The background of the cover is a repeating floral pattern. It features light green and white flowers with dark green leaves, set against a background of vertical green stripes. The pattern is symmetrical and repeats across the entire surface.

**Historieundervisningens utmaningar
- historiedidaktik för 2000-talet**

Vanja Lozic



**MALMÖ
UNIVERSITET**

Historieundervisningens utmaningar

Historieundervisningens utmaningar

Historiedidaktik för 2000-talet

Vanja Lozic



Institutionen för Skolutveckling och ledarskap

Skrifter med historiska perspektiv No. 19

© Copyright Vanja Lozic 2011, 2018

Omslag: Jacob Andersson och Åsa Tosting

Omslagsbakgrund: Tapet - <http://www.europeana.eu/portal/recordhttp://kulturarvsdata.se/S-XLM/object/XLM31745.html>. NT, Läns museet Gävleborg - <http://digitaltmuseum.se/021027046688>. CC BY-NC - <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/2.5/>

Sättning: Jacob Andersson

ISBN 978-91-7104-928-5 (pdf)

DOI: 10.24834/9789171049285

ISSN 1652-2761

Andra utökade upplagan

Innehåll

Förord.....	1
1 Introduktion.....	2
2 Historiedidaktikens ramar.....	8
Vad är historiedidaktik?.....	8
Skolrelaterad historiedidaktisk forskning.....	10
Historiebruk och historiekultur.....	13
Historiemedvetande och historiskt tänkande.....	16
Historiskt kulturarv.....	19
Historisk kanon.....	20
Identitet som en historisk produkt.....	22
3 Varför läsa historia?.....	24
Historieämnet under 2000-talets första decennium.....	26
Historieämnet idag – Kursplaner enligt Lgr 11 och Gy 2011.....	28
Historieämnets allmänbildande potential.....	30
Allmänbildningens relation till den historiska kanon.....	33
Historieämnet förklarar samtiden.....	34
Historia som moralisk vägvisare.....	37
Den nära historien.....	38
Muntlig historia.....	42
Historieundervisning som färdighets- och empatiträning.....	42
Historia och emancipation.....	44
Ett exempel: Genushistoria.....	45
Därför behövs historieämnet – sammanfattning.....	48
4 Normkritik & intersektionalitet – elevperspektiv.....	50
Vad är normer och normkritik?.....	51
Intersektionalitet – ett kritiskt förhållningssätt.....	53
Etniska identiteters instabilitet.....	57
Språkliga kunskaper i "diasporan".....	63
Dikotomiseringsprocesser – essentialistisk människosyn.....	64
Benämmandet – ett sätt att skapa skillnader.....	67
Identiteternas mångfald – en sammanfattning.....	72
5 Historieförmedlingen i det "mångkulturella samhället".....	75

Visioner av mångkulturella samhällen.....	75
Mångkulturell skolpolitik	77
Med fokus på Västeuropa.....	81
Utvidgning av historieämnets horisont	84
Elevernas intresse för föräldrarnas födelseländer	89
Kritik av erkännandets politik	90
Interkulturellt perspektiv: "Om det är viktigt för den ena så borde det vara viktigt för den andra".....	94
Tilläggspektivet – historieundervisning med punktinsatser.....	95
Särintressen som en privat angelägenhet.....	99
Mångkulturalism som didaktisk utmaning – en sammanfattning.	100
6 Diskursanalys som didaktisk arbetsmetod	105
Diskurs – ett sätt att beskriva/tolka världen	107
Tolkningar av de skrivna och de sagda orden.....	108
Kunskap, normer, makt och språk	109
Diskursanalys och normkritik i praktiken – exemplet migrationshistoria	110
"Den stora invandringen"	111
Emigrationens orsaker	114
"Emigrationen: räddning eller olycka?"	116
Livsberättelser och breven från det förflutna	117
Tysta stunder och homogeniserande diskurser.....	119
"Emigrationen tillhör det allra märkligaste inom svensk historia".....	121
Berättelser om efterkrigstidens invandring	122
Arbetskraftsinvandring	125
Flaggandet för nationen.....	126
Diskursiv kontroll och regleringsprocesser	129
Flyktinginvandring.....	131
"Vem är invandraren och hur lever han i det nya landet"	132
De "bor trångt och omodernt"	137
Dekonstruktion och migrationshistoria – en sammanfattning	141
7 Historieundervisningens utmaningar – några slutsatser	147
Historieämnets syfte	148
Kritiskt förhållningssätt.....	151
Elevernas självbilder	154
Hur gör man?	157
Begreppsordlista	161

Referenser.....	169
Register.....	182

Förord

Bakgrunden till denna lärobok i historiedidaktik är enskilda elevers, lärares och läroboksförfattares tankar kring historieämnet. Utan de intervjuades förtroende hade boken aldrig kommit till. Därför vill jag först och främst tacka de intervjuade ungdomarna, lärarna samt läroboksförfattarna Hans Almgren och Hans och Örjan Nyström för deras värdefulla tid och reflektioner.

På vägen har jag fått stöd av många personer, men Mats Greiff, Lars Berggren och Lena Rubinstein Reich har varit mest betydelsefulla under arbetet med min avhandling *I historiekansons skugga: Historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle*; en bok som ligger till grund för denna lärobok. Som forskare har jag också formats av vetenskapliga samtal med kollegor i forskningsmiljöerna på Malmö universitet. Särskilt tack till forskningsmiljön Historiska studier och institutionen för Skolutveckling och ledarskap, vid Fakulteten för lärande och samhälle. Mötet med studenterna vid lärarutbildningen i Malmö samt arbetet som gymnasielärare har varit berikande erfarenheter och en viktig anledning till beslutet att skriva denna bok.

Malmö, maj 2018
Vanja Lozic

1 Introduktion

Alla historiker och lärare i historia arbetar med frågor som handlar om nutiden, eftersom samtidens kulturella, sociala, politiska, utbildningsmässiga och vetenskapliga normer och värderingar styr deras val av perspektiv och undervisningsstrategier. Historieämnet står ständigt inför nya utmaningar måste hela tiden anpassas till samhällsförändringar. Några av vår tids främsta utmaningar är framväxten av det så kallade mångkulturella samhället samt det ökade intresset för miljö-, genus- och postkoloniala perspektiv. Debatten om nations-, klass- och genusfrågor, kulturella yttringar och etnicitet har haft flerfaldiga konsekvenser för skolan i allmänhet och historieundervisningen i synnerhet.¹ Fokus i denna bok är dessa och andra utmaningar som dagens historielärare och historieförmedlare står inför.

I en värld som präglas av migrationsströmmar, globalisering och ifrågasättandet av en essentialistisk syn på genusroller har frågan om historieämnets roll i skolan aktualiserats. Exempelvis påpekar historikern Ulf Zander att en historieundervisning med statsnationalistiska drag är ”mindre lämplig för efterkrigstidens Sverige, som blivit ett multietniskt samhälle på grund av en invandring utan någon tidigare motsvarighet i landets historia”.² I samhällsdebatten diskuteras ”invandrargrupper” behov att läsa ”sin” historia och debatteras samernas och andra nationella minoriteters plats i den nationella historieskrivningen. Detta perspektiv har sin grund i framväxten av så kallad arbetarhistoria och genushistoria under 1960- och 1970-talen. Idag har genushistoria en framträdande plats i historieforskning och utbildning av blivande historielärare.

Denna lärobok bygger på slutsatserna i avhandlingen *I historiekansons skugga: Historieämne och identifikationsforme-*

1 Peter N. Stearns 2000, s. 4.

2 Ulf Zander 1997, s. 110.

ring i 2000-talets mångkulturella samhälle, som är en kritisk granskning av historieämnets innehåll och syfte baserad på en analys av hur elevers identiteter påverkar synen på historia samt en vägledning när det gäller anpassning av historieundervisningen till den alltmer komplexa skolverkligheten. Boken erbjuder olika förslag på hur lärare kan föra in kritisk analys av historieförmedling och andra former av historiebruk i historieundervisningen, samt uppmärksammar betydelsen av förståelse av elevernas historiemedvetande. Just dessa perspektiv har en central plats i de nya kursplanerna i historia för grundskola och gymnasium från 2011.

Metodologiskt baseras boken på intervjuer med 36 elever från två gymnasieskolor i Malmö, deras historielärare och tre läroboksförfattare samt en analys av läroböckers och kursplaners innehåll. Namnen på lärare och elever är fingerade medan läroboksförfattarna är namngivna, eftersom de är offentliga personer vars böcker finns tillgängliga på den kommersiella läroboksmarknaden och är öppna för den offentliga granskningen, som bland annat bedrivs i Skolverkets regi.

I fokus står elevernas erfarenheter och deras åsikter om historieämnet. Klassrumsmiljöerna i det så kallade mångkulturella Sverige är betydelsefulla studieobjekt, eftersom skolans inre arbete idag präglas av identitetsprocesser, av etniska och andra slag. Intervjuer med elever, lärare och läroboksförfattare, som befinner sig i och konstituerar sådana miljöer, beskriver olika individers åsikter om historieämnet, vilket kan hjälpa historieförmedlare (det vill säga lärare och läroboksförfattare) att få en bild av historieämnets roll i dagens så kallade mångkulturella skola.

Analysen av intervjuerna kompletteras med en studie av läroböckers framställningar av emigrationen från Sverige mellan 1850 och 1930 samt invandringen till Sverige efter andra världskriget baserad på ett urval av gymnasieläroböcker i samhällskunskap och historia från perioden 1962–2007. Analysen av hur migrationsprocesser framställs fungerar som ett exempel på hur lärare kan använda sig av dekonstruktion i historieundervisningen och hur metoden kan användas i syfte att

utveckla elevernas källkritiska förmåga och kritiska förhållning till historieförmedling och informationsbedömning.

Boken riktar sig till lärarstuderande, lärare och historiker och har som syfte att ge en översikt av historiedidaktisk forskning, förklara viktiga historiedidaktiska begrepp samt belysa olika individers åsikter om historieämnets roll i skolan. Boken hjälper historieförmedlare att få en överblick av de utmaningar som historieämnet står inför och ger förslag på olika undervisningsstrategier som lämpar sig väl för mångfasetterad och problematiserande historieundervisning.

Boken inleds med en genomgång av viktiga historiedidaktiska begrepp och en översyn av den historiedidaktiska forskningen. I bokens tredje kapitel används resultaten från intervjuerna i kombination med aktuella kursplaner för att diskutera den ständigt närvarande frågan om historieundervisningens innehåll och syfte. Två aktuella krav på förändringar inom historieundervisningen: individualisering och behovet av att ge en röst åt tidigare marginaliserade grupper, tolkningar och perspektiv belyses i kapitel fyra och fem utifrån intersektionella, interkulturella och postkoloniala perspektiv.

Kapitel fyra inleds med en definition av begreppet intersektionalitet; en mångfaldig och komplex tolkning av historiska skeenden som tar hänsyn till samverkan mellan olika perspektiv som klass, genus, generation, plats eller etnicitet. Det intersektionella perspektivet tydliggörs genom en studie av etnicitetens och mångkulturalismens påverkan på ungdomars identiteter och på skolan. Utgångspunkten är att det är viktigt för läraren att få en mångfasetterad bild av elevernas identiteter för att kunna bedriva en individ- och gruppanpassad undervisning i mångkulturella skolmiljöer.

I kapitel fem diskuteras olika förslag på hur historieämnets struktur bör se ut i det så kallade mångkulturella Sverige. Här presenteras de sätt varigenom man kan ge utrymme åt ur etnicitetsperspektiv marginaliserade historiska tolkningar. Även om fokus läggs på omstrukturering av historieämnet utifrån etniska identiteter är det viktigt att understryka att vissa av de undervisningsmodeller som tas upp i detta kapitel kan appliceras för att

anpassa undervisningen till andra särintressen samt till emancipatoriska undervisningskrav, genusperspektiv, globaliseringens effekter, miljöperspektiv med mera.

Hittills har få svenska läroböcker i historiedidaktik fokuserat på elevperspektivet och elevernas syn på historieämnet. En betydande del av diskussionen har istället berört teoretiska resonemang samt olika institutioners, organisationers och staters bruk av historia. Eftersom historieämnets legitimitet är beroende av att lärare lyckas få elever att intressera sig för historia är det viktigt att återkommande undersöka skolelevs, lärares och läroboksförfattares syn på historieämnet och dess roll. I denna bok används kunskaper om dessa åsikter för att diskutera historiedidaktiska val och ge praktiskmetodologiska råd.

Problematisering av historieförmedlingen med utgångspunkt från bland annat genus- och etnicitetsperspektiv är en möjlig väg att öppna för ett mer mångfasetterat tänkande kring historieämnet och historieförmedling. En infallsvinkel lärare kan använda för att problematisera historia och elevernas identiteter är intersektionalitet. Ett annat sätt som lämpar sig väl för analys av historiebruk är den diskursanalytiska metoden som kallas dekonstruktion. Med hjälp av dekonstruktion kan man analysera etniska-, klass- och genusprocesser i skolan och samhället i stort samt visa hur historieförmedling påverkar människors identiteter och reproducerar vissa maktstrukturer. Just dessa perspektiv har i tidigare publicerade svenska historiedidaktiska läroböcker fått en undanskymd plats, trots att perspektiven har haft en betydelsefull roll i dagens historieforskning.

Fördelen med att arbeta med dekonstruktion som undervisningsmodell lyfts fram i det sjätte kapitlet. Här beskrivs hur man kan bygga upp undervisning genom att dekonstruera historieläroböckers innehåll. Dekonstruktion av historiska berättelser är en arbetsmetod genom vilken man kan visa att historiska skildringar och "historiska sanningar" vilar på ett falskt sanningsanspråk och att de reproducerar en viss maktordning. I enlighet med de diskursanalytiska utgångspunkterna är det endast vissa sociala grupper och individers historia som får framträdande plats i den rådande skildringen av historia,

medan andra så kallade marginaliserade grupper (etniska minoriteter, homosexuella, kvinnor, arbetare, människor i ”utvecklingsländer” och i före detta kolonier) förbises och undertrycks. Dekonstruktion handlar om att visa hur vissa grupper beskrivs, osynliggörs eller förtrycks genom historieskrivning.

Historia beskrivs ofta som någonting neutralt och objektivt, det vill säga någonting man inte kan ifrågasätta. Dekonstruktionsmetoden gör det möjligt att visa på de processer varigenom vissa individer och grupper beskrivs i negativa termer och andra i positivt ljus. Utgångspunkten är att dekonstruktion av historia kan ”avslöja” processer där historia reproducerar vissa makthierarkier. Genom att blottlägga relationen mellan historia och makt kan man åstadkomma en förändring av maktrelationer. I kapitel sex används beskrivningar i läroböcker av den svenska emigrationen till USA under perioden 1850–1930 och efterkrigstidens invandring till Sverige för att visa hur skildringar av migrationshistoria bidrar till skapande av nationell gemenskap och uteslutningar av vissa människor ur historieskrivning samt bidrar till en uppdelning av samhället mellan oss och dem. Huvudpoängen är att dekonstruktion som arbetsmetod lämpar sig väl för utveckling av elevernas kritiska tänkande och källkritiska förmåga i en tid när kursplanerna särskilt lyfter fram behovet av dessa färdigheter.

Boken behandlar ett brett spektrum av frågor, från hur man ska gå tillväga i undervisningen till diskussionen om historieämnets innehåll och syfte. De historiedidaktiska frågor som står i centrum är: Hur kan lärare, med hjälp av kunskap om dagens skola, elevers syn på historieundervisning och dess syfte samt deras reflektioner kring identiteter och erfarenheter från så kallat mångkulturellt samhälle, använda dessa insikter för att:

- lyfta fram perspektiv som handlar om att förhålla sig kritiskt till historiska berättelser, källor och en förenklad syn på etniska identiteter
- problematisera de sätt varigenom historisk kunskap skapas, används, förmedlas och uppfattas
- utveckla kunskaper om elevernas historiemedvetande i så kallade mångkulturella samhällen

Därigenom problematiseras skolan som sociokulturell, politisk, identitetsformande och historisk produkt. Slutsatsen är att historieundervisningen och historiedidaktiken i större utsträckning bör lyfta in postkoloniala och genusteoretiska perspektiv från aktuell historieforskning. Dekonstruktion och intersektionella perspektiv kan användas som viktiga pusselbitar i utvecklingen av historieundervisningen genom att hjälpa lärarna att i klassrummet problematisera de rådande historieberättelserna samt inkludera nya tolkningar av historia. Boken avslutas med en begreppsordlista där några centrala historiedidaktiska begrepp som används i diskussionen ges en kortfattad förklaring.

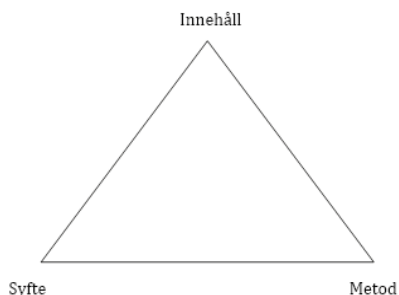
2 Historiedidaktikens ramar

Vad är historiedidaktik?

Begreppet historiedidaktik omfattar analysen och förståelsen av både de sätt varigenom det akademiska ämnet historia förmedlas och individers, staters och institutioners bruk av historia.³ Huvudtemat i denna bok är skolrelaterade ämnesdidaktiska frågor, det vill säga problematisering av historieundervisningen i skolan, vilket inbegriper analyser av dagens elever och deras familjers livshistoria, och de utmaningar som historieämnet står inför idag.

Den norske historikern Jan Bjarne Bøe identifierar tre historiedidaktiska kärnfrågor:⁴

- *Vilket innehåll* bör historieundervisningen i skolan ha? Detta är en fråga om historieämnets innehåll.
- *Varför* ska man läsa historia? Här handlar det om historieämnets målsättningar.
- *Hur* ska man förmedla det historiska stoffet? Detta är ett metodproblem.



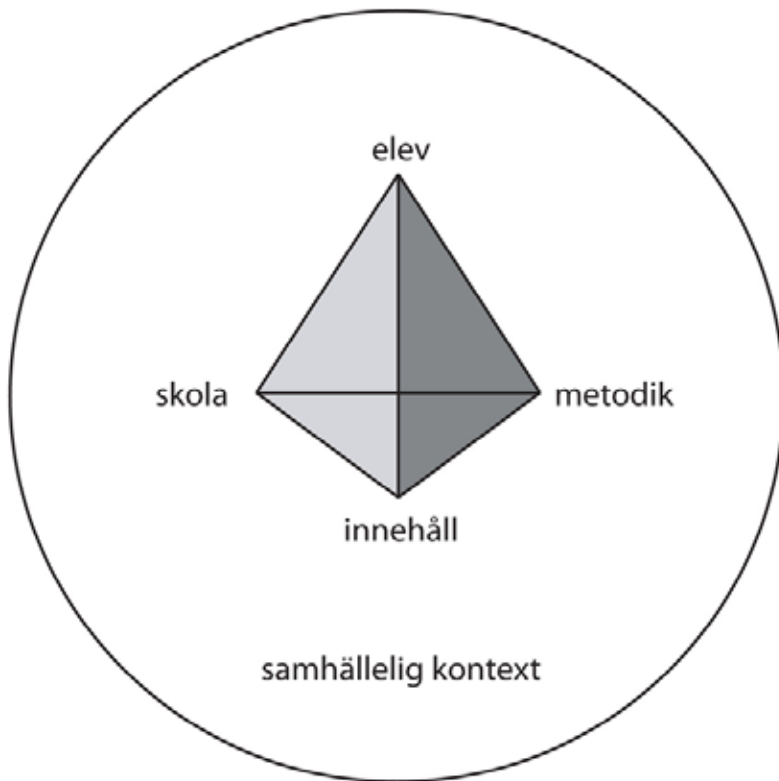
Figur 1: Den didaktiska triangeln

3 Christer Karlegård & Klas-Göran Karlsson 1997, s. 5ff.

4 Nedan presenterade punkter diskuteras i Jan Bjarne Bøe 1995, s. 38.

Historieundervisningen påverkas alltid av elevernas och lärarnas identiteter, erfarenheter och samhällssyn, det vill säga av dessa personers födelseplats, familjekonstellationer, fritidsintressen, politiska åsikter, religion, kön, klass- och andra sociokulturella erfarenheter. Därmed handlar ämnesdidaktiska utmaningar både om att få en förståelse av de erfarenheter som personer som ingår i lärandemiljöer (läroboksförfattare, lärare och elever) har och av deras åsikter om själva ämnet, eftersom allt påverkar undervisningens form och ämnets innehåll.

Med andra ord inbegriper historiedidaktik förståelsen av olika element som påverkar undervisningens olika sfärer, vilket kan beskrivas på följande sätt:



Figur 2: Den didaktiska pyramiden⁵(enligt Areskoug 1999)

5 Mats Areskoug m.fl. 1999, s. 16.

Den didaktiska pyramiden illustrerar de frågor som påverkar historieämnet i skolan. Historieämnet påverkas av de metodologiska valen, ämnets presumtiva innehåll och traditioner, skolans och skolsystemets utformning och överenskommelser, de lagar och regler som styr skolan i allmänhet och historieämnet i synnerhet (t.ex. kursplaner) samt elevernas och lärarnas intressen, erfarenheter, samhällssyn och identiteter. Exempelvis påverkas undervisningen av elevernas familjestrukturer och sociokulturella bakgrund, klassens storlek eller elevernas syn på olika konflikter och på genus. Alla dessa faktorer ingår i en större samhällskontext som får betydelse för synen på skolämnet historia. Skolan är inte ett isolerat fält utan en del av samhället, och historieundervisningen påverkas av dagsaktuella frågor och samhällsstrukturer. I denna bok ligger fokus på migrationens och globaliseringens påverkan på skola i allmänhet och historieämnet i synnerhet.

I det följande ska en översikt av historiedidaktiska forskningstraditioner samt definitioner av ett antal viktiga analytiska begrepp och teorier såsom historiemedvetande, historiebruk och historisk kanon ges.

Skolrelaterad historiedidaktisk forskning

Den svenska historiedidaktiska forskningen har fått ett uppsving under det senaste decenniet. Exempelvis startades två forskarskolor med inriktning på ämnesdidaktik 2008 (Karlstads universitet/Högskolan i Dalarna samt Lunds universitet/Malmö högskola). Forskningen har tidigare ofta handlat om historiebruk på nationell, regional, organisatorisk och institutionell nivå samt om begreppet historiekultur. Idag har skolrelaterade frågor en bärande plats i den svenska historiedidaktiska forskningen.

Ett viktigt bidrag till förståelsen av lärarnas perspektiv är Thomas Nygrens licentiatavhandling *Erfarna lärares historiedidaktiska insatser och undervisningsstrategier* (2009). Enligt Nygren innebär undervisningsstrategier ”lärarnas sammanlänkande svar på de ämnesdidaktiska frågorna kring under-

visningen i historia”.⁶ Han menar att lärare inte förhåller sig likadant till historieämnet, eftersom de har olika uppfattningar om ämnets syfte och om de metodologiska och innehållsmässiga urvalsprinciperna samt olika syn på, och erfarenhet av, elever. Lärarna har skilda perspektiv på undervisningen och väljer olika undervisningsstrategier. I och med detta påverkas undervisningen inte endast av kursplanerna och andra styrdokument utan även av lärarnas samhällssyn och pedagogiskmetodologiska överväganden samt av läroböckernas innehåll (se kapitel 3).

Forskning har visat att läroböcker har en avgörande plats i den europeiska historieförmedlingen, trots att eleverna inte tycker om en alltför läroboksstyrd historieförmedling utan föredrar variation när det gäller undervisningsmaterial och förmedlingstekniker.⁷ Även historikern Sture Långström konstaterar att läroböckerna strukturerar historieämnets innehåll. Han förklarar att läroboksförfattarna anser att deras böcker ger ”nödvändiga historiska fakta”, vilket enligt historikern Bengt Schüllerqvist innebär att det kan vara rimligt att tala om en historisk kanon.⁸ Enligt Schüllerqvist organiseras historieläroböckerna utifrån ”ett begränsat antal etablerade epokbegrepp”.⁹

En stor lucka i dagens historiedidaktiska forskning är avsaknaden av en fördjupad analys av *elevernas* reflektioner kring ämnets syfte och innehåll. Ett av de projekt som har undersökt ungdomars subjektiva bilder av historieämnet är det transeuropeiska projektet *Youth and History* (1998). I undersökningen konstaterades det att lärare och elever har olika syn på hur undervisningen bedrivs. Lärarna anser att de bedriver en mer ”modern” undervisning än eleverna i själva verket upplever.¹⁰ Det verkar som att lärare föredrar ”kunskaper” framför ”färdigheter”.¹¹ Projektet fastslog också att svenska elever i mitten av 1990-talet ansåg att historia i huvudsak handlar om grym-

6 Thomas Nygren 2009, s. 21.

7 Signe Barschdorff 1998, s. 80-84, 90.

8 Sture Långström 1997, s. 226-227.

9 Bengt Schüllerqvist 2006, s. 133.

10 Bodo von Borries 1998a, s. 108-114, 118.

11 Bodo von Borries & Oliver Baeck 1998, s. 161.

heter och katastrofer och att de överlag var mindre intresserade av historia än elever från andra europeiska länder.¹²

Lars Berggrens och Roger Johanssons rapport om högstadielävers upplevelser av historieämnet och min egen avhandling *I historiekansons skugga* går stick i stäv med *Youth and History's* slutsatser. I Berggrens och Johanssons utvärdering från 2003 hävdades det att eleverna var mycket intresserade av historieämnet, samt att elever med en så kallad invandrarbakgrund var mer intresserade än de så kallade etniskt svenska eleverna.¹³ Men undersökningen visade också att eleverna ansåg att ämnet saknade betydelse för deras framtida arbetsliv. Med tanke på att gymnasieeleverna hade svårt att förklara på vilket sätt historieämnet är relevant för deras postgymnasiala studier och framtida yrkesroller, är det berättigat att ställa frågan om historieämnet har, eller kan få, legitimitetsproblem och om historieförmedlarna bör lägga större fokus på att verbalisera ämnets nyttofunktion. Trots dessa negativa signaler visar forskningen att historieämnet generellt uppfattas som intressant.

Majoriteten av eleverna som intervjuades i *I historiekansons skugga* beskrev de historiska berättelser (skildringar av det förflutna) som förmedlas i skolan som intresseväckande och roande.¹⁴ Begreppet *berättelse* kan definieras som en kronologisk framställning av olika händelser, skeenden, personers och grupper liv. När man talar om enskilda personers beskrivningar av sitt liv och familjens historia brukar man tala om livsberättelser. I dessa tolkar, beskriver och förklarar individer sina livserfarenheter (mikrohistoria, den "lilla historien") och sätter dem i ett makroperspektiv (i relation till den "stora historien") samt relaterar dem till andra individer i omgivningen. Livsberättelserna skildrar människors subjektiva upplevelser och minnen, samtidigt som de beskriver hur individer ger mening åt sina livserfarenheter.

De intervjuade elevernas beskrivningar av historieämnet skilde sig åt, men de var i huvudsak överens om att ämnet både är intresseväckande och viktigt. Historiska berättelsers drag-

12 Bodo von Borries 1998b, s. 25, 40-43.

13 Lars Berggren & Roger Johansson 2006, s. 26-31, 40.

14 Vanja Lozic 2010a, s. 98ff.

ningskraft jämförs ibland med sagor. Eleverna ansåg att historia är ett av de mest intressanta (samhällsorienterande) ämnena som de får läsa i skolan. Men trots de entusiastiska orden från många elever är det uppenbart att en del var kritiska till historieämnet, framför allt på grund av att vissa perspektiv saknas (mer om detta i kapitel 5). Så vad var det som ansågs vara viktigt i historieämnet?

När eleverna uppgav att historiska skildringar är intressanta och viktiga menade de ofta en specifik tidsperiod, nämligen de senaste 200 åren i allmänhet och 1900-talet i synnerhet. Betydelsen av modern (samtids-) historia har också satt sin prägel på de nya kursplanerna i historia. ”Närhetsprincipen” påverkar alltså synen på historia. Ju närmare man kommer vår egen tid desto mer intressanta och viktiga anses historiska kunskaper vara. Samtidigt kan flera tusen år gamla händelser vara intressanta för vissa elever, även om de inte anses lika relevanta för förståelsen av samtiden. Så trots att eleverna hade ett allmänt historieintresse och menade att historieämnet är både allmänbildande och viktigt för att man ska kunna förstå samtiden, ansåg de generellt att historiska kunskaper var irrelevanta för deras framtida yrkesroller och postgymnasiala studier.

Nu kommer jag att introducera några av de begrepp och strömningar som har haft en betydande inverkan på den svenska och den internationella historiedidaktiska forskningen.

Historiebruk och historiekultur

Ett av de begrepp som anses vara särskilt användbart för analysen av individers, staters, organisationers, institutioners och mediers användning av historia är *historiebruk*. I kursplanerna från början av 2000-talet står det att undervisningen i ämnet historia ska ge eleverna förutsättningar att utveckla förmågan ”att undersöka, förklara och värdera olika former av historiebruk”. Begreppet har fått en stor genomslagskraft i de nya kursplanerna för historia. I Lgr 11 och Gy 2011 understryks vikten av att utveckla elevernas förmåga att värdera, granska och reflektera över olika bruk av historia.

Enligt Klas-Göran Karlsson syftar begreppet historiebruk på det sätt varigenom det förflutna används och betraktas som "en kulturprodukt eller en artefakt som konstrueras, uppfattas och används av individer, grupper, samhällen och stater för att svara mot vissa specifika behov och för att tillfredsställa vissa specifika intressen".¹⁵ Karlsson identifierar sju olika sätt att bruka historien, nämligen vetenskapligt, existentiellt, moraliskt, ideologiskt, icke-bruk, politisk-pedagogiskt och kommersiellt bruk av historia. Dessa idealtyper överlappar ofta varandra men lämpar sig trots detta väl för studien av de sätt varigenom människor söker efter mening och sammanhang i tillvaron. Med andra ord handlar historiebruk om "de sätt på vilka historia används för att skapa mening".¹⁶

Enligt Peter Aronsson kan lärarna på grund av sina olika uppfattningar om ämnets värde och om metodologiska och innehållsmässiga urvalsprinciper samt deras (dvs. lärarnas) syn på och erfarenhet av elever ha olika förhållningssätt till historieämnet. De, liksom eleverna, "brukar" historia på olika sätt. Exempelvis kan historiska händelser användas för att legitimera olika åsikter eller handlingar, samt för att skapa samhörighet mellan olika grupper. Historia kan även användas i kommersiella eller konstnärliga syften. Företag använder historia för att hos potentiella konsumenter väcka en känsla av produktens autenticitet, dess gamla anor eller traditionella produktionssätt som ger associationer till kvalitet och hantverk. Inom film är bruket av historia mycket påtagligt. Kenneth Nordgren visar i sin avhandling att för assyriska/syrianska grupper spelar massmordet på deras förfäder i det osmanska riket i början av 1900-talet en viktig roll i identitetsformeringen. Grupperna använder mordet för att mobilisera medlemmar för olika politiska ändamål.¹⁷

I Sverige har kung Karl XII använts i olika politiska sammanhang och av olika grupper för att legitimera politiska idéer. Sedan mitten av 1800-talet har fackeltåg till minne av Karl XII:s död högtidlighållits i Lund den 30 november. Firandet har varit

15 Klas-Göran Karlsson 2004, s. 35, 55-56.

16 Kenneth Nordgren 2006, s. 19.

17 Kenneth Nordgren 2006, s. 161.

omstritt och manifestationen har haft tydliga högerextrema och nationalistiska kännetecken. I detta sammanhang fungerar Karl XII som symbol för Sverige som stormakt, hjältedåd, maskulinitetsideal, nationalistiska ideal och stridsanda.

Begreppet historiebruk relateras direkt till begreppet *historiekultur* eftersom historiebruk ”är de processer då delar av historiekulturen aktiveras för att forma bestämda meningsskapande och handlingsorienterande helheter”.¹⁸ Historiekultur är ett mycket komplext teoretiskt och analytiskt begrepp som beskriver olika artefakter samt sociala, institutionella, vetenskapliga, pedagogiska, politiska och andra kontexter och arenor där historien skapas, produceras och används. Den inbegriper också de sätt varigenom historia kommuniceras och används för olika individuella och sociala ändamål.¹⁹ Jörn Rüsen framhåller att det går att tala om historiekulturens estetiska, kognitiva och politiska dimensioner. De estetiska dimensionerna handlar om historiens förmåga att göra intryck och väcka känslor – något som är mycket påtagligt i filmer, musik, litteratur, teater och andra konstformer. Den politiska dimensionen handlar om att med hjälp av olika artefakter och minnesmärken skapa legitimitet och samhörighet bland medlemmar i ett kollektiv. Den kognitiva dimensionen har potential att sätta ramarna för tolkning av det förflutna, förståelsen av nuet och perspektiv på framtiden.²⁰ Historiedidaktiker kan intressera sig för historiekulturens produktions- och receptionssida samt de sätt dessa två samverkar för att konstruera ett historiemedvetande.

Historiekultur inbegriper historiska skildringar som förekommer inom familjen och i andra gemenskaper samt ”de källor, artefakter, ritualer, sedvänjor och påståenden med referenser till det förflutna som erbjuder påtagliga möjligheter att binda samman relationen mellan dåtid, nutid och framtid”.²¹ Enligt Rüsen är olika institutioner och sociokulturella och politiska produkter en följd av institutionernas verksamhet och ett

18 Peter Aronsson 2004, s. 17.

19 Klas-Göran Karlsson 2003, s. 32.

20 Jörn Rüsen 2004b, s. 160ff.

21 Peter Aronsson 2004, s. 17.

resultat av samhällets historiekultur. ”Vetenskapen, skolundervisningen, minnesmärkesvården, muséerna och andra institutioner skärskådas och diskuteras som manifestationer av en gemensam hantering av det förflutna”, det vill säga ”historiekultur”.²² Lägg därtill att historieundervisningen ska kunna ”räknas in i historiekulturen, likväl som historiens politisk-retoriska bruk”.²³ Med utgångspunkt från dessa definitioner av historiekulturbegreppet kan man dra slutsatsen att läroböckerna bör uppfattas som kulturella produkter som representerar en viss historiekultur, samt att historiekultur och historiebruk påverkar direkt människors sätt att se på omvärlden och deras etniska, nationella och andra identiteter.

Trots att begreppen historiekultur och historiebruk har haft en stor genomslagskraft i den svenska historiedidaktiska forskningen kan det hävdas att begreppen är ganska snarlika och att det kan vara svårt att skilja dem åt.

Historiemedvetande och historiskt tänkande

Även begreppet *historiemedvetande* har haft en betydande roll i historiedidaktisk forskning och idag är begreppet en integrerad del av kursplanerna i historia. Historieundervisningens uppgift anses vara att bearbeta och vidareutveckla elevernas historiemedvetande. En stor del av ungdomars historiemedvetande utvecklas i, men framförallt utanför, skolan.

Under de senaste åren har man i ökad utsträckning försökt studera hur historiemedvetandet brukas av unga människor. Samtliga tre begrepp: historiemedvetande, historiebruk och historiekultur är sammanflätade med varandra. Ovan har sambandet mellan historiebruk och historiekultur presenterats. Historiemedvetande innefattar sammanhang mellan tolkning av det förflutna, förståelse av nutiden och perspektiv på framtiden. Bernard Eric Jensen menar att begreppet historiemedvetande används för att klarlägga vad det är som kännetecknar människans livshistoria och på vilket sätt dåtid och framtidsperspektiv är närvarande i människors livsbetingelser. Att leva

22 Jörn Rüsen 2004b, s. 150-152.

23 Sirkka Ahonen 2006, s. 21.

innebär enligt Jensen att det alltid finns för, nu och sedan och när så inte är fallet så lever vi inte längre.²⁴

Uppfattningar om sambanden mellan dessa tre tidsdimensioner (då-, nu- och framtid) ”styr, etableras och reproduceras i historiebruket” hos de flesta människor.²⁵ Så här beskriver en elev sin syn på historia:

Om man ska se det ur ett ekonomiskt perspektiv så använder aktiemäklare historia även när de jobbar för att se framtida händelser. Särskilt i teknisk analys när man ska kolla aktiekurser. Man måste alltid se historien före. Historien är väldigt betydelsefull för att kunna förutsäga framtiden eller för att minska framtidsproblem.

Den intervjuade eleven förklarar att historia hjälper individen att förstå och förutse olika samhällsproblem och konflikter. I citatet beskriver han relationen mellan det förflutna, nutidsförståelsen och framtidsförväntningarna.

Historiemedvetandet påverkar våra val och tolkningar av samhället. Det som har varit, det som är och det som komma ska måste tolkas i relation till varandra.²⁶ Nuet och våra åsikter om omvärlden är starkt knutna till våra tidigare erfarenheter liksom våra framtidsförväntningar. Därmed måste då, nu och framtid betraktas som en enhet. Så även om människor alltid befinner sig i nuet är nuet färgat av människors tidigare erfarenheter (tankar, minnen) och deras förväntningar.

Nanny Hartsmar visar till exempel att ”elever med svensk bakgrund” ser ”ljus på det framtida arbetslivet, medan elever med invandrarbakgrund associerar till arbetslöshet” eftersom de har skilda erfarenheter av arbetsmarknaden, familjeförhållanden och samhällssyn.²⁷ Med andra ord påverkas människor av tidigare erfarenheter och framtidsförväntningar eftersom människor både som individer och som grupper är både skapade av historia och skapare av historia.

Jörn Rüsen skiljer mellan fyra typer av historiemedvetande, nämligen traditionalistiskt, exemplariskt, kritiskt och genetiskt. Han menar att typologin kan vara en utgångspunkt för utveck-

24 Bernard Eric Jensen 2006, s. 58.

25 Peter Aronsson 2004, s. 17-18.

26 Bernard Eric Jensen 1997, s. 51-53, 59.

27 Nanny Hartsmar 2001, s. 139, 239.

ling av narrativ kompetens och elevernas historiemedvetande. De fyra idealtyperna hänger ihop såtillvida att de första, så kallade lägre, typerna är en förutsättning för att nå de högre. Den första eller *traditionella kategorin* av historiemedvetande beskriver hur individen orienterar sig i livet och hur han/hon uppfattar sig själv som en medlem i en grupp. Denna form av historiemedvetande hjälper individen att definiera vilka ”vi” är och vilka ”de andra” är.

Den andra kategorin av historiemedvetande kallas *den exemplariska* och beskriver de sätt varigenom individen drar generella slutsatser samt urskiljer generella regler och lagar för den historiska utvecklingen med utgångspunkt från enskilda fall och händelser. Den tredje kategorin av historiemedvetande benämns *den kritiska*. Enligt Rüsen kan individer som har uppnått denna nivå skapa motberättelser till universalistiska historietolkningar och förhålla sig kritiskt till samt dekonstruera den stora berättelsen. Den fjärde så kallade *genetiska kategorin* kännetecknas av en insikt om mångfaldiga tolkningar av historien samt problematisering av historiska förändringar och kontinuitet.²⁸

Det är på sin plats att påpeka att viss kritik har riktats mot begreppet historiemedvetandes operativa användbarhet. Historikern Beverley Southgate påpekar att det inte går att skilja mellan då-, nu- och framtid på ett tydligt sätt.²⁹ Den norske historiedidaktikern Erik Lund förklarar att begreppet historiemedvetande som operationellt begrepp, i kursplanerna och i klassrummet är ännu inte tillräckligt utvecklat för att det på ett lämpligt sätt ska kunna användas i undervisningen.³⁰ Historiedidaktikern Arja Virta anmärker, utan att förneka betydelsen av begreppet historiemedvetande, att det är svårt att mäta elevers historiemedvetande eftersom ”[i]ndividens historiemedvetande är främst ett privatområde”.³¹ Virta drar slutsatsen att historiemedvetande kan vara en problematisk analysmodell.

Inom den anglosaxiska historiedidaktiska forskningen har begreppet *historiskt tänkande* haft en central plats. I enlighet

28 Jörn Rüsen 2004a, s. 70ff.

29 Beverley Southgate 2000, s. 156-158.

30 Erik Lund 2004, s. 114.

31 Arja Virta 1997, s. 182.

med förespråkarna av denna syn på historieämnet ska undervisningen utveckla elevernas förmåga att ställa och besvara frågor om det förflutna och om dess betydelse för samtiden. Således syftar undervisningen till att förklara dagens värld men också att skapa framtida utvecklingspotential. Grundtanken med utvecklingen av elevernas historiska tänkande är att ge dem redskap att tänka kritiskt och reflekterande.

Här handlar det inte om att lära eleverna fakta och årtal, även om viss faktakunskap behövs för att eleven ska kunna göra relevanta reflektioner, dra slutsatser, analysera och argumentera. Historieämnet i skolan ska enligt denna syn på historia lära eleven att göra val, balansera mellan olika ståndpunkter, utveckla sin berättarförmåga, öva dem i att ifrågasätta olika historiska berättelser och tolkningar, utveckla deras förmåga att forska och ställa historiska frågor samt ge möjliga svar. Målet med sådan undervisning är att utveckla vissa färdigheter såsom att tolka, analysera, samla och använda information.³² Längre fram i denna bok presenteras de sätt varigenom metoden dekonstruktion kan användas för att hjälpa elever utveckla just dessa önskvärda färdigheter.

Historiskt kulturarv

Begreppet *kulturarv* har fått ett uppsving i den skandinaviska historiedidaktiska kontexten under 1990-talet. Per Eliasson finner att det fungerar ”som en ställföreträdande markör för den allmänna bildningstraditionen”.³³ Bernard Eric Jensen förklarar att när olika institutioner, personer och grupper försöker tillämpa kulturarvspolitik försöker de föra en identitetspolitik samt hålla liv i en viss bestämd syn på kultur och kulturprodukter.³⁴

Begreppet *kultur* används för att beskriva idén om samhällsmedlemmarnas delade värderingar och levnadssätt samt de produkter som är en konsekvens av denna idé. Med hjälp av kulturarv förmedlas idéer om kollektiva gemenskaper och medlemmarnas delade kultur. Tanken om kulturell gemenskap bidrar till

32 Samuel S. Wineburg 2001, s. 83, 91-92.

33 Per Eliasson 2008, s. 197.

34 Bernard Eric Jensen 2006, s. 37.

formandet av etniska, nationella och andra kollektiva *identiteter*. Man kan säga att identitet handlar om hur historia, språk och kultur används för att förklara hur ”vi” har blivit till och hur ”vi” har skildrats historiskt. ”Vi” lär oss vad ”vår” historia är och hur gruppen har blivit till. Följaktligen fungerar kultur och kulturarv både inkluderande (förenande) och exkluderande.³⁵

Enligt etnologen Stefan Bohman är politiker, professionella yrkesgrupper, ekonomiska intressenter samt vissa sociala grupper och den offentliga kultursektorn de grupper och institutioner som har tolkningsföreträde när det gäller att påverka innehållet i kulturarvet. Begreppet kulturarv har en normativ innebörd och beskriver något som man vill försvara och hålla fast vid.³⁶ Kulturarvsdiskussionen hänger samman med en essentialistisk uppfattning om kultur, det vill säga om något som är territoriellt och etniskt avgränsat och som anses ha en sammanhängande och genealogisk utvecklingslinje.

Med begreppet genealogi menas enligt Klas-Göran Karlsson retrospektiv historieförmedling där ”människor för sin självförståelse och orientering i tillvaron ’konstruerar’ och ’brukar’ historia”. För att förklara vissa intressen, behov och problem i dagens samhälle söker man ett svar i historien. *Genealogiskt perspektiv* handlar alltså om retrospektiv historieförmedling – vi går bakåt i tiden och söker en förklaring, till exempel genom att söka rötterna till ett visst händelseförlopp. Till skillnad från genealogiskt perspektiv innebär *genetiskt perspektiv* ett ”framåtriktat” historieperspektiv. Med andra ord rör man sig längs ”tidslinjen” från dåtid till nu. ”Vi är historia i den mening att historien har funnits före oss själva och har skapat betingelser som vi lever under”. Därför anses människor ha vissa behov att ha kunskap om dessa förändringar.³⁷

Historisk kanon

Närbesläktat med kulturarvsbegreppet är termen *kanon*. Begreppet syftar på det eftersträvarsvärda kunskapsfält som

35 Per Eliasson 2008, s. 195-196.

36 Stefan Bohman 2008, s. 125, 129.

37 Samtliga citat är från Klas-Göran Karlsson 2004, s. 40-43.

får en auktoritativ ställning och tolkas som odödliga kunskap. Den amerikanske litteraturvetaren Harold Bloom menar att kanon handlar om behovet av att bevara något som anses vara viktigare än något annat. Med andra ord bör och ska vi minnas vissa saker medan andra anses vara oviktiga och kan glömmas.³⁸ Kanon beskriver ”de speciella kulturarv, vilka valts ut och befordrats till att bli måttstock för andra, något att imitera, en sorts kulturarvets adel”.³⁹ Med andra ord handlar det om historiska kunskaper utan vilka en lärare inte kan föreställa sig historieundervisning.

Kanonisering är en process varigenom man bidrar till upprätthållandet av hegemonisk makt över kunskapsproduktionen liksom bevarandet av klassamhället och de dominerande/normsättande gruppernas särintressen. Hegemoni handlar om makten över kulturen samt rätten att definiera normer i samhället. *Hegemoni* kan definieras som den makt som en ledande grupp i samhället utövar över människo- och samhällssynen. Denna grupp definierar kunskapssynen; avgör vad som är rätt och fel samt vad som är normalt och avvikande. Skolan anses vara en viktig plats för reproduktion av kulturella och kunskapsmässiga normer.

En historiedidaktiker som på ett konkret plan har identifierat kanonisk historiekunskap i historieläroböcker för gymnasiet är Kenneth Nordgren. Enligt honom kan historieläroböckernas så kallade stora berättelse (metaberättelse) beskrivas som en stafett som går från en viss tidsepok till en annan. Här handlar det om absolut kronologi och linjär utveckling med fokus på Grekland, Rom, kristendomen och den västerländska medeltiden, världserövringarna, upptäckten av världen, upplysningen, revolutionernas tid och imperialismen samt världskriget och slutligen kalla kriget och perioden därefter.⁴⁰ Genom metaberättelsen bidrar läroböckerna till kanoniseringen av historieämnet. Denna form av historieskildring har beskrivits som den västerländska kanon och västeurocentrisk historieförmedling.

38 Harold Bloom 2000, s. 11, 14; Jes Wienberg 2008, s. 38.

39 Stefan Bohman 2008, s. 125.

40 Se Kenneth Nordgren 2006, s. 187-212; Kenneth Nordgren 2008, s. 9-14.

I USA har den ”västerländska kanon” ifrågasatts av olika så kallade etniska minoritetsgrupper, homosexuella, kvinnor och andra underrepresenterade grupper. Kritikerna menar att den västerländska kanon återger en eurocentrisk historieberättelse som endast skildrar ”minoritetsgruppers” position i samhället i relation till ”vita européer”. Afroamerikaner blir exempelvis endast betydelsefulla i samband med slavfrågan medan amerikanska indianer enbart får sin plats i historieförmedlingen i samband med ”utrotningen”. Kritiken av den ”västerländska kanon” ska presenteras närmare i kapitel fem. Nedan följer en beskrivning av relationen mellan historia och identitetsformering.

Identitet som en historisk produkt

Människor är skapade av historia och skapare av historia. Människor är historiska varelser eftersom deras erfarenheter påverkar vilka de är. Historiemedvetande, historiebruk och historiekultur är starkt förknippade med etniska och andra identiteter. Våra identiteter påverkas av institutionellt historiebruk samt av den historiekultur som gäller i samhället i stort och inom våra familjer. Vårt bruk av historia påverkas av våra identiteter och samhällssyn samtidigt som vårt eget agerande formar samhället och således dess historia. Så vad betyder begreppet identitet?

Antropologen Gerd Baumann hävdar att den allmänna meningen att identitet i allmänhet och etnicitet i synnerhet är en personlig egenskap som förvärvas vid födelsen och som förblir mer eller mindre oförändrad under livets gång är felaktig.⁴¹ Identiteter är sociala och historiska konstruktioner och ska inte beskrivas som naturgivna, stabila och tidlösa.⁴² Individens identitet bygger på en rad olika kategorier: nationalitet, etnicitet, kön, sexuella preferenser, religion, social status (klass), utbildning, fritidsintressen, musikpreferenser eller generation.

Identiteter formas och omformas ständigt och alltid i relation med andra människor i vår omgivning. Denna syn på

41 Gerd Baumann 1999, s. 59.

42 Judith Butler 2005, s. 37.

identiteter kallas sociokonstruktivistisk och enligt den är identiteter inte naturgivna utan historiskt och socialt konstruerade. Identitetsformering är en relationell process så till vida att den ”får mening och innehåll först i mötet med andra” människor.⁴³ Vi speglar oss i andra människor eftersom deras åsikter om oss påverkar våra självbilder. Den kunskapssyn som gäller i ett samhälle påverkar våra åsikter och vår samhällssyn och således våra identiteter.

Identiteter handlar också om skillnadsskapande och klassificeringar av människor. Ofta delas människor i de som är som ”vi” och ”de andra” (de som anses vara främmande). Klassificeringar av människor på basis av sexuella preferenser, etniska, könsmässiga, rasmässiga och andra kategoriseringsprinciper fungerar som ett sätt att ordna världen och skapa en stereotyp karta över vår värld och de människor som finns i den. Vi ordnar människor med utgångspunkt från deras personliga historier, värderingar, bakgrund och preferenser.⁴⁴ Till exempel används begreppet etnicitet för att beskriva grupper som anses dela liknande kollektiva identiteter och referensramar (t.ex. språk, traditioner, religion samt tanken om ett gemensamt ursprung och det kulturellt unika).⁴⁵

43 Paulina de los Reyes 2007b, s. 47.

44 Thomas Hylland Eriksen 2002, s. 60-61; Judith Butler 2005, s. 64.

45 Thomas Hylland Eriksen 2002, s. 34-35; Aleksandra Ålund & Abby Peterson 2007, s. 21.

3 Varför läsa historia?

Varför ska man läsa historia? Svaret på denna fråga leder rakt till historiedidaktikens kärna. Enligt historikern Klas-Göran Karlsson har historia traditionellt betraktats som ett ämne som kan utveckla (nationella) identiteter och kulturarv, som har en emancipatorisk potential och som hjälper individen att orientera sig i tid och rum. Historia kan förklara processer och strukturer samt människors livsvillkor. Ämnets roll har även relaterats till allmänbildningsfrågor, nationella, medborgerliga och demokratiska intressen, utveckling av de färdigheter som handlar om att kritiskt kunna bedöma information och källor från det förflutna.⁴⁶

Utvecklingen av elevernas historiemedvetande är ytterligare en fråga som har uppmärksammats i den historiedidaktiska forskningen kring ämnets syfte. Enligt Jan Bjarne Bøe har historieämnets mål traditionellt varit att stärka elevernas moral, förbereda dem för samhällslivet och deras medborgerliga plikter samt överföra forskningsresultat.⁴⁷ Den italienske historiedidaktikern Luigi Cajani sammanfattar frågan om historieämnets roll genom att förklara att historia för det första ger eleverna information om både då- och nutida sociala, politiska, ekonomiska, kulturella samt miljömässiga strukturer, för det andra utvecklar kunskaper som hjälper individen att utöva sina medborgerliga plikter och för det tredje ger en pluralistisk syn på världen (från lokalt till globalt).⁴⁸ Med utgångspunkt från den historiedidaktiska pyramiden, som beskrivs i det föregående kapitlet, går det att hävda att frågan ”varför historia” har i huvudsak relaterats till historieämnets innehållsfrågor, olika samhällsinstitutioners och individers bruk av historia och historieämnets påverkan på olika individers (elevers) identiteter.

46 Klas-Göran Karlsson 2004, s. 29-41.

47 Jan Bjarne Bøe 1995, s. 54-56.

48 Luigi Cajani 2007, s. 7.

Diskussionen i detta kapitel baseras på intervjuer med över trettio gymnasieungdomar, fem lärare och tre läroboksförfattare. För det första ska det påpekas att majoriteten av de intervjuade ungdomarna läser på två gymnasieskolor i Malmö. I denna stad blir frågan om historieämnets struktur i ett så kallat mångkulturellt samhälle mycket påtaglig eftersom över 40 procent av skolungdomarna i Malmö anses ha "utländsk bakgrund". Det innebär inte i sig att talet om det mångkulturella endast ska ses som något som handlar om "invandrarkulturer". Men i diskussionen kan man inte frånga det faktum att mångkulturalismen i mångt och mycket just handlar om de så kallade invandrarfrågorna.

För det andra har majoriteten av de intervjuade elevernas föräldrar högskoleutbildning. Det kan antas att dessa ungdomar behärskar det "lingvistiska kapital" som underlättar kommunikationen med den akademiska värld som intervjuaren representerar. Eftersom de är vana att interagera med individer med akademisk bakgrund är de också beredda att ställa upp på en intervju om skolan i allmänhet och ett skolämne i synnerhet. Ett visst socialt bortfall uppstår även på grund av att studien genomfördes på de teoretiska/studieförberedande gymnasieprogrammen där historieämnet är ett obligatoriskt skolämne.

Beskrivningen av ungdomarnas syn på historia ger en bild av deras historiemedvetande, ett perspektiv som har fått en viktig plats i kursplanerna från 2011. För att kunna rama in de intervjuades ställningstaganden i en skolpolitisk kontext inleds kapitlet med en kort presentation av Skolverkets föreskrifter för ämnet historia i grund- och gymnasieskolan. Först presenteras Skolverkets bestämmelser angående historieämnets syfte, mål, karaktär och uppbyggnad med utgångspunkt från Lpf 94 och sedan presenteras de bestämmelser som trädde i kraft 2011. Översynen av kursplanernas innehåll ger en insikt om i vilken grad de intervjuades åsikter rymms inom de skolpolitiska diskurserna samtidigt som beskrivningar av de idag gällande och gamla kursplanerna ger en bild av de förändringar kring synen på historieämnets syfte och innehåll som har skett sedan mitten av 1990-talet.

Historieämnet under 2000-talets första decennium

Enligt SKOLFS 2000:60 (kursplaner som gäller enligt Lpf 94) ska historieämnet först och främst lägga en grund för elevernas historieorientering i såväl tid som rum.⁴⁹ Eleverna förväntas kunna ”skildra och jämföra händelser och företeelser i dagens värld lokalt, regionalt, nationellt och globalt”. På så sätt anses historieämnet kunna ”skapa sammanhang och bakgrund för individen och samhället”.

Historieämnet ska också ge en fördjupad förståelse för ”olika krafter som påverkar samhällen och människor” och å andra sidan ”perspektiv på dagens samhälle”. Historia A ska ge både sammanhang och bakgrund ”för hela historien från forntiden till vår tid” samtidigt som den ska ta upp ”[c]entrala och för bildningen oundgängliga skeenden, företeelse och personer”. I det här sammanhanget blir bildningsidealet en viktig fråga. Begreppet fick en renässans i och med skolreformerna under 1990-talet. Ylva Boman menar att bildningsidén traditionellt har handlat om ”att utveckla en tillhörighet till kulturell gemenskap och nationen”.⁵⁰ Kursplanerna öppnar för en strukturering av historieämnet på basis av den så kallade genetiska historieförmedlingen. Men Historia A ger också utrymme för en genealogisk historieundervisning såtillvida att eleverna förväntas ”kunna diskutera några av dagens händelser utifrån ett historiskt perspektiv”.⁵¹

För det andra syftar ämnet till att utveckla ”en trygg och demokratisk identitet”, bland annat genom studier av såväl ”det egna kulturarvet” som andras ursprung och kulturarv.⁵² De identiteter som lyfts fram i kursplanerna för gymnasieämnet

49 Samtliga citat som relateras till kursplanerna är från *Senaste lydelse av skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier för kurser i ämnet historia i gymnasieskolan och inom gymnasial vuxenutbildning*, SKOLFS 2000:60.

50 Ylva Boman 2002, s. 196.

51 Genetiskt perspektiv innebär ”framåtriktat” historieperspektiv. Med andra ord rör man sig längs ”tidslinjen” från dåtid till nu. ”Vi är historia i den mening att historien har funnits före oss själva och har skapat betingelser som vi lever under”. Därför anses vi ha vissa behov att ha kunskap om dessa förändringar. Genealogiskt perspektiv kan definieras som retrospektivt. ”Historia erbjuder ’facit’”. Det kan handla om att söka rötterna till ett visst händelseförlopp. Klas-Göran Karlsson 2004, s. 40-43.

52 För en diskussion om kursplanernas och Lpo 94:s syn på identiteter se även Kenneth Nordgren 2006, s. 173, 176-177; Niklas Ammert 2008, s. 123.

Historia A är ”den egna identiteten”, ”demokratisk identitet” och ”historisk identitet”.

Demokratibegreppet har haft en central plats i skolrelaterade frågor efter andra världskriget. Enligt Boman har en av skolans viktigaste roller varit att skapa ”demokratiska människor och bidra till att utveckla ett demokratiskt samhälle” som genom-syras av möjligheter till individuell valfrihet.⁵³ Det bör observeras att identitetsbegreppet och kulturarvet skrivs i singular samt att ”den egna identiteten” och kulturarvsbegreppet formuleras i bestämd form. Innebär detta att man betraktar vissa identitetsformer som överordnade andra inom historia och historieämnet? Är det så att det finns en grundläggande identitet som skolämnet historia anses kunna främja eller ska man istället prata om mångfaldiga och skiftande identiteter (klass, kön, sexuell läggning, etnicitet, generation)?

Kursplanerna öppnar för en pluralistisk tolkning av historien såtillvida att de lyfter fram internationalisering och interkulturell förståelse samt gör klart att synen på relevant historiekunskap samt identiteter påverkar de historiska perspektiven. Således skapas det i kursplanerna utrymme för en mångfasetterad historieförmedling och tolkning.

För det tredje syftar ämnet till att hjälpa eleverna utveckla en historisk medvetenhet. ”Härigenom tillägnar sig eleven en förståelse som befrämjar samarbete över både sociala, etniska och geografiska gränser, vilket gynnar handlingsberedskap inför framtiden”.⁵⁴ Kursplanerna lyfter klart fram betydelsen av historiemedvetande. Genom att elevernas historiemedvetande utvecklas ökar deras förmåga att problematisera och analysera, vilket i sig ”bidrar till handlingsberedskap vare sig det är tal om emancipation, migration eller interkulturell förståelse”. Det är tydligt att styrdokumentet framhåller att historiska kunskaper inte bara handlar om det förflutna utan även att de är betydelsefulla för individens framtid. Det bör påpekas att styrdokumentet både talar om historiemedvetande

53 Ylva Boman 2002, s. 245, 334ff, 381.

54 *Senaste lydelse av skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygs-kriterier för kurser i ämnet historia i gymnasieskolan och inom gymnasial vuxenutbildning*, SKOLFS 2000:60.

och historisk medvetenhet. Hur de två begreppen skiljer sig åt är oklart, men historikern Peter Aronsson menar att historisk medvetenhet handlar om kunskap om ”den egna existentiella platsen i det historiska flödet” medan begreppet historiemedvetande handlar om ”hur dåtid-nutid-framtid är relaterade till varandra”.⁵⁵

För det fjärde kräver Skolverket ett aktivt arbete med värdegrundsfrågor. De värdegrunder som betecknas som fundamentala är ”hänsyn, solidaritet och tolerans”, eftersom dessa ”bidrar till att stärka medborgarrollen och grunden för demokrati”. Kursplanerna poängterar vikten av att ”befrämja samarbete över både sociala, etniska och geografiska gränser”. Historiska insikter anses kunna skapa ”förutsättningar för internationellt samarbete samt ökad förståelse i en multietnisk, konfliktfylld värld”. Observera att en multietnisk värld sätts i relation till en konfliktfylld värld.

För det femte syftar ämnet till att hjälpa eleverna utveckla vissa färdigheter såsom kritiskt tänkande, analytiskt betraktelsesätt, syntes- och sammanfattningsförmåga, bedömande av olika källor och kommunikationsförmåga.

Historieämnet idag – Kursplaner enligt Lgr 11 och Gy 2011

Ledordet i de nya kursplanerna är det tidigare beskrivna begreppet historiemedvetande. Avgränsningen av historieämnets syfte inleds med formuleringen att ämnet ska utveckla elevernas historiemedvetande: kunskaper om att ”[m]änniskors förståelse av det förflutna är inflätad i hennes föreställningar om samtiden och perspektiv på framtiden”.⁵⁶ Likaledes påpekas det att historieämnet ska ge eleverna kunskaper om historiska sammanhang liksom historisk bildning. Därigenom ska historieämnet ge ”en historisk referensram och en fördjupad förståelse för nutiden” samt ge perspektiv på framtiden.⁵⁷ Kursplanerna för gymnasiet

55 I begreppet historiemedvetenhet betonas ”den personliga förmågan att relatera till tidsdimensioner”. Peter Aronsson 2004, s. 67-68.

56 Lgr 11: Kursplaner i historia i grundskolan, §3.13; Gy 2011: Kursplaner i historia för gymnasiet.

57 Lgr 11: Kursplaner i historia i grundskolan, §3.13.

understryker att ämnet ”behandlar individens villkor och samhällets förändringar över tid”.⁵⁸

Det lokala samhället (hemorten) men framförallt Sverige, Norden och Europa är den dominerande geopolitiska horisont från vilka historiska skeenden ska studeras enligt kursplanerna för grundskolan. Till skillnad från kursplanerna från andra hälften av 1990-talet och 2000-talets första decennium är det geografiska rummet i skolämnet historia explicit definierade i avsnittet ”Centralt innehåll”. Här har ”den europeiska epokindelningen utifrån ett kronologiskt perspektiv” förstärkts. Även om frågor om ”globalt utbyte och globala förändringsprocesser och händelser” liksom ”[p]roblematisering av historiska tidsindelningars beroende av kulturella och politiska förutsättningar” ingår behandlas dessa perspektiv huvudsakligen utifrån de europeiska och/eller nordiska perspektiven.⁵⁹ Medan begreppet mångkultur har strukits från de nya kursplanerna har migrationsperspektivet fått en framträdande plats. I kursplaner för grundskolan påpekas det också att ämnet ska ge ”[h]istoriska perspektiv på urfolket samernas och de övriga nationella minoriteternas situation i Sverige”.⁶⁰

Ytterligare perspektiv som betonas är betydelsen av utveckling av förståelsen av hur historia används i olika sammanhang och tidsepoker samt arbete med historiska metoder, som ska hjälpa eleverna att kritiskt ”söka, granska, tolka och värdera olika typer av källor” och historiska berättelser. Målet är att historieämnet ska hjälpa eleverna att ställa historiska frågor, använda teorier för att förklara olika förändringsprocesser samt utveckla ett kritiskt förhållningssätt när det gäller historieförmedling. Ämnets roll i utvecklingen av elevernas forskande och granskande färdigheter har förstärkts. Även om begreppet emancipation är borta från de nya kursplanerna förväntas eleverna i analysen av källor från det förflutna använda olika perspektiv såsom ”social bakgrund, etnicitet, generation, kön och sexualitet”.⁶¹ Det bör noteras att begreppet ”klass” har i

58 Gy 2011: Kursplaner i historia för gymnasiet.

59 Gy 2011: Kursplaner i historia för gymnasiet.

60 Lgr 11: Kursplaner i historia i grundskolan, §3.13.

61 Gy 2011: Kursplaner i historia för gymnasiet.

den slutgiltiga versionen av kursplanerna för gymnasiet ersatts med ”social bakgrund” och begreppet ”genus” har ersatts av ”kön”.

Till sist ska eleverna enligt kursplanerna för gymnasiet lära sig inse ”att varje tids människa ska förstås utifrån sin tids villkor och värderingar”.⁶² Genom undervisning i historia ska eleverna få insikt i hur deras och andras identiteter är historiska konstruktioner (t.ex. utifrån begreppet gemensamma kulturarv). Likaledes ska eleverna utveckla kunskaper om demokratiens framväxt och få kännedom om odemokratiska regimer och tankesätt.⁶³

Hur förhåller sig kursplanernas innehåll till verkligheten i klassrummet? Vilka ståndpunkter angående ämnets syfte har elever, lärare och läroboksförfattare?

Historieämnets allmänbildande potential

På frågan om varför man ska läsa historia förklarar den övervägande majoriteten av de intervjuade eleverna att historieämnets kanske viktigaste roll är att främja elevernas ”allmänbildning”. En av eleverna förklarar att utan historiska kunskaper kan det vara svårt att delta i olika diskussioner. Eleverna definierar allmänbildning som den kunskap som skapar förutsättningar för social interaktion.

Många elever anser att det är viktigt att kunna betrakta sig själva och bli betraktade som kompetenta och intelligenta individer vars språkliga, sociala, kulturella och andra kompetenser ger en respektabel plats i mötet med andra människor. Enligt dem utvecklar historieämnet just dessa kompetenser. De menar att utan allmänbildning finns det en risk att man blir uppfattad som ”dum”.

Det är väl bra med allmänbildning så att man inte uppfattas som dum och inte vet vad franska revolutionen var. Man måste veta lite annars blir man tagen för dum.

62 Gy 2011: Kursplaner i historia för gymnasiet. Liknande formulering förekommer i kursplanerna för grundskolan.

63 Lgr 11: Kursplaner i historia i grundskolan, §3.13.

Eleverna strävar efter respekt och den kan man få genom att man framstå som allmänbildad.

Intervjuresultaten bekräftar Christer Karlegärds uppfattning att historieämnet ska ses som ett skolämne som erbjuder eleven vissa så kallade kollektiva referensramar som används i ett givet socialt sammanhang.⁶⁴ Eleverna argumenterar för att allmänbildning ger individen en grund för att kunna fungera i sociala möten. Ungdomarna visar på behovet av att bli socialt accepterade/erkända av människor i deras omgivning. En av eleverna förklarar att det är viktigt för honom att folk ”respekterar att han är utbildad”.

Att historieämnet traditionellt har betraktats som ett ämne som ger en individ ”viktiga” sakkunskaper visar den engelske historikern Alfred Leslie Rowse som i sin bok *The Use of History* förklarar att ”[h]istory is an essential part of the mind of a cultivated man”.⁶⁵ Historisk bildning är enligt detta perspektiv en viktig del av identitetsformeringen.

Även lärarna betecknar allmänbildning som ett viktigt argument i legitimeringen av historieämnet. En av lärarna förklarar att historieämnets legitimitet grundar sig i behovet att motverka kronologisk analfabetism. I likhet med elevernas och lärarnas betraktelsesätt har bildningsidealet en central plats i gamla och nuvarande kursplaner. Enligt Skolverket är ett av historieämnets huvudmål (i alla fall när det gäller gymnasieämnet historia) kronologi, epokindelningar och ”andra centrala historiska begrepp”. Skolverket menade redan på 1990-talet att historieämnet bör handla om ”[c]entrala och för bildningen oundgängliga skeenden, företeelser och personer”. Niklas Ammert anser att dessa kunskaper ”är vad människor i allmänhet räknar till allmänbildning”.⁶⁶ Således verkar det som Skolverket förespråkar ett rättesnöre eller en normerande kultur som ska kunna föras vidare från generation till generation.⁶⁷ En sådan kunskapsform benämns ofta kanonisk kunskap.

64 Christer Karlegård 1983, s. 9.

65 Alfred L. Rowse 1948, s. 191.

66 Niklas Ammert 2008, s. 178.

67 Se diskussionen om begreppet kanon och kulturarv i Lars-Erik Jönsson m.fl. 2008, s. 8.

Det verkar finnas ett kunskapsideal utan vilket de intervjuade inte kan föreställa sig historieämnet. Liknande tankegångar finns hos läroboksförfattarna. Örjan Nyström, författare till gymnasieläroboken *Perspektiv på historien*, anser att möjligheten att undvika så kallad kanonisk kunskap i historieämnet är liten.

Det är ju ett faktum att man etablerar en kanon när man skriver en historiebok. Det kan man inte blunda för. Från tid till tid uppstår någon typ av kulturell konsensus kring vad den här kanon ska vara. Och det är lite utrymme man har att röra sig inom. Man måste förhålla sig till detta vare sig man vill eller inte. I vissa punkter så tycker man kanske inte att det är så bra, men man måste ändå förhålla sig till det, som en realitet, så att säga. Det ligger i historien, i institutioner, i samhället. Den finns och den reproduceras ständigt utav lärarna. De måste ju handskas med detta, vare sig de vill eller inte.

Nyström talar om normer som gäller för historieämnet och som påverkar historieläroböckernas innehåll. Han ställer sig skeptisk till ett definierat innehåll i historieämnet, men som läroboksförfattare känner han sig fångad av de konventioner som finns inom ämnets traditioner. Historiekanons innehåll har enligt honom växt fram och är rotad i ämnets historia, institutioner och samhället. Han ser sig själv som en del i denna reproduktion av historiekanon.

Hans Almgren, författare till *Alla tiders historia*, förklarar att läroböckers innehåll begränsas av möjligt sidantal och beskriver hur han blir stoppad av referenslärarna när han försöker stryka något ur boken. Läroboksförfattarna befinner sig i en svår situation eftersom historieläroböckernas innehåll inte kan revideras hur som helst. Med andra ord måste de förhålla sig till den kanon som gäller i historieämnet om de ska kunna sälja sina böcker. Kanonisk kunskap förmedlas i det eftersträvarsvärda undervisningsområde som har en auktoritativ ställning och som tolkas som den odödliga, eller som det heter i de gamla kursplanerna, oundgängliga kunskapen. Harold Bloom förklarar att en kanon upphäver skillnaden mellan kunskap och

omdöme samt medverkar till att något lever vidare (kanon ska kunna motstå tidens härjningar).⁶⁸ En självklar följdfråga är då vilka dagens kanoniska kunskaper är, eller bör vara.

Allmänbildningens relation till den historiska kanon

Den stora majoriteten av ungdomarna beskriver hur historieundervisningen inleddes med berättelser om antiken och att de sedan under kursens gång rörde sig mot vår egen tid. Lärarna beskriver historieämnet på ett liknande sätt. En lärares grovplanering för Historia A utgår till exempel från epokindelningar och den kronologiska undervisningsstrukturen består av: den äldsta historien, Norden, Grekland, Rom, medeltiden, ”nya tiden”, den svenska stormaktstiden, 1700-talet, Sverige under 1700-talet, industriella revolutionen, amerikanska revolutionen, franska revolutionen, Napoleon, politiska ideologier, nationalism, Norden under 1800-talet, industrisamhället, imperialismen, första världskriget, Ryssland/Sovjetunionen, mellankrigstiden, andra världskriget, Norden under 1900-talet och världen efter 1945. Läraren anser att det antika Grekland är en viktig del av det som kallas ”kulturarvet”. Konflikten kring antikens plats i historieämnet blåste upp när Skolverket presenterade det första förslaget för nya kursplaner i ämnet historia. I dessa saknades antiken men efter stark kritik reviderades förslaget och antiken kom tillbaka.

En annan lärare summerar sin historieundervisning genom att markera att grundkursen i historia ger ”det som jag brukar kalla för det historiska skelettet, det är egentligen att bara plugga in periodindelning och vad det är som gör att man byter perioder och så vidare”. Det så kallade historiska skelettet har identifierats som ”the Western heritage model” och benämns i kursplanerna som europeisk epokindelning.⁶⁹ Kenneth Nordgren karakteriserar denna syn på historia som en stafett som går från en epok till en annan och från ett rike till ett annat.⁷⁰ Nordgren menar att historieberättelsen som genomsyrar dagens svenska historieundervisning är kronologiskt och eurocentriskt upp-

68 Harold Bloom 2000, s. 11, 14.

69 För diskussion om ”Western Heritage Model” se Ross E. Dunn 2000, s. 124.

70 Kenneth Nordgren 2006, s. 205.

byggd och han tecknar en så kallad prospektiv historia som fokuserar på Grekland, Rom, kristendomen och den västerländska medeltiden, världserövringarna, ”upptäckten av världen”, upplysningen, revolutionernas tid, imperialismen samt världskriget och slutligen det kalla kriget och ”perioden därefter”.⁷¹

Historikern Niklas Ammert skriver i sin avhandling att en sådan historieförmedling bidrar till en (väst)européisk identitetsformering.⁷² Per Eliasson varnar för att det finns en risk att ”den existerande allmänbildningstraditionens etnocentriska dominans förblir oproblematiserad”.⁷³ Liknande tankegångar går att finna bland elevernas reflektioner (se kapitel fem).

Historieämnet förklarar samtiden

Allmänbildning är kanske den vanligaste förklaringen, men det är nästan lika vanligt att eleverna anser att historia är viktigt för att öka förståelsen av samtiden. Enligt eleverna är historia ett viktigt ämne eftersom det ger bakgrundsinformation om vårt samhälle. En elev säger att ”man måste förstå vad som har hänt innan för att förstå vad som händer idag”. Eleverna framhåller att människor behöver kunskaper om samhällets bakgrund för att de ska kunna förstå hur saker och ting ter sig idag.

Historia gör en till det man är idag, annars vet man inte vad det är som har påverkat en. Och om man inte vet så är man kanske inte den person man är idag.

Det är uppenbart att eleverna upplever historia som *identitetsformande*. Utan historiska kunskaper kan vi i deras ögon varken förstå oss själva eller samhället. En av de intervjuade eleverna menar att även om historiska kunskaper inte alltid har en uttalad nyttofunktion är det viktigt att veta vad som hade hänt förr, så att man inte är blind för det förflutna och lever bara i nuet.

71 För en diskussion om historieböckernas (eurocentriska) innehåll och uppbyggnad se Kenneth Nordgren 2006, kap. 4 samt Kenneth Nordgren 2008, s. 10-11. Se även Vanja Lozic 2008, s. 27-30; Vanja Lozic, 2009a, s. 221-222.

72 Niklas Ammert 2008, s. 148, 215.

73 Per Eliasson 2008, s. 196.

Historia anses kunna ge individen vägledning i frågan om besluts- och konflikthanteringar. En elev exemplifierar med att aktiemäklare är beroende av historiska kunskaper för att kunna göra lönsamma aktieköp. På så sätt ansluter han sig till ståndpunkten att historia ger, som det heter, perspektiv på framtiden. Denna ståndpunkt är inte vanligt förekommande i elevernas reflektioner kring historieämnet. De menar främst att historieämnet i skolan handlar om dåtiden och i bästa fall även om förståelsen av samtiden.

I likhet med eleverna förklarar samtliga intervjuade lärare och läroboksförfattare att kunskaper om historiska skeenden hjälper individen att förstå den värld han/hon lever i. En lärare anser att det är centralt att läsa historia för att kunna förstå ”varför vi är här och hur vi kom till den här situationen”. Lärarna strävar efter att ge eleverna en historisk orientering, det vill säga att stimulera studier och förståelse av historiska förändringar och kontinuitet. På så sätt kan eleverna få en klarare bild av de processer som har lett till formeringen av dagens samhälle. Historieämnet ger en meningsfull struktur åt det förflutna lika mycket som åt nutiden.⁷⁴

Grundtanken med denna så kallade genealogiska (retrospektiva eller tillbakablickande) historieförmedling är att man försöker hitta svar i det förflutna och förbereda sig för framtida utmaningar. Denna form av historieförmedling anses således kunna ge ett facit.⁷⁵ En av de intervjuade lärarna uttryckte detta på följande sätt:

Historia i sin allra bästa form kan få oss; inte att förutspå framtiden; men att i stunden inse ”aha” någonstans har detta skett tidigare på en annan plats och i en annan form. Det här liknar ju det här mycket. Där är historia jättebra. Ska USA gå in och bomba Iran? Vad ska de göra? Och då kan man dra paralleller tillbaka i tiden till olika saker. Det är så jag vill att historia ska vara. För detta behövs goda kunskaper i historia för att de eleverna ska kunna göra detta. [...] När jag var en nyutexaminerad lärare då hade jag en tanke att jag ska

74 Beverley C. Southgate 2000, s. 153-154.

75 Klas-Göran Karlsson 2004, s. 43.

ha hela historieundervisningen baklänges. Idag bråkar Ryssland och Estland, varför då? Och sen, bara hoppa bakåt tills vi är hos Peter den Store och göra så med hela undervisningen.

Läraren anger att historien kan hjälpa individen att förstå samtiden men även ge perspektiv på framtida möjligheter och vägval. Utgångspunkten i hans berättelse kan relateras till Klas-Göran Karlssons och Bernard Eric Jensens resonemang.

Enligt Jensen kan historiemedvetandet ge individen ”sammanslagning mellan tolkning av det förflutna, förståelse av nutiden och perspektiv på framtiden”.⁷⁶ Karlsson menar att relationen mellan då-, nu- och framtid handlar om individens behov av att hitta orsaken till problem samt söka facit.

Det kan handla om att söka rötterna och de skyldiga till en utveckling som ansetts ha gått fel, att hitta en relevant historisk precedens till en sentida situation som man anser sig behöva vägledning och orientering i, eller att hitta vad som känns som en trygg kontinuitet i en situation präglad av snabb förändring och osäkerhet om framtiden.⁷⁷

Den citerade läraren hade således först för avsikt att utgå från den så kallade genealogiska undervisningsmodellen men han bestämde sig för att välja bort den. Istället såg han en kronologiskt (genetisk) uppbyggd undervisning som den mest lämpliga.

I elevernas svar är det svårt att finna tecken på att de anser att historieämnet ger dem perspektiv på framtiden. Eleverna ser sällan den *stora historien* (den form av historia som ofta diskuteras i historieämnet) som något som ger dem framtidsorientering. Ett undantag är att vissa elever framhåller att vi lär oss av historien och av de misstag som har begåtts i det förflutna. I dessa diskussioner accentueras historieämnets betydelse för utvecklingen av historiemedvetandet, det vill säga relationen mellan då, nu och sedan.

76 B. E. Jensens översättning av Karl Ernst Jeismanns definition av historiemedvetande. Bernard Eric Jensen 1997, s. 51.

77 Klas-Göran Karlsson 2004, s. 43.

Historia som moralisk vägvisare

Eleverna betraktar historia som ett ämne som kan ge dem moralisk och värdegrundsmässig vägledning. Historien anses vara livets läromästare. På frågan om vad och från vilka händelser man kan lära sig från får man ett enstämmigt svar: andra världskriget i allmänhet och förintelsen i synnerhet.

En elev menar att man bland annat läser historia för att ”man ska se till att Hitler inte kommer tillbaka. Om någon försöker säga samma sak som Hitler så ska man stoppa den direkt. Om man inte vet vad han gjorde då kan man inte se till att det inte händer igen”. Indirekt ställs diktaturer mot demokratiska samhällsideal. Enligt andra elever kan historieämnet hjälpa dem att agera moraliskt eftersom de kan lära sig av de misstag som har begåtts i det förgångna. Majoriteten av eleverna hävdar att genom att läsa om de stora europeiska krigen kan man ”lära sig av de misstagen så att de inte händer igen”.

Historieämnet anses kunna bidra till utvecklingen av vissa värdegrunder. Elevernas utgångspunkter bygger på uppfattningen att historiska kunskaper kan förhindra degradering av normer och värderingar samt öka förmågan att skilja ondska från godhet. Genom att tillhandahålla avskräckande exempel (och/eller beskriva de ”goda” historiska exemplen) anses historia kunna ge moralisk vägledning och utveckla demokratiskt tänkande. På så sätt ger historieämnet en framtidsvision.

Medan synen att människor kan lära sig av historia är allmänt förekommande bland eleverna är denna syn på historieämnet mindre uppenbar hos lärarna. Men även lärarnas reflektioner om hur vi kan lära oss av historia kretsar kring andra världskriget. En lärare förklarar att det snarare är genom empatifrämjande insatser än faktagenomgångar som man kan minska främlingsfientligheten och de högerextrema åsikterna. Läraren och läroboksförfattaren Hans Nyström är delvis av en annan åsikt. Han har som utgångspunkt att kunskaper om det förflutna kan förändra människors sätt att agera och eventuellt förhindra framväxten av oönskade och icke-demokratiska tänkesätt och synsätt på omvärlden och medmänniskorna. Även

Thomas Nygren kommer fram till slutsatsen att lärare betraktar historieämnet som ett ”bra ämne för att arbeta med värdegrundsfrågor och ökad självständighet i värderandet”.⁷⁸

Ungdomarnas och lärarnas reflektioner påminner om myndigheten Forum för levande historias ståndpunkter. Myndigheten betonar i sin ursprungliga beskrivning av verksamheten betydelsen av kunskaper om världskrigen, nazismen och förintelsen för moralfrågor samt för utveckling av normer och värderingar. Forumets övergripande mål är enligt SOU 2001:05 ”att stärka viljan hos var och en att aktivt verka för alla människors lika värde. Forumet ska behandla frågor som rör demokrati, tolerans och mänskliga rättigheter med utgångspunkt i Förintelsen”.⁷⁹ Med hjälp av kunskaper om människors illdåd i det förflutna hoppas man kunna påverka enskilda individers historiemedvetande och sålunda bidra till att forma ”moraliska” och ”demokratiska” medborgare.

I återstoden av kapitlet kommer de frågeställningar som lärarna ser som viktiga men som i varierande grad uppmärksammas av eleverna att behandlas. I detta sammanhang kan det vara på sin plats att diskutera det som ibland kallas ”den nära historien”.

Den nära historien

Historieämnets betydelse för den nära samtiden gör att många elever generellt ser släktforskning som en intressant undervisningsmetod.

Jag håller på att skriva om min pappas sida. Det var intressant. Riktigt kul. Man fick titta hur skillnaden var mellan deras tid och vår tid. Det var stora skillnader som man upptäckte. Det var kul. (I: Varför var det intressant?) Det var mest för att jag tyckte att det var en del speciella händelser som hade inträffat på min pappas sida.

Samtidigt framgår det av intervjuerna att flera elever betraktar de livsberättelser som upplevs som vardagliga (banala) som

78 Thomas Nygren 2009, s. 43.

79 *Kommittén Forum för levande historia: Betänkande* (SOU 2001:05), 2001, s. 7.

mindre intressanta att forska och skriva om. Slutsatsen är att även om många elever anser att släktforskning är en intressant arbetsmetod så präglas deras intressen för historiska händelser av det som de upplever som främmande och spännande, alltså skilt från deras egna liv. Eleverna vill helst berätta och upptäcka ”spännande” livshistorier. Däremot är det tydligt att de inte lyfter fram den utforskande metoden som en anledning till varför man ska läsa historia.

Vidare berör släktforskning och livsberättelser individen på ett personligt plan. En elev berättar att släktforskning är roligt eftersom det är ”något som berör en själv och inte bara någonting som har hänt någon annan eller förr utan liksom att man kanske kan göra historien om sig själv”. Ytterligare en elev menar att genom ett mer personligt perspektiv kan man i större utsträckning ”relatera till situationen och man kan tänka sig in”. På så sätt utvecklar denna undervisningsmetod empati.

Utän släktforskning hade några av de tillfrågade gymnasisterna haft mycket begränsade kunskaper om familjens historia. En elev som gjorde ett släktarbete i skolan, påpekar att hon blev ganska förvånad över hur lite hon visste om sina föräldrar och medger att projektet var mycket roligt eftersom ”det finns ju så många år som man har varit delaktig och så ännu fler år som man inte har varit delaktig i sina föräldrars liv. Jag tycker att man borde lägga lite mer energi på detta, både som förälder och som barn att få reda på vad som har hänt så att man vet om sitt ursprung”. Arbeten om släktforskning och livsberättelser handlar om identitetsfrämjande arbete, något som kursplanerna för historia ser som ett viktigt syfte med historieundervisningen.

Därtill är betydelsen av det lokala en central fråga för ungdomarnas identiteter. I centrum för vardagsrelationerna står lokaliteten, det vill säga de delar av Malmö inom vilka de rör sig dagligen. En av lärarna förklarar att han ser sina elever först och främst som ”Malmöbor”. När jag frågar en av de intervjuade eleverna hur hon tolkar begreppet identitet säger hon att hon i allmänhet beskriver sig själv som svensk men

också att hon känner mycket mer samhörighet med Malmö och Skåne än ”08-orna där uppe. Stockholmarna är inte de som man stödjer mest. De kallar oss danskar” menar hon. Dessutom firar hon Norges nationaldag eftersom hennes mor är född i Norge. Sådär beskriver en annan elev betydelsen av det lokala:

En sak som jag tycker att man skulle kunna göra i svensk historia är att man tar Malmös historia. Så jag tycker att man kunde, efter att man har gjort det vanliga, kanske fokusera sig på det egna området. Då kan man ju verkligen relatera till historia. ”Ja, jag har varit där!” Man går ju runt i till exempel Malmö och Skåne och då kunde alla ta sin del. När jag var liten fick jag reda på väldigt mycket om det område jag är från. När jag var typ tolv år så var det ingen som kunde så mycket om området. Det var en kort historia men i alla fall någonting som jag tyckte var intressant. Jag tror faktiskt att de som inte alls bryr sig skulle tycka att det är roligt att läsa. Kanske något sånt: ”Malmö från medeltiden tills idag”. Något i den stilen i alla fall. Det skulle vara väldigt bra. Så de som är från Stockholm kan göra det och så vidare.

Generellt kretsar livsberättelserna kring det lokala och det nära. Individerna relaterar till föräldrar, syskon, skola, framtidsplaner, människor i olika sociala nätverk och fritidsintressen. Roy Rosenzweig anser att historieämnet bland annat bör kännetecknas av en mer lokalt präglad historia och ”den nära historien” eftersom människor uppvisar ett stort intresse för de historier som berör dem direkt.⁸⁰ Peter Aronsson observerar att ”[m]änniskor sorterar sina erfarenheter i relation till platser de upplevt och upplever som betydelsefulla”.⁸¹

Det ska påpekas att de nationella och internationella kontexterna inte utesluts ur berättelserna om ”det nära”. Thomas Hylland Eriksen menar att många lokala samhällen i allt större utsträckning har blivit integrerade i det globala systemet. Medlemmarna av de lokala samhällena är allt mer medvetna

80 Roy Rosenzweig 2000, s. 280.

81 Peter Aronsson 2004, s. 193.

om de komplexa relationerna mellan det lokala, nationella och internationella.⁸² Malmö, som är en central punkt i elevernas berättelser och identifikationer, är också en del av den nationella och internationella kontexten.

Aleksandra Ålund påpekar att lokala, nationella och globala influenser sammansmälts i allt större utsträckning i så kallade mångkulturella samhällen.⁸³ Roy Rosenzweig menar att studierna av det lokala måste relateras till en global och mer kosmopolitisk historieorientering.⁸⁴ Denna fråga kommer att behandlas närmare i kapitel 4.

Avslutningsvis ska det tilläggas att den nära historien inte nödvändigtvis enbart behöver handla om geografiska närområden eller släktingars livshistorier, utan den kan också handla om sport och andra fritidsintressen som är viktiga delar av ungdomars identitetsarbete. Exempelvis pratar många ungdomar om olika former av ungdomskultur som mode och musik. Historieundervisning om dessa frågor kan knytas samman med den stora historien och på så sätt kan man utifrån den lilla historien förklara även stora samhälleliga förändringar.

”Den nära historien” sätter i hög grad sin prägel på lärarnas syn på historieämnet. Till skillnad från eleverna, som berättar att den nära historien förekommer i undervisningen men inte nämner arbetsmetoden som en legitimerande faktor för ämnets existens, menar flera historieförmedlare att arbetsmetoden är viktig för att visa på sambandet mellan mikro- och makrohistoria samt ge röst åt vanliga människor. Lärarna beskriver hur de försöker inkludera de människor som finns i elevernas omedelbara närhet i historieundervisningen. En lärare förklarar att alla elever gör ett släktarbete som bygger på intervjuer med gamla människor. Arbetet går ut på att presentera historiska personer i olika historiska sammanhang och detta görs genom att undersöka hur människor i elevernas omgivning har levt. Lärarna vill komplettera läroböckerna med släktforskning, eftersom denna undervisningsmetod kan visa att människor som lever idag är en länk i en historisk kedja. Oral history

82 Thomas Hylland Eriksen 2002, s. 164. Se även Aleksandra Ålund 1997, s. 39.

83 Aleksandra Ålund 2003, s. 250.

84 Roy Rosenzweig 2000, s. 280.

(muntlig historia) kan ses som ett viktigt undervisningsredskap i denna strävan.

Muntlig historia

Muntliga källor, i form av intervjuer med släktingar och människor i elevens egen omgivning, kan hjälpa eleverna att få inblick i olika personers värderingar och minnesbilder. Muntlig historia ger en bild av personernas identiteter, intressen, ställningstaganden, normer och värderingar.⁸⁵ Historikern Malin Thor framhåller att muntliga källor ”berättar för oss om händelser, men också om dessa händelsers mening och betydelse för individuella människor”.⁸⁶ Intervjumaterialet möjliggör en jämförelse mellan personernas åsikter, syn på samhället, deras erfarenheter dvs. subjektiva upplevelser av olika händelser i det förflutna. Dessa källor kan ställas mot den stora historien som exempelvis förmedlas i läroböckerna. Muntligt källmaterial möjliggör för historikern att välja just de personer han/hon anser ha störst kompetens och erfarenhet. Eleven kan ställa just de frågor han/hon vill få svar på. Metoden ställer individen i centrum och därmed demokratiseras historieskrivningen eftersom de intervjuade (som ofta är marginaliserade personer) får komma till tals.⁸⁷ Dessutom utvecklar arbetsmetoden vissa färdigheter, bland annat förmågan att analysera och skapa historiska källor och ställa historiska frågor.

Historieundervisning som färdighets- och empatiträning

Generellt går det att konstatera att de intervjuade eleverna inte tar upp färdighets- och empatiträning som viktiga motiv för historieämnets legitimering i skolan. Däremot värderar många elever undersökande lärandeprocesser högt såtillvida att arbetsmetoden väcker intresse. Elevaktiv och undersökande undervis-

85 Hejéne Thomsson 2002, s. 29, 33, 38.

86 Malin Thor 2006b, s. 36-37.

87 Malin Thor 2006a, s. 41ff; Paul Thompson 1980, s. 25ff; Lars Berggren & Mats Greiff 2006, s. 171-174.

ning uppfattas ofta som en stimulerande undervisningsstrategi. Överlag menar de intervjuade eleverna att variation är nyckeln till lyckad undervisning.

På samma sätt som kursplanerna gör gällande att ämnet möjliggör inlevelse i och förståelse av gångna tider påpekar lärarna att ett viktigt uppdrag som historielärarna har är att stimulera elevernas inlevelseförmåga och deras insikter om människor. En av lärarna hävdar att arbetet med att främja elevernas inlevelseförmåga handlar om att de ska kunna ”låtsas och försöka förstå och vara den andre”. En annan lärare understryker att ett av målen med hans historieundervisning är att eleverna ska kunna få en djupare och mer empatisk förståelse för dödssiffror och människors lidanden. Han menar att innehållet i historieundervisningen inte får bli opersonligt och förfrämligande, utan lärarens uppgift är att levandegöra tragiska ögonblick i mänsklighetens historia.

Lisa Farley definierar historisk inlevelseförmåga (eng. historical empathy) som det sätt varigenom man försöker förstå hur människor i det förflutna kan ha upplevt saker, vilka känslor som har framkallats i samband med vissa händelser/ erfarenheter och varför människor har agerat på ett visst sätt.⁸⁸ Historisk inlevelseförmåga handlar om att förstå andra människors erfarenheter samt att utveckla barns moraliska styrka.⁸⁹ Kursplanerna i historia understryker att det är viktigt att förstå människors livsvillkor utifrån deras egen tid och för detta krävs inlevelseförmåga.

Flera av de intervjuade lärarna beskriver nyttan av att arbeta med analysen av källmaterialet, ofta i form av släktforskning eller så kallat historiskt detektivarbete. Enligt en av lärarna är historikerns och historielärarens uppgift att träna eleverna att ”ställa frågor och att låta dem upptäcka och låta dem känna att det är spännande att upptäcka något som har varit och sen hitta anknytningar till vår egen tid”. Den citerade läraren argumenterar för en implementering av historisk analys. Läraren strävar efter att forma elever till amatörhistoriker, det vill säga forskande och ifrågasättande individer. I den historiska analy-

88 Lisa Farley 2006, s. 1023-1024.

89 Jeanette B. Coltham & John Fines 1971, s. 8.

sen betonas vikten av empiriska undersökningar.

Den undersökande arbetsmetoden har dessutom en potential att utveckla elevernas förmåga att förhålla sig kritiskt till materialet, ställa frågor till det och inte minst att forma eleverna till amatörhistoriker.⁹⁰ De källkritiska perspektiven har fått en ökad plats i 2011-års kursplaner. När jag frågade Hans Almgren om det finns något som skiljer historieämnet från andra samhällsorienterande ämnen kungjorde han:

Källkritik är något slags signum, eller honnörsord för historia. Alltså källkritik ska ju förekomma i alla ämnen men det är enligt Skolverket källkritiken som legitimerar historia.

Samuel Wineburg påpekar att utforskande och källkritiska undervisningsstrategier stimulerar förmågan att knyta samman olika trådar, gå igenom olika historiska dokument, skapa historiska berättelser, ställa och svara på historiska frågor samt närma sig historiska personer. Enligt honom utvecklas på så sätt det som i den anglosaxiska världen benämns ”historiskt tänkande”.⁹¹

Historia och emancipation

Någonting som är mer eller mindre frånvarande i samtliga elevers reflektioner, men som är relativt tydligt i flera lärares och samtliga läroboksförfattares syn på historieämnet, är idén att emancipatorisk historieförmedling är en viktig faktor i historieundervisningen respektive historieskrivningen.

De så kallade emancipatoriska undervisningsstrategierna ställer en av de intervjuade lärarna mot historieämnets allmänbildningspotential som han beskriver som en problematisk målsättning. Enligt honom bör historieundervisningen behandla olika sociala orättvisor samt arbetarhistoria, genusfrågor och etniska relationer. En annan av de intervjuade lärarna förklarar att ett av undervisningens mål är att lyfta fram jämlikhetsfrågor i en vidare mening. På så sätt hoppas han kunna behandla

90 Christer Karlegård 1982, s. 1-8; Christer Karlegård 1983, s. 23-24.

91 Samuel S. Wineburg 2001, s. 83, 91-92.

relationerna mellan kvinnor och män, ”etniska grupper kontra svenskar, rika kontra fattiga eller vad det nu kan vara”. Den postmarxistiske teoretikern Ernesto Laclau menar att emancipation bland annat har tolkats som ett sätt att förändra vissa maktförhållanden.⁹² Christer Karlegård klargör att emancipation handlar om att ge kunskaper om andra människor, om deras livsvillkor och om sociala orättvisor. Individen bör enligt honom bli medveten om existensen av strukturella hinder som försvårar förändringarna av det egna livet. Laclau framhåller att emancipation är ett sätt att förändra/eliminera vissa maktförhållanden, avskaffa dikotomin subjekt/objekt samt implementera en kommunitaristisk politik som har till syfte att erkänna vissa gruppers specifika behov och deras egen historia.

Det är rimligt att dra slutsatsen att dessa åsikter bygger på idén att historieundervisningen ska kunna göra eleverna medvetna om sociala strukturer och underbygga, som det heter i de gamla kursplanerna, ”ställningstaganden och skapa handlingsberedskap inför framtiden”.

Ett exempel: Genushistoria

Det är tydligt att de båda läroboksförfattarna ser delar av historieförmedlingen i ljuset av klass-, etnicitets- och genusfrågor samt kolonial frigörelse. Men även om de beskriver många olika former av så kallad emancipatorisk historieskrivning är det ständigt genusfrågor de återkommer till. Hans Almgren påstår att under hans mångåriga karriär som lärare och läroboksförfattare har betydelsen av politisk och militär historia minskat samtidigt som ”man har ju lyft fram genushistoria”. Det framhålls att genushistoria har fått en ökad betydelse under de senaste två decennierna. Men enligt SOU 2010:10 är antalet kvinnliga aktörer fortfarande mycket marginellt i historieläroböckerna.⁹³ Även flera av de intervjuade eleverna tycker att historieämnet är dominerat av manliga aktörer. En av eleverna menar att ”boken försöker väl vara neutral” men att den egentligen har ett ”mansperspektiv”. Vidare antyder hon att kvinnor

92 Ernesto Laclau 1996, s. 1. Christer Karlegård 1984, s. 2-3; Christer Karlegård 1983, s. 38-39.

93 Ann-Sofie Ohlander 2010.

är närvarande vid sidan om den stora berättelsen, det vill säga i sidokapitlen. Sådär uttrycker sig en annan elev:

Vi har läst lite om det när kvinnorna var hemma och när de började jobba men det var en lektion, typ, med lite klotter på tavlan.

Trots dessa invändningar har Almgren observerat ett perspektivskifte. Han beskriver första hälften av 1990-talet som en period av stora omdaningar i synen på innehållet i historieläroböckerna. Vid denna tidpunkt aktualiserades vikten av genusperspektiv i skolan och hans och medförfattarnas historielärobok ifrågasattes av genusvetare.

Jag var på en konferens i Kulturhuset 1993 och *Alla tiders historia*, då i den upplagan, blev totalt nersågad av kvinnohistoriker. Totalt! (I: Vad var det de sade?) Alltså det var Centrum för genusforskning, som det heter, som ordnade konferensen. Och Börje Bergström, som då fortfarande levde, började försvara boken. Men det gick inte. [...] Jag tog till mig [kritiken]. Jag började inse: ”Men herregud de har ju rätt!” Fyra kvinnor fanns då nämnda i den boken på 1900-talet. Golda Meir, Alva Myrdal, då. Det var gubbarnas historia vi hade skrivit. (Hans Almgren)

För det första visar intervjun med läroboksförfattaren på författarkollegernas dilemma och svårigheten att försvara den historiesyn de tidigare hade ställt sig bakom. Att fortsätta skriva läroböcker på samma sätt som tidigare blev ohållbart. Almgrens svar på kritiken var att *skriva in* kvinnor i den befintliga historieberättelsen. Med andra ord ville författarlaget så att säga ”erkänna kvinnors erfarenheter”. På så sätt har Almgren satt ett likhetstecken mellan genushistoria och kvinnohistoria.

För det andra tolkas förhandlingarna om innehållet i historieämnet och läroböckerna som ett resultat av nedsippringsprocesser. Enligt denna förklaringsmodell påverkas läroböckernas innehåll och struktur av förändringar på universitetsnivå samt av forskarsamfundets reviderade vetenskapliga normer.⁹⁴ Hans Almgrens tankegångar visar hur samhällsförändringar och nya

94 Sture Långström 1997, s. 75, 95.

vetenskapliga strömningar påverkar synen på historieämnet. Hans Almgren anser liksom Örjan och Hans Nyström att genushistoria ännu inte har nått sin kulmen och att den kommer att få en ännu större inverkan på den allmänna historieskrivningen i skolan under de kommande åren.

Genushistoria är dock inte identisk med kvinnohistoria.⁹⁵ Ida Blom förklarar att kvinnohistoria handlar om ”forskning som tar upp kvinnors aktivitet i fortiden og problemer med særlig relevans for tidligere tiders kvinner”.⁹⁶ I korta drag handlar det om att ”skaffe kunskaper om sider av historien som hittil ikke hade vært belyst”.⁹⁷ Denna form av kvinnohistoria fick sin genomslagskraft under 1970-talet. Yvonne Hirdman benämner dessa former av historieskrivning ”och-historia”.

Vad man tänkte sig i början var därför att komplettera historien med dessa gömda, glömda kvinnor. Det var ett slags ”och-historia”: man ville forska och skriva om t.ex. kvinnor ”och” den franska revolutionen [...], kvinnor ”och” industrialismen, kvinnor ”och” arbetarrörelsen, kvinnor ”och” nazism etc. Att komplettera hjältarna med hjältinnor vare sig det handlade om ”stora” enskilda individer, eller om folket, visade sig emellertid redan från början vara ett besvärligt företag. Det gick inte att, som en amerikansk kvinnoforskare en gång uttryckte det, bara ”lägga till kvinnor och röra om”.⁹⁸

Mot bakgrund av denna kritik har det under de senaste två decennierna lyfts kravet på analys av skillnadsskapandet mellan könen. I enlighet med denna syn är kön en social konstruktion som måste analyseras.

Historikern Joan Wallach Scott menar att historiker bör undersöka hur män och kvinnor beskrivs i historia, hur könsbaserad makt legitimeras i olika sociala sammanhang (kontext) samt hur ”kvinnligheter” och ”manligheter” konstrueras socialt. Här handlar det om att studera delningen av världen på

95 Maria Sjöberg 2001, s. 8-10; Yvonne Hirdman 1992, s. 10-11; Mats Greiff 2001, s. 97.

96 Ida Blom & Sølvi Sogner 1999, s. 11.

97 Ida Blom & Sølvi Sogner 1999, s. 11.

98 Yvonne Hirdman 1992, s. 11.

exempelvis män och kvinnor. Genus kan fungera som ett sätt att legitimera vissa arbetsdelningar inom jordbruket eller hemmet. Genom att visa att delningsprinciperna är socialt konstruerade och inte naturgivna kan historikern utveckla insikt om genusbaserade maktförhållanden.

Scott menar att genushistoria kan hjälpa oss att omdefiniera synen på exempelvis familjerelationer och sexualitet. Syftet med denna form av historieskrivning är att rubba till synes naturgivna positioner, roller och normer som tillskrivs kvinnor och män samt visa hur ”kvinnligheter” och ”manligheter” konstrueras, ges politisk legitimitet och rollerna rättfärdigas. Genus (föreställningar om manligt och kvinnligt, heteronormativitet) konstrueras i ekonomi, statsformer, politik, utbildning och genom familjerelationer och lagar. Därför är det viktigt att studera och beskriva hur genusroller legitimeras och skapas inom dessa institutioner. Men hjälp av metoden dekonstruktion kan historikern visa på diskursiva konstruktionsprocesser, maktordningar och de sätt historia används för att reproducera vissa maktstrukturer (mer om detta i kapitel 6). Centrala frågor för genushistoriker är: Varför och hur har kvinnor och vissa män blivit osynliggjorda i historieskrivning? Hur har arbetsdelningen mellan könen legitimerats historiskt? Hur har staten bidragit till legitimering av heterosexuella relationer som normen och förkastat eller brottsförklarat homosexualitet?⁹⁹

Därför behövs historieämnet – sammanfattning

Utifrån diskussionen kan man konstatera att få elever betraktar historiska kunskaper som betydelsefulla för deras framtida arbeten och fortsatta studier. Att få eleverna att förstå nyttan av historiska kunskaper för deras framtid kan ses som en av lärarnas utmaningar.

Icke desto mindre anses historieämnet kunna hjälpa eleverna att förvärva sociala och kulturella kompetenser (det vill säga allmänbildning), förhindra framväxten av odemokratiska tänkesätt och få en tydligare bild av dagens samhälle. Eleverna,

99 Joan W. Scott 2004, s. 98-106.

lärarna och läroboksförfattarna är i princip överens om att historieämnets syfte är att bidra till elevernas allmänbildning, öka deras demokratiska och moraliska medvetenhet samt ge dem historisk förståelse av dagens samhälle.

Lärarna och läroboksförfattarna anser dessutom att historieämnet har en emancipatorisk och identitetsfrämjande kapacitet samt att ämnet utvecklar individens analytiska och källkritiska förmåga. Men även om flera elever implicit omnämner färdighetsträning och emancipation som något som förekommer i undervisningen, betraktar de av allt att döma inte dessa mål som viktiga för ämnets legitimering i skolan. På så sätt skiljer sig historieförmedlarnas åsikter från elevernas. Detta kan bero på att historieförmedlarna inte har lyckats förmedla idén att emancipation och färdighetsträning är betydelsebärande delar av historieämnet. Man skulle kunna hävda att lärarna och läroboksförfattarna bör på ett tydligare sätt förklara just dessa aspekter av historieämnets syfte.

4 Normkritik & intersektionalitet – elevperspektiv

De föregående två kapitlen har behandlat lärares, läroboksförfattares, elevers och kursplaners beskrivningar av historieämnets syfte samt centrala historiedidaktiska begrepp. Diskussionen visar att en av utmaningarna som lärarna ställs inför är att förtydliga vikten av historieämnet för elevernas vidare studier och framtida arbetsliv. Att eleverna inte knyter diskussionen om ämnets syfte till utveckling av deras källkritiska förmåga kan ses som ett didaktiskt problem.

Ytterligare ett problem är att historieförmedlingen inte tillräckligt problematiserar det faktum att historieämnet bygger på en historisk kanon, och således normer om eftersträvansvärd kunskap. Behovet av att vidga ämnet bortom en historisk kanon och förankra det i elevernas vardag kräver kunskap om deras liv och identitet, liksom normkritiskt perspektiv. Med hjälp av normkritik och det intersektionella perspektivet kan lärarna analysera etniska identiteter i det så kallade mångkulturella samhället, och således belysa hur ungdomarna ser på sig själva, på skolan, på sina föräldrar och på sin och andras historia.

Intresset för normkritik och intersektionella perspektiv har ökat under de senaste åren.¹⁰⁰ Både normkritik och intersektionalitet riktar historikerns kritiska blick mot analysen av hur olika kategoriseringsprinciper och maktordningar (t.ex. klass, genus, etnicitet, nation, funktion, generation, ras) förhåller sig till varandra och hur de överlappar varandra; ”förskjuter, förstärker eller försvagar varandras relativa betydelse”.¹⁰¹ Syftet med perspektiven är att identifiera hur kategorier som klass, genus, etnicitet, generation, heteronormativitet eller koloniala betraktelsesätt samverkar i skapandet av ojämna maktförhål-

100 Martinsson & Reimers 2014

101 Helena Tolvhed 2008, s. 59.

landen och bidrar till uppdelningen av samhället mellan de som är som ”vi” och de som är annorlunda, det vill säga de som ”vi” inte är och inte heller vill bli associerade med.

Lärare bör i undervisningen ta hänsyn till de nämnda mekanismerna och reflektera över elevernas, och inte minst sina egna, mångfaldiga identiteter och erfarenheter och deras och normernas påverkan på undervisningen. Frågan vem jag är och hur detta påverkar min syn på kunskap är central i detta sammanhang. Problematiken kan relateras till begreppet dold läroplan: de normer som lärare upprätthåller, de sätt de bemöter och tilltalar elever samt de värderingar och den kunskapssyn som alla lärare förmedlar på ett oreflekterat sätt.

Den didaktiska pyramiden i bokens andra kapitel illustrerar hur elevernas identiteter, åsikter och erfarenheter kan påverka historieundervisningens utformning och leda till ifrågasättandet av normer som gäller i själva ämnet. Eftersom elever står i fokus för all undervisning krävs det att lärarna får en mångdimensionerad bild av elevernas egna artikuleringar av identiteter och erfarenheter i allmänhet och syn på historieämnet i synnerhet. I detta och nästkommande kapitel ska dessa frågor belysas bland annat med hjälp av normkritik och intersektionellt perspektiv. Fokus i följande diskussion är på mångkulturella miljöer, men perspektivet är användbart för analys också av andra identitetsprocesser.

Vad är normer och normkritik?

Normer är oskrivna regler och föreställningar om vad som är normalt och avvikande. Genom sin reglerande funktion påverkar normer föreställningar om hur människor (inte) ska vara, bete sig eller se ut. Det kan handla om reglering av åldersgrupper, kön, etniska relationer, religion, klass, sociala relationer, yrkesroller, barn och elever, undervisning, ämnesinnehåll osv.¹⁰² Regleringen sker genom mer eller mindre subtil styrning av andra och genom en oreflekterad internalisering av eftersträvarvärdade normer. Det går att säga att människor blir till

102 Dolk 2013; Ambjörnsson 2004

genom normer – de styrs mot och strävar efter normer för 'en bra lärare', 'en attraktiv manlig kropp', 'en duktig elev', 'en ansvarsfull förälder', 'ett premierat beteende hos ett barn', 'en relevant historisk kunskap', 'allmänbildning' osv. På motsvarande sätt ifrågasätts och på andra sätt regleras de som inte ryms inom normens snäva ramar.

Det är viktigt att understryka att normer är nödvändiga för orientering och förståelse av samhället och det är svårt att föreställa sig en värld utan normer. Icke desto mindre fungerar de som ett ramverk för upprätthållandet av en viss samhällsordning (t.ex. heteronormer och vithetsnormer). Färskingen visar att vissa människor pga. av sin etnicitet, religion, kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, sexualitet, funktionsvariation eller ålder löper större risk för kränkningar, trakasserier och marginalisering.¹⁰³

Normer finns överallt och i alla sociala rum – i allt från de sätt vi talat, beter oss, benämner oss själva och andra till de sätt vi rör oss, tittar på andra eller undviker att titta på någon, i sagor och reklam osv. En norm är beroende av andra normer och för analysen av normernas och således maktordningarnas ömsesidiga beroende används begreppet intersektionalitet (se nedan). Till exempel är föreställningar om normerande lärare kopplade till vithetsnormer, snäva föreställningar om funktionsvariation, heteronormativitet, etnicitet, klädstil, kön, ålder osv.¹⁰⁴

Eftersom normer påverkar de sätt vi talar om och definierar världen omkring oss (t.ex. idéer, attityder eller åsikter som används för att beskriva vissa individer och samhället i stort) är normer kopplade till makt. När vi pratar om män och kvinnor använder vi många associationer, symboler och förutfattade meningar som vi ackumulerat genom historien – t.ex. genomsyras uttrycket "Pojkar är pojkar och behöver leka pojklekar" av en mängd olika normer, inte minst maskulinitet och ålder.¹⁰⁵ Normer påverkar också vem som har möjlighet till inflytande och vems röster och tolkningar hörs eller anses vara trovärdig

103 Martinsson & Reimers 2014

104 Habel 2012, Lundgren 2014

105 Jfr Connel 2009

och mens tystas ned. Härigenom är normer kopplade till samhällsprivilegier.

Normkritiskt perspektiv innebär att man kritisk granskar samhällsprivilegier och hur olika normer rättfärdigar dessa privilegier. Istället för att prata om ”den andre” (kvinnor, invandrare, homosexuella, funktionsnedsatta) och lära sig ”acceptera” den, syftar normkritik till att se den egna rollen i maktutövning och reproduktion av normer. Med hjälp av normkritik kan vi perforera föreställningar om homogen kultur, frihet, jämställdhet, jämlikhet, modernitet, öppenhet, allas lika möjligheter, osv. Normkritik handlar med andra ord om att ”se kritiskt på sig själv, sina handlingar och relationer” samt att agera ifrågasättande och öppna skolan för nya sätt att se på världen.¹⁰⁶ När det gäller historieundervisning så handlar det bland annat om att skapa motberättelser eller alternativa tolkningar av världen samt öppna undervisningsfältet för samtal om privilegierade historieberättelser och tolkningar. Centrala frågor som normkritik fokuserar på är:

- Vilka normer finns i olika sociala rum? (t.ex. i skolläroböcker, i min egen organisering av undervisning, mitt sätt att tilltala elever osv.?)
- Vilka tjänar på normerna och är privilegierade och hur upprätthålls dessa normer och privilegier?
- Vilka diskrimineras/utesluts och varför?
- Vad är min roll i dessa processer? Vad kan jag göra för att ändra mig själv och strukturerna?

Intersektionalitet – ett kritiskt förhållningssätt

Begreppet *intersektionalitet* introducerades för över tjugo år sedan av Kimberlé Crenshaw i artikeln ”Demarginalizing the intersection of race and sex”.¹⁰⁷ Det svenska begreppet intersektionalitet, som företrädesvis har anammats av genusvetare, kommer från den engelska termen ”intersectionality” som i sig härstammar från verbet ”to intersect”. När genusvetaren

106 Bromseth 2010, s. 49

107 Helena Tolvhed 2010, s. 59.

Nina Lykke skrev artikeln "Intersektionalitet - ett användbart begrepp för genusforskningen" 2003 gav enligt henne internsökning på det svensk-danska ordet "intersektionalitet" endast sju träffar. Sju år senare gav sökningen över 83 000 träffar. Detta visar att begreppet har fått en etablerad plats inom det nordiska forskarsamfundet.

Intersektionalitet är ett teoretiskt ramverk eller metodologiskt angreppssätt som innebär att man försöker se "samverkan mellan olika samhälleliga maktasymmetrier, baserade på kategorier såsom genus, sexuell preferens, klass, profession, ålder, nationalitet etc".¹⁰⁸ Det är viktigt att understryka att perspektivet inte beskriver hur "den ena formen av sociokulturell exklusion läggs till den andra enligt additivt perspektiv", för att citera Nina Lykke. Istället handlar det om att undersöka skärningspunkter mellan olika maktmekanismer, observera hur de samverkar och interagerar med varandra och visa att till synes skilda maktmekanismer kan vara oskiljaktiga från varandra. Som ett exempel på samverkan mellan olika maktmekanismer beskriver Lykke hur bosniska kvinnor under kriget i Bosnien Hercegovina i början av 1990-talet blev våldtagna på grund av sitt kön, sin etnicitet och sin nationella identitet.

Perspektivets anhängare understryker vikten av att problematisera den traditionella feministiska forskningens svårighet att ta hänsyn till etnicitet, klass, heteronormativitet, "ras" och postkoloniala perspektiv. Utgångspunkten i kritiken är att feminismen traditionellt har byggt på vita, heterosexuella medelklasskvinnors dominerande tolkningar av kvinnors situationer. Ojämlika maktförhållanden mellan olika kvinnogrupper har reproducerats, eftersom forskare har varit "blinda" för individens och grupperns skilda samhällspositioner. Med andra ord har feminister blundat för det faktum att "vissa kvinnor står i maktposition gentemot andra kvinnor (och män)".¹⁰⁹

Relationer mellan män och kvinnor är alltså inte så enkla som man brukar framställa dem i den offentliga debatten. Forskning har visat att så kallade etniskt svenska kvinnor traditionellt har varit underställda så kallade etniskt svenska män. Samma kvin-

108 Nina Lykke 2003, s. 50.

109 Paulina de los Reyes, Irene Molina & Diana Mulinari 2006, s. 10.

nor kan dock inom arbetslivet eller i andra samhällsfärer ha mer makt än vissa invandrade eller rasifierade kvinnor och män. Således är ”kvinnlighet” och ”manlighet” inte enhetliga och konfliktfria begrepp. Dessa till synes homogena kategorier (män/kvinnor) bör problematiseras ur klass-, etnicitets-, generations- och postkoloniala perspektiv samt med hjälp av queerteorier. Kontentan av det sagda är att vissa kvinnor står i en överordnad maktposition gentemot andra kvinnor och män eftersom dessa kvinnors etniska bakgrund, ”ras”, födelseland, religion och/eller sexuella preferenser ger dem särskilda privilegier.

”Vita” medelklass homosexuella män och kvinnor med så kallad ”etnisk svensk bakgrund” kan, trots sin marginaliserade position i ett samhälle som styrs av heteronormer, ha mer makt än heterosexuella lågutbildade och arbetslösa män och kvinnor som är födda i exempelvis Somalia och som identifieras som ”svarta” muslimer. På liknande sätt kan vissa invandrade kvinnor på grund av sin utbildning, födelseland, ”hudfärg” och ekonomiska tillgångar (t.ex. en ”vit” kvinnlig chef för ett svenskt företag född och uppvuxen i USA) ha mer makt än så kallade etniskt svenska män anställda i lågbetalda lågstatusyrken.

Postkoloniala teoretiker har synliggjort hur kvinnor och män bosatta utanför Europa beskrivs som annorlunda, primitiva och religiösa och hur européer konstruerar sig själva genom att spegla sig i ”den Andre”.¹¹⁰ Människor rangordnas med utgångspunkt från ”hudfärg”, religiösa och kulturella konnotationer eller sexuella preferenser. Rasbiologin har idag ersatts av kulturdeterminism och essentialism. Forskare hävdar att även om Sverige inte har varit en kolonialmakt finns den koloniala mentaliteten närvarande i den svenska idéhistorien.¹¹¹ Dessa tankegångar kan spåras till upplysningstidens idétraditioner (rättfärdigande av kolonialism, rangordning av människor med utgångspunkt från ras, kön, klass och religion eller beskrivningar av befolkningen i Amerika och Afrika som ”vilda” och ociviliserade), rashygienens etablering under 1920-talet och (tvångs)steriliseringen under perioden 1935–1975 då över 60 000 personer bosatta i Sverige steriliserades.

110 Se exempelvis Said, E.W., *Orientalism*, 2000, s. 517.

111 Paulina de los Reyes, Irene Molina & Diana Mulinari 2006, s. 16.

Steriliseringstanken genomsyrades både av genusstrukturer (93 % av de personer som steriliserades under perioden 1941–1975 var kvinnor) och av klassbaserade, heteronormativa och etniska/rasbiologiska kategoriseringsprinciper. I SOU 2000:20 konstateras det att de ”ledande arvsbiologerna under 1930- och 1940-talen menade att fattiga, arbetslösa, utslagna, ensamma mödrar, tattare, homosexuella och utvecklingsstörda tillhörde nationens ’slaggprodukter’”.¹¹² Att uppmärksamma samverkan mellan kategoriseringsprinciper såsom nation, klass, ras, kön, etnicitet å ena sidan och statens utövning av makt genom (påtvingad) sterilisering, statsmaktens och vetenskapsmännens syn på nationens reproduktion och befolkningspolitik å andra sidan kan ses som ett exempel på intersektionellt perspektiv.

Intersektionalitet handlar om ifrågasättandet och problematiseringen av dikotoma och till synes homogena kategorier som män/kvinnor, invandrare/svenskar, modern/primitiv, civiliserat/ociviliserat, sjuk/frisk. Perspektivet hjälper oss att belysa komplexiteten som finns i motsatserna, dvs. samhällets sätt att skapa olika dikotoma kategorier. Genom att reducera makten till enskilda kategorier gör man sig blind för samspelet mellan olika former av över- och underordning. Utgångspunkten i det intersektionella perspektivet är att ifrågasätta alla maktrelationer, visa på de processer som formar makten och hur olika maktmekanismer kan samverka för att förtrycka vissa individer/grupper. Perspektivets politiska dimension ligger således i försöket att ändra samhällsstrukturer genom att åskådliggöra maktasymmetrier.

Joan Scott hävdar att addition av kvinnor i historiska meta-berättelser inte är det mest optimala sättet att lösa genusbaserad obalans i historieskrivningen. Enligt förespråkarna för intersektionella perspektiv är även kravet på att skriva in ”invandrare” och andra marginaliserade grupper problematiskt. Att lägga till en grupp eller en kategori till den stora berättelsen förändrar inte samhällsstrukturerna; tvärtom befäster och reproducerar en sådan historieskrivning föreställda skillnaden mellan

112 *Steriliseringsfrågan i Sverige 1935-1975 : historisk belysning, kartläggning, intervjuer* (SOU 2000:20), 1997 års Steriliseringsutredning, 2000.

”svenskar” och ”invandrare”. Istället förespråkar anhängare av intersektionella perspektiv en problematisering av kategoriseringsprinciperna (kvinna/man; invandrare/svensk; väst/öst; modern/primitiv; normal/avvikande, nation, etnicitet, sexuella preferenser, ras, kön, religion, generation, klass). Genom att kritiskt granska hur kategorier som kön, generation, klass, sexuella preferenser, etnicitet och religiositet konstrueras som meningsfulla sorteringsprinciper, kan man belysa, och även ifrågasätta, utgångspunkter för social ojämlikhet och legitimering av ojämn resursfördelning.¹¹³

Med utgångspunkt från det ovan diskuterade är det tydligt att inom den svenska intersektionella debatten har tonvikten lagts på genusrelationer och etnicitet. Icke desto mindre är det viktigt att understryka att intersektionalitet handlar om att *välja* mellan många *olika* maktrelaterade skärningspunkter, som plats, generation, yrkesgrupp eller migration.

I återstoden av kapitlet kommer granskningen av ungdomars identiteter att göras med utgångspunkt från koncept såsom familj, etnicitet, sociala relationer i skolan, generation och rum/plats (nation, närmiljö/lokalitet). Centralt för diskussionen är ifrågasättandet av dikotomin svensk/invandrare. Enligt Lykke kan intersektionella analytiska angreppssätt bilda ”en kulturteoretisk och politisk förståelseram som kan producera ny kunskap om den hybriditet, komplexitet och diversitet” som kännetecknar dagens samhälle som karaktäriseras av migrationsprocesser, globalisering, nationalstatens minskade betydelse, nya livsstilar, förändrade familjeroller, generationsbaserade skillnader och genusrelationer.¹¹⁴

Etniska identiteters instabilitet

Pedagogen Kerstin von Brömssen framhåller att etnicitet ”knyts framför allt till släktens födelseplats och till det språk som eleven räknar som sitt modersmål”.¹¹⁵ Denna ståndpunkt måste ytterligare problematiseras. Verkligheten är nämligen mer komplex än

113 Paulina de los Reyes, Irene Molina & Diana Mulinari 2006, s. 21.

114 Nina Lykke 2003, s. 52.

115 Kerstin von Brömssen 2003, s. 325.

så. Elevernas identiteter kännetecknas främst av situationsbundenhet och mångfald, och många ungdomar som är uppvuxna i så kallade mångkulturella miljöer är inte bara intresserade av att bejaka de delar av deras så kallade kulturella arv som är knutna till föräldrarnas etniska/nationella bakgrund. Många elever strävar efter kunskaper om flera olika historiska fält. I kapitel 3 visade jag att de ser lokalhistoria, nationell och europeisk historia, globalhistoria och historien om olika fritidsintressen som angelägna historiska rum. Deras identiteter påverkas av erfarenheter i det lokala (t.ex. skolan, Malmö, Öresund), globaliseringen (medier, resor, migrationer), det faktum att de bor och lever i Sverige; av ålder, kön, religiositet, musik- och fritidsintressen.

Det är mycket svårt att fixera ungdomars identiteter endast med utgångspunkt från föräldrarnas födelseland. Detta gör dikotomin svensk/invandrare mycket problematisk. Det är viktigt att ta hänsyn till en mängd olika identiteter och erfarenheter utan att för den delen förneka betydelsen av föräldrarnas födelseplats för ungdomarnas syn på sina egna identiteter. När jag frågade gymnasisterna om deras relationer till föräldrarnas födelseländer svarade samtliga elever vars föräldrar är födda utanför Sverige att de identifierar sig själva på samma gång som "svenskar", "invandrare" och med utgångspunkt från sina föräldrars födelseländer. En elev kallar sig "arabisktalande svensk" eftersom han "utövar de båda kulturerna, skiftar" mellan dem och "tar det bästa från de båda kulturerna".

Mina släktingar ser mig som svensk och jag ser mig också som svensk. Jag är arabisktalande svensk. Jag kan inte säga att jag är arab för att om jag jämför mig med en arab från Arabien då är det en stor skillnad mellan våra kulturer och åsikter. Så man kan säga att jag är en blandning av Arabien och Sverige. Sverige är en del av min identitet.

Även om han aldrig har besökt Irak har landet, liksom Iran och "Arabien", en betydelsebärande position i hans identitet. Han kallar sig även halvirkier eller halviranier. Utifrån detta går det att dra slutsatsen att hans etniska identiteter är mycket komplexa och att platsen/rummet har betydelse för hans etniska identitet.

Det är sålunda problematiskt om personer i elevens omgivning (inklusive lärarkåren) försöker reducera individens "historia" och identiteter till föräldrarnas födelseland, även om eleverna ibland anser att det är särskilt intressant att läsa om historien om föräldrarnas födelseländer (se kapitel 5). Ett intresse för föräldrarnas födelseländer och en "svensk identitet" utesluter inte varandra. Till exempel identifierar en av de intervjuade eleverna sig som svensk samtidigt som hon i vissa sammanhang kan heja på norska fotbollslag och fira 17 maj, Norges nationaldag. Då tar hon "ledigt från skolan och skriker 'hurra!'". Hennes etniska identiteter är inte distinkta, utan kompletterande och samverkande.

Jag har ju växt upp i Sverige. Jag förstår ju norska. Men jag har alltid i de flesta frågor känt mig svensk. Det är ju mer i sportsammanhang som jag känner mig norsk; för att annars skulle jag bli utslängd ur hemmet, tror jag. Min mamma är mycket patriotisk när det gäller sport. (I: Om Norge och Sverige spelar och du är med dina vänner, vem hejar du på då?) Om jag är i Norge så stödjer jag Sverige och om jag är i Sverige så stödjer jag Norge.

Den citerade elevens ståndpunkter åskådliggör att hon ser sin mor som en patriotisk norska men att hon själv inte ser sig själv på detta sätt. Istället identifierar hon sig själv mestadels som "svensk". Därigenom bekräftar hon tesen att etniska identiteter skiljer sig mellan olika generationer, det vill säga mellan barn och föräldrar. Med andra ord är generationskillnader betydelsebärande för identitetsformering. Samtidigt kan elevens identiteter skifta i idrottsliga sammanhang. Identiteterna skiftar i olika sociala rum och vid möten med andra människor. Skiftena beror på sociala och rumsliga (geografiska) sammanhang, och det kan vara svårt att fixera en viss persons identitet utan att utöva symboliskt våld (genom att misskänna hennes andra identitetsformer). Antropologen Thomas Hylland Eriksen påpekar att individer kan ha en mängd etniska och nationella lojalitetsband.¹¹⁶

116 Thomas Hylland Eriksen 2002, s. 169.

Även om många elever talar om kultur och etniska identiteter med utgångspunkt från essentialistiska beskrivningar visar forskningen att kultur sällan är essentialistisk utan snarare socialt konstruerad. Så här beskriver en annan elev sin tolkning av etniska identiteter:

Jag pratar svenska med min mamma och av någon konstig anledning persiska med min pappa. När jag var liten så kändes det som jag hade en identitetskris. När jag gick i mellanstadiet, då ville jag inte längre läsa persiska, jag fattade inte vad jag ska med det. Men nu vill jag gärna det. (I: Varför vill du lära dig språket nu?) Antagligen för att jag är mycket mer bekväm med att jag har föräldrar från Iran. Jag märkte det senast för några dagar sen, när jag satt och tänkte på den identitetskrisen som funnits innan, den känns inte av lika mycket. Man tänker inte på att man är så tvådelad på något sätt. Man är det eftersom jag pratar persiska hemma och jag ser inte svensk ut och jag har liksom aldrig varit i Iran. Om jag skulle åka till Iran skulle de skratta eftersom jag bryter på svenska. Man hör aldrig hemma någonstans. Man blir aldrig accepterad som den riktige svensken, den riktige iraniern – någonstans liksom.

Gymnasisten beskriver sig själv som tudelad, samtidigt som hon berättar att hon varken blir accepterad (erkänd) som "svensk" eller som "iranier". Intervjuerna visar att dikotomin vi/de (svenskar/invandrare) är diffus i dagens Sverige.

Många elever kan ibland se sig själv som svenskar, ibland som "invandrare", ibland som "iranier"/"bosnier" och i vissa sammanhang som fotbollspelare, hip-hopare, gymnasieelev eller samhällsvetare. På så sätt bekräftar deras reflektioner tesen att en individs identiteter inte skapas i ensamhet utan tillsammans med andra människor. Med andra ord skapas identiteter i det som Aleksandra Ålund och Abby Peterson kallar "identitets-skapande rum, det vill säga olika grupp-gemenskaper".¹¹⁷ Låt mig illustrera detta med följande citat:

Det här med dubbelheten – även om jag inte kan se mig själv som helsvensk, för att andra inte gör det, så mär-

117 De båda citaten är från Abby Peterson & Aleksandra Ålund 2007, s. 188.

ker jag att när jag åker bussen genom Rosengård; och i fall jag snackar med en del killar som bott i Rosengård hela sitt liv och de har föräldrar från Irak eller var som helst och de bryter; så känner jag mig väldigt, väldigt svensk. Man känner sig väldigt konstig då man är fullt medveten att man inte ser svensk ut, men när man pratar med dem så känner man sig väldigt svensk.

Elevens berättelse om resan genom Rosengård kan betraktas som ett exempel på hur omgivningen/platserna och människor omkring oss, interaktionen med dem, våra tidigare erfarenheter och så vidare samverkar i konstruktionen av våra självbilder. Identiteter kan alltså skifta i olika sociala rum.

Identiteter konstrueras i relation till andra människor i omgivningen. Utan den andre kan identiteter inte existera. I det ovan beskrivna exemplet bidrar mötet med ungdomar i Rosengård till det som Beverley Skeggs kallar disidentifikation. Att disidentifiera sig med någon som eleverna betraktar som "invandrare"/"svensk" innebär att de implicit säger "sådan är inte jag", 'till dem hör jag inte'.¹¹⁸ Därmed går det att hävda att identiteter kan omförhandlas eftersom de är situationsbundna.¹¹⁹

Anthony Appiah menar att det inte går att tala om individens egen essentiella identitet som finns begravd inom henne, det vill säga "det jag som man måste gräva fram och uttrycka".¹²⁰ Se till exempel hur en annan elev tolkar sina etniska identiteter:

En svensk hade sett mig som utländsk person med invandrarbakgrund men åker jag till Egypten då ser de mig som svensk. Jag är egyptiska, men jag är född i Sverige. Det är lite svårt att veta vem man är. Om jag jämför mig med min mamma så är jag svensk. Min mamma tycker att jag är mycket svensk. Men hon förstår det för att vi bor ju i Sverige och då måste man anpassa sig till Sverige. Om man tar en del av Sverige då blir man också lite svensk.

Eleven tillkännager att generationsbaserade skillnader och möten med andra människor i omgivningen påverkar etnicitet

118 Beverley Skeggs 1999, s. 119.

119 Thomas Hylland Eriksen 2002, s. 164.

120 Anthony Appiah 1995, s. 144.

och självbild. En annan elev identifierar sig som en ”bosnosvensk”, hejar på Sverige i fotboll, läser eller skriver nästan aldrig på serbokroatiska eftersom han behärskar svenska bättre.

Många gymnasister bekräftar att nationsgränsen är en linje som påverkar deras identiteter. När de lämnar Sverige blir de ”svenskar”, men denna identitet tonas ned när de återkommer till Sverige och Malmö.¹²¹ En av de intervjuade uttrycker att i Sverige känner hon sig ”i vissa fall som blatte” men i fall hon är i Polen känner hon sig som svensk. Forskningen visar att ”gränsöverskridande och kulturell sammansmältning karakteriserar Sverige, liksom andra europeiska mångkulturella samhällen”.¹²² Gerd Baumann framhåller att kulturbegreppet ofta används för att beskriva idén om ”arvets” oföränderlighet. Men enligt honom är kulturer/identiteter ett flytande och situationsbundet fenomen som förändras kontinuerligt.¹²³ I linje med detta kan det tillfogas att en av ungdomarna ställer frågan ”Vad är man? Vadå, är jag svensk eller polsk?” och en annan förklarar att hon känner sig inte ”bara svensk eller bara polsk utan både och”.

Den postkoloniale teoretikern Homi Bhabha kallar liknande identiteter för hybrida:

This ‘part’ culture, this *partial* culture, is the contaminated yet connective tissue between cultures – at once the impossibility of culture’s containedness and boundary between. It is indeed something like culture’s ‘in between’, baffling both alike and different.

Därför är det betydelsefullt att påpeka att i de så kallade mångkulturella miljöerna, där människor blandas över etniska och nationella gränser, där ungdomarnas föräldrar kommer från hela världen och där svenska och andra språk är viktiga för-
enande och kulturformande faktorer, är det svårt att tydligt särskilja olika ”etniska grupper” och deras kulturhistoriska erfarenheter och intressen. Generationsskillnader och platsen/rummet samt andra människors bemötande är också viktiga element i kategorisering av människor.

121 För liknande slutsatser se Aleksandra Ålund 1997, s. 97.

122 Abby Peterson & Aleksandra Ålund 2007, s. 188.

123 Gerd Baumann 1996, s. 195-196.

Språkliga kunskaper i "diasporan"

Det bör poängteras att språket och andra kulturformer är i ständig förändring. Även om överföring av kultur och historiska erfarenheter från en generation till en annan är påtagligt, var det tydligt att flera av de intervjuade eleverna som identifieras som "invandrare" poängterar att de kommande generationerna kanske inte kommer att ha ett så stort behov av att känna till den politiska historien om föräldrarnas födelseländer.¹²⁴ Inte heller kommer deras barns kulturella erfarenheter och språkkunskaper att ha exakt samma form som föräldrarnas. Därtill går det att hävda att "modersmål" som utvecklas i "diasporan" ofta är arkaiskt och inte alltid så utvecklat. Kortfattat kan man säga att begreppet diaspora beskriver en grupp människor som lever utanför sitt "verkliga" eller imaginära hemland. Individer i diasporan upprätthåller en viss kontakt med det landet de eller deras förfäder är födda i och använder landets språk i olika sammanhang. Men detta språk inte lika välutvecklat som deras kunskaper i språket i det nya landet.

Flera av de intervjuade eleverna anser att modersmålsundervisningen är svår och att de har stora svårigheter att läsa och skriva "modersmålet". Till följd av detta har flera av dem hoppat av från modersmålsundervisningen. En av de intervjuade förklarar att när hon åker till sina föräldrars födelseland beskrivs hennes dialekt som otidsenlig och det låter som om hon bryter på svenska. En annan gymnasist menar att det är svårt att skriva och läsa föräldrarnas modersmål.

Jag hade hemspråk förra terminen, nu i trean men inte i ettan och tvåan. Jag försökte men det var svårt. När vi började med det denna termin, så hoppade jag av. I jämförelse med de andra var jag jättedålig. Det var tråkigt. Jag kan läsa och skriva men det går långsamt.

En av de intervjuade vars föräldrar är födda i Iran är intresserad av persisk poesi, men hans kunskaper i språket räcker inte för att han ska kunna förstå textens innebörd och därför läser han

124 I Aleksandra Ålund 1997, s. 93 konstateras det att vissa personer är rädda att de kommande generationerna inte kommer att lära sig sitt hemspråk men de ställer sig frågande "om de kommer att behöva det".

”översättningar på engelska”. I likhet med honom förklarar en annan elev att ”det är lättare att läsa på engelska och svenska” än på bosniska.

Ett exempel på den komplexa relationen mellan språk och identitetsformering var en elev som genom sin dialekt/sitt uttal försöker offentligt ”visa upp”/”skylta med” sin tillhörighet/identitet. Han beskriver sig själv som en invandrare som försöker integrera sin mors så kallade svenska kultur med sin fars algeriska/arabiska/nordafrikanska. Han definierar sin mor som svenska och han bor i ett så kallat medelklassområde i centrala Malmö (där över 60 % av befolkningen har eftergymnasial utbildning), pratar svenska hemma, beskrivs av svenskläraren som en av de mest begåvade uppsatsförfattarna i klassen vars dröm är att bli romanförfattare. Samtidigt artikulerar han sin ”invandraridentitet” genom en mycket utpräglad ”brytning” och han väljer att träna fotboll i en fotbollsklubb som grundades av några ”arbetskraftsinvandrare” på 1960-talet.¹²⁵ Han anser att denna klubb spelar en mycket mer teknisk och roligare fotboll än de klubbar som associeras med en ”svensk” spelstil. Genom sin ”brytning” och accentuering av en viss spelstil, som avviker från den som är dominerande i ”svenska” klubbar, uttrycker (så att säga skyltar, framför, spelar upp) han en viss identitet på den offentliga arenan. Detta exempel visar att ”brytning” i sig inte behöver innebära att en person har språksvårigheter. Istället kan det handla om ett medvetet identitetsarbete.

Dikotomiseringprocesser – essentialistisk människosyn

Exemplen ovan till trots är kategoriseringen med utgångspunkt från en dikotom syn på etnicitet mycket vanligt. Skolan är en plats där detta förekommer dagligen. Låt mig illustrera detta med följande citat:

I och med att vi hade ett arbete om språket så var det normalt att invandringsfrågan kom upp. Men det enda

125 Namnet på fotbollsklubben är utelämnat.

som kom upp när det gäller invandrare så var det att de bryter, kan inte språket och man är andra, tredje, fjärde generations invandrare. Man är aldrig svensk.

Elevens observation kan jämföras med den retoriska fråga som Thomas Hylland Eriksen ställer, nämligen "how many generations should one feel compelled to go back in order to find a starting point of one's present ethnic identity?"¹²⁶ Denna inställning ska förstås som ett essentialistiskt sätt att identifiera människor på basis av dikotoma stereotyper, nämligen svensk/invandrare. I exemplet ovan kan en individ identifieras som "fjärde generationens invandrare" och den intervjuade gymnasisten hävdar att man "tillåts aldrig bli svensk".

Aleksandra Ålund drar följande slutsatser:

Young Swedes of immigrant background are still – even if they were born and raised in Sweden – referred to as 'immigrants'. Much of their identity work has to do with feelings related to social exclusion. The battles these young people fight out within themselves and with others in their search for their right name, and for their place of belonging, comprise the moral, social and cultural context for their identity work.¹²⁷

Definitionen av kategorin "invandrare" bidrar också till att man definierar kategorin "etnisk svensk". Denna etniskt baserade "kodning" (stämplingsprocess) som flera elever beskriver reproducerar och innefattar maktrelationer.

Men även om samtliga elever identifierar sig i olika sammanhang som svenskar har många av dem en stereotyp bild av svenskhet. En av de intervjuade menar att en "svenne" är "en rätt tråkig människa, lite inskränkt". Han tillägger att en "svensk" är "någon som jobbar i det tysta, sköter sitt, inte blandar sig för mycket, håller alltid ett visst avstånd och inte släpper in dig så nära på sig". Vidare förklarar eleven att "om man är 'svensk' så är det lite mer positivt och om jag säger 'svenne' så är det inte lika positivt längre". Elevens bild av en "svensk" är ambivalent. Han skiljer visserligen mellan "svenskar" och "svennar", men

126 Thomas Hylland Eriksen 2002, s. 69.

127 Aleksandra Ålund 2003, s. 254.

båda begreppen associeras med passivitet och avståndstagande. Aleksandra Ålund har i sin studie *Multikultiungdom* iakttagit att ungdomar som umgås med människor med olika "etnisk bakgrund" har negativa stereotypa bilder av "svenskar". "Svenskar" beskrivs ofta som snåla, kalla, tråkiga och mesiga samtidigt som det "ömsesidiga invandrarskapet lugnar, eftersom det på ett plan förenar".¹²⁸

Liknande stereotypa och dikotoma tankegångar genomsyrar elevernas funderingar kring termen "invandrare". Exempelvis skiljer en av de intervjuade mellan en "invandrare", som han beskriver i positiva ordalag, och en "blatte" som är "någon som har tagit till sig det dåliga av svensk kultur och sin egen kultur och kommit in i kaos". Sociologen Mirzet Tursunovic driver tesen att ungdomar med så kallad utländsk bakgrund tycks ha en relativt positiv inställning till begreppet "invandrare" i de fall de använder det mellan varandra.¹²⁹ Ove Sernhede menar att ungdomar som identifieras som "invandrare" har "tagit sig rätten att själv bestämma över innehållet i kategorin 'invandrare'" och de försöker fylla begreppet med "positiva värden".¹³⁰

I intervjuerna med ungdomarna framkommer det att de ofta utgår från stereotypa bilder av "svenskar" och "invandrare". En av de intervjuade är mycket tydlig när han beskriver de betendemönster som skiljer en "icke-utmärkande utlänning" från en "utmärkande utlänning":

De utländska kompisar som jag har, de är ju inte "utmärkande" utlänningar. De betar sig inte som de stereotypa utlänningarna som finns idag. För mig är en utmärkande utlänning en som betar sig på ett särskilt utmärkande sätt bara för att han eller hon vet att de inte är härifrån. Jag menar att om de hade bott där de egentligen är ifrån, typ Serbien eller Bagdad då hade de betett sig normalt. Såsom de betar sig här skulle de inte bete sig där, alltså där de kommer ifrån. De utländska kompisar som jag har hade betett sig på samma sätt även där. Men jag har inte så många kompisar från forna Jugoslavien. Jag har kanske lite mindre än tio. Jag är

128 Aleksandra Ålund 1997, s. 107-108.

129 Mirzet Tursunovic 2007, s. 168.

130 Ove Sernhede 2007, s. 24.

inte den ”vanlige” jugoslaven i Malmö som lyssnar på den musik de gör, alltså folkmusik därifrån. Den musiken som jag gillar är Bjelo Dugme [White Button], till exempel. Allt annat är engelsk och amerikansk rock.

Eleven förklarar individuella beteendemönster på basis av stereotypa etniska förklaringsmodeller och han hävdar att han valde bort ett gymnasium eftersom det har dåligt rykte på grund av den stora andelen invandrare. I hans resonemang är det synligt att han skiljer mellan ”utmärkande” utlänningar och de som inte är utmärkande och mellan de ”jugoslaver” som lyssnar på det som han kallar för folkmusik och de som lyssnar på ”engelsk och amerikansk rock”. Hans differentieringsprinciper grundas på etniska konnotationer men också på skillnader mellan modernitet och tradition samt mellan stad (modernitet, rock) och by (det som associeras med föreställningen om den folkliga kulturen).

Etnologen Åsa Andersson framhåller att ungdomar ofta differentierar mellan en ”rigid” kategori med utmärkande/traditionsbundna/”riktiga” ”typiska” invandrare å ena sidan och sig själva som de beskriver som öppna och moderna invandrare.¹³¹ Allt talar för att den ovan citerade eleven försöker disidentifiera sig från ”de utmärkande utlänningarna” samtidigt som han, omedvetet, reproducerar vissa stereotypa bilder av ”utlänningar”/”invandrare”.

Benämndet – ett sätt att skapa skillnader

Diskussionen ovan visar att andras tolkningar av oss själva samt deras syn på oss och ”vår historia” liksom tanken om tillhörighet bidrar till konstruktionen av våra självbilder och identiteter. Identitetsskapandet är en process varigenom människor benämns och bemöts. Varje gång vi bemöter/benämner en annan individ/elev utövar vi makt i det avseendet att vi skapar en struktur (även kallad matris) inom vilken personen får röra sig. Processen kallas interpellation, dvs. tilltal/benämmande.

131 Åsa Andersson 2003, s. 233.

Människors identiteter skapas genom exkluderingsprocesser och tilltal (interpellationer).¹³² Interpellation visar hur man genom olika maktförhållanden formar och skapar individens identiteter genom att tala till, tillrättavisa, kontrollera och anropa dem.¹³³ Sättet människor bemöter och tilltalar andra människor skapar sociala och identitetsmässiga gränser.¹³⁴ Sara Edenheim framhåller att en ”interpellation fungerar alltså genom ett individualiserat tilltal där individen förväntas internalisera det givna namnet och skapa en självbild och handla utifrån det”.¹³⁵ Judith Butler anser att jaget (människors självbilder) skapas av de positioner som individen ges i olika situationer (av andra individer, av den materiella verkligheten, av lagar, institutioner och så vidare) men också av tidigare erfarenheter.¹³⁶ Återkommande bemötande, benämning och tilltal från människor i omgivningen, sociala institutioner och lagar bidrar till att en individ internaliserar en viss självbild.¹³⁷ Låt mig exemplifiera dessa processer genom att citera några elevers reflektioner kring etnisk identitetsformering.

En av de intervjuade förklarar att ”det är många som inte vill bli kallade svenskar medan andra vill bli kallade men inte blir det ändå”. En annan elevs reflektioner kring identitetsbegreppet talar sitt tydliga språk:

Det kan vara svårt för de som kommer till Sverige när de är unga att förstå vem de är: ”Är jag svensk, är jag arab, vad är jag?” Man påverkas väldigt mycket från omgivningen. Jag har svårt att säga att jag är svensk här men åker jag till Peru så kan jag säga att jag är svensk. Det är jättekonstigt och man blir förvirrad. I Peru så kallar de mig för svensk. Men typ här så är jag inte svensk. Jag har en kompis som säger: ”Du är svensk, du är svensk.” Visst är jag svensk, men jag är också peruan. Även om jag är född och uppvuxen här så är jag uppvuxen med min mamma och äter peruansk mat. Hon har uppfostrat mig på det peruanska sättet.

132 Thomas Hylland Eriksen 2002, s. 140.

133 Sara Edenheim 2005, s. 49.

134 Judith Butler 2007, s. 208.

135 Sara Edenheim 2005, s. 64.

136 Judith Butler 1992, s. 9.

137 Sara Edenheim 2005, s. 64; Judith Butler 1997, s. 34.

Elevens berättelse visar att identitetsprocesser handlar om erfarenheter och framtidsförväntningar samt att identiteter är situationsbundna. Identiteterna kan materialiseras genom matvanor och föräldrarnas sätt att bemöta, tala till och uppfostra sina barn, men de är också beroende av individens ålder. För många elever är förutom etnicitet även generation, musikintressen, sexualitet och kön viktiga identiteter.

Andras tilltal påverkar hur en person ser på sig själv. Sara Edenheim påpekar att det krävs "ett benämning eller ett erkännande av en kropp för att den ska kunna definieras som mänsklig. Det är med andra ord genom att namnge en viss form som mänsklig eller omänsklig som reproduktionen respektive uteslutandet av vissa subjekt äger rum".¹³⁸ Vad innebär det då att man tolkar elevens identiteter med utgångspunkt i släktens och föräldrarnas livshistoria och födelseplats?

Beroende på om elever vars föräldrar är födda utanför Sverige benämns som "svenskar" eller som "icke-svenskar" formas deras identiteter i en viss riktning. Så här skildras erfarenheter från modersmålsundervisningen av en gymnasieelev:

Läraren försökte pracka på oss allt det där nationalistiska och frågade: "Vilka är ditt hemlands grannländer?" Då sade jag: "Det är Norge, Finland, Danmark!" Och så sade hon, nej det är ju inte alls det, det är ju Irak och så. Så sade jag igen: "Nej det är Norge, Finland, Danmark!" Och vi stod där och diskuterade sådana saker och hon försökte alltid säga: "Nej, det är ditt land, Iran, det är klart att det är ditt land". Jag menar, jag har ju aldrig varit där och jag kommer inte att åka dit heller.

Exemplet visar hur gymnasistens identitet påverkas i en situation där modersmålsläraren försöker markera gränsen för hennes etnokulturella och historiska arv och identitet. Identitetsmässiga sammansmältningar och gränsöverskridande identiteter förbises av modersmålsläraren. Den citerade eleven bemöts som en individ vars "etnokulturella kärna" ligger i Iran och inte i Sverige. Det är påtagligt att läraren utgår från en essentialistisk syn på identitet. I det här exemplet är föräldrar-

138 Sara Edenheim 2005, s. 61.

nas ”ursprung” det som ”bestämmer” elevens plats i samhället. Den direkta följden av dessa processer är att eleven måste ”kämpa” för att bli accepterad som ”svensk”. Hennes missnöje med lärarens ”nationalistiska” bemötande ledde till att hon hoppade av modersmålsundervisningen.

När eleven inte vill känna igen sig i modersmålslärarens tilltal uppstår ett slags reaktion mot lärarens bemötande/tilltal. Men Judith Butler menar att bemötande påverkar en persons självbild även i de fall där det inte accepteras av personen.¹³⁹ När den citerade eleven försöker ifrågasätta lärarens syn på elevens identitet reproducerar ifrågasättandet i själva verket bilden av eleven som ”invandraren”/”iraniern”. Men samtidigt förändrar elevens motstånd mot lärarens syn på identiteter och elevens avhopp från modersmålsundervisningen lärarens syn på etniska identiteter. Här ligger grunden för förändringar av samhällsstrukturer.

Enligt samma elev hade en annan lärare, en grundskolelärare, svårt att förstå varför hon behärskade det svenska språket så bra.

Det första som läraren sa till min mamma när jag hade mitt första utvecklingssamtal var: ”Oj, hon pratar väldigt bra svenska!” [Överdriven intonation och tydlighet, den intervjuade imiterar läraren.]. Självtänkte jag: Varför skulle jag inte göra det!? Jag är ju född här! Läraren sa att de var förvånade att jag klarade böcker mycket snabbare än alla de andra barnen. De var ju 7-8 böcker efter mig. Hon var förvånad att jag hade klarat av det, sån vanlig förvåning som man kanske har som lärare, men sen var det någonting till också. Det var ju svenska böcker, liksom, och det blev: ”Varför klarar du detta men inte våra svenska elever?” Lite så där. Så att man kände av det då.

Mirzet Tusunovic menar att lärare generellt sett har ”låga förväntningar på elever med utländsk bakgrund”.¹⁴⁰ Den intervjuades skildring av lärarens syn på hennes etniska bakgrund och hennes kunskaper i det svenska språket tyder på att läraren betraktar kultur/identitet som någonting oföränderligt och

139 Judith Butler 1999, s. 11.

140 Mirzet Tursunovic 2007, s. 172.

essentiellt och att läraren bidrar till att eleven upplever sig själv som annorlunda.¹⁴¹ Språket är följaktligen en viktig faktor i enlighet med vilken man delar upp samhället. Kerstin von Brömssen har kunnat visa att många elever ”uppfattar att ’det är ju i skolan man lär sig att man är invandrare’”.¹⁴² Språkkunskaper och synen på barns och vuxnas språkkunskaper tillsammans med andra faktorer bidrar till identitetsformering.

Den intervjuade eleven upplevde att lärarens bild av ”invandrarers” kulturella bagage avvek från den ”verklighet” läraren stötte på i skolan, som innefattade det faktum att en elev med ”invandrarbakgrund” kunde vara en snabbare läsare än andra så kallade svenska elever. Skillnaden mellan lärarens påstådda bild av en föreställd ”invandrarelev” och den ”verklighet” som uppstod vid mötet med den intervjuade eleven påverkar och förändrar samhällsstrukturer som särskiljer ”etniska svenskar” från ”invandrare”.

Så här svarar en annan elev på frågan om sina etniska identiteter:

Det roliga är att när jag är i Sverige så känner jag mig som bosnier, så anses jag vara bosnier. Men när jag åker ner till Bosnien så anses jag vara svensk. Det känns som man förlorar sin identitet. Man vet inte riktigt vem man är. Det är lite så. Man har en fot där och en här. Det är lite komplicerat.

Den intervjuade eleven berättar att hon tillskrivs olika identiteter i olika miljöer men också att hon upplever Malmö som en segregerad stad. Citatet visar att eleven ser identitetsformering som situationsbunden process och som en produkt av andra människors bemötande. Hon understryker också att hon inte ser människor med ”svart hår” och som heter ”Mohammed” som svenskar.¹⁴³ Här är utseendet en viktig identitetsmarkör som sätter gränser för hur individen bemöts och vem han/hon tillåts att bli.

En av de intervjuade ungdomarna förklarar i intervjun till exempel att trots att hans mor är ”svenska” *syns det* att han ”inte är svensk – så folk kommer aldrig att se mig som en

141 Jfr. Aleksandra Ålund 2003, s. 253.

142 Kerstin von Brömssen 2003, s. 305.

143 Jfr Abby Peterson m.fl. 2003, s. 154.

svensk”. Detta implicerar att han inte tilltalas som etnisk svensk av omgivningen – han blir rasifierad. Abby Peterson m.fl. har kunnat visa att ”hudfärg” påverkar huruvida individen känner sig mer eller mindre ”svensk”.¹⁴⁴ Sålunda påverkar människors blickar och andra reaktioner andras identiteter.

I intervjun berättar en elev att på historielektionerna fick de i uppgift att med utgångspunkt från gamla förteckningar över elever avgöra förändringen av den etniska sammansättningen på deras skola.

Vi skulle mest sitta och räkna. Vi fick böcker med namn, alltså gamla skolkataloger men utan foton, och sen skulle man räkna vem som var utländsk, vem som var tjej och vem som var kille.

I arbetsuppgiften förväntas eleverna att på basis av individernas namn kunna avgöra om de är ”svenskar” eller ”utlänningar”/”invandrare”.

Alla de erfarenheter som ungdomarna tar upp handlar på sätt och vis om processer varigenom identiteter byggs upp. Här skapar man ”invandrarsubjekt” som ställs mot ”etniskt svenska subjekt” men också ”utmärkande utlänningar” som skiljs från ”icke-utmärkande utlänningar”.

Kontentan av diskussionen ovan är att identiteter inte existerar *a priori*. Med andra ord finns inte ett subjekt förrän sociala relationer har etablerats. Elevernas identiteter är produkter av processer som även lärare och historiker deltar i. Ett exempel på en identitetsskapande handling är när en gymnasist hävdar att hon ”talar språket”, ”har kommit in i systemet” men att hon inte får ”de här vibbarna”, alltså mottagandet, bemötandet, benämmandet från andra i omgivningen. Detta leder mig till slutsatsen att hon inte ”erkänns” som ett ”etniskt svenskt subjekt”.

Identiteternas mångfald – en sammanfattning

På en direkt fråga vad eleverna skulle vilja läsa mer om eller vilken historisk period de föredrar svarar den stora majoriteten

144 Abby Peterson m.fl. 2003, s. 143-144.

elever vars föräldrar är födda utanför Sverige att de är intresserade av att fördjupa sig i historien om föräldrarnas födelseländer. På detta sätt visar de hur betydelsefulla föräldrarnas nationella/kulturella/etniska identiteter är för deras intresse för historieämnet men också för deras identiteter. Trots detta drar Aleksandra Ålund följande slutsatser:

På ett språkligt plan kan det förefalla som om de är besjälade av ett stereotypt tänkande om bestämda etniska särdrag. I realiteten tycks de dock, i tanke och handling, förhålla sig på ett mycket nyanserat sätt där ingenting är svart eller vitt.¹⁴⁵

Ålund menar, och det bekräftas i min analys av gymnasisternas identiteter, att ungdomarnas intresse för föräldrarnas födelseländer och dessa länders historia inte grundas på några fasta och essentiella etniciteter.

Analysen visar i stället att många gymnasisters identiteter kännetecknas av "hybriditet" (identitetsformer som inte går att fixera på ett essentialistiskt sätt). Identiteter är alltså både historiska och situationsbundna formationer som förändras över tid och rum. Till exempel påpekar en gymnasist att hon är "pers" men att hennes identiteter påverkas "utifrån", det vill säga av de sociala nätverk hon befinner sig i.

I detta kapitel har jag visat hur man kan använda ett intersektionellt perspektiv för att förklara etniska identiteters komplexitet. Försök att fastställa elevers etnicitet med utgångspunkt från en essentialistisk syn på identiteter samt med hjälp av dikotomin "svensk"/"invandrare" förstärker skillnader och bidrar till segregeringstendenser. Dessa processer leder till en dikotomisering av olika samhällssfärer och en känsla av innanförskap/utanförskap samt till en upplevelse av att det är svårt att bli accepterad som "etnisk svensk". Processerna bidrar till en påtaglig maktutövning. Ett av flera exempel som talar sitt tydliga språk är en av de citerade elevernas upplevelser av utanförskap från "ett svenskt kollektiv", både i samband med undervisningen i svenska och med modersmålsundervisningen. I båda fallen "misskänner" lärarna komplexiteten i elevens olika etniska identiteter.

145 Aleksandra Ålund 1997, s. 119.

En faktor som många gånger påverkar elevernas identiteter är resor över nationsgränsen. Enligt Thomas Hylland Eriksen är etniska identiteter/gränsdragningar i grunden sociala och inte territoriella.¹⁴⁶ Till exempel påpekar flera elever att när de åker till sina föräldrars födelseländer bemöts/beskrivs/tilltalas de av släktingarna ofta som svenskar, medan de inom Sveriges nationsgränser identifieras som svenskar, invandrare och/eller med utgångspunkt från sina föräldrars födelseländer. Här är ungdomarnas ålder och relation till föräldrarna ytterligare faktorer som påverkar hur starkt etnicitet färgar identiteten.

I nästa kapitel kommer jag att beskriva vilken kritik som riktas mot historieundervisningen i dagens mångkulturella samhälle och vilka lösningar på dessa problem som bedöms som lämpliga.

146 Thomas Hylland Eriksen 2002, s. 39.

5 Historieförmedlingen i det "mångkulturella samhället"

Föregående kapitel beskrev det intersektionella perspektivets användningsområde och de intervjuade elevernas etniska identiteters komplexitet. För att skolan ska kunna anpassas till den så kallade mångfasetterade verkligheten är det nödvändigt att lärarna får en bild av elevernas erfarenheter och ståndpunkter. Därför kommer jag nu att beskriva de intervjuade lärarnas, elevernas och läroboksförfattarnas syn på innehållet i historieämnet, vilka innehållsmässiga frågeställningar som ses som problematiska samt hur historieämnet skulle kunna anpassas till den etniska mångfald som anses känneteckna så kallade mångkulturella samhällen.

Den svenska regeringen har vid flera tillfällen deklarerat att Sverige är ett mångkulturellt samhälle och det har sagts att utbildningsväsendet bör ha till uppgift att främja kulturella identiteter.¹⁴⁷ Därmed kan mångkulturalismens framväxt betraktas som en fråga som lärarna bör ta hänsyn till. Därför är det berättigat att i inledningen av detta kapitel först definiera begreppet mångkultur och sedan ge en översikt av den svenska mångkulturella skolpolitiken. Men tonvikten i detta kapitel ligger på konkreta förslag på undervisningsstrategier i så kallade mångkulturella klassrumsmiljöer. Dessa förslag på historiedidaktiska överväganden baseras på intervjuer med gymnasieelever, historielärare och läroboksförfattare angående deras syn på historieundervisning i så kallade mångkulturella samhällen.

Visioner av mångkulturella samhällen

Begreppet mångkultur kan inkludera "arbetarkulturer" och "kvinno- och manskulturer", men har ofta handlat om etni-

147 Hans Lorentz 2007, s. 16

citet.¹⁴⁸ Teorierna om mångkulturalism genomsyras av tanken att etnicitet är synonymt med kulturella identiteter. Tolkningsmodellen reducerar människors komplexa kulturella identiteter (klass, kön, sexuella preferenser, klädstilar, ålder, utbildning, religiositet, fritidsintressen) till etniska identiteter. Antropologen Gerd Baumann menar att en vanlig uppfattning är att ”[c]ulture = community = ethnic identity = nature = culture”.¹⁴⁹ Etnicitet uppfattas alltså som den allra viktigaste identitetsformen. I debatten om etniska identiteter och mångkulturella staters uppbyggnad har man framför allt fokuserat på distinktionen mellan den universalistiska synen på mångkulturalism och erkännandets politik.¹⁵⁰ Erkännandets politik kallas också en kommunitaristisk syn på mångkulturella samhällen.

Enligt erkännandets politik, som bland annat filosofen Charles Taylor företräder, bör olika ”underordnade”, rasifierade och etnifierade grupper *erkännas* så att dessa grupper kan motverka den underordning och de negativa självbilder som den påstådda marginaliseringen har lett till.

Tesen är att vår identitet delvis formas av andras erkännande, eller frånvaron därav, och ofta *miss*-kännande, så att en person eller en grupp av människor kan lida verklig skada, drabbas av en verklig förvanskning, om människor eller samhället runtomkring dem återspeglar en inskränkt eller förnedrande eller föraktlig bild av dem.¹⁵¹

Istället för gruppbaserad gemenskap förespråkar Jürgen Habermas och andra universalister *universella och individbaserade (medborgerliga) fri- och rättigheter*. Med utgångspunkt från individuella särintressen kan samhällsmedborgare skapa konsensus kring ”det gemensamma” bästa. Tanken är att varje enskild individ ska ges rätten att påverka samhället så att individens egna och samhällets gemensamma intressen kan gynnas. Detta innebär att olika individer, inklusive marginaliserade personer, ges möjlighet att förändra samhällsstrukturer

148 Lena Rubinstein Reich & Ingegerd Tallberg Broman 2000, s. 11.

149 Gerd Baumann 1996, s. 17.

150 Thomas Hylland Eriksen 2002, s. 146.

151 Charles Taylor 1999, s. 37.

och skapa gynnsamma grundpremissor för samtliga medborgare.¹⁵²

Förespråkarna av erkännandets politik kritiserar universalismen för att den bortser från att de så kallade marginaliserade grupperna inte har makt att förändra samhällsstrukturerna och samhällets spelregler. Vidare menar de att normsättande grupper ofta är "blinda" för marginaliserade gruppers behov och intressen. Företrädarna för erkännandets politik framhåller att i sökandet efter det gemensamma bästa (samhällets gemensamma spelplaner) utgår man från ett kompromisstänkande som i förlängningen leder till en situation där politiskt starka (normsättande) grupper "kör över" marginaliserade grupper och deras särintressen.¹⁵³ Samhället anses vara *särartsblind*. För att motverka särartsblinda samhällsstrukturer förespråkar de en politik som har som syfte att säkra överlevnaden av olika gruppers kollektiva särdrag och erkännandet av dessa gruppers specifika behov.

De kritiker som utgår från en universalistisk samhällssyn har ifrågasatt Taylors och andra kommunitaristers samhällssyn. Universalismens anhängare framhåller att man inte kan bevara/konservera kulturens/gruppens/individens "egenart". Som en följd av detta kan kultur och etniska identiteter inte betraktas som något som individen bär med sig från en generation till en annan och en plats till en annan. Kulturer och identiteter är istället komplexa och föränderliga (se kapitel 4).¹⁵⁴ Den universalistiska principen går ut på att hitta universella regler som basen för konstruktionen av ett samhälle. Individerna ges möjlighet att gemensamt och i samförstånd med andra medborgare välja de premisser som ska vara vägledande för samhällets och således även skolans uppbyggnad.

Mångkulturell skolpolitik

Mångkulturalismen har funnits sedan 1960-talet, både som forskningsfält och som utbildningsmodell. USA ses ofta som

152 Jürgen Habermas 1999, s. 116, 119, 122-126.

153 Charles Taylor s. 39ff; Amy Gutmann 1999, s. 25, 31.

154 Baumann Gerd 1999, s. 60.

mångkulturalismens vagga. I Europa har mångkulturell skolpolitik fått genomslagskraft på grund av efterkrigstidens migration.¹⁵⁵ De två kanske mest intressanta och tydliga exemplen på kommunitaristisk politik inom skolan är den *afrocentriska skolmodellen* i USA och *supplementary schools* i England.

Kritikerna som förespråkar en afrocentrisk skolmodell menar att skolan generellt återger en manligt dominerad och västeurocentrisk historieberättelse som endast skildrar "minoritetsgrupper" position i samhället i relation till "vita européer".¹⁵⁶ Afroamerikaner blir exempelvis betydelsefulla först i samband med slavfrågan och amerikanska indianer får sin plats i den stora berättelsen i samband med "utrotningen". Med utgångspunkt från en "afrikansk" eller "afroamerikansk" synvinkel strävar man efter att ifrågasätta den "västerländska" historiskskrivningen och dess anspråk på att vara den enda sanna och universella historieskrivningen samt synen på "västvärlden" som det enda subjektet, vilket förvandlar andra länder och kulturer till objekt som bara kan tolkas i relation till "väst".

James A. Banks, som har kallats det mångkulturella utbildningssystemets fader, menar att de grupper vars kultur skiljer sig från de normsättande gruppernas har svårare att lyckas i skolan. För att lösa dessa och liknande problem förespråkar Banks en utveckling av elevernas interkulturella kompetenser och av deras reflexiva och kritiska tänkande samt en inkludering av olika gruppers erfarenheter och ett ifrågasättande av den kanoniska kunskapssynen.¹⁵⁷ Caroline Ljungberg betonar att en "mångkulturell utbildning eller undervisning studerar relationer i samhället och inkorporerar *flera perspektiv* och erfarenheter än enbart det dominerande".¹⁵⁸

Ett exempel på implementering av en mångkulturell skolpolitik i Sverige är inrättandet av etnoreligiösa friskolor som vänder sig till specifika/utvalda etnoreligiösa grupper. Denna skolmodell påminner om de skolmodeller som har förespråkats av anhängarna av erkännandets politik. Även om diskussionen om

155 Erik Bleich 1998, s. 81-100.

156 Caroline Ljungberg 2005, s. 183.

157 James A. Banks 2001, s. 12-19. Banks har kallats "father of multicultural education".

158 Caroline Ljungberg 2005, s. 183.

etnoreligiösa friskolor är mycket aktuell idag har sådana skolor funnits i Sverige sedan 1940-talet. Estniska skolan i Stockholm grundades i mitten av 1940-talet och 1955 startades en judisk skola i Stockholm. Mångkulturella skolinriktade målsättningar, som baseras på erkännandets politik, implementerades alltså i Sverige redan för över sextio år sedan. Enligt Karin Borevi betraktade politikerna sådana skolor redan från början som ett undantag från enhetsskoletanken.¹⁵⁹ Enhetsskoletanken baserades på idén att en socialt allsidig miljö främjar social medborgarfostran. Man menade att skolan skulle representera folket i miniatyr.

När fick då den mångkulturalistiska skolpolitiken sitt stora genomslag i Sverige? Den första så kallade invandrapolitiken trädde i kraft 1968 och handlade om ”jämlikhetsmålen”. Trots detta karakteriseras den svenska invandrapolitiken före 1975 i mångt och mycket av assimilationspolitik. Assimilation bygger på tanken att inlemma invandrade individers kultur i majoritetskulturen. I betänkandet *Invandrarna och minoriteterna* (SOU 1974:69) omformulerades skolmålen. Skolan blev en plats för främjande av jämlikhet, valfrihet och samverkan. I och med 1975 års riksdagsbeslut slopades den tidigare assimilationspolitiken.¹⁶⁰ Från mitten av 1970-talet ville man på en bredare front ge ”invandrare” möjlighet att ”utöva och upprätthålla en etnisk tillhörighet som skilde sig från den svenska befolkningsmajoritetens”.¹⁶¹ Satsningen på hemspråksundervisning var ett sätt att erkänna vissa gruppers (de så kallade invandrabarnens) speciella behov.¹⁶²

I och med grundskolereformen från 1980-talets början erkändes social och kulturell mångfald ”som ett villkor för den sammanhållna gemensamma grundskolan”.¹⁶³ Enligt Lgr 80 skulle eleverna bland annat ta del av andras erfarenheter samt ”pröva kamraters argument och föreslå egna lösningar”.¹⁶⁴ I och med

159 Karin Borevi 2002, s. 178-179, 183ff.

160 *Tre decenniers modersmålsstöd - om modersmålsstödet i förskolan 1970-2000*, 2003, s. 11.

161 Karin Borevi 2002, s. 310, se även 201ff.

162 Karin Borevi 2002, s. 314; *Tre decenniers modersmålsstöd - om modersmålsstödet i förskolan 1970-2000*, 2003, s. 14-15;

163 Karin Borevi 2002, s. 316.

164 Karin Borevi 2002, s. 318-319.

detta tonade man ned ”den tidigare invandrapolitikens ambition att främja kulturbevarande”.¹⁶⁵ Man menade också att utbildningen av den så kallade svensktalande majoriteten skulle påverkas av ”invandrabarnens” erfarenheter.¹⁶⁶ I februari 1985 förklarade riksdagen att ”interkulturellt lärande ska genomsyra det svenska utbildningsväsendet”.

Interkulturell utbildning syftar till att anpassa utbildningssystemet till ett så kallat mångkulturellt samhälle. Pedagogen Hans Lorentz definierar interkulturalitet som ett sätt att handskas med mångfalden i skolan och samhället. Målet är att utifrån ömsesidig respekt, tolerans, demokrati och andra normativa och moraliska aspekter skapa grunden för kulturmöten och mångkulturella lärandemiljöer. Utgångspunkten i den interkulturella pedagogiken är att tillämpa ”skilda *kulturella perspektiv* på förklaringar, lösningar eller beskrivningar av olika kulturella företeelser, händelser, beteenden eller värderingar”.¹⁶⁷ Kritikpräglad och mångkulturell pedagogik handlar enligt förespråkarna för interkulturellt lärande om att ifrågasätta till synes självklara perspektiv, rutinmässiga betraktelsesätt, dominerande utgångspunkter, binära oppositioner (till exempel bra/dåligt, centrum/periferi, primitiv/civiliserat) och de sätt på vilka en person konstruerar och presenterar sig själv.¹⁶⁸ Följaktligen kan intersektionalitet, som den har definierats i kapitel 4, betraktas som ett exempel på kritiskt präglad och mångkulturell pedagogik och samhällssyn.

Interkulturell skolpolitik blev alltså 1980-talets motto och ”andras” kulturer blev en angelägenhet för alla i klassen samtidigt som elevernas utveckling av aktiv tvåspråkighet uppmuntrades.¹⁶⁹ Den svenska mångkulturella skolpolitiken fram till slutet av 1980-talet kan man summera genom att konstatera att majoriteten av politikerna ”menade att statens styrning måste prioriteras framför föräldrarnas möjlighet att välja skola för sina barn”.¹⁷⁰ På så sätt ville man inkludera olika kulturella

165 Karin Borevi 2002, s. 310.

166 Pieter Batelaan m.fl. 1992, s. 27-28.

167 Hans Lorentz 2009, s. 24, 99ff, citat s. 127.

168 Christine E. Sleeter & Peter L. McLaren 1995, s. 7, 18-19.

169 Pieter Batelaan m.fl. 1992, s. 20-25.

170 Karin Borevi 2002, s. 310.

erfarenheter i den gemensamma skolan och samtidigt undvika formandet av ett skolsystem inom vilket föräldrarna gavs möjlighet att placera sina barn i särskilda "minoritetsskolor" där de skulle läsa tillsammans med barn med samma modersmål eller etniska bakgrund.¹⁷¹

I slutet av 1980-talet och under 1990-talet kom en vändning inom den svenska skolpolitiken. Det gemensamma och sammanhållna skolsystemet utmanades av fria skolformer. Skolan kom att betraktas som en privat familjeangelägenhet för att "nå privata karriärmål snarare än en gemensam grundskola med medborgerlig fostran som huvudsaklig målsättning".¹⁷² Friskolor fick i princip samma ekonomiska villkor som kommunala skolor och man öppnade för en ökad etablering av friskolor med konfessionell, etnisk eller språklig profil. Samtidigt gav utredningen om fristående skolor (1995) en varningssignal. Utredarna påstod att ett "växande antalet fristående skolor kan riskera att leda till ökad segregation" och de varnade för social och kulturell isolering samt minskade möjligheter för eleverna att "tillägna sig tillfredställande kunskaper i det svenska språket". Under samma period bytte man namn från hemspråk till modersmål och minskade de ekonomiska resurserna till modersmålsundervisningen.¹⁷³

Dagens elever har vuxit upp i det tidiga 2000-talets mångkulturella Sverige. Anser de att historieförmedlingen i skolan speglar komplexiteten i detta samhälle? Vilka historiedidaktiska utmaningar kan deras observationer bidra med?

Med fokus på Västeuropa

Intervjuer med 36 gymnasister från Malmö visar att elever som har identitetsmässiga band till andra länder än Sverige tycker att vissa geopolitiska områden som de identifierar sig med förbises i historieförmedlingen.

Det har varit Europa eftersom Europa har skött kolonisering och därifrån har vi kommit in på Afrika och

171 Karin Borevi 2002, s. 313.

172 Ylva Boman 2002, s. 326.

173 Karin Borevi 2002, s. 226-242.

Nordamerika, allt det här med sidenvägen och där har Kina kommit in. Så fokus har varit på Europa och Europas bedrifter, om man nu vill kalla det så. Jag tycker att det är hemskt. Okey att vi ligger där och att på vår karta syns det att Europa ligger i mitten, men vi behöver inte ha hela historieundervisningen som det ser ut på kartan. Det behöver vara mer utspritt.

Den citerade elevens uttalande visar att hon är kritisk till eurocentrismen och att hon anser att en utvidgning av de historiska perspektiven hade varit positivt, men hon förnekar inte Europas betydelse för historieämnets innehåll.

Alla tiders historia Maxi, är rätt bra. Det beror på hur man ser på den. Den går inte igenom Kina och Japan; så den är ju väldigt Europacentrerad. Hela boken är i princip Europa. Sen har den ju en del om Indien men den är inte så utförligt som på de andra områdena. Men det är så undervisning i historia ser ut i Sverige, alltså både på grundskolan och gymnasiet. Vi är ju så inne på det att Sverige ligger i Europa så att vi forskar kring Europa och vad européerna har gjort. Det tycker jag är synd men boken är anpassad till det – så boken i sig är bra.

Samtliga elever medger att läroböckerna i historia är anpassade till Sveriges geopolitiska plats, det vill säga att Sverige är ett europeiskt land. I samtliga elevers ögon är det västeuropeiska perspektivet berättigat men majoriteten av dem ifrågasätter dess totala dominans.

Elevernas reflektioner visar på en ambivalent förhållning till historieförmedlingen. Å ena sidan tycker alla elever att Europas centrala plats är berättigad och å andra sidan menar över hälften av de intervjuade eleverna att man måste utvidga det historiska gränsområdet. Mångas betraktelsesätt genomsyras av åsikten att historieförmedlingen befäster dikotomin mellan centrum och periferi samt upprätthåller en världsordning som är en konsekvens av en kolonial syn på omvärlden. Intervjuerna visar att eleverna upplever att dikotomin centrum/periferi är mycket märkbar i historieämnets behandling av imperialismen och kolonialismen, vilket exemplifieras med att Afrika får en

plats i historieförmedlingen först i samband med kolonialismen. Det är intressant att notera att många elever uppvisar en mycket välutvecklad kritisk förmåga och att de förmår att kritiskt granska det rådande historiebruket.

De intervjuade gymnasieeleverna menar att närhetsprincipen påverkar historieämnets perspektiv. De påpekar att ett områdes geopolitiska placering påverkar innehållet i historieförmedlingen. På så sätt är Europas centrala plats i historieundervisningen förståelig. Men enligt dem borde historieundervisningen också kompletteras med andra infallsvinklar. De antyder att genom det som har beskrivits som interkulturellt lärande kan man kanske utvidga sina kunskaper.

Flera ungdomar önskar att de kunde läsa mer om de länder varifrån deras föräldrar har immigrerat till Sverige samt de länder som klasskamrater har identitetsmässiga band till. De tycker att elevernas etniska identiteter ska påverka vilka geopolitiska områden som tas upp i undervisningen. Dessutom understryker många elever att ett bredare världshistoriskt perspektiv hade intresserat dem. I det här fallet handlar det möjligen om en nyfikenhet på det land deras föräldrar är födda i, men också om ett behov av att utvidga historieämnets geografiska, kulturella religiösa och politiska (dvs. geopolitiska) horisont. Trots dessa invändningar har samtliga 36 intervjuade elever en förståelse för det så kallade eurocentriska perspektivet och de tycker att historieämnets allmänbildande mål är knutet till den västeuropeiska historieskrivningen som har diskuterats i kapitel 3.

Även läroboksförfattarna förklarar att Europa är det centrala i deras historieläroböcker.¹⁷⁴ Hans Almgren, författaren till *Alla tiders historia*, anser att det är svårt att inte skriva en lärobok som inte utgår från europeiskt perspektiv. Han förklarar att "Västerlandets historia" har haft en dominerande plats i läroböckerna men att detta har blivit mer "kontroversiellt" idag. Almgren är medveten om forskarvärldens kritiska röster mot den påstått eurocentriska historieförmedlingen som dominerar i historieläroböckerna. Han förklarar att han har försökt integrera vissa områden som tidigare har haft en undan-

174 Intervju med Hans Almgren, Hans Nyström och Örjan Nyström.

skymd plats. Men han uttrycker också en förtvivlan, eftersom han menar att det är svårt att göra något åt alla kritikers och gruppers invändningar. Enligt honom är det omöjligt att på ett begränsat antal sidor tillfredsställa olika intressegruppers krav och integrera mångfaldiga perspektiv på historia.

Både Hans Almgren och Örjan Nyström, medförfattaren till *Perspektiv på historien A*, tror att en förändring mot en mer globaliserad historieförmedling är att vänta under de kommande decennierna.

Vi har särskilda kapitel eller avsnitt för varje tidsperiod som handlar om svensk historia. Och sen har vi en allmän historia som i realiteten är en europeisk historia. Den uppdelningen är jag tveksam om den finns kvar om tjugo år, alltså att den nationella historien kommer att skrivas på det viset. Den har ju redan minskat. I jämförelse med när jag gick i skolan, så upptar den idag mycket mindre plats. Om jag idag skriver en europeisk eller västerländsk historiebok, så för 30–40 år sedan läste man i väldigt stor utsträckning en svensk historiebok. Den svenska historien kommer i allt mindre grad att bli en särskild del i den historiska kunskapen, på det sättet som den fortfarande är. (Örjan Nyström)

Örjan Nyström reflekterar över att förändringen från en mycket mer uttalad svensknationell till en mer västeurocentrerad historieförmedling har ägt rum under de senaste tre–fyra decennierna. Han poängterar att han och Hans Nyström i *Perspektiv på historien A* följer den idag rådande trenden att skriva eurocentriska läroböcker med särskilda kapitel om nationell svensk historia.

Utvidgning av historieämnets horisont

Majoriteten av de ungdomar som har intervjuats påpekar att en utvidgning av historieämnets ytterområde, dvs. historieämnets geopolitiska horisont, hade ökat deras intresse för historia. Kärnan i elevernas kritik är att det är Europa som står i centrum. De är exempelvis kritiska till behandlingen av Asiens,

Latinamerika och Afrikas historia. Flera elever uppmärksammar att när de läser om Afrika är det fortfarande européerna som står i centrum. När jag frågade en elev om det finns något i ämnet hon ville läsa mer om fick jag ett följande svar:

Det är knappt internationellt; det har varit mycket europeisk historia, och visst är det viktigt, men det finns ju så mycket annat. Det enda som vi har läst om uto-meuropeisk historia var ju typ tre sidor om Asien, och jag tror faktiskt att vi hoppade över detta. Det var nog de enda sidorna som vi hoppade över. Och sen är det, det här med kolonisering och imperialism och då är det ju om hur européer tar över andra ställen. Jag menar att vi kan ju allt om fransmän och deras historia men hur många är de i Kina? De är ju en femtedel av jordens befolkning och det borde ju vara mer än en parentes.

Just på grund av avsaknaden av ett mer globalt perspektiv anmärker en annan elev att religionsämnet är mer intressant eftersom där tas upp hela världen.

Uppfattningen att historieämnet borde utvidgas till ett mer globalt perspektiv delas alltså av majoriteten av de intervjuade. Den eurocentriska historieförmedlingen upplevs som ett sätt att befästa dikotomin mellan centrum (den så kallade västvärlden) och periferin (resten av världen). Ungdomarnas reflektioner för tankarna till den postkoloniala kritiken av ”vi-och-dom-dikotomin”.¹⁷⁵ En av de intervjuade eleverna uttrycker detta på följande sätt:

Det är i princip bara Europa och det är tråkigt – alltså att utgå från västvärldens synvinkel på det hela. Man säger att det är Afrika och Mellanöstern som är grunden för hela civilisationen och sen glömmar man bort dem. Sen efter det så följer man bara Europa och allt annat är underställt. Alltså i början av kursen tar man upp områden men sen ser man allting utifrån västvärldens synvinkel. Det är Europa och USA som vi har pratat mycket om. Afrika tas upp lite, men då mest från kolonialismens synvinkel. De har i princip tagit alla delar

175 Se exempelvis Dipesh Chakrabarty 2000; Stefan Jonsson 2005; Edward W. Said 2000; Mc Michael Eachrane & Louis Faye 2001.

av Afrika. Vi bara tittade och sade: ”Den här delen var fransk, den här delen var spansk, den här var portugisisk, den här var engelsk”.

Paulina de los Reyes hävdar att skolsystemet i allmänhet och historieförmedlingen i synnerhet skildrar icke-västeuropeiska kulturer som om de inte har en historia. De kommer in i historien först när ”vi” behöver dem, det vill säga när de blir koloniserade. På så sätt upprätthålls den diskursiva makten och gränsdragningarna.¹⁷⁶ Idéhistorikern Catharina Landström drar slutsatsen att ”vetenskapens bild av människor som objekt avspeglas i den politiska och ekonomiska verkligheten som, även om få direkta koloniala strukturer finns kvar, fortsatt upprätthåller systematisk underordning”.¹⁷⁷

Kritiken av eurocentrismen samt vikten av en inkluderande och bredare historieskrivning är mycket påtaglig i följande citat.

Jag tror att man måste försöka få en heltäckande bild av historien i böckerna. Men nu är det till åttio procent 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. Många tror att européerna föddes i Europa och de människor som är födda här med blåa ögon och blont hår är helt väck från resten av världen. Och det är tack vare dem människor kan äta mat i Indien. 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 grunderna till språket. De diskuterar mer det religiösa. Men språket är det viktigaste verktyget människan har haft. Då börjar man undra varför är då sanskrit som är ett indiskt språk grunden till engelska? Varför är då inte engelska grunden till sanskrit?

Den citerade eleven anser att historieförmedlingen måste bryta ner den eurocentriska synen på världen och han kritiserar det koloniala betraktelsesättet. Hans tankegångar påminner om det interkulturella perspektivet som lyfter fram betydelsen av kul-

176 Paulina de los Reyes 2007, s. 54.

177 Catharina Landström 2001, s. 8.

turella utbyten och sammansmältning av ”olika” kulturer.

Catharina Landström framhåller att dikotomin ”centrum”/”-periferi” upprätthåller tudelningen av världen och reproducerar dikotomin mellan ”det civiliserade” och ”det primitiva”.¹⁷⁸ Utbildningsforskare som Christine E. Sleeter och Peter L. McLaren förklarar att dominerande kulturyttringar som sätter sin prägel på utbildningsväsendet avspeglar olika politiska maktrelationer.¹⁷⁹ Flera av de intervjuade elevernas reflektioner påminner om uppfattningen att de maktrelationer som genomsvårar historieämnet handlar om européernas koloniala betraktelsesätt av ”den andre”.

Enligt Thomas Hylland Eriksen stimulerar de moderna globaliseringsprocesser som många elever verkar ge uttryck för ”the emergence of a reflexive consciousness about the global system”.¹⁸⁰ Pedagogen Hans Lorentz förklarar att den så kallade kulturella empatin är grunden för kulturell pluralism eftersom den leder till att man blir ”nyfiken på det annorlunda och att man därmed [börjar] reflektera och bearbeta sina tidigare ståndpunkter och beteenden”.¹⁸¹

Det ovan diskuterade visar på globaliseringens och ”mångkulturalismens” inverkan på ungdomars världs- och kunskapsyn. Klas-Göran Karlsson fäster uppmärksamheten på att ”globalisering, regionalisering och multikulturalism gör det emellertid allt svårare att utgå från att historieförmedling enbart bör analyseras på nationell nivå.”¹⁸² Historikern Agnes Heller antydde redan i början av 1980-talet att:

Our past is no longer the present of a single culture but of quite different ones. It *became*, in reality and not only in our imagination, the present of humankind. 'Togetherness' is now the 'Togetherness' of *all* people living on the earth. It encompasses various cultures and various social structures that have *various pasts and various past histories*. We all share our time and our space. We are bound tightly together not only with ties

178 Catharina Landström 2001, s. 9.

179 Christine E. Sleeter & Peter McLaren 1995, s. 6.

180 Thomas Hylland Eriksen 2002, s. 164.

181 Hans Lorentz 2006, s. 125.

182 Klas-Göran Karlsson 2004, s. 38.

of economy and politics, but also with ties of moral responsibility.¹⁸³

Kritikerna anser att den dominerande formen av historieförmedling i västvärlden grundas på en kanon som skildrar historien med utgångspunkt från en liten, begränsad, vit, manlig, europeisk grupp av medborgare.¹⁸⁴ Litteraturvetaren Stefan Jonsson framhåller att de dominerande historiska berättelserna formuleras på bekostnad av andra kulturernas skildringar av världen. Att historieförmedlingen har betraktat vissa gruppers erfarenheter som allmängiltiga och marginaliserat andra vittnar läroboksförfattarnas, lärarnas och elevernas svar på frågan ”varför läsa historia”.¹⁸⁵

Historikern Bonnie G. Smith förklarar att den kanoniska berättelsen (som hon kallar den i västvärlden rådande formen av historieförmedling) inte har gett utrymme för alternativa tolkningar och historiskt marginaliserade grupper i den stora berättelsen.¹⁸⁶ Litteraturvetaren Simon Gikandi menar att man i analysen av kulturella företeelser måste försöka förklara olika former av social och kulturell organisering av samhällen och samtidigt överskrida nationalstatens gränser. Han poängterar också att forskarsamfundet i sina försök att kartlägga samhällens historia bör anstränga sig för att vidga det eurocentriska perspektivet.¹⁸⁷ Historikern Dipesh Chakrabarty menar att i den modernistiska historieförmedlingen sätter man Europa i centrum och reproducerar indirekt idén om den europeiska världsdominansen. Han förklarar i sin bok *Provincializing Europe* att en central angelägenhet för historieförmedlingen och forskningen är att försöka överbrygga den eurocentriska metaberättelsens dominans.¹⁸⁸

Mot denna bakgrund är det berättigat att betona att i majoriteten av de intervjuades reflektioner finns det spår av synen att en utvidgning av den geopolitiska horisonten och en inskränkning av det västeurocentriska perspektivet hade varit ett positivt

183 Agnes A. Heller 1982, s. 292.

184 Stefan Jonsson 2005, s. 18.

185 Jfr kapitel 3 i denna bok.

186 Bonnie G. Smith 1998, s. 131-133.

187 Simon Gikandi 2005, s. 608.

188 Dipesh Chakrabarty 2000, s. 7-8, 17.

inslag i historieundervisningen. Mycket tyder på att de kritiska ställningstagandena hänger samman med elevernas erfarenheter av att leva i ett så kallat mångkulturellt samhälle som kännetecknas av globaliseringseffekter men också av det faktum att många elever har band till andra länder än Sverige.

Elevernas intresse för föräldrarnas födelseländer

Oavsett om elevernas föräldrar är födda i Sverige, Polen, Bosnien-Hercegovina, Algeriet eller Iran visar eleverna ett mer eller mindre påtagligt intresse för kulturen i och historien om föräldrarnas födelseländer. Exempelvis förklarar en av de intervjuade, vars mor är uppvuxen i en liten ort i södra Sverige och vars far kom till Sverige från Algeriet på 1980-talet, att han är väldigt intresserad av den nordafrikanska kulturen och av Algeriets/arabvärldens politiska historia. Samtidigt påpekar han att den rådande historieundervisningen är eurocentrisk och att man förbiser betydelsen av andra kulturer.

En sak som förbises helt när man läser historia i Sverige är hela den tiden med den arabiska historien, med kalifatet och allt. Detta har påverkat Europas historia jättemycket men det förbises helt. Jag skrev själv ett arbete om det i nian. Det var intressant och det är en del av min egen historia.

Vid första anblicken är hans kommentar motsägelsefull. Han uppger nämligen att han fick skriva om ”den arabiska historien” i skolan men också att frågan ”förbises helt”. Sannolikt menar han att frågan ”förbises” i den stora berättelsen vars innehåll tidigare har diskuterats och som har identifierats som den kanoniska historieberättelsen.

En annan elev upplyser att hennes intresse för historia väcks när hon får titta på TV-program om Egypten och den egyptiska kulturen eftersom det är en del av hennes identitet. Hon förtydligar att andra människor som inte har en identitetsmässig anknytning till landet ”hade kanske bytt kanal, men jag tittar”. För en elev som är född i Iran är det mest intressanta historiska området ”uppkomsten av perserriket” eftersom utan dess upp-

komst ”hade jag inte varit jag, jag hade inte haft denna identitet”, berättar han. Intervjuerna med ungdomarna åskådliggör att de ofta önskar få kännedom om de länder som deras föräldrar är födda i och att de relaterar sin etniska identitet till föräldrarnas födelseländer.

För många av de intervjuade ungdomarna som var bosatta i Malmö och vars föräldrar är födda utanför Sverige är det viktigt att få ökade kunskaper om föräldrarnas födelseländer. David Mellberg påpekar att det är ”ett problem att eleverna inte får ta del av ’sin’ historia”.¹⁸⁹ Detta kan rimligtvis knytas till Kerstin von Brömssens studie av elevers syn på skolor i mångkulturella miljöer. Hon menar att elevers egna identiteter bekräftas i ytterst liten utsträckning, vilket leder till att skolans undervisningsstoff betraktas som tråkigt.¹⁹⁰

Kritik av erkännandets politik

Ett sätt att begränsa de problem som associeras med västeurocentrism samt att anpassa historieämnet till det så kallade mångkulturella samhället och ungdomarnas intresse för föräldrarnas födelseländer är att skifta den historiska, geopolitiska samt kulturella horisonten. Detta kan göras genom att man arbetar in ”världshistoriskt perspektiv” eller genom ”erkännandets politik”. I flera länder har erkännandets politik införts inom ramen för ”supplementary schools”, ”ethnic classes”, ”nationella ämnen” eller ”etnoreligiösa” fristående skolor.

Samtliga elever i studien anser att det finns en fara i att differentiera utbildningssystemet på basis av etniska grundprinciper, eftersom enskilda individer blir okunniga om andra människors och gruppers erfarenheter. De anger att empatiförmåga är ett viktigt element i historieundervisningen. En undervisningsform, som baseras på en alltför omfattande differentiering och individualisering (den undervisning som utgår från den tidigare diskuterade erkännandets politik), anses kunna leda till att eleverna inte får gemensamma kunskaper och en enhetlig utbildningsbas.

189 David Mellberg 2004, s. 332.

190 Kerstin von Brömssen 2003, s. 311.

Särskilda insatser för enskilda etniska grupper, det vill säga den skolpolitiska modell som baseras på erkännandets politik (t.ex. afrocentrisk skolmodell), beskrivs som farliga eftersom de anses kunna leda till ”isolering”, ”segregering” och ”rasfördelning”. Samtliga elever betraktar så kallade segregerande skol-system som riskabla och poängterar att de är svenskar och att i ett land som Sverige måste undervisningen grundas på enhetliga principer.

Liknande tankegångar kan observeras i flera forskningsstudier. Motståndarna till erkännandets politik menar att en etnifiering av skolan leder till polarisering och tudelning av samhället, endimensionell kunskapssyn samt segregation.¹⁹¹ John Patrick Diggins skriver att ett samhälle utan en gemensam historia inte heller har ett ”kollektivt minne” vad gäller så kallade gemensamma värderingar.¹⁹² Detta betraktar han som farligt. Självklart kan man fråga sig om olika samhällsmedlemmar någonsin har haft och kommer att ha en homogen syn på ”grundläggande värderingar”.

Donald Kagans kritik av historieämnets anpassning till den så kallade amerikanska mångkulturella verkligheten är representativ för dessa kritiska röster.

The greatest shortcoming, I believe, of most attempts at liberal education today, with their individualized, unfocused, scattered curricula, and ill-defined purpose, is their failure to enhance the student's understanding of their status of free citizens of a free society and responsibilities it entails. To my mind, liberal education is inconceivable outside a free society. Every successful civilization must pass on its basic values to each generation; when it no longer does so its days are numbered. [...] Our tradition of free critical inquiry counteracted the tendency for received moral and civic teaching to become ethnocentric complacency and intolerance and prevent patriotism from degenerating into arrogant chauvinism.¹⁹³

191 Hans Ingvar Roth 2006, s. 104; Kristina Gustafsson 2004, s. 139; Jonathan Friedman & Kajsa Ekholm Friedman 2006, s. 80.

192 John Patrick Diggins 1999, s. 256, 277.

193 Donald Kagan 1999, s. 222.

Man kan kritisera Kagan för hans ståndpunkter baseras på den tidigare nämnda universalistiska blindheten och på en hegemonisk kultursyn. Liknande kritik går att rikta mot ungdomarnas syn på historieämnet eftersom 16 av de intervjuade eleverna (som kritiserar det skolsystem som baseras på erkännandets politik) inte betraktar den eurocentriska historieundervisningen som en annan form av etnocentrism. Icke desto mindre åskådliggör Kagans reflektioner att ett medvetet bejakande av individens etniska identiteter kan skapa en grund för etablering av intoleranta och chauvinistiska samhällsmedborgare, något som stämmer väl överens med samtliga elevers ståndpunkter.

De intervjuade elevernas åsikter går att tolka som en kritik av en medveten etnocentrisk historieundervisning som grundas på en renodlad kommunitaristisk skolmodell. På motsvarande sätt är över hälften av eleverna mer eller mindre kritiska till det västeurocentriska historieperspektivet, alltså en form av etnocentrism där Europa står i centrum. Av de 36 intervjuade eleverna anser nämligen 20 att en utvidgning av historieämnets gränsland är ett eftersträvarvärt mål.

De elever som är kritiska till eurocentrism anser att etnocentrismen är mycket påtaglig i dagens svenska samhälle i allmänhet och i historieförmedlingen i synnerhet. Enligt en av de intervjuade består den rådande etnocentrismen i en eurocentrisk syn på världen. Men han tycker inte att skolan bör ersätta den rådande etnocentrismen med en ännu snävare etnocentrisk syn på historia eftersom det finns en fara i att lyfta fram skillnader mellan olika etniska och religiösa grupper. Han likställer människor och deras historia med kedjor eftersom människor på olika sätt är bundna till varandra. Därför handlar det om att få ”människor att förstå att vi har samma ursprung och samma öde” och han tillägger:

Problemet just nu är att världen blir allt mer delad, etniskt och religiöst. Det enda världen strävar efter är att poängtera just de punkterna som inte är gemensamma. Men faktum är att hela världen har 98 procent gemensamma punkter. Men massmedierna poängterar endast de 2 procent som skiljer oss åt. Det kommer aldrig att

bildas ett Eldorado där alla människor kommer att leva i fred. Men åtminstone kan man sträva efter detta. Annars blir det fler och fler gränser. För 200 år sedan kunde du ta dig från Sydafrika till Nordpolen utan att någon frågade dig efter ditt pass.

Eleven ser en fara i gränsdragningar och accentuering av skillnader mellan människor. Kontentan av hans resonemang är att man måste lyfta fram det gemensamma och inte det åtskiljande. Men vad tycker lärarna om en medveten etnifiering av historieförmedlingen?

Risken för segregation uppmärksammas av samtliga lärare som framhåller att både friskolor med etnoreligiösa förtecken och skolpolitik som är inspirerad av erkännandets politik leder till en destabiliserande samhällsutveckling. Lärarna menar att den form av etnocentriskt och religiöst präglad skolpolitik, som undviker dominerande metaberättelser och kunskapssyn, för det första leder till att vissa elevers svensk-kunskaper missgynnas och för det andra till att man "misskänner" elevernas så kallade svenska identiteter (jämför kapitel 4). Därigenom påverkas integrationsprocessen negativt. Å ena sidan uppmärksammar flera lärare just de problem som kritikerna av skolpolitiken har lyft fram, nämligen misskännandet av individernas komplexa identiteter och historieintressen, och å andra sidan tenderar de att *inte* betrakta den eurocentriska metaberättelsen som en annan form av etnocentrism. Istället ser de ofta den eurocentriska metaberättelsen och "svensk historia" som universella och normsättande kunskaper.

Slutsatsen är att samtliga elever och lärare som har intervjuats inte vill ha en undervisning vars primära syfte är att stärka elevernas etniska identiteter, dvs. den form av historieförmedling som grundas på erkännandets politik och på bekostnad av den gemensamma metaberättelse som anses vara en viktig del i allmänbildningen. De intervjuade anser att de så kallade etniska skolorna och etnocentriska utbildningsprogrammen kan leda till "segregering" och etnifiering av olika sociala rum.

Som exempel har man i Bosnien och Hercegovina till skillnad från i Sverige valt att implementera en skolmodell som baseras

på erkännandets politik. Där utgör historia, geografi, modersmålsundervisning och vissa andra ämnen så kallade nationella ämnen. Syftet är att stärka enskilda elevgruppers etniska tillhörigheter.¹⁹⁴ Historikern Torsti Pilvi menar att de stereotypa bilder som förekommer och brukas i bosnisk och hercegovinsk historieförmedling förstärker den egna gruppens nationella identitet och bidrar till att upprätthålla och berättiga de fientliga relationerna till den så kallade andre.

Det interkulturella perspektivet strävar istället mot att öppna historieämnet för nya berättelser och på så sätt ta hänsyn till olika etniska identiteter/särintressen.

Interkulturellt perspektiv: "Om det är viktigt för den ena så borde det vara viktigt för den andra"

På frågan om historieförmedlingen i det mångkulturella samhället i huvudsak bör grundas på en utbildningsmodell som utgår från elevers etniska tillhörighet svarar en av de intervjuade eleverna att detta kan bidra till kulturell inskränkthet. Istället vill hon uppmuntra till öppenhet inom ramen för den allmänna skolutbildningen.

Det ska vara enhetligt. Alla ska läsa likadant. Alla ska kunna lika mycket. Varför ska en liten grupp läsa om något och en annan inte? Om det är viktigt för den ena då borde det vara viktigt för den andra eleven. Det hade varit intressant för personen, men det hade varit tråkigt. Varför ska jag läsa om min historia och du din? Då kommer man ut med helt olika grejer. Man borde veta det viktigaste. Och sen om det är tid över då kan man ta lite om det, lite om det, lite om det. Om min kompis ska läsa om bosnisk historia, då borde jag också kunna lite om det för att hon ska läsa om det.

Samtliga elever understryker vikten av gemensamma kunskaper och en likvärdig utbildning. Det går att tolka elevernas resonemang som en kritik av ett system som sätter enskilda etniska gruppers särintressen i fokus och således underminerar en jäm-
bördig undervisning. Deras uttalande genomsyras av synen att

194 Pilvi Torsti 2003, s. 57, 243.

en utvidgning av historieämnets geopolitiska horisont bland annat handlar om ökade kunskaper om olika etniska gruppers historia, och inte om specialisering inom ett mycket snävt och etnocentriskt område. Eleverna anser att tillgången till ett gemensamt kunskapskapital möjliggör ett utbyte av erfarenheter samt ökar förståelsen för olika länders och personers kulturer och historia. Detta kan bidra till ömsesidig förståelse och interkulturellt lärande.

Hans Lorentz anser att interkulturell kompetens utvecklar ”förmågan att effektivt kommunicera i interkulturella situationer och att kunna förhålla sig till en mångfald av kulturella kontexter” och tillägger att ”ju mer ens egen erfarenhet av kulturmöten och erfarenheter av andra kulturer ökar, desto mer ökar ens egen kompetens i interkulturella situationer och relationer”.¹⁹⁵ Den politiske teoretikern Bhikhu Parekh menar att ett samhälle och dess skolsystem bör grundas på å ena sidan respekt och ömsesidig förståelse (med andra ord förespråkar han interkulturellt lärande) och å andra sidan förståelse för olika kulturers specifika behov och särintressen (något som kan tolkas som erkännandets politik).¹⁹⁶

För de intervjuade eleverna är det viktigt med ömsesidig förståelse och kunskaper som sträcker sig utanför den egna gruppens, nationens eller ”kulturella sfärens” gränser. En möjlig förklaring till denna öppenhet kan vara många elevers erfarenheter av mångkulturella samhällskontexter och migrationsströmningarnas samt globaliseringens effekter på deras syn på världen och på historiska kunskaper. Dessutom är det troligt att en anledning till att eleverna anser att ett bredare historiskt gränsområde hade gjort ämnet mer intressant är att många av dem har hybrida identiteter.

Tilläggsperspektivet – historieundervisning med punktinsatser

Ett alternativt sätt att anpassa historieämnet till det så kallade mångkulturella samhället och olika individers speciella intres-

195 Hans Lorentz 2006, s. 121-122.

196 Bhikhu Parekh 2000, s. 219.

sen är en kombination av en gemensam historieförmedling och en historieundervisning som öppnar för erkännandet av elevernas särskilda intressen (se Parekhs slutsatser i det föregående avsnittet). Här syftar man på en historieförmedling som inom ramen för ett gemensamt historieämne tar hänsyn till enskilda elevers etniska och andra identiteter, historia och särintressen. Låt mig illustrera detta med resonemang hämtade från intervjuerna med eleverna.

En elev, som är född och uppvuxen i Malmö och som har identitetsmässiga band till Sverige och Egypten, anser till exempel att fördjupning i afroamerikanernas historia hade varit intressant. Varför denna historia intresserar henne är det svårt att ge ett entydigt svar på, men Aleksandra Ålund har i sina studier av ungdomars identiteter i stockholmsförorter kunnat visa att ungdomarna där har inspirerats av ”svarta och etniska rörelser i USA”.¹⁹⁷ Ove Sernhede anför att den ”svarta ghettokulturen tillhandahåller en möjlig utgångspunkt för identifikation” för de ungdomar som bor i Göteborgs förorter och som försöker skapa en egen så kallad ny etnicitet, som präglas av hybriditet. ”Dessa ungdomar utgör exempel på de nya identiteter och nya etniciteter som orienterar sig i och skaffar sig en plats i samtiden genom att ha kunskap om historia, inte nödvändigtvis om sin egen”, skriver Sernhede.¹⁹⁸

Poängen är att man kan individualisera undervisningen och tillfredsställa enskilda elevers etniska eller andra särintressen med hjälp av individuella fördjupningsuppgifter. Många elever efterlyser både en historieundervisning som riktar sig till alla elever och som utgår från en bredare historisk geopolitisk horisont än idag och en möjlighet att bejaka individuella särintressen. Huvudprincipen är att samtliga elever bör läsa en gemensam historia å ena sidan och att undervisningen ska kunna kompletteras med individuella arbetsuppgifter å andra sidan.

Samtidigt som samtliga elever framhåller att den gemensamma allmänna historieundervisningen i huvudsak ska handla om Europa framhåller över hälften av de intervjuade att en utvidgning av den gemensamma historieberättel-

197 Aleksandra Ålund 1997, s. 15.

198 Ove Sernhede 2007, s. 240.

sen skulle vara ett positivt inslag i historieundervisningen. Vidare föreslår många elever att utöver den gemensamma metaberättelsen ska eleverna kunna lära sig mer om "sin egen historia".

Parekh Bhikhu menar att skolsystemet måste erkänna vissa kulturella och etniska skillnader och även skapa utrymme för bejakandet av individuella och gruppbaseade särintressen. När en av de intervjuade lärarna säger att man ska låta "hundra blommor blomma" antyder hon att man inte kan ignorera olika individers och grupper erfarenheter. Såsom jag har förstått lärarens argumentation kan de olika historiska erfarenheterna erkännas samtidigt som man lär ut den stora berättelsen. De olika erfarenheterna är enligt läraren ett nödvändigt och integrerat komplement till den så kallade allmänna historien. *The Parekh report*, som är en studie av det mångkulturella Storbritanniens framtid, fastställer att "[w]hen equality ignores relevant differences and insists on uniformity of treatment, it leads to injustice and inequality".¹⁹⁹

Enligt Joan W. Scott öppnar det så kallade tilläggspektivet för alternativa tolkningar, det vill säga historiska skildringar som inte har fått utrymme i den stora berättelsen. Detta perspektiv kan också bereda plats åt andra grupper och historiska fält som befinner sig i periferin av det som traditionellt har betraktats som historiens stora berättelse. Man kan erbjuda både nya berättelser, mångfaldiga tolkningar av historien och nya former av periodiseringar av historia.²⁰⁰ Men trots tilläggspektivets positiva sidor är Scott kritisk till modellen. Hon anför att även om tillägghistoria skapar en grund för komplex historietolkning, upprätthåller detta perspektiv dikotomin mellan å ena sidan den historia som anses vara universellt giltig (den så kallade generella eller allmänna historien, historisk kanon om man så vill), och å andra sidan den historia som endast anses angå enskilda individer och grupper. Vidare framhåller Scott att tilläggspektivet inte avslöjar de maktstrukturer som ska-

199 Bhikhu Parekh 2000, s. ix.

200 Joan W. Scott 1999, s. 18-19. Scott varnar för additionshistoria eftersom den blir en historia vid sidan om den "riktiga historien". Se exempelvis diskussionen om "Women's history" i samma bok. För vidare läsning se Joan W. Scott 2005, s. 1-11; Joan W. Scott 1996b, s. 1-19.

par och upprätthåller en sådan ordning.²⁰¹ Därför förespråkar hon dekonstruktion. Analysen av intervjumaterialet visar dock att lärarna ställer sig skeptiska till en dekonstruktionsinspire-rad historieundervisningsmodell. Här ligger skillnaden mellan teoretikers/forskares syn på historia och utövares/lärares undervisningserfarenheter och syn på historieämnet. I kapitel 6 visas förslag på hur lärare kan använda dekonstruktion i historieundervisningen i skolan.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att de intervjuade anser att den gemensamma historieberättelsen är en angelägenhet för både läroboksförfattare och lärare, medan individualiseringen av historieämnet är något som enskilda lärare kan åstadkomma i samråd med eleverna. Men här ligger också en avgörande skillnad mellan läroboksförfattarnas och elevernas ståndpunkter. Medan majoriteten av de intervjuade eleverna efterfrågar en utvidgning av historieämnets gränsland/horisont, som sätter sin prägel på den så kallade historiska metaberättelsen, tas inte detta upp av läroboksförfattarna och de nya kursplanerna i historieämnet. En rimlig förklaring till denna skillnad kan vara att eleverna är mer influerade av så kallade mångkulturella och globala diskurser. Ytterligare en trolig förklaring är att läroboksförfattarna och kursplanernas utformare tänker mer pragmatiskt och ser praktiska hinder i utvidgningen av den geopolitiska horisonten, medan eleverna endast kommenterar med utgångspunkt från sina egna subjektiva erfarenheter och gränsöverskridande etniska identiteter. Eleverna behöver nämligen inte ta hänsyn till historieämnets konventioner och läroboksmarknadens krav och förväntningar på innehållet i historieläroböckerna och kursplanerna.

Elevernas egna etniska särintressen skulle kunna ”erkännas” vid sidan om den så kallade generella historien. Många av de intervjuade eleverna hoppas att en individualisering, på basis av etniska identiteter, ska kunna ske inom ramen för skolans ordinarie historieundervisning och med hjälp av individuella arbetsuppgifter. Men detta ifrågasätts samtidigt av handfull elever som anser att etniska särintressen mer eller mindre är en

201 Joan W. Scott 1999, s. 22.

privat angelägenhet som inte ryms inom ramen för gymnasieämnet historia.

Särintressen som en privat angelägenhet

Några få elever menar att relationen mellan individens etniska identiteter och enskilda gruppers särintressen å ena sidan och historieförmedlingen å andra sidan mer eller mindre är en privat angelägenhet. De anser att det individspecifika kan tillgodoses inom ramen för modersmålsundervisningen eller inom den privata sfären, dvs. inom hemmet och genom familjemedlemmars och släktingars historieförmedling samt i samband med resor till de länder som individen i fråga har särskilda identitetsmässiga band till.

Det råder ingen tvekan om att den övervägande majoriteten av de elever som har en identitetsmässig relation till andra länder än Sverige har lärt sig om dessa länders historia från släktingar, medier eller egna studier samt genom resor till dessa länder. Lärandeprocesser som försiggår utanför den ”ordinarie undervisningen” är således viktiga för utvecklingen av enskilda elevers historiekunskaper men framförallt för deras identitetskonstruktion.

Elever vars föräldrar är födda utanför Sverige beskriver hur de själva har sökt information om föräldrarnas födelseländer. En av de intervjuade betraktar modersmålsundervisningen som ett viktigt element i erkännandet av olika etniska gruppers särintressen. Några elever uppger att på modersmålsundervisningen är det ”väldigt, väldigt mycket historia”. De bedömer att de individer som känner ett behov av att vidga sitt historiska kunskapsfält, genom att läsa mer om länder de identifierar sig med, ska kunna göra detta ”på eget initiativ” eller under modersmålsundervisningen. Tilläggshistorien kan följaktligen läsas inom ramen för modersmål, det vill säga ett ämne som är frivilligt och som vänder sig till de elever som känner en identitetsmässig anknytning till ett annat språk än svenska.

Mångkulturalism som didaktisk utmaning – en sammanfattning

Av de 36 intervjuade eleverna kritiserar 20 explicit historieämnets alltför snäva geopolitiska fokusområde. Huvudkritiken består i att gymnasisterna betraktar ämnet som eurocentriskt och kronologiskt uppbyggt. Med en eurocentrisk syn på historia syftar man på det så kallade Västeuropa och på USA. Den eurocentriska formen av historieförmedling är i själva verket etnocentrism som har fått status av allmängiltig och universell historisk kunskap. En utvidgning av historieämnets geopolitiska horisont kan vara en möjlig lösning på problemet. Detta kan åstadkommas genom inkludering av ”världshistoriska perspektiv” som ger ett utrymme åt andra perspektiv än det väst-eurocentriska.

De kritiska rösterna som genomsyrar ungdomarnas reflektioner åskådliggör att de har förmågan att dekonstruera den gällande synen på historieskrivning. I flera ungdomars reflektioner är kritiken av dikotomin centrum/periferi mycket påtaglig. Exempelvis har en av de intervjuade ställt frågan om historieundervisningen måste se ”ut som världen framställs på världskartan”, nämligen att Europa alltid står i centrum.

En trolig förklaring till elevernas kritiska inställning är att många ser asiatiska länders (framförallt Kinas) potentiella ekonomiska expansion som en viktig anledning till att utveckla kunskaper om omvärlden och ifrågasätta ”Västvärldens” påstådda kulturella dominans. Den globala ekonomin, migration och medialisering av deras vardag är andra möjliga förklaringar till det ökade intresset för andra delar av världen. Majoriteten av eleverna har för avsikt att resa och/eller studera utomlands efter studenten. Huvudförklaringen är dock att eleverna som ingår i denna studie är uppvuxna i en så kallad mångkulturell miljö och att många av dem regelbundet har besökt sina föräldrars födelseländer samt påverkats av föräldrarnas och utländska mediers syn på omvärlden.

Diskussionen visar hur den ämnesdidaktiska pyramidens olika hörn påverkas av migrationsprocesser, så kallade mång-

kulturell kontexter, globalisering och andra samhällsförändringar. Elevernas identiteter samt deras världs- och kunskapssyn påverkas av förändringar i samhällsstrukturer och detta kommer i förlängningen att förändra historieämnets struktur och innehåll. Samtalen med ungdomarna visar också att de är i högsta grad kapabla att förhålla sig kritiskt till historieförmedling i allmänhet.

Kontentan av analysen är att de kritiska rösterna kommer både från elever som önskar bejaka sina etniska identiteter (som sträcker sig utanför det som anses vara Sveriges geopolitiska och kulturella sfär) och från elever som önskar få en insikt om andra perspektiv än bara det så kallade västeuropeiska. Samtidigt bör det understrykas att det var elever som hade föräldrar med utomeuropeiskt ursprung som tyckte att en revidering av det västeurocentriska perspektivet och en inkludering av andra världsdelar hade gjort historieämnet mer intressant. Fjorton av de tjugo elever som framfört kritik mot historieämnets gränsland föräldrar som är födda utanför Europa. Av de 16 elever, som inte framför några explicita behov av förändringar av historieämnets geopolitiska horisont, har endast två föräldrar som är födda utanför Europa. Fem av de sju intervjuade eleverna, vars båda föräldrar är födda i Sverige, framför inga önskemål alls om en utvidgning av historieämnets geopolitiska gränsområde.

Interkulturella erfarenheter kan spela en viktig roll för vilka elever som uttalar sig positivt om en utvidgad geopolitisk horisont. Umgänge med människor som överskrider traditionellt snäva etniska gränser kan ha bidragit till att just dessa elevers historiska betraktelsehorisont har utvidgats. Kapitlet visar alltså på ett samband mellan elevers etniska identiteter och sociokulturella erfarenheter i en så kallad mångkulturell miljö å ena sidan och deras syn på historieämnet å andra sidan.

Majoriteten av de elever som identifieras som ”invandrare” har invändningar både mot historieämnets innehåll och mot dess perspektiv. Men trots detta är den övervägande majoriteten av de intervjuade eleverna överens om att eftersom ”vi” lever i Sverige och Europa måste ”vi” utgå från en gemensam

historieberättelse vars kärna är Europa. Staffan Selander påpekar tillsammans med flera andra forskare att eftersom ”vi” bor i Sverige är en viss etnocentrism ofrånkomlig.²⁰² Men det västeuropeiska perspektivet behöver inte utesluta en utvidgning av historieämnets gränsområde.

Vidare anser flera historieförmedlare att mycket av den kritik som forskarvärlden har riktat mot det eurocentriska perspektivets dominans är orealistisk. De menar dock att ökad globalisering kommer att påverka och förändra historieämnets innehåll med tiden. Men som situationen ser ut idag bör det västeurocentriska perspektivet ha en given plats i den historiska metaberrättelsen. Det västeuropeiska perspektivet är mycket påtagligt i kursplanerna som trädde i kraft 2011. Både lärarna och läroboksförfattarna förklarar att utvidgningen av historieämnets geopolitiska horisont är en mycket svår utmaning, bland annat på grund av att ämnet följer mer eller mindre fasta ramar. Flera historieförmedlare bedömer att synen på läroböckernas optimala omfång och den historiska metaberrättelsens struktur gör det svårt att skriva in olika etniska och andra grupper och deras historier i en gemensam historieberättelse.

Således är det svårt att förändra ämnets innehåll på grund av historieämnets tradition. Läroboksförfattarna förklarar att det inte är deras uppgift att omstrukturera ämnets fundament (den rumsliga och tidsmässiga kanon) eller det som Nanny Hartsmar kallar oundgängligt stoff.²⁰³ Istället erbjuder de en kommersiell produkt som ska tillfredsställa marknadens krav. Deras bild av marknadens krav skiljer sig dock från majoriteten av de intervjuade elevernas åsikter. Medan läroboksförfattarna beskriver marknadens behov som eurocentriska, skildrar elever som ingår i studien och som är uppvuxna i den så kallade mångkulturella staden Malmö sina egna kunskapsmässiga behov med utgångspunkt från en vidare historiskt geopolitisk horisont.

Diskussionen belyser att historieämnets anpassning till det som vissa har definierat som det mångkulturella samhället är tvetydig. Å ena sidan har vissa historieförmedlare uppgett att invandringen, som ofta associeras med begreppet mångkul-

202 Citaten är tagna från Staffan Selander 1990, s. 50-51.

203 Nanny Hartsmar 2001, s. 238.

tur, inte bör påverka ämnets fundament och struktur. Å andra sidan öppnar lärarna och läroboksförfattarna för historieämnets anpassning till det så kallade mångkulturella samhället genom individuella arbetsuppgifter och integrering av invandringshistoria i den stora berättelsen om efterkrigstidens Sverige. Invandringshistoria är en central del i läroböckernas berättelser om Sverige efter andra världskriget. Eleverna, lärarna och läroboksförfattarna är samstämmiga i sin åsikt att individualiseringen av historieämnet och dess anpassning till olika etniska grupper/individens särintressen bör försiggå på lektionerna, medan läroböckerna måste förmedla en gemensam, också kallad allmän, historia.

Forskningen visar ett påtagligt motstånd mot historieförmedling som baseras på erkännandets politik och en medveten etnifiering av skolsystemet. Däremot verkar de intervjuade eleverna inte vara motståndare till det så kallade mångkulturella samhällets framväxt, något som man hävdade i *Youth and History*-projektet för drygt tio år sedan.²⁰⁴ Eleverna och läroboksförfattarna framhåller att den skolmodell som här definieras som erkännandets politik kan skapa etnocentriska samhällsmedborgare. De menar att skolmodellen fokuserar på skillnader istället för likheter mellan människor samt att den bidrar till ökad gruppering och segregering. Frågan är om 1990-talets förskjutning mot en skolpolitik som präglas av erkännandets politik kan fortsätta upprätthålla de gemensamma ideal som Skolverket har satt upp, dvs. jämlikhet, frihet, solidaritet och allas lika värde.²⁰⁵ Principiellt är undervisningen idag redan etnifierad, eftersom den stärker elevernas svenska och europeiska identiteter.

Med utgångspunkt från elevernas reflektioner har tre möjliga förslag till individualisering på basis av etniska och andra särintressen utkristalliserats. För det första skulle man kunna låta eleverna specialisera sig inom ett visst område genom individuella arbetsuppgifter. Denna form av historieförmedling kan kallas additions- eller tilläggshistoria och syftar till att

204 *Youth and History: A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, 1997, s. A:252-256.

205 Ylva Boman 2002.

uppmärksamma åsidosatta former av historiska tolkningar. Tilläggshistoria läses vid sidan av den så kallade allmänna eller generella historien. För det andra skulle stora så kallade invandrargruppers historia kunna skrivas in i den historia som definieras som generell och som läses av samtliga elever. Flera elever har påpekat att om viss historiekunskap är viktig för en person borde den vara av intresse för klasskamraterna. De har också framfört att kunskaper om olika individers, grupper och länders historia ökar förståelsen för andra människors situationer. På så sätt utvecklas den så kallade interkulturella kompetensen. För det tredje har några få elever föreslagit att en individualisering av historieämnet på basis av elevers etniska tillhörigheter kan göras inom den så kallade privata sfären eller som en del av modersmålsundervisningen.

6 Diskursanalys som didaktisk arbetsmetod

De ord som människor använder för att beskriva omvärlden, andra människor eller historiska händelser avspeglar värderingar, normer, olika identitetsformer och maktrelationer samt vad som anses vara relevant att (åter)berätta om i samhället. Beskrivningarna brukar definieras som diskursiva framställningar av verkligheten. Ordet diskurs betecknar ”ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)”.²⁰⁶ Framställningar av och kunskaper om verkligheten påverkar individens förståelse av världen och dess historia.²⁰⁷ Edward Hallett Carr menar att historiker och historiska berättelser med nödvändighet är selektiva.²⁰⁸ Diskursanalytiker menar att det är av intresse att analysera dessa selektionsprocesser: vad som anses vara viktig historia, vilka historiska aktörer har en ledande position och vilka det är som marginaliseras i historieskrivning samt hur olika maktmekanismer rättfärdigas. Enligt kursplaner för gymnasieämnet historia ska undervisningen ”ge eleverna möjlighet att utveckla förståelse av och värdera hur olika människor och grupper” har använt historia, alltså just de perspektiv som ligger i fokus för diskursanalys.

Syftet med detta kapitel är att förklara vad diskursanalys är samt utifrån analysen av migrationshistoria visa hur perspektiven kan användas för att kritiskt granska bruk av historia och historiekultur, det vill säga de sätt varigenom historia används för att beskriva samhället och de förändringar som försiggår i det. Det ska understrykas att diskursiv analys av migrationsprocesserna fungerar i denna bok som ett exempel på hur man kan använda sig av diskursanalys i klassrumsmiljöerna eller i samband med examensarbeten. Diskursanalys lämpar sig alltså väl även för kritisk granskning av andra former av historieför-

206 Marianne Winther Jørgensen & Louise Phillips 2000, s. 7.

207 Mats Börjesson 2007, s. 9ff.

208 Edward Hallett Carr 2001, s. 6.

medling (exempelvis: vilken geopolitisk horisont är den dominerande, genusrelationer, arbetsdelning, vilka aktörer som får tala och vilka som har en passiv roll, produktionsförhållande, hur makten legitimeras och vilka system, grupper och personer beskrivs i positivt ljus och vilka framställs som negativa).

Eftersom kursplanerna för grundskolan och gymnasiet understryker vikten av att utveckla elevernas historiemedvetande och få dem att ”reflektera över sin egen och andras användning av historia i olika sammanhang och utifrån olika perspektiv”²⁰⁹ är det betydelsefullt att lärarna får kännedom om en arbetsmetod som kan hjälpa dem att utveckla elevernas förmåga att kritiskt granska historieskrivning, nämligen diskursanalys. Diskursanalys kan betraktas som en historiedidaktisk arbetsmetod som hjälper lärarna och eleverna att analysera och kritiskt granska innehållet i historiska berättelser.

I enlighet med den ämnesdidaktiska pyramiden är analysen av ämnets innehåll en central fråga inom historiedidaktik. Det är högst relevant att historielärare reflekterar över vad det är som man lär ut i skolan, vilka bilder av historia förmedlas i läroböcker som man använder och vilka konsekvenser för elevernas identiteter och historiemedvetande sådana historieförmedlingar kan ha. Detta är ytterligare ett historiedidaktiskt användningsområde för vilket diskursanalys och dekonstruktion lämpar sig väl.

Kapitlet inleds med ett kortfattat klagörande av innebörden i begreppet diskursanalys. Utifrån en analys av framställningen av svensk migrationshistoria i läroböcker i historia och samhällskunskap utgivna under perioden 1962–2007 presenteras här hur diskursanalys kan användas i praktiken. I första hand skildras den diskursiva beskrivningen av efterkrigstidens invandring till Sverige. Men eftersom läroböckerna relaterar efterkrigstidens invandring till emigrationen från Sverige under perioden 1850–1930 görs också en jämförelse mellan hur de olika migrationsprocesserna beskrivs och relateras till varandra i olika läroböcker.

209 Lgr 11: Kursplaner i historia i grundskolan, §3.13.

Diskurs – ett sätt att beskriva/tolka världen

Diskursanalys grundas på en poststrukturalistisk samhällssyn, enligt vilken individer rör sig inom mer eller mindre fasta språkliga strukturer (diskursiva matriser). Utgångspunkten är att historiker kan utifrån enskilda individers uttalanden och deras beskrivningar av samhället dra vissa slutsatser om samhällsstrukturer och av de normer som gäller i samhället. Språket som används i dagligt tal och i mötet med andra människor skapar ramar för människans tankar, deras sätt att beskriva världen och således för deras självbilder. Likaså formar och (re)producerar individens uttalanden olika sociala strukturer, inklusive maktmekanismer.²¹⁰

De diskurser som en talare eller författare förmedlar kan på så sätt beskrivas som representationer av sociala, globala och kulturella system.²¹¹ Den analyserade texten (exempelvis läroböckers bilder och representationer av historia) visar vilka förutfattade meningar, värderingar samt samhällsliga mönster som är rådande under en viss tidsepok och bland vissa grupper. Det handlar om att söka efter det som sägs/skrivs men även efter det som inte uttalas explicit. Michael Foucault poängterar att alla beskrivningar av verkligheten har diskursiva gränser. Därför handlar beskrivningar av verkligheten både om det som uttalas explicit och det tysta/uttalade.²¹² Eftersom människor är ”medlemmar i en lingvistisk gemenskap” (de talar samma språk) tolkar de olika symboler på likartade sätt, även om tolkningsvariationer, åsiktsskillnader och tolkningskonflikter kan förekomma.

Diskursanalytiker menar att människors beteende och deras sätt att beskriva samhället utgör förutsättningar för systemets reproduktion men även för dess förändring. Med andra ord kan ingen *social* varelse frigöra sig från andra individer i samhället eftersom varje medlem betraktar omgivningen och livsförutsättningar genom språkliga förbindelser med andra samhällsmedlemmar. På samma gång är de lingvistiska och kognitiva

210 Norman Fairclough & Ruth Wodak 1997, s. 258, 271ff.

211 Taun van Dijk 1997, s. 29.

212 Michel Foucault 2002, s. 62.

strukturerna inte oföränderliga, utan de ifrågasätts och ändras genom möte med andra människor.²¹³ Diskurserna är också historiska konstruktioner eftersom de är bundna till tidigare diskursiva tolkningar. Diskurser skapas inte ur intet utan de har sina rötter i olika historiska kontexter.²¹⁴ I och med detta är det viktigt att följa diskursernas förändring och kontinuitet över tid, något som i detta kapitel görs genom analysen av hur bilden av efterkrigstidens invandring har förändrats sedan 1962.

Tolkningar av de skrivna och de sagda orden

Norman Fairclough understryker att det finns olika sätt att representera verkligheten på, beroende på individens perspektiv (tolkningar av det omkringliggande samhället) och samhällets normer och värderingar (samhällets underliggande struktur).²¹⁵ Diskursanalytiker analyserar åsikter som ses som självklara, eftersom de beskriver samhällets normer och regler samt möjliggör att människor förstår varandra, både språkligt och kognitivt. Det gemensamma språket är alltså en utgångspunkt för interaktion mellan människor. Språket är inte bara sammansatta ord som följer bestämda grammatiska regler utan genomsyrs av ståndpunkter som människor uppfattar som viktiga, riktiga och sanna. De människor som beskriver världen på ett sätt som inte överensstämmer med gällande samhällssyn kan bli uteslutna ur samhällsgemenskapen.

Diskursanalys hjälper oss att upptäcka vilka grupper som ”tjänar” på en viss beskrivning av verkligheten och således intar en högre hierarkisk position. Det betyder att all diskursanalys handlar om granskning av relationen mellan diskurser och makt. Med andra ord handlar diskursanalys om att undersöka hur olika grupper och individer konstrueras/beskrivs/skildras och vilka diskursiva gränser som finns i skildringarna av vissa grupper och deras kännetecken.

213 Taun van Dijk 1993, s. 14; Georg G. Iggers 1997, s. 120, 123.

214 Norman Fairclough & Ruth Wodak 1997, s. 276.

215 Norman Fairclough 2003, s. 26-27, 124.

Kunskap, normer, makt och språk

Genom hegemoni över sanningen samt universalistiska beskrivningar av verkligheten, vetenskapssyn, moral och normer, befäster en viss grupp makten över andra människor som uppfattas och diskursivt beskrivs som annorlunda. Maktstrukturer är dock inte statiska utan kan förändras när individer ifrågasätter de påstått fasta och oföränderliga (essentialistiska) beskrivningarna av verkligheten. Att ifrågasätta eller förändra någon del av relations- och maktaspekterna leder till att hela systemet hotas. Ifrågasättandet är således grunden för samhällsförändringar.²¹⁶ Hur kan diskursanalys användas rent praktiskt som historisk analys- och arbetsmetod?

För det första är det för historikerna av intresse att undersöka vad och vilka *symboliska framställningar av verkligheten* som presenteras i olika verklighetsbeskrivningar (exempelvis i skolundervisningen).²¹⁷ Målet med diskursanalys är att visa hur och inom vilka kontexter vissa symboler anförs samt förklara hur språk, kulturella uttryck, historia och traditioner används som meningsskapande element. Eftersom diskursiva symboler är bundna till kulturella traditioner visar analysen av dessa vilka normer som gäller i ett samhälle.

För det andra är det av intresse att analysera de normer som gäller i olika samhälleliga kontexter. Föreställningarna om normer uttrycks i religiösa, utbildningsmässiga, vetenskapliga, juridiska, historiska, politiska och andra sammanhang och de visas i form av binära motsatser. Läroböckerna kan tolkas som ”bärare av rådande kunskapssyn och kunskapstradition” och som ett medel för att sätta en (politisk) agenda.²¹⁸ Vi lär oss vad som räknas som kunskaper i ett undervisningssammanhang samtidigt som vi lär ”oss var gränsen går mellan normalt och onormalt, mellan lämpligt och olämpligt och (kanske) vad som räknas som sant och falskt”.²¹⁹ Positiva bestämningar, innebörder och ståndpunkter definieras med utgångspunkt från negativa.

216 För en diskussion om ideologi, makt, representation av verkligheten samt reproduktion och förändring se Norman Fairclough 1995, s. 16-19.

217 Följande diskussion baseras på Joan W. Scott 1999, s. 42-49; Joan W. Scott 1996a, s. 167-174.

218 Marie Carlson 2006, s. 70-71.

219 Staffan Selander 2004, s. 184-185.

Den dominanta ståndpunkten presenteras som den enda möjliga, och genom denna process utesluts avvikande ståndpunkter. Till följd av detta skrivs historien som om de normativa synsätten är en produkt av konsensus och inte av rivaliserande åsikter. Begreppens och kategoriernas normativa innebörd baseras på en vägran att acceptera alternativa möjligheter.

Men ibland uppstår en uppenbar skillnad i tolkningar av olika begrepp och verklighetsbilder. Detta öppnar för förändringar av synen på samhället och de normer som gäller i det. Diskurser som ifrågasätter den ”gamla” ordningen och befäster ”nya” tankar och idéer skapas kontinuerligt. Uppkomsten av nya kulturella symboler och normer kan möjliggöra omtolkningar eller omskrivningar av gamla ”sanningar” och berättelser.

För det tredje omfattar diskursanalysen granskningen av de åsikter som råder inom skolan. Skolan kan beskrivas som en grundläggande del i samhällets (re)produktion av vissa värderingar, normer och ideal. Skolan är följaktligen en viktig *social och politisk institution* inom vilken etniska, klass, genus och andra relationer kan observeras. Nedan presenteras hur etniska identiteter, klass, genus och andra kulturella identitetsformer, som avspeglas i historieskrivningen, får en politisk dimension inom skolan.

I följande avsnitt kommer en analys av migrationshistoria att beskriva hur diskursanalys kan hjälpa historiker att tolka innehållet i historieläroböcker. Arbetsmetoden kan med fördel användas i undervisningen genom att lärare tillsammans med elever ”dekonstruerar” innehållet i den historia som förmedlas i olika sammanhang.

Diskursanalys och normkritik i praktiken – exemplet migrationshistoria

Följande analys av migrationsprocesser inleds med en översiktlig beskrivning av efterkrigstidens invandring, såsom den skildras i gymnasieläroböcker i historia och samhällskunskap publicerade under perioden 1962–2007. Därefter görs en djupgående analys av bilder av emigrationen och immigrationen. Analysen

jämför bilder av den svenska emigrationen mellan 1850 och 1930 och efterkrigstidens immigration till Sverige, samt skillnader mellan samhällskunskaps- och historieläroböckers sätt att beskriva migrationshistoria generellt.

”Den stora invandringen”

Så här inleds kapitlet ”Mångfaldens Sverige” i samhällskunskapsläroboken *Reflex* (2005):

Hur har de stora befolkningsrörelserna påverkat Sverige? Före 1930 var Sverige ett utvandrarland. Över en miljon svenskar lämnade landet i slutet av 1800-talet och början av 1900-talet. De flesta reste till USA. Men efter 1930 blev utvandrarlandet ett invandrarland. Invandringen var inte särskilt stor till en början men den tog fart under 1950- och 1960-talet. Då var det *arbetskraftsinvandringen* som dominerade. Svenska företag gjorde värvningsresor till bland annat Jugoslavien och Italien för att få arbetskraft till den svenska industrin. Allra störst blev arbetskraftsinvandringen från de andra nordiska länderna, framför allt från Finland. Arbetskraftsinvandringen ersattes under 1970-talet av en *flyktinginvandring*. Idag förekommer nästan ingen arbetskraftsinvandring alls. Men totalt sett har de flesta invandrarna till Sverige varit arbetssökande, inte flyktingar.²²⁰

Citatet ovan demonstrerar det sätt varigenom efterkrigstidens invandring relateras till den svenska emigrationen under andra hälften av 1800- och de första decennierna av 1900-talet. Den svenska nationen samt andra nationer som migranterna kommer till (alternativt flyttar till) har en viktig plats i beskrivningarna av migrationsmönster. Citatet belyser också att invandringen delas upp i perioder av arbetskraftsinvandring och flyktinginvandring. Märk väl att läroboksförfattarna differentierar mellan de grupper som benämns ”arbetssökande” och de som kallas ”flyktingar”. Den ena gruppen avskiljs således diskursivt från arbetsmarknaden, medan den andra tvärtom knyts till arbetsmarknaden.

220 Hans Almgren m.fl. 2005, s. 24.

Kompass (2007) använder emigrationen för att ifrågasätta det förmodade motståndet till invandringen. Författarna skriver:

När vissa grupper idag protesterar mot invandringen till Sverige kan det vara bra att veta att för cirka hundra år sedan protesterade många mot *utvandringen*. Över en miljon svenskar lämnade landet för att slippa fattigdom och förtyck.²²¹

Fyrtio år tidigare skrev författarna till *Samhällskunskap för gymnasiet* (1967) att ”[u]tlänningar i Sverige lockar hit släkt och vänner genom sina brev och besök i hemlandet alldeles som amerikansvenskarna lockade nya skaror från hemlandet under Sveriges stora emigrationsperiod”.²²² I detta exempel används den så kallade pull-faktorn som en viktig förklaringsmodell för att klargöra orsakerna till migrationsströmningarna. Men de båda citaten kan också förstås som en vädjan att visa förståelse för invandringens ökade omfattning, eftersom även svenska medborgare en gång i tiden tvingades lämna sitt födelseland.

Läroböcker i samhällskunskap och historia skrivs med utgångspunkt från den nationella geopolitiska horisonten. Detta är lika tydligt i läroböckernas struktur och kapitelindelning som i innehållet i de historiska representationerna av migrationsprocesserna. Nationen och dess medborgare står i fokus och nationen är en given referensram utan vilken det verkar vara svårt att skildra migrationshistoria. Nationen och de nationella gränsdragningarna ifrågasätts aldrig (de uppfattas som naturgivna så att säga), men däremot ifrågasätts medborgarnas presumtiva främlingsfientlighet.

Trots vissa likheter har samhälls- och historieläroböcker skilda angreppssätt när det gäller att beskriva migrationsfrågor. Berättelser om efterkrigstidens immigration har fått en betydande plats i majoriteten av historieläroböckerna efter 1967 och när det gäller samhällskunskapsläroböckerna kan det konstateras att alla analyserade läroböcker tar upp frå-

221 Maria Eliasson & Gunilla Nolervik 2007, s. 157.

222 Staffan Helmfrid m.fl. 1967, s. 168.

gan. Emigrationen från Sverige har däremot bara en marginell plats i samhällskunskapsläroböckerna. Anledningen till detta är att samhällskunskap fokuserar på nutida samhällsfrågor. Dessutom bör det påpekas att medan läroböckerna i samhällskunskap avhandlar migrations- och befolkningsfrågor som ett brett tema samt jämför och problematiserar olika teman med utgångspunkt från olika perspektiv, beskriver historieläroböckerna invandringen och emigrationen som en av flera olika historieberättelser (händelser som ska integreras i den stora berättelsen om det förflutna). Historieläroböckernas beskrivningar av invandringen och emigrationen kännetecknas av det som definieras som ”tilläggspektivet”. Läroböckerna i samhällskunskap, som fokuserar på moderna samhällsförändringar och inte lägger stor vikt vid 1800-talshistoria, har ett mer integrativt, analyserande och komplext angreppssätt när det gäller samtidshistoria.

Gemensamt för båda ämnena är att läroböckernas skildringar fokuserar på de grupper som identifieras som ”invandrare” respektive ”emigranter” och som beskrivs som relativt homogena grupper vars identitet i första hand är relaterad till deras relation till Sverige som invandrings- respektive emigrationsland. Det är följaktligen Sverige som står i centrum. Samtidigt ger invandrings- och emigrationshistoria ett viktigt stöd till de grupper som, på grund av sina gränsöverskridande rörelser, befinner sig vid nationalstatens marginal (utkant, gräns) och således måste kämpa för att bli erkända som historiska aktörer.

För det första kan erkännandet av dessa grupper ge läsaren en bild av gruppernas vardagslivssituationer samt gruppernas påverkan på ekonomiska, sociala och kulturella strukturer. Flertalet av framställningarna av migrations- och befolkningshistoria i läroböckerna i samhällskunskap är i själva verket interdisciplinära eftersom man förenar sociologiska, demografiska, ekonomiska och kulturhistoriska perspektiv. Detta tvärvetenskapliga framställningssätt är mindre påtagligt i historieläroböckerna eftersom de ofta betraktar invandringen som ett mer isolerat fenomen, även om de knyter diskussionen till ekonomiska och andra strukturer.

För det andra skiljer sig migrationshistorien från den historieskrivning som handlar om politisk historia, dvs. den form av historieskrivning som ofta har anklagats för att betona betydelsen av ”de stora männen”. Migrationshistorien ger en röst åt grupper vars politiska maktpositioner har varit marginaliserade. Vilka slutsatser kan då dras utifrån diskursanalysen av bilder av emigrationen i historieläroböcker?

Emigrationens orsaker

Enligt läroböckerna lämnade en femtedel av befolkningen eller över en miljon svenskar landet mellan 1850 och 1930. I läroböckerna sätts likhetstecken mellan den svenska emigrationen och svenska medborgares emigration till USA.²²³ I *Perspektiv på historien A* (2001) inleds kapitlet ”Sverige blir ett industriland” med en diskussion om sambandet mellan fattigdomsproblem och den så kallade amerikaemigrationen:

Idag framstår årtiondena kring sekelskiftet som Sveriges moderna genombrott. Men i samtidens ögon verkade landet allt annat än framgångsrikt. Ännu i slutet av 1800-talet var Sverige ett fattigt utkantsland med en nationalprodukt per invånare som var den lägsta i Västeuropa. Bekymrade debattörer målade upp en mörk bild av hur ungdomen flydde från sitt land. Mer än en miljon svenskar utvandrade till Amerika under perioden 1850–1914. I förhållande till befolkningen var det bara Irland och Norge som hade fler emigranter.

Emigrationen

I början av 1840-talet gick bondesonen Erik Jansson omkring som predikant i byarna i Uppland. Han fördömde kyrkan och värvade anhängare till ett eget samfund. Men religiösa sammankomster utanför statskyrkan var strängt förbjudna. Erik Jansson dömdes gång på gång till fängelse. Till slut utvandrade han 1846 med sina anhängare och grundade ett nytt samhälle i USA, Bishop Hill.²²⁴

223 Jfr. Harald Runblom 2006, s. 14.

224 Hans Nyström & Örjan Nyström 2001, s. 272.

Detta är en vanlig framställning av emigrationen. I skildringen målas en mörk bild upp av det svenska 1800-talet. Sverige kontrasteras mot USA som beskrivs som ett förlovat land.

I allmänhet identifierar läroböckerna flera olika push-faktorer. En av orsakerna till emigrationen anses vara religiöst förtryck. Politiska, demografiska och inte minst ekonomiska orsaksförklaringar tas också upp. Industrialiseringen, utvecklingen av kommunikationsmedlen, jordbruksreformerna, de medicinska framstegen och befolkningsökningen är ytterligare några orsaksförklaringar som diskuteras i läroböckernas emigrationsberättelser. Missväxter under andra hälften av 1800-talet betraktas som viktiga orsaker till emigrationen. *Historia på egen hand 3* (1973) lyfter fram införandet av allmän värnplikt som en potentiell anledning till den höga utvandringsfrekvensen i början av 1900-talet.²²⁵ Det är intressant att man inte tar upp införandet av den allmänna värnplikten som en orsak till emigrationen i *Alla tiders historia* (1983) (även om huvudförfattaren till båda läroböckerna är Börje Bergström).²²⁶ Båda läroböckerna lyfter dock fram arbetsmarknadskonflikter som potentiella orsaker till emigrationen. Klassperspektivets intåg i de läroböcker som publicerades från och med 1970-talet kan ha sin grund i det ökade intresset för historiematerialismen under 1960-talet samt det faktum att perioden efter 1968 kännetecknas av allt större ”radikalisering”.²²⁷

Läroböckerna behandlar även flera pull-faktorer. Reklamindustrin, tidningarna och inte minst breven från USA tas upp som viktiga faktorer. Gemensamt för emigrationshistorien är att man simultant lyfter fram både push- och pull-faktorer som centrala förklaringsmodeller. Likaså är det tydligt att läroböckerna ger en mängd olika orsaker till den svenska emigrationen. Därmed växer det fram en mycket komplex bild av migrationsprocesser som betonar såväl positiva och negativa drag.

225 Börje Bergström & Ivar Håkansson 1973, s. 99.

226 Jämför Sven Tägil & Göran Graninger 1977, s. 152–156 och Göran Graninger 1984a, s. 97–99.

227 Lars Edgren & Lars Olsson 1991, s. 7–8; Sten O. Karlsson 2005; Kjell Östberg 2002.

”Emigrationen: räddning eller olycka?”

Enligt läroböckerna uppfattades emigrationen som ett hot mot nationen och den svenska ”folkstammen” i slutet av 1800- och i början av 1900-talet. I *Historia för gymnasiet* (1962) hävdar författarna att ”emigrationen betraktades länge som en stor nationell olycka: man ansåg att ’en ström av Sveriges bästa blod’ rann bort medan den hemmavarande folkstammen hotades av förgubbning”.²²⁸ För att motverka dessa tendenser bildades en ”nationalförening mot emigration”. Citatet visar att utflyttningen sågs som ett nationellt hot. Faktum är att frågan angående huruvida emigrationen var en räddning eller en olycka tas upp under hela den undersökta perioden 1962-2007, även om inte alla historieläroböcker anser att det är intressant att resonera kring den.²²⁹ Eftersom läroboksförfattarna tar upp olika forskares tolkningar och motsägelsefulla åsikter vittnar detta om att frågan var omtvistad.²³⁰ Diskussionen om historiebruk och synen på emigrationen är beaktansvärd eftersom läroböckerna generellt inte ger ett stort utrymme åt olika tolkningar av händelser eller skilda historiebruk. Tolkningen av emigrationen har således inte varit helt okontroversiell.

Emigrationen betraktas i många fall som en process som har bidragit till positiva förändringar, framför allt när det gäller den nationella ekonomin, industrialiseringen, moderniseringen och demokratiseringen av samhällets olika sfärer. Sverige beskrivs som ett land av förtryck och fattigdom, medan USA porträtteras som räddningen för många svenskar. Exempelvis kan man läsa i *Historia för gymnasiet* (1962) att ”emigrantångarna räddade hundratusentals unga svenskar och svenskor från de olyckor

228 Martin Bäcklin 1962 (1964), s. 416. Liknande slutsatser går det att finna i Börje Bergström med flera 1983, s. 350.

229 Börje Bergström & Ivar Håkansson 1973, s. 102; Hans Almgren m.fl. 2007a, s. 244. Jämför Martin Bäcklin 1962 (1964), s. 416; Martin Bäcklin 1967, s. 149; Börje Bergström m.fl. 1983, s. 350; Börje Bergström m.fl. 1995 (1992), s. 350. De läroböcker som beskriver emigrationen endast i positiva ordalag eller som inte nämner negativa effekter är *Människans vägar 2*; Robert Sandberg 1996, s. 367-368; Lars M. Andersson & Sverker Oredsson 1995, s. 175-176; Harald Gustafsson & Bo Persson 1995, s. 220-222. Här handlar det alltså om läroböcker som publicerats under senare delen av den undersökta perioden.

230 Jämför Börje Bergström & Ivar Håkansson 1973, s. 102; Hans Almgren m.fl. 2007a, s. 244; Martin Bäcklin 1962 (1964), s. 416; Martin Bäcklin 1967, s. 149; Börje Bergström m.fl. 1983, s. 350; Börje Bergström med flera 1995 (1992), s. 350.

som överbefolkningen [sic] i hemlandet hotade dem med”. I samma lärobok tilläggs det att de hemvändande ”svenska-amerikanerna” tog med sig ny teknologi och nya organisatoriska idéer samtidigt som de bidrog till etableringen av ”den svenska nykterhetsrörelsen och frikyrklighet”.²³¹ Emigrationen kan också ha haft en positiv inverkan på arbetarnas löner.²³² Slutsatsen är att emigrationen beskrivs som en process som har bidragit till ökade interkulturella utbyten och ekonomiskt välstånd för Sveriges del.

I flera fall tolkas de politiska och ekonomiska förändringarna vid sekelskiftet 1900 som en följd av de interkulturella relationerna mellan USA och Sverige. Migrationen tycks ha varit en viktig katalysator för förändringar, framförallt när det gäller moderniseringen, industrialiseringen och demokratiseringen av Sverige. Däremot är skildringarna av interkulturella relationer i utvandrarnas land USA marginaliserade. Icke desto mindre ges en röst åt de som har utvandrat.

Livsberättelser och breven från det förflutna

Det är inte ovanligt att emigrationen skildras med hjälp av livsberättelser. På så sätt sammanflätas underifrånshistoria med redogörelser av makrohistoriska processer samtidigt som eleverna får möjlighet att leva sig in i andra människors levnadsförhållanden. Flera historieläroböcker utgår från emigranternas brev till Sverige och beskrivningar av deras vardagssituationer. Läroböckerna innehåller även illustrationer av människors vardagssituationer och avbildningar av brev till Sverige samt reklamblad. Författarna till *Historia på egen hand 3* (1973) gör gällande att för ”emigrationsforskningen utgör amerikabrev från de utvandrade svenskarna ett mycket viktigt primärmaterial. Vid sidan av brev förekommer dagböcker och reserapporter, som skrevs för svenska tidningars räkning”.²³³ I läroboken väljer man exempelvis att beskriva en ”byggmästare vid namn Peter Cassel” och hans öde bland annat genom att citera hans brev till Östergötland.²³⁴

231 Martin Bäcklin 1962 (1964), s. 416.

232 Börje Bergström m.fl. 1983, s. 350.

233 Börje Bergström & Ivar Håkansson 1973, s. 95.

234 Börje Bergström & Ivar Håkansson 1973, s. 95.

Så här berättar *Epos* (1996 och 2003) om två emigranternas livssituation trettio år senare:

Hans Ersson och resan till Minnesota

Det var en dröm om en egen gård som drev Hans Ersson och hans hustru Lisbet att emigrera. De kom från byn Blecket i Rättviks socken. Även om de inte tillhörde de sämst lottade, hade deras ställning ändå varit otrugg.²³⁵

I läroboken förklaras det att Hans och Lisbet reste till USA tillsammans med ytterligare 16 familjer från området. I brev berättade de till sina släktingar om ”alla möjligheter som öppnat sig” i det nya landet. Detta ledde till att många fler familjer från den gamla bygden flyttade till Isanti i delstaten Minnesota. Läroboksförfattarna anger att ”Isanti blev ett nytt Rättvik”. Detta är ett exempel på hur *Epos* skildrar ”vanliga” människors levnadsförhållanden.

Genom dessa och liknande didaktiska insatser kan man ge röst åt vanliga människor och sålunda ge historien ”back to the people who made and experienced history”.²³⁶ Samtidigt kan man med hjälp av brev, filmer, läroböcker och andra former av kultur- och historieförmedling skapa grunder för kollektiva identiteter (till exempel nationella identiteter) samt forma ”a sentiment of wholeness and continuity with the past”.²³⁷ I enlighet med Benedict Anderson är alla nationer *föreställda gemenskaper* såtillvida att medlemmarna aldrig kommer att träffa varandra och följaktligen inte heller lära känna varandra. Relation och samhörighetskänsla till människor som levt under andra tidsepoker och i andra geografiska områden kan utvecklas genom historiska berättelser, litterära verk, fotografier, livsberättelser och så vidare.²³⁸

Paul Thompson påpekar att ”marginaliserade grupper” och ”vanliga människors” historia i form av skrifter, brev, vykort och dagböcker i allmänhet endast har bevarats och (åter)publicerats i liten skala.²³⁹ Förutom skildringarna av de svenska emig-

235 Robert Sandberg 1996, s. 368; Robert Sandberg 2003, s. 368.

236 Paul Thompson 2006, s. 26.

237 Thomas Hylland Eriksen 2002, s. 104.

238 Jämför Benedict Anderson & Sven-Erik Torhell 1993, s. 21.

239 Paul Thompson 2006, s. 27.

ranternas liv kan det hävdas att den generella trenden är att läroböckerna hänvisar till material som har producerats av de makthavande grupperna i samhället och att det följaktligen är mindre vanligt att ”vanliga människor” står i centrum. På så sätt skiljer sig emigrationshistoria från det dominerande sättet att framställa historien i läroböckerna.

Tysta stunder och homogeniserande diskurser

I det följande ska jag klargöra vad det centrala temat i emigrationshistoria är samt vilka grupper och tolkningar av det förflutna som är frånvarande. För det första behandlas den svenska och europeiska emigrationen i huvudsak i separata avsnitt i historieläroböckerna. Samtidigt går det att observera vissa diskursiva förändringar över tid. I de historieläroböcker som publicerades under 1960-, 1970- och 1980-talet beskrivs den svenska emigrationen uteslutande med utgångspunkt från ett nationellt perspektiv medan några läroböcker från 1990-talet väljer att diskutera den svenska, europeiska och/eller globala emigrationen som en helhet. Med andra ord integrerar läroboksförfattarna den nationella berättelsen med den internationella.²⁴⁰ I de historieläroböcker som publicerades före 1990-talet samt i *Alla tiders historia* och *Perspektiv på historien* från 2000-talet diskuteras den nationella och internationella emigrationen i separata avsnitt.

För det andra är den generella trenden att den egna nationen, det vill säga emigrationslandet Sverige, är utgångspunkt för tolkningen av migrationshistorien medan invandringslandet USA blir berättelsernas objekt. Därigenom marginaliseras invandringslandets perspektiv och begränsat utrymme ges åt de kulturella möten som uppstår i invandringsländerna. Ulf Beijbom hävdar att den svenska historieforskningen tidigare har marginaliserat de svenska emigranternas situation som invandra-re.²⁴¹ Han anger att en vändning har skett på grund av att den moderna svenska historieforskningen har börjat lägga märke till invandrares interkulturella relationer i exempelvis USA. Min

240 Lars M. Andersson & Sverker Oredsson 1995, s. 175–176; Robert Sandberg 1996, s. 595; Robert Sandberg 2003 s. 598; Harald Gustafsson & Bo Persson 1995, s. 388.

241 Ulf Beijbom 1990, s. 12.

slutsats är att detta inte har nått historieläroböckerna.

För det tredje behandlas kulturella interaktioner/möten som överföring av svensk kultur till USA och överföring av ”svenskamerikanernas” nya kultur samt ekonomiska och sociala erfarenheter tillbaka till Sverige. Läsaren får ta del av moderniseringen, industrialiseringen och demokratiseringen av Sverige å ena sidan och diskurserna om svenska emigrantsamfund och deras medlemmars liv i USA å andra sidan. Däremot skildras inte de svenska emigranternas möte med andra ”etniska” eller ”nationella” grupper.²⁴² Det kan tilläggas att författarna till *Epos* (1996 och 2003) skriver att de svenska utvandrarerna, liksom dagens invandrare, snabbt hade anpassat sig till ”de ekonomiska villkoren i det nya landet, samtidigt som de bevarat mycket av sin kulturella särart”.²⁴³ Detta tyder på att läroboksförfattarna i viss utsträckning har en essentialistisk syn på kulturbegreppet. Kulturen uppfattas inte som något föränderligt, utan snarare som något som individen bär med sig från ett land till ett annat. I *Historia för gymnasiet* (1962) förklaras att de så kallade svenskamerikanerna ”sammanslöt sig i stora sociala och kulturella organisationer”.²⁴⁴ Dessa och liknande berättelser reproducerar gränslinjer mellan olika etniska grupper eftersom läsaren varken får ta del av skildringar av olika etniska grupper i invandringslandet, integrations- och assimilationsfrågor eller interkulturella möten i invandringslandet.

Att man skildrar emigrationsberättelsen från ”svensk nationell” synvinkel och gör Sverige och dess medborgare till berättelsens subjekt, innebär att man tar subjektpositionen från USA och att vissa berättelser ignoreras samtidigt som flera subjekt (exempelvis den amerikanska ursprungsbefolkningen) fräntas sin roll i historien. Faktum är att den amerikanska ursprungs-

242 Ett undantag är Göran Graninger & Sven Tägil 1968, s. 194–195. Här skildras livet i USA:s städer med en emigrants blick. Bilden är skiftande såtillvida att landet beskrivs både som rikt, ekonomiskt och kulturellt, men även som en farlig plats att bo på. Icke desto mindre förekommer inga direkta kulturella möten. I stället är landet ett beskrivningsobjekt.

243 Robert Sandberg 1996, s. 368; Robert Sandberg 2003, s. 368. För en mer omfattande analys av *Epos* se Kenneth Nordgren 2006, s. 192.

244 Martin Bäcklin 1962 (1964), s. 414. Per Nordahl noterar att under och efter Första världskriget ställdes krav på stärkning av den amerikanska identiteten. Per Nordahl 1999, s. 85.

befolkningen och andra grupper är helt exkluderade från berättelserna om den svenska emigrationen. Detta är något som är karakteristiskt för samtliga berättelser, oavsett om de är skrivna på 1960- eller 2000-talet.

Analysen av läroböckerna visar att läsaren får ta del av historieberättelser som ger sken av att emigranterna flyttade till ett obebott land. USA framställs som ett land där drömmar kan förverkligas, även om läroböckerna förklarar att vissa missvisande bilder av emigrationslandet förekom i dåtidens reklam. USA är synonymt med liberala idéer, frihet och möjligheter, men betraktas på samma gång som ett land där inga distinkta kulturella möten/konflikter förekommer, i alla fall inte i de beskrivningar som gäller den svenska emigrationen. Samtidigt säger denna bild av USA mycket om bilden av Sverige. Med andra ord beskrivs Sverige som USA:s antites, det vill säga som ett fattigt och förtryckande land.

”Emigrationen tillhör det allra märkligaste inom svensk historia”

Oavsett om läroböckerna skrevs på 1960- eller 2000-talet är det alltid Sverige som nationalstat som står i centrum för berättelserna. De interkulturella mötena i emigrationshistorien handlar alltid om Sverige som emigrationsland och inte om möten mellan människor med olika etniska bakgrund i invandringslandet USA. I emigrationshistorien skildras enskilda individers livsberättelser bland annat med utgångspunkt från emigranternas brev. Således har underifrånhistoria (mikrohistoria) en given plats i emigrationshistorien. Det är påtagligt att emigrationshistorien knyts till olika svenska kulturgestalter (olika betydelsefulla ”svenskamerikaner”) och kulturprodukter (exempelvis litterära verk) som skildrar emigrationshistoria.

På det hela taget framställs Sverige som ett fattigt land som är politiskt och religiöst intolerant, men också som ett land som är på väg in i en ny tid där modernitet, välfärd, neutralitet, jämställdhet och utveckling är betydelsebärande diskurser och identitetsbärande symboler. Emigrationsepoken skildras som en

brytningspunkt mellan det gamla och det nya Sverige och som en katalysator för sociala, kulturella och ekonomiska förändringar. Hur kan då diskursanalys av representationer av efterkrigstidens invandring till Sverige se ut?

Berättelser om efterkrigstidens invandring

I den mån man differentierar mellan olika invandrarsubjekt på basis av orsakerna till deras migration kan man urskilja två grupper i historieberättelserna, nämligen arbetskraftsinvandrare och flyktingar.²⁴⁵ Det sägs att de så kallade arbetskraftsinvandrarna behövdes i den expanderande svenska industrin medan flyktingarna betraktas som en grupp som flyttat till Sverige på grund av konflikter i ursprungsländerna. Följaktligen går det att finna vissa likheter mellan beskrivningen av invandringen och utvandringen eftersom de båda migrationsprocesserna definieras med utgångspunkt från push- och pull-faktorer.

Enlig push-pullmodellen påverkar negativa förhållanden i ett utflyttningsområde (push-faktorer) individens benägenhet att flytta från ett område till ett annat. Som exempel tas upp låga löner, arbetslöshet, politisk instabilitet, klimatfrågor, ekonomisk instabilitet, svält, och så vidare. Pull-faktorer är olika ”dragningsfaktorer” det vill säga positiva förhållanden i inflyttningsområdet som gör att människor ser en fördel i att flytta till ett nytt land eller geografiskt område. Här finner man också en avgörande skillnad mellan beskrivningen av dessa två historiska migrationsprocesser.

Medan man använder ett paraplybegrepp för samtliga ”utvandrare”/”emigranter” (oavsett orsakerna till deras emigration), differentierar man med hjälp av benämningsprinciper mellan invandrare som kommit till Sverige på grund av push-respektive pull-faktorer. *Zenit* (1996) gör gällande att ”det är skillnad på invandring och emigration”.²⁴⁶ I allmänhet kallas gruppen som immigrerat på grund av pull-faktorerna ”arbetskraftsinvandrare” medan de som kommit till Sverige på grund av push-faktorerna kallas ”flyktingar”. Marginaliseringen av

245 Jfr resultat presenterade i Vanja Lozic 2010b, s. 40-57

246 Bengt-Arne Bengtsson & Olof Lundqvist 1996, s. 341.

push-faktorerna i skildringen av den så kallade arbetskraftsinvandringen och deras centrala plats i beskrivningarna av flyktinginvandringen är två sätt varigenom framställningen av invandringshistoria diskursivt konstruerar en skillnad mellan ”flyktingar” och ”arbetskraftsinvandrare”.

Låt mig exemplifiera skillnadsskapandet genom ett foto på ”arbetskraftsinvandrare”, det vill säga en invandrargrupp som beskrivs som samhällsekonomiskt lönsam, och ett foto på flyktingar vars ekonomiska lönsamhet marginaliseras från historiska redogörelser på grund av deras påstått passiva roll i den så kallade produktiva samhällsekonomiska sfären.



Bild 1. ”Mot en oviss framtid”. Foto Scanpix. (Reflex, 1995)²⁴⁷

247 Hans Almgren m.fl.1995, s. 31.



Bild 2. "Sedan 1976 har invandrare som behållit sitt utländska medborgarskap rätt att rösta vid kommun- och landstingsval i Sverige om de bott här mer än tre år. Här studerar anställda vid SAAB-Scania valbroschyrer, tryckta på deras eget språk". Foto Scanpix. (Vägar till nuet, 1984)²⁴⁸

Fotografierna illustrerar invandringen på diametralt olika sätt. Den första illustrationen visar hur "flyktingarna" konstrueras diskursivt genom att de framställs som ett stort kluster och som underordnade olika kontrollprocesser. De står och väntar vid nationens port och en avspärrning skiljer "massan" från de två polismännen och fotografen. I flera fall har barn en betydelsefull plats i dessa beskrivningar.²⁴⁹ Det andra fotografiet visar invandrarsubjekt i den så kallade produktiva sfären av samhället, så kallade "arbetskraftsinvandrare". Även om dessa kvinnliga arbetare läser politisk information inför valet på sitt "hemspråk" är de en integrerad del av det ekonomiska och politiska livet i Sverige.

248 Görän Graninger 1984b, s. 89. Samma foto används även i Görän Graninger 1993 (1990), s. 407.

249 Kenneth Nordgren påpekar att "arbetskraftsinvandrare" skildras individuellt medan "flyktingar" illustreras i stora grupper. Kenneth Nordgren 2006, s. 198-199.

De nämnda fotografierna visar den diskursiva skillnaden mellan framställningarna av ”lönsamma”/”produktiva” grupper och av dem som är beroende av sociala förmåner. Denna tes stöds av analysen i kapitlet ”Från gränsstationen till kommunplats” i *Zenit* (1996). Här diskuteras placeringen av flyktingar, deras utbildningsmöjligheter och språkkurser, arbetslivsorientering och bosättning helt utan att nämna individernas eventuellt aktiva deltagande inom arbetsmarknaden.²⁵⁰ I flera läroböcker påpekar man att invandrare i allmänhet och de som kommer från länder utanför Europa i synnerhet (här avses flyktingar) oftare står utanför arbetsmarknaden än resten av befolkningen (det vill säga de som anses vara etniska svenskar).²⁵¹

Konkret innebär diskussionen ovan att distinktionen mellan de två olika invandrargrupperna baseras på idén att de har skilda positioner i samhället. Medan arbetskraftsinvandrarna ges en aktiv roll som relateras till arbetsmarknaden och den nationella ekonomins behov, betraktas ”flyktingarna”, genom den diskursiva frånvaron från arbetsmarknaden, som en mer passiv och omotiverad grupp inom den ”produktiva” samhällsfären.

Arbetskraftsinvandring

I läroböckernas skildringar beskrivs mottagarlandets utbud och efterfrågan som den drivande kraften bakom den så kallade arbetskraftsinvandringen på 1960- och 1970-talen. Diskurserna kring den nationella industrins och ekonomins behov präglas av dikotomiserande tankegångar som delar upp arbetsmarknaden mellan invandrarna och den inhemska arbetskraften. Den nationella industrins välmående relateras till ekonomins utveckling, samtidigt som den ekonomiska tillväxten ses som grunden för välfärdsstatens framväxt. Industrins behov och de ekonomiska diskurser som genomsyrar skildringarna av ”arbetskraftsinvandringen” grundas på synen att individernas och industrins ekonomiska intressen driver samhällsutvecklingen. Utgångspunkten är att samhället består av rationella individer.

250 Bengt-Arne Bengtsson & Olof Lundqvist 1996, s. 342-344.

251 Se t.ex. Hans Almgren m.fl. 2005, s. 27-28; Maria Eliasson & Gunilla Nolervik 2007, s. 161-162.

Detta synsätt är särskilt tydligt i de historiska skildringarna från 1960-talet. *Samhällskunskap för gymnasiet 1* (1966) understryker till exempel att ”den direkta orsaken till invandringen är, att man vet att det är lätt att få ett arbete i Sverige och att detta arbete i regel betalas bättre än i andra europeiska länder”.²⁵² På så sätt relateras berättelsen om arbetskraftsinvandringen och Sverige som nation lika mycket till andra europeiska länder som till diskurser i vilka man ”flaggar” för nationen.

Flaggandet för nationen

I *Samhällskunskap för gymnasiet 1* (1966) poängteras det att:

Den snabba ekonomiska utvecklingen i våra grannländer och det övriga Västeuropa gör konkurrensen om arbetskraften allt hårdare, och det är troligt att vi måste hämta den från alltmer fjärran länder. Det är också troligt att vi måste hämta mer oskolad arbetskraft för utbildning i Sverige.²⁵³

Hur ska man tolka detta citat? För det första indikerar det att under 1960-talet fanns det en tro på en svensk framtida ekonomisk utveckling samt en fortsatt arbetsbrist. För det andra sätts Sverige i relation till den västeuropeiska (ekonomiska) hemisfären å ena sidan och migrationen och konkurrensen på den internationella arbetsmarknaden å andra sidan. För det tredje indikerar berättelsen att den fortsatta utvecklingen av ”vår” ekonomi är beroende av utbudet på utländsk (icke-svensk) arbetskraft. Denna ”beroendediskurs” visar att under 1960-talet ansågs det att ”vi” kan ge ”dem” arbetstillfällen medan ”de” kan hjälpa ”oss” med den framtida expansionen av välfärden och ekonomin. Lägg alltså märke till hur författarna använder det personliga pronomenet ”vi”.

Läroboksförfattarna påpekar att ”ett mycket viktigt tillskott till vår befolkning har gjorts av det invandraröverskott som rått sedan andra världskrigets slut. Detta har både haft en utjäm-

252 Sven-Olof Garland m.fl. 1966, s. 168. Jfr Hans Abrahamsson & Clarence Nilsson 1972, s. 41. Rune Johansson menar att Sverige och den svenska modellen traditionellt har presenterats som överlägsen andra system och länder. Rune Johansson 2001, s. 126.

253 Sven-Olof Garland m.fl. 1966, s. 169.

nande inverkan på åldersfördelningen och minskat bristen på arbetskraft”. *Samhälle nu, del 1* (1979) markerar att ”dessa invandrare [inte] har kostat det svenska samhället barnbidrag och utbildning. Många av våra industrier skulle inte ha klarat sig utan invandrare”.²⁵⁴ Den nationella industrins behov och intressen är viktiga utgångspunkter i skildringarna från 1960- och 1970-talet. Även i en lärobok i samhällskunskap från 2007 görs det gällande att ”vi” kommer i framtiden att vara i behov av ”arbetskraftsinvandring för att möta behovet av arbetskraft och finansiera välfärden”.²⁵⁵

Samtidigt är det viktigt att understryka att läroböckerna i samhällskunskap genomsyras av diskurser som har som syfte att motverka invandrarfientliga åsikter och påverka elevernas normer och värderingar genom att både visa på positiva effekter av invandringen och på framtida samhällsbehov. Detta pedagogiska syfte som präglar läroböckerna i samhällskunskap är inte lika tydligt i historieläroböckerna. Historieläroböckernas diskussion om invandring präglas mer av faktauppgifter än av värdegrundsfrågor. En så kallad objektivistisk historieförmedling verkar vara det rådande idealet.²⁵⁶ Därmed finns det en viss skillnad mellan samhällskunskapsämnet och historieämnets struktur och kunskapsförmedling.

Ytterligare en slutsats som går att dra från läroboksanalysen är att historieskildringarna bidrar till dikotoma gränsdragningar mellan ”oss”/”svenskar” och ”de andra”/”invandrarna”. På så sätt uppstår ”nationen” som en självklar diskursiv konstruktion som eleverna måste förhålla sig till. I dessa och andra exempel får läsaren kunskap om Sveriges (ekonomiska men även befolkningsmässiga) behov, om människor som går över nationens gränser för att komma in i en ekonomisk, politisk och demokratisk säkerhetszon och om ett samhälle som kännetecknas av modernitet, förståelse och öppenhet.²⁵⁷ Till exempel skriver *Samhällskunskap – del 1* (1972) att ”många söker sig förmodli-

254 Lennart Linnarsson m.fl. 1979, s. 55.

255 Maria Eliasson & Gunilla Nolervik 2007, s. 162.

256 Tomas Englund 1986, s. 204, 257, 302.

257 Tidigare har skildringen av Sverige som ett av de mest moderna, demokratiska och toleranta samhällena uppmärksamats av Jonas Frykman 2001, s. 138-139; Orvar Löfgren 1993, s. 54, 78, 90; Jonas Frykman 1993, s. 122-124.

gen till vårt land lockade av uppgifter om vår höga levnadsstandard och den högt utvecklade välfärden”.²⁵⁸ En berättigad fråga är om citatet antyder att ”de” kommer ”hit” för att ta del av ”vår” levnadsstandard och välfärd.

Att historiska skildringar bidrar till konstruktioner av bilder av ”oss” och ”vårt samhälle” syns även i ett exempel från 1962 där läroboksförfattarna skriver att ”för vårt lands vidkommande har under efterkrigstiden den naturliga folkökningen, nativitetsöverskottet, inte räckt till för det snabbt expanderande näringslivet [...] I detta läge har immigrationen undanröjt verkningarna av ’underbefolkningen’”.²⁵⁹ Det går att tolka dessa ord som ett exempel på ett internationalistiskt tänkande där man är beredd att ta in folk från andra länder för att tillfredsställa den nationella industrins behov. Citaten ger en positiv bild av invandringen men visar också hur berättelserna från 1960- och 1970-talen fylls med possessiva pronomen, som ”vår”/”våra”/”vårt”. Följaktligen relateras ”deras” ankomst till ”vårt” land till effekterna av ”deras” närvaro på ”vår” sociala, kulturella, ekonomiska och politiska utveckling.

Michael Billig har visat att småord som ”vi”, ”detta” och ”här” samt bestämda former som ”the people” är signifikanta diskursiva formationer som på ett ”banalt” sätt markerar ”vår nation”/”nationen”.²⁶⁰ Genom vetenskapen om vem som är ”insider” och vilka som är ”outsiders” utvecklar eleverna en kunskapsbas med hjälp av vilken de kan orientera sig i det geografiska och identitetsmässiga utrymmet, nämligen nationen. Billig skriver att: ”the crucial words of banal nationalism are often the smallest: ‘we’, ‘this’ and ‘here’”. Han tillägger att: ”rhetorical reaffirmation of the national topography is routinely achieved through little, banal words, flagging the *topos* as the homeland”.²⁶¹ I de svenska läroböckerna försvinner användningen av begreppet ”vår” gradvis under 1980-talet, även om en lärobok från 1988 har titeln ”Vi och vår värld”.²⁶² Dessa exkluderande och dikotomiserande diskurser har i allt högre

258 Hans Abrahamsson & Clarence Nilsson 1972, s. 41.

259 Jfr Sixten Björkblom 1964 (1962), s. 168.

260 Michael Billig 1995, s. 94.

261 Michael Billig 1995, s. 96. Topos betyder ”retorisk plats”.

262 Hans Almgren 1988, s. 424.

grad ersatts av andra mer inkluderande diskurser, där Sverige beskrivs som ett mångkulturellt och diversifierat land. Faktum är att redan 1984 talade man för första gången om Sverige som "ett mångkulturellt samhälle".²⁶³ Men detta innebär inte att de dikotomiserande diskurserna har försvunnit helt och hållet.

Diskursiv kontroll och regleringsprocesser

Under 1960- och 1970-talen ställs frågan om "vi" ska tillåta fri rörlighet av arbetskraften eller om man ska ha en mer strikt reglerad arbetsmarknad. I *Historia på egen hand* (1973) frågar man eleven om invandring är något som "bör stimuleras eller hindras" samtidigt som man skriver att olika politiska instanser ställer sig frågande till ett viktigt problem som gäller invandringen, nämligen om man ska tillåta "fri eller reglerad invandring".²⁶⁴ I *Världen, Sverige och vi* (1977) ställer man följande frågor i kapitlet "Invandringens och invandrarnas problem":

C1 I debatten om den utländska arbetskraften i Sverige har man kunnat läsa inlägg som kräver "Sverige åt svenskarna". Vilka argument kan brukas för och mot detta krav?

C2 Skall man sträva efter att så snabbt som möjligt söka "försvenska" invandrarna eller skall man ge dem möjlighet att behålla sin egen kultur? Vilka är för- och nackdelarna med det ena och det andra alternativet.²⁶⁵

Boken vänder sig således till den föreställde etniskt svenske eleven som ska begrunda "försvenskningen" av "invandrarna". Tanken om "vår" och "deras" kultur är essentialistisk även om man antyder att individen (det vill säga invandrarsubjektet) kan förändra sin kultur. Kulturen är i det här fallet något relativt statiskt och naturgivet. Den "svenska kulturen" och "deras" kultur är på samma gång något beständigt och något man kan förändra. Texten är följaktligen full av paradoxer men även i högsta grad av en dikotomiserande samhälls- och kultursyn. Läroboksförfattarna från 1960- och 1970-talen ser den till-

263 Göran Graninger 1984b, s. 90.

264 Börje Bergström & Ivar Håkansson 1973, s. 109, 107.

265 Sixten Björkblom 1977, s. 56.

tänkte läsaren som en person som är ”etnisk svensk” medan ”invandraren” är berättelsernas objekt, det vill säga den individ som man talar om, definierar och diskuterar. Berättelsens subjekt tas alltid för givet och det är alltid den identifikationsmässiga och kulturella norm som har makten att ifrågasätta och/eller diskutera den andre (den som ses som en anomali och som normens motpol).

I stora drag handlar invandringshistoria om att reglera nationens gränser. Regleringsprocesserna börjar med definitionen av vilka subjekt som betraktas som en naturlig del av nationen och vilka som ses som outsiders, med andra ord subjekt som stiger in på den nationella arenan. För att tala i klarspråk fokuserar man på den diskursiva produktionen av subjekten ”invandrare” och ”svenskar”. Skillnadsskapandet konstrueras genom kontrollen av befolkningsrörlighet, den diskursiva framställningen av olika grupper samt påståendet att gruppernas kulturella, etniska och nationella levnadssätt samt deras värdegrunder och normer skiljer sig åt.²⁶⁶

Allt som allt får nationen en bärande plats i representationerna av invandringen, medan olika konflikter inom nationen och mellan olika gruppintressen är åsidosatta. Betydelsen av genusbaserade intressen, klasskonflikter och generationsfrågor förbises. I berättelserna är nationen den primära kategorin som formar ”vi-gemenskapen”. I denna bemärkelse har berättelserna om invandringen inte förändrats avsevärt under den analyserade perioden. Den nationella regleringsprocessen upptar fortfarande en stor del av invandringshistorien.

Den fria rörligheten över nationens gränser är fortfarande inte eftersträvansvärd, i alla fall inte för dem som kommer från länder utanför EU.²⁶⁷ I *Kompass* (2007) sägs det att ”våra gränser [är] i princip stängda för människor utanför EU som vill komma hit för att arbeta”.²⁶⁸ EU är en ny aktör som kommer in

266 Jfr Monika Edgren 2008, s. 64-78; Monika Edgren 2009, s. 30-31, 35, 37, 52-54; Christina Johansson 2005, s. 267.

267 I Bengt-Arne Bengtsson 1996, s. 343 hänvisar man till EES men inte till EU. Detta trots att Sverige anslöt sig till EU 1995. *Reflex* (1995 & 2005) har ett nationellt perspektiv i berättelserna om den svenska immigrationen. Hans Almgren m.fl. 2005, s. 24-27.

268 Maria Eliasson & Gunilla Nolervik 2007, s. 159. Rune Johansson förklarar att EU inte har fått en betydande plats i svenska läroböcker och den allmänna debatten.

ganska sent i de explicita berättelserna om den svenska invandringen. Detta är kanske inte så förvånande med tanke på att Sverige blev medlem i EU först 1995. Den kanske tydligaste förändringen under de analyserade åren är dock att den så kallade arbetskraftsinvandringen har undergått begränsningar och kontroller sedan 1970-talet. Likaså kan det noteras att den så kallade flyktinginvandringen har blivit mer reglerad än för fyrtio år sedan.

Flyktinginvandring

Historierna om arbetskraftsinvandringen förlorar successivt sin plats som den dominerande berättelsen om efterkrigstidens invandring under 1980-talet, och skildringarna av migrationen kompletteras gradvis med berättelser om flyktinginvandringen. Det är också påtagligt att det främst är i de läroböcker som publicerades under 1990- och 2000-talet som man fokuserar på flyktingarna.

Allmänt kan man konstatera att i de nutida läroböckerna i samhällskunskap utgörs invandringshistorien av statistisk information om antalet flyktingar samt information om vilka länder de kommer från, om asylansökningsprocesser och om lagbestämmelser angående uppehållstillstånd.²⁶⁹ På så sätt fokuserar läroboksförfattarna alltmer på statistik och lagbestämmelser. Dessa diskursiva representationer var inte lika synliga i berättelserna om "arbetskraftsinvandringen". Till exempel diskuterar läroboksförfattarna i *Kompass* (2007) i kapitlet "Vem får stanna i Sverige?" vägen från asylansökan till uppehållstillstånd. Här tar man även upp flyktingarnas ekonomiska situation samt hur avvisningen går till.²⁷⁰

Genom de olika kontrollapparaterna markerar man (flaggar man för) nationen och dess gräns. Den nationella gränsen porträtteras som en "naturlig" gränsdragningslinje som skiljer mellan "insiders" och de som passerar gränsen (outsiders). Notera att detta gäller för hela den analyserade tidsperioden

Rune Johansson 2001, s. 129.

269 Hans Almgren 2005, s. 25; Hans Almgren m.fl. 1995, s. 31; Bengt-Arne Bengtsson & Olof Lundqvist 1996, s. 342-344; Maria Eliasson & Gunilla Nolervik 2007, s. 159-160; Hans Almgren 1988, s. 411.

270 Maria Eliasson & Gunilla Nolervik 2007, s. 159.

(1962–2007), men att diskurserna om lagbestämmelser och asylprocesser blir mer påtagliga under 1990- och 2000-talet i samband med samhällskunskapsläroböckernas representationer av flyktinginvandringen. I invandringshistoria förses eleven med diskursiva matriser som skapar skillnader mellan nationens ”naturgivna” bosättare och ”nykomlingarna”. På samma gång följer de ovan nämnda idealtyperna och grafiska framställningarna av asylprocessen (till exempel de juridiska diskurserna) den mänskliga sidan av flyktingarnas öde och de människor vars asylansökningar avvisas. Med dessa ord i åtanke kommer nu de sätt man definierar invandrarsubjekt att diskuteras.

”Vem är invandraren och hur lever han i det nya landet”

Berättelserna skildrar ofta invandringen och invandrarsubjekten genom *problemdiskurser*. Enligt en lärobok i samhällskunskap från 1966 har Sverige i samband med invandringen fått problem som inte existerade tidigare, nämligen ”problemet att ta hand om och i vårt samhälle inpassa människor och grupper av olika nationalitet, med olika språk, religion, matvanor och levnadsvillkor”.²⁷¹

Men även om problemdiskurserna har fortsatt att genomsyra innehållet under hela analysperioden har beskrivningarna av problemen förändrats. Medan invandrarna under 1960- och 1970-talet betraktades som diskursernas objekt (berättelserna vänder sig till föreställda etniskt svenska elever och dessa individer betraktas som subjekt) har flera läroböcker från 1990- och 2000-talen försökt inkludera alla läsare, oavsett föreställd etnisk tillhörighet, i en gemensam berättelse om det så kallade mångkulturella Sverige.

271 Sven-Olof Garland m.fl. 1966, s. 169.



*Bild 3. "Koreansk sjuksköterska framför namntavlan i en personalbostad. Hon tillhör specialistimmigranter som kommit till Sverige genom organiserad invandring för att täcka en brist på specialiserad arbetskraft. Hur många på tavlans namn tror Du är utländska?" Foto Scanpix. *Historia på egen hand* (1973)²⁷²*



*Bild 4. "En bild av det mångkulturella Sverige". Foto Scanpix. *Kompass* 2007²⁷³*

272 Börje Bergström & Ivar Håkansson 1973, s. 108.

273 Maria Eliasson & Gunilla Nolervik 2007, s. 161.

På fotografiet från 1973 (och till skillnad från läroboken från 2007) tar författarna för givet att den presumtiva läsaren har en förmåga att skilja "invandrare" från "svenskar". Detta innebär att man förutsätter att läsaren har "etniska glasögon" med hjälp av vilka den kan skilja ett etniskt svenskt från ett icke-svenskt subjekt. På samma sida finner man ett fotografi på en "italiensk invandrarfamilj" som verkar magasinera spagettipaket, mjölpåsar och tomatburkar. Fotografiet av "den italienska invandrarfamiljen" (re)producerar en stereotyp bild av invandrares levnadsvanor samt deras kulturella erfarenheter och beteendemönster. Med tanke på denna slutsats är det inte förvånansvärt att samma lärobok innehåller ett kapitel med namnet "Svenskarna och deras främlingar".²⁷⁴

I just dessa exempel från början av 1970-talet är begreppet "svenskt" ett subjekt till vilket man knyter den andre (invandraren, den som är främmande och annorlunda jämfört med vi-gruppen). Subjektet relateras genom ett personligt pronomen till de som anses vara främmande. Som en konsekvens av detta konstrueras beroende- och maktrelationer diskursivt. Effekten av denna diskursiva maktkonstellation, dvs. rätten att avgöra vem svensken är och vem som är skildringarnas objekt, liksom vad objektens kännetecken är och följaktligen vem som inte är en del av vi-gruppen (till exempel på basis av deras "avvikande" namn och matvanor), är att skildringarna skapar en idé om nationens genealogi. Definitionen av "normala"/"avvikande" personnamn och förmågan att särskilja den föreställda bilden av en italiensk familjs kulturella särdrag från en svensk familjs, skapar en mental karta (kognitiv matris) med hjälp av vilken den föreställde svenske eleven kan differentiera mellan olika objekt/subjekt, nämligen svenskar (normen) och invandrarna (anomalin). Genom att göra anspråk på att definiera "oss" och "dem" och genom att upprätthålla och betona de föreställda skillnaderna mellan den normformerande gruppen och dem som beskrivs som annorlunda upprätthåller man vissa maktförhållanden.

Den mest frekventa demarkationsprocessen som genomsyrar läroböckerna från 1960- och 1970-talet är att man

274 Börje Bergström & Ivar Håkansson 1973, s. 103.

definierar invandrarna som en grupp med språkproblem.²⁷⁵ *Samhällskunskap för gymnasiet* (1966) skriver att den ”största källan till irritationer är språksvårigheter”.²⁷⁶ *Samhällskunskap* (1972) menar att språkliga, kulturella, religiösa och umgängesmässiga skillnader samt olika arbetskulturer leder till ”isolerings” och ”missanpassning”.²⁷⁷ Följaktligen betraktas språkliga och andra olikheter som markörer, genom vilka man (re)producerar skillnaden mellan ”oss” och ”dem”.²⁷⁸ På basis av tidigare forskning gör *Historia på egen hand* (1973) i avsnittet ”Invandrarnas anpassning” gällande:

Denna kompromiss kan betecknas som *principen om funktionell integration* och innebär, kort uttryckt, att en viss grad av assimilering är nödvändig för att en invandrargrupp och ett ’värdfolk’ skall kunna integreras på ett sätt som är gynnsamt för båda gruppernas intressen. En ganska snabb assimilering behövs bland annat på det språkliga området och när det gäller utbildning. Invandrarna måste lära sig det språk som ett stort flertal av landets befolkning talar, och de skall sköta sina uppgifter i arbetslivet. Men assimileringen skall enligt denna grundsyn inte drivas längre än som är nödvändigt för att invandrargruppen och ’värdfolket’ skall kunna fungera tillsammans på ett integrerat och ett effektivt sätt.²⁷⁹

Det är berättigat att fråga sig om det överhuvudtaget är möjligt att genomföra en integration i ett samhälle som är uppdelat mellan å ena sidan ”värdfolket” och å andra sidan (och som konsekvens av det citerade) ”gästerna”. Gerd Baumanns förklarar att den etniska majoritetsgruppen inte betraktar sig själv som etnisk. I deras ögon är den andre etnisk medan majoriteten är ”the population”, ”the locals” och inte minst ”the host society”.²⁸⁰

275 Se till exempel Göran Graninger 1993 (1990), s. 408. Jfr Sven-Olof Garland m.fl. 1966, s. 171.

276 Sven-Olof Garland m.fl. 1966, s. 171.

277 Jfr. Hans Abrahamsson & Clarence Nilsson 1972, s. 85-86.

278 I Anne J. Kershen 2000, s. 255 menas det att språket är en viktig demarkationskategori.

279 Börje Bergström & Ivar Håkansson 1973, s. 107.

280 Gerd Baumann 1996, s. 196.

Den andra betydelsebärande differentieringsprincipen är de sätt man de facto definierar invandrarsubjekt på. *Samhällskunskap för gymnasiet* (1966) beskriver invandrare på följande sätt:

De kommer från varma soliga länder, från byar och städer med gammal kultur och "atmosfär" och hamnar i ett kargt skogslandskap med mycket lång vinter och en modern traditionslös bebyggelse. De kommer kanske från länder med sträng uppfostran och traditionsbundenhet till vårt i olika avseenden mycket friare samhälle. Det är inte alltid lätt för de svenska företagen och kommunerna att förstå vad som behövs för att få dem att finna sig tillrätta.

Om vi skall kunna hjälpa invandrarna att känna sig hemma här, måste vi lära känna dem och deras bakgrund.²⁸¹

Citatet är särskilt intressant med tanke på att den största gruppen av de så kallade arbetskraftsinvandrarna under 1950- och 1960-talet var finländare.²⁸² Trots detta menar författaren att "de" kommer från exotiska kulturer. Här menas det att "vi" kan hjälpa "dem". Dikotomin vi/de och subjekt/objekt är mycket påtaglig. Vi-gruppen ges ett uppdrag och den har ett ansvar. "De" ses som en grupp som har en gammal och traditionsbunden kultur medan Sverige skildras som ett kulturlöst land, för att använda etnologen Karl-Olov Arnstbergs ord. Idén om kulturlösheten kunde enligt honom bekräfta idén om att människor i Sverige har internaliserat modernitetstanken.²⁸³

Samtidigt bör det påpekas att den ovan citerade formen av stereotypa bilder av invandrarsubjekt och svenskhet är mycket mer sällsynt i de läroböcker som skrivits efter 1980. Trots detta går det att finna subjektkonstruerande och stereotypa diskursiva framställningar även i nutida läroböcker. Som ett exempel kan nämnas *Zenit* (1996) som besvarar frågan "Vem är egentligen 'svensk' och vem är 'invandrare'?" genom att endast iden-

281 Sven-Olof Garland, S. m.fl., *Samhällskunskap för gymnasiet 1*, 1966, s. 169,171.

282 Jfr Ingvar Svanberg & Mattias Tydén 2005, s. 330-331.

283 Karl-Olof Arnstberg 1989, s. 20.

tifiera ett invandrarsubjekt. Frågan i sig konstruerar de facto en dikotomi eftersom i den tillåts man inte vara både svensk och invandrare (jämför diskussionen om ungdomars komplexa identiteter i kapitel 4 i denna bok). Lärobokens svar på frågan lyder:

I viss statistisk mening kan en person bosatt i Sverige alltså vara invandrare på fyra olika sätt:

- Född utomlands men svensk medborgare
- Född utomlands och utländsk medborgare
- Född i Sverige av invandrade föräldrar och svensk medborgare (räknas då inte som invandrare i SBC:s statistik)
- Född i Sverige men utländsk medborgare

De två förstnämnda kategorierna [...] består av vad som brukar kallas första generationens invandrare – människor som är födda utomlands men bosatta i Sverige. De båda sistnämnda utgörs av andra generationens invandrare – de är såväl födda och bosatta i Sverige.²⁸⁴

Dessa och liknande skillnadsskapanden är tvetydiga och ofta förvirrande. Likaledes är den distinktion mellan ”utlänningar” och ”invandrare”, som tas upp i *Vi och vår värld* (1988) vag så till vida att en individ kan bli betraktad både som ”utlänning” och som ”invandrare” medan en invandrare på samma gång kan vara utlänning och svensk medborgare.²⁸⁵ Exempelen visar att en person kan vara svensk medborgare och född i Sverige och trots detta betraktas som en invandrare i den officiella statistiken.

De ”bor trångt och omodernt”

Vilka ytterligare beskrivningar av ”invandrare” kan man finna i läroböckerna? För det första skildras invandrare som homogena kategorier som bor i segregerade bostadsområden och vars levnadsförhållanden är undermåliga. Man menar att situationen är mest problematisk i större städer där bostadsbris-

284 Bengt-Arne Bengtsson & Olof Lundqvist 1996, s. 338-339.

285 Hans Almgren 1988, s. 411-412.

ten och ”invandrarnas låga inkomster har gjort, att de ofta bor trångt och omodernt”. Detta har enligt författarna till *Världen – vårt samhälle* (1980) lett till att ”de koncentreras i städernas inre mer eller mindre förslummade bostadskvarter”.²⁸⁶ I kapitlet ”Invandringens och invandrarnas problem” förklarar författarlaget:

Vi snuddar här vid ett av invandringens stora problem, nämligen risken för att brist på utbildning samt dålig ekonomi tvingar fram en bostadssegregation med uppkomst av så kallade ”invandrargetton”. Detta är mycket allvarligt eftersom man vet, att dylika negativa bostadsmiljöer lätt blir en form av ett socialt arv som det kan vara svårt att komma bort från. Bostadssegregationen försvårar också invandrarnas sociala inpassning i samhället i och med att de isoleras från svenskar. Språksvårigheter och okunnighet eller osäkerhet om hur man tar kontakt med olika myndigheter förvärrar tendenser till isolering, vilket i sin tur ofta får en negativ verkan på svenskarnas attityder till invandrarna.²⁸⁷

Läroboksförfattarna påpekar att utanförskapet kan bli en del av gruppens sociala arv och antyder. Därmed antyds det att arvet kan föras vidare från en generation till en annan.

Diskurserna om problemen med social och ekonomisk segregation, isolering samt med ”utlänningskolonier” fortsätter att leva vidare i våra dagar.²⁸⁸ Men det är också viktigt att påpeka att bilderna av segregeringen och ”invandrarnas problem” är mycket mer subtila i de läroböcker som publicerats under de senaste två decennierna.

För det andra bidrar stereotypa bilder av genusrelationer, modernitet och jämställdhet till produktionen av åtskillnaden mellan ”invandrare” och ”svenskar”.²⁸⁹ Bildtexten till fotografiet i *Alla tiders historia - Maxi* (2002) är följande: ”i tvättstugan i Carlslunds flyktingförläggning i Upplands Väsby”. Enligt Kenneth Nordgren ”sköter kvinnorna tvätt och barn, medan

286 De båda citaten är från Kurt E. Liljequist 1980, s. 108.

287 Kurt E. Liljequist 1980, s. 108.

288 Termen utlänningskolonier används i Sven-Olof Garland m.fl. 1966, s. 169. Jfr Aleksandra Ålund 1997, s. 31.

289 Jfr Angerd Eilard 2008; Billy Ehn 1993, s. 234-265; Paulina de los Reyes 2007, s. 45.

männen står och pratar.”²⁹⁰ Bilden kontrasteras med ett annat fotografi på det som ska föreställa de moderna svenska familjekonstellationerna. Fotografiet visar fyra män som drar barnvagnar och det analyseras på följande sätt:

Ett resultat av den ökade jämställdheten var att de barn som föddes på 1960- och 1970-talet var de första där det blev naturligt att också papporna bytte blöjor, drog barnvagnar och på andra sätt engagerade sig i barnens uppfostran.²⁹¹

Dessa bilder av familjerelationer bidrar till diskursiva konstruktioner av invandrarsubjekt och svenskar.²⁹² Även om författarna till *Kompass* (2007) lägger stor vikt vid att avhandla frågor om jämställdhet, sexualitet (heteronormativitet) och olika former av diskriminering förklarar de att:

Vägen in i ett nytt samhälle kan innebära svårigheter. Det kan vara svårt att förstå den svenska kulturen och lära sig det svenska samhället. Missförstånd och konflikter kan uppstå när människor från olika kulturer skall leva tillsammans. Det kan gälla så enkla saker som hur vi passar tider och hälsar på varandra, men också svårare frågor som umgänget mellan män och kvinnor.²⁹³

Liksom i de andra exemplen ställs här en föreställd bild av den svenska kulturen mot en bild av invandrarnas kultur, och båda kulturerna skildras på ett homogent sätt.

Att läroböckerna beskriver den så kallade svenska kulturen och invandrarkulturen som enhetliga och endimensionella manifesteras i *Reflex* (2005). Författarkollegiet påpekar att under 1990-talet ersattes idén om ett mångkulturellt svenskt samhälle med tanken om mångfald. De förklarar dock inte vad skillnaden mellan mångkultur och mångfald är. Däremot förkla-

290 För fotot se Hans Almgren m.fl. 2002, s. 540; Hans Almgren m.fl. 2007b, s. 560. För analysen av fotot se Kenneth Nordgren 2006, s. 199.

291 Hans Almgren m.fl. 2002, s. 538-539.

292 Pedagogen Angerd Eilard konstaterar att efter millennieskiftet reproducerar läroböckerna alltjämt vissa genustypiska symboliska invandrarstereotyper som påminner om de bilder jag finner i de analyserade läroböckerna. Angerd Eilard 2008, s. 418, 421.

293 Maria Eliasson & Gunilla Nolervik 2007, s. 161-162.

ras det att ”mångfalden skulle inte få innebära kvinnoförtryck eller hedersmord”.²⁹⁴ I det här fallet uppfattas ”det främmande” som ”ett potentiellt hot för den samhälleliga ordningen”, för att använda Aleksandra Ålunds termer.²⁹⁵

För det tredje är det ovanligt med bilder av ”invandrare” och ”svenskar” i ömsesidiga kulturella interaktioner. En viss förändring verkar dock ha ägt rum under 2000-talet.²⁹⁶ Det främsta undantaget från de generella dikotoma bilderna är det tidigare nämnda fotografiet i *Kompass* (2007). Bilden föreställer klasskamrater i ett så kallat mångkulturellt samhälle. Trots detta skapar även denna lärobok en stereotypisk bild av ”svenskar” och ”invandrarsubjekt”. Enligt min åsikt kan en av anledningarna till dessa homogeniserande och dikotoma framställningar vara tron på att det faktiskt existerar en inneboende skillnad mellan olika kulturer.

Konsekvensen av att man skildrar invandrare som lågbetalda samt tillhörande kulturellt och socialt homogena grupper som bor i segregerade bostadsområden är att man skapar en endimensionell bild av invandringen och invandrarsubjekten. Skildringarna i dagens läroböcker är emellertid mer komplexa än 1960-talets. Allt sedan mitten av 1980-talet och framförallt idag beskrivs Sverige som ett mångkulturellt land. Men Harald Runblom menar att läroböckernas problematiseringar och beskrivningar av det så kallade mångkulturella samhället inte är tillfredställande.²⁹⁷ Följande exempel talar sitt tydliga språk. Så här beskrivs Sveriges så kallade omvandling till ett mångkulturellt samhälle i kapitlet ”Klarar vi mångfalden?” i *Reflex* (2005):

Sverige har under de senaste åren fått en ny befolkning med många kulturer och många folk. Vi är inte längre ett land med en befolkning som har samma bakgrund och ser likadan ut.²⁹⁸

Kontentan av dessa ord är att Sverige tidigare har varit ett etniskt homogent samhälle. Frågan är förstås om Sverige någonsin har

294 Hans Almgren m.fl. 2005, s. 26.

295 Aleksandra Ålund 1997, s. 63.

296 Maria Eliasson & Gunilla Nolervik 2007, s. 161.

297 Harald Runblom 2006, s. 47.

298 Hans Almgren 2005, s. 25. För en kort redovisning av etniskt homogena beskrivning-

haft en (etniskt, socialt och/eller klassmässigt) enhetlig befolkning.²⁹⁹ Dessutom kan man ställa en hypotetisk fråga: Vilka är *vi* som ska klara mångfalden?

Dekonstruktion och migrationshistoria – en sammanfattning

Analysen av läroböckernas representationer av migrationsprocesserna visar hur dekonstruktion av historiska berättelser kan hjälpa historiker och historieförmedlare att förstå hur historien brukas och hur den bidrar till konstruktionen av "våra" och "andras" identiteter, något som den danske historikern Bernard Eric Jensen ser som ett viktigt mål för historieämnet.³⁰⁰

Postmodernisterna vill skapa en grund för maktförändringar genom dekonstruktion av historieskrivningen. Dekonstruktion är en arbetsmetod genom vilken man försöker visa att diskurser vilar på artificiell och "falsk" stabilitet som reproduceras med hjälp av så kallade objektiva och "neutrala" lingvistiska motsatser (rik/fattig, dålig/bra, rätt/fel, ljus/mörk, renhet/vanhelgande, subjekt/objekt, passiv/aktiv, produktiv/improduktiv, modern/traditionell och så vidare). Det är just genom dekonstruktion som diskursanalytiker hoppas åstadkomma en förändring av maktrelationerna och historieskrivningen. Dekonstruktion lämpar sig väl för att analysera relationen mellan historieskrivning och historiebruk å ena sidan och etniska, genusrelaterade, nationella och andra identitetsskapande processer å andra sidan. Arbetsmetoden möjliggör ökad kännedom om olika maktrelationer och om hur maktstrukturer har reproducerats och förändrats historiskt.

Dekonstruktion kan således betraktas som en undervisningsmodell där elevernas benägenhet till kritisk granskning samt deras analysförmåga utvecklas. Denna modell kan fungera som ett redskap för ifrågasättandet av den egna synen och andras

ar av Sverige se Kenneth Nordgren 2006, s. 199.

299 Jämför Sverige under "stormaktstiden", Sverige innan 1809, unionen mellan Sverige och Norge, de fem officiellt erkända svenska minoritetsgrupperna. "De grupper som erkänns som nationella minoriteter är samer, tornedalingar, sverigefinnar, judar och romer." Hans Ingvar Roth 2001, s. 241.

300 Bernard Eric Jensen 2003, s. 363ff.

syn på olika kategorier och normer som tas för givna (heteronormativitet, manligt/kvinnligt, väst/öst, modern/primitiv) samt av det förflutna. Enligt historikern Beverley Southgate bör målet med historia vara att belysa frågor som handlar om historieproduktion och historiebruk och visa på grupperns frånvaro i historieskrivningen samt ifrågasätta normer och värderingar.³⁰¹ Att de intervjuade eleverna klarar att ifrågasätta den rådande historieskrivningen vittnar diskussionen i det föregående kapitlet om där eleverna kritiserar eurocentrisk syn på historia, dikotomin centrum/periferi och beskriver de så kallade postkoloniala strukturerna. Deras kritiska granskning kan beskrivas som dekonstruktion av historia.

Vilka bilder av migrationerna har då utkristalliserats i samband med dekonstruktionen av migrationshistoria? Invandringshistoria var redan under 1960-talet en integrerad del av berättelsen om efterkrigstidens Sverige. Även berättelsen om svensk emigration under andra hälften av 1800-talet och de första decennierna av 1900-talet finns beskriven i samtliga analyserade historieläroböcker. Närvaron av migrationshistoria tyder på att läroböckerna har anammat socialhistoria, som i det här fallet handlar om att ge röst åt marginaliserade grupper, samt att dessa två migrationsprocesser ingår i det som Bengt Schüllerqvist kallar ”nödvändiga historiska fakta”.³⁰²

Här finns en avgörande skillnad mellan representationen av invandringshistoria i den svenska historieskrivningen och flera andra europeiska länders historieskrivning, där immigrationshistorien fick en plats i den nationella metaberättelsen i läroböcker först under 1980-talet. Geografen Christiane Hintermann visar exempelvis att efterkrigstidens invandringshistoria fick genomslag i de österrikiska läroböckerna först under 1990-talet, och första gången frågan uppmärksammades var 1986.³⁰³

Diskursanalysen visar att efterkrigstidens invandringshistoria relateras till den svenska emigrationen under andra hälften av 1800-talet och de första decennierna av 1900-talet. Läroböckerna i samhällskunskap presenterar migra-

301 Beverley C. Southgate 2000.

302 Bengt Schüllerqvist 2006, s. 133.

303 Christiane Hintermann 2010, s. 61-76.

tions- och befolkningsfrågor tematiskt och tvärvetenskapligt. Samtidshistorien är en central del av ämnet samhällskunskap. Historieläroböckerna är uppbyggda kronologiskt och därmed är analysen av utvandringen och invandringen generellt skilda från varandra.

Emigrationshistoria tas främst upp i historieläroböckerna som ger en komplex bild av emigrationen. De orsaker som diskuteras är push-faktorer som religiöst förtryck, brist på jord, fattigdom, missväxt, arbetsmarknadskonflikter och införande av allmän värnplikt och pull-faktorer som framväxten av nya transportmedel, reklam och brev från dem som redan har emigrerat.

I invandringshistoria anges också push- och pull-faktorer som viktiga orsaker till invandringen efter andra världskriget. Men skildringarna av invandringshistorien är mindre komplexa än representationerna av emigrationen. Invandrarna delas in i två skilda grupper, nämligen arbetskraftsinvandrare (som huvudsakligen har migrerat på grund av den svenska industrins behov av arbetskraft) och flyktingar (individer som har flytt från sina hemländer på grund av konflikter och förtryck). Representationen av den så kallade arbetskraftsinvandringsperioden genomsyras starkt av ekonomiska diskurser. Ekonomipräglade diskurser om ”arbetskraftsinvandrarna” beskriver dessa människor som individer/grupper som passerar landets gränser för att tillfredsställa Sveriges behov, vare sig det rör sig om industrins, ekonomins eller välfärdsstatens behov.

Denna distinktion mellan flyktingar och arbetskraftsinvandrare finns inte i emigrationshistorien. Alla som lämnat Sverige benämns med ett och samma paraplybegrepp, nämligen ”utvandrare”/”emigranter” trots den komplexa bilden av utvandringsorsakerna. Sammanfattningsvis kan man hävda att både emigrantsubjekt och invandrarsubjekt beskrivs som relativt homogena grupper.

Oavsett om läroböckerna skrevs på 1960- eller 2000-talet och om det handlar om emigrationen eller immigrationen, är det alltid nationalstaten Sverige som står i centrum för berättelserna. De interkulturella mötena i emigrationshistorien hand-

lar alltid om Sverige som emigrationsland och inte om möten mellan människor med olika etniska bakgrund i invandringslandet USA. På liknande sätt marginaliseras berättelserna om interkulturella relationer i invandringshistorien. Resultatet är i linje med Harald Runbloms granskning av läroböcker. Han menar att trots att historien är full av kulturmöten saknas ofta det interkulturella perspektivet i de läroböcker som ingår i hans granskning.³⁰⁴

Här finns en potential för förändring. Det är i lärarnas intresse att i historieämnet i allmänhet och migrationshistoria i synnerhet lyfta fram interkulturella perspektiv, dvs. kulturella möten och sammansmältningar.

Betydelsen av *komparation* som analytisk- och undervisningsmetod har alltså lyfts fram i samband med dekonstruktionen av historiska berättelser om migration. Jämförelsen mellan emigrationshistoria och immigrationshistoria har visat att i emigrationsberättelserna ges vanliga människor en röst. Emigrationshistorien skildrar enskilda individers livsberättelser och citerar emigranters brev. Dessa former av historieskrivningar är frånvarande i invandringshistorien. Bilderna av invandringen kretsar kring "ovanifrånhistoria" medan underifrånhistoria (mikrohistoria) har en given plats i emigrationshistorien. På så sätt finns det få namngivna invandrarsubjekt, precis som i historieläroböckernas bilder av kvinnor.³⁰⁵ Emigrationshistorien knyts till olika svenska kulturgestalter (betydelsefulla "svenska-amerikaner") och kulturprodukter (litterära verk som skildrar emigrationshistoria). Slutsatsen är att medan underifrånhistoria och kulturhistoria lyser med sin frånvaro i invandringshistorien, har de en integrerad plats i emigrationshistorien. Detta är en viktig iakttagelse som lärarna måste ha i åtanke. Genom inkludering av skönlitteratur som handlar om svensk invandring och de invandrades livsberättelser öppnar man historieämnet för nya perspektiv och röster.

Vidare ska det tilläggas att även om läroböckerna antyder att invandringen har negativa följder samt att emigrationen länge har betraktats som ett hot, ses de båda migrationsprocesserna i

304 Harald Runblom 2006, s. 19.

305 Jfr Ann-Sofie Ohlander 2010, s. 68.

huvudsak som något oundvikligt som har bidragit till en positiv samhällsutveckling.

Icke desto mindre relateras invandringen till Sverige ofta till olika reglerings- och problemdiskurser. I samband med detta hänvisas det till kulturella skillnader mellan ”svenskar” och ”invandrare”, språksvårigheter, segregering, arbetslöshet och så vidare. På det hela går det att hävda att läroböckerna genomsyras av dikotomiserande beskrivningar av invandringen. Modernitet har ställts mot traditionsbundenhet och jämställdhetsideal mot föråldrade könsroller. I immigrationshistorien ställs ”vi-gruppen” mot ”dem” (etniska svenskar som anses vara berättelsernas subjekt ställs mot dem som av olika anledningar avviker från normen och vars tillströmning måste kontrolleras). ”Vi-gruppen” har rätt att definiera ”dem”, det vill säga den grupp som ur ett kulturellt perspektiv avviker från de normer som anses råda i det svenska samhällets olika sfärer.

Konstruktionen av kategorierna ”insider” och ”outsider” grundas på diskursiva definitioner av ”outsiders”, som anses vara ett problem, och ”insiders”, som beskrivs som invandrarnas, eller rättare sagt som problemens, motsats. På basis av dessa dikotoma kategoriseringsprinciper kan man förstå följande rubriker i läroböckerna: ”Invandringens problem och invandrarnas problem”, ”Invandrarnas anpassning”, ”Behövs invandrarna?”, ”Klarar vi mångfalden?”, ”En muslim från Egypten svabbar golvet i Uppsala domkyrkan – rikshelgedomen i vårt land”.³⁰⁶ Dessa och liknande beskrivningar kan vara ett utmärkt underlag för diskussioner i klassen.

Avslutningsvis kan det påpekas att läroböckerna generellt framhåller att invandringen har bidragit till att omvandla den svenska kulturen men i berättelserna har såväl detta fenomen som de interkulturella möten marginaliserats, särskilt i de äldre läroböckerna.³⁰⁷ Det är också möjligt att dra slutsatsen att under 1960- och 1970-talet var problemdiskurserna mer explicita. Idag är de i större utsträckning subtila samtidigt som

306 Sixten Björkblom 1977, s. 55; Börje Bergström & Ivar Håkansson 1973, s. 107; Hans Abrahamsson & Clarence Nilsson 1972, s. 85; Hans Almgren m.fl. 2005, s. 25; Börje Bergström m.fl. 1983, s. 433. För en analys av fotot inifrån Uppsala domkyrka se Kenneth Nordgren 2006, s. 197-199.

307 Jfr Harald Runblom 2006, s. 45, Aleksandra Ålund 1997, s. 36.

den mer påtagliga objektifieringen av invandrarsubjekten har minskat. Istället har diskurserna om ett mångkulturellt Sverige blivit vanligare. Detta är mest påtagligt i läroböckerna i samhällskunskap från 2000-talet. Likaledes har man i läroböckerna i samhällskunskap mer explicit och i historieläroböckerna mer implicit allt sedan 1970-talet lyft fram problemen med diskrimineringen av de subjekt som har definierats som invandrare. Därmed har man framförallt i samhällskunskap betonat vissa värdegrundsfrågor och försökt poängtera de negativa sidorna av diskrimineringen och främlingsfientligheten.

Men gemensamt för samtliga berättelser om efterkrigstidens immigration är att man har upprätthållit idén om att kulturella och normbaserade skillnader mellan ”invandrare” och ”svenskar” existerar och är generationsöverskridande. På så sätt har berättelserna bidragit till reproduktionen av vissa diskriminerande diskurser. Aleksandra Ålund påpekar att när ”beteckningen av ’invandrare’ blir till en negativt laddad kategorisering av människor så får beteckningen en stigmatiserande funktion i vardagslivet, i skolan och på arbetsmarknaden”.³⁰⁸ Därför är det viktigt att låta samtliga elever, och inte bara de som identifieras som invandrare, reflektera över hur de själv upplever/ser på bilder av migrationsprocesser och ”invandrare” och ”svenskar” och vad denna bild kan bero på. Vidare är det i olika lärandesituationer avgörande att fundera över hur lärarna tilltalar olika elevgrupper. En viktig fråga i denna diskussion är hur differentieringsprocessen går till och vilka de samhälleliga och sociala konsekvenserna av sådana och liknande beskrivningar/tilltal är.

308 Aleksandra Ålund 1997, s. 36. Se även Staffan Selander m.fl. 1990, s. 50-51.

7 Historieundervisningens utmaningar – några slutsatser

Till följd av den nya skolreformen och 2011 års omstrukturering av lärarutbildningen har behovet av en lärobok som lyfter fram de nya utmaningar som lärare står inför aktualiserats. Denna bok erbjuder en översyn av några viktiga historiedidaktiska teorier och begrepp som har satt sin prägel på aktuella kursplaner i historia och på historiedidaktisk forskning. Utgångspunkten är elevers, lärares och läroboksförfattares syn på historieämnets syfte och identitetsformande inverkan samt de förändringar ämnet står inför i en kultur som präglas av ökad globalisering och migration, ökat intresse för genusfrågor och erkännandet av tidigare marginaliserade grupper. Sverige beskrivs idag som ett mångkulturellt samhälle; en samhällsförändring som bland mycket annat påverkar synen på relevant historiekunskap. Jämställdhetsdebatten, kritik av heteronormativitet, intersektionalitet och dekonstruktion har också lett till ifrågasättande av de sätt historia används i olika sammanhang. Problematisering av historieämnets innehåll och förespråkandet av metoder som utvecklar elevernas förmåga att kritiskt granska historiebruk har därför en framträdande plats i denna bok. De historiedidaktiska slutsatserna bygger på intervjuer med gymnasieungdomar, gymnasielärare och historieläroboksförfattare samt en analys av samhällskunskaps- och historieläroböcker.

Historieämnets utmaningar illustreras av den didaktiska pyramiden som visar hur ämnet påverkas av metodologiska val, ämnets potentiella innehåll, skolsystemets utformning liksom lärarnas och elevernas erfarenheter, identiteter, intressen och samhällssyn. Den didaktiska pyramidens fyra hörn (ämnets innehåll, metodval, eleven, skolan) är på samma gång avhängiga olika samhälleliga kontexter; i denna bok den så kallade mångkulturella kontexten.

I boken har de metodologiska överväganden som lärare ständigt ställs inför fått en central plats. En viktig slutsats är att metoderna intersektionella perspektiv och dekonstruktion med fördel kan inkluderas i skolans historieundervisning. Boken har också uppmärksammat de krav som ungdomar uppvuxna i en så kallad mångkulturell stad, nämligen Malmö, ställer på historieämnets innehåll och perspektiv.

Alla lärare och historieförmedlare behöver diskutera med eleverna varför de ska läsa historieämnet samt vilka intresseområden som är särskilt angelägna för dem. Utgångspunkten är att utan insikter om de olika delarna av den didaktiska pyramiden i allmänhet och elevernas erfarenheter, samhällssyn och intressen i synnerhet är det svårt att förklara ämnets legitimitet i skolan samt förstå de didaktiska utmaningar som historieämnet står inför under 2000-talet. Vad säger ungdomarna, lärarna och läroboksförfattarna om ämnets syfte?

Historieämnets syfte

Historieämnets huvudsyfte anses vara utvecklingen av individens allmänbildning. Allmänbildning syftar till att hjälpa individen att erövra de former av kulturellt kapital som kan underlätta social interaktion och ge individen respekt och erkännande inom vissa sociala arenor. Poängen är att allmänbildade individer blir bemötta som bildade samtalspartners. Med andra ord hjälper historisk allmänbildning individer att klättra upp för den hierarkiska trappan. Även om allmänbildning erbjuder vissa så kallade kollektiva referensramar, som anses vara viktiga för att kunna delta i olika sociala fält, är den kopplad till de klassmässiga, nationella, etnokulturella och genusbaserade normer och kunskapsideal som gäller i ett samhälle. Dessa ideal upprätthåller en viss social ordning och bidrar till att individer och grupper som inte har en grundläggande allmänbildning utesluts ur olika gemenskaper. Således är allmänbildning identitetsformerande, eftersom den förs vidare från en generation till en annan och från en social grupp till en annan samtidigt som den reproducerar en viss

kunskapssyn och vissa normerande samhällliga ideal och maktstrukturer.

De kunskapsformer som uppfattas som allmänbildande kan också betecknas som kanoniska; de utgör den icke-förhandlingsbara grundkunskapen i ämnet. Kunskapsidealerna förmodas vara tidlösa och oberoende av elevernas etniska, klass- och genusbaserade identiteter, men i själva verket är de etnocentriska i allmänhet och västeurocentriska i synnerhet. Kanon sätter ett visst begränsat geopolitiskt område i centrum och det innebär att kronologin styr ämnets struktur samt att fokus läggs på enskilda stater, medan tematiska undervisningssätt marginaliseras.

I kursplanerna för gymnasieämnet historia (enligt GY 2011) står det att historieämnet ska struktureras utifrån den europeiska epokindelningen. Kenneth Nordgren har visat att historieläroböckerna är skrivna ur ett västeurocentriskt perspektiv.³⁰⁹ Diskussionen ovan bekräftar att Västeuropa inte bara har en central position i historieläroböckerna och kursplanerna utan också att detta stämmer med de intervjuades erfarenheter av undervisningspraktiker.³¹⁰

Utifrån de intervjuades resonemang är det tydligt att det finns en diskrepans mellan å ena sidan historieförmedlarnas och de nya kursplanernas och å andra sidan vissa elevers syn på historieämnets centrala geopolitiska områden, eftersom elever som är uppvuxna i så kallade mångkulturella miljöer ifrågasätter de eurocentriska perspektiven. Det går att hävda att Malmöregionens erfarenheter och samhällssyn skiljer sig från lärarnas och kursplaneförfattarnas. Lärarna och läroboksförfattarna menar visserligen att en av de framtida utmaningar som historieämnet står inför är just behovet av en utvidgning av den historiska horisonten, men de hävdar också att tiden inte är mogen för denna förändring. Medan de intervjuade eleverna som är uppvuxna i Malmö förespråkar en utvidgning av de historiska gränsområdena och ifrågasätter den eurocentriska metaberättelsen, befäster alltså kursplanerna den västeurocentriska berättelsen och kanonisk historieskrivning.

309 Kenneth Nordgren 2006, s. 188.

310 Vanja Lozic 2010a, s. 253-268.

Diskussionen om historieämnets syfte visar att ämnet anses ge ett sammanhang både till det egna samhällets och andra samhällens utveckling och en meningsfull struktur åt både nu- och dåtid. Kursplanerna för historia lägger särskild stor vikt på utveckling av elevernas historiemedvetande. Även om ett av syften med historieundervisningen är att utveckla elevernas "förståelse av hur det förflutna präglar synen på nutiden och uppfattningen om framtiden" visar forskningen att eleverna har en mycket diffus bild av hur historieämnet ger perspektiv på framtiden. Detta är något som lärarna måste ha i åtanke när de diskuterar historiekunskaper och historieämnets nytta.

Likaledes bör det understrykas att historieämnet bidrar till identitetsformering, eftersom man, inom ramen för ämnet, definerar vad som uppfattas som "vårt samhälle" och "vår kultur". Samhällets och skolans syn på den "egna" kulturen och historien påverkar innehållet i historieämnet. I kursplanerna påpekas det att "historieämnet skapar identiteter". Eleverna är överens om att de behöver en historisk orientering både vad gäller Sverige och västeuropeiska samhällen. Gymnasisterna menar att eftersom vi bor i Sverige som ligger i Europa är det angeläget att förvärva kunskaper om dessa geopolitiska områden. Eftersom historien om de västeuropeiska samhällenas framväxt också ingår i allmänbildningsidealen finns det ett uppenbart samband mellan idéerna att historieämnet ska ge allmänbildning och en meningsfull struktur åt då- och nutid. Däremot anser majoriteten av de intervjuade eleverna att det västeurocentriska perspektivet är alltför dominerande och att en utvidgning av den geopolitiska horisonten hade varit ett eftersträvansvärt mål. Det bör understrykas att begreppet historiemedvetande har en central plats i de nya kursplanerna. Perspektivet handlar om att utveckla elevernas förståelse av sammanhang mellan då, nu och sedan. Just detta begrepp har inte haft en lika framträdande plats i historieförmedlarnas reflektioner.

Vidare betraktas historieämnets syfte och legitimitet vara knutna till ämnets demokratifostrande kapacitet samt dess potential att utveckla elevernas moraliska tänkande. Eleverna

anser att det förflutnas illdåd ska ha en framstående plats i historieförmedlingen, eftersom berättelserna om dessa kan ha en avskräckande och uppfostrande inverkan. Däremot är inte alla lärare övertygade om att historieämnets fokus på faktakunskaper kan förhindra framväxten av en icke önskvärd syn på världen och odemokratiska tänkesätt. Istället förespråkar några historieförmedlare ett aktivt empatifrämjande arbete.

Genom att uppmärksamma enskilda elevers livsmönster, familjens/släktens erfarenheter och olika sociokulturella rum, syftar historieämnet även till att inkludera det som ibland benämns ”den nära historien”. För eleverna är den lokala sociokulturella närmiljön (till exempel Malmö stad och de stadsdelar som de dagligen rör sig inom) en viktig identitetsformande arena. Med utgångspunkt från släktforskningsarbeten och andra former av socialhistoria vill historieförmedlarna visa på samband mellan mikro- och makroprocesser och parallellt med detta utveckla elevernas analytiska förmåga. Arbetet med den nära historien samt inkluderingen av marginaliserade subjekt, såsom arbetare, kvinnor och etniska minoriteter, motiveras också av emancipatoriska skäl.

Förutom att historieämnet tillskrivs en emancipatorisk, allmänbildande och samhällsorienterande potential är målsättningen enligt lärarna och läroboksförfattarna även att utveckla elevernas (käll)kritiska tänkande och deras analytiska förmåga. I takt med att eleverna arbetar med ”detektivuppgifter” utvecklas deras förmåga att sortera, granska, tolka och bedöma källor samt att ställa relevanta frågor och söka svar på dessa.

Kritiskt förhållningssätt

Studien visar att många elever uppvisar en god förmåga att ifrågasätta och problematisera historieförmedlingen i skolan, som enligt många genomsyras av en eurocentrisk syn på världen. Problematisering av och kritiskt förhållningssätt till historia kan vara en användbar startpunkt för att få i gång klassrumsdiskussioner kring de perspektiv som sätter sin prägel på läroböckernas och elevernas egna syner på historia.

En metod som kan användas för att utveckla just dessa förmågor är dekonstruktion av historia. Dekonstruktionsmetoden, som har sina rötter i den poststrukturalistiska synen på kunskap, har ännu inte fått en stark genomslagskraft i svenska läroböcker i historiedidaktik. Genom att analysmetoden kan användas för att visa hur maktrelationer finns inbyggda i olika verklighetsbeskrivningar kan den vara ett bra redskap för att hjälpa eleverna att utveckla ett kritiskt förhållningssätt till historieförmedling. Med hjälp av dekonstruktion kan man "bryta ner" textens innehåll/innebörd och "avslöja" på vilka sätt skildringar av historia skapar en viss tolkning av världen och vilka grupper som "tjänar" på en viss beskrivning av historien. Utifrån detta kan man skapa ett underlag för diskussioner i klassen.

Enligt den poststrukturalistiska kunskapssynen går det att tolka och beskriva verkligheten på många olika sätt. Det finns alltså ett samband mellan språk och verklighet såtillvida att man kan beskriva verkligheten ur olika perspektiv (utgångspunkter). Många elever kommer till klassen med skilda syn på historiska processer och händelser och de perspektiv som människor väljer för att beskriva ett historiskt skeende (verkligheten) påverkar också hur verkligheten uppfattas. Människor väljer att berätta om vissa händelser eller personer, medan andra utesluts ur historieskrivningen eller beskrivs i negativa ordalag.

Därför är de tolkningar som görs av eleverna och i historieskrivningen bara några av flera möjliga sätt att beskriva det förflutna. Dekonstruktion handlar om analysen av språkliga (diskursiva) beskrivningar och bruk av historia, eftersom all vår tolkning och beskrivning görs med hjälp av språket. Eftersom språket konstruerar gränser för hur vi (lärare, elever och deras föräldrar, läroboksförfattare, medier osv.) tolkar världen är det viktigt att visa hur historieförmedlingen formar vår syn på världen. Genom att avslöja de diskurser som är dominerande i en historieberättelse och de tolkningar som utesluts kan man förändra samhället och dess historiesyn. Intentionen är att medvetandegöra eleverna om språkliga maktmekanismer och att visa hur sanningen konstrueras genom motsatspar (bra/dåligt, svart/vit, svensk/invandrare, man/kvinna, homosexuell/heterosexuell).

Ett exempel på hur man kan gå tillväga ges i kapitel 6, som är en analys av historie- och samhällskunskapsläroböckernas bilder av migrationen till och från Sverige samt av de diskursiva skillnaderna mellan beskrivningarna av emigrationen under andra hälften av 1800-talet och de första decennierna av 1900-talet å ena sidan och efterkrigstidens immigration å andra sidan. Historikern Cecilia Axelsson påpekar att migrationshistoria belyser ”mänskliga relationer, maktrelationer, värdegrundsfrågor, mångfald och identitetsskapande” och enligt mig kan migration därför vara en lämplig utgångspunkt för tematisk undervisning.³¹¹ Således möjliggör tematisk undervisning integrering av olika ämnen och utveckling av elevernas förmåga att koppla ett undervisningsområde till ett större sammanhang. Dessutom kan undervisningen på ett tydligt sätt kopplas till elevernas vardagserfarenheter.³¹²

Läroboksanalysen i denna studie åskådliggör de sätt på vilka migrationshistoria ger en röst åt marginaliserade grupper som rör sig över nationens gräns och befinner sig vid nationens marginal. Läroböckerna i samhällskunskap och historia definierar Sverige som ett mångkulturellt land och orsaken till samhällsomvandlingen tillskrivs efterkrigstidens invandring. Till en viss del legitimeras efterkrigstidens invandring genom berättelser om den svenska emigrationen under andra hälften av 1800-talet och de första decennierna av 1900-talet, då cirka en fjärdedel av den svenska befolkningen emigrerade till framförallt USA.

Till skillnad från emigrationshistorien är kulturhistoriska och mikrohistoriska framställningar av migranternas liv marginaliserade i berättelserna om efterkrigstidens invandring. Medan emigrationen anses ha bidragit till att nya idéer och tankar överfördes till Sverige, att landet demokratiserades samt att övertalig arbetskraft förflyttades till USA, förknippas immigrationen med en positiv inverkan på Sveriges demografiska utveckling samt ett ökat utbud av invandrad arbetskraft under Sveriges ekonomiska expansion på 1950- och 1960-talet.

311 Cecilia Axelsson 2009, s. 11.

312 Jan Nilsson, 2007

Mot bakgrund av orsakerna till invandringen differentierar läroböckerna mellan arbetskraftsinvandrare och flyktinginvandrare. Den första gruppen relateras till pull-faktorer (den växande industrins behov av arbetskraft) och den andra gruppens närvaro i nationalstaten Sverige förklaras med utgångspunkt i push-faktorer (konflikter i ursprungsländerna). Detta diskursiva särskiljande finns inte i emigrationshistorien.

I immigrationshistorien upprätthålls kontinuerligt en vi-och-dom-dikotomi. Den normsättande gruppen (vi) intar subjektpositionen medan invandrarna generellt betraktas som berättelsernas objekt. Bilderna av de förmodade kulturella skillnaderna mellan ”invandrare” och ”svenskar” kan beskrivas som ett sätt att betrakta identiteter som givna och beständiga och som, när det gäller invandrare, knyts till idén om importerat kulturbagage som överförs från en generation till en annan. I läroböckerna definieras även individer som är födda och upp-vuxna i Sverige som invandrare och därmed befäster man tanken om att det finns ”naturgivna” kulturella skillnader mellan ”svenskar” och ”invandrare”. Även om läroböckerna har som mål att förhindra framväxten av främlingsfientliga åsikter bland läsarna och ge en röst åt marginaliserade grupper, bidrar dessa framställningar av invandringshistorien till en kategorisering av individer som bött hela sitt liv i Sverige som icke-svenskar, det vill säga invandrare. Därigenom genomsyras migrationshistorien av identitetsformerande mekanismer.

Den diskursiva framställningen av dikotomin mellan oss och dem vidmakthålls under hela den undersökta perioden, men den är mycket mer subtil idag än på 1960- och 1970-talet. Invandringshistoria genomsyras av diskurser som handlar om reglering/kontroll och problem. De problem som tillskrivs gruppen invandrare generellt är arbetslöshet, språkproblem, förlegade könsroller, sociokulturellt utanförskap och traditionsbundenhet.

Elevernas självbilder

Bokens huvudtema är en analys av ett antal gymnasieungdomars tolkningar av sina (etniska) identiteter och hur dessa påverkar

deras syn på historieämnet. Ett av de grundläggande didaktiska överväganden som varje lärare måste göra är att anpassa undervisningen till elevernas intressen. För att kunna åstadkomma dessa mål måste lärarna få en bild av elevernas självförståelse och deras syn på samhället i allmänhet och historieämnet i synnerhet. Boken beskriver storstadsungdomars självbilder och syn på etniska identitetsprocesser utifrån ett intersektionellt perspektiv. Intersektionalitet kan fungera som ett användbart perspektiv för att visa på hur olika maktordningar samverkar i olika kategoriseringsprocesser.

Intervjuer med gymnasieelever bosatta i Malmö belyser att ungdomarnas etniska identiteter inte är stabila utan föränderliga, mångbottnade och situationsbundna och att etnicitet är en viktig identitetsmarkör som påverkar deras historieintresse. Många av de intervjuade tar dagligen ställning till sina etniska identiteter, eftersom de ständigt påtvingas etnicitetsmarkörer av människor som de möter i olika sociala sammanhang. Exempel på påtvingade "invandrarskap" går att finna både i ungdomarnas livsberättelser och i läroböckernas representationer av invandringen.

Flera av de intervjuade eleverna vars föräldrar är födda utanför Sverige upplever att även om de är födda och/eller uppvuxna i Sverige kategoriseras de sällan som svenskar. I dessa identitetsformande sammanhang ingår mediernas, lärares, föräldrars, vänners och andra människors tilltal/benämningar. I takt med att många elever inte identifieras som svenskar, utan som första- och andragenerationens invandrare och utlänningar (med utgångspunkt från föräldrarnas födelseland/födelseområde) berövas de också rätten att kombinera sina historiska erfarenheter.

Min huvudpoäng är att även om majoriteten av eleverna på ytan ofta använder etnicitetsbegreppet på ett essentialistiskt sätt, åskådliggör analysen att de ständigt omförhandlar sina identiteter. Identiteterna är således inte produkter av ett förutbestämt kulturarv, även om eleverna vid en första anblick beskriver sig själva som "invandrare" eller med utgångspunkt från någon av sina föräldrars födelseplats. Flera av de elever

som identifieras som invandrare bekräftar att de skulle vilja läsa mer om historien om föräldrarnas födelseländer eftersom denna historia är en viktig del av deras identiteter. Men en djupare granskning och ett mer omsorgsfullt lyssnande till dessa personers livsberättelser visar att de också tillskriver sig själva och tillskrivs av andra svenska, europeiska, malmöitiska samt andra geopolitiska, utbildningsmässiga, kulturella och intressebaserade identiteter. Exempelvis betraktar många elever lokalhistoria, nationell och europeisk historia, globala utvecklingsmönster, utomeuropeiska länder och olika kontinenter samt fritidsintressen och kön som viktiga intresseområden och identitetsmarkörer.

Många ungdomar beskriver sig själva och beskrivs av andra både som svenskar och icke-svenskar och detta är något som påverkar deras syn på relevanta historiska kunskaper. De elever vars föräldrar är födda utanför Sverige upplever att när de åker utomlands accentueras deras svenska identitet i olika sammanhang, men när de kommer tillbaka till Sverige misskänns den. De sociokulturella kontexter eleverna befinner sig i (lokalt, sociala nätverk, nationella gränser, människors sätt att bemöta varandra, lärarnas syn på deras identiteter, ålder, språkkunskaper, föräldrarnas födelseplats, resor, mat- och medievanor, fritidsintressen, kön och så vidare) samverkar i identitetsformeringen och synen på relevant historiekunskap.

Ungdomarna accentuerar följaktligen flera olika identitetsformer och till synes dikotoma identiteter exkluderar inte varandra – de är istället samverkande. Slutsatsen är att elevernas komplexa etniska identiteter medför att de är intresserade av många olika historiska och geopolitiska fält – från det lokala till det globala.

Hur kan lärarna, med hjälp av kunskap om att skolan idag utbildar ungdomar med så kallade ”hybrida identiteter”, använda denna insikt för att betona mångfald och lyfta fram perspektiv som handlar om att förhålla sig kritiskt till historiska utsagor och källor? Hur kan lärare gå tillväga för att ta till sig elevernas kritik av den rådande historieundervisningen?

Hur gör man?

Ett sätt att utveckla elevernas kritiskt granskande förmåga och således föra in de mål som genomsyrar kursplanerna för ämnet historia och andra samhällsorienterande ämnen, är att använda nya undervisningsmodeller som har till syfte att problematisera historieförmedling. Ett tillvägagångssätt som har fått stor uppmärksamhet inom historievetenskapen är dekonstruktion. Dekonstruktion av historia kan fungera som en bra arbetsmetod för att åskådliggöra hur historiskt sanningsanspråk konstrueras, hur vissa perspektiv och grupper utesluts ur historieskrivningen eller beskrivs i negativa termer samt vilka perspektiv som är de dominerande.

Analysen av migrationsprocesser i gymnasieläroböcker i samhällskunskap och historia har i denna bok fungerat som utgångspunkt för diskussionen om dekonstruktionsmetodens tillämpning i undervisning. Dekonstruktion kan användas för att kritisk granska historiska källor, olika former av historiebrev och historieämnets identitetsskapande processer. Det är alltså viktigt att understryka att metoden lämpar sig väl för en generell utveckling av elevernas förmåga att kritiskt bedöma olika former av källor, historiska utsagor och information. Detta är oerhört viktigt idag när vi lever i det så kallade informations-samhället. Men kritisk förhållning till historiska berättelser och beskrivningar av verkligheten är inte den enda utmaningen som lärare står inför.

En viktig faktor i undervisningen är att ta hänsyn till elevernas ståndpunkter och föra in deras erfarenheter i lektionsplaneringen. På så sätt kan individualisering av undervisningen, demokratisering av lektionsplaneringen och aktivt arbete med lärarnas förståelse och elevernas utveckling av historiemedvetande underlättas. Vilka slutsatser har dragits ur de intervjuade personernas reflektioner?

För det första kan man öppna för en utvidgning av den geopolitiska horisonten. Majoriteten av de intervjuade ungdomarna från Malmö kritiserar den eurocentriska formen av historieförmedling, även om de menar att den europeiska

metaberättelsen är och bör vara en central del av historieämnet.

Trots att samtliga intervjuade elever legitimerar de västeuropeiska samhällenas centrala plats i historieämnet, menar alltså majoriteten av dem att det hade varit bra om den historiska geopolitiska horisonten hade utvidgats. Här accentueras betydelsen av att kunna orientera sig i så kallade icke-västeuropeiska länders historia. Därmed vill de komplettera det rådande västeurocentriska perspektivet med en utvidgad historisk geopolitisk horisont. Många av dem anser också att en kolonial världssyn alltså präglat historieämnets representation av det förflutna. I och med detta reproduceras vissa maktförhållanden och åsidosätts andra perspektiv. Detta i sig förstärker dikotomin centrum/periferi. Följaktligen överskuggas historieämnet av en västeurocentrisk historiekanon.

Den globala ekonomin, mediekonsumtionen, elevernas avsikter att resa och/eller studera utomlands, deras resor och kontakter med föräldrarnas födelseländer (som ligger i och utanför Europa) och matvanor bidrar till att majoriteten av de intervjuade eleverna som är uppvuxna i Malmö visar ett intresse för en utvidgning av historieämnets ytterområde. Även generationsbaserade erfarenheter samt föräldrarnas syn på omvärlden påverkar deras syn på historieämnet. Ytterligare en orsak till att eleverna är positiva till en icke-västeurocentrisk historieförmedling är att de visar tecken på hybrida identiteter och att de påverkas av interkulturella erfarenheter, något som är en följd av deras uppväxt i så kallade mångkulturella miljöer.

Även om majoriteten av de intervjuade framhåller att de är intresserade av en utvidgning av historieämnets gränsområde, är det viktigt att konstatera att majoriteten av de elever som *inte* uttalar några explicita önskemål om en förändring av historieämnets ytterområde har föräldrar som är födda och uppvuxna i Europa i allmänhet och Sverige i synnerhet, medan majoriteten av kritikerna av den västeurocentriska historieförmedlingen har identitetsmässiga band till länder utanför Europa.

För det andra kan implementering av tilläggshistoria vara ett lämpligt sätt att skapa utrymme för individers och specifika

gruppers särintressen. Flera lärare påpekar att denna undervisningsmetod redan tillämpas inom ramen för historieundervisningen. Ett antal elever bekräftar att de har fått möjlighet att utvidga sina kunskaper om specifika områden som de är intresserade av (t.ex. föräldrars födelseländers historia, sin stadsdels historia eller sminkets historia). Härigenom kan utrymme ges till marginaliserade historiska tolkningar, berättelser, subjekt och geopolitiska områden. På så sätt liknar modellen erkännandets politiska skolmodeller, men skillnaden är att särintressena bejakas inom ramen för den gemensamma skolundervisningen.

För det tredje kan några större ”invandrargruppers” historia skrivas in i den gemensamma historieberättelsen om Sverige. Elevernas anspråk på kulturell symbios och utvidgning av ämnets geopolitiska gränsländ illustrerar att de visar ett intresse för det som forskare kallar interkulturellt lärande, en förändrad syn på omvärlden i allmänhet och historieämnets centrala innehållsfrågor i synnerhet samt en individualisering av ämnet på basis av elevernas egna (etniska) identiteter. För det fjärde kan individualiseringen av historieämnet och erkännandet av specifika etniska särintressen bedrivas inom ramen för modersmålsundervisning och i familjen.

Vilka sammanfattande slutsatser kan dras utifrån resonemangen? Den ena slutsatsen är att elevernas ”mångkulturella” och ”globaliserade” ”hybrida” identiteter och erfarenheter, deras ålder och fritidsintressen samt deras kritiska röster gällande ämnets rådande struktur bör ses som en grundpelare för strukturering av historieundervisningen i det så kallade mångkulturella Sverige. Den andra slutsatsen är att många elever i så kallade mångkulturella miljöer inte har samma syn på historieämnets centrala innehållsfrågor och syfte som historieförmedlare och kursplaner. Ytterligare slutsatser är att lärarnas och andra personers bemötande/tilltal påverkar elevernas identiteter och att skildringar av historiska händelser (här migrationsprocesser) kan bidra till identitetsformering. Kunskap om elevernas mångfasetterade och hybrida identiteter kan hjälpa historieförmedlarna att göra historieämnet mer intressant och relevant och därigenom legitimera det bättre. Metoderna dekonstruk-

tion och diskursanalys kan med fördel användas i historieundervisningen för att bättre möta och utveckla ungdomarnas kritiska förmåga. Sammanfattningsvis ger denna studie i historiedidaktik en komplex och mångsidig bild av historieämnets utmaningar i 2000-talets Sverige.

Begreppsordlista

Assimilation handlar om att anpassa/omvandla minoritetsgrupper och deras kultur till majoritetens kulturella normer.

Banal nationalism refererar till vardaglig användning av nationella symboler. Denna form av nationalism är så alldaglig (banal, trivial) att den inte uppfattas som nationalism, men den bidrar trots allt till formering av individers nationella identitet.

Berättelser är skriftliga och muntliga beskrivningar av händelseförlopp, personers liv och erfarenheter.

Dekonstruktion är en diskursanalytisk arbetsmetod enligt vilken man försöker komma åt dolt innehåll i texten. Med andra ord försöker man "bryta ner" textens innebörd och "avslöja" olika maktmekanismer som genomsyrar en viss beskrivning av verkligheten.

Dikotomi (tudelning) innebär uppdelning av samhället, kategorier, normer, och människor i motsatspar: man/kvinna, homosexuell/heterosexuell, bra/dåligt, svart/vit, vi/de.

Diskurs är det sätt vi talar om och definierar världen omkring oss. Med andra ord är diskurser samlingar av idéer, attityder eller åsikter som används för att beskriva vissa subjekt och samhället som vi lever i, samt definiera de normer som anses vara eftersträvansvärda. Begreppet används inom diskursanalys, som är en poststrukturalistisk teoribildning som handlar om studier av de sätt verkligheten beskrivs i olika sammanhang.

Erkännandets politik är både en politisk ideologi och en filosofisk åskådning som förespråkar att (olika grupper av) människor

i mångkulturella samhällen ska få möjlighet att bevara och bejaka sin kulturella särart. Människor ska alltså erkännas som bärare av essentiell identitet och kultur samt som medlemmar av en distinkt (etnisk) grupp.

Essentialism grundas på samhällssynen att varje grupp eller individ har en viss kulturell (eller biologisk) essens (kärna), som är oföränderlig och som förs över från en generation till en annan. Essensen är således den innersta kärna som en grupp/individ bär med sig. Essentialistiska beskrivningar präglas av stereotypisering.

Etnicitet är en form av kollektiv identitet. Medlemmar av etniska grupper uppfattas som bärare av ett gemensamt kulturarv. De egenskaper som anses förena gruppen är ett gemensamt språk, en gemensam kultur (ofta även religion) och en ideologi som betonar gemensam härkomst (historia).

Etnifiering är det sättet varigenom människor tolkar världen och människor omkring sig genom "etniska glasögon". Etnifiering innebär att man försöker förklara samhällsproblem och företeelser genom att hänvisa till individens påstådda etniska/kulturella ursprung.

Genealogisk historia (genealogiskt perspektiv) kan definieras som retrospektiv historietolkning. På samma sätt som "genealogi" handlar om analysen av släktförhållanden (släktskap och stamtavlor) handlar det genealogiska perspektivet om att söka svar på nutida företeelser i historien. Således letar vi oss bakåt i historien och söker ett "facit".

Genetisk historia innebär ett "framåtriktat" historieperspektiv. Med andra ord rör man sig längs "tidslinjen" från dåtid till nu.

Genushistoria studerar hur manlighet och kvinnlighet konstrueras och omförhandlas i olika sociala sammanhang samt hur könsbaserad makt och heteronormativitet legitimeras och

skiftar genom historien. Genusvetenskap är ett tvärvetenskapligt forskningsfält med fokus på den sociala och kulturella konstruktionen av maskuliniteter och femininiteter och legitimering av maktförhållanden på basis av kön som kategori. Filosofen Simone de Beauvoir förklarade i sin bok *Det andra könet*: ”Man föds inte till kvinna, man blir det.”

Hegemoni betyder ledarskap och beskriver de sätt en dominerande (normsättande) grupp i samhället försöker rättfärdiga sina privilegier och sitt tolkningsföreträde över normer, värderingar, medier och samhällssyn.

Heteronormativitet innebär att ett samhälle har heterosexualitet som norm för människors sexuella preferenser och homosexualitet beskrivs som något avvikande. Följaktligen förväntas kvinnor skapa åtrå till män, och vice versa. I ett samhälle som präglas av heteronormer förtrycks och marginaliseras icke-heterosexuella preferenser, identiteter och könsuttryck.

Hierarki handlar om social rangordning och klassificering av människor. Enligt olika hierarkiska principer (klass, kast, ”ras”, etnicitet, kön, generation) har vissa grupper mer makt och högre status på grund av kön, etnicitet, ”hudfärg”, sexuella preferenser etc. Hierarkier kan illustreras genom en pyramid: i toppen sitter några inflytelserika (mäktiga) personer som härskar över de grupper som tillhör de nedre skikten.

Historiebruk är de sätt på vilka historia används i olika sociala sammanhang och av olika institutioner eller personer (t.ex. i reklamsyfte eller för att uppnå vissa politiska mål).

Historiedidaktik studerar och beskriver de sätt lärare organiserar (historie)undervisningen samt de saker som påverkar undervisningens utformning. De grundläggande didaktiska frågorna är: hur ska vi undervisa (metodfråga), varför vi ska läsa historia (ämnets syfte), vad ska läsas (innehållsfråga) och vem vänder sig undervisningen till (personer som ingår i lärandesituationer).

Historiekultur handlar om olika former av historieanvändning och produktion av historiska artefakter. Historiekultur består bland annat av kollektiva representationer av det förgångna (politisk retorik, statyer, byggnader, minnesmärken, romaner, filmer, läroböcker eller olika evenemang som relateras till kulturarvsprodukter).

Historiemedvetande beskriver samband mellan tre tidsdimensioner, nämligen då-nu-sedan. Det framhålls att människors tidigare erfarenheter påverkar hennes nutidsuppfattningar och identiteter. Detta i sig har inverkan på individens framtidsförväntningar.

Historiskt tänkande definieras som en uppsättning färdigheter som elever bör tillägna sig. Förespråkare av historiskt tänkande menar att elever inte bara ska lära sig historiska faktakunskaper utan bör även utveckla en kritisk tolknings- och analytisk förmåga samt förmågan att ställa frågor till det förflutna och analysera historiska källor.

Identitet kan beskrivas som individens självbild, självkänsla och upplevelse av individualitet. Våra självbilder är erfarenhetsbaserade historiska formationer som konstrueras i möte med andra människor. Identitetsbegreppet inkluderar kollektiva sammanlutningar såsom etnicitet, nation eller musikstil.

Interpellation (tilltal, benämning) är ett teoretiskt begrepp som beskriver hur olika personer tilltals i olika sammanhang, hur deras namn åberopas i olika sociala relationer och hur detta påverkar deras självbilder och identitetsformeringen. Följaktligen påverkas våra identiteter av andra människors sätt att benämna oss/tilltala oss. Interpellation betecknar alltså de kommunikativa processer genom vilka jaget (människans självbilder) konstrueras.

Intersektionalitet är ett analytiskt och teoretiskt perspektiv som syftar till att synliggöra hur olika maktordningar och kategori-

seringsprinciper (genus, etnicitet, funktionsnedsättningar, religion, ålder, plats etc.) samverkar och bidrar till diskriminering, uteslutning och formering av hierarkier. En persons livsvillkor påverkas alltså inte bara av individens kön eller etnicitet utan även av personens ras, religion, klass, födelseplats, fritidsintressen, ålder, språkbruk, religion, utbildning, utseende eller funktion.

Interkulturellt lärande är ett pedagogiskt arbetssätt enligt vilket man försöker skapa lärandemiljöer där individer med skilda perspektiv, samhällssyner och kulturella erfarenheter möts och samverkar så att påstådda kulturella gränser överskrids. En effekt av kulturella och kunskapsmässiga erfarenhetsutbyten och sammansmältningar kan bli formering av nya kosmopolitiska och öppna kulturer och samhällsmedborgare.

Kanon är ett begrepp som syftar på den kunskap som har en auktoritativ ställning och som tolkas som odödlig kunskap. Kanon handlar om vikten av att internalisera och överföra vissa specifika kunskaper som anses vara viktigare än andra. Vissa litterära verk eller historiska händelser anses exempelvis vara essentiella delar av skolutbildningen.

Kulturarv inbegriper historiska artefakter (materiella och immateriella, t.ex. byggnader, muntliga berättelser, litterära verk) som har ärvts från tidigare generationer och som man anser är värda att föra över till/bevara för kommande generationer.

Makrohistoria skildrar storskaliga sociala förändringar. En sådan historieskrivning beskriver samhället i stort och ger en överblick av de kulturella, ekonomiska, politiska och andra förändringar som är anses specifika för ett visst samhälle.

Makt beskriver möjligheten att efter egen vilja fatta beslut som genomförs, avgöra vem som ska få tala/uttrycka sina åsikter och vems och vilka åsikter som räknas, definiera vad som är rätt/fel, bra/dåligt (t.ex. vilken kultur är "finkultur") och

bestämna över andras liv, produktionsförhållanden samt tankar/åsikter.

Metaberättelse (den stora berättelsen) är historieskildring som syftar till att ge en heltäckande och allmängiltig bild av mänsklighetens historia. Även om metaberättelsen anses ge en sann och generell bild av historien, reproducerar och legitimerar den i själva verket en viss begränsad grupp eller kulturs maktdominans och samhällssyn.

Mikrohistoria (eller "vanliga" människors och miljöers historia) handlar om att tolka och analysera enskilda individers och gruppers erfarenheter, värderingar och normer. I detta sammanhang brukar man tala om "historia underifrån" som sätter enskilda individer och lokala perspektiv i fokus.

Normer är påstående om vilka handlingar, beteenden, kulturella uttryck, identiteter och åsikter som anses vara önskvärda och vilka som ska förkastas och som definieras som "onormala" eller avvikande.

Närhetsprincipen baseras på uppfattningen att våra erfarenheter påverkar vad som vi anser är intressant historiekunskap. De länder, kulturer och tidsperioder som ligger nära vår egen betraktelsehorisont anses vara mer intressanta för oss. Utgår man från ett svensknationellt perspektiv år 2011 anses exempelvis 1900-talets historia vara mer intressant än historien om 1300-talet och Europas historia anses vara mer intresseväckande än Latinamerikas.

Nedsippringssteori innebär att nya historiska förklaringsmodeller formas först av professionella historiker och forskare verksamma i universitetsvärlden. Sedan sipprar dessa nya forskningsrön, teorier och perspektiv ned till läroboksförfattare, kulturarvsproducenter, journalister och lärare, som i sin tur förenklar forskningsresultaten och förmedlar dem till andra personer i samhället.

Perspektiv kan beskrivas som de sätt människor betraktar världen, dvs. de ”glasögon” personer använder för att se på världen (exempelvis klass-, genus-, miljö- eller etnicitetsperspektiv).

Postkolonialt perspektiv är en kritisk teoribildning och ett analytiskt tillvägagångssätt som kritiskt granskar den europeiska industrialismens och kolonialismens effekter på världen idag samt ifrågasätter den eurocentriska synen på världen. Den postkoloniala teoribildningen problematiserar även dikotomin primitivt/civiliserat, modernt/traditionellt, väst/öst.

Postmodernism är en kritisk teoribildning som betonar språkets betydelse för förståelsen av samhället. Enligt denna teoribildning är det språket som konstruerar människors syn på världen och följaktligen även deras värld. Förespråkarna av poststrukturalismen menar att eftersom språket strukturerar våra bilder av världen är det kommunikation som möjliggör samhällsförändringar. Genom dagliga möten och samtal mellan människor reproduceras och förändras samhället. Postmodernister är kritiska till tanken om objektiv sanning och betonar istället en subjektiv, relativistisk och kontextbunden förståelse av samhället.

Rasifiering är en process som rangordnar och kategoriserar människor utifrån deras utseende. Genom rasifieringsprocesser legitimeras och upprätthålls hierarkier, privilegier och gränser mellan människor. Oftast uppfattas ”vithet” som normen och ”svenskhet” associeras med vithet. Följden blir att individer som identifieras som ”mörka” uppfattas som icke-svenskar, invandrare eller utlänningar.

Queerteori är en kritisk teoribildning med rötter i poststrukturalism och amerikansk HBT-rörelse. Utgångspunkten är att kön och sexuella preferenser är sociala konstruktioner. Queerteoretiker studerar bland annat uppdelningen mellan ”naturligt” och ”onaturligt” beteende/begär, kategoriseringsprinciper som baseras på sexuella preferenser och heteronormer. Se även definitionen av heteronormativitet.

Stereotyper hjälper individen att genom lättfattliga kategorier och schablonbilder skapa ordning i en komplicerad värld. Detta innebär att människor tillskriver grupper vissa egenskaper som anses vara oskiljaktig del av deras kultur/beteende. Stereotypisering används för att rättfärdiga privilegier i samhället och har ofta en nedsättande ton.

Undervisningsstrategier är lärarnas syn på de grundläggande ämnesdidaktiska frågorna.

Universalism är filosofisk utgångspunkt och framförallt livs-åskådning som uppges ha allmängiltiga (universella, allenarådande) svar på hur människor bör leva och organisera samhället. Ordet universell betyder i själva verket ”gäller för alla”.

Referenser

- Abrahamsson, Hans & Nilsson, Clarence, *Sambällskunskap (del 1: Gymnasieskolans 2-åriga linjer)*, Utbildningsförlag, Stockholm, 1972.
- Ahonen, Sirkka, "Att ta ansvar för det förgångna: En jämförelse av historiekulturer i Estland och Finland" i *Demokratiskt kulturarv?: Nationella institutioner, universella värden, lokala praktiker*, Alzén, Annika & Aronsson, Peter (red.), Linköpings universitet, Norrköping, 2006.
- Almgren, Hans, *Vi och vår värld: Sambällskunskap för gymnasieskolans teoretiska linjer*, Liber, Malmö, 1988.
- Almgren, Hans; Nilsson, Erik & Höjelid, Stefan, *Reflex: Sambällskunskap för gymnasieskolan (A-B-C-kurs)*, Gleerups, Malmö, 1995.
- Almgren, Hans; Bergström, Börje & Löwgren, Arne, *Alla tiders historia maxi*, Gleerups, Malmö, 2002.
- Almgren, Hans; Höjelid, Stefan & Nilsson, Erik, *Gleerups reflex: Sambällskunskap för gymnasieskolan*, Gleerups, Malmö, 2005.
- Almgren, Hans; Bergström, Börje & Löwgren, Arne, *Alla tiders historia*, Gleerups, Malmö, 2007a.
- Almgren, Hans; Bergström, Börje & Löwgren, Arne, *Alla tiders historia maxi*, Gleerups, Malmö, 2007b.
- Ambjörnsson, Fanny, *I en klass för sig: Genus, klass och sexualitet bland gymnasie-
tjejer*, Ordfront, Stockholm 2004.
- Ammert, Niklas, *Det osamtidas samtidighet: Historiemedvetande i svenska histo-
rireläroböcker under hundra år*, Sisyfos, Uppsala, 2008.
- Anderson, Benedict & Torhell, Sven-Erik, *Den föreställda gemenskapen: Reflexioner
kring nationalismens ursprung och spridning*, Daidalos, Göteborg, 1993.
- Andersson, Lars M. & Oredsson, Sverker, *I historiens spegel: Långa linjer och tvär-
snitt*, Akademiförlag, Göteborg, 1995.
- Andersson, Yngve (red.), *Människans vägar 2: Sverige från 1809 och allmän historia
från imperialismen till våra dagar*, Almqvist & Wiksell, Stockholm, 1994.
- Andersson, Åsa, *Inte samma lika: Identifikation hos tonårsflickor i en multietnisk
stadsdel*, Brutus Östlings bokförlag Symposion, Eslöv, 2003.
- Appiah, Anthony, "Identitet, autenticitet, överlevnad" i *Det mångkulturella samhäl-
let och erkännandets politik*, Taylor, Charles (red.), Daidalos, Göteborg, 1995.
- Areskoug, Mats; Greiff, Mats; Lundgren, Björn m.fl., *Fackdidaktisk forskarutbild-
ning vid lärarutbildningen: Ett förslag*, Lärarutbildningen, Malmö, 1999.

- Arnstberg, Karl-Olov, *Svenskhet: Den kulturförnekande kulturen*, Carlsson, Stockholm, 1989.
- Aronsson, Peter, *Historiebruk: Att använda det förflutna*, Studentlitteratur, Lund, 2004.
- Axelsson, Cecilia, *En meningsfull historia?: didaktiska perspektiv på historieförmedlande museiutställningar om migration och kulturmöten*, Växjö University Press, Växjö, 2009.
- Banks, James A., "Multicultural education - goals, possibilities, and challenges" i *Multicultural Education for the 21st Century*, Diaz, Carlos F. (red.), Longman, US, 2001.
- Barschdorff, Signe, "Is history teaching up to date?" i *The State of History Education in Europe: Challenges and Implications of the "Youth and History" Survey*, van der Leeuw-Roord, Joke (red.), Körber-Stiftung, Hamburg, 1998.
- Batelaan, Pieter; Gundara, Jagdish; Markau, George & Teuvo, Piippo, *Interculturalism in Swedish Teacher Education: An Evaluation of the Intercultural, Bilingual and International Dimension*, UHÄ, Stockholm, 1992.
- Baumann, Gerd, *Contesting Culture: Discourses of Identity in Multi-Ethnic London*, Cambridge University Press, Cambridge, 1996.
- Baumann, Gerd, *The Multicultural Riddle: Rethinking National, Ethnic, and Religious Identities*, Routledge, New York, 1999.
- Beijbom, Ulf, *Svenskamerikanskt: Människor och förhållanden i Svensk-Amerika*, Emigrantinstitutets vänner, Växjö, 1990.
- Bengtsson, Bengt-Arne & Lundqvist, Olof, *Zenit: Samhällskunskap för gymnasieskolans studieförberedande och yrkesutbildande linjer samt för vuxenutbildningen*, Almqvist & Wiksell, Stockholm, 1996.
- Berggren, Lars & Greiff, Mats, "Muntlig historia i grundutbildning: Exemplet Malmö högskola" i *Muntlig historia*, Hansson, Lars & Thor, Malin (red.), Studentlitteratur, Lund, 2006.
- Berggren, Lars & Johansson, Roger, *Historiekunskap i årskurs 9: Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU03): Samhällsorienterade ämnen*, Lärarutbildningen, Malmö högskola, Malmö, 2006.
- Bergström, Börje & Håkansson, Ivar, *Historia på egen hand: Läromedelssystem för gymnasieskolans tre- och fyraåriga linjer*, Liber, Stockholm, 1973.
- Bergström, Börje; Almgren, Hans & Löwgren, Arne, *Alla tiders historia: Grundbok i historia för gymnasieskolans humanistiska och samhällsvetenskapliga linjer*, Liber, Stockholm, 1983.
- Bergström, Börje; Almgren, Hans & Löwgren, Arne, *Alla tiders historia: Grundbok i historia för gymnasieskolan (för humanistiska och samhällsvetenskapliga program)*, LiberLäromedel, Stockholm, 1995 (1992).
- Bhabha, Homi, "Culture's in-between" i *Questions of Cultural Identity*, Hall, Stuart & Du Gay, Paul (red.), Sage, London, 1996.

- Billig, Michael, *Banal Nationalism*, Sage, London, 1995.
- Björkblom, Sixten, *Samhällskunskap för gymnasiet*, Almqvist & Wiksell, Stockholm, 1964 (1962).
- Björkblom, Sixten, *Världen, Sverige och vi: Samhällskunskap för gymnasieskolan (HSENT)*, Almqvist & Wiksell läromedel, Stockholm, 1977.
- Bleich, Erik, "From international ideas to domestic policies: Educational multiculturalism in England and France", i *Comparative Politics*, 31:1, 1998.
- Blom, Ida, "Perspektiv til en ny verdenshistorie" i *Kvinnohistoriens nya utmaningar: Från sexualitet till världshistoria: Konferensrapport från det IV nordiska kvinnohistorikermötet 27-30 maj 1993*, Liljeström, Marianne; Markkola, Pirjo & Mäenpää, Sari (red.), Tampereen yliopisto, Tampere, 1994.
- Blom, Ida & Sogner, Sølvi, "Inledning" i *Med kjønnsperspektiv på norsk historie: Fra vikingtid til 2000-årsskiftet*, Blom, Ida & Sogner, Sølvi (red.), Cappelen akademisk forlag, Oslo, 1999.
- Bloom, Harold, *Den västerländska kanon: Böcker och skola för eviga tider*, Symposion, Eslöv, 2000.
- Bohman, Stefan, "Musik som kulturarv och kanon" i *Kanon och kulturarv: Historia och samtid i Danmark och Sverige*, Jönsson, Lars-Erik; Wallethe, Anna & Wienberg, Jes (red.), Centrum för Danmarksstudier, Göteborg; Stockholm, 2008.
- Boman, Ylva, *Utbildningspolitik i det andra moderna: Om skolans normativa villkor*, Örebro Universitet, Örebro, 2002.
- Borevi, Karin, *Välfärdsstaten i det mångkulturella samhället*, Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala, 2002.
- Borries, Bodo von, "Do teachers and students attend the same lessons?" i *The State of History Education in Europe: Challenges and Implications of the "Youth and History" Survey*, van der Leeuw-Roord, Joke (red.), Körber-Stiftung, Hamburg, 1998.
- Borries, Bodo von, "What were we looking for and what did we find?" i *The State of History Education in Europe: Challenges and Implications of the "Youth and History" Survey*, van der Leeuw-Roord, Joke (red.), Körber-Stiftung, Hamburg, 1998.
- Borries, Bodo von & Baeck, Oliver, "Are teachers able and willing to innovate the teaching and learning of history?" i *The State of History Education in Europe: Challenges and Implications of the "Youth and History" Survey*, van der Leeuw-Roord, Joke (red.), Körber-Stiftung, Hamburg, 1998.
- Bromseth, Janne, "Förändringsstrategier och problemförståelse" i *Normkritisk pedagogik: Makt, lärande och strategier för förändring*, Bromseth, Janne & Darj, Frida (red.), Uppsala universitet, Uppsala 2010.
- Brömssen, Kerstin von, *Tolkningar, förhandlingar och tystnader: Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*, Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg, 2003.

- Brömssen, Kerstin von, "Identiteter i spel – den mångkulturella skolan och nya etniciteter" i *Interkulturella perspektiv: Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*, Lorentz, Hans & Bergstedt, Bosse (red.), Studentlitteratur, Lund, 2006.
- Butler, Judith, "Contingent foundations: Feminism and the questions of 'postmodernism'" i *Feminists Theorize the Political*, Scott, Joan Wallach & Butler, Judith (red.), Routledge, New York, 1992.
- Butler, Judith, *The Psychic Life of Power: Theories in Subjection*, Stanford University Press, Stanford, 1997.
- Butler, Judith, *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, Routledge, New York, London, 1999.
- Butler, Judith, *Könet brinner!: Texter*, Natur & Kultur, Stockholm, 2005.
- Butler, Judith, *Genustrubbel: Feminism och identitetens subversion*, Daidalos, Göteborg, 2007.
- Bäcklin, Martin, *Historia för gymnasiet: Allmän och nordisk historia efter år 1000*, Almqvist & Wiksell, Stockholm, 1962 (1964).
- Bäcklin, Martin, *Historia för gymnasiet: Allmän och nordisk historia 1789 till nuvarande tid*, Almqvist & Wiksell, Stockholm, 1967.
- Bøe, Jan Bjarne, *Faget om fortiden : En oversikt over det historiedidaktiske området*, Universitetsforlaget, Oslo, 1995.
- Börjesson, Mats & Palmblad, Eva, *Diskursanalys i praktiken*, Liber, Malmö, 2007.
- Cajani, Luigi, "Introduction: Citizenship on the verge of the 21st century: The burden of the past, the challenge of the present" i *History Teaching, Identities, Citizenship : European Issues in Children's Identity and Citizenship*, Cajani, Luigi & Ross, Alistair (red.), Trentham, Stoke-on-Trent, 2007.
- Carlson, Marie, *Svenska för invandrare: Brygga eller gräns?* Studentlitteratur, Lund, 2006.
- Carr, Edward Hallett, *What is History?* Palgrave, Basingstoke, 2001.
- Chakrabarty, Dipesh, *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference*, Princeton University Press, Princeton, 2000.
- Coltham, Jeanette B. & Fines, John, *Educational Objectives for the Study of History: A Suggested Framework*, Historical Association, London, 1971.
- Connell, Raewyn, *Om genus*, Daidalos, Göteborg 2009.
- De los Reyes, Paulina, "I skärningspunkten mellan genus och etnicitet: Ett ekonomiskt historiskt perspektiv på invandrarkvinnor i svenskt arbetsliv", *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, 1998:1.
- De los Reyes, Paulina, "Intersektionella perspektiv på etniska relationer" i *Etnicitet: Perspektiv på samhället*, Hjern, Mikael & Peterson, Abby (red.), Gleerups, Malmö, 2007.
- De los Reyes, Paulina; Molina, Irene & Mulinari, Diana, "Introduktion: Maktens (o)lika förklädnader" i *Maktens (o)lika förklädnader: Kön, klass & etnicitet i det*

- postkoloniala Sverige: En festskrift till Wuokko Knocke*, De los Reyes, Paulina; Molina, Irene & Mulinari, Diana (red.), Atlas, Stockholm, 2002.
- Diggins, John Partick, "The national history standard" i *Reconstructing History: The Emergence of a New Historical Society*, Lasch-Quinn, Elisabeth & Fox-Genovese, Elizabeth (red.), Routledge, New York, 1999.
- Dijk, Taun A. van, *Elite Discourse and Racism*, Sage, London, 1993.
- Dijk, Taun A. van, "The study of discourse" i *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*, van Dijk, Taun A. (red.), Sage, London, 1997.
- Dunn, Ross E., "Constructing world history in the classroom" i *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*, Stearns, Peter N.; Wineburg, Samuel S. & Seixas, Peter C. (red.), New York University Press, New York, 2000.
- Eachrane, Mc Michael & Faye, Louis, "Inledning" i *Sverige och de andra: Postkoloniala perspektiv*, Eachrane, Mc Michael & Faye, Louis (red.), Natur & Kultur, Stockholm, 2001.
- Edenheim, Sara, *Begärets lagar: Moderna statliga utredningar och heteronormativitetens genealogi*, Symposion, Eslöv, 2005.
- Edgren, Lars & Olsson, Lars, "Arbetare och arbetsliv: Svensk arbetarhistorisk forskning" i *Arbetsliv och arbetarrörelse: Modern historisk forskning i Sverige*, Misgeld, Klaus & Åmark, Klas (red.), Arbetarrörelsens arkiv och bibliotek, Stockholm, 1991.
- Edgren, Monika, "Förtryckets komplexitet: Om behovet av nya analysverktyg inom arbetarhistorien", *Scandia*, 2008:1.
- Edgren, Monika, *Hem tar plats: Ett feministiskt perspektiv på flyttandets politik i 1970-talets sociala rapportböcker*, Sekel, Lund, 2009.
- Ehn, Billy, "Nationell inlevelse" i *Försvenskningen av Sverige: Det nationellas förvandlingar*, Ehn, Billy; Frykman, Jonas & Löfgren, Orvar (red.), Natur & Kultur, Stockholm, 1993.
- Eilard, Angerd, *Modern, svensk och jämställd: Om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962-2007*, Malmö högskola, Malmö, 2008.
- Eliasson, Maria & Nolervik, Gunilla, *Kompass till samhällskunskap*, Gleerups, Malmö, 2007.
- Eliasson, Per, "Kulturarv och medborgerlig bildning i den svenska grundskolan" i *Kanon och kulturarv: Historia och samtid i Danmark och Sverige*, Jönsson, Lars-Erik; Wallete, Anna & Wienberg, Jes (red.), Centrum för Danmarksstudier, Göteborg-Stockholm, 2008.
- Englund, Tomas, *Curriculum as a Political Problem: Changing Educational Conceptions, with Special Reference to Citizenship Education*, Almqvist & Wiksell-Chartwell-Bratt, Lund-Stockholm-Bromley, 1986.
- Eriksen, Thomas Hylland, *Ethnicity and Nationalism: Anthropological Perspectives*, Pluto Press, London, 2002.

- Fairclough, Norman, *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*, Longman, London, 1995.
- Fairclough, Norman, *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*, Routledge, New York, 2003.
- Fairclough, Norman & Wodak, Ruth, "Critical discourse analysis" i *Discourse as Social Interaction: Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction: Volume 2*, van Dijk, Taun A. (red.), Sage Publications, Thousand Oaks, 1997.
- Farley, Lisa, "Repositioning Identification: Reflections on a Visit to Historica's Heritage Fair", *Canadian Journal of Education*, 2006:4.
- Foucault, Michel, *Vetandets arkeologi*, Arkiv, Lund, 2002.
- Friedman, Jonathan & Friedman, Kajsa Ekholm, "Sverige: Från nationalstat till pluralt samhälle" i *Bortom stereotyperna?: Invandrare och integration i Danmark och Sverige*, Hedetoft, Ulf; Petersson, Bo & Sturfelt, Lina (red.), Makadam förlag, Centrum för Danmarksstudier, Göteborg, 2006.
- Frykman, Jonas, "Nationella ord och handlingar" i *Försvenskningen av Sverige: Det nationellas förvandlingar*, Ehn, Billy (red.), Natur & Kultur, Stockholm, 1993.
- Frykman, Jonas, "Svensk mentalitet: Mellan modernitet och kulturell nationalism" i *Den svenska framgångssagan?* Almqvist, Kurt & Glans, Kay (red.), Fischer & Co., Stockholm, 2001.
- Garland, Sven-Olof; Helmfrid, Staffan & Linnarsson, Lennart, *Sambällskunskap för gymnasiet 1*, Norstedts, Stockholm, 1966.
- Gikandi, Simon, "Globalisation and claims of postcoloniality" i *Postcolonialisms: An Anthology of Cultural Theory and Criticism*, Desai, Gaurav & Nair, Supriya (red.), Rutgers University Press, New Brunswick, 2005.
- Graninger, Göran, *Vägar till nuet: Historia för gymnasieskolan (1800-1945)*, Esselte studium, Solna, 1984a.
- Graninger, Göran, *Vägar till nuet: Historia för gymnasieskolan (efter 1945)*, Esselte studium, Solna, 1984b.
- Graninger, Göran & Tägil, Sven, *Källor till historien III*, Esselte, Lund, 1968.
- Graninger, Göran & Tägil, Sven, *Historia i centrum och periferi: Franska revolutionen till första världskriget*, Esselte studium, Lund, 1977.
- Graninger, Göran & Tägil, Sven, *Källor till historien II*, Esselte, Lund, 1989.
- Graninger, Göran; Tägil, Sven & Carlsson, Kjell-Åke, *Vägar till nuet: Från forntiden till våra dagar*, Almqvist & Wiksell, Solna, 1993 (1990).
- Greiff, Mats, "Att synliggöra det som osynliggjorts" i *Rapporter om utbildning: Genusperspektiv på förskola, skola och utbildning*, Broman, Ingegerd Tallberg (red.), Lärarhögskolan, Malmö, 2001.
- Gustafsson, Harald & Persson, Bo, *Tider: Historia A*, Almqvist & Wiksell, Stockholm, 1995.
- Gustafsson, Kristina, *Muslimsk skola, svenska villkor: Konflikt, identitet & förband-*

- ling, Boréa, Umeå, 2004.
- Gutmann, Amy, "Inledning" i *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*, Taylor, Charles & Gutmann, Amy, (red.), Daidalos, Göteborg, 1999.
- Habermas, Jürgen, "Kampen för ömsesidigt erkännande i den demokratiska rättsstaten" i *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*, Taylor, Charles & Gutmann, Amy (red.), Daidalos, Göteborg, 1999.
- Hartsmar, Nanny, *Historiemedvetande: Elevers tidsförståelse i en skolkontext*, Malmö högskola, Malmö, 2001.
- Heller, Agnes, *A Theory of History*, Routledge & Kegan Paul, London, Boston, 1982.
- Helmfrid, Staffan; Linnarsson, Lennart & Garland, Sven-Olof, *Sambällskunskap för gymnasiet*, Norstedts, Stockholm, 1967.
- Hirdman, Yvonne, "Vad är kvinnohistoria?" i *Kvinnohistoria: Om kvinnors villkor från antiken till våra dagar*, Hirdman, Yvonne, m.fl. (red.), Utbildningsradion, Stockholm, 1992.
- Iggers, Georg G., *Historiography in the Twentieth Century: From Scientific Objectivity to the Postmodern Challenge*, Wesleyan University Press, Hanover, 1997.
- Jensen, Bernard Eric, "Historiemedvetande: Begreppsanalys, samhällsteori, didaktik" i *Historiedidaktik*, Karlegård, Christer & Karlsson, Klas-Göran (red.), Studentlitteratur, Lund, 1997.
- Jensen, Bernard Eric, *Historie: Livsverden og fag*, Gyldendal, Köpenhamn, 2003.
- Jensen, Bernard Eric, "At forvalte kulturarv: En identitetspolitisk arbejds og kampplan" i *Demokratisk kulturarv?: Nationella institutioner, universella värden, lokala praktiker*, Alzén, Annika & Aronsson, Peter (red.), Linköpings universitet, Norrköping, 2006.
- Johansson, Christina, *Välkomna till Sverige?: Svenska migrationspolitiska diskurser under 1900-talets andra hälft*, Bokbox, Malmö, 2005.
- Johansson, Rune, "Konstruktionen av svenskheten" i *Den svenska framgångssagan?* Almqvist, Kurt & Glans, Kay (red.), Fischer & Co., Stockholm, 2001.
- Jonsson, Stefan, *Världen i vitögat: Tre essäer om västerländsk kultur*, Norstedts, Stockholm, 2005.
- Jönsson, Lars-Erik; Wällette, Anna & Wienberg, Jes, "Inledning" i *Kanon och kulturarv: Historia och samtid i Danmark och Sverige*, Centrum för Danmarksstudier, Göteborg-Stockholm, 2008.
- Kagan, Donald, "What is a liberal education?" i *Reconstructing History: The Emergence of a New Historical Society*, Fox-Genovese, Elizabeth & Lasch-Quinn, Elisabeth (red.), Routledge, New York, 1999.
- Karlegård, Christer, *Då kan man ju inte lita på någonting: Om högstadieelever som historieforskare*, Lunds universitet, Malmö, 1982.
- Karlegård, Christer, *Varför historia?: Några didaktiska frågor*, Lärarhögskolan i

- Malmö, Malmö, 1983.
- Karlegård, Christer, *Emancipatorisk historieundervisning i teori och praktik*, Lärarhögskolan i Malmö, Malmö, 1984.
- Karlegård, Christer & Karlsson, Klas-Göran, "Introduktion" i *Historiedidaktik*, Karlegård, Christer & Karlsson, Klas-Göran (red.), Studentlitteratur, Lund, 1997.
- Karlsson, Klas-Göran, "The holocaust as a problem of historical culture: Theoretical and analytical challenges" i *Echoes of the Holocaust: Historical Cultures in Contemporary Europe*, Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.), Nordic Academic Press, Lund, 2003.
- Karlsson, Klas-Göran, "Historiedidaktik: Begrepp, teori och analys" i *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken*, Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.), Studentlitteratur, Lund, 2004.
- Kershen, Anne J., *Language, Labour and Migration*, Ashgate, Aldershot, 2000.
- Forum för levande historia: Betänkande (SOU 2001:05)*, Fritzes, Stockholm, 2001.
- Laclau, Ernesto, *Emancipation(s)*, Verso, New York, 1996.
- Landström, Catharina, "Introduktion" i *Postkoloniala texter*, Landström, Catharina (red.), Federativ, Stockholm, 2001.
- Liljequist, Kurt E., *Världen - vårt samhälle: Samhällskunskap för gymnasieskolans 3- och 4-åriga linjer*, Almqvist & Wiksell läromedel, Stockholm, 1980.
- Linnarsson, Lennart; Kieser, Jan & Rydén, Kjell, *Samhälle nu: Del 1*, Esselte studium, Stockholm, 1979.
- Ljungberg, Caroline, *Den svenska skolan och det mångkulturella: En paradox?* Malmö University Press; Linköpings universitet, Malmö; Linköping, 2005.
- Lorentz, Hans, "Interkulturell kompetens - en pedagogisk utvecklingsmodell" i *Interkulturella perspektiv: Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*, Lorentz, Hans & Bergstedt, Bosse (red.), Studentlitteratur, Lund, 2006.
- Lorentz, Hans, *Talet om det mångkulturella i skolan och samhället: En analys av diskurser om det mångkulturella inom utbildning och politik åren 1973-2006*, Lunds universitet, Lund, 2007.
- Lorentz, Hans, *Skolan som mångkulturell arbetsplats: Att tillämpa interkulturell pedagogik*, Studentlitteratur, Lund, 2009.
- Lozic, Vanja, "Historieundervisning i kanons skugga?: Några gymnasieungdomars reflektioner kring historieämnets anpassning till en 'mångkulturell' verklighet", *Aktuellt om historia*, 2008:1.
- Lozic, Vanja, "History in the shadow of the canon?" i *Auf der suche nach der wahren art von textbüchern*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 2009.
- Lozic, Vanja, *I historiekanons skugga: Historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle*, Malmö högskola, Malmö, 2010a.
- Lozic, Vanja, "The story about them: Objectifying discourses in the narratives about Swedish immigration" i *Migration and Memory : Representations of Migration*

- in Europe since 1960*, Hintermann, Christiane & Johansson, Christina (red.), StudienVerlag, Innsbruck, Wien, Bozen, 2010b.
- Lund, Erik, "Historiebevissthet og historisk tenking som operative begreper i dansk og engelsk historiedidaktikk" i *Hvor går historiedidaktikken? : Historiedidaktikk i Norden 8*, Ahonen, Sirkka (red.), Norges teknisk-naturvitenskabelige universitet, Trondheim, 2004.
- Lykke, Nina, "Interseksjonalitet: Ett användbart begrepp för genusforskningen", *Kvinnovetenskaplig Tidskrift*, 2003:1.
- Långström, Sture, *Författarröst och lärobokstradition: En historiedidaktisk studie*, Umeå universitet, Umeå, 1997.
- Löfgren, Orvar, "Nationella arenor" i *Försvenskningen av Sverige: Det nationellas förvandlingar*, Ehn, Billy (red.), Natur & Kultur, Stockholm, 1993.
- Martinsson, Lena & Reimers, Eva, "Inledning", *Skola i normer*, Martinsson, Lena & Reimers, Eva, Gleerups, Malmö 2014.
- Mellberg, David, "Det är inte min historia!" i *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken*, Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.), Studentlitteratur, Lund, 2004.
- Nilsson, Jan, *Tematisk undervisning*, Studentlitteratur, Lund, 2007.
- Nordahl, Per, "Lost and found - a place to be: The organization of provincial societies in Chicago from the 1890s to 1933" i *Swedishness Reconsidered: Three Centuries of Swedish-American Identities*, Lindmark, Daniel (red.), Kulturgräns norr, Umeå, 1999.
- Nordgren, Kenneth, *Vems är historien?: Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*, Umeå universitet, Umeå, Karlstad, 2006.
- Nordgren, Kenneth, "Vems är historien?", *Aktuellt om historia*, 2008:1.
- Nygren, Thomas, *Erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier*, Umeå universitet, Umeå, 2009.
- Nyström, Hans & Nyström, Örjan, *Perspektiv på historien A*, Gleerups, Malmö, 2001.
- Ohlander, Ann-Sofie, *Kvinnor, män och jämställdhet i läromedel i historia: En granskning på uppdrag av delegationen för jämställdhet i skolan (SOU 2010:10)*, Fritzes, Stockholm, 2010.
- Parekh, Bhikhu, *The Future of Multi-Ethnic Britain: Report of the Commission on the Future of Multi-Ethnic Britain*, Profile, London, 2000.
- Peterson, Abby; Svensson, Lennart & Addo, Tobias, *Ungdomar i vardagens väv: En sociologisk studie av ungdomars gruppbyggande i en storstadsförort*, Studentlitteratur, Lund, 2003.
- Peterson, Abby & Ålund, Aleksandra, "Ungdomar och identitet" i *Etnicitet: Perspektiv på samhället*, Peterson, Abby & Ålund, Aleksandra (red.), Gleerups, Malmö, 2007.

- Rosenzweig, Roy, "How Americans use and think about the past : Implications from a national survey for the teaching of history" i *Knowing, Teaching, and Learning History : National and International Perspectives*, Stearns, Peter N.; Seixas, Peter C. & Wineburg, Samuel S. (red.), New York University Press, New York, 2000.
- Roth, Hans Ingvar, "Det multikulturella Sverige" i *Den svenska framgångssagan?* Almqvist, Kurt & Glans, Kay, m.fl. (red.), Fischer & Co., Stockholm, 2001.
- Roth, Hans Ingvar, "Om mångkulturalismens kritiker" i *Bortom stereotyperna?: Invandrare och integration i Danmark och Sverige*, Hedetoft, Ulf; Petersson, Bo & Sturfelt, Lina (red.), Centrum för Danmarksstudier, Göteborg, 2006.
- Rowse, Alfred Leslie, *The use of history*, Macmillan, New York, 1948.
- Rubinstein Reich, Lena & Tallberg Broman, Ingegerd, *Den svenska skolan i det mångkulturella samhället: Konsekvenser för lärarutbildningen*, Lärarhögskolan, Malmö, 2000.
- Runblom, Harald, *En granskning av hur etnisk tillhörighet framställs i ett urval av läroböcker: Underlagsrapport till skolverkets rapport 'I enlighet med skolans värdegrund?'*, Uppsala universitet, Uppsala, 2006.
- Rüsen, Jörn, "Historical consciousness: Narrative structure, moral function, and ontological development" i *Theorizing Historical Consciousness*, Seixas, Peter Carr (red.), University of Toronto Press, Toronto, London, 2004.
- Rüsen, Jörn, *Berättande och förnuft: Historieteoretiska texter*, Daidalos, Göteborg, 2004.
- Said, Edward W., *Orientalism*, Ordfront, Stockholm, 2000.
- Sandberg, Robert, *Epos: Historia för gymnasieskolans kurs A och B*, Almqvist & Wiksell, Stockholm, 1996.
- Sandberg, Robert, *Epos: Historia för gymnasieskolans kurs A och B*, Almqvist & Wiksell, Stockholm, 2003.
- Schüllerqvist, Bengt, "Kanon och historiemedvetande: Två centrala ämnesdidaktiska begrepp" i *Kanon och tradition: Ämnesdidaktiska studier om fysik-, historie- och litteraturundervisning*, Brink, Lars & Nilsson, Roy (red.), Högskolan i Gävle, Gävle, 2006.
- Scott, Joan Wallach, "Gender: A useful category of historical analysis" i *Feminism and History*, Scott, Joan Wallach (red.), Oxford University Press, Oxford-New York, 1996a.
- Scott, Joan Wallach, *Only Paradoxes to Offer: French Feminists and the Rights of Man*, Harvard Univ. Press, Cambridge, 1996b.
- Scott, Joan Wallach, *Gender and the Politics of History*, Columbia University Press, New York, 1999.
- Scott, Joan Wallach, "Genus - En användbar kategori i historisk analys" i *Genushistoria: En historiografisk exposé*, Carlsson Wetterberg, Christina & Jansdotter, Anna (red.), Studentlitteratur, Lund, 2004.

- Scott, Joan Wallach, *Parité!: Sexual Equality and the Crisis of French Universalism*, University of Chicago Press, Chicago, 2005.
- Selander, Staffan, "Pedagogiska texter och andra artefakter för kunskap och kommunikation: En översikt över läromedel - perspektiv och forskning" i *SOU 2003:15 (del 2)*, 2004.
- Selander, Staffan; Romare, Ewa; Trotzig, Eva & Ullman, Annika, *Rasism och främlingsfientlighet i svenska läroböcker? Högskolan i Sundsvall/Härnösand, Härnösand*, 1990.
- Sernhede, Ove, *Alienation is my nation: Hiphop och unga mäns utanförskap i det nya Sverige*, Ordfront, Stockholm, 2007.
- Sjöberg, Maria, "Från kvinnohistoria till genushistoria" i *Genusperspektiv i historia: Metodövningar*, Perlestam, Magnus (red.), Studentlitteratur, Lund, 2001.
- Skeggs, Beverley, *Att bli respektabel: Konstruktioner av klass och kön*, Daidalos, Göteborg, 1999.
- SKOLFS 2000:7, *Senaste lydelse av skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier för kurser i ämnet samhällskunskap i gymnasieskolan och inom gymnasial vuxenutbildning*.
- SKOLFS 2000:60, *Senaste lydelse av skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier för kurser i ämnet historia i gymnasieskolan och inom gymnasial vuxenutbildning*.
- Sleeter, Christine E. & McLaren, Peter L., "Introduction : Exploring connections to build a critical multiculturalism" i *Multicultural Education, Critical Pedagogy, and the Politics of Difference*, State University of New York Press, Albany, 1995.
- Smith, Bonnie G., *The Gender of History: Men, Women, and Historical Practice*, Harvard University Press, Cambridge, 1998.
- Southgate, Beverley C., *Why Bother with History?: Ancient, Modern and Postmodern Motivations*, Longman, Harlow, 2000.
- SOU 2000:20, *Steriliseringsfrågan i Sverige 1935-1975: Historisk belysning, kartläggning, intervjuer*, 1997 års Steriliseringsutredning, Fritzes, Stockholm, 2000.
- Stearns, N. Peter, "Getting specific about training in historical analysis : A case study in world history" i *Knowing, Teaching, and Learning History : National and International perspectives*, Stearns, Peter N.; Seixas, Peter C. & Wineburg, Samuel S. (red.), New York University Press, New York, 2000.
- Stearns, Peter N.; Wineburg, Samuel S. & Seixas, Peter C., *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*, New York University Press, New York, 2000.
- Svanberg, Ingvar & Tydén, Mattias, *Tusen år av invandring: En svensk kulturhistoria*, Dialogos, Stockholm, 2005.
- Taylor, Charles, "Erkännandets politik" i *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*, Taylor, Charles & Gutmann, Amy (red.), Daidalos, Göteborg, 1999.

- Thompson, Paul, *Det förgångnas röst: Den muntliga historieforskningens grunder*, Gidlunds, Stockholm, 1980.
- Thompson, Paul, "The voice of the past - oral history" i *The Oral History Reader*, Perks, Robert & Thomson, Alistair (red.), Routledge, London, 2006.
- Thomsson, Heléne, *Reflexiva intervjuer*, Studentlitteratur, Lund, 2002.
- Thor, Malin, "Analys av muntliga källor i form av levnadsberättelser: Eller är det möjligt att skriva en demokratisk historia?" i *Muntlig historia*, Hansson, Lars & Thor, Malin (red.), Studentlitteratur, Lund, 2006.
- Thor, Malin, "Muntliga källor och källkritik" i *Muntlig historia*, Hansson, Lars & Thor, Malin (red.), Studentlitteratur, Lund, 2006.
- Tolvhed, Helena, *Nationen på spel: Kropp, kön och svenskhet i populärpressens representationer av olympiska spel 1948-1972*, H:ström, Umeå, 2008.
- Tolvhed, Helena, "Intersektionalitet och historievetskap", *Scandia*, 2010:1.
- Torsti, Pilvi, *Divergent Stories, Convergent Attitudes: A Study on the Presence of History, History Textbooks and the Thinking of Youth in Post-War Bosnia and Herzegovina*, Taifuuni, Helsinki, 2003.
- Tre decenniers modersmålsstöd: Om modersmålsstödet i förskolan 1970-2000*, Statens skolverk, Stockholm, 2003.
- Tursunovic, Mirzet, "Skolan och demokratifostran" i *Etnicitet: Perspektiv på samhället*, Hjerm, Mikael & Peterson, Abby (red.), Gleerups, Malmö, 2007.
- Wienberg, Jes, "Kanon, mindesmaerker og oldtidsfund" i *Kanon och kulturarv: Historia och samtid i Danmark och Sverige*, Jönsson, Lars-Erik; Walette, Anna & Wienberg, Jes (red.), Centrum för Danmarksstudier, Göteborg; Stockholm, 2008.
- Wineburg, Samuel S., *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Temple University Press, Philadelphia, 2001.
- Winther Jørgensen, Mariann & Phillips, Louise, *Diskursanalys som teori och metod*, Studentlitteratur, Lund, 2000.
- Virta, Arja, "Evaluering, kunskap och historieuppfattning" i *Historiedidaktik*, Karlegård, Christer & Karlsson, Klas-Göran (red.), Studentlitteratur, Lund, 1997.
- Youth and History: A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, Körber-Stiftung, Hamburg, 1997.
- Zander, Ulf, "Historia och identitetsbildning" i *Historiedidaktik*, Karlegård, Christer & Karlsson, Klas-Göran (red.), Studentlitteratur, Lund, 1997.
- Ålund, Aleksandra, *Multikultiungdom: Kön, etnicitet, identitet*, Studentlitteratur, Lund, 1997.
- Ålund, Aleksandra, "Ethnicity, social subordination and cultural resistance" i *The Multicultural Challenge*, Brochmann, Grete (red.), Elsevir, Amsterdam-London, 2003.
- Ålund, Aleksandra & Peterson, Abby, "Etnicitet: Ras, kön, klass, identitet och kul-

tur” i *Etnicitet: Perspektiv på samhället*, Hjern, Mikael & Peterson, Abby (red.), Gleerups, Malmö, 2007.

Östberg, Kjell, *1968 när allting var i rörelse: Sextiotalsradikaliseringen och de sociala rörelserna*, Prisma-Södertörns HS, Stockholm, 2002.

Register

allmänbildning 13, 24, 30, 31, 44, 148, 150
banal nationalism 128
berättelse 12, 18, 61
 historieberättelse 33, 44
 historisk berättelse 88
 livsberättelse 12, 39
 metaberättelse 46
dekonstruktion 141, 147, 152, 157
dikotomi 45, 57, 60, 64, 82, 85, 87, 125, 136
diskurs 105, 107, 108, 110
diskursanalys 106, 107, 108, 109, 142
emancipation 27, 29, 44, 45
erkännandets politik 76, 77, 78, 90, 93, 95, 103
essentialism 31, 55, 60, 64, 69, 73, 109, 120, 129
etnicitet 22, 23, 50, 54, 56, 61, 69, 76, 155
etnifiering 91, 93
etnocentrism 92
eurocentrism 21, 33, 78, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 149, 157
färdighetsträning 6, 19, 24, 49
genealogisk historia 20, 26, 35, 36
generation 50, 69, 77, 91, 130, 137, 138, 148, 158
genetisk historia 17, 18, 20, 26, 36
genus 2, 10, 30, 44, 50, 149
 genusrelationer 138
 genusstruktur 56
genushistoria 2, 45, 46
globalisering 2, 5, 40, 57, 58, 87, 95, 101, 102, 147
hegemoni 21, 92, 109
heteronormativitet 48, 50, 54, 55, 139
historiebruk 14, 17, 22, 83, 116
historiedidaktik 8, 15, 106
historiekultur 15, 16, 22, 105
historiemedvetande 16, 22, 28, 36, 38, 106, 150, 157
historieämnets syfte 49, 148
historiskt tänkande 18, 44
hybriditet 57, 62, 73, 95, 158
identitet 20, 22, 24, 26, 31, 34

ungdomar 41, 58, 69, 73, 96
interkulturellt lärande 78, 80, 83, 86, 94
interpellation 67, 68, 69
intersektionalitet 4, 50, 53, 57, 73, 147, 155
kanon 11, 20, 22, 32, 33, 50, 88, 102, 158
klassperspektiv 27, 50, 54, 56, 76, 130
kolonialism 50, 55, 82, 85
kultur 19
kulturarv 19, 20, 21, 24, 27, 33, 155
makroperspektiv 12
 makrohistoria 41, 117
makt 5, 45, 56, 109, 134
 hegemoni 21
 hierarki 6
 kön 47
 maktasymmetri 54
marginalisering 6, 42, 55, 56, 76, 77, 88, 118, 151
metaberättelse 21, 88, 93, 102, 142
mikrohistoria 41, 121, 144, 153
muntlig historia 42
mångkultur 4, 29, 41, 58, 75
 kritik 91
 mångkulturalism 87
 mångkulturell skola 77, 79
 mångkulturellt samhälle 62, 132, 139, 140
närhetsprincip 13, 40, 83, 151
postkoloniala perspektiv 2, 54, 85, 142
rasifiering 55
stereotyp 23, 65, 66, 73, 94, 134, 140
tilläggspektiv 56, 95, 97, 103, 113
universalism 18, 76, 77, 92, 93, 109
utmaning 2, 35, 48, 81, 102, 147, 148