer) och som har stort inflytande på intervjupersonernas identitetsuppfattning.

Efter den i metoddelen presenterade kodningen av data, där jag identifierar och utvecklar tankar som återkommer hos informanterna har jag sedan relaterat intervjupersonernas ord till teoretiska ramar som baseras på Bourdieus begrepp såsom symbolisk våld, habitus<sup>33</sup> och kapitalformer. Habitus är ett system av förhållningssätt (dispositioner) som, samtidigt som det integrerar individens alla tidigare erfarenheter, fungerar även som en matris för individens sätt att uppfatta, värdera och agera. Efter att jag har lyft orden till en högre abstraktionsnivå ska jag undersöka hur dessa förhållanden påverkar det som symboliska interaktionister (såsom G. H. Mead) kallar för ”mig”. Den nu påbörjade diskussionen kring metodens relevans bör även kompletteras med en bild av urvalsprinciper som har varit vägledande för min forskningsprocess.

---

<sup>31</sup> B. E. Jensen i ”Historiemedvetande – begreppsanalys, samhällsteori, didaktik” *Historiedidaktik* sid. 60

<sup>32</sup> Widerberg Karin. *Kvalitativ forskning i praktiken*. Studentlitteratur. Lund 2002; sid. 67

<sup>33</sup> Se *Skolan, ideologi och samhälle – ett komparativt urval franska utbildningssociologiska texter av Bourdieu/Passeron, Baudelot/Establet, Poulantzas*. Edt. Berner B, Callewaert S, Silberbrandt H, Wahlström & Widstamnd. Stockholm 1977; sid. 55

## 2.4 Urvalsprincipen

För att få tag på intervjupersoner har jag försökt utgå från ”snöbollsmetoden”. Efter att forskaren är färdig med en intervju frågar han/hon informanten om ”han eller hon känner någon som kunde vara lämplig och villig att bli intervjuad”<sup>34</sup>. Enligt mig påverkar inte denna urvalsprincip resultatet negativt eftersom jag har för avsikt att se hur individer skapar en bild av verkligheten och vad deras intresse är samt hur undervisningen bör kunna förändras. Ett eventuellt problem kan vara att majoriteten av elever känner varandra och har liknande kulturellt och symboliskt kapital. Å andra sidan verkar det som om majoriteten av iraniesvenskar som bor i Sverige kommer från familjer med stort symboliskt, kulturellt och ekonomiskt kapital<sup>35</sup>. Majoriteten av iranier som bor i Sverige är politiska flyktingar. Gruppen är inte representativ för den totala befolkningen av Iran. Proportionellt är andelen etniska svenskar som har lägre utbildning än gymnasiet sex gånger högre än för iraniesvenskar. Iraniesvenskar tar examen dubbelt så ofta än etniska svenskar. Dessa faktorer och andra statistiska uppgifter som presenteras i Hassan Hosseinis avhandling gör att iraniesvenskar kan, enligt mig, uppfattas som en relativt homogen grupp. Iraniesvenskars höga utbildning avspeglas i det faktum att alla intervjupersoners föräldrar har högskoleutbildning. Detta i sig kan underlätta undersökningen då IP<sup>36</sup> har genom uppfostran fått en uppfattning om iransk historia eftersom deras föräldrar är relativt välutbildade och har därmed större kunskaper om historia än föräldrar som har endast grundskoleutbildning eller inte är läskunniga.

När det gäller urvalsprincipens genusperspektiv så har jag försökt (men tyvärr inte lyckats) att ha jämn fördelning mellan båda dessa grupper<sup>37</sup>. Samtidigt med detta skall det påpekas att min åsikt är att denna variabel inte är oberoende. Istället är den etniska bakgrunden och åldern de två variabler som är oberoende och som styr informanternas världsbild. Eftersom alla de intervjuade personerna är mellan 17 och 27 år gamla och har minst en av föräldrarna från Iran (åldersmässigt är den intervjuade gruppen relativt homogen) anser jag att den enda faktorn som jag behöver ta hänsyn till är etniskt ursprung.

## 2.5 Intervjuprocessen<sup>38</sup>

För att kunna uppnå de angivna målen har jag intervjuat sex iraniesvenskar som har under de senaste 12 månaderna läst ”Historia A” på gymnasienivå alternativt komvux. Inledningsvis

<sup>34</sup> Trost Jan. *Enkätboken*. Studentlitteratur. Lund 1994; sid. 31

<sup>35</sup> statistiska uppgifter baseras på: Hosseini Hassan. *Iranians in Sweden – Economic, Cultural and Social Integration*. Almqvist & Wiksell. Stockholm 1997; (sid. 15, 34, 35) – Hosseini är doktor i sociologi

<sup>36</sup> Intervjupersoner

<sup>37</sup> Jag har haft två kvinnliga och 4 manliga informanter

<sup>38</sup> för en fullständig bild av intervjuguiden se Bilaga 1

ska det framhävas att alla intervjuer spelades in. Efter att jag har satt ihop frågorna har jag lärt mig dessa utantill för att underlätta samtalet med informanten. Trots detta hade jag nedskrivna frågor och följdfrågor framför mig för att inte glömma några relevanta delar. Intervjun inleddes med att jag berättade om mig själv för att sedan ställa några enkla frågor om IP:s bakgrund och erfarenheter från skolan och minnena av Iran. Detta för att skapa ett öppnare samtalsklimat. Efter den avslutade intervjun skrev jag ner svaren. Denna arbetsmetod möjliggör ordagrann återgivning av både mina frågor och IP:s svar. Jag anser att detta är nödvändigt eftersom jag får större möjlighet att tolka informantens språk, uttryck, avbrott och sätt att tala – något sammanfattningen av samtalet aldrig kan fånga<sup>39</sup>. Utskriften ger dessutom en bild av mig som intervjuare och ökar min chans att upptäcka om jag har ställt ”ledande” frågor.

Konkret innebär intervjuprocessen att jag har djupintervjuat eleverna utan att i förhand ge dem artiklar/texter som handlar om deras/deras förfäders land. Arbetsmetoden bör kunna ge en mer trovärdig bild av intervjupersonernas åsikter eftersom de inte har fått möjlighet att i förhand förbereda sig för intervjuerna och därmed revidera sina ursprungliga och subjektiva åsikter. För att ytterligare öka chansen att få trovärdiga svar har informanten fått välja en enligt henne/honom passande och trivsamt miljö. Därmed har intervjuerna gjorts i ganska skilda miljöer (från MAH och gymnasieskolor, samt i kaféer och IP:s hem). Problemet med de offentliga miljöerna är buller och andra personers närvaro.

I djupintervjuerna närmar jag mig ”individen som berättare av sociala mönster och det är dessa mönster som /jag/ önskar kartlägga och förstå”<sup>40</sup>. Jag är inte intresserad av intervjupersonen som person utan henne/honom som bärare av sociala mönster. Enligt professor Widerberg gör detta projektet mindre känsligt eftersom forskaren inte snokar i IP:s privatliv och därmed behöver informanten inte utelämnas som privatperson<sup>41</sup>.

Min åsikt är att den metodiska infallsvinkeln ger en realistisk bild av elevernas subjektiva bild av skolan och skolundervisning samtidigt som det kan bli lättare att få elevernas respons gällande undervisningens påverkan på deras självkänsla och identitet. I analysprocessen söker jag strukturen och essensen i intervjupersoners erfarenheter. Den fenomenologiska utgångspunkten som jag utgår från baseras på grundantagandet att det finns

---

<sup>39</sup> Widerberg Karin. *Kvalitativ forskning i praktiken*. Studentlitteratur. Lund 2002; sid. 115

<sup>40</sup> Widerberg Karin. *Kvalitativ forskning i praktiken*. Studentlitteratur. Lund 2002; sid. 67 – /jag/ min anmärkning

<sup>41</sup> Widerberg Karin. *Kvalitativ forskning i praktiken*. Studentlitteratur. Lund 2002; sid. 67

något gemensamt i liknande erfarenheter även om de görs av skilda personer<sup>42</sup>. Därmed möjliggörs generaliseringar även när man använder en kvalitativ metod. I hopp om att jag nu har klargjort mina metodologiska grundprinciper tänker jag i det följande teoretisera begreppsapparaten för att därefter ge en bild av Bourdieus förståelse av symboliskt våld och tolkningsmodellen som baseras på symbolisk interaktionism.

### 3 Teori

#### 3.1. Bourdieuinspirerad begreppsapparat<sup>43</sup>

För att förtydliga och nyansera diskussionen, är det nödvändigt att med hjälp av teorier förklara vissa viktiga begrepp. Varje historiker måste välja en eller flera relationer som är centrala för analysen<sup>44</sup> och i denna uppsats har jag lagt vikten på etniska relationer inom historieundervisning på gymnasienivå.

Det kommande åsiktsutbytet är inriktat på diskussionen kring skillnaderna mellan ”etniska svenskar” och ”iraniesvenskar”, dvs. grupperna som vi i dagligt tal kallar för ”svenskar” respektive ”invandrare från Iran”. De begrepp som jag använder i denna uppsats är nominaldefinitioner av etniska grupperingar eftersom de är klassificeringar som är skapade av teoretiska modeller – i detta fall Bourdieuinspirerad modell<sup>45</sup>. Invandrare vars kulturella arv består av två eller flera kulturer kallar jag för ”etnosvenskar” i allmänhet och ”iraniesvenskar” i synnerhet och personer med ett högt ”symboliskt” och ”kulturellt” kapital för etniska svenskar<sup>46</sup>. Grupper med högt symboliskt kapital kan enligt denna utgångsmodell avgöra vilka kunskapsmässiga, språkliga, religiösa och andra koder ska uppfattas som universellt giltiga eftersom gruppen känner till och skapar eller uppfattas som en grupp som behärskar de samhälleliga koderna. Därmed utövar gruppen som har en stor mängd symboliskt och kulturellt kapital, det som Bourdieu kallar, symboliskt våld (se kapitel 3.2). Etniska svenskar i analogi med min modell har ett högt kulturellt kapital eftersom det är deras traditioner och språk som är allmänt rådande och gruppen har till följd av detta det nödvändiga symboliska

---

<sup>42</sup> Hartman Jan. *Vetenskapligt tänkande – från kunskapsteori till metodteori*. Studentlitteratur. Lund. 1998 (sid. 246)

<sup>43</sup> För en ingående diskussion kring begreppen etnisk svensk och etnosvensk se Lozic Vanja. *Etnicitet eller genus: Konstruktionen av olika identiteter inom fackföreningar – En textanalytisk pilotstudie av fackföreningarnas syn på arbetskraftsinvandringen under åren 1945 till 1967*. En opublicerad magister uppsats. Lunds Universitet – historiska institutionen. Augusti 2003

<sup>44</sup> Hobsbawm Eric. *On History*. Abacus. London 1997 (sid. 108)

<sup>45</sup> Hartman Jan. *Vetenskapligt tänkande – från kunskapsteori till metodteori*. Studentlitteratur. Lund. 1998 (sid. 117)

<sup>46</sup> Förenklat kan man säga att juridiskt, kulturellt och socialt kapital tillsammans utgör symboliskt kapital.



kapitalet, dvs. rätten att bestämma vilken kultur och historia som är mer/mindre accepterad i samhället<sup>47</sup>.

Ordet ”svensk” i båda dessa begrepp (etnisk svensk respektive iraniesvensk) är förenande, eftersom alla individer i den gemensamma skolmiljön bor i samma land, kommunicerar (mer eller mindre) med hjälp av samma språk. Å andra sidan är den första delen i orden, som visar på ”kulturellt ursprung”, (t.ex. *etnosvensk* (såsom *iraniesvensk*) eller *etnisk svensk*) en differentierande term. Jag kommer alltså att använda mig av antagandet att skillnaderna mellan grupperna associeras med skillnader mellan individernas (deras förfäders) ursprung och särskilt individens samling av särskiljande egenskaper som baseras på kulturella kännetecken såsom språk, religion, sedvanor, historiemedvetande, levnadsvanor, normer, värderingar och sociala praktiker<sup>48</sup>.

I diskussionen är det viktigt att understryka att de val som de sociala aktörerna gör på ett samhälleligt område, är relationella egenskaper som existerar endast genom relationen till andra egenskaper och andra aktörer<sup>49</sup>. Därför beskriver begreppen ”etnisk svensk” och ”iraniesvensk” en relation<sup>50</sup>. Denna relation kommer i denna uppsats att analyseras genom intervjuer med iraniesvenskar för att följaktligen få deras syn på majoritetssamhällets historieskrivning.

### 3.2. Teoretisk tolkningsram 1 - Symboliskt våld

Nu när jag har förtydligat begreppsapparatens grundläggande principer kan det vara passande att klargöra majoritetssamhällets maktbefogenheter i allmänhet och lärarnas maktutövning i synnerhet. Inledningsvis är det viktigt att ge en noggrann förklaring av begreppet symbolisk våld som Pierre Bourdieu och Jean-Claude Passeron diskuterar i boken *Reproduction in Education, Society and Culture*. Enligt de båda sociologerna utövar varje maktgrupp, som har legitimitet att avgöra vad som är meningsfullt i ett samhälle och en kultur, ett symboliskt våld på en annan grupp<sup>51</sup>. Samtidigt tillägger forskarna att utbildningssystemet bidrar till

---

<sup>47</sup> Det tilläggas att inte alla etniska svenskar har mer symboliskt kapital än etnosvenskar. Varje etnisk grupp har alltså avvikande medlemmar, men jag betraktat etniska svenskar och iraniesvenskar som relativt distinkta från varandra (och homogena) för att således underlätta den vetenskapliga dialogen.

<sup>48</sup> Dijk van Teun A. *Elite Discourse and Racism*. Sage Publishing Inc. USA 1993. Sid 22: praktik är en produkt av mötet mellan habitus och fält (t.ex. en nyinflyttad arbetare från utlandet som arbetar i en okänd miljö kan känna utanförskap och bristande kommunikationsförmåga) för mer information se Bourdieu Pierre. *Language and Symbolic Power*. Polity Press. Storbritannien 1991 (sid. 17)

<sup>49</sup> Bourdieu Pierre. *Praktiskt förnuft – Bidrag till en handlingsteori*. Daidalos. Göteborg 1999. (sid 15-16)

<sup>50</sup> Gaunt David i ”Manlighet: en historisk agenda” i *Manligt och omanligt i ett historiskt perspektiv*. red. Forskningsrådsnämnd. FRN. Stockholm 1999 (sid. 19)

<sup>51</sup> Bourdie P, Passeron J.C. *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage. London 1977; sid. 4

reproduktion av rådande ideologiska föreställningar och maktförhållanden<sup>52</sup>. Detta sker genom att lärare påtvingar elever de rådande föreställningar om verkligheten och genom att de föreställer dessa som objektiva, universella och legitima. Följaktligen är varje pedagogisk undervisning utövning av en viss form av symboliskt våld såtillvida som man tvingar på en viss grupp kulturell godtycklighet.<sup>53</sup> Detta avspeglas i det faktum att det pedagogiska utövandet reproducerar den dominerande kulturens regler och sålunda bidrar till reproduktion av maktstrukturer<sup>54</sup>. Man skulle kunna säga att: "The truth confers power"<sup>55</sup>. Viktigt är att i detta sammanhang poängtera att symboliskt våld inte får växlas ihop med begreppet "våld" som används i vardagliga sammanhang. Istället handlar processen om makten att avgöra vad det är som är viktigt och sant<sup>56</sup>. Enligt detta synsätt är all kunskap ett instrument som kan användas för att, medvetet eller omedvetet, utöva makt i samhället<sup>57</sup>.

### 3.3. Teoretisk tolkningsram 2 – Symbolisk interaktionism

I och med att jag har presenterat begreppsapparaten samt förklarat hur man avgör vad som är relevant i ett samhälle, och därmed gett en inblick i maktrelationer, kan det nu vara lämpligt att förklara hur maktutövningen kan påverka individens självbild. Enligt min uppfattning kan åsiktsdiskrepansen mellan makthavarens världsbild och maktens objekt leda till vissa problem. Dessa problem tänker jag förklara i det följande med hjälp av symbolisk interaktionism. Den sociala individen definieras utifrån begreppen "jag" och "mig" där *mig* står för det sättet på vilket andra individer i den sociala kontexten ser personen i fråga<sup>58</sup>. Enligt mig skulle begreppet "jag" kunna likställas med Bourdieus term "habitus".

Skolan riktar uppmärksamheten mot de gemensamma betydelsebärande symboler som ger mening åt människors handlingar. I enlighet med Bernard Erik Jensen har historiemedvetande en stor betydelse för identitet och således för förståelsen av det annorlunda<sup>59</sup>. Om den iransksvenske eleven uppfattar skolundervisningen som främmande och som någonting som tenderar att ge en negativ bild av hans/hennes kulturarv (och därmed

<sup>52</sup> *Skolan, ideologi och samhälle – ett komparativt urval franska utbildningssociologiska texter av Bourdieu/Passeron, Baudelot/Establet, Poulantzas*. Edt. Berner B, Callewaert S, Silberbrandt H, Wahlström & Widstam. Stockholm 1977; sid. 9, 12f

<sup>53</sup> Bourdieu, Passeron 1977 sid. 5 samt *Skolan, ideologi och samhälle* sid. 13;

<sup>54</sup> Bourdieu, Passeron 1977 sid. 6

<sup>55</sup> D.C. Phillips i *Education, knowledge, and Truth – Beyond the postmodern impasse*; sid. 166 ("Kunskapen tilldelar makten" – min översättning)

<sup>56</sup> *Skolan, ideologi och samhälle* sid. 21

<sup>57</sup> Kevin Williams ("President of the Educational Studies") i *Education, Knowledge, and Truth – Beyond the postmodern impasse*; sid. 225

<sup>58</sup> Hartman Jan. Vetenskapligt tänkande – från kunskapsteori till metodteori. Studentlitteratur. Lund. 1998 (sid. 247)

<sup>59</sup> B. E. Jensen i "Historiemedvetande – begreppsanalys, samhällsteori, didaktik" *Historiedidaktik* sid. 74

strider mot det initiala historiemedvetandet som är en del av ”jaget”) kan denna elev få en negativ identitetsbild<sup>60</sup>. Omvänt gäller om bilden av elevens kulturarv överensstämmer med elevens världsbild. I presentationen av forskningsläget har vi mött de ståndpunkter som skildras i *Ungdom, kulturmöten, identitet*. Forskningen har visat att identiteten formas bl.a. i samspel med omgivningens uppfattning om personen och den ”spegelbild” som skickas tillbaka av den ”betydelsefulle andre” (den generaliserande andre) samt det mottagande personen ger den<sup>61</sup>. Om iraniesvenska ungdomar inte får möjlighet att relatera till en plats och historia utanför Europas geografiska gränser kan detta leda till dikotomisering av samhället och sociala problem hos gruppen som inte känner sin kultur erkänd. För att individen skall lyckas skapa en balanserad identitet behöver hon åstadkomma ett socialt erkännande<sup>62</sup>. Denna diskussion kommer att sammanföras med informanternas bild av utbildningens fokusområde och skolans/omgivningens bild av Irans kulturarv.

Sammanfattningsvis kan vi anta att omtolkning av det förflutna leder till förändringar av individens identitet<sup>63</sup> eftersom diskrepans mellan individens egen bild av historia (”jaget”) och samhällets historiesyn kan förändra individens självkänsla och identitet och även leda till negativa konsekvenser. Socialfilosofen George H. Meads understryker att:

A person can look back at himself from the other persons perspective and so become an object to himself. The self that one becomes conscious of is itself social in form – because you see yourself in meeting with other people.<sup>64</sup>

Med andra ord är våra självbilder (”mig”) socialt konstruerade genom att vi ser oss själva som objektet genom att betrakta andras bild av oss själva<sup>65</sup>. Omgivningens attityder och åsikter om en social varelse blir i själva verket individens ”mig”, dvs. en del av denna persons identitet.

We are more or less unconsciously seeing ourselves as other see us. We are unconsciously addressing ourselves as the others address us<sup>66</sup>.

Mead diskuterar diskrepansen mellan *mig* dvs. individens självkänsla och det omkringliggande samhällets bild av individen. Enligt honom skapar diskrepansen hos den reflexive individen en inre konflikt. Dessa tankar kan enligt Mead appliceras på större sociala grupperingar såsom etniska grupper och nationer<sup>67</sup>. Min åsikt är att diskussionen om elevernas

---

<sup>60</sup> Nader Ahmadi ”Om jag uppfattningens betydelse för tolkningen av sociala regler” i *Ungdom, kulturmöten, identitet*. Sid. 69ff

<sup>61</sup> Annick Sjögren (docent i etnologi) ”Kulturens roll i identitetens byggande” i *Ungdom, kulturmöten, identitet*. Sid. 19

<sup>62</sup> Nader Ahmadi i *Ungdom, kulturmöten, identitet*. Sid. 52

<sup>63</sup> Ulf Zander i ”Historia och identitetsbildning” i *Historiedidaktik* sid. 97

<sup>64</sup> *Mind, Self and Society* sid. XXIV,

<sup>65</sup> *Mind, Self and Society* sid. XIVf

<sup>66</sup> *Mind, Self and Society* sid. 68

<sup>67</sup> *Mind, Self and Society* sid. XXXIV

världsbild och deras subjektiva bild av skolans/samhällets syn på Iran bör kunna knytas till Edward Saids begrepp orientalism<sup>68</sup>. Said integrerar symbolisk interaktionism i sin historieanalys av västerländsk syn på Mellanöstern och konstaterat att "Orienten" framstår i väst som sinnesbilden för "Det Annorlunda".

Saids modell är användbar för att förstå bilden som finns i spegeln, dvs. bilden som projiceras av den "betydelsefulle andre". Vi har i forskningsläget fått en glimt av Saids funderingar. Forskaren menar att alla som använder sig av orientalismen (dvs. sättet att betrakta främmande kulturer som avvikande från normen (vår egen kultur)) betraktar, benämner, pekar ut dessa kulturer som annorlunda och icke-europeiska. Informanternas åsikter och uppfattningar om omgivningens bild av Iran har visat att begreppet "orientalism" är i högsta grad relevant i detta sammanhang.

När forskaren har fått en uppfattning om undervisningens kärnfrågor (sett ur IP:s perspektiv) samt fått en glimt av bilden av Iran kan han/hon sedan teoretisera om eventuella effekter av spegelbildens projektion på informanternas självkänsla. I vårt fall kommer alltså både orientalism och symbolisk våld att teoretiskt granskas med utgångspunkt från symbolisk interaktionism.

### **3.4. Att förstå IP:s förslag på förändringar i undervisningen**

Det ovan diskuterade har betonat de subjektiva upplevelserna av undervisningsprocessen. Detta i sig är mycket intressant men jag anser att teoretiseringen måste kompletteras även med förslag på förbättringar av undervisningen. I min dialog med informanterna har jag insett att deras förslag kan förstås med utgångspunkt från Charles Taylors diskussion av begreppen liberalism 1 och 2. Taylor introducerade dessa begrepp i mitten av 1990-talet. Eftersom jag redan har berört hans tankar tänker jag nedan endast sammanfatta hans perspektiv. Liberalism 1 handlar om statlig neutralitet där, enligt min uppfattning, individer i skolmiljön ges möjlighet att individuellt och i samförstånd komma överens om viktiga undervisningspunkter som anses vara relevanta av alla inblandade. I vårt fall handlar det om en mångfald där elever klargör "vilka traditioner de vill föra vidare eller bryta, hur de vill handskas med sitt historiska öde, hur de vill behandla varandra"<sup>69</sup> etc. Erkännadetspolitik eller liberalism 2 handlar om att erkänna olika etniska minoritetsgrupper och ge dem exempelvis möjlighet att lära sig sin specifika historia. Kravet på politiskt erkännande, med utgångspunkt från ens egen

<sup>68</sup> Edward W. Said (1935-2003) var professor i engelskspråkig litteratur vid Columbia University i New York

<sup>69</sup> Amy Gutmann "Förord (1994)" i Taylor Charles. Det mångkulturella samhället och erkännandets politik. Daidalos. Göteborg 1994, sid. 9

etniska bakgrund, handlar om ett sätt att omvärdera bilden av ens eget kulturella arv och konstruera positiva livsmanus där det tidigare främst fanns negativa<sup>70</sup>. Skillnaden mellan liberalism 1 och 2 handlar huvudsakligen om krav på individuella (liberalism 1) kontra kollektiva (etniska) rättigheter (liberalism 2). Problemet med liberalism 2 dvs. det politiska projektet att bevara kulturer som om de vore hotade arter är att principen berövar kulturerna deras vitalitet och individerna deras frihet att omvärdera och rent av förkasta sina nedärvda kulturella identiteter<sup>71</sup>.

Sammanfattningsvis vill jag understryka att diskussionen mellan liberalism 1 och 2 handlar om vad för slags gemenskaper kan skapas och bevaras i skolan – handlar det om universell gemenskap över etniska gränser eller inometnisk homogenisering där olika grupper inte möts då de inte har gemensam kultur och historia.

#### 4. Intervjupersonernas åsikter gällande historieämnet

I presentationen av materialet och i min analys av empirin ska jag inledningsvis lägga fokus på informanternas åsikter. I anslutning till intervjupersonernas ord skall jag sedan kritiskt granska deras åsikter med utgångspunkt från de tidigare presenterade teoretiska modellerna. I kapitlet 4.1 skall jag presentera IP:s åsikter om historieundervisningen för att således få en uppfattning om undervisningen uppfattas som etnocentrisk eller mångkulturell.

##### 4.1 Informanternas bild av undervisning i historia

Mycket tyder på att informanterna upplever undervisningen i skolan i allmänhet och historieundervisningen i synnerhet som eurocentrisk. Enligt flertalet intervju personer representerar skolan en miljö där elevernas önsknings inte följs till fullo. Detta i sig leder till att eleverna kan tappa intresset för ämnet då skolans bild av verkligheten inte överensstämmer med deras personliga intresse och förväntningar.

Emir: Alltså det var ju bra ... men det var ju mycket Europa. Det var mest det handlade om. Det är, alltså Europa och första och andra världskriget. /.../ Inte mer än att historieundervisning ska vara mindre om Sverige. ... och lite mer generellt. Just för mig har det gjort att jag har blivit lite mindre intresserad. Hade det varit mer utspritt så hade jag kanske blivit mer intresserad. Det är liksom, i religion är det lite mer intressant. Det är så att alla religioner har samma namn på Gud och mycket gemensamt så man kan undervisa det lite mer... Det borde vara på liknande sätt. Man sprider ut det mer.

<sup>70</sup> Amy Gutmann "Förord (1994)" i Taylor 1994, sid. 11

<sup>71</sup> Amy Gutmann "Förord (1994)" i Taylor 1994, sid. 10

Emir menar att undervisningen blev mindre intressant p.g.a. för stort fokus och koncentration på europeisk historia. I anslutning till Emirs ord kan det vara lämpligt att lyfta fram Sasans tankar som visar liknande tankemönster.

Sasan: Vad ska jag säga. Jag är ju iranier och enda jag skulle prata om är iransk historia. Men faktum är att det har hänt mycket i andra länder så man kan inte prata bara om iransk historia. Jag skulle helst ta lite historia från hela världen. Jag skulle berätta lite om det och inte som vi har gjort i historia A, berättat bara om Europa, koncentrerat oss bara på Europa och USA.

Detta är en bild som delas även av Samira (19 år) som understryker att "Läraren ska se till att eleven bli intresserad" eftersom detta är hans/hennes "ansvar". Man skulle kunna påstå att Samira och Emir inte kan se bruksvärdet av den undervisade historien och således känner sig likgiltiga för det undervisade stoffet<sup>72</sup>. Men vi ser även att vissa iraniesvenskars ord genomsyras av vissa etnocentriska tendenser eftersom både Samira och Sasan påpekar i intervjuerna att de vill gärna läsa om sitt land. Icke desto mindre berättar alla dessa personer att det är viktigt att inkludera hela världen i historieundervisningen eftersom detta skulle öka informanternas intresse för ämnet.

Det finns skilda uppfattningar om hur man ska förstå informanternas ord, men jag finner det fruktbart att se undervisningsformen som en socialiseringsprocess som påverkas av lärarens syn på vad relevant kulturell yttring är. Om det som studeras inte väcker elevens intresse (eftersom eleverna tycker att historien är alldeles för eurocentrisk) kommer eleven inte att bli intresserad. Om så är fallet verkar det som om de intervjuade personerna uppfattar historieundervisning på gymnasiet och komvux som bristande i det bemärkelse att undervisningen inte lägger fokus på de nya svenskars speciella krav och intresse samt dessa personers livserfarenheter och förkunskaper. Vad jag menar är att sättet att definiera kulturella och kunskapsbaserade spelregler i skolan – här med utgångspunkt från lärarens "europeiska" habitus – tyder på att IP har upplevt ett visst förnekande av deras kulturella kapital (som baseras på annorlunda kulturella referenser). Samtidigt skall det understrykas att jag inte förnekar möjligheten att alla elever, oavsett etnisk bakgrund, upplever undervisningen som ostimulerande. Men i intervjupersonernas ställningstagande kan man urskilja etniska konnotationer som pekar på de studerade objektens missnöje med att just deras och andra etnosvenskars historia inte tas upp. Mer precist innebär detta att det uppstår en konflikt mellan personliga behov att förstå historien (dvs. behovet som utgår från det egna kulturella kapitalet) och de krav som finns i skolmiljön och som ser det etnisksvenska och europeiska som universellt gällande.

---

<sup>72</sup> B.E. Jensen i "Historiemedvetande – begreppsanalys, samhällsteori, didaktik" *Historiedidaktik* 71.

Alex /.../ Men det som jag tyckte var dåligt med historia A var det att vi bara gick igenom Grekernas historia som om det var det enda som var viktigt. Det var liksom 90 – 99 % om grekerna. Och det är kanske något som jag känner eftersom jag har en koppling till /Iran/ så tycker jag att perseriket är minst lika viktigt. Det var ännu större rike än vad grekernas var.

Miriam: Självklart om gamla Antiken – Perseriket! Jag störde mig så mycket att det stod så mycket om Grekland, Romarriket och Egypten men det stod inte så mycket om Perseriket. Det finns många böcker om det /Persien, min anm./ men det var ingenting som vi fick undervisning i. Så vad jag gjorde var att jag fördjupade mig själv i just de ämnena som handlade om Persien och sen höll jag föredrag på lektionen så att mina klasskamrater kunde lära sig någonting om detta. /.../ Ja det är mycket som saknades .... Mer perspektiv. När man forskar och lär ut ungdomar så ska man inte rikta sig på ett håll. Jag tror att det är viktigt att vi tar in andra uppfattningar. Vi kan ta exempelvis Kineser. ... Man får ta från deras syn, inte bara västerlänningar. Det kan vara så att jag tycker så då jag är iranier och jag har blivit drabbad av detta.

Grekland i dessa exemplen presenterar Europa. Samtidigt understryker Alex och Miriam att det finns andra kulturer som har haft lika stor betydelse som Grekland för dagens värld. De ser alltså världen utifrån eget etniska perspektiv och således lyfter fram Persien som en betydelsefull faktor för utvecklingen av civilisationen. Med utgångspunkt från troligen hemmets värderingar<sup>73</sup> ser alltså Alex och Miriam skolan som eurocentrisk (även om Alex mor är fransksvenska). Parallellt med Alex:s och Miriam's ord vill jag understryka att de intervjuade personerna verkar ha en klar uppfattning om historieämnets brister såtillvida som de betraktar historien som ett sätt att lyfta fram europeisk historia och marginaliserar betydelsen av i vårt fall Iran/Persien. Bilden vi får tyder på ”an unequal distribution of cultural capital” eftersom det är endast en grups (européers) kulturella normer som genomsyrar undervisningen i skolan. Den direkta följderna av en eventuell hierarki inom ”historiebilden” (eftersom vissa områden prioriteras före andra och eleverna inte känner igen sig i det sociala rummet) är maktasymmetri och utövning av symboliskt våld. Bourdieu menar att i och med att underprivilegerade grupper i skolan/samhället påtvingas vissa föreställningar som inte är deras egna utövas det ett symboliskt våld på dem<sup>74</sup>. Att så kan vara fallet tyder även Ali's subjektiva uppfattning på. Han antyder att det finns många olika tolkningsperspektiv men att skolan presenterar endast ett (europeiskt alt. svenskt).

Ali: Jag är sån person som vill gå i på djupet om jag ska uttala mig om nåt problem. Så man måste ha en kunskap för att diskutera en grej. Det är det som jag tycker fattas i vår värld nu. Man måste förstå sig på djupet. Det finns många sanningar och olika människor ser sanningen på olika sätt. Och historieböckerna har inte varit det bästa verktyg som jag har kunnat använda mig av. De är väldigt egocentriska i Sverige. De vill, européer, vill visa att civilisationen kommer från oss /Europa/. Den viktigaste punkten var Grekland. /.../ Men det är sånt som vi glömmar. Varför är det så att man inte diskuterar alls indiankulturer: Majakulturen och Aztekernas kultur. Man pratar aldrig om det. Och så snart man sätter punkt på det så försvinner den grejen att katolicismen förstörde allting som har med kulturen att göra. Så att böckerna är lite ... lite ... Det finns hundra olika sätt man kan beskriva världen. Jag vill helst lära mig lite mer om kinesisk

<sup>73</sup> Se kapitel: ”Varifrån kommer kunskapen om Iran” – där visar undersökningen att elevernas kunskaper kommer huvudsakligen från hemmet men även från hemspråksundervisningen

<sup>74</sup> Bourdieus tankar i *Skolan, ideologi och samhället*; sid. 13

kultur och sydost Asien för att de har löst konfliktproblemen mycket bättre. De har kunnat leva bredvid varandra mycket bättre.

En rimlig tolkning av de ovan presenterade citaten är att den iraniesvenska personen som intervjuats ställer krav på att skapa ett sammanhang mellan de gångna, nutida och kommande rum. Det verkar som om de sociala förändringar och Sveriges omvandling till ett multikulturellt land inte har trängt igenom i historieundervisning. Istället har man enligt IP betraktat världen med utgångspunkt från Europa som centrum. Detta har vi kunnat se i Samiras, Miriams, Alis, Alex, Sasans och Emirs ord. En intressant tes som jag vill förmedla här och är knuten till David Carrs bok, är att de intervjuade iraniesvenskarna verkar bedöma att läraren anser att det finns en universell norm som gäller kunskapsfältet och detta är Europa och dess kultur<sup>75</sup>. Med andra ord skulle man kunna säga att eftersom skolan inte har inkluderat den postmoderna diskursen ser pedagogiska auktoriteter skolan som ett system som "takes culture as a concrete totality, /.../ a sort of generic formula, a 'spirit of the age' or 'national character'"<sup>76</sup>. Varför skulle annars alla de 6 personerna bedöma undervisningen som eurocentrisk?

Det är rimligt att knyta de tidigare citatena till Bourdieus diskussion även om informanterna inte explicit talar om makt, hierarki och symboliskt våld. Om följande ord upplevs som generaliserande så vill jag understryka att det är nödvändigt att lyfta diskussionen om pedagogernas val av undervisningsperspektiv till en högre abstraktionsnivå. Endast då kan diskussionen ge oss en förklaringsmodell som förtydligar etniska relationer och olika sätt att förstå historia. Vi har redan tidigare antagit hypotesen att kunskap handlar om makt och nu har vi även möjlighet att förklara på vilket sätt.

Det jag i själva verket vill poängtera är att den vardag som läraren omedvetet tar för given i den egna kulturen inte stämmer överens med den bilden som andra kulturer har. I och med att samhällets olika etniska grupper och subgrupper har helt olika relationer till de kulturella normerna och föreställningarna (dvs. det undervisade stoffet), är särbehandlingen så att säga inbyggd i själva systemet<sup>77</sup>. Särbehandlingen handlar i vårt fall om valet av undervisningsperspektivet som i sig kan, enligt mitt sätt att betrakta skolan, leda till etnisk dikotomisering – dikotomi mellan de som uppfattar undervisningsperspektivet som logisk och "normal" och de som tycker att perspektivet inte tar hänsyn till andras kulturella värderingar. Lärarna som per definition står för lag och utövare av "styrdokumentet" och har tillräckligt mycket makt för att föreskriva för andra vilka normer elever skall följa, utgör också de

---

<sup>75</sup> David Carr i *Education, Knowledge and Truth*. Sid. 11

<sup>76</sup> Bourdieu, Passeron 1977, sid. 187

<sup>77</sup> Bourdieus tankar i *Skolan, ideologi och samhället*; sid. 23



viktigaste ”stämplingskällorna”, dvs. behovet av att föreskriva normer och följaktligen även avvikelser<sup>78</sup>. Den dominerande ideologin som betraktar historien med utgångspunkt från europeiskt perspektiv inspireras av normen i ett samhälle och avgör vilken typ av attityder och beteende som i allmänhet uppfattas som ”norm”<sup>79</sup>. Det sistnämnda måste således betraktas som ett led i den identitetsskapande process som jag tänker diskutera lite senare. Men vi ser i det nyss förklarade att lärarnas maktutövning och deras pedagogiska arbete är ett sätt att utöva symboliskt våld såtillvida att deras definiering av kunskap och den, enligt dem, objektiva bilden av verkligheten (det europeiska betraktelsesättet) innebär en styrningsprocess enligt vilken de ger en bild av världen som domineras av Europa och utesluter således kulturer som inte tillhör denna sfär. Att jag säger att läraren uppfattar lärandet som någonting konkret, kan olyckligtvis uppfattas som ett sätt att lägga ord i hans/hennes mun. Men å andra sidan, varför skulle läraren lära ut sådant som han/hon inte tror på? Min hypotes är att valet av just detta undervisningsområde och synen på historia ger tydliga tecken på att lärarna (som i och för sig är en del av en större struktur) är samstämmiga i sin bild av historien och ämnets innehåll. Eftersom inga tydliga variationer förekommer i IP:s berättelser kan vi även anta att lärarna anser att det europeiska betraktelsesättet ger den mest lämpliga och objektiva bilden av historien. Att vi kan anta sådana konklusioner tyder även Jan Hartmans utlåtande att om liknande påståenden förekommer hos flera informanter kan vi använda även kvalitativa metoder för att göra generaliseringar<sup>80</sup>. Läraren i vårt fall väljer en viss kultur, dvs. ett sätt att förmedla och han eller hon ser denna kultur som universellt gällande. Enligt Bourdieu reproducerar utbildningssystemet en homogen form av habitus eftersom det pedagogiska arbetet är predisponerat utifrån de institutionella villkoren som är fastställda av skolans former att reproducera kulturell godtycklighet.<sup>81</sup> Vad jag, inspirerad av Bourdieus resonemang, försöker säga är att lärarens bild av världen är inskriven i hans/hennes habitus genom mångårig kulturell inkodning (hemmet, skolan och tidigare skolerfarenheter, arbetskolleger, sociala strukturer och elevernas föräldrar – föräldrar vårs kulturella kapital är högt). Konkret innebär detta att fokus ligger på den västeuropeiska historieundervisningen där Grekland ses som initialpunkten för utvecklingen av den moderna kulturen. Till skillnad från

---

<sup>78</sup> Giddens Anthony. *Sociologi*. Studentlitteratur. Lund 2003; sid. 201

<sup>79</sup> A. Sjögren i *Ungdom, kulturmöten, identitet*. Sid. 23

<sup>80</sup> Hartman Jan. *Vetenskapligt tänkande – från kunskapsteori till metodteori*. Studentlitteratur. Lund. 1998 (sid. 246)

<sup>81</sup> Bourdieu, Passeron 1977, sid. 57

detta synsätt ser flertalet intervjupersoner Persien och zoroastrism som viktiga katalysatorer för utvecklingen av moderniteten<sup>82</sup>.

Den indirekta konsekvensen av den nämnda undervisningsbilden är att iraniesvenskar blir determinerade eftersom de inte känner igen sig i denna historia. De blir determinerade eftersom de inte känner igen bilden av historien som de har lärt sig i exempelvis hemmet<sup>83</sup>. Eftersom dessa individers kulturella arv inte nämns i undervisningen kan de möjligen uppfatta sig själv som avvikelser från normen – och därmed blir dessa individer indirekt determinerade av den betydelsefulle andre. Urvalsprincipen som gäller i den europeiska kulturfären definierar eventuellt andra kulturgrupper som avvikande symboliska enheter eller system<sup>84</sup>.

I vårt fall ser vi tydliga tendenser till elevernas krav på dekonstruktion av kunskapsbilden. Flertalet elever talar om ”inkludering” av världshistoriskt perspektiv<sup>85</sup>. Men vi ser även att lärarna visar en viss tendens till ”cultural unconsciousness” eftersom de inte möjliggör tillträde till andra perspektiv. Det enda exemplet på utomeuropeisk perspektiv ges av Miriam som fick hålla föredrag om Iransk historia i sin klass. Men även hon understryker att hon agerade starkt på det grekiskeuropeiska perspektivet som dominerade böckernas innehåll och lärarstyrd undervisning. Bourdieu understryker i sin analys av skolsystemet att:

The dominant PA /Pedagogic action; min anm/ tends to reproduce the system of cultural arbitraries characteristic for that social formation, thereby contributing to the reproduction of the power relations which put that cultural arbitrary into the dominant position<sup>86</sup>.

Om så är fallet kan man således anta att pedagogiskt arbete, som sätter europeisk historia i fokus utan att ta hänsyn till förändrade sociokulturella förhållande i dagens Sverige, reproducerar distribution av kulturellt kapital i skolan och således bidrar till reproduktion av sociala strukturer.<sup>87</sup> Konkret innebär detta att denna reproduktion av det kulturella kapitalet baseras på enkelriktade förhållande där läraren utgår från Europa som normen och skildrar därmed elever med ”heleuropeiskt” kulturarv som norm. Sålunda faller elever med utomeuropeiskt kulturarv utanför de gemensamma etnisksvenska kulturella koderna.

I anslutning till denna tolkning skall det understrykas att jag inte förnekar skolans positiva effekter på iraniesvenskars kulturella och symboliska kapital som per definition ökar då dessa personers lär sig de sociala spelregler som gäller i

<sup>82</sup> för exempel på informanternas bild av zoroastrism se kapitel 4.2.1

<sup>83</sup> Diskussionen i kapitel: ”Varifrån kommer kunskapen om Iran” visar på att IP:s kunskaper kommer huvudsakligen från hemmet men även från hemspråksundervisningen

<sup>84</sup> Bourdieu/Passeron 1977; sid. 8

<sup>85</sup> För flera exempel se kapitel 6.

<sup>86</sup> Bourdieu/Passeron 1977; sid. 10

<sup>87</sup> Bourdieu/Passeron 1977; sid. 10f

majoritetssamhället. Om detta är målet med skolundervisningen så har skolan en viktig uppgift att förmedla samma stoff till alla skolelever oavsett deras etniska eller klassmässiga position i samhället. Icke desto mindre är det i ljuset av mina teoretiska grundprinciper viktigt att koppla ihop maktutövningens effekter på marginaliseringen av utomeuropeisk historieskrivande och historiens fokus på närmiljö. Bourdieu förklarar att:

The essential characteristic of pedagogic work is to bring about a radical conversion of the students old cultural preferences<sup>88</sup>.

Här handlar det i så fall om ”the killing of the ‘old man’ and engendering the new habitus”<sup>89</sup>. Det utomeuropeiska kulturella kapitalet ska enligt dessa principer utformas till europeiska kulturnormer. Omvandlingsprocessen är inte en medveten process utan är en indirekt produkt av undervisningsmodellen. Med andra ord utövar läraren inte medvetet symboliskt våld när han/hon väljer undervisningsprincipen. Istället handlar det om våld som utgår från lärarens högre mängd kulturellt kapital och den kulturella diskrepansen. Den kulturella maktutövningen (det symboliska våldet) är i sig ingenting problematiskt då varje möte med majoritetskulturen förknippas med minoriteters utveckling av sina kulturella kapital som hjälper dem att orientera sig i samhället. Med andra ord omformar minoriteterna sina kulturella och symboliska kapital så att de blir mer anpassade till majoritetssamhällets eget ”habitus”. Tolkat utifrån Bourdieus system kan det alltså noteras att det habitus som läraren har är tillräckligt för att pedagogen skall kunna bestämma vilka lagar som skall vara rådande i skolan och således hjälpa de andra med en annan kulturell habitus<sup>90</sup>.

Läraren i vårt fall representerar med andra ord en pedagogisk auktoritet som har legitim makt att avgöra vad som skall uppfattas som viktigt och vad som faller utanför ”kursens” relevans. Till saken hör att detta implicerar att den pedagogiska auktoriteten presenterar för det undervisade objektet (eleven) den privilegierade analysmodellen (europeisk horisont) av de historiska grundpelarna. Därmed blir den direkta effekten av det pedagogiska arbetet en produktion av en ny habitus – ett habitus som är mer likt etniskt svenskt habitus. Detta i sig är inte specifikt för etniska minoritetsgrupper utan är per definition en uppgift som lärare har. Varje lärare påverkar eleven (oavsett vilken klass eller etnisk bakgrund individen har/tillhör) och förändrar deras habitus i av samhället (styrdokument) utsatta riktlinjer och mål.

Med andra ord bestämmer de intervjuade personernas lärare, med utgångspunkt från sitt kulturella och symboliska kapital, som finns bevarad i hans/hennes habitus, en

<sup>88</sup> Bourdieu/Passeron 1977; sid. 44

<sup>89</sup> Bourdieu, Passeron 1977; sid. 44

<sup>90</sup> Bourdieu Pierre. *Praktiskt förnuft – Bidrag till en handlingsteori. Daidalos*. Göteborg 1999 (sid. 26f)

bestämd bild av vad historieämnet skall handla om – i vårt fall verkar det som om det handlar om Europa och europeiskt synsätt. Men eftersom dessa lärares habitus är skapad i en annan kultur leder detta i vårt fall till en diskrepans mellan lärarens och elevens habitus och därmed till konfliktsituation i klassrummet. Annorlunda uttryckt handlar problemet möjligen om den ena etniska gruppens bristande förmåga att begripa den andra och tvärt om<sup>91</sup>. Durkheim skrev att:

Tomorrow's teachers can only repeat the gestures of his teacher of yesterday, and since the latter was merely imitating his own teacher, it is not clear how any novelty can find its way into this unbroken chain of self-reproducing models.<sup>92</sup>

Jag vill i samband med detta citat understryka att jag är medveten om det faktum att denna tanke, liksom själva teorin om habitus, är mycket statisk men jag anser att det finns en klar tendens hos de diskuterade lärarna att reproducera de tidigare erfarenheterna som han/hon har upplevt och som har på sätt och vis blivit en del av hans/hennes habitus. I vårt fall handlar det om historiens eurocentriska perspektiv och lärarens europeiska uppfostran och således europeiska habitus.

Följande uttalande visar en kritisk hållning hos en av intervjupersonerna.

Ali: Man koncentrerar sig på en punkt. .... Det är klart att man ska lära sig av människors misstag men människors misstag har inte bara koncentrerat sig på andra världskriget. Människors misstag började när man, människan föddes ... och det upprepar sig hela tiden. Titta bara på kriget mellan Iran och Irak. /.../

Till saken hör att Ali ifrågasätter lärarens legitimitet och hans/hennes monopolställning att bestämma undervisningsobjektet. Exemplet gestaltar, på ett tydligt sätt, Bourdieus antagande att pedagogiskt arbete kan hos subjekten alstra "misrecognition of that cultural arbitrary"<sup>93</sup>. Informanten vill istället för det europeiska kulturella perspektivet betrakta världen genom sin egen kulturella kikare. Ali ser att det finns många andra konflikter som bör lyftas fram i större utsträckning. Liknande åsikter förekommer även hos Emir och Samira.

Vad jag har i det ovan försöket säga är att i varje given social punkt (dvs. skolan), på grund av det pedagogiska arbetets försök att lägga dominant tolkning av historien och därmed kulturen, uppstår en viss exklusionsprocess där man implicit och på teoretiskt plan illegitimerar iraniesvenskars kultur. Ideologiska inpräglingsprocesser i de angivna exemplen fungerar indirekt som en selektionsprocess där vissa grupper känner igen sitt kulturella kapital medan andra uppfattar sitt kulturella kapital som malplacerad. Inpräglingsprocessen i de angivna fallen skapar alltså sina legitima mottagare och utesluter

<sup>91</sup> D. Carr i *Education, Knowledge and Truth*. Sid. 11

<sup>92</sup> Durkheim i Bourdieu, Passeron 1977, sid. 61

<sup>93</sup> Bourdieu, Passeron 1977; sid. 31

andra<sup>94</sup>. Diskussionen har således gett oss en uppfattning om informanternas syn på historieundervisningens bristande anpassning till den mångkulturella verkligheten och följaktligen belyst att IP anser att historieundervisningen är eurocentrisk och således till en viss grad även etnocentrisk. Denna process där den ena gruppen utövar symboliskt våld på den andra (och i vårt fall genom undervisningens kulturella homogenitet) avspeglas klart och tydligt i följande diskussion som tar upp den kulturella hierarkin som verkar råda i skolan. Därmed vill jag i 4.2 belysa hur informanterna ser på bilden av Iran som förekommer i framförallt skolundervisningen men även i samhället som helhet.

## 4.2 Synen på den andre

### 4.2.1 *Orientalism*

Som jag har diskuterat tidigare har vi med hjälp av teorier kunnat iaktta att den dominerande kulturen definieras som normgivande medan den marginaliserade kulturen inte får tillräckligt med utrymme då den pedagogiske auktoriteten inte lägger så stor vikt på alternativa tolkningar av historien. Hypotetiskt skulle man kunna säga att genom att ignorera informanternas krav på förändring reproducerar systemet sig själv och således återskapar det den sociala ordningen. Detta kan enligt Bourdieu uppfattas av den icke representerade kulturen som ogillande av den avvikande kulturen<sup>95</sup>. Att så kan vara fallet tyder även följande åsikt.

Emir: Svenkar .. den enda bild de har om Iran och fattiga länder är det de läser i tidningar och ser på TV:n. Och det är oftast fattigdom som de känner igen .... Men så, de vet absolut inget alls, alltså mycket om Iran. De tänker att de /iranier, min. anm./ har ju en annan tideräkning så där är det inte 1996 utan exempelvis 1770 så tror de att, tänker liksom har ni, ... hhhaahaha /skrattar/, TV eller hahaha. Det är alltså väldigt konstigt tänkande de har. Så de vet inte mycket om det. ../ Just det här att man hör alltid det negativa.

Detta är exempel som på ett tydligt sätt visar framförallt omgivningens syn på iraniesvenskars kulturella arv. Här poängterar Emir att det finns en dikotomi mellan hans syn på Iran och den bilden som gäller i majoritetskulturen. Den, som Edward Said kallar, orientaliska skildringen av exempelvis Iran bidrar till definition av Europa genom att vara Orientens motbild eller motidé<sup>96</sup>. Genom att beskriva "Det Andre" som någonting primitivt definierar man sig själv som någonting progressivt och modernt. Den direkta följden av denna dikotomi är att man även påverkar det definierade objektet dvs. iraniesvensken och hans/hennes självbild. En led i denna bild av Iran är även Alis uppfattning av den rådande bilden av Iran.

<sup>94</sup> Bourdieus tankar i *Skolan, ideologi och samhället*; sid. 14

<sup>95</sup> Bourdieu, Passeron 1977, sid. 41

<sup>96</sup> Said 2000; sid. 64

Ali: Jag har gett upp. När de frågar typ ”Slår din pappa din mamma? Så säger jag ”Ja..Ja! Han slår henne som fan!” Du vet, jag har gett upp i princip. För att jag orkar inte förklara länge. Det var någon person som frågade mig: ”Har ni bil i Iran?” Så vad ska jag säga. Så man har gett upp för folk som frågar så där. ”Ja...ja... bilar finns bara i USA, Europa och Israel, Sydafrika och Japan. Vi har inga bilar.” Det är inte lönt ibland. Ibland måste man diskutera på ett annat sätt. Diskutera det genom att vara så sarkastisk som möjligt. Rimligtvis kan dessa åsikter knytas till Sasans bild av den gällande synen på Iran och dess folk. I följande citat visar Sasan att liknande beskrivningar förekommer även i skolböckerna. Därmed skulle man kunna säga att enligt Sasan genomsyrar orientalism både skolmiljön och det omkringliggande samhället.

Sasan: Böckerna minskar värdet på det som iranier har åstadkommit. Det känns som det. De grupperar oss i en grupp bland araber med utgångspunkt från religion. Det tycker jag är väldigt ledsamt. Bland annat i en mattebok som vi har så står det om en matematiker och han skrev grundböckerna i algebra och i den boken står det att han var arabisk matematiker och han var född och uppvuxen i Persien innan han blev påverkad av den arabiska invasionen. Och han är född där min mormor kommer ifrån. Och hans fader var ju präst inom Zarathruismen. /.../ I historia A var det nästan ingenting att tänka på. Men det var mycket om iransk revolution om historien efter revolution. Iran målas upp som en islamsk stat. Sen är de väldigt hemska mot kvinnor och sen så upplever jag att iranier målas upp som terrorister. Så folk i min ålder har ingen rätt bild om hur iransk historia har varit. I och med revolutionen så har man tonat ned Irans betydelse och det man får reda om Iran från undervisningen och media är bara det här negativa. Det är liksom 25 år av historia som de visar men de visar inte en massa, flera års historia innan dess. Tar man upp det negativa så ska man ta upp även det positiva. De ska visa vad det hela handlar om. Den persiska befolkningen stödjer ju inte regimen. Majoriteten stenar inte folk och slår kvinnor.

I mitt samtal med Miriam (20 år) förklaras bilden av Iran i skolan/samhället på följande sätt.

Miriam: Iran ... muslimer, Khomeyni. Kvinnor blir misshandlade. Kvinnor blir förtryckta. Slöjor. Det är i böckerna också. De visar aldrig på dokumentärer de fina delar av Iran. Det filmar de riktig fattiga områdena. Det är som om du skulle filma Sverige i Rosengård och visa hur fem barn bor i en tvåa. Man skall alltid visa den negativa sidan. /.../ I böckerna i skolan visar de bilder på moskéer och de långa ”chador” – långa slöjor. Det är alltså foton på sånt. /.../ Man ska inte lägga tyngdpunkten alltid på det negativa för det finns det som är positivt och negativt. Det är samma sak här i Sverige.

Med utgångspunkt från det citerade vill jag nu med hjälp av Edward Saids tankar problematisera uppfattningen som genomsyrar informanterna uttalande. Enligt honom är förhållandet mellan västerländsk diskurs om Orienten ett maktförhållande<sup>97</sup> som finns bevarat även i vårt samhälle och således även i skolsystemet. Denna diskussion om teknisk utveckling stämmer väl överens med åsikten att ”vi har haft vår newtonska revolution, de har inte haft den”<sup>98</sup>. Parallellt med denna tolkning av det citerade vill jag även hänvisa till Alex:s subjektiva bild av skolans syn på Iran.

Alex: Man får bilder i alla ämnen, svenska, geografi, historia, samhälle, geografi ... alla alltså alla SO-ämnen. Man ofta får bilden att det är fundamentalistisk regim. Men problemet är att de ger bilden att hela landet alltså alla människor som bor där är fundamentalister. T. ex. om du ser bilder i historieböcker så är det alltid bilder på sådana heltäckande stor slöja. Medan det är kanske bara 10 eller kanske 20 av befolkningen som har det. 80 % av befolkningen är typ icketroende. Så de ger bilden att alla ska vara jättereligiösa. Och det är den bilden som alla har.

<sup>97</sup> Said 2000, sid. 69

<sup>98</sup> Said 2000, sid. 121

Som jag har tidigare påpekat vill jag inte diskutera intervjupersonernas åsikters sanningshalt utan diskrepansen mellan deras bild av skolan och deras egna åsikter hur verkligheten ser ut. Alla intervjuer visar att informanternas självbild inte överensstämmer med den bilden av Iran som presenteras i det omkringliggande samhället. Eleverna känner igen den orientaliska bilden av Iran och den bilden av den, som Said kallar, "efterblivne orienten"<sup>99</sup>. I anslutning till det framförda kan jag även tillägga att distinktionstänkandet, som Said talar om och informanterna bekräftar, grundas på uteslutningsprocesser samt rasism, stereotyper och avhumaniserande ideologier som beskriver "orientaler"<sup>100</sup>. Det verkar som om Alex ansluter sig till Suids tolkning av Orientalism då hans ord stämmer överens med Suids diskursanalys.

Alex: Det var någon som frågade mig här om det var kul att vara där. "Blir du inte tvungen att gå och be hela tiden?" Men sen jag sade att nästan ingen i min familj går och be och sen är det så att inte många gör det och att det inte så religiöst. Ha sade: "Men va? Det är där man är mest religiös av alla!" Och de hade fått den bilden i skolan att det var mullor som styr det landet osv.

Det finns fog för tanken att både Alex och Sasan har upplevt att Iran och dess folk uppfattas som en homogen och irrationell grupp som endast följer religiösa lagar. Just denna bild sätter sin prägel även på följande citat.

Alex: Jag kommer ihåg att jag fick en kommentar från en kompis någon gång: "Jag såg en dokumentär om Iran häromdan. Jag blev jätte förvånad när de gick och intervjuade studenter och de studenterna var hur smarta som helst." Men då hade han satt ett program där man intervjuade studenter och presenterade jätte nyanserade program. Han kompiserna blev helt chockad att det fanns smarta människor i Iran. Han trodde att alla var då jätte religiösa och inte kunde tänka.

Edward Said betonar att "Orienterna" uppfattas i liknande förklaringar som "irrationell, fördärvad (fallen), barnslig, "annorlunda" och således är europén rationell, duglig, mogen, "normal"<sup>101</sup>. Med andra ord uppfattas Iran och därmed iranier och indirekt även iraniesvenskar som underlägsna. Iran blir ett samhälle där objektivitet och rationalitet inte hör till och istället är det religionen som är den drivande kraften bakom människors beslut. Ett exempel som förvisso bara insinuerar särskiljande och hierarkiska stämplingsprocesser, men som trots allt kan ge oss en vägledning för förståelse av bilden av Iran och dess kultur är Alis inlägg i diskussion gällande skolböckernas beskrivning av Iran.

Ali: Man kan säga så här att den bilden som finns i böckerna är exakt den bilden som ges i massmedia. Det skiljer sig inte ett dugg. Det är en massa fördomar. Istället för att de ska trycka ner regimen i Iran så trycker de ner folket. Det är mycket kontraproduktivt. För att de /iranier, min anm./, för eller senare kommer att kräva sitt rätt på ett fel sätt. Alltså i böckerna. (/informanten tar några skolböcker fram och bläddrar igenom; min anm.) Så här börjar det. "Antiken", "Europa och världen", "Utanför Europa", "Förenta Staterna" – som är mer eller mindre europeisk. Det är ju europeisk folk. "Ryssland"; "Främre Orienten – "Från Muhammed till Khomeyni". Och det är från 224 till 238. Det är alltså 14 sidor som man läser om där jag kommer i princip. Och allt är nyanserat till religion. Man kan säga att det området har gett upphov till matematik, skrift och allt detta som är viktigt som är så kallad västerländsk civilisation. Så man kan säga att utan detta

---

<sup>99</sup> Said 2000, sid. 71

<sup>100</sup> Said 2000, sid. 97

<sup>101</sup> Said 2000, sid. 112

hade inte den västerländska civilisationen funnits. Men för de handlar det bara om muhammedaner. Allt som har med något extremt att göra, exempelvis Khomeyni liksom som är bara extremaste.

Den konkreta innebörden av dessa och tidigare framförda orden är att skolmiljön tolkar enligt intervjupersonerna hela landet som en helhet, som en enkel och uniform kultur och detta med utgångspunkt från religiösa konnotationer. Vad vi med utgångspunkt från detta måste vara medvetna om är att på det teoretiska planet tillämpar den av orientalismen inspirerade skolan en essentialistisk uppfattning om Iran och dess folk, en uppfattning som tar sig uttryck i en generaliserande etnisk typologi<sup>102</sup>. Just på grund av den definitionsmässiga avhumaniseringen av Iran uppstår det en dikotomi mellan ”oss” och ”dem”.

#### 4.2.2 *Inte utan min dotter*

Om vi är överens om denna bild kan det nu vara intressant att diskutera de något äldre informanternas<sup>103</sup> betoning av filmernas betydelse för bilden av en typiske iranier. I och för sig handlar följande diskussion endast om samhällets kulturella produkter, men vi som pedagoger måste även förstå de strukturella problem för att kunna bearbeta och ifrågasätta liknande tendenser även i skolmiljön. Den generaliserade och negativa bilden av iranier som genomsyrar filmen ”Inte utan min dotter” verkar ha påverkat de äldre informanterna negativt.

Emir: Till exempel ”Inte utan min dotter” är en klassiker. Det är amerikans spegling av Iran som väckte mycket ont blod.

Ali: Efter den filmen ”Inte utan min dotter” så märkte man väldigt mycket skillnad på hur folk betedde sig mot iranier. De sade:” Men de slår ju sina kvinnor”. Klart är att sånt finns men även svenskar slår sina kvinnor och det förekommer men man måste lösa problemet i grunden och inte anklaga bara en viss grupp. Våld finns överallt, kärlek finns överallt.

I anslutning till dessa informanternas bild av samhällets kulturprodukter kan det tilläggas att filmerna har enligt IP skapat en kult om ett ociviliserat land och dess invånare. De intervjuade personerna anser att filmens huvudtes är att iranier i sin helhet icke är jämställda och vi är exempelvis ”liberala”, ”humana” och ”korrekta”. Sammanfattningsvis vill jag påstå att abstraktioner som förekommer i olika bilder av bland annat Iran har bidragit till generaliseringar. Genom att använda olika exempel från religion och med hjälp av kulturyttringar skapas det ideella representationer av iraniers värderingar, idéer och inställningar vilka de orientalisminspirerade omgivningen i sin tur omformar till allmänna

<sup>102</sup> Anwar Abdel Malek i Said, sid. (184-185)

<sup>103</sup> Emir är 26 år gammal och Ali 27 år



kulturella idéer<sup>104</sup>. Rimligtvis kan, som sammanfattande inlägg i denna diskussion kring samhällets syn på Iran, dess kultur och folket, förklaras att:

Alla som använder sig av orientalism – vilket är det vanliga när man sysslar med frågor, föremål, egenskaper och religioner som bedöms vara orientaliska – betecknar, benämner, pekar ut eller fixerar vad de talar eller tänker på med ett ord eller en fras, vilken sedan anses ha blivit verklig eller rättare sagt *är* verklig<sup>105</sup>.

Min förhoppning är att jag har hittills lyckats konkretisera teorin och genom att visa system för klassificeringar samt genom utvärdering av iraniesvenskars ord visat hur iraniesvenskar uppfattar de kulturella yttringar som förekommer i mötet med det omkringliggande samhället. Diskussionen har demonstrerat att iraniesvenskars bild av verkligheten inte överensstämmer med de krav som ställs i skolan och den bilden som ges i den allmänna diskussionen. Läraren bör inte, så vitt jag kan förstå, enbart vara medveten om skolans inre arbete utan öppna skolan till det omkringliggande samhället som skolan är en naturlig del av. Om detta inte händer kan vi bli blinda för strukturella problem och maktobalans. Därför vill jag här medvetandegöra läsaren om olika bilder av verkligheten som informanterna möter. Att diskussionen inte har handlat endast om skolböcker kan ses som ett problem, men jag är av denna åsikt att skolan är en del av samhället och bör därmed vara delaktig i ungdomarnas alla sociala sfärer och upplevelser. Att exempelvis säga att kvinnodiskriminering utanför skolan inte är lärarens angelägenhet då böckerna inte medvetet diskriminerar kvinnor vore fel. Om orientalism och eurocentriskhet är verkliga problem, och jag tycker att samspelet mellan teorin och empirin har visat detta tydligt, är det viktigt att förstå varifrån de intervjuade personerna får *sin* bild av verkligheten. Men innan jag börjar på denna bana vill jag först plädera för ytterligare problematisering av eurocentrisk och orientalisk undervisning.

#### 4.3 Presumtiva effekter på ”mig-bilden”

Jag har hittills fört samtalet med läsaren på en hög abstraktionsnivå. Trots detta har diskussionen hela tiden genomsyrats av det empiriska materialet som enligt mig tyder på utövning av symboliskt våld då informanternas lärare betraktar världen från ett europeiskt perspektiv, samtidigt som både samhället och skolan, orientaliserar Iran. Denna diskussion måste nu lyftas upp på en ännu högre teoretisk nivå så att vi kan, rent hypotetiskt, lägga fram ett scenario som ger oss en presumtiv bild av vilka effekter sådana beskrivningar av historien och verkligheten kan ha på iraniesvenskar. Med andra ord tänker jag i det följande se hur undervisningen påverkar informanternas självbild.

---

<sup>104</sup> Said 2000, sid. 382

<sup>105</sup> Said 2000, sid. 153

Den tidigare diskussionen har visat tydliga tendenser att betrakta iransk kultur och följaktligen iraniesvenskars kulturarv som avvikande från de samhälleliga normerna. Därmed kan man påstå att de ”objektifieringstendenser”, som förekommer i de givna uttalanden, åskådliggör att iraniesvenskars kulturella kapital inte når de utsatta kraven på vad som ska betraktas som väsentligt och normalt. Genom dikotomiseringsexemplen och stämpling av avvikelser samt den generaliserande bilden av Iran och det lämpliga kulturarvet skapas maktasymmetri. Det kunskapsladdade subjektet (läraren), som har makten i skolan, skapar inte känslan av samhörighet med iraniesvenskar eftersom gruppen inte känner sig erkänd. Eller rättare sagt, iraniesvenskt kulturarv är erkänt men inte som ett exempel på någonting positivt. I själva verket blir erkännandet som associeras med negativa konnotationer ett sätt att lyfta fram den europeiska kulturens överlägsenhet. ”När avståndet mellan den kultur som individen i fråga har införlivat och den omkringliggande kulturen i samhället är stort, finns det risk för att individens moraliska universum och hela hennes värdesystem kollapsar, något som leder till en förlust av individens inre integritet”<sup>106</sup>. Detta kan enligt Nader Ahmadi leda till identitetskris. Om individen i fråga i sin självdefinition betonar sin distinktion från andra eller om denna distinktion betonas i samband med individens avspeglning i samhällets bild av hans/hennes kultur finns det risk att denna person utvecklar individualistisk identitet<sup>107</sup>. När iraniesvenskars inrutade historiska normer och värderingar ogiltigförklaras i den eurocentriska undervisningen och de orientalisminspirerade uttalanden finns det risk för att de enskilda individerna upplever kristillstånd<sup>108</sup>. Att ha ens egen identitet, ens hem och föräldrars bakgrund ifrågasatt kan enligt min mening leda till negativ påverkan av ”mig”-bilden. När bandet mellan individens hem och skolan bryts förlorar hon sin referensram för självidentifikation och mister sin identitet<sup>109</sup>.

För att aktörerna skall ha en känsla av samhörighet mellan hemmets kulturella normer, sociala strukturer och det omkringliggande samhället är det nödvändigt att han eller hon lever i balans med dessa föreställningar. Med andra ord bör hemmets kulturella kapital överensstämma med de kulturella normerna och sociala värderingar som gäller i skolan och i samhället i stort. Om hennes kultur inte är erkänd som någonting viktigt och positivt (som verkar vara i fallet iraniesvenskar) kan en inre splittring uppstå då individens självbild påverkas negativt av den bild av hennes kulturella kapital som målas upp i medier, skolböcker och i möten med andra människor.

---

<sup>106</sup> Nader Ahmadi i *Ungdom, kulturmöten, identitet*. Sid. 51

<sup>107</sup> Nader Ahmadi i *Ungdom, kulturmöten, identitet*. Sid. 52

<sup>108</sup> Nader Ahmadi i *Ungdom, kulturmöten, identitet*. Sid. 69

<sup>109</sup> Nader Ahmadi i *Ungdom, kulturmöten, identitet*. Sid. 69

I och för sig skall iraniesvenskars kulturella- och symboliska kapital inte uppfattas som någonting statisk. Vi kan enligt min mening förändra vårt habitus – någonting Bourdieu inte alltid håller med om. Ahmadi påpekar att individen i det moderna samhället får sin identitet genom tillhörighet till och interaktion med gruppen<sup>110</sup>. Till följd därav anpassar aktörerna sina handlingar till de i samhället gällande normerna och reglerna. Således skulle man kunna säga att iraniesvenskars kulturella kapital ökar eftersom de får en klarare bild av den historia som uppfattas som normgivande. Konkret innebär detta att etnosvenskar i allmänhet och iraniesvenskar i synnerhet får mer makt i samhället. Men detta utesluter inte att dessa grupper i mötet med den eurocentriska historien känner referenslöshet. Om iraniesvenskar och de maktutövande organens värderingar inte stämmer överens, finns det en risk för att hela processen av disciplinering urartar och förvandlas till sin motsats<sup>111</sup>. ”Det kan till och med leda till att personen i fråga uppfattar hela behandlingen som en fientlig handling riktad mot hennes/hans inre integritet”<sup>112</sup>. Om det scenariot skulle förverkligas kan läraren få svårigheter att samarbeta med eleverna och således förlora deras engagemang för historieämnet. De etnosvenska ungdomar, vilkas ”jag-uppfattning” avviker från den dominerande uppfattningen i det etnisksvenska samhället och som på ett eller annat sätt utesluts från historieskrivningen, riskerar att inte lyckas bygga upp en egen personlig identitet<sup>113</sup>. På grund av avsaknad av en identitet som överensstämmer med historieskrivningen och den bild av deras kulturella arv, som finns i det etnisksvenska samhället och i skolan, kan många etnosvenska ungdomar i allmänhet och iraniesvenskar i synnerhet börja känna sig som främlingar i detta samhälle som trots allt verkar vara det enda samhället som de verkligen känner<sup>114</sup>. Det teorierna pekar på och materialet insinuerar är att den analyserade etniska gruppen identifierar sig varken med det svenska kulturella kapitalet och den ”hemländska” kulturen (som är egentligen en del av den svenska kulturen). Med andra ord har de varken några rötter i ”hemlandet” eller i Sverige. Ahmadi understryker att de är varken härifrån eller därifrån. Innan jag avslutar detta samtal och återvänder till källorna vill jag ännu en gång betona att jag är medveten om den teoretiska tyngden av resonemanget. Men jag anser att forskarens uppgift är att alltid lyfta upp det empiriska materialet på en hög abstraktionsnivå och sålunda försöka dra viktiga slutsatser om samhällets uppbyggnad.

---

<sup>110</sup> Nader Ahmadi i *Ungdom, kulturmöten, identitet*. Sid. 68

<sup>111</sup> Nader Ahmadi i *Ungdom, kulturmöten, identitet*. Sid. 70

<sup>112</sup> Nader Ahmadi i *Ungdom, kulturmöten, identitet*. Sid. 70

<sup>113</sup> Nader Ahmadi i *Ungdom, kulturmöten, identitet*. Sid. 72

<sup>114</sup> tankeprocessen är inspirerad av Nader Ahmadi i *Ungdom, kulturmöten, identitet*. Sid. 72

Faktum är att vissa svar aldrig kan fås explicit utan måste sökas genom ett detektivarbete. För oss är teorier grundredskap som hjälper oss att komma åt en viss bild av sanningen.

Summa summarum vill jag alltså påstå att personer som upplever den ovan angivna verkligheten befinner sig i ett kulturellt och nationellt vakuum. Om så är fallet hur ska läraren fånga elevens intresse? Till denna diskussion skall jag återvända nedan. Men innan vi tittar på undervisningsförslagen som ges av informanterna är det nödvändigt att få en uppfattning om vilka institutioner och miljöer som har den största betydelsen för iraniesvenskars historiemedvetande och dess utveckling. Detta kan hjälpa oss att förstå hur deras bild av verkligheten skapas och varför denna bild står i obalans med omgivningens. Till följd därav kan vi få en uppfattning om hur skolan skulle kunna närma sig elevernas världsbild.

#### 4.4 Varifrån kommer IP:s kunskap om Iran?

Alla intervjupersoner poängterar att den allmänna skolan endast haft en begränsad betydelse för ökade kunskaper om hemmets kulturarv. Alex förklarar detta på följande sätt.

Alex: Men skolan har inte varit så betydande det är ändå mina familjekontakter som har gett mig bästa kunskaper.

Vad informanterna försöker vidarebefordra är att skolan och dess miljö har varken tagit upp Iran eller gett en trovärdig bild av kulturen. Istället visar intervjuerna att det är hemmet som är den viktigaste förmedlaren av det kulturella arvet. Skolan blir, som vi har kunnat iaktta, istället förmedlare av den europeiska kulturen.

Emir: Ja, mest har jag fått från, faktiskt från släktingar, föräldrar, deras kompisar när de kanske diskuterar nånting.

För att ytterligare konkretisera detta påstående tänker jag citera även Samira, Ali och Alex.

Samira: Så har jag egentligen hört bara från mina egna vänner och min familj och släkt.

Ali: Först och främst är min pappa är väldigt intresserad och han har i princip privatbibliotek. 5000 böcker i vår källare. Så jag tror att det var mina föräldrar som har gjort att jag vill veta mer om mitt land. Sen var det skolan i Iran. Och sen var det ... jag läste hemspråk. Och vår lärare i hemspråk var väldigt dedikerad och han gjorde sitt bästa för att lära oss persiska för att kunna skriva, läsa. Jag läste om hela den historien igen i Sverige, tack vare vår lärare /i hemspråk, min anm./.

Alex: Mina släktingar och farbröder och så vidare. Och sen är det hemspråksundervisning. Där lär vi oss väldigt mycket. Och sen när jag gick på högskolan, eftersom jag bor i Dalby, var jag den enda som hade hemspråk. Han körde dit och jag var den enda eleven och jag lärde mig mycket om traditioner, sagor och ja...

Denna bild överensstämmer även med Sasans åsikter.

Sasan: Det är främst föräldrarna som har påverkat mig då de har gett mig en bild av Iran. Det hela har fått mig intresserad för att få reda från andra böcker. Det är främst min egen läsning. Från mina föräldrar har jag fått synen på levnadsstilen. Sen har jag besökt landet väldigt många gånger. Det

har påverkat mig eftersom jag känner mig hemma där. Men jag känner mig mer hemma här eftersom jag ändå har växt upp här.

Miriam ger en annan bild av hennes kunskapsutveckling. För henne har föräldrarna inte betytt så mycket för hennes kunskaper om Iran.

Miriam: Utan det var hela tiden jag själv. Jag var en ungdom som befann mig i Sverige, med svenskar runt omkring mig. Och jag visste att jag var annorlunda. Jag är inte likt dem. De har andra seder och bruk. De tänker på ett annat sätt. Och sen undrade jag: vad kan det bero på? O ja jag är invandrare och de är inte det. Det måste ha med saken att göra. Så automatisk när jag var i sjuan eller så där så började jag intressera mig för historia. Och då läste jag på egen hand.

När det gäller skolans betydelse för hennes kunskaper om Iran tillägger hon följande:

/.../ Vi hade ingen undervisning om Perseriket. Det enda vi hade i undervisningen är när Khomeyni kom till makten i Iran och slängde ut schahen och det var vad vi hade i undervisningen.

Hemspråk har inte heller betytt mycket för hennes kunskaper.

I diskussionen kring olika faktorerers betydelse för utveckling av historiekunskap verkar även hemspråk ha haft en viktig betydelse. Alla de intervjuade personerna anser att skolan, som är till för alla, inte har haft en viktig del i utveckling av intervjupersonernas kunskaper gällande det iranska kulturarvet. Istället är det andra institutioner och hemmet som har tagit ansvar för detta. Jag anser att historieundervisning på gymnasienivå brister i att följa sina mål som finns angivna i styrdokumentet, nämligen att utveckla elevens egen identitet och insikt om det egna kulturarvet<sup>115</sup>. Exemplet som anges ovan är kanske inte tydliga men de bör trots allt problematiseras med utgångspunkt i styrdokumentet som understryker följande:

Kopplingen mellan det förgångna, nuet och framtiden gynnar analys och problematisering. Detta bidrar till handlingsberedskap vare sig det är tal om emancipation, migration eller interkulturell förståelse. Samma gäller kulturarvets bevarande i ett dynamiskt och multietniskt samhälle präglad av förändringar och kontinuitet i internationaliseringens tecken<sup>116</sup>.

I just dessa ställningstaganden som finns föreskrivna av skolverket lyfter stadsorganen fram en mångkulturell historieundervisning men frågan är hur dominerande är den föreskrivna anpassningen till de multikulturella förändringarna i samhället och i dagens skolmiljö. Bourdieu påstår att skolans inre arbete inte brukar hänga ihop med hur samhället ser ut utanför skolan eftersom skolsystemet är trögrörligt<sup>117</sup>. Om etnosvenska ungdomar lär sig att nedvärdera sitt ursprung och sitt kulturella arv finns det större risk att de inte värdesätter den etnisksvenska kulturen och dess normer<sup>118</sup>. Vi har sätt att bilden av Iran enligt informanternas

<sup>115</sup> (den 7 december -04) syften föreskrivna för ämnet historia (gymnasienivå) av Skolverket; se

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0405&infotyp=8&skolform=21&id=HI&extraId=>

<sup>116</sup> (den 7 december -04) "Ämnets karaktär och uppbyggnad" föreskrivna för ämnet historia (gymnasienivå) av Skolverket; se

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0405&infotyp=8&skolform=21&id=HI&extraId=>

<sup>117</sup> Bourdieus tankar i *Skolan, ideologi och samhället*; sid. 11, 13

<sup>118</sup> Nader Ahmadi i *Ungdom, kulturmöten, identitet*. Sid. 73

subjektiva upplevelser inte har varit positiv. Apropå dessa sociologiska yttranden kan det dessutom påpekas att dessa problem kan leda till försvagad assimilering till de dominerande normerna samt en mer konfliktfylld skoltid. Detta i sig kan leda till att lärarna ställer sig i en svår position då de förlorar legitimiteten och får svårare att få kontakt med eleven. Att undersöka det nyss framförda mer ingående finns här inte något utrymme för, men frågan är intressant och den bör följas upp i framtiden. I anslutning till det sagda vill jag i det följande undersöka vilka undervisningsförslag som förekommer i intervjuerna och hur dessa skall kunna förbättra undervisningen och göra den mer anpassad till individernas speciella krav.

## 5 Att omstrukturera undervisning – hur ska skolan anpassas till den mångkulturella verkligheten?

För att lösa de ovan framförda problemen inom skolmiljön i allmänhet och historien i synnerhet föreslår eleverna konkreta förändringar i verksamheten. Därmed är detta kapitels syfte att se hur informanterna vill att undervisningen i historia skall anpassas till dagens multikulturella samhälle.

Emir: Historia A bör kanske bli lite större kurs. Fokuset bör ligga på de stora krig och de största händelserna i historien, och inte bara just Europa. /.../ Så ja lite mer generell historia, från alla delar av världen och inte bara om sitt. Det är då man blir väldigt närsint och man inte kan förstå hur det kan bli på det sättet. Då tror folk att de andra är dumma i huvudet om de har det på det sättet.

Den naturliga tolkningen av Emirs ord är att bredare historieundervisning öppnar alla elevers horisont och skapar en mer balanserad undervisningsmiljö och ett öppnare samhälle. Att påvisa min hypotes kräver mångfaldigt större materialmängd, men vi kan se liknande resonemang även i Alis uttalande.

Ali: Jag tror att man måste försöka få en heltäckande bild av historia i böckerna. Men nu är det 80 % koncentrerat på Europa. Klart att europeisk historia har varit väldigt intressant också. Men man ska alltid veta att människor är som små kedjor som sitter ihop. Och Europa är en del av världen. Man tror att européer föddes i Europa och de människor som är födda här med blåa ögon och blonda är helt väck från resten av världen. Och det är tack vare dem människor kan äta mat i Indien, och det är tack vare dem ... Men du vet att språket här kommer från Sanskrit i Indien. Men om du frågar vanliga människor här så är det ingen som vet detta. Alltså de diskuterar inte om grunderna till språk. De diskuterar mer religiöst. Men språket är det viktigaste verktyget människan har haft. Då börjar man undra varför är då grunderna till engelska i sanskrit som är i Indien. Varför är då inte grunden till sanskrit i engelska.

Mot bakgrund av dessa ord finns det utrymme att lyfta fram även Alex kritik av den rådande undervisningen.

Alex: Jag som lärare så skulle det bli automatisk från öst också. T.ex. Persisk, Indisk, Arabisk och så vidare. Mycket mer sånt. Och jag hade lagt mer tyngd på det. Jag tycker att det som finns i väst bygger mycket på saker som kommer från öst. Hela civilisationen har uppstått i öst. Och inte helt å hållet, men mycket alltså

grunderna har kommit därifrån. /.../ Alltså här /i Sverige/ bor många Assyrier och sen är det många från Iran, Jugoslavien osv. Och det är viktigt att man känner till om deras historia. /.../ I och med att vi lever i samma samhälle och vi är i kontakt med varandra så är det ändå viktigt att ha kunskap om dem.

Enligt informanternas ord leder en mångkulturell historieundervisning till ett möte mellan människor – ett möte som lyfter fram vårt beroende. I citatena ryms en viss bitterhet av den eurocentriska undervisningen. Det tycks vara fallet att dagens skolundervisning är i större grad dikodomiserande eftersom europeisk historia dominerar undervisningen i större grad än utomeuropeisk som verkar intressera de intervjuade personerna. Men så vitt jag kan tolka exempelvis Alis och Miriams förslag på förändringar bör undervisningen baseras på det som Charles Taylor kallar för liberalism 1.

Ali: Alltså jag tror att det enda som vi tror i vår värld just nu är för människor att förstå att vi har samma ursprung och samma öde. Men problemet just nu är att världen blir allt mer ”devided”. Av etnisk bakgrund. Av religiös bakgrund. Alltså det enda världen strävar är att poängtera just de punkterna som inte är gemensamma. Men faktum är att hela världen har 98 %. /.../ Det som är vackert med människan är diversitet. Vi är uppdelade men samtidigt är vi en enhet. Samarbetet ska finnas i undervisning. Nej jag kan inte se några problem med multikulturell undervisning.

Miriam: Och när folk lär sig historia så kan de förstå varför vissa länder har konflikt. Man blir helt enkelt mer förstådd. /.../ Jag tror att man kan reducera problemen mellan svenskar och invandrare. Jag tror att många svenskar ser invandrare som konstiga varelser. Inte alltid, men ibland. Det finns många som har sina fördomar som de inte tala om. /.../ På så viss kan hat minska. /.../ Jag tror att vi kan ta lärdom av varandra. Jag kan ta lärdom av dig, du kan ta lärdom av mig. Varför ska man hålla sig till sig själv när man kan delar /kunskap/ med andra. Jag tycker absolut att man inte ska hålla sig till sina ”egna”.

Rörelsen (liberalism 1), som grundas på antagandet om att det finns en universalistisk uppfattning om ”det goda livet”, förespråkar indirekt även en integrerad undervisning där allas intresse får ett utrymme<sup>119</sup>. Vi har sett i de angivna citatena att IP föredrar en universalistisk historia eftersom alla människor är beroende av varandra och bör därför förstå varandras öde<sup>120</sup>. Denna universalistiska princip innebär inte att det finns en objektiv sanning utan möjliggör att varje liberaldemokratisk deltagare i skolan ges en möjlighet att tänka själv, söka egen kunskap och kämpa för personliga och politiska rättigheter för sig själv och sin egen grupp. Dessa individuella intressen skall sedan sättas i gemensam undervisningsprogram så att skilda världsbilder och intressesfärer möter varandra i en universalistisk historieundervisning. Således utesluter liberalism 1, som verkar förespråkas av majoriteten av de intervjuade personerna, inte ett nätverk av samarbete mellan medborgarna och därmed inte heller individernas kollektiva intresse. Principen innebär alltså att skoleleverna och lärarna kan skapa en undervisningsprincip där alla individer är representerade. Det universella blir

<sup>119</sup> Amy Gotmann i ”Inledning av Amy Gotmann” i Taylor Charles. *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*. Daidalos. Göteborg. 1994; sid. 25

<sup>120</sup> ordet universalistisk skall inte förväxlas med eurocentrisk syn på universell kunskap som de intervjuade personernas lärare verkar förespråka

världshistoria där liknelser och skillnader lyfts fram. Till följd där av möjliggör en integrerande undervisning ett gränslöst samarbete där individerna väljer gemensamma utgångspunkter men samtidigt bevarar sin självständiga identitet. Varje individ oavsett etnisk tillhörighet får sina intressen tillfredställda samtidigt som vi får gemensamma spelramar. Undervisningen anpassas med andra ord till det postmoderna paradigmet. Därmed skapas en union där elever samarbetar över etniska gränser istället för att etnocentrerade kunskapskrav bestämmer samarbetets riktning. Därmed möjliggörs en postmodern differentiering av individernas identiteter, eftersom individen får möjlighet att avgöra vilka etniska konnotationer som är de viktigaste för hennes utveckling samtidigt som det inte finns något ovanifrån beslut som säger till henne vilken historia/kultur som är viktigast för denna persons utveckling.

Problemet med liberalism 1 är att den individualistiska utgångspunkten kan trots allt i integreringsförsöken köra över de tysta grupperna eftersom vi även idag anser att utbildningssystemet är neutralt i förhållande till individen<sup>121</sup>. Dessa individuella intressen skall sedan sättas i gemensamma undervisningsprogram så att skilda världsbilder och intressesfärer möter varandra i en universalistisk historieundervisning. Vi är med andra ord blinda för skillnader mellan olika individer. Detta har även den ovan presenterade diskussionen påvisat – lärarna har inte lyckats anpassa undervisningen till iraniesvenskars behov. Enligt Bourdieu tycks individuell kreativitet och jämlikhet inte kunna förverkligas i skolan eftersom skolan fungerar i ett hierarkiskt samhälle som sorterar elever till skilda positioner<sup>122</sup>. Detta är någonting som de intervjuade personerna upplever redan idag. Jag skulle vilja påstå att IP:s lärare trots allt tror att de utgår från elevernas intresse men att de inte är medvetna om att de inte tillgodoser alla krav. Med andra ord har individualiserad undervisning inte blivit realitet<sup>123</sup>. Detta kan drabba utomstående grupper som inte har tillräckligt kulturellt och symboliskt kapital att utforma sina krav. I och med detta kan man förvänta sig en kraftig segregering av undervisningen där vi får ett A och ett B-lag. Till följd därav kan historieundervisning, omedvetet, skapa förutsättningar för existensen av liberalismen 2.

Med andra ord bidrar en sådan historieundervisning och dess pedagogiska auktoriteter till existensen av en grupp av människor som inte har samma individuella intresse som människor vars kulturella kapital motsvarar normerna. Skolans roll som den

---

<sup>121</sup> Bourdieus tankar i *Skolan, ideologi och samhället*; sid. 51

<sup>122</sup> Bourdieus tankar i *Skolan, ideologi och samhället*; sid. 10

<sup>123</sup> Bourdieus tankar i *Skolan, ideologi och samhället*; sid. 11



betydelsefulla andre (den som individen speglas i) ger en homogen identitetsstämpel till de andra, de så kallade ”invandrarna”. För att skapa demokrati ska skolan, enligt Taylors teoretiska grundprinciper, prova att undvika att ge misskännande till olika kulturer och i stället erkänna deras skillnader. Principen kallas för liberalism 2. Därmed kan vi få *flera olika grupper*, där varje grupp får möjlighet att inrikta sig på ”sin egen” historia. En direkt effekt av erkännandet är att vi får flera olika kulturella identiteter istället för en dikotomi mellan ett A- och ett B-lag. I anslutning till detta resonemang skulle jag vilja påstå att denna kommunitaristiska linje, där vi medvetet delar individerna i olika grupper med utgångspunkt från ”deras” kulturella arv, trots allt kan leda till att skolungdomar delas mellan *olika och icke-jämlika klasser* av medborgare och kollektiva grupper. Dessutom fräntas aktören (eleven) hans/hennes möjlighet att påverka sitt liv och förutsättningar att fritt välja ”det goda livet”. Problemen som uppstår här är: Vem ska avgöra vilken grupp individen skall tillhöra? Leder detta till att en viss elit avgör att eleven skall läsa en viss kulturs historia? Kan individen påverka sin plats eller blir hon fast-placerad i ett visst etniskt fack? Med andra ord är jag rädd att dessa identiteter, som uppstår genom erkännadspolitik, kan leda till att vissa grupper fastnar i en från *ovan bestämd och artificiellt projicerad identitet*. Taylor framför att ”erkännandet skapar identitet”<sup>124</sup>, men frågan som måste ställas är: Enligt vems normer och krav? ”Det goda” är en väldigt subjektiv tanke som alltid avgörs utifrån ens egen erfarenhet vilket till slut leder till att majoritetskulturen blir den bestämmande. Därför kan Taylor inte i enlighet med någon slags miljöpolitik försöka bevara alla kulturer. Evolutionen, globaliseringen, och mötet mellan människor inom skolan kan inte frysas utan bör leva sina egna liv.

För att rätta till effekterna av särartsblindpolitik har jag här försökt titta på elevernas bild av undervisningen. Därmed har jag försökt å ena sidan problematisera skolans demokratiska principer, och å andra sidan försökt med utgångspunkt från teoretiska begrepp ge förslag på förbättringar av skolan. Ett klart exempel som har förekommit i intervjuerna är Irans, och kulturens bild som finns representerad i det omkringliggande samhället.

Slutsatsen blir att kulturen inte bara förändras genom påverkan från majoritetens kultur utan den förändras i *samspel mellan individerna* (alltså på mikronivå). Därför bör skolan undervisa så bred historia som möjligt så att alla känner igen sig och samtidigt förstår ”den andre” på ett bättre sätt.

Antagandet stöds även av informanterna som konkluderar följand:

---

<sup>124</sup> Charles Taylor I ”Erkännandets politik” i Taylor 1994; sid. 68

Emir: Man blir ju bara visare och lär sig mer om människor. Om man vet mer om någons bakgrund så kan det ju inte vara nackdel. Fördelar är att man knyter folk samman bättre. Om man vet varifrån han kommer och hur har han haft det så kan det leda fram till att man förstå denna persons sätt att va.

Samira: På gymnasiet var det bara Europa och USA. Jag hade blivit mycket mer intresserad om man pratade mer om Iran. Då känner jag mig igen på helt annat sätt. Det är därför jag tycker att man ska ta upp så mycket mer. Jag menar i alla fall det som är viktigast. Det som har haft stor betydelse för oss alla. Jag ser det bara positivt.

I anslutning till dessa citat vill jag sammanfatta informanternas bild med följande åsikt.

Sasan: Man ska istället för att koncentrera sig för mycket på Europa ta lite från alla kulturer som har haft en betydande roll. Samtidigt måste man ha kunskapen om historiska händelser som har hänt för några år sedan. De är väldigt viktiga för att kunna nu då de förklarar en del relationer som händer idag. En del saker ska man försöka plocka in från alla världsdelar. /.../ Jag tycker, kanske eftersom jag är iranier att alla skulle vilja ha lite mer av sin historia i sin undervisning. Jag tror att det är viktigt att lyssna på minoriteterna som finns i klassen. Man ska se till att även de får någonting att relatera till. /.../ Man kan ju förstå olika invandrargrupper. /.../ Man kan öppna ögon hos folk så att de inte ser bara på sin världsdel.

Först måste tanken om allas lika värde etableras och med denna grundförutsättning kan varje individ så småningom få frihet och möjlighet att yttra sin kulturella identitet. Jag tycker att vi är på god väg att förändra skolundervisningen och anpassa den till individernas behov – detta visar denna diskussion som faller under det rådande paradigmet och åsikten att emancipationsprocessen är en viktig del av vår kultur. Det faktum att vi har kommit till insikt om att problemen finns och att skolan är till en viss del blind för skilda habitus är ett steg i rätt riktning. Först när vi har avslöjat problem och vidgat våra horisonter kan vi försöka lösa dessa dilemman i praktiken. Nu när vi har sett i kapitel 5 vilka förslag till anpassning av undervisningen till den mångkulturella skolan som förekommer hos informanterna kan vi i det sista kapitlet sammanfatta den förda diskussionen.

## 6. Skolan genom iraniesvenskars ögon - Avslutande diskussion

Min förhoppning är att läsaren vid det här läget har fått en tydligare illustration av iraniesvenskars bild av historieundervisning. Materialet som vi har diskuterat har gett oss många tydliga spår som jag ska försöka sammanföra igen. Den tidigare debatten har i mångt

och mycket varit teoretiskt laddad. Min förhoppning är att teoretiseringen av informanternas ord har ökat läsarens förståelse av strukturella problem som enligt de intervjuade förekommer i skolan. Grundprincipens fundament har varit att först låta informanterna porträttera deras bild av historieundervisning på gymnasienivå. Därefter har deras bild, av den enligt dem eurocentriska historieundervisningen, knutits till Bourdieus diskussion om lärares symboliska våld och dessa pedagogers val av relevant kunskap som utgår från den etnisksvenska habitus och de gällande kulturella regler som associeras med individens kulturella kapital. Utredningen har indirekt visat att boken *Education, Knowledge and Truth* har rätt när författarna påpekar att

They /Teachers, min anm/ deny knowers their unique, individual 'subjectivities' and fail to take such subjectivity into account in their analysis of knowledge<sup>125</sup>.

Det kanske viktigaste påstående som har genomsyrat detta upplägg är skolsystemets sätt att uppfatta skolelever som kulturellt homogena enheter. Detta sätt att uppfatta klassrummet har lett till att undervisningen i skolan upplevs som euro- och etnocentrisk. Med andra ord har vi kunnat konstatera att kunskapen har uppfattats som standardiserad eller typisk men detta med utgångspunkt från det etnisksvenska kulturella kapitalet. Min ståndpunkt är att vi bör erkänna skillnader i klass, genus och etnicitet och med utgångspunkt från denna dekonstruktion av kunskapen kan vi i förlängningen skapa gemensamma utgångspunkter för undervisning. Denna infallsvinkel kan hjälpa oss att utmana "homogeniseringen" av "objektet" (elever) och således bryta ner epistemologernas universalistiska syn på kunskap. Den direkta implikationen av dagens universalistiska och homogeniserande undervisning är att många lärare tror att deras egen kultur är kärnan för förståelse av alla andra kulturer. Detta i sig har fört oss till inställningen att intervjupersonerna har uppfattat bilden av Iran och dess kultur, som existerar i undervisningen och vid olika sociala möten, som underlägsen. Det har dessutom varit rimligt att relatera denna diskussion till symboliskt interaktionistiska teorier som diskuterar undervisningens påverkan på objektets självbild och bilden av "mig". Undervisningssättet som baseras på den, i arbetet problematiserade, utgångspunkten har lett till sortering av elever med utgångspunkt från deras kulturella kapital. Utbildningens funktionen i sig har inte varit att sortera elever i olika grupper men detta är en indirekt effekt av de negativa bilderna av "Den Andre".

Forskningen har kunnat antyda att bilden av "Den Andre" baseras på den av Said diskuterade bilden av Orienten som ofta associeras med begrepp såsom irrationell,

---

<sup>125</sup> Harvey Siegen "Knowledge, truth and education" i *Education, knowledge and Truth*, sid. 24

religiöst, farlig och avvikande. Det samma har lett till att européer har kunnat lyfta fram sin storhet genom att avspegla sig i "Den andre". Därmed har historien fungerat som identitetsskapande men olika för olika etniska grupper. Denna differentiering och följaktligen skapandet av hierarkier har fört oss till åsikten att de intervjuade personers bitterhet och missnöje med undervisningen. Många har visat en klar passivitet när det gäller intresset för skolämnet historia. Den teoretiska apparaten har fört oss till åsikten att en eventuell dikotomisering kan leda till konflikter i klassrummet. Skillnader mellan kraven och den orientalism-laddade beskrivningen av iraniesvenskars kultur kan rent hypotetiskt leda till ökat ointresse för ämnet historia, konflikter mellan olika världsbilder och vägran att acceptera kulturen som skildrar oliktankarnas kulturarv som någonting irrationellt, mystiskt (dvs. religiöst), fattigt och ociviliserat. Vissa av de intervjuade personerna har explicit påpekat att de inte var så intresserade av historieundervisningen i skolan eftersom den inte berörde deras kultur i tillräcklig utsträckning. Samtidigt med detta har samma personer understrukit att de läser historieböcker på sin fritid eftersom de är intresserade av sitt kulturarv. Detta insinuerar att skolan inte har lyckats fånga detta historieintresse på ett tillfredställande sätt. Om eleverna känner missbehag i sådana miljöer får fortsatta studier visa. Men klart är att om en individs kulturella bakgrund beskrivs i negativa termen kan denna individ inte känna sig som en del av kollektivet. Istället uppstår den tidigare nämnda dikotomin mellan normgivare och normtagare.

Undersökningen har även visat att skolan inte har lyckats fånga elevernas intresse och utvecklat elevernas iranska identitet, och således har skolan inte lyckats följa av Skolverket utsatta mål för ämnet historia. Istället har hemmet och hemspråksundervisningen haft för uppgift att stärka dessa unga personers identitet genom att ge av bild av Irans historia. Därmed har vi kunnat konstatera att familjen har varit den viktigaste förmedlaren av kunskaper om Iran och dess historia.

Förutom detta vill jag även fästa uppmärksamheten på mina mål som sträcker sig utanför den subjektiva bilden av bilden av iranskt kulturarv. Den fråga som jag ibland har berört men inte gett den uppmärksamheten den förtjänar är frågan om informanternas krav på undervisningen och dess anpassning till nya sociala strukturer. Parallellt med det ovan presenterade har uppsatsen sålunda gett olika förslag som enligt IP bör kunna göra undervisningen mer relevant och intressant för alla i klassrummet – oavsett individernas kulturella habitus. Med stöd i Taylors teoretiska redskap har vi kunnat konstatera att kunskapsförmedlingen bör utgå från liberalism 1 – principer. Intervjupersonerna signalerar att vi i undervisningen bör integrera världshistoria och varje etnisk minoritets historia. Det

avgörande med dessa didaktiska överväganden är att de borde ge eleven en bättre förståelse av vår multikulturella närmiljö och de globala förändringarna. Detta i sig kan leda till harmonisering av eventuella konflikter i skolan och förstärkning av alla individers (oavsett etnisk eller klassmässig bakgrund) självkänsla. På så sätt kan vi utveckla elevernas beredskap inför framtiden och förmåga till dynamiskt tänkande. En sådan arbetsmiljö kan skapa en aktiv diskussionsforum och således ge eleverna möjlighet att reflektera över sina och andras erfarenheter och följaktligen uppleva skolmiljön som intressant, viktig, meningsfull, stimulerande och utvecklande. Därmed kan vi förhoppningsvis förstärka skolans demokratiska kärna.

## 7 Referenser

### 7.1. Tryckta referenser

Björk Ragnar "Concept of National Hoistory"; *Conceptions of National History: proceedings of Nobel Symposium 78*. (edt). Lönnroth E, Molin K och Björk R. De Gruyter. Berlin 1994

Bourdieu P, Passeron J.C. *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage. London 1977

Bourdieu Pierre. *Language and Symbolic Power*. Polity Press. Storbritannien 1991

Bourdieu Pierre. *Praktiskt förnuft – Bidrag till en handlingsteori*. Daidalos. Göteborg 1999.

*Conceptions of National History: proceedings of Nobel Symposium 78*. (edt). Lönnroth E, Molin K och Björk R. De Gruyter. Berlin 1994

Dijk van Teun A. *Elite Discourse and Racism*. Sage Publishing Inc. USA 1993.

*Education, knowledge, and Truth – Beyond the postmodern impasse*. Edt. Carr David  
Routledge. London 1998

Erikson Homburger Erik. *Ungdomens identitetskris*. Natur och Kultur. Stockholm 1988

Ferro Marc. *The Use and Abuse of History – Or How the Past is Taught*. Routledge & Kegan Paul. England 1984

Frykman Jonas. *Ljusnande Framtid! – Skola, social mobilitet och kulturell identitet*.  
Historiska Media. Lund 1998

Giddens Anthony. *Sociologi*. Studentlitteratur. Lund 2003

Gutmann Amy "Förord (1994)"; "Inledning av Amy Gutmann" i Taylor Charles. *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*. Daidalos. Göteborg. 1994

Hartman Jan. *Vetenskapligt tänkande – från kunskapsteori till metodteori*. Studentlitteratur. Lund. 1998

*Historiedidaktik i Norden 3*, Lärarhögskolan i Malmö, Malmö 1985

*Historiedidaktik*. Red. Karlegård Christer & Karlsson Klas-Göran. Studentlitteratur. Lund 1997

Hobsbawm Eric. *On History*. Abacus. London 1997

Hosseini Hassan. *Iranians in Sweden – Economic, Cultural and Social Integration*. Almqvist & Wiksell. Stockholm 1997

Jenssen Eric Bernard ”Historiemedvetande – begreppsanalys, samhällsteori, didaktik” i *Historiedidaktik*. Red. Karlegård Christer & Karlsson Klas-Göran. Studentlitteratur. Lund 1997

Karlsson Klas-Göran ”Historiedidaktik: begrepp, teori och analys” i *Historien är nu – en introduktion till historiedidaktiken*. (red.) Karlsson Klas – Göran och Zander Ulf. Studentlitteratur. Lund 2004

Lozic Vanja. *Etnicitet eller genus: Konstruktionen av olika identiteter inom fackföreningar – En textanalytisk pilotstudie av fackföreningarnas syn på arbetskraftsinvandringen under åren 1945 till 1967*. Opublicerad magister uppsats. Historiska institutionen - Lunds Universitet. Augusti 2003

*Manligt och omanligt i ett historiskt perspektiv*. red. Gaunt, David. Forskningsrådsnämnd. Stockholm 1999

Mellberg David “Det är inte min historia” I *Historien är nu – en introduktion till historiedidaktiken*. (red.) Karlsson Klas – Göran och Zander Ulf. Studentlitteratur. Lund 2004

Mead H. George. *Mind, Self and Society*. The University of Chicago Press. USA 1970

Phillips D.C. “Epistemology, politics and curriculum” i *Education, knowledge, and Truth – Beyond the postmodern impasse*. Edt. Carr David. Routledge. London 1998

Rojas Mauricio. *Sveriges oölskade barn – att vara svensk men ändå inte*. Brombergs. Finland 1995

Said Edward. *Orientalism*. Ordfront. Stockholm 2000

Siegel Harvey. “Knowledge, truth and education” i *Education, knowledge, and Truth – Beyond the postmodern impasse*. Edt. Carr David. Routledge. London 1998

*Skolan, ideologi och samhälle – ett komparativt urval franska utbildningssociologiska texter av Bourideu/Passeron, Baudelot/Establet, Poulantzas*. Edt. Berner B, Callewaert S, Silberbrandt H, Wahlström & Widstarn. Stockholm 1977

*Skolan, ideologi och samhälle – ett komparativt urval franska utbildningssociologiska texter av Bourideu/Passeron, Baudelot/Establet, Poulantzas. Edt. Berner B, Callewaert S, Silberbrandt H, Wahlström & Widstamnd. Stockholm 1977*

Taylor Charles. "Erkännandets politik" i *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*. Daidalos. Göteborg. 1994

*Ungdom, kulturmöten, identitet*. Red. Nader Ahmadi. Liber. Stockholm 2003

Widerberg Karin. *Kvalitativ forskning i praktiken*. Studentlitteratur. Lund 2002

Zander Ulf "Historia och identitetsbildning" i *Historiedidaktik*. Red. Karlegård Christer & Karlsson Klas-Göran. Studentlitteratur. Lund 1997

## 7.2. Internet

[http://www.historiebruk.net/Seminarer/Demokratiskt\\_kulturarv/KGHammarlund.pdf](http://www.historiebruk.net/Seminarer/Demokratiskt_kulturarv/KGHammarlund.pdf) (den 30 november 2004)

[http://www.historiebruk.net/Seminarer/Demokratiskt\\_kulturarv/Nordgren.pdf](http://www.historiebruk.net/Seminarer/Demokratiskt_kulturarv/Nordgren.pdf) (den 30 November 2004)

[http://www.historiebruk.net/Seminarer/Demokratiskt\\_kulturarv/Silven.pdf](http://www.historiebruk.net/Seminarer/Demokratiskt_kulturarv/Silven.pdf) (den 30 november 2004)

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0405&infotyp=8&skolform=21&id=HI&extraId=> (den 7 december -04)

## 8 Bilagor

### 8.1 Bilaga 1 – Intervjuguiden

#### ?? **Min presentation:**

- *Bakgrundsinformationen om mig*

- *Vad skriver jag om: Hur ungdomar/gymnasie- och komvuxelever uppfattar den svenska historieundervisning dvs. vilken bild av Iran som finns i böckerna/i undervisningen och vad tycker du om detta*

- *Grundregler för intervju: Förklara att du kommer att spela in samtalet och att du inte kommer att publicera hans/hennes namn om han/hon inte vill*

#### ?? **Intervjupersonens bakgrund:**

?? Vad gör du nu för tiden?

?? Vilken är din relation till Iran?

?? Hur var/är din gymnasietid? Var det intressant? Vad var mest/minst intressant?

?? Vad tycker du om ämnet historia i allmänhet? Är det intressant/viktigt?

?? Vilken är din favoritperiod i historien? Vad tycker du är mest intressant? Varför?

#### ?? **Hur upplever du historieundervisning på gymnasiet?**

○ Tycker du att historieundervisningen i skolan väcker ditt intresse och tar upp det du tycker är viktigt? Varför och på vilket sätt?

○ Är det någonting som du tycker saknas? Varför just detta?

- Om du var lärare vad skulle du vilja mest prata om – detta oavsett vilken skola och i vilket land du undervisar?
- ?? **Hur beskrivs Iran i skolböckerna och av lärarna?**
  - Hur ser du på den bilden av Iran som ges i böckerna/undervisningen
  - Bör någonting ändras, tas bort, läggas till?
  - Om du var lärare vad skulle du vilja mest prata om? Har du något favoritområde?
  - Vad tycker du är viktigast i Irans iranska historia?
  - Skiljer sig din bild av Iran från det man kan höra/läsa om i skolan och i omgivningen? Hur? Varför enligt dig finns dessa skillnader i synen på landet och dess historia?
- ?? **Var har du fått all din kunskap om den iranska historien?**
  - ~~///~~ Föräldrarnas berättande
  - ~~///~~ Hemspråk
  - ~~///~~ Egna minnen och erfarenheter
  - ~~///~~ Svenska medier och skolböcker
  - ~~///~~ Egen läsning och eget intresse
  - ~~///~~ Iranska medier
- ?? **Skall undervisning i historia anpassas till varje elevs etniska bakgrund och vad i så fall bör böckerna innehålla?**
  - ~~///~~ Vilka för- och nackdelar ser du med detta?
- ?? **Avslutning:**
  - Har du något mer att tillägga?

## 8.2. Bilaga 2 – Intervjupersonernas bakgrund

Intervju 1 – 26 årig komvux studerande som jag kallar Emir. Jobbar några gånger i veckan som personlig assistent. Har för avsikt att börja läsa till tandläkare. Har nyligen läst historia på komvux. Intervjun gjordes på MAH.

Intervju 2 - 19 årig folkskola studerande iranska som har för avsikt att läsa till läkare. Har varit i Iran ett par gånger sedan hon tillsammans med föräldrarna flyttade till Sverige. IP som jag här kallar Samira förklarar att familjen var "rätt så rik" då de levde i Iran. Båda föräldrar har högskoleutbildning. Hon läste historia i trean. Samira gick ut gymnasiet i våras. Intervjun gjordes på ett kafé i centrala Malmö.

Intervju 3 - Ali är född i Iran och har nyligen påbörjat universitetsutbildning i kemi. Innan dess har han läst på komvux (förbättrar betygen) samt olika kurser vid Lunds universitet. Han kom till Sverige för 15 år sedan och skulle gärna vilja (efter avslutade studier) doktorera. Under sin tid på komvux läste han historia igen. Intervjun gjordes i IP:s hem.

Intervju 4 - En 17 årig elev från Lund som jag kallar för Alex. Hans far kommer från Iran medan hans mamma är fransksvenska. Båda föräldrar är civilingenjörer. Han går på samhällsvetenskapligt program. Intervjun gjordes på stadsbibliotekets kafé i Lund.

Intervju 5 - Sasan är 18 år gammal och läser just nu på naturvetenskapligt program. Hans båda föräldrar är akademiker. Han är född i Lund men har bott i Iran under ett års period när han var endast ett år gammal. Han skulle kunna tänka sig läsa till civilingenjör, läkare eller jurist efter avslutade gymnasieutbildning. Intervjun gjordes på IP:s gymnasium.

Intervju 6 - Miriam är 20 år gammal och hon gick ut gymnasiet förra året. Just nu läser hon på socionomprogrammet. Hennes pappa är läkare och mamma har jobbat som barnmorska. Intervjun gjordes på stadsbibliotekets kafé i Lund.