

Abstract: Teaching history in a diverse and plural society: history teacher students' understanding of class, gender and ethnicity from the perspective of history didactics

Since the mid-1990's Sweden is officially spoken of as a multicultural society where diversity should be accepted as a natural part of everyday life. Gender, class and ethnicity are important aspects of this diversity within different contexts of society, where the national framework and its goals are transformed into local practice. One of these local practices is the classroom in which the teacher interacts with the pupils from a specific school subject/content. Within teacher education it is stressed that teacher students should be prepared for work in a multicultural school, and be able to prepare their pupils for life in a diverse and plural society. But it is not obvious how these competences can be transformed into teaching. One of the things emphasized in the syllabus of history as a school subject, is that history should contribute to educate pupils into democratic, solidary and tolerant citizens, abilities that are assumed to be of importance in a society characterized by diversity. How this should be done is not expressed, but being a history teacher implies interpreting the syllabus and realizing its goals. One can assume that this is one of the things discussed in teacher education with the teacher students in history. In this study I investigate, if and how, aspects of diversity (gender, class and ethnicity) are understood by history teacher students. This includes both which aspects that are stressed and how they are understood from the perspective of teaching history. A qualitative method with a hermeneutic approach has been applied in analysing the data.

Keywords: history teacher students, history, diversity, class, gender, ethnicity  
intercultural understanding, teaching history, historical consciousness, small and big histories, experiences, practices

Ylva Wibaeus, Doctoral student, Stockholm University.

Ylva.wibaeus@uhs.su.se



# Blivande historielärares förståelse av mångfaldsfrågor i ett historiedidaktiskt perspektiv

*Ylva Wibaeus*

Trots att det betonas hur viktigt det är att läraren utbildas för en skola som präglas av kulturell mångfald och med en kompetens att förbereda sina elever för ett liv i ett mångfaldssamhälle (Prop.1999/2000: 135, s. 8 -9), så förefaller det inte självklart hur sådana kompetenser kan bli till undervisning. Studien, som ligger till grund för den här artikeln, har som sitt övergripande syfte att skapa insikt i hur blivande historielärare förstår mångfaldsfrågor i förhållande till sitt kommande undervisningsuppdrag i historia.<sup>3</sup> Begreppet mångfald inbegriper i det här sammanhanget kulturell variation av flera slag (klass, kön och etnicitet) och ses i det här sammanhanget som en de facto situation, en faktisk vardag som finns här och som inte kan väljas bort.

Skolans historieundervisning är utifrån ett mångfaldsperspektiv särskilt intressant eftersom historieämnet idag bland annat fått till uppgift att bidra till att motverka fördomar, rasism och diskriminering och utveckla en interkulturell kompetens (Nordgren, 2006). I det sammanhanget blir centrala didaktiska frågor de som handlar om vems historia som ska behandlas (vad och varför?), vem/vilka de tänkta eleverna är (för vem?), samt på vilket sätt ett lärande kan ske där en interkulturell kompetens utvecklas (hur och när?).

Med den kvalitativa forskningsintervjun som förebild (Kvale, 1997) och med inspiration från utbildningsforskning som rör livshistoriestudier i förhållande till professionsutveckling (Goodson & Numan, 2003; Lortie, 1975) har jag samtalat med tio lärarstudenter vid två lärosäten som alla studerar/studerat den del av lärarutbildningen som utgör inriktningar med historia och som har för avsikt att bli historielärare i grundskolan och/eller gymnasiet.

De teoretiska perspektiven är i huvudsak hämtade från delar av det historiedidaktiska teorifältet med historiemedvetande som centralt begrepp, och med inspiration från pedagogisk filosofi. En kvalitativ metod med en hermeneutisk ansats har använts i analysen av data där jag försöker förklara och förstå om och i så fall hur dessa blivande historielärare förstår mångfaldsaspekterna klass, kön och etnicitet med fokus på sitt kommande undervisningsuppdrag i historia. I samtalen med lärarstudenterna framgår bland annat hur delar av var och ens livs - berättelse; den egna bakgrunden, uppväxten, skoltiden, tidigare yrkesliv, livserfarenheter och förväntningar, ingår som väsentliga trådar/inslag i den väv som utgör uppfattningar och förståelse av mångfaldsfrågor och läraruppdraget i historia. I analysen presenteras några av de teman, när det gäller historieundervisning och mångfald, som kommer till uttryck hos de här lärarstudenterna. Utifrån mina

---

<sup>3</sup> Jag har i en tidigare studie (artikel under publicering) riktat fokus på lärarutbildare i historia. Båda studierna ingår i ett av Vetenskapsrådet (UVK) finansierat projekt med titeln "Lärarutbildning i "mångfalds" – Sverige. En komparativ studie ur klass - kön- och etnicitetsperspektiv".

resultat diskuterar jag några ämnesdidaktiska implikationer för historieundervisning i skolan. Min förhoppning är också att detta kan utgöra bidrag i ett vidare sammanhang, i diskussionen om historia som inriktning i lärarutbildningen.

## Bakgrund

Till mångfalden hör också en ny generation unga människor, alla de som är födda i Sverige men som har föräldrar som är födda någon annanstans. De här ungdomarna som idag till stor del växer upp i våra förorter räknas ju till svenskarna men har ju en helt annan historia än den du har.

Det här är Aastas ord, när hon reflekterar kring begreppet mångfald och sitt kommande undervisningsuppdrag i historia. Hon är en av studenterna på Lärarprogrammet som läser historia som en av sina inriktningar (ämne) och en av dem som jag har intervjuat. När vi träffas och samtalar är Asta precis färdig med sina studier i inriktningen med historia, inklusive den verksamhetsförlagda delen (VFU). Hennes egna erfarenheter, från att själv ha varit "tjej och invandrarelev" i den svenska skolan, tillsammans med de erfarenheter hon nu skaffat sig, genom att själv ha provat att undervisa i historia, bidrar till flera av hennes tankar och funderingar. En av dessa funderingar handlar om hur man som undervisande historielärare kan närma sig ämnet så att det verkligen angår och berör eleverna, inte minst alla dem hon nu har mött, som i likhet med henne själv, har en utländsk bakgrund. Det är ju inte alldeles självklart, menar hon, att det är Sveriges och Europas historia som ska utgöra utgångspunkt för undervisningen, något hon har kunnat konstatera är det vanligast förekommande i flertalet av de läroböcker som används. Till frågan, om vems historia och vilka perspektiv som undervisningen ska behandla hör också, enligt Asta, på vilket sätt ämnet kan knyta an till elevens egen historia och till den lokala plats där de flesta faktiskt växer upp, och som kan bidra till att eleverna också ser sig själva som skapare av historia.

Även om Asta och flera av de andra lärarstudenterna anser att de så här långt i utbildningen har fått en hel del kunskaper om mångfaldsaspekterna kön, klass och etnicitet så uttrycker de samtidigt att den didaktiska frågan, *hur* dessa kunskaper kan komma till uttryck i historieundervisning och därmed bli till kunskaper hos eleverna, behöver behandlas i betydligt större utsträckning. "Historia i skolan är ju faktiskt inte samma sak som det akademiska ämnet historia", säger en av dem.

I kursplanen för skolämnet historia står att ämnet ska bidra till att fostra eleven till en demokratisk medborgare med förmågor som anses viktiga i ett samhälle som präglas av mångfald:

Historia ger möjlighet till att stärka grundläggande värden som hänsyn, solidaritet och tolerans, vilket i sin tur bidrar till att stärka medborgarrollen och grunden för demokratin. Historiska insikter om andra folk, länder och kulturer skapar förutsättningar för internationellt samarbete samt ökad förståelse i en multietnisk, konfliktfylld värld

([www.skolverket.se/kursinfo/2006/07/gymnasial utbildning/ämnen/historia](http://www.skolverket.se/kursinfo/2006/07/gymnasial-utbildning/amen/historia)).

Utifrån en viss kontext (historieundervisning i skolan) ska kunskap om något (ett ämnesinnehåll i historia), skapa insikter i betydelsen av ett värde som solidaritet och därigenom generera demokratiska förhållningssätt och handlingskompetenser i relation till andra människor. Genom att eleven får historiska insikter om andra folk, länder och kulturer ska förutsättningar för internationellt samarbete skapas, liksom förståelse i en värld/samhälle där flera, olika etniska grupper lever sida vid sida.<sup>4</sup> Historia ska alltså både ge samtiden mening men också en handlingskraft inför framtiden. Denna upplevelse av sammanhang mellan tolkningen av det förflutna, förståelsen av det närvarande och det framåtblickande brukar benämnas historiemedvetande.<sup>5</sup> Historieundervisningen ska sålunda utveckla elevens historiemedvetande och därigenom utveckla förståelse för kulturell mångfald, eller med andra ord, utveckla en interkulturell kompetens (Nordgren, 2006). Det senare begreppet kan vara att föredra då *inter* betecknar att fokus ligger på det som sker i mötet *mellan* människor (Lahdenperä, 2004).

Det här innebär att man lämnar till historieläraren att finna läroprocesser som kvalificerar ett historiemedvetande men även att realisera ett av mångkulturalismens dilemman, nämligen att undervisa med syftet att respektera och erkänna mångfald utan att samtidigt göra kategoriseringar med hänvisning till olikhet och därigenom att stänga in "den Andre" i en enda identifikation och därigenom skapa och befästa klyftor (Runfors, 2003).

Samtidigt som mångfalden och dess betydelse uppmärksammas i olika styrdokument för utbildning och skola (där kursplanen i historia utgör ett exempel) förefaller det som segregationen och klyftorna inom den svenska skolan tenderar att öka (Bunar, 2001). Idag uppmärksammas att fler elever lämnar grundskolan utan fullständiga betyg och att allt fler (idag ca 25 %) avbryter sina studier i gymnasieskolan. Forskning visar att den här typen av marginalisering och uteslutning från grundläggande utbildning framförallt drabbar unga män, ofta med annan etnisk bakgrund än svensk (Tallberg Broman m.fl., 2002, s. 125). I rapporten, "Flum? Nej, segregation" (Lindgren, 2005), pekar man på det bekymmersamma i att trots stora resursinsatser på de mest utsatta skolorna så förefaller det som betygsvärdena där förblir låga och andelen elever med betyget IG (icke - godkänd) förblir höga: "Skolan har uppenbart blivit bättre på att förmedla kunskaper till *vissa* elever. Och sämre på att få *vissa* andra elever att nå målen" (s. 3).

Att komma till rätta med detta, menar man, handlar inte primärt om att fokusera på mer utvärderingar utan, *hur* skolan ska ge eleverna vilja och förmåga att skaffa sig de kunskaper som ska utvärderas (s. 4). I den här frågan om hur, ligger implicit frågor av ämnesdidaktisk karaktär, frågor som handlar om hur lärarna i sin undervisning, utifrån ett specifikt skolämne/innehåll kan motivera och involvera (fler) elever med syftet att så många som

---

<sup>4</sup> Vilka historiska insikter eller vilken sorts förståelse det är fråga om framgår inte, inte heller på vilka grunder en multietnisk värld förutsätts vara konfliktfylld. Ett antagande som borde kunna diskuteras men som jag här dock lämnar därhän.

<sup>5</sup> Även om denna definition av historiemedvetande är relativt erkänd inom forskarsamhället råder det inte konsensus kring hur de begreppsliga ramarna ska förstås.

möjligt (alla, oberoende kön, klass och etnicitet) ges förutsättningar att nå uppställda mål.

## Studiens syfte, urval och metod

I ljuset av ovanstående resonemang tillsammans med den interkulturella upp-gift som givits historieämnet (och med vetskap om att historia med stor sannolikhet kommer att bli obligatoriskt ämne på gymnasiet) är syftet att undersöka hur blivande historielärare reflekterar och förstår mångfaldsfrågor i förhållande till sitt kommande undervisningsuppdrag i historia. Begreppet mångfald inbegriper i det här sammanhanget kulturell variation av flera slag (klass, kön och etnicitet) och ses som en faktisk vardag som finns här och nu och som inte kan väljas bort. Utifrån syftet har följande frågeställningar formulerats:

- Hur reflekterar blivande historielärare mångfaldsbegreppet med tanke på sitt kommande undervisningsuppdrag i historia?
- När de diskuterar mångfaldsbegreppet, hur kommer detta till uttryck?
- Vilket historiemedvetande kvalificeras?

Med den kvalitativa forskningsintervjun (Kvale, 1997) som förebild och en narrativ forskningsstrategi ( Goodson & Numan, 2003; Lortie, 1975) har jag samtalat med tio lärarstudenter som läser på Lärarprogrammet med historia som en av sina inriktningar (ämnena), och som är inställda på en lärarexamen som ger dem minst behörighet för grundskolans senare år. Sex av dem studerar vid ett mindre lärosäte och fyra vid ett större, alla har kommit ungefär halvvägs genom utbildningen.<sup>6</sup> Valet av lärosäten hänger samman med det urval som gjorts inom ramen för projektet Lärarutbildning i "mångfalds" - Sverige och som den här studien ingår i.<sup>7</sup> Vid tillfället för intervjuerna har jag träffat studenterna i grupper om två respektive tre studenter i varje. Varje intervju har bandats och varat mellan 1,5-2 timmar. De transkriberade intervjuerna har därefter skickats ut till var och en för att ge möjlighet till förtydliganden och klargöranden.

Bearbetningen av det samlade materialet utgår från två huvudlinjer som innebär att varje enskilt bidrag (var och ens utsagor) dels har tolkats för sig, dels tolkats som en del av en större helhet, hela gruppen lärarstudenter (jmf Selander & Ödman, 2005, s. 11).

Forskningsstudiens kvalitativa och tolkande ansats innebär att jag utifrån mina informanternas utsagor söker kunskap om hur innebörder och intentioner hos dem kan förstås i sina specifika sammanhang (Hansén, 1999).

---

<sup>6</sup> När det gäller urval av lärarstudenter mejlades, via kursadministratörers försorg på respektive lärosäte, en skriftlig förfrågan om att delta i en intervju om historia som inriktning till alla de studenter som det senaste läsåret studerat/studerar inriktningskurser med historia. Tretton personer hörde av sig varav tio hade tid och möjlighet att ställa upp (övriga tre avböjde på grund av förhinder). Alla tio återges i materialet med fingerade namn.

<sup>7</sup> D å det inom projektets ram inte är möjligt att beskriva eller analysera alla lärarutbildningar görs ett antal nedslag i olika lärarutbildningar på olika platser med en mångfald av teoretiska och metodiska ingångar. För den här studien som har fokus på inriktningar i historia görs nedslagen på ett mindre lärosäte och ett större, båda belägna i storstadsområden.

Det är med denna hermeneutiska forskningsansats jag försöker att rekonstruera aktörernas perspektiv och förklara och förstå (jfr Ödman, 1979), hur blivande historielärare förstår mångfaldsfrågor i förhållande till historieundervisning. Den kvalitativa ansatsen har även hämtat inspiration från livshistorieforskningen som pekar på betydelsen av biografiska och personliga perspektiv och som betonar mångsidigheten hos läraren (i det här fallet lärarstudenten) som en aktiv aktör och en person som formar sin egen historia (Goodson & Numan, 2003, ss. 54-56). Enligt Goodson påverkar sådant som lärares livserfarenhet och bakgrund, upplevelse av kulturtillhörighet och livsstil, synen på praktiken (Goodson, 1996; 2003). På motsvarande sätt kan lärarstudenternas bakgrund och livserfarenheter, deras upplevelser av kulturtillhörighet (deras latenta identitet) tillsammans med den livsstil och de värderingar som de ger uttryck för (manifesta identitet) vara sådant som påverkar dem i deras syn på sitt kommande läraruppdrag, och i synen på sitt undervisningsämne. Vid studier av, i det här fallet blivande historielärares liv och studier kan deras berättelser "återknytas till" historier om sammanhang" och på så sätt utveckla förståelse för sociala och politiska förhållanden, vilket kan avslöja brister i eller problematisera den pågående förändringen av skola och läroplaner" (Goodson & Numan, s. 61), liksom i det här fallet, i lärarutbildningen.

I samband med tolkningarna visade det sig att några av informanterna uppvisade flera gemensamma drag när det gäller sådant som bakgrund och livshistoria kopplat till hur de reflekterar mångfaldsfrågor. Detta har inneburit att jag låtit sådana "röster" av gemensam karaktär sammanföras till en. Så småningom utkristalliserades fem sådana "röster", vilka jag har valt att kalla Anders, Asta, Iraj, Maria och Sven, Det innebär till exempel att Maria, förutom att ge röst åt den egna personen, även får ge röst åt och exemplifiera det hon har gemensamt med en annan person i gruppen. På motsvarande sätt ger även Anders och Iraj röst åt andra än sig själva. Att på det här sättet laborera med fiktiva personer hör också samman med syftet att aidentifiera materialet då flera av informanterna önskat vara anonyma.

I samband med tolkningarna framträder vissa teman som mer centrala är andra. Det är sådant som på olika sätt och av olika anledningar förefaller särskilt angelägna och viktiga för flertalet av studenterna i sammanhanget mångfaldsfrågor. Det är kring dessa teman jag uppfattar att lärarstudenterna uppehåller sig och kring vilka många av deras resonemang och frågor kretsar. De innefattar således både uppfattningar av gemensam karaktär och uppfattningar som skiljer sig åt.

Det visade sig också att även när mina frågor fokuserar mångfaldsfrågor i förhållande till rollen som blivande historielärare är det mångfaldsbegreppet och mångfaldsfrågor i förhållande till läraruppdraget i sin helhet, (och inte enbart uppdraget som historielärare) som flertalet uppehåller sig. Då båda dessa aspekter av läraruppdraget ofta är sammanvävda och påverkar varandra ömsesidigt har jag valt att både presentera teman som rör mångfald - och mångfaldsfrågor av mer generell karaktär och teman där mångfald kopplas, mer specifikt, till deras roll som blivande historielärare.

Vid en närmare analys och jämförelse av de teman som initialt framträdde (sexton stycken) fann jag att dessa kunde grupperas kring några, mer övergripande:

1. "Lika barn leka bäst" – synen på kommande lärarroll,

2. Den problematiska mångfalden - synpunkter på och erfarenheter av mångfald,
3. Mötet med historia och en mångfald elever - hur gör man?
4. Relationen historia som inriktning och som undervisningsämne - Vad är relevanta kunskaper för den blivande historieläraren?
5. Historieundervisningens potential och möjligheter i "mångfaldsklassrummet"

## Teoretiska utgångspunkter

Under senare år har mångfaldsbegreppet allt mer kommit att ersätta mångkulturbegreppet då det senare ofta kritiserats för att betona kulturaspekterna etnicitet och religion (de los Reyes; Molina & Mulinari, 2002). Med begreppet mångfald har man velat täcka in variation av flera slag (SOU: 2005:56). Även begreppet interkulturalitet har förts fram för att förflytta fokus på individ till fokus på det som sker mellan individer, mötet däremellan (Lahdenperä, 2004). Under slutet av 1990-talet har det växt fram en insikt om att mångfaldsaspekterna klass, kön och etnicitet bör studeras tillsammans då det är så det verkliga livet fungerar. Klass, kön och etnicitet är olika aspekter av människors liv och hänger alla samman med hur vi skapar våra identiteter liksom för hur samhällen organiseras. De verkar också gemensamma i skapandet och bibehållandet av en strukturell ojämlikhetsstruktur (de los Reyes, Molina & Mulinari, 2002; Sawyer & Kamali, 2006). Med begreppet intersektionalitet vill man analysera hur olika kategoriseringar samverkar i produktion och reproduktion av makt och ojämlikhet (SOU: 2005:41).

Den svenska skolforskningen har dock mer sällan kombinerat klass, kön och etnicitet i studier av elevers förhållande till skola och undervisning. Begreppen skola, undervisning, ämnen, lärare och elever, behandlas ofta som neutrala begrepp i det sammanhanget. Mot bakgrund av detta efterlyser man forskning som behandlar mångfaldsaspekterna kön, klass och etnicitet utifrån innehållsliga och ämnesdidaktiska frågor liksom forskning om vilka föreställningar om uppdrag och elever som styr lärares arbete (Tallberg Broman m.fl., 2002). I föreliggande artikel utgör begreppet mångfald ett paraplybegrepp för mångfaldsaspekterna klass, kön och etnicitet då de betraktas som svåra att skilja åt.<sup>8</sup>

Enligt forskning kring marginalisering kan den summeras utifrån i huvudsak två tänkta modeller (Hellsten & Prieto, 1998). Den ena modellen fokuserar på skolan som skapare av marginalisering (till skillnad mot den som fokuserar på eleven och på problem som denne uppvisar) där sådant som skolans organisation och verksamhet liksom förhållningssätt hos dem som arbetar där ingår. Det är utifrån en sådan tankemodell den här studien ska ses, där historieundervisning ses som en del av skolans verksamhet i vilken den

---

<sup>8</sup> Begreppet etnicitet menar flera forskare är problematiskt då det sällan har en klart avgränsad definition utan åsyftar sådant som identiteter, kategorier, grupper av kollektiv och relationer. En viktig distinktion är etnicitet som självskrivna identitet, jämfört med identitet som tillskriven identitet. Utifrån en konstruktionistisk syn på begreppet ses det som ett föränderligt fenomen, något som skapas i relationer och i situationer för instrumentella syften. Det handlar om gränsdragning, hur och i vilka sammanhang etnicitet konstrueras och rekonstrueras (Tallberg – Broman, 2002, s.139).



undervisande historielärares förhållningssätt (när det gäller sådant som t ex urval av stoff, arbetssätt och metoder, liksom vem som är den tänkte eleven i sammanhanget) får betydelse för vilket lärande som äger rum och vilka som inkluderas.

## Begreppet Historiemedvetande

Historiedidaktiker ägnar sig idag mycket mer åt historia utanför skolan än tidigare (Jensen, 1997, Karlsson, 2004). Det handlar främst om insikten att människors historiemedvetande inte skapas enbart eller i första hand i skolan, utan även i många andra livssammanhang; när vi ser på TV, spelar dataspel, läser historiska romaner och umgås med varandra.

Om man ser det som historieämnets uppgift att bearbeta och vidareutveckla ungdomars historiemedvetande är det enligt den danske historiedidaktikern Bernard Eric Jensen viktigt att också ta hänsyn till den historia utanför skolan som eleverna känner och brukar i sin vardag. I annat fall riskerar historia i skolan att upplevas som oväsentlig och irrelevant för eleverna.

Att ta sin historiedidaktiska utgångspunkt i enlighet med Jensen betyder att man betraktar historia som en samlingsbenämning för de sociokulturella processer som människan lever och verkar i och som omfattar dåtid, nutid och framtid. Hans plädering för ett sådant vittomfattande historiebegrepp grundar sig främst på det faktum att det i vardagslivet ständigt finns ett samspel mellan dåtidstolkning, samtidsanalys och framtidsförväntan. Detta innebär att man inte kan förstå och förklara människors handlingar utan att ta hänsyn till deras historiemedvetande. Jensens resonemang innebär att historiemedvetandet ses som en integrerad och oundgänglig del eller inslag i människors identitet, i deras vetande och i deras handlingar.

Om man utgår från antagandet att historiemedvetandet produceras i en mängd sammanhang innebär detta att man måste ta itu med frågan huruvida skolans historieundervisning ska konkurrera med eller samarbeta med dessa andra sammanhang där historiemedvetande produceras. Att anta utmaningen att i historieundervisningen ta hänsyn till den historia som eleverna känner till utanför skolan innebär att det är nödvändigt att historieundervisningen både kan erbjuda och arbeta med sådana former av historiemedvetande som ur elevernas synvinkel framstår som relevanta för deras livsvärldar och som kvalitativt är bättre än andra former av historiemedvetande. "En sådan historieundervisning måste lära sig att arbeta i och med spänningsfältet mellan livsvärldsrelevans och ämneskvalitet" (Jensen, 1997, s. 71).

Mycket av dagens undervisning i historia, anser Jensen, utgår från en kronologisk historia och arbetar inte med att eleven ska nå insikt om att de själva "är" historia. En undervisning som fokuserar på att eleven ska tillägna sig grundläggande kunskaper om gångna processer och förhållanden gör det svårt för eleven att se kopplingar mellan, och utveckla förståelse för, dåtidstolkning, nutidsförståelse och framtidsförväntan.

I samspelet mellan dåtidstolkning, nutidsförståelse och framtidsförväntan använder människan sina insikter vid flera tillfällen. Dessa insikter benämner Jensen som läro- och bildningsprocesser i historiemedvetandet och urskiljer fem sådana: 1) historiemedvetande som identitet, 2) som mötet med det annorlunda, 3) som socio- kulturell läroprocess, 4) som värde - och

principförklaring, 5) som berättelse. Dessa läroprocesser samspelar med varandra i flera avseenden, om än på olika sätt. Historielärares uppgift blir att arbeta med dessa läroprocesser och därigenom utveckla det som enligt Jensen utgör en kvalificerande läromiljö (Jensen, 1997, s. 74).

## **Begreppsparet “den lilla” och “stora historien”**

Nanny Hartsmar pekar i sin avhandling på att utvecklingen av historiemedvetandet är ouplösligt förbundet med individens hela livssituation. Detta får som konsekvens att människans egen historia, den lilla historien, hör samman med den historia vi alla är en del av, den stora historien (Hartsmar, 2001). I ett undervisningsperspektiv innebär detta att (historie) läraren behöver arbeta med varje elevs egen berättelse/historia, och med frågor som handlar om identitetskonstruktion, för att utröna och förstå på vilket sätt dessa små berättelser kan länkas till större berättelser.

Att detta är av särskild betydelse för elever som har annan bakgrund än svensk visar Igor Potapenko i sin licentiatuppsats (2006). Han undersöker historieundervisningens möjligheter att relatera till personliga berättelser hos svenska ungdomar från forna Jugoslavien och visar att detta sker i mycket ringa omfattning, om någon omfattning alls. Detta medför att de här eleverna inte uppfattar att det som presenteras dem på historiektionerna har med dem och deras liv att göra och därför inte heller angår dem.

I avhandlingen “Vems är historien?” undersöker Kenneth Nordgren historia i det mångkulturella samhället och där en av hans studier riktar fokus på hur en invandrad grupp (den assyriska/syrianska) använder historien för att omforma sin identitet (Nordgren, 2006). Han lyfter i det sammanhanget fram betydelsen av att få “berätta sig ett förflutet” då det är ett sätt att bli en del av samhället och att skapa sig ett eget utrymme. För diasporakulturen är det således viktigt att skolan, förutom arbetet med modersmålsundervisningen, även intresserar sig för hur man kan fånga upp och beskriva den “egna” historien. Hans intervjuer med ungdomar om händelserna den 11 september visar att det tycks viktigt för ungdomarna att få “sin historia bekräftad och att skolan utgör en arena där många röster kan uttrycka sig och brytas mot varandra” (s. 221).

Mötet mellan lärare och elev i klassrummet kan enligt David Mellberg betraktas som “mötet mellan två historiemedvetanden” (Mellberg, 2004, s. 321). Om elev och lärare är bärare av samma historiekultur underlättas kommunikationen genom att eleven kan spegla sig i lärarens historiemedvetande och därmed få sitt historiemedvetande bekräftat. Om lärare och elev däremot tillhör olika historiekulturer minskar ytorna för spegling av elevens historiemedvetande och medför att elevens erfarenheter av historia i klassrummet även får svårt att bekräftas i hemmet. Det innebär att om läraren inte uppmärksammar detta och kan ge utrymme i undervisningen åt det speciella i mötet mellan historiekulturer riskerar undervisningen att uppfattas som ointressant för eleven. “Historieämnet tappar i så fall sin potential att genom historiemedvetande utveckla elevens attityder och föreställningar” (s. 321). I detta resonemang, om betydelsen att få det egna historiemedvetandet bekräftat, ligger implicit frågor om identitet och identitetsutveckling. Att inte ges möjlighet att få den egna historiska berättelsen bekräftad kan innebära att

man även får problem med den egna identiteten, något som etnologiska studier av ungdomar med utländsk bakgrund visar.<sup>9</sup>

I boken *Liv och historia* (1983) lyfter litteraturvetaren Jan Thavenius fram att berättelsen om det egna livet med minnen och erfarenheter bygger upp självuppfattningen och hänger samman med hur vi uppfattar den stora historien och vårt förhållande till den. Med en sådan, dialektisk syn på historien, det ömsesidiga beroendet mellan den lilla och den stora historien, menar han, kan eleven ges möjlighet att få syn på hur liv och historia hör samman, att historiska kunskaper kan ha ett värde som ger livet djup och mening.

De här tankarna går också att känna igen hos pedagogen och filosofen John Dewey när denne diskuterar hur skolämnet historia får sin legitimitet och identitet (Dewey, 1999). Undervisningen i historia bör enligt Dewey ta sin utgångspunkt i det egna livet, familjen och närsamhället, det som eleven känner och kan relatera till och därför antagligen är nyfiken på. Det viktiga för all undervisning är att det hela utgår från ett intresse som enligt Dewey alltid är sprunget ur den egna erfarenheten, det egna sociala livet.

Betydelsen av den "lilla historien", ligger nära hermeneutikens idé om att människan utvecklas genom att utlägga berättelser och konst som tolkningar av sitt eget liv. I boken "Bildning i vår tid" lyfter Bernt Gustavsson fram att detta är idén om hur människan når bildning (Gustavsson, 2003).

Översatt till historieundervisning skulle ovanstående resonemang kunna innebära att eleven, genom att lägga ut den egna berättelsen/historia och ta del av andras, samt låta dessa speglas mot varandra, ges möjlighet att få syn på sådant som är gemensamt och sådant som skiljer. Därigenom kan en ökad förståelse, både för den egna personen och för andra, nås, liksom för de villkor och förutsättningar som sätter ramarna för dessa berättelser.

I följande avsnitt presenteras materialet på så sätt att först görs en gemensam presentation av Anders, Asta, Iraj, Maria och Sven, då deras "röster" får exemplifiera de som finns företrädade i gruppen som helhet. Därefter presenteras de teman som i samband med tolkningen av alla de individuella bidragen framträder som mest centrala, och som både inrymmer uppfattningar som delas av flera och sådana som skiljer sig åt. I anslutning till varje tema görs en första analys som därefter, under avsnittet, Resultat och diskussion, fördjupas och får sina tolkningar utifrån de inledande frågeställningarna.

## Presentation av fem blivande historielärare

Asta, Maria och Sven betraktar sig som "rätt så gamla" i jämförelse med sina studiekamrater på Lärarprogrammet, alla tre är i 40 - års åldern. Iraj är 25 år, Anders ska snart fylla 30. Asta och Maria är båda födda i andra länder, och kom till Sverige när de var i tio års- ålder, Iraj, Anders och Sven är födda i Sverige. Medan Irajs föräldrar kom till Sverige som flyktingar på 1980 - talet har föräldrarna till Sven och Anders sina rötter flera generationer tillbaka i den svenska landsbygden.

---

<sup>9</sup> I det här sammanhanget hänvisar David Mellberg (2004, s. 321) till Ahmadi Naders uppsats "Om jag – uppfattningens betydelse för tolkningen av sociala normer" ur "Ungdom, kulturmöten, identitet" (Nader, 2003).

Efter avslutade gymnasiestudier har Asta, Maria och Sven arbetat heltid under flera år. Asta har arbetat inom vård- och omsorg, Maria med försäljnings- och kundservice och Sven har haft arbete som ekonom, lagerarbetare, truckförare mm. Efter sina gymnasiestudier pluggade Iraj på Komvux för att höja sina betyg, därefter följde en termin på Web – design – utbildning. Anders började efter gymnasiet att studera på högskola, först ett tekniskt basår därefter ett naturvetenskapligt samtidigt som han varvade sina studier med olika jobb inom industrin och sjukvården.

Asta, Maria och Sven har egna barn i skolåldern. Aastas beslut att söka till högskolan och till Lärarprogrammet innebar som hon säger, en lång process som tog tid innan hon bestämde sig. Det var också ett beslut som överraskade hennes föräldrar då de som hon säger “nog inte hade trott det om mig för 10 - 20 år sedan”. Att hon inte satsat på en högskoleutbildning tidigare i livet säger hon nog beror på en kombination av orsaker, det dåliga självförtroendet men kanske framförallt vetskapen om att hon måste klara att försörja sina barn. De positiva erfarenheterna från ledaruppdrag inom idrotten har varit bidragande orsaker till valet av just läraryrket. Det var där hon upptäckte hur skoj det var att “peppa och ta fram det bästa hos människor”, och då särskilt hos unga. För Maria var också det faktum att hon hade barnen att tänka på, “att det skulle komma in en lön varje månad” en bidragande orsak till att hon inte vågat satsa på en längre utbildning förrän nu. Hon har tidigare läst enstaka kurser vid högskolan, innan hon sökte till Lärarprogrammet. Sven hade från början inte alls tänkt sig att bli lärare eftersom han ansåg att det fanns tillräckligt med lärare i släkten, hans fru är lärare, hans pappa och farmor har varit lärare. I samband med att han blev arbetslös kom han dock att vikariera som lärare vilket innebar att han insåg att det här var ett yrke han skulle ha valt från början. Iraj hade först tänkt sig ett arbete inom databranschen men upptäckte att det var människor han ville arbeta med och “då låg inte läraryrket särskilt långt borta”. Han säger att det faktum att han själv alltid har trivts i skolan nog också har bidragit till valet av läraryrket. Att Anders valde just lärarutbildningen hänger samman med att han i samband med sin flickväns lärarstudier blev så engagerad i dessa. En annan bidragande orsak var också att eftersom flera i Anders familj arbetar inom sjukvården kände Anders att han ville göra någonting annat.

## Centrala teman - en första analys

På min fråga, hur de som blivande historielärare tänker kring begreppet mångfald, är en av de saker som först kommer upp samtalen, i vilken typ av skola de tänker att de vill arbeta. De av studenterna som har en annan bakgrund än svensk, betonar att de i första hand vilja arbeta som lärare i en skola där majoriteten av eleverna har annan bakgrund än svensk. Maria uttrycker det så här:

Vi som har en annan etnisk bakgrund har det gemensamt att vi liksom brinner för att få arbeta i sådana här mångkulturella skolor, för det är i sådana miljöer vi känner att vi har något att komma med. Och det gäller oberoende om man själv är född i Sverige eller har kommit hit under sin uppväxt.

Maria har i samband med den verksamhetsförlagda delen av utbildningen (VFU) ännu så länge endast varit ute på skolor där majoriteten av eleverna har annan bakgrund än svensk. Hon betonar att det är i den typen av skola hon tänker att hon vill arbeta när hon är färdig med sina studier och säger att hon inte kan tänka sig att jobba i en skola med enbart svenska barn och lära dem svenska, för den förmågan menar hon, har hon inte: ”Jag har t ex problem med en och ett och jag tycker att det ska vara en svensk som är lärare i svenska”. Hos Astas går tankarna till hennes val av lärarutbildning, att det stod att den hade en interkulturell profil: ”Det klingade rätt och passar mig som har en utländsk bakgrund. Jag kände att där skulle jag kunna använda mig av hela mig”.

Iraj betonar att det är utifrån det faktum att “det inte finns så många invandrarkillar som läser till lärare” som han ser att han kan fylla en viktig roll i skolan. Även om han är född i Sverige så talar han om sig själv som “invandrarkillen”. När jag frågar varför, säger han att det som avgör är hur andra definierar honom, och då han har förstått att andra inte ser honom som svensk så blir “den bilden som andra ger en något man växer in i och accepterar”. Han ser sig själv som “en svensk med en icke-svensk bakgrund”, och att det är den kombinationen, att vara “både och”, som han ser som en tillgång i läraryrket, och att det främst är utifrån detta som han ser att han verkligen kan bidra med något i skolan.

När Iraj berättar om sin VFU - tid och om sina möten med eleverna i en skola ute på den svenska landsbygden, “mitt ute i ingenstans och där majoriteten av eleverna var etniska svenskar”, talar han om den distans han kände fanns mellan honom och de andra till en början:

De var avvaktande i början men sen när de väl börjar lära känna en så kan man skapa kontakt och så. Jag tror bara att de inte är vana vid andra människor, alltså folk med annan bakgrund. De kanske tror att vi är annorlunda för att vi har en annan bakgrund?!

Iraj talar mycket om sina upplevelser från sin senast VFU - period och om den avvaktande hållning han uppfattade att andra intog till honom. Han försöker förstå vad som kan förklara detta och tolkar utifrån egna erfarenheter, det här är något han har varit med om många gånger i det svenska samhället. Att trots han är född och uppvuxen i Sverige, gått i svensk skola, talar det svenska språket utan brytning, så är det hans yttre, det svarta håret och de mörkbruna ögonen, som oftast avgör hur andra ser på honom. I andras ögon blir han “invandrarkillen” och “främlingen”, någon man intar distans till, i början. Iraj reflekterar över elevernas avvaktande hållning utifrån en insikt om att detta oftast bara gäller inledningsvis. Av erfarenhet vet han att det ofta tar tid att skapa kontakt, och i synnerhet när, som i det här fallet, eleverna (och lärarna) inte är vana vid att möta andra människor, eller som Iraj uttrycker det, “främlingar”. Den erfarenheten bidrog till att han hade en mental beredskap i mötet med skolan och därför blev den verksamhetsförlagda utbildningen en positiv upplevelse trots allt, enligt Iraj. Han tillägger dock att om han får välja, så är det ändå inte i den typen av skola han vill arbeta som lärare. Känslan av “distans” och “utanförskap” som han upplevde till en början, menar han, trots allt är barriärer som måste överbryggas, och som ny lärare “har man ju så mycket annat att tänka på att man ska klara av.” Av det skälet kommer han i första hand att söka sig till en “invandrarskola”

där han inte måste anta utmaningen att överbrygga en eventuell distans till eleverna, därför att de uppfattar honom som en främling.

### **”... där måste man verkligen brinna för vad man gör!”**

I likhet med Iraj och Maria kopplar/relaterar Anders begreppet mångfald till sina erfarenheter från VFU, när han var ute i skolan och mötte elever. Han berättar om skolan under sin första VFU - period där majoriteten av eleverna hade en annan etnisk bakgrund än svensk och beskriver sitt möte med skolan som väldigt omtumlande: ”Här fanns det så många olika sätt att tänka och det var ganska många sociala problem på skolan. Man fick snabbt lära sig att improvisera”. En förklaring till att Anders upplevde mötet som så omtumlande, menar han, ligger i hans egen bakgrund, en uppväxtmiljö han beskriver som ”typisk medelklass och där det inte fanns så många invandrarungdomar att lära känna”. Han är kritisk till att de erfarenheter han gjorde på sin första VFU, av lärosätet betraktas som en avvikelse i lärarutbildningen. Anders framhåller att det förefaller som man i första hand utbildar lärare för arbete i en ”mainstream – skola” och att det han varit med om anses så speciellt att det får tas upp vid ett annat tillfälle. Han summerar det hela på följande sätt:

Det som kom ut för min del, det var väl att: ”vi ska tänka på det till nästa termin” och lite så, från lärarna. Och samtidigt ”jo, vi är medvetna om problemet men att det inte är till en sådan skola man kommer när man är nyutexaminerad lärare” och ”där måste man verkligen brinna för vad man gör”.

Av det skälet tänker han heller inte söka arbete i en sådan skola direkt efter utbildningen. Han känner inte att han skulle vara riktigt redo för det. Att detta nog är ett klokt beslut har han också fått bekräftat av flera av de lärare han mött ute på sin VFU:

Flera av lärarna som jobbade där sade att de flesta som kommer hit har först jobbat i den kommunala skolan och att de brinner för det här, av någon anledning. Sedan är det nästan ett krav på att du också är tvåspråkig, att du har svenska och ett annat språk och då menar jag inte engelska utan att du kan prata somaliska, persiska, arabiska eller något annat språk.

### **Den problematiska mångfalden: synpunkter på och erfarenheter av mångfald**

Sven har också, under sin VFU, varit ute på högstadieskolor där det varit en stor blandning av elever, många med annan etnisk bakgrund än svensk. Han lyfter fram positiva erfarenheter från sina möten med eleverna men är precis som Anders kritisk till hur man på lärosätet följer upp erfarenheterna från VFU. Han uppfattar inte att de frågor som flera haft med sig från ”praktiken” bearbetats på ett seriöst sätt. När det gäller hur Anders uppfattar och förstår mångfaldsbegreppet så beskriver han mångfald som något av en misslyckad

vision, och han ställer sig väldigt kritisk till den uppdelning av skolor han tycker sig se och som han mött ute i kommunerna, "uppdelningen i religiösa friskolor, invandrarskolor, rikebarns skolor". Segregation på skolans område, som han menar är något som pågår just nu, är av ondo därför att den försvårar insyn och därmed förståelse för andra synsätt och andra människors sätt att tänka och leva. Han lyfter fram att blandningen av elever innebär något värdefullt och positivt i sig, därför att det alltid tenderar att berika, både elever och lärare. Om man verkligen vill uppnå något med mångfalden, säger han, är det viktigt att skolorna är heterogena eftersom sådana speglar hur samhället faktiskt ser ut och att det ju är där vi alla ska försöka leva tillsammans.

### **"Jag vet ju hur svårt det kan vara även om du är söt och duktig..."**

När Asta berättar om sina erfarenheter från VFU, kommer hon genast in på sina egna upplevelser, när hon som tio - åring mötte den svenska skolan för första gången. Hon berättar om hur svårt det var att från den ena dagen till den andra konfronteras med allt som var nytt, annorlunda och främmande:

Det värsta var nog språket, jag var tyst väldigt länge för jag ville inte avslöja att jag inte förstod eller för att jag inte kunde uttala rätt. Jag var ett bråkigt och stökigt barn och jag lärde mina yngre syskon att vara kaxiga och våga gå på istället för att retirera. Själv hamnade jag ofta i slagsmål, med syfte att förekomma istället för att förekommas och därmed förhindra att någon skulle våga göra mig illa eller mobba mig. Även om jag lärde mig det svenska språket fort var det verkligen livets hårda skola.

De här erfarenheterna är inget Asta önskar att andra barn ska behöva göra men det är tack vare de här erfarenheterna som hon menar att hon kan se och förstå vad andra flickor kanske bär inom sig:

Jag vet ju hur svårt det kan vara även om du är söt och duktig på något. Jag hade ju idrotten där jag var duktig så jag syntes ganska så fort, jag var bra och man ville ha med mig hit och dit, men ändå så retades de för att jag inte pratade rätt!

Asta berättar att hon under sin skoltid ofta fick försvara sina yngre syskon då de inte var lika tuffa som hon. Det innebar att hon ofta råkade ut för en massa otrevliga saker, inte minst slagsmål:

Det blev en sådan där försvarsställning från början, att de andra, de är dumma. Och jag kan tänka mig att det finns väldigt många barn som har liknande erfarenheter.

I både Astas och Marias berättelser framträder de egna upplevelserna från mötet med den svenska skolan, när de vid ca tio års ålder kom till Sverige, som väldigt centrala. Både två bär på tydliga minnesbilder från den egna skoltiden och minns hur svårt det var att bli accepterad av kamraterna trots

att de uppförde sig väl, var tysta och duktiga. "Det räckte liksom ändå inte till", som Maria uttrycker det. Det är med dessa erfarenheter de kan identifiera sig med många av eleverna och framförallt med flickorna och som bidrar till att de ser sin roll som given i en skola där det finns elever som bär på liknande erfarenheter.

## **Mötet med historia och en mångfald elever - hur gör man?**

Om de tänker sig att de kommer att undervisa historia i klasser med både flickor och pojkar och som har många och skiftande bakgrunder, hur kan historieundervisningen möta och ta tillvara detta, undrar jag. I Anders tankar om historieundervisning ligger fortfarande det omtumlande mötet med eleverna från hans VFU i förgrunden:

Man skulle behöva något riktigt, riktigt, riktigt bra didaktikkunskaper för just den typen av elever, på vilket sätt du kan få dem intresserade av historia. För det är så man får dem att vara kvar på lektionerna och få dem att komma till lektionerna, som det handlar om just där. Och vad kan man göra då? Studiebesök, museibesök och att på något enkelt sätt knyta det till deras historia eller bakgrund.

Till skillnad mot Anders så vill Sven besvara min fråga utifrån ett annat perspektiv. Han betonar att en viktig utgångspunkt för all undervisning i historia är att inte tänka i termer av "vi och dom" och att detta är väsentligt oavsett vilken sorts skola och oavsett vilka elever det handlar om. För Sven handlar mångfaldsfrågor i historia framförallt om att lyfta fram och beskriva det gemensamma ursprunget och historien och utifrån detta studera hur vi har formats till det vi är idag. I detta ingår också att som lärare ta upp och behandla hur olika grupper har beskrivits genom historien så att eleverna kan spåra och förstå hur och varför olika fördomar uppkommer: "Om man är en bra historielärare så kan man få eleverna att inte bara acceptera mångfalden utan också tycka att det är väldigt bra med mångfald. Och att vi alla tillhör den".

På min fråga om han kan ge några exempel på hur han menar att detta kan ta gestalt i konkret undervisning, så svarar han att det är just den typen av historiedidaktiska kopplingar han har saknat i utbildningen:

Man borde i direkt anslutning till historiska fakta visa på hur man kan ta upp detta i undervisningssammanhang. Alltså inte bara det här teoretiska utan att man också kan få en modell för hur man kan arbeta med det.

## **"... jag är alltid väldigt nervös inför mötet med eleverna och för undervisningen"**

Sven är mycket kritisk till att inriktningskursen i historia så lite beaktar vilka kunskaper de behöver för att klara av att undervisa i ämnet och att man så lite behandlar frågan om vilka eleverna är, de som ska möta ett innehåll. Anders



håller delvis med om detta men har dock förståelse för hur man har lagt upp innehållet i kursen i den första terminen:

Det är ju så otroligt mycket kunskap som ska in på kort tid. Men för mig så funkar det väldigt bra med den mängden, faktakunskaper, katalogkunskaper eller vad man ska kalla det som vi får här. För mig så skulle det behövas väldigt mycket historiedidaktik för jag är alltid väldigt nervös inför mötet med eleverna och för undervisningen. Av någon konstig anledning så var jag mycket mer nervös när jag undervisade barn i de lägre åldrarna än vad jag var med gymnasieeleverna.

Utifrån Anders perspektiv handlar svårigheterna i lärarutbildningen inte om förmågan att läsa in stora mängder fakta, utan om förmågan att kunna undervisa. Det kan eventuellt förklara varför han kände sig mer nervös inför sitt möte med de yngre eleverna i historia än dem han mötte på gymnasiet. Yngre elever ställer ofta högre krav på att läraren kan konkretisera och åskådliggöra det som behandlas i jämförelse med vad som ofta är fallet med flertalet gymnasieelever (som dels ogärna visar att och när de inte förstår, dels har lättare att ta till sig ett abstrakt tänkande). Genom att man i inriktningskursen valt att sätta fokus på en viss del av historien med mycket stora faktamängder kan det vara svårt, menar både Anders och Sven, att också hinna med att problematisera hur mångfaldsfrågor som rör klass, kön och etnicitet kan komma till uttryck i historieundervisningen. De tycker dock att de har fått en viss medvetenhet kring genus- och klassaspekter men mindre när det gäller frågor om etnicitet. De betonar dock att de haft en temadag med frågor om klass, kön och etnicitet där man fokuserat dessa utifrån såväl innehållsliga som didaktiska aspekter, en temadag de ger mycket beröm.

### **Vad är relevanta kunskaper för den blivande historieläraren?**

När vi så småningom kommer in på hur var och en ser på och uppfattar inriktningskursen i historia när det gäller att förbereda dem som historielärare går meningarna vitt isär. Anders uttrycker att han är lite besviken på att kursen hittills har betonat äldre historia så mycket eftersom han själv är väldigt intresserad av 1900 – tals historia. Han tror att det kanske beror på att nutidshistoria till viss del sorterar in under ämnet samhällskunskap. Den första terminen innebar som han säger “en riktig tjurrusning rakt igenom historien, från den tid där historien börjar enligt forskarna, sju tusen år innan Kristus, och sen var det full fart åtta eller tio veckor fram till nutid.”

Iraj är till skillnad mot Anders nöjd med de delar av kursen som betonat äldre historia och där det varit mycket faktakunskaper att plugga in. Han är istället mer kritisk till de delar där man “försökt pressa in teman som det mångkulturella”. Detta har enligt Iraj bidragit till att han inte uppfattat att det funnits en genomarbetad idé med det hela. När jag frågar honom om vad han menar med att “pressa in det mångkulturella”, så svarar han så här:

Okey, det gav kanske mycket men det har ju inte så mycket med historieämnet att göra. Jag valde den här kursen för att läsa riktig historia. Först var det riktig historia, vi läste medeltiden och så. Men andra kurser kändes lite värdelösa på något sätt. Och det var ju för att läsa historia som man var här.

Det är uppenbart att Irajs förväntningar på vad inriktningen i historia skulle innehålla inte riktigt stämmer överens med det han så här långt i utbildningen har mött. Han är både kritisk till de inslag i kursen som frångått ett kronologiskt upplägg och där betoningen inte legat på äldre historia. Av det skälet har han kanske också fått svårare att se meningen och syftet med de inslag i kursen som haft tematisk karaktär som t ex när genus och klass har varit utgångspunkten för det som behandlats.

Maria håller med Iraj om att innehållet i historiekursen borde ha varit mer sammanvävt på något sätt. Hon upplevde det som att hon läste två olika kurser parallellt, en kurs i etnologi och en i historia men utan egentliga kopplingar till varandra. Däremot ser hon inte, till skillnad mot Iraj, att andra ämnen som etnologi, idéhistoria och arkeologi inte skulle höra hemma där, i inriktning med historia. Tvärtom, menar hon att det borde finnas mer plats för andra vetenskaper att komma in då dessa ofta visar på hur man kan hitta olika ingångar till historia som skolämne och därigenom också väcka ett intresse för ämnet. Hon talar i berömmande ordalag om de delar av kursen där lärarna utgått från och använt sig av litteraturvetenskapliga texter för att hitta ingångar till historieämnet. Hon skulle gärna se att en inriktning som ska förbereda blivande lärare att undervisa i historia kallas något annat än inriktning i historia för det leder lätt tanken till att det är det akademiska ämnet historia man ska studera.

Sven är också kritisk till den kurs han har läst men av andra orsaker. Han är mest kritisk till att man den första terminen, i inriktningen med historia, "hela tiden utgår från Sverige". Han ser det som ett alltför snävt område utifrån den undervisande historielärares perspektiv: "För som lärare är det ju inte så, då måste man ju kunna använda hela historien, vidden av historia, hela världen och kunna koppla ihop saker och ting".

Det faktum att vi inte lever i samma samhälle nu som för femtio år sedan gör, menar han, att det behövs mer orientering i världshistoria och att man lämnar en historiesyn som mestadels utgår från ett europeiskt perspektiv:

Idag möter vi helt andra elever, från andra kulturer och då måste vi kunna göra historiska kopplingar utifrån det. Därför måste vi börja se historien på ett lite annorlunda sätt. Nu lever vi i det här gamla tänkandet med Europas historia, 1700-tals-människan som måttstock och så vidare.

## **Historieundervisningens potential och möjligheter i "mångfaldsklassrummet"**

Maria lyfter fram något hon menar många historielärare tenderar att glömma bort eller bortse från, nämligen det faktum att merparten av de elever som idag går i den svenska skolan, även om de har föräldrar som är födda någon

annanstans, faktiskt är födda här. Det betyder, menar hon, att de ju skriver sin historia här, men att den är av ett annat slag:

De här ungdomarna som idag till stor del växer upp i våra förorter räknas ju till svenskarna men har ju en helt annan historia än den du har. De förväntas dels känna till och vilja lära sig om sina föräldrars hemländer, länder som de kanske aldrig har besökt utan bara har föreställningar om, dels håller de på och skapar en egen i relation till den lokala miljö de växer upp i. Till detta kommer den historia som skolan förmedlar och som sällan har en koppling till vare sig det ena eller det andra.

Maria uttrycker från egen erfarenhet att det kan vara rätt så betungande att som "invandrarelev" alltid förväntas vilja arbeta med det land eller område varifrån föräldrarna kommer. Det handlar då både om krav och förväntningar från föräldrar som värnar "sin historia" i syfte att få sina barn att känna till (och vilja vara en del av) det som är föräldrarnas kulturarv, och från skolan, som ofta och i all välmening uppmuntrar detta då man vill beakta och ta hänsyn till andra perspektiv än de som ofta dominerar läroboken (svensk och europeisk historia). Det är dock lätt, menar Maria, att man som undervisande historielärare, i korstrycket av olika förväntningar och krav, glömmer bort att de här eleverna håller på och skapar sin egen historia, och att det är den lokala miljön, platsen där man växer upp, som kanske är den mest centrala:

Det finns ofta en mängd aktiviteter i närområdet som återkommer år efter år, en tradition som ungdomar förknippar sig med. De skapar ju en egen historia som är kopplad till den platsen, för de flesta är ju födda här och måste också få hitta sin plats här.

Det här medför enligt Maria att det blir viktigt som historielärare att i undervisningen utgå från, eller åtminstone ta med, de platser där dessa ungdomar växer upp och lever sina liv. "För det är den platsen, den lokala miljön, utifrån vilken de laborerar och skapar en egen historia." Hon tillägger också att det blir extra viktigt i det här sammanhanget att som lärare förmedla och delge eleverna en bild av den lokala miljön som innehåller någonting mer och som är av annat slag än det som oftast är mediernas bild av de här platserna:

De måste ju kunna se Norsborg eller Rosengård som någonting annat än det alla skriver om i medierna, om att det är en så tuff miljö där och så... det blir ofta så negativt.

**"... den egna historien väcker alltid ett stort intresse och kan utgöra en länk..."**

Maria har varit med om att hennes egen historia kan utgöra en resurs i historieundervisningen och öppna dörrar till ett ökat historieintresse hos eleverna:

Det första jag berättar för dem är varifrån jag kommer. Att min farfar är indian och att jag har många historier kring det där. Jag vet att det fascinerar ungdomarna och att de blir intresserade och vill läsa mer om det. Och sådant får de för lite utav i skolan.

Poängen med de egna berättelserna, var och ens egen historia, är enligt Maria, att de förutom att väcka ett allmänt intresse för historia, också innebär att eleverna ofta blir nyfikna och intresserade av varandras olika berättelser. De egna berättelserna är också viktiga för att de utgör en länk mellan föräldrarnas historia och den historia som eleverna själva håller på att skapa här:

Genom att låta de här barnen läsa om föräldrarnas länder och deras historia gör att de känner stolthet och det blir lättare att relatera till något som är här och nu för dem.

Det är inte alldeles enkelt att förstå vad Maria menar när hon å ena sidan betonar värdet av att låta eleverna läsa om de länders historia varifrån föräldrarna kommer och å den andra, har uttryckt att det lätt kan bli för mycket av detta då det ofta sker på bekostnad av den lokala historia, den historia som är relaterad till platsen där eleven är född och växer upp. Som jag förstår henne ser hon dock att det är viktigt att inte förbise det som är föräldrarnas ursprung och det som utgör deras historia. Genom att lyfta fram den ges den ett slags bekräftelse på att den spelar roll, och blir därigenom en viktig utgångspunkt när det gäller att väcka ett intresse för, och göra kopplingar till deras egen historia, den historia de håller på att skapa själva. Genom att spegla dessa berättelser mot varandra ges eleven möjlighet att både se vad som är gemensamt och vad som skiljer och får därigenom syn på att de själva "gör" historia.

Med den egna berättelsen, den egna historien, finns också möjligheten att framträda som någon som faktiskt är mer lik än olik. Maria uttrycker det så här:

Ju mer jag berättar för dem om mig själv och min historia, ju tydligare blir det att jag inte är sådan som du tror; jag är inte en svartskalle utan jag är väldigt lik dig... och desto lättare blir det också att bli accepterad...

### **"... historien som kontrast till vad vi vill ha för samhälle"**

I Astas berättelse finns inte på samma sätt som i Marias, ett flöde av tankar och idéer om hur mångfaldsfrågor kan få sin koppling till historieundervisning. När jag frågar henne hur hon tycker att inriktningen i historia, så här långt i utbildningen, har förberett henne i det avseendet så säger hon att var och en i princip får ta ett eget ansvar för det mesta. Även om de har tagit upp och behandlat hur vi lätt vi kategoriserar varandra och undersökt vilka föreställningar och bilder var och en bär på när det gäller "den Andre", så menar Asta att detta mest har ägt rum på ett teoretiskt och på ett strukturellt plan. Hon tycker visserligen att detta är viktiga kunskaper som blivande historielärare, men menar att det kan vara svårt att förmedla detta på

ett sätt så att eleven förstår. På min fråga hur hon tänker kring detta, svarar hon:

Jag tror att man kan använda historien som en förklaring men kanske också som en kontrast till vad vi vill ha för samhälle. Kanske genom att använda någons erfarenhet i klassen, någon vars förälder har varit med om diktatur, som har suttit fängslad och blivit torterad som kommer och berättar sin historia. Vi måste kunna använda de resurserna som vi kan komma åt.

I Astas resonemang finns en strävan att historieundervisningen inte stannar vid enbart olika, tänkbara förklaringar till händelser och skeenden utan också låter ämnet få en kontrasterande funktion och syftning framåt. Genom andras berättelser och erfarenheter från något som inte är önskvärt, menar hon, att det blir lättare för eleven att värdesätta det som är gott och det som också är eftersträvansvärt. Historieundervisningen måste enligt Asta, även innefatta en sådan normativ dimension, eftersom detta, enligt henne, är en av historieämnets viktigaste roll i skolan.

### **“... försöka sätta sig in i andra människors situationer...”**

Asta framhåller vikten av en historieundervisning där någon kommer och berättar om sina erfarenheter från t ex att ha levt under en diktatur eller liknande. Sådana inslag är särskilt viktiga i en “svensk” skola, menar hon, eftersom det är erfarenheter många kanske har svårt att relatera till men som faktiskt är levda erfarenheter hos flera av deras jämnåriga, som t ex barn i flyktingfamiljer. Det gäller ju, menar hon, att skapa förståelse för hur det kan vara i ett annat samhälle, i en annan situation, där villkoren ser annorlunda ut:

Vi måste lära eleverna att bli mer solidariska och mer mänskliga så att de kan tänka, vilken tur jag har haft. Och att man ju inte väljer vilken världsdelen man föds i.

Att använda och utgå från upplevelser och erfarenheter i egna eller andras liv innebär något konkret menar Asta, och därigenom blir det lättare för eleven att ta till sig det hela på ett djupare plan, “att verkligen förstå.” Hon lyfter i det sammanhanget också fram betydelsen av att hos eleverna utveckla en förmåga att kunna sätta sig in i de förutsättningar och villkor som var gällande vid en given tidpunkt. Den förmågan ser Asta som avgörande för om eleven ska kunna förstå en annan människas situation och hennes handlingar och för att kunna känna sådant som empati och solidaritet.

## **Resultat och diskussion**

När lärarstudenterna reflekterar mångfaldsbegreppet med fokus på sitt kommande läraruppdrag i historia är det uppenbart att mångfaldsbegreppet, av flertalet, främst associeras till eller blir synonymt med begreppet mång-

kultur, som i sin tur främst associeras till etnicitet. Det är sällan mångfaldsbegreppet diskuteras eller reflekteras utifrån aspekter som klass och/eller kön (genus). Vid de tillfällen som klass och kön (genus) kommer upp i samtalen görs det i huvudsak med koppling till teorier utifrån den kurslitteratur man har läst och sällan eller aldrig i samband med att de reflekterar kring historieundervisning.

Ser man till forskning som granskar skolan är det tydligt hur de olika begreppen, klass, kön och etnicitet, har dominerat vid olika tidpunkter. Under framförallt 1970-talet var klass det dominerande, följt av kön/genus under 1980-90-talen, och etnicitet under, främst, senare år (Tallberg Broman, 2002). Lärarstudenternas tal om mångfald som mest synonymt med etnicitet förefaller i ljuset av detta som rätt logiskt. Det är dock lite förvånande att klass- och köns -aspekter i så hög grad lyser med sin frånvaro i diskussioner som rör historieundervisning.

I lärarstudenternas tal om erfarenheter från egen undervisning (VFU) gör flertalet en tydlig distinktion mellan "invandrarskolor" och skolor där merparten av eleverna är "etniska svenskar". Den här indelningen av skolor verkar de göra i en förvissning och föreställning om att det är i en viss sorts skola de kommer att ha en, mer eller mindre, given plats och funktion att fylla (i "invandrar -skolan" eller i skolan där majoriteten är "etniska svenskar"). Asta, Iraj och Maria ser sina platser som givna i skolor där majoriteten av eleverna, precis som de själva, har annan etnisk bakgrund än svensk. Det är där de menar att de har något att komma med, ett påstående som i hög grad görs utifrån de egna erfarenheterna som elever i svensk skola. Intressant att notera är att Asta och Maria, när de identifierar sig med många av de "tysta och snälla" flickorna de mött under sin VFU, gör de detta utifrån etnicitet och inte utifrån kön, d.v.s. till tysta flickor i skolan över huvud.

På motsvarande sätt uppfattar Anders att han inte hör hemma i en mångkulturell skola eftersom en sådan i Anders ögon kräver "någoting mer", något han uppfattar att han inte har.

Betydelsen av att få in fler lärare i skolan med en annan bakgrund än majoritetssamhällets har under senare år uppmärksammats allt mer.<sup>10</sup> Det faktum att en allt större andel studenter med annan bakgrund än svensk, (liksom studenter från arbetarklass söker till lärarutbildningar)<sup>11</sup> ses som något gott och positivt. Det är dock ett påstående som är problematiskt om det utgår från ett antagande om att ökad mångfald (kön, klass, etnicitet) bland lärare också (per automatik) innebär bättre möjligheter när det gäller att kunna möta en mångfald elever. Ett sådant antagande kan i likhet med uppropet "fler män till skolan", kritiserar för att bygga på en föreställning om att mannen eller "invandraren" behövs i egenskap av att vara man respektive "invandrare", och att det finns något särskilt med just detta som skolan behöver. En sådan, essentiell, syn på mångfald kritiserar Rickard Jonsson i

---

<sup>10</sup> Exempel på satsningar i syfte att få fler studenter med annan bakgrund än svensk lärare att söka till högre utbildning, respektive ges bättre möjligheter när det gäller att få tillträde till denna är statliga satsningar som: Breddad rekrytering, Den Öppna Högskolan samt särskilda utbildningar riktade mot lärarstudenter med annat modersmål än svenska som t ex det språkliga basåret mm.

<sup>11</sup> Se LÄROM –projektet som står för Lärarutbildningar: Rekrytering och yrkesidentitet under omstrukturering se [www.ped.uu.se/larom](http://www.ped.uu.se/larom).

sin artikel "När skolan längtar efter män" (Jonsson, 2007) och som utifrån ett genusperspektiv analyserar rekryteringen av män till lärarutbildning.

I flera av de här lärarstudenternas syn på sig själva som blivande lärare, kommer ett liknande, essentiellt synsätt, till uttryck. Anders har en klar uppfattning om att det krävs någonting extra för att kunna arbeta i en "mångkulturell" skola. Det är krav han delvis inte har fått kläm på vad de egentligen betyder (som när det t ex gäller kravet att "brinna för" sitt uppdrag) och/eller är krav som han förstått att han inte uppfyller. När Iraj talar om sig själv som blivande lärare gör han detta delvis utifrån en syn eller uppfattning som andra tillskrivit honom, "invandrarkillen blir man eftersom det är så andra ser på en". Uttalandet om sig själv som "invandrarkillen", kan ses som ett uttryck för den uppdelning eller den dikotomi, i "svenskar - invandrare, som i hög grad impregnerar relationerna i samhället, inte minst i skolan" (Léon, 2003) och som, för Iraj, i hög grad verkar bidra till hur han ser på sig själv som blivande lärare. När Maria uttrycker att hon inte anser att hon är lämplig att undervisa svenska barn och i synnerhet inte i svenskämnet eftersom hon "inte kan skilja mellan en och ett", förefaller det som hon snarare definierar sig utifrån något hon *inte* är eller inte kan, än tvärtom. Hon lyfter fram att hon har svårt att skilja mellan en och ett, och förefaller se detta som en så stor brist och problem att hon av det skälet inte kan tänka sig att undervisa, "svenska" barn, och i synnerhet om detta gäller ämnet svenska.

I dikotomin svenskar - invandrare ligger normer och värderingar inbäddade där "invandraren" framförallt är en "icke-svensk", inte något i sig (Léon, 2003, s.26) och som innebär en fokusering på det som inte är, som t ex språket, och därmed om förmågan att tala utan brytning. Det finns dock flera studier som visar att språket ensamt inte är någon god mätare på kvalitet som lärare (Bredänge m.fl., 1998; Jönsson & Rubinstein, 2004).<sup>12</sup>

Sven är den av lärarstudenterna som i det här sammanhanget skiljer sig från övriga genom att inta en annan ståndpunkt. Han ser själva tänkandet i termer av "vi och dom" som helt fel. Han menar att det visserligen är angeläget att läraren har kunskaper om klass - kön - och etnicitetsaspekter och hur dessa ofta samspelar med varandra när det gäller relationer av olika slag men att han i sitt möte med eleverna och i sina utgångspunkter för sin historieundervisning har en strävan att komma bortom ett tänkande som innebär kategoriseringar och uppdelningar av människor. Det är utifrån detta resonemang jag uppfattar att han ser heterogena skolkontexter som så viktiga. Det är blandningen av elever och lärare i sig som inrymmer möjligheter att få syn på vad mångfald kan vara och som ofta ger "naturliga" utgångspunkter för att problematisera olika aspekter på mångfald i undervisning. Om denna blandning, utifrån kön, klass och etnicitet, mångfalden, reduceras eller helt enkelt försvinner (vilket Sven menar är något som pågår nu, genom den ökade segregationen på skolans område) så innebär det också att en mångfald perspektiv får svårare att komma till uttryck. Mångfald blir med Svens ord, istället "enfald". Sven ser heller inte att hans eventuella framgång (eller motgång) som historielärare skulle handla om vilken skola eller vilka elever han kommer att möta. För honom är det hans kunskaper i historia i kombination med kunskaper om undervisning i historia, historie-

---

<sup>12</sup> Dessa studier har utländska lärare i fokus med relativt kort tid i Sverige, och inte som här, lärarstudenter som gått i svensk skola en större del av sina liv.

didaktiska kunskaper, det som kommer att avgöra om och hur han kommer att klara av att undervisa mångfaldsfrågor i historia, liksom sitt övriga läraruppdrag i historia. De historiedidaktiska kunskaperna har dock enligt Sven (och enligt flertalet) en alldeles för liten plats i utbildningen.

När lärarstudenterna talar om mångfald och sitt kommande undervisningsuppdrag i historia, är det tydligt, att de gör detta i huvudsak med de nyvunna erfarenheterna från de verksamhetsförlagda delarna av utbildningen i tankarna. För Asta och Maria framträder även upplevda erfarenheter från den egna skoltiden som centrala i det sammanhanget. Det är framförallt mötet med skolan och eleverna ute på "praktiken" (VFU) som de flesta relaterar till och utifrån vilket de gör sina reflektioner. Det förefaller alltså som de verksamhetsförlagda delarna spelar en viktig och central roll över lag i deras utbildning. Den högskoleförlagda delen av inriktningen som studenterna möter inne på lärosäte, ägnas betydligt mindre utrymme i samtalen även i de fall mina frågor fokuserar detta. Det behöver ju inte betyda att den spelar mindre roll men att det är i mötet med verksamheten, i deras möten med skolor, lärare och elever, som mycket av deras funderingar kretsar. Värt att notera är också att de högskoleförlagda och verksamhetsförlagda delarna av utbildningen mestadels diskuteras var och för sig, som två olika delar utan direkta kopplingar till varandra. Flera pekar detta som en stor brist, och önskar att de i direkt anslutning till ett historiskt innehåll kunde få mer kunskaper om hur detta också kunde ta gestalt i klassrummet. Iraj, är den av lärarstudenterna som i det här sammanhanget är av en helt annan uppfattning. Han hade inga sådana förväntningar på inriktningskursen och önskar tvärtom, mer av historiska faktakunskaper, det som enligt honom utgör "riktig" historia.

När inriktningskursen i historia diskuteras framträder frånvaron av historiedidaktiskt innehåll som t ex teorier om hur elever lär historia. I de blivande historielärares vokabulär ingår inte heller begreppet historiemedvetande (eller andra centrala historiedidaktiska begrepp som t ex historiebrik, historiekultur mm.).

Det är dock påfallande hur mycket i det som Maria, Asta och Sven talar om som knyter an till det Jensen talar om som de bildningsprocesser vilka kvalificerar ett historiemedvetande, även om de inte uttrycker sig explicit i sådana termer.

När Asta och Maria beskriver hur de tänker kring mångfaldsfrågor och historieundervisning betonar båda vikten av att göra kopplingar till sådant som identitet (och till frågan vem är jag?) där den lokala platsens historia ses som särskilt betydelsefull i det sammanhanget. De påpekar att den är central eftersom det ju är där eleven (i de flesta fall) växer upp och lever sitt liv. Den spelar också roll, menar de, för om eleverna ska kunna göra kopplingar till föräldrarnas ursprung, då identitet skapas genom speglingar och klargörs och markeras i skillnader gentemot det andra.

En historieundervisning kan inte enligt Jensen undgå att arbeta med historiemedvetandet som identitet och som möte med det annorlunda. En kvalificerad historieundervisning innebär att den är inriktad på att utvidga kunskapen om egen och andras identiteter och kultur och kan förmedlas på flera sätt. Jensen redogör inte för hur detta ska gå till, utan understryker endast att möjligheterna finns och att de bör tas tillvara.

För Asta och Maria är det de egna erfarenheterna, de som Asta och Maria bär med sig från den egna uppväxten, som bildar en naturlig och



central utgångspunkt för hur de tänker kring den egna historieundervisningen. För dem spelar den "lilla historien" en väsentlig och avgörande roll för elevens förmåga att utveckla ett historiemedvetande. Detta överensstämmer väl med de resultat Igor Potapenko redovisar i sin undersökning och som pekar på betydelsen av "den lilla historien" (för svenska ungdomar med jugoslavisk bakgrund) när det gäller att se sin egen plats i historien, kunna göra kopplingar till "den stora historien" och för att motivera studier i ämnet. Både Asta och Maria ger uttryck för ett behov att få den egna historien bekräftad vilket också överensstämmer med det Kenneth Nordgren bland annat pekar på i sitt avhandlingsarbete, att få berätta sitt förflutna.

En av historiemedvetandets funktioner är att det kan användas för att orientera sig i tid och rum. Det kan vara rum i skilda tider, dåtid, nutid, framtid men det kan också röra sig om olika rum i samma tid. Att utveckla ett historiemedvetande innebär förutom att förstå samband mellan det förflutna, samtiden och framtiden och hur dessa påverkar varandra ömsesidigt att även laborera inom och mellan olika tidsliga rum. Med hänsyn taget till detta och med tanke på det som Maria uttrycker, blir det viktigt i historieundervisningen att beakta att eleven bär på flera och olika berättelser, alla förbundna med elevens livssituation. Historiestudier bör således, enligt Maria, både kunna hantera det som David Mellberg beskriver som mötet mellan olika historiemedvetanden och ha det som Jensen talar om som livsvärldsrelevans. Båda dessa aspekter kan sägas ligga nära det Dewey påstår, om att utgångspunkten i historia bör tas i det egna livet och de egna erfarenheterna, det som eleven kan relatera till.

Asta talar om att hon ser det som viktigt att man i historia inte bara arbetar med olika förklaringsmodeller (orsaker till olika händelser) utan även arbetar med kontraster och på alternativa scenarier som inrymmer hopp och möjligheter. I det här sammanhanget betonar Maria betydelsen av att låta den lokala miljön, förorten där hennes elever växer upp, få en annan och positivare belysning och ges en historia, som därmed kan utgöra ett slags kontrast till den bild som ofta speglas i medierna. På det sättet kan eleverna, menar hon, få en bild av "sin värld" som något som är av betydelse och som också kan inge hopp.

Att kunna sätta sig in i andras livsvillkor och laborera med handlingsförutsättningar tillsammans med handlingsmöjligheter och konsekvenser som var gällande eller är gällande för en enskild människa eller grupp människor vid en viss tidpunkt, kan även det ses som centrala läroprocesser i konstruktionen av ett historiemedvetande. Detta menar flera av lärarstudenterna kan åstadkommas genom att man som lärare använder sig av de erfarenheter som finns i elevernas närhet, föräldrar, släktingar, grannar m.fl. och som dessa kan dela med sig genom att de bjuds in till undervisningen. Att låta eleverna möta någon som själv kan berätta om sina upplevelser, är det bästa sättet, menar de, om man vill att eleverna ska förstå på ett djupare plan, och en viktig förutsättning för att utveckla känslor som empati och solidaritet.

Sven som är mycket kritisk till att den historia som förmedlas i lärarutbildningen i så hög grad utmärks av "det gamla tänkandet med Europas historia och 1700-talsmänniskan som måttstock". I Jensens resonemang finns tanken om att ifrågasätta det centralperspektiv som ofta dominerar skolans historieundervisning. "Istället för att betrakta historiska

processer uppifrån och utifrån måste man satsa på att se “oss själva” och “de andra” som led i flera pågående traditions- och verkanshistorier” (s. 75). Det Sven ger uttryck för kan eventuellt tolkas i linje med det som Jensen eftersträvar, att eleven upptäcker att hon själv är historia. Det framgår dock inte vilket innehåll i historiekursen som Sven tänker sig ska vara det som ersätter “det gamla tänkandet”. Hans kritik leder dock in på centrala och viktiga frågor, de som handlar om vilken/vilka berättelser (historia/historier) som ska återges i skolans historieundervisning, liksom vilken historia om nationen som ska berättas.

Även om synen på historieämnet och dess uppgift har förändrats så aktualiserar det faktum, att vi idag har att ta hänsyn till en skola med en mångfald av elever utifrån klass, kön och etnicitet, frågor som bland annat handlar om vilket innehåll historieämnet i skolan ska förmedla med tanke på en sådan, “ny” kontext (vilket inbegriper frågor som rör elevens rätt till kunskaper om den egna historien), liksom frågor om hur ett effektivt lärande äger rum i sådana “nya” kontexter. (En diskussion som kan sägas ha vissa beröringspunkter med den om huruvida en svensk litterär kanon behöver fastställas i skolans svensk -undervisning.) Att sådana frågor även får sin belysning i utbildningen av blivande historielärare får närmast betraktas som en självklarhet.

Irajs kritik av inriktningskursen i historia handlar om en besvikelse över att kursen inte är “riktig” historia. För honom blir det inte tydligt (när det inte handlar om fakta, kronologi eller historisk metod) vad innehållet i kursen egentligen syftar till. Hans uppfattningar skiljer sig på flera punkter från de som Asta, Maria och Sven har. När Iraj talar om sina förväntningar på inriktningen i historia, det han kallar “riktig historia” blir det ofrånkomligt att koppla detta till det som flera av lärarutbildarna tar upp, i mina intervjuer med dem.<sup>13</sup> Dessa ser som ett problem i utbildningen av historielärare att många av lärarstudenternas förväntningar och syn på historieämnet inte alltid stämmer överens med den syn på ämnet som finns företrädd på lärosätet. En av lärarutbildarna menar att detta handlar om olika syn på kunskap där många studenter är präglade av en gammal, traditionell kunskapssyn som många bär med sig från skolan. Jensen skulle kanske snarare tala om att lärarstudenterna är präglade av en fackhistorisk utgångspunkt. En sådan innebär enligt Jensen att historia i första hand förstås som dåtid (och historiker som specialister på det förgångna) vilket riskerar att medvetandeformen blir fackhistorisk och den som blir gällande. Irajs förväntningar på historieämnet kan sägas ligga nära en sådan syn. Genom att som Jensen plädera för, och utgå från begreppet historiemedvetande kan en fixering av dåtid undvikas och möjliggöra närvaron av nutid och framtid liksom relationerna mellan dessa tre medvetandeformer.

I Astas kritik av inriktningskursen i historia ligger att hon anser kursen för identisk med det som är det akademiska ämnet historia (det som Iraj uppskattar med kursen). Hon menar att eftersom lärarutbildningen är en yrkesutbildning så borde betoningen på undervisning och på det ämnesdidaktiska vara mer framtonat överlag men att det framförallt borde prägla hela inriktningen i historia i betydligt högre grad än vad som nu är fallet.

---

<sup>13</sup> Jag har i en tidigare studie riktat fokus på lärarutbildare i historia (artikel under publicering). Båda studierna ingår i ett av Vetenskapsrådet (UVK) finansierat projekt med titeln “Lärarutbildning i “mångfalds” – Sverige. En komparativ studie ur klass - kön- och etnicitetsperspektiv”.

Hennes tankar kan även de tolkas i linje med Jensen, när han utgår från historia som någonting mer. Det vill säga en historiedidaktisk utgångspunkt som betyder att man betraktar historia som en samlingsbenämning för de sociokulturella processer som människan lever och verkar i och som omfattar dåtid, nutid och framtid och som medför att gränsen mellan historia och ett ämne som samhällskunskap i skolan suddas ut.

Vilka tankar och funderingar väcker då dessa resultat när det gäller själva inriktningskursen i historia, den kurs som ska förbereda lärarstudenten på att undervisa historia?

Även om det naturligtvis är svårt att uttala något generellt utifrån de här intervjuerna då det bara är fråga om tio lärarstudenter finns det dock några saker man kan fundera på och diskutera. En av dessa handlar om vilken princip som ska vara gällande när det gäller hur man från lärosätet placerar sina lärarstudenter på den verksamhetsförlagda delen av utbildningen (VFU). Om placeringen av lärarstudenter sker enligt närhetsprincipen, det vill säga så nära den egna bostaden som möjligt, (vilket ofta är det vanligaste på flertalet lärarutbildningar) kan det innebära att lärarstudenten gör sin VFU ("praktiserar") i en kommun där studenten bor, på en skola/skolor där denne själv varit elev och eventuellt också har egna barn. Chansen att få syn på något nytt, något som är annorlunda och som avviker från eller kontrasterar till de egna erfarenheterna, föreställningarna och värderingarna, blir då inte så stor. Detta gäller ju även utifrån elevernas perspektiv. Om lärarstudenter i stor utsträckning väljer skola/arbetsplats med en elevsammansättning som överensstämmer med den egna bakgrunden kan det eventuellt få till följd att det snarare bidrar till en, om än inte avsedd, förstärkning av segregations-tendenserna i skolan. Man kan också tänka sig att en mångfald perspektiv får svårare att komma till uttryck och ta gestalt ju mer homogen kontexten är.

Man kan fundera på vilken uppgift och vilket utrymme som ges ämnesdidaktiken i inriktningar med historia. Det som förefaller vara gemensamt för flertalet av de här lärarstudenterna i historia är att flertalet samstämmigt uttrycker ett behov av mer ämnesdidaktik, i det här fallet historiedidaktik, och att de olika delarna av inriktningskursen integreras på ett tydligare och mer medvetet sätt. Som de flesta beskriver det saknas nu en kontinuitet när det gäller att göra kopplingar mellan ämnesinnehåll, teorier om undervisning i historia och praktiska erfarenheter i samband med VFU. Det förefaller som detta sker mer sporadiskt, som uppföljande seminarier efter VFU-perioder och/eller i samband med enstaka temadagar, vilket flertalet uttrycker är alldeles för lite. I ett historiedidaktiskt perspektiv kan man även fundera på det som synes relativt frånvarande i diskussionerna med de här blivande historielärarna, nämligen det som handlar om urval (vad i historia?) kopplat till frågan vilka eleverna är, de som ska möta detta innehåll (för vem?) och därmed till det som handlar om syfte (varför just detta?).

Det som också är gemensamt för flertalet av de här studenterna är att de förefaller ha en mycket hög ambition både med sina studier och med sitt yrkesval, det märks inte minst på deras ofta mycket infallsrika idéer och visioner när det gäller sitt kommande arbete som historielärare. I det sammanhanget kan man dock fråga sig om inte mycket av det som de försöker sätta ord på och artikulera kan medvetandegöras och reflekteras på ett tydligare sätt om det fick speglas kontinuerligt mot historiedidaktiska teorier och med hjälp av olika historiedidaktiska begrepp som t ex historiemedvetande. Det är anmärkningsvärt att begreppet historiemed-

vetande lyser med sin frånvaro i alla samtalen, detta trots att det numera utgör ett av de mest centrala begreppen inom historiedidaktisk forskning. Det finns en risk att lärarstudenternas resonemang om historieundervisning, när det som nu ligger "inbäddat" i en mängd olika utsagor och utan referens till ett gemensamt ämnesdidaktiskt språkbruk, varken blir synliggjort inför den enskilde, eller inför varandra.

Slutligen en reflektion handlar om relationen mellan historia som inriktning och som akademiskt ämne. I lärarstudenternas tal om inriktningar med historia framtonas bilden av ett ämne/innehåll som i mångt och mycket verkar ligga nära det traditionella akademiska ämnet historia, med betoning på kronologiska faktakunskaper utifrån perspektiven Sverige-Europa, och med relativt liten prägel av det historiedidaktiska (och det som gör lärarstudenten till en kompetent undervisare i historia).

Mot bakgrund av att vi idag lever i ett samhälle allt mer präglad av mångfald blir frågor som handlar om hur vi kan leva tillsammans allt mer centrala. I en värld som blir allt mer global med nationsgränser som uppträder mer flytande blir frågor om samexistensen av central betydelse (Bauman, 2004). Detta gäller inte minst med tanke på att segregationen samtidigt tenderar att öka, och därigenom konflikter mellan olika grupper. Av det skälet är det angeläget för skolan att förbereda dagens unga, morgondagens vuxna, på tanken om ett medborgarskap som sträcker sig utanför nationsgränsen, ett kosmopolitiskt medborgarskap (jfr Kemp, 2005). Sett i det perspektivet kan skolämnet historia spela en central och viktig roll men fordrar då en djupare diskussion om vad som är centralt att undervisa om och därmed, vad utbildningen av historielärare ska inriktas mot.

## Referenser

- Bauman, Zygmunt (2004). *Samhälle under belägring*. Göteborg: Daidalos.
- Bredänge, Gunlög & Boyd, Sally & Dorriots, Beatriz (1998). *Kriterier för bedömning av utländsk lärare som utövar sitt yrke i det svenska skolväsendet*. Göteborg: Institutionen för pedagogik, Univ., Rapport 1998: 09
- Bunar, Nihad (2001). *Skolan mitt i förorten: Fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. Doktorsavhandling Växjö Universitet 2001. Brutus Östlings bokförlag Symposium
- Dewey, John (1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos
- Goodson, Ivor (1996). Att stärka lärarnas röster: Sex essäer om lärarforskarsamarbete. *Didactica 5*. Stockholm, HLS Förlag.
- Goodson, Ivor & Numan, Ulf (2003). *Livshistoria och professionsutveckling: Berättelser om lärares liv och arbete*. Lund: Studentlitteratur
- Gustavsson, Bernt (2003). *Bildning i vår tid*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Hartsmar, Nanny (2001). *Historiemedvetande: Elevers tidsförståelse i en skolkontext*. Doktorsavhandling i Pedagogik, Malmö Högskola.
- Hellsten, Jan Olof, Prieto & Hector Pérez (1998). *Gymnasieskola för alla andra: En studie om marginalisering och utslagning i gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket (<http://www.skolverket.se/publikationer>)
- Jensen, Bernard Eric (1997). Historiemedvetande: Begreppsanalys, samhällsteori, didaktik. I Klas-Göran Karlsson & Christer Karlegård (Red.), *Historiedidaktik* Lund: Studentlitteratur.

- Jonsson, Richard. När skolan längtar efter män: Genusperspektiv på rekryteringen av fler män till lärarutbildningen. *Under publicering*.
- Jönsson, Annelis & Rubinstein, Lena (2004). *Invandrade akademiker som lärare i den svenska skolan*. Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering (IFAU) Rapport 2004:18.
- Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (2004). *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken*. Lund, Studentlitteratur.
- Karlsson, Klas-Göran & Karlegård, Christer (red.) (1997): *Historiedidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Kemp, Peter (2005). *Världsmedborgaren: Politisk och pedagogisk filosofi för det 21 århundradet*. Göteborg, Daidalos.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, Pirjo (Red.) (2004). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund, Studentlitteratur.
- Lindgren, Anne-Marie (2005). *Flum? Nej, segregation: En rapport om skolans tyngsta problem*, Stockholm: Tankesmedjan Idé & Tendens. Rapport nr 8. 2006. (<http://www.tankesmedjan.sap.se/rapporter>)
- Lortie, Dan (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, University of Chicago P.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) Stockholm : Skolverket : Fritze [distributör], 2006. (<http://www.skolverket.se/publik>)
- Läroplan för de frivilliga skolformerna: gymnasieskolan, gymnasiesärskolan, den kommunala vuxenutbildningen, statens skolor för vuxna och vuxenutbildningen för utvecklingsstörda (Lpf 94). Stockholm: Skolverket : Fritze [distributör], 2006. (<http://www.skolverket.se/publik>)
- Mellberg, David (2004). "Det är inte min historia. I Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander, *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken*. Lund, Studentlitteratur.
- Nordgren, Kenneth (2006). *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*. Doktorsavhandling i Pedagogiskt arbete nr 3. Karlstad Universitet. Print & Media, Umeå Universitet.
- Ongstad, Sigmund (Red.) (2006). *Fag og didaktikk i laererutdanning: Kunnskap i grenseland*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Potapenko, Igor (2006). *Elevens egen historia och skolans historieundervisning: historiemedvetande och identitet hos några ungdomar från forna Jugoslavien*. Stockholm, Lärarhögskolan i Stockholm 2006. GEM - rapport nr 4.
- Regeringens proposition 1999/2000:135: *En förnyad lärarutbildning*. Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet.
- Reyes, Paulina de los, Molina, Irene., och Mulinari, Diana (Red.) (2005): *Maktens (o)lika förklädnader*. Stockholm: Atlas
- Runfors, Ann (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar: En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm, Prisma.
- Sawyer, Lena & Kamali, Masoud (Red.) (2006). *Utbildningens dilemma: demokratiska ideal och andrafierande praxis*. Statens offentliga utredningar Stockholm : Fritzes offentliga publikationer.
- Selander, Staffan & Ödman, Per-Johan (Red.) (2005). *Text och Existens. Hermeneutik möter samhällsvetenskap*. Göteborg, Daidalos
- Skolverket (2005): *Grundskolans ämnen i ljuset av Nationella utvärderingen 2003. Nuläge och framåtblickar*. Stockholm, Skolverket, Fritzes kundservice (distr.) (<http://skolverket.se/publikationer>)

- Statens offentliga utredningar (SOU) 1996:55: *Sverige, framtiden och mångfalden*. Slutbetänkande från Invandrarpolitiska kommittén. Stockholm, Fritze.
- Statens offentliga utredningar (SOU) 1999:63: *Att lära och leda En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Lärarutbildningskommitténs förslag till en ny lärarutbildning. Regeringskansliet: Utbildningsdepartementet 1999.
- Statens offentliga utredningar (SOU) 2005:4 *Bortom Vi och Dom - Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*. Kamali, Masoud, de los Reyes, Paulina (Red.) Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering. Stockholm, Fritzes offentliga publikationer, 2005.
- Statens offentliga utredningar (SOU) 2005: 56: *Det blågula glashuset - strukturell diskriminering i Sverige*. Utredningen om strukturell diskriminering på grund av etnisk eller religiös tillhörighet Regeringskansliet: Integrations- och jämställdhetsdepartementet Stockholm : Fritzes offentliga publikationer, 2005.
- Tallberg Broman, Ingegerd m fl (2002). *Likvärdighet i en skola för alla; historisk bakgrund och kritisk granskning*. Stockholm: Statens Skolverk: Fritzes kundservice (distr.) Serie: *Forskning i fokus* nr 3.
- Thavenius, Jan (1983). *Liv och historia: om människan i historien och historien i människan*. Stockholm: Symposium