

Examensarbete
Avancerad nivå
Våren 2011
Lärarytbildningen
Historia

Monokulturellt i det mångkulturella

**En kvalitativ studie om hur historielärare bedriver undervisning
med en mångkulturell elevsammansättning**

Författare: Fredrik Svensson
Författare: Cindie Velin

Handledare: Bertil Rosenberg

Examinator: Lennart Leopold

Abstract

Monokulturellt i det mångkulturella

En kvalitativ studie om hur historielärare bedriver undervisning med en mångkulturell elevsammansättning

I forskning om den mångkulturella skolan ges stort utrymme åt undervisning som bedrivs där i stort. Litet fokus riktas dock specifikt till historieundervisningen och historieämnet. Syftet med denna studie är därför att undersöka hur lärare i historia bedriver sin undervisning med en mångkulturell elevsammansättning.

Den teoretiska utgångspunkten utgörs av socialkonstruktivismen, metoden i sin tur är kvalitativ och tar sin utgångspunkt i semistrukturerade intervjuer av respondentkaraktär. Respondenterna utgjordes av sex stycken lärare i historia som undervisade på mångkulturella högstadieskolor i nordöstra Skåne. Råmaterialet från intervjuerna analyserades med hjälp av Ernesto Laclaus och Chantal Mouffes diskursanalys.

Resultatet visade att det fanns två diskurser beträffande historieundervisning med den mångkulturella elevsammansättningen. Den ena diskursen betonade en monokulturell undervisning, där stor uppmärksamhet riktades mot europeisk historia. Den andra diskursen betonade en interkulturell undervisning med hänsyn till elevernas skiftande ursprung. Den monokulturella diskursen fick stort utrymme vilket ur socialkonstruktivismens postkoloniala synvinkel kan tolkas som att den anses stå högre och vara mer berikande än den interkulturella.

Ämnesord: Diskursanalys, hegemoni, historieundervisning, interkultur, kvalitativ, monokultur, mångkultur och socialkonstruktivism.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

Förord	7
1. Inledning	8
1.1 Bakgrund.....	10
1.1.1 Sverige – historien om ett invandrarland.....	10
1.1.2 Historieämnets roll i den svenska skolan från 1600-talet.....	11
1.1.3 Historieämnets roll i den mångkulturella skolan.....	11
1.2 Teoretisk utgångspunkt.....	15
1.2.1 Socialkonstruktivism.....	15
1.2.1.1 Postkolonial teori.....	17
1.3 Tidigare forskning.....	19
1.3.1 Historiemedvetandet som artefakt.....	19
1.3.2 Målet med en mångkulturell undervisning.....	21
1.3.3 Lärarrollen i en mångkulturell skolmiljö.....	23
1.3.4 Det mångkulturella som resurs eller hinder i skolan.....	25
1.4 Syfte och problemformulering.....	31
1.4.1 Frågeställningar.....	31
1.5 Disposition.....	31
2. Metod	33
2.1 Urval och avgränsningar.....	33
2.2 Undersökningsgrupp.....	33
2.3 Insamlingsmetod.....	33
2.3.1 Kvalitativ metod.....	34
2.3.1.1 Kvalitativ semistrukturerad samtalsintervju med respondentkaraktär.....	35
2.4 Etiska överväganden.....	36
2.5 Bearbetningsmetod.....	36
2.5.1 Diskursanalys.....	37
2.6 Metodologiska konsekvenser utifrån vald insamlings- och bearbetningsmetod.....	38

3. Resultat och analys	40
3.1 Det mångkulturella som problem eller möjlighet i historieundervisningen?.....	40
3.2 Vems historia är historia?.....	42
3.3 Historiemedvetandet och den mångkulturella elevsammansättningen.....	44
3.4 Att stå rustad för en mångkulturell historieundervisning.....	45
3.5 Att skapa verkligheten – en socialkonstruktivistisk förklaring.....	47
4. Diskussion	51
4.1 Metod- och teoridiskussion.....	51
4.2 Resultatdiskussion.....	51
4.2.1 Monokulturell historieundervisning.....	51
4.2.2 Att våga gå mot strömmen.....	52
5. Referenser	54
Bilaga	57

Förord

Under hela vår studietid på Kristianstad Högskola har vi nog aldrig känt oss så vilsna som under vårterminen 2009. Vi hade precis påbörjat vår andra ämnesinriktning och kursinnehållet vi mötte var nytt och främmande. Mitt i all denna förvirring fick vi en gästföreläsare som bedrev sin undervisning på engelska med en för oss obekant dialekt. Förvirringen var inledningsvis total, vi förstod ingenting och ville man ha ett exempel på personer som personifierade ordet frågetecken, så hade man kunnat ta en bild på oss två.

Successivt ökade dock förståelsen och till slut var språkproblemen som bortblåsta.

När det var som svårast pratade vi två om att det måste vara så här det känns för de elever vi stött på under våra olika VFU-perioder som nyligen kommit till Sverige och fått möta det svenska utbildningsväsendet.

Det var nog egentligen där för drygt två år sedan och i total förvirring som de första raderna till denna studie formulerades i våra huvuden. Vårt första tack vill vi därför tillägna denna gästföreläsare. Utan dig hade antagligen inte precis denna studie blivit skriven.

Andra personer som ska tackas är vår handledare Bertil Rosenberg för lotsning genom historiemedvetandets mysterier, bibliotekspersonal på bibliotek runt om i Skåne för deras assistans och överseende med försent återlämnade böcker och till lärarna som ställde upp på intervjuerna.

Vi vill också passa på att tacka familjemedlemmar och vänner som under en tid fått se sig förbisedda av allehanda litteraturstudier, transkriberingar, telefonkonferenser, författande och dylikt.

Tack.

1. INLEDNING

Under några dagar i juni 2010 skakades den mångkulturella stadsdelen Rinkeby utanför Stockholm av våldsamma upplopp. Minst elva bränder anlades och ett femtiotal ungdomar kastade sten mot polis och brandkår. En av de byggnader som antändes var Rinkebyskolan och ett av deras annex totalförstördes.¹ Senare skulle polisen gripa fjorton misstänkta personer i åldrarna 15–25 år, varav två pojkar i 15- och 17-årsåldern skulle häktas och en 16-årig pojke omhändertaras enligt lagen om vård av unga (LVU).²

I media diskuterades om det kunde vara den ökade segregationen i takt med allt färre jobb i stadsdelen som kunde vara orsaken till upploppet.³ Till och med Sveriges statsminister, Fredrik Reinfeldt, var inne på samma linje när han beskrev Rinkebykravallerna som ett tecken på att samhället inte fungerar bra för alla människor och syftade då på utanförskap kopplat till arbetslöshet och för liten makt över det egna livet. Som åtgärder tog Reinfeldt bland annat upp förslaget med fler satsningar på skolan.⁴ Frågan är dock om dagens skola inte hade en viss skuld till den segregation som föranledde upploppen?

I läroboken *Odhners historia för Folkskola* från 1914, går det att läsa följande avslut bland de sista sidorna:

Sveriges konung är nu Oscar II: s äldste son Gustav V som är gift med Victoria av Baden. Vårt folk står mitt upp i arbetet för stora framtidsmål. För att nå dem måste alla svenskar hålla tillsammans. Det största målet är, att vårt folk blir så uppfostrat, att varje svensk blir nykter, rättskaffens och förstår arbetets ära. Alla de gossar och flickor, som vilja, att det ska gå Sverige väl, kunna ej göra något bättre än att sörja för, att de själva blir duktiga människor, som göra Sverige heder.⁵

Detta utdrag kan låta märkligt och nästan lite komiskt för oss idag. Under andra hälften av 1800-talet och början av 1900-talet hade skolan i allmänhet och historieämnet i synnerhet till uppgift att uppfylla visionen om nationalstaten med en homogen befolkning. Honnörsorden var värnadsord för överheten, dygd och fosterlandskärlek.

Sedan dess har Sverige förändrats och blivit ett mångkulturellt land. I takt med denna förändring fick skolan och då också historieämnet en renässans som nationella fostrare för att motverka rasism, segregation och utveckla en inkluderande identitet. Verkligheten ser dock

¹ Forsström, Anders (2010) Nya upplopp i Rinkeby. *Dagens Nyheter* 2010-06-09.

² Thurffjell, Karin (2010) 14 misstänkta för Rinkebyupplopp. *Svenska Dagbladet* 2010-06-24.

³ http://svt.se/2.583660/1.20343334/utskriftsvanligt_format?printerfriendly=true

⁴ Forsström (2010).

⁵ Odhner, C.T & Westman K.G (1914) *Odhners historia för Folkskolan*. 5 uppl. Stockholm: Norstedt & Söners Förlag. s.140.

annorlunda ut i den svenska skolan och tycks snarare påminna om den värld Odhner beskrev i sin historiebok från 1914.⁶

Den 22 april 2004 tillsatte regeringen en utredning om makt, integration och strukturell diskriminering. År 2006 kom utredningens sjunde publikation som granskade den strukturella/institutionella diskrimineringen i utbildningsväsendet. Resultatet var nedslående. Trots skolans demokratiska uppdrag genom att bland annat skapa jämlika villkor, där kompetensen ska gå före elevernas etnicitet, köns- och klasstillhörighet, visade sig verkligheten vara en annan. I det svenska utbildningsväsendet hade det nämligen skapats och reproducerats uppfattningar om att elever med utländsk bakgrund var främmande element som inte ansågs passa in i nationalstaten och den normativa idealtypen för svenskhet. Denna diskriminering sker varje dag i det pedagogiska arbetet på skolor runt om i Sverige.⁷ Frågorna vi då ställer oss är vilken roll historieämnet och historielärarna spelar i denna diskriminering? Vilka krav kommer det mångkulturella samhället att ställa på oss som framtida historielärare? Det är frågor av denna karaktär vi vill ägna denna studie åt.

⁶ Nordgren, Kenneth (2006) *Vems är historien?* Umeå: Umeå Universitet. s.165.

⁷ Kamali, Masoud & Sawyer, Lena (red.) (2006) *Utbildningens dilemma – Demokratiska ideal och andrafierande praxis*. Stockholm: Statens offentliga utredningar. s. 3-15.

1.1 Bakgrund

1.1.1 Sverige – historien om ett invandrarland

Så länge Sverige existerat, har det också förekommit invandring till detta land. Särskilt tre perioder i Sveriges historia har präglats av omfattande invandring av stor betydelse och de utgörs av senmedeltiden, stormaktstiden, efterkrigstidens flykting- och arbetskraftsinvandring. Det stora undantaget från detta mönster skedde från mitten av 1800-talet till början av 1900-talet då istället 1,2 miljoner svenskar utvandrade, främst till Amerika.⁸ Således har alltså den svenska befolkningen i mer eller mindre utsträckning alltid varit heterogen. År 2006 uppskattades att 16,7 % av befolkningen hade en utländsk bakgrund och med detta menas att personen eller båda dess föräldrar är födda utomlands.⁹

Den moderna svenska invandringspolitiken inleddes under 1950-talet med den stora arbetskraftsinvandringen till den växande och från andra världskriget förskonade svenska industrin. Egentligen är det dock fel att under denna tid tala om invandringspolitik, eftersom det fanns en invandring, men ingen politik som berörde den. De som invandrade förväntades outtalat att efter några år återvända till sina hemländer och de få som förväntades bli kvar skulle assimileras med det svenska samhället.

Först 1975 togs avstånd från assimileringpolitiken. Sverige fick nu en invandringspolitik där invandrare fick samma rättigheter, skyldigheter och möjligheter som resten av befolkningen. Invandrades språkliga och kulturella bakgrund skulle också uppmuntras, till exempel genom att invandrarbarnen skulle få undervisning i föräldrarnas modersmål.¹⁰ Trots att regeringen deklarerat att Sverige var ett mångkulturellt land, skulle de historiska minoriteterna inte ses som en del av den inhemska befolkningen. Först 1977 skulle samerna erkännas som Sveriges urbefolkning och år 2000 skulle de tillsammans med tornedalingar, sverigefinnar, romer och judar erkännas som nationella minoriteter.¹¹

I mitten av 1980-talet ökade flyktinginvandringen stort, vilket skulle resultera i att andra krav ställdes på invandringspolitiken. Det visade sig att trots de goda avsikterna från 1975 blev inte resultatet de önskade, eftersom politiken bidrog till en uppdelning i svenskar som en homogen befolkning och invandrare som avvikare. Flera invandrare upplevde det som att de utsattes för ett ”vi och dom” tänkande som innebar att de kände sig utanför i samhället. Dessa negativa konsekvenser resulterade i att invandringspolitiken omarbetades under 1990-talet

⁸ Hällgren, Camilla, Granstedt, Lena & Weiner, Gaby (2006) *Överallt och ingenstans – mångkulturella och antirasistiska frågor i svensk skola*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. s. 12 f.

⁹ Von Brömssen, Kerstin & Rodell Olgaç, Christina (2010) Intercultural Education in Sweden Through the Lenses of the National Minorities and of Religious Education. *Intercultural Education*, 21(2) s. 121.

¹⁰ Hällgren et al. (2006) s. 15 f.

¹¹ Von Brömssen & Rodell Olgaç (2010) s. 121 f.

och 1997 ersattes av en integrationspolitik som blev en generell samhällsfråga inte bara riktad mot invandrarna.¹²

1.1.2 Historieämnets roll i den svenska skolan från 1600-talet

Historia har sedan 1600-talet varit en del av skolans undervisningsämnen. Under 1800-talet fram till 1930 var ämnets syfte att undervisa och lägga fokus på Sveriges historia och nationella fostran. I Kungliga Majestäts stadga för rikets allmänna läroverk framhölls 1928 att historieundervisningen skulle uppfostra till ”arbetsamhet, ordning och pliktuppfyllelse” samt ”väcka och underhålla ett fosterländskt sinnelag”. Denna nationella fostran som föreskrivs i styrdokumentet bestod även under 1930-talet om än i något mildare ordalag.

I metodiska anvisningar till undervisningsplanen för rikets allmänna läroverk från 1935 går det att läsa följande om historieundervisningen:

Att väcka kärlek till fosterlandet, lägga grund för en god medborgaranda och främja vikten av humanitet och objektivitet i uppfattning och omdöme vara all historieundervisnings mål.¹³

Att väcka kärleken till fosterlandet och samtidigt vara objektiv ses inte som någon motsättning och även om kritiken mot nationalismen efter första världskriget blivit starkare präglas både läroböcker och styrdokument till efter andra världskriget av patriarkal uppfostran och nationalism.¹⁴ Som centralt bildningsämne var historieämnet och skolans största uppgift att eleverna skulle fostras till vördnad för överheten, dygd och en stor fosterlandskärlek.¹⁵

1.1.3 Historieämnets roll i den mångkulturella skolan

Efter andra världskriget 1945 fanns det i Sverige ca 100 000 utrikes födda. Sedan dess har andelen ökat med en dryg miljon personer. Ca 16 procent av Sveriges befolkning är idag födda utrikes, eller har föräldrar som båda är födda utomlands. Att Sverige då skulle vara en enhetlig nationalstat är en felaktig föreställning. Målet har då varit att skapa ett mångkulturellt samhälle, där olika kulturer och etniciteter lever sida vid sida. Trots detta karakteriseras

¹² Hällgren et al. (2006) s. 16 f.

¹³ Nygren, Thomas (2009) *Erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier*. Umeå: Umeå Universitet. s. 8 ff.

¹⁴ Nygren, Thomas (2009) *Erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier*. s. 8. ff.

¹⁵ Nordgren (2006) s. 165.

Sverige idag som ett segregerat land och målet med ett mångkulturellt samhälle framstår som ett politiskt misslyckande.¹⁶

I slutet av 1960-talet började elever med utländsk bakgrund att uppmärksammas inom skolpolitiken, eftersom tanken var att alla barn skulle få en likvärdig utbildning.¹⁷ Visionen var ett jämlikt samhälle med likvärdig utbildning till samtliga elever, i motsats till de tidigare skolformerna som varit uppdelade efter klass och kön. Oavsett dessa faktorer skulle den nya skolan ge alla möjlighet till samma utbildning och framtidsutveckling och för att åstadkomma rättvisa skulle landets alla skolor verka för en så allsidig social elevsammansättning som möjligt.

Med facit i hand går det idag att se att resultatet inte blev det som förespråkades. Jämlikhetsmålen som skulle infrias lyckades inte och trots vissa förändringar så är skolan än idag segregerad. Primärt var dessa jämlikhetsambitioner till största del knutna till olika klassbakgrunder i den ”gamla” svenska skolan och då till största del syftades det på arbetarbarn som skulle ha samma möjlighet till studier som övriga barn. Idag pratas det om etnisk bakgrund i stället för arbetarbarn och barn med annan etnisk bakgrund har till stor del fått ersätta den gamla ”underklassen”.¹⁸

Under 1970-talet sågs invandrabarn som ett problem i skolan i stället för en tillgång. Det som då påpekades var deras språksvårigheter, auktoritära föräldrar, icke-demokratiska förhållningssätt och tillhörigheten av en social riskgrupp. Utifrån Europarådets rekommendationer fattade Sveriges riksdag 1985 beslut om att all undervisning i alla ämnen och för alla åldrar skulle präglas av ett interkulturellt synsätt. Elever med utländsk bakgrund började då ses som en resurs i samhället, men enbart inom estetiska ämnen som musik och dans. Detta resulterade också i en uppdelning mellan tradition och modernitet som syftade till att invandrare beskrevs som människor med en kultur präglade av stark släkt och familj, medan de västerländska idealen beskrevs utifrån faktorer som individualism och rationalitet.¹⁹

I denna utveckling har historieämnet också haft en betydande roll. Efter andra världskriget omvärderas historieämnet i skolan. Ett mer vetenskapligt objektivet ämne förespråkades för att ge en kritisk inställning och motverka propaganda. Källkritiken och den moderna historien betonades i syfte att göra ämnet mer nutidsorienterat och analytiskt. Genom att allt starkare

¹⁶ Nordgren (2006) s. 30 f.

¹⁷ Nordgren (2006) s. 172.

¹⁸ Gruber, Sabine (2008) *När skolan gör skillnad - Skola, etnicitet och institutionell praktik*. Stockholm: Liber. s. 34 ff.

¹⁹ Nordgren (2006) s.172 f.

lyfta fram den allmänna historien och andra perspektiv och förklaringsmodeller än enbart den politiska makthistorien skulle historieämnet bli mindre nationalistiskt.

Historieundervisningen öppnades upp för att ge eleverna nya perspektiv och för att vidga deras horisonter genom en mer internationell historieundervisning med mer av både kulturmöten och kulturhistoria. Genom att Europa och den utomeuropeiska historien allt mer betonades fick undervisningen i historia gradvis ett större geografiskt område att beakta.

Det tidigare stofffrågslet kompletterades med perspektivträngsel i historieundervisningen. Värden som framhölls var i stället historieämnets möjligheter för att få en djuphet i förståelsen, både när det gäller politik och vardagsliv. Människors olika levnadssituationer i olika tider och rum, liksom förändringar skulle studeras. Historieundervisningen skulle stimulera insikter om den egna identiteten genom att den egna och andras identiteter skulle synliggöras genom kulturarvet för eleverna. Hänsyn, men också tolerans och solidaritet var relevant och skulle stärkas genom historieundervisningen och därmed också förståelsen för den multietniska omvärlden.²⁰

Skolans nya och förändrade syn på historieämnet har successivt ökat då nya perspektiv inom ämnet fått betydelse. Till skillnad från tidigare undervisning som betonade krig och krigspolitik på internationell nivå från 1500- till 1700-talet, har detta till viss del försvunnit från undervisning och ersatts av mentalitet och kvinnohistoria. Undervisningen idag syftar också till viss del mer på utomeuropeisk historia.²¹

När det gäller plikt och fosterlandskänsla går det att under 1990-talet se ytterligare förändringar i historieämnets syfte. Nu skulle det i stället läggas fokus på kritiskt tänkande och självständighet. Fokus lades också på att eleverna skulle ha ett stort demokratisk inflytande och att lärarens uppgift var att undervisa utifrån de olika individernas behov.²²

I förarbetet till 1994 års läroplaner resonerade läroplanskommittén om hur den allt mer tilltagande internationaliseringen påverkar skolan. När mångfalden ökar så ökar också behovet av trygghet och detta kan hjälpas med en förankring i den egna kulturen, men också språket och historien. Skolans uppgift skulle då vara att framhålla respekt för olika kulturer och det mångkulturella skulle framhållas som värdefullt. En förankring i det egna kulturarvet skulle vara en förutsättning för att kunna förstå andra folk och kulturer. Frågan var då bara vad som menas med det egna kulturarvet. Gäller förankringen alla, eller bara majoritetsbefolkningen i landet? Läroplanen pratar om kulturarv som språk, tradition och

²⁰ Nygren (2009) s. 8 ff.

²¹ Nygren (2009) s. 41 f.

²² Nygren (2009) s. 10 f.

värderingar. Detta är något väldigt individuellt. För att detta ska kunna infrias bör undervisningen vara, oavsett ursprung och etnicitet, individuell där alla kan söka sin egen historia.²³ I kursplanen i historia går det i sin tur att läsa följande:

Ämnet skall stimulera elevernas nyfikenhet och lust att vidga sin omvärld i en tidsdimension och ge möjlighet att leva sig in i gångna tider och de förutsättningar som funnits för män, kvinnor och barn i olika kulturer och samhällsklasser. Detta skall utveckla förståelse av nutiden och vara en grund för att anlägga perspektiv på framtiden. Utbildningen i historia bidrar till att utveckla såväl ett interkulturellt perspektiv som en kulturell identitet utifrån det kulturarv som överförs från generation till generation.²⁴

Utifrån detta går det att se en historisk förändring av skolan. Till skillnad från styrdokumentet från 1928 som betonade ”arbetsamhet, ordning och pliktuppfyllelse” samt ”väcka och underhålla ett fosterländskt sinnelag” läggs i dag fokus enligt läroplanen (LPO 94) på att eleverna skall ”utveckla förståelse för andra kulturer” samt ”eleverna skall bli förtrogna med centrala delar av vårt svenska och nordiska och västerländska kulturarv” och ha kunskaper om ”länderns ömsesidiga beroende av varandra”. Begreppen fosterland och arbetsamhet, ordning och pliktuppfyllelse är idag borta från styrdokumentet, men samtidigt verkar det som att skolan tar för givet att elevernas kulturarv hos samtliga elever är förankrat i det nationellt svenska och västerländska.²⁵ Trots alla goda målsättningar och visioner i kurs- och läroplaner, är den svenska skolan och även dess historieundervisning bidragande orsaker till den segregation som sker i Sverige idag.²⁶

²³ Nordgren (2006) s. 172 f.

²⁴ <http://www.skolverket.se/sb/d/2386/a/16138/func/kursplan/id/3884/titleId/HI1010%20-%20Historia>

²⁵ Nordgren (2006) s. 174.

²⁶ Kamali, Masoud (2006) *Skolböcker och kognitiv andrafiering*. Kamali, Masud & Sawyer, Lena (red.). *Utbildningens dilemma – Demokratiska ideal och andrafierande praxis*. Stockholm: Statens offentliga utredningar. s. 94 f.

1.2 Teoretisk utgångspunkt

1.2.1 Socialkonstruktivism

Rötterna till socialkonstruktivismen går att finna hos den ryske lingvisten och psykologen Lev Vygotskij, som ansåg att språket är av avgörande betydelse för att utveckla tänkandet. Själv benämnde han språket som tänkandets verktyg.²⁷ Utvecklingen vid barnstadiet är nämligen lika för alla människor, den är biologisk, men när barnet väl lärt sig ett språk blir den kulturell och beroende av det sammanhang och den kontext som omger. För att språket ska ha en mening måste således orden ha en betydelse, annars blir språket bara ljud utan mening. I och med att kontexten kan variera, varierar också ordens betydelse. Språket och kontexten har därav stor betydelse för vår verklighetsuppfattning.²⁸ Språket har också den funktionen att det gör den enskilde individens kunskap social och möjlig att delge andra.²⁹

De två professorerna i sociologi Peter L Berger och Thomas Luckmann fortsätter Vygotskijs diskussion om kontextens betydelse för vår verklighetsuppfattning. Enligt dem är den värld vi möter varje dag till stora delar redan klassificerad. Världen och det som vi tar för verklighet skapas och upprätthålls i vardaglig interaktion med personer i vår omgivning. Den är en social skapelse. Genom interaktion med andra kan vi dock varsebli att verklighetsuppfattningen varierar från person till person. Verkligheten är med andra ord ingen objektiv sanning.³⁰

Den svenske professorn i pedagogisk psykologi, Roger Säljö, har också inspirerats av Vygotskij. Säljö förklarar att människan genom årtusendena rent biologiskt har förändrats i begränsad utsträckning, men det som möjliggjort en progression är skapandet av en kultur. I de olika kulturerna förekommer artefakter som kan liknas vid redskap, verktyg och hjälpmedel. Artefakter kan vara intellektuella i form av exempelvis ett skiftspråk, men också fysiska som till exempel en dator. Gränsen i denna uppdelning ska också ses som flytande. Dessa artefakter lagrar ackumulerad kunskap från tidigare generationer, vilket möjliggör en annan sorts lärande. Detta kan liknas vid att hjulet inte behöver uppfinnas på nytt av varje ny generation. För att kunskapen som artefakterna besitter ska kunna överföras krävs interaktion och kommunikation med andra människor. I denna kommunikation och interaktion skapas också nya artefakter.³¹

²⁷ Vygotskij, Lev (1999) *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos. s. 164 ff.

²⁸ Vygotskij (1999) s. 154 ff.

²⁹ Vygotskij, Lev (1980) *Psykologi och dialektik*. Lars-Christer Hydén (red.). Stockholm: Nordstedts. s. 151 f.

³⁰ Berger, Peter L & Luckmann, Thomas (1967) *The Social Construction of Reality*. New York: Anchor Books. s. 21-29.

³¹ Säljö, Roger (2000) *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma. s. 20 ff.

I en kultur utvecklas således artefakter. Kulturen i sin tur är något som är skapad av människor och finns mellan människor.³² Den kunskap som finns lagrad i de kulturella redskap som artefakterna utgör förmedlas sedan, medieras, till oss. Denna mediering får följden att vi förstår och tolkar omvärlden genom artefakterna. Människans relation till omvärlden är därför inte direkt, omedelbar och otolkad.³³ Människans sätt att förstå och tolka världen beror därför på den omgivande sociala och kulturella kontexten. Olika kontexter ger olika uppfattningar. De olika sätten att beskriva och tolka verkligheten använder vi sedan för att förstå nuet och skapa beredskap inför framtiden.³⁴

Kunskapen som skapas i en kultur behöver inte alltid vara av godo, utan kan lika väl vara destruktiv för såväl individ som kollektiv, till exempel beträffande fördomar.³⁵ Kunskapen är också en källa till makt, där den som inte har kunskap står i beroende till den som har och kunskapen kan på så sätt vara en källa till maktutövning, eftersom den anger hur vi ska se på världen. Lärandet sker aldrig i ett vakuum.³⁶

Kenneth Nordgren framhåller i sin avhandling att historiemedvetandet är en artefakt. Historia omnämns ofta som något som varit, men i ett historiemedvetande integreras dåtid, nutid och framtid. Historiemedvetandet är individuellt och består av ärvda föreställningar i form av en historiekultur. Människans förståelse och uppfattning av tid är därför kulturbunden.

I denna historiekultur förekommer artefakter i form av berättelser, vars syfte är att underlätta en orientering i tillvaron genom att skapa samband mellan händelser, ge mening och utföra ett urval utifrån vad som anses som viktigt och bidrar till samband över tid och rum. Berättelserna uppstår för att vi ska kunna förstå det som sker här och nu, samtidigt som vi genom dem förstår dåtiden och skapar en beredskap för våra handlingar, alltså en framtidsberedskap. Berättelser har därmed en central plats i vårt historiemedvetande.

Berättelserna formas i det sociala sammanhang som historiekulturer utgör i form av informella nätverk som familj och intressegrupper, eller formella i form av exempelvis skolor och museer. Det som sker i dessa formella eller informella institutioner är att berättelserna antingen formas, väljs ut, trycks undan, återberättas, kritiseras eller omformuleras. Denna process är i sin tur ett exempel på historiebruk, där historia används för att skapa mening och som utgångspunkt i olika aktörers behov och intressen. Vi tolkar världen, men också oss

³² Säljö (2000) s. 30.

³³ Säljö (2000) s. 81.

³⁴ Säljö (2000) s. 104 ff.

³⁵ Säljö (2000) s. 27 f.

³⁶ Säljö (2000) s. 102 f.

själva, genom ett ständigt berättande. Eftersom berättelserna ständigt förändras, sker detta också med vårt historiemedvetande och vår uppfattning om dåtid, nutid och framtid.

Berättelser från det förflutna blir inte per automatik identitetsskapande, utan måste först integreras i en värdegemenskap som kan liknas vid en mytologisering av historien. Denna mytologisering bär på en moral som gör dåtiden och nutiden meningsfull, vilket innebär att det förflutna leder fram till den enskilde individen och mot dennes framtid. Myten ska varken ses som någon sanning eller lögn, utan en livstolkande berättelse där en kollektiv identitet kan samlas och föras vidare.³⁷

Berättelserna är också socialiserande i och med att de ger vägledning i hur man bör handla. I ett mångkulturellt samhälle existerar det i sin tur flera historiekulturer med sina skilda berättelser. Detta kan upplevas som omvälvande för personer med rötter i ett annat land, eftersom mötet med en ny historiekultur resulterar i en ny identifikationsprocess där personens historiska perspektiv förändras. Det som kan upplevas särskilt problematiskt är om en persons koppling till sitt eget ursprung går förlorad och att detta resulterar i en tillvaro mellan olika kollektiva berättelser, utan någon klar integration mellan dåtid, nutid och framtid. Den berörda individen tvingas då på ett annat sätt än för medlemmarna i majoritetskulturen att konfrontera dessa olika berättelser för att utifrån dem skapa sig ett historiemedvetande som går att identifiera sig i.³⁸

1.2.1.1 Postkolonial teori

Den postkoloniala teorin uppfattar, precis som socialkonstruktivismen i stort, att verklighetsuppfattningar är en konstruktion av subjektiva föreställningar. Av den anledningen kan verklighetsuppfattningar aldrig vara neutrala.³⁹ Det som i sin tur utmärker postkolonialismen enligt litteraturprofessorn Ania Loomba är att den anser att tänkandet hemmahörande under kolonialismen fortfarande omedvetet lever kvar i västvärlden, trots att denna epok rent historiskt har upphört.⁴⁰ Detta tänkande är tveeggat, eftersom det både finns en strävan efter att civilisera bärare av en icke-västerländsk kultur, kallade de Andra, samtidigt som de ska förvisas till ett evigt utanförskap.⁴¹

Boken *Orientalism* av Edward Said är ett av de viktigaste verken inom den postkoloniala teorin, eftersom den innebar ett nytt sätt att studera kolonialismen. Said anser här att bilden av

³⁷ Nordgren (2006) s. 15-22.

³⁸ Nordgren (2006) s. 27 ff.

³⁹ Loomba, Aina (2006) *Kolonialism/Postkolonialism*. Stockholm: Tankekraft förlag. s. 55ff.

⁴⁰ Loomba (2006) s. 86 f.

⁴¹ Loomba (2006) s. 175.

Orienten är en politisk diskurs där skillnaden mellan det kända ”vi” och det okända ”de” framhävs.⁴² Denna diskurs styr sedan människors uppfattningar om Orienten och västerlandet och uppdelningen dem emellan ses som naturlig och ifrågasätts inte.⁴³

I Loombas texter kommer också professorn i socialt arbete, Masoud Kamali, till tals. Enligt Kamali tillskrivs de Andra egenskaper som att vara mindre värda och ociviliserade, vilket resulterar i att de måste anpassas till den rådande normen för att ses som likar.⁴⁴

Det som förenar de olika postkoloniala teorierna är att de ställer sig på de förtrycktas sida och vill förändra det förhållande under vilket de lever. Det som då belyses är maktförhållanden, orättvisor och rasistiska tankemönster i diskurser.⁴⁵

⁴² Loomba (2006) s. 59 ff.

⁴³ Said, Edward W (1993) *Orientalism*. Stockholm: MånPocket. s. 64 f.

⁴⁴ Loomba (2006). s. 11.

⁴⁵ Young, Robert J. C. (2003) *Postcolonialism: A Very Short Introduction*. Barcelona: Oxford University Press. s. 6 f.

1.3 Tidigare forskning

1.3.1 Historiemedvetandet som artefakt

I Jan Schoultz, Roger Säljö och Jan Wyndhams artikel, ”Heavently Talk”, undersöktes artefakternas betydelse för människors tänkande och reflektion. I deras undersökningar visade sig detta genom att barn med hjälp av en jordglob som artefakt kunde föra en diskussion om gravitation på en helt annan intellektuell nivå. De kunde helt enkelt använda sig av det kulturella kunskapskapital som jordgloben förmedlade.⁴⁶

Denna studie visar vilken betydelse socialkonstruktivismens artefakter har för det mänskliga tänkandet och reflektionen i stort. Ingen fokus riktas dessvärre mot de begrepp som är av betydelse för vår studie, nämligen mångkultur och historia. På så sätt går det att se Kenneth Nordgrens avhandling *Vems är historien?* som ett komplement, eftersom dess grundläggande utgångspunkt är hur historien i dagens mångkulturella samhälle förstås och används.⁴⁷

Avhandlingens teoretiska ansats tar sin utgångspunkt i historiemedvetandet och hur det kommer till uttryck i historiekultur och historiebruk.⁴⁸ Av Nordgren beskrivs historiemedvetandet som en artefakt med vars hjälp en individ förstår sig själv, skapar mening och kan finna orientering i nuet genom ett perspektiv och koppling bakåt. Med detta som utgångspunkt skapas också en beredskap inför framtiden. Dåtiden, nutiden och framtiden relateras och integrerar med varandra.⁴⁹

Avhandlingen är uppdelad i tre delstudier. I den första är syftet att undersöka hur historien brukas för att utveckla och bibehålla en diasporaidentitet. I detta fall ligger utgångspunkten på den assyriska/syrianska minoriteten i Sverige.⁵⁰

Utifrån källmaterialet som utgjordes av assyriska/syrianska riksförbundets tidskrifter, utförde Nordgren en historiebruksanalys, för att se hur historien brukades för att skapa denna diasporaidentitet. Det visade sig att i denna kontext utvecklades ett historiemedvetande genom att olika berättelser skapades som i sin tur gav vägledning och orientering i nuet. Samtidigt visar denna studie att historiemedvetandet är en social konstruktion som ger ett visst perspektiv på verkligheten.⁵¹

⁴⁶ Schoultz, Jan, Säljö, Roger & Wyndham, Jan (2001) Heavently Talk: Discourse, Artefacts, and Children’s Understanding of Elementary Astronomy. *Human Development*, Vol. 44. s. 103-118.

⁴⁷ Nordgren (2006) s. 36.

⁴⁸ Nordgren (2006) s. 37 f.

⁴⁹ Nordgren (2006) s. 15 f.

⁵⁰ Nordgren (2006) s. 36 f.

⁵¹ Nordgren (2006) s. 51 f.

Den andra studien kan ses som en fortsättning på den första och dess syfte är att undersöka hur historiska föreställningar påverkar tolkningar av samtiden. Studien bygger på intervjuer med ungdomar med bakgrund i Mellanöstern.⁵²

Resultatet visar att händelser förstås och tolkas olika beroende på vilket historiemedvetande vi utvecklat. Studien betonar också vikten av att vi måste förstå hur historiemedvetandet fungerar om vi vill ha en förståelse för hur människor tolkar verkligheten. Inträffade händelser uppfattas nämligen inte som isolerade företeelser, utan förs in i ett sammanhang.

Den 11 september är ett exempel på en kritisk händelse, vilket innebär att det inte finns ett färdigt manuskript för hur människor ska reagera och agera. Själva striden för hur historien ska skrivas är nämligen under utveckling. Istället får man på egen hand och i samspel med andra bilda sig en egen uppfattning. Samtidigt med detta sker också en reflektion över vem man själv är, hur man ser på andra och hur man ska förhålla sig till dem.

Denna strid om hur historien ska skrivas och tolkas anser vi går att koppla till den socialkonstruktivistiska diskursiva kampen om hur verkligheten ska iakttas och förstås, samtidigt som den återigen visar att sättet vi upplever verkligheten på är en social konstruktion, där olika kontexter och sammanhang har betydelse.

I studien går det att finna stöd för detta, genom att elever med assyrisk och syriansk bakgrund utifrån händelsen den 11 september uttryckte ett starkt avstånd mot islam. Orsaken bakom detta agerande var att de som kristen grupp hade utsatts för folkmord i det osmanska riket. Andra elever med sitt ursprung i Irak, Iran och Libanon vägrade att delta eller störde tillställningen då tre tysta minuter hölls för offren den 11 september. Deras argument var att inga tysta minuter hade hållits för de muslimer som fallit offer för amerikansk terrorism. Deras ställningstagande ledde till konflikter på den undersökta skolan. Slutsatsen blir att de olika eleverna såg olika på händelsen på grund av skiftande historiemedvetande.⁵³

Nordgren riktar utifrån detta resultat kritik mot den svenska skolan och anser att den saknar förståelse för elevernas olika historiska erfarenheter. Själva utmaningen ligger enligt honom i att öppna upp skolan för olika historier och att skolan som institution själv reflekterar över sitt historiemedvetande.⁵⁴

I den tredje och avslutande delstudien riktas fokus mot den svenska skolan och dess roll som arena för historier i det mångkulturella samhället. Syftet är att undersöka vilken uppgift

⁵² Nordgren (2006) s. 37.

⁵³ Nordgren (2006) s. 131 f.

⁵⁴ Nordgren (2006) s. 162 f.

historia som skolämne har i dagens mångkulturella samhälle och vilken historia som formulerar det.

I skolans kursplaner för historia är kulturarvet och interkulturell förståelse av stor vikt. Historieämnet antas kunna utveckla elevens identitet utifrån dennes historiska arv, men också öka förståelsen för andra människor och kulturer.⁵⁵ Nordgren finner dock i sin studie belägg för att skolan framför allt företräder en västerländsk norm genom kursinnehåll, läromedel, organisation av lärarutbildningen eller lärarnas inställning till olika etniska grupper.⁵⁶ Bland annat läroböcker i historia misslyckas med att lägga ett interkulturellt perspektiv på utbildningen genom att i alltför stor grad fokusera på europeisk historia.⁵⁷

1.3.2 Målet med en mångkulturell undervisning

Monika Eklund skriver i sin avhandling *Interkulturellt lärande*, med ett sociokulturellt samt socialisationsteoretiskt perspektiv, att vi som individer föds in i en kultur och att det i denna värld redan finns materiel och produkter, men också ett färdigt sätt att betrakta denna värld med vårt språk.⁵⁸ Det är via vårt språk som människor kan återspegla världen de upplever. Språket har också ett stort inflytande på kulturens utveckling.

Eklund refererar vidare till Vygotskij som betonar vikten av interaktionen mellan individer för att tillägna sig kulturen. Språket är då vårt redskap. Detta sker till exempel genom att vårt kulturarv förmedlas via sånger, berättelser, ramsor och litteratur.⁵⁹

I avhandlingen av Eklund utgör det interkulturella lärandet mellan elever i skolan med olika bakgrunder och etniciteter det primära studieobjektet. Eklund beskriver begreppet interkulturellt som den dynamiska lärandeprocess som innebär att elever tar till sig och delar med sig av kunskaper, men även redskap som gör det möjligt för dem att leva och att även kunna hantera kulturella skillnader inom ett både demokratiskt och mångkulturellt samhälle.⁶⁰

I Pirjo Ladenperäs artikel, ”Från monokulturell till interkulturell pedagogisk forskning”, beskrivs de mångkulturella skolorna, det vill säga skolor med elever med skiftande kulturell bakgrund, som allt mer ökande i dagens samhälle. Ladenperä belyser två utvärderingar av mångkulturella skolor, där forskningen visar att lärarna här i stor utsträckning undervisar utifrån att alla elever skulle vara svenska trots ett stort antal elever med skiftande etnicitet och

⁵⁵ Nordgren (2006) s. 37.

⁵⁶ Nordgren (2006) s. 168 f.

⁵⁷ Nordgren (2006) s. 207 ff.

⁵⁸ Eklund, Monika (2003) *Interkulturellt lärande - Intentioner och realiteter i svensk grundskola sedan 1960 – talets början*. Luleå: Universitetstryckeriet. s.25.

⁵⁹ Eklund (2003) s. 81.

⁶⁰ Eklund (2003) s. 5.

bakgrund. Detta är ett exempel på monokulturell undervisning med svenskheten som utgångspunkt, norm och mål.

Ladenperä skriver att en skola som definieras som mångkulturell borde förutsätta ett annat arbetssätt och pedagogiskt innehåll. Mångkulturell verksamhet borde enligt henne avspegla den mångkulturella elevsammansättningen i klassrummet, där skolforskningen har en stor utmaning.

Vidare refererar Ladenperä till språk- och kulturarvsutredningens betänkande *Olika ursprung – gemenskap i Sverige* (SOU 1983:57) och hävdar att termen interkulturell undervisning i klassrummet är ett relativt nytt förhållningssätt mellan både invandrare och svenskar i skola och utbildning. Begreppet interkulturell uppkom under 1980-talet och hade då betydelsen att öka förståelsen mellan invandrare och minoriteter i samhället för att uppnå en konfliktfri samexistens.⁶¹

Nordgren hävdar vidare i sin avhandling att skolans mål med historieundervisningen i de mångkulturella klassrummen runt om i Sveriges grundskolor är att ge eleverna förmågan att både uppleva, men också att erfara det förflutna som det centrala i dagens historieundervisning. Historieundervisningen ska knyta an till elevernas historiska identiteter oberoende elevernas ursprung och etnicitet. Nordgren menar vidare att det är ett övergripande mål inom skolpolitiken att i dagens mångkulturella samhälle utveckla elevernas förståelse, men också skapa kontaktytor med alla elevers livsvärldar.⁶²

Historia som skolämne har som uppgift att utbilda medborgarna så de kan leva i detta samhälle, men också utvecklas. Samhället ingår ständigt i en förändringsprocess och i denna ses historieämnet som en ständigt pågående berättelse som i takt med samhällsförändring också förändras. Samtidigt är också historieämnet ett ämne uppbyggt av system av berättelser som alla bär på olika traditioner av kontinuitet och förändring.⁶³

Nordgren fortsätter med att hävda att skolan i dag kräver att eleverna ska kunna både värdera historien som fenomen samt att göra jämförelser både över tid och rum. För att eleverna i dagens historieklassrum ska kunna utveckla denna förmåga krävs att de besitter historiska erfarenheter utifrån den historia som lärs ut. Elever med andra erfarenheter än från den svenska historiekulturen kan inte använda sig av sin egen erfarenhet och sedan utifrån detta värdera och kritisera.⁶⁴

⁶¹ Ladenperä, Pirjo (1999) *Från monokulturell till interkulturell pedagogisk forskning* - Utbildning & Demokrati 1999, VOL 8, Nr 3, 43-64 s. 43 f.

⁶² Nordgren (2006) s. 184.

⁶³ Nordgren (2006) s. 165.

⁶⁴ Nordgren (2006) s. 184 f.

Nordgrens resultat visar att alla elever i den svenska skolan inte sätter samma uttryck på ämnet historia eftersom elever med annan etnicitet och bakgrund ofta har en annan erfarenhet än exempelvis infödda svenska barn. Elever med utländsk härkomst kan ha en historia i ”kroppen” och får en annan i skolan som skiljer sig betydligt åt. Problematiken kommer i klassrummet när dessa båda historier möts och om de överhuvudtaget kan mötas? Nordgren hävdar att dessa båda historier kan mötas och vävas ihop och i klassrummet ge en grund att diskutera både det generella, men också det specifika i människors villkor. För att detta mål ska vara uppnåbart hävdar Nordgren att ämnet måste tillhandahålla ett användbart språk.⁶⁵

1.3.3 Lärarrollen i en mångkulturell skolmiljö

Rapporten *Den svenska skolan i det mångkulturella samhället* av Lena Rubinstein Reich och Ingegerd Tallberg Broman, har som huvudsyfte att studera hur skolledare, verksamma vid mångkulturella skolor, beskriver lärande och skola utifrån sina perspektiv och vilka konsekvenser de drar från detta till krav på lärarutbildningen.⁶⁶ Deras metodologiska tillvägagångssätt har varit att intervjua tolv skolledare eller personer med skolledande uppgifter som samtliga har en aktiv koppling till Malmö Högskolas lärarutbildning.⁶⁷

I intervjuerna framkommer det att flera av skolledarna upplever att läraryrket i den mångkulturella miljön har blivit tuffare och mer fått karaktären av socialarbete med mer inslag av elevvård och sociala uppgifter. Vissa anser också att lärarna känner en otillräcklighet och att de inte förstår vad som händer med den enskilde individen eller gruppen.⁶⁸ Bland skolledarna finns också åsikten att utbildningen från lärarhögskolan inte är tillräckligt förberedande för en mångkulturell elevsammansättning.⁶⁹

I artikeln ”Preparing Teachers for Cultural Diversity” ger B. Robert Tabachick och Kenneth M. Zeichner en internationell inblick i lärarutbildningens oförmåga att anpassa sig till ett mångkulturellt elevunderlag. Kritiken liknar den som finns i Rubinstein Reich och Tallberg Bromans rapport och tre alternativ går att urskilja.

Det första alternativet förbereder de blivande lärarna till att bedriva monokulturell undervisning, där alla ska omfattas av den dominerande kulturella gruppens ideal. I det andra alternativet ges minimalt utrymme åt kulturella skillnader i lärarutbildningen, ofta bara en

⁶⁵ Nordgren (2006) s. 212.

⁶⁶ Rubinstein Reich, Lena & Tallberg Broman, Ingegerd (2000) *Den svenska skolan i det mångkulturella samhället – Konsekvenser för lärarutbildningen*. Malmö: Malmö högskola. s. 4.

⁶⁷ Rubinstein Reich & Tallberg Broman (2000) s. 16.

⁶⁸ Rubinstein Reich & Tallberg Broman (2000) s. 36 f.

⁶⁹ Rubinstein Reich & Tallberg Broman (2000) s. 63.

kurs med fokus på en mångkulturell undervisning. I denna undervisning framställs ett mångkulturellt samhälle som antingen en smältdegel vari olika kulturer smälts samman till en ny, eller som en kulturell mosaik där olika kulturer bevarar sin särart, men lever sida vid sida. I det tredje alternativet, det pluralistiska, lär sig de blivande lärarna att använda de olika kulturella resurser som eleverna kan tänkas ha. I denna undervisning liknas åter det mångkulturella samhället vid en mosaik där de olika kulturerna bevarar sin särart, men skillnaden från det förra perspektivet är att de olika kulturerna tillsammans också förväntas skapa en nationell identitet.

I de två första alternativen gavs lite utrymme åt eventuella kulturella skillnader och de beskrivs av Tabachnick och Zeichner som olika former av kulturell imperialism som undertrycker grupper i samhället. Det pluralistiska alternativet på lärarutbildningen ser de däremot som ett föredöme. För att detta ska kunna lyckas krävs det enligt dem att lärarstudenterna förstår att de själva bär på en kultur som styr deras handlande, samtidigt som de själva är skapare av kultur. Lärarstudenterna ska då också lära sig att i sin kommande praktiska yrkesutövning reflektera över sitt handlande och den kontext det sker i.

I relationen till eleverna ska lärarstudenterna utveckla ett förhållningssätt där eleverna uppmuntras till att ta med sig sina kulturella resurser från hemmet till skolan. I denna process ska lärarstudenterna få information om de kulturella resurser som deras egna elever kan tänkas föra med sig till skolan och hur man utifrån dem bygger broar mellan dessa kulturer som de har med sig från hemmet och skolan där lärandet sker.⁷⁰

Henning Johansson argumenterar i artikeln ”Intercultural learning in a multicultural society” för ett liknande alternativ som Zeichner och Tabachnicks pluralistiska, men han kallar det för interkulturalism. Till skillnad från mångkultur som är ett tillstånd då kulturer existerar sida vid sida, är interkulturalism en aktion då människor från två eller flera kulturer är involverade i en gemensam process. Målet är att föra fram idéer och processer som kan tjäna ett gemensamt intresse. Undervisningen i en mångkulturell miljö ska helt enkelt bedrivas interkulturellt för att motverka segregation.

En interkulturell utgångspunkt för undervisningen ställer stora krav på läraren, eftersom det krävs något som Johansson benämner ”högre kunnande”. Detta kunnande går utöver traditionella lärandemetoder som används till största delen i dagens undervisning. I en interkulturell undervisning spelar nämligen läraren en aktiv roll och måste ständigt fatta beslut i en dynamisk och ibland oförutsägbar situation.

⁷⁰ Tabachnick, B. Robert & Zeichner, Kenneth M. (1993) Preparing Teachers for Cultural Diversity. *The Journal of Education for Teaching*, 4 (19). s. 113-121.

I traditionell undervisning fokuseras det nästan helt på ämnesorienterad kunskap och eleverna ska i stor utsträckning lära sig ämnesstoff, i motsats till interkulturell undervisning som handlar mer om mänsklig kontakt. Varje elevs kulturella bakgrund är nämligen av central betydelse här och förs därför in i undervisningen. Av den anledningen måste starkare band skapas mellan skolan, elevernas familjer och det närbelägna samhället. I de fall där detta har praktiserats, har det enligt Johansson kunnat rapporteras goda resultat och fördelar för eleverna.⁷¹

1.3.4 Det mångkulturella som resurs eller hinder i skolan

Kerstin von Brömssens avhandling *Tolkningar, förhandlingar och tystnader* har som övergripande syfte att undersöka elevers diskursiva konstruktioner av både sin egen och andras religioner. Brömssen har i studien utgått från en socialkonstruktivistisk teoretisk utgångspunkt och interjuver bland åttondeklassare i en förort har utgjort metoden.⁷² Med socialkonstruktivism som teori menar Brömssen att utgångspunkten är en kritisk granskning av de fenomen och kunskap som oftast tas för givet i samhället. All kunskap är kulturell och kulturellt specifik, men också historisk. Den syn på världen som råder i en specifik religion och plats är inte samma i en annan. Det skapas kunskap som är beroende av och vidmakthålls av olika specifika sociala och ekonomiska förhållanden som råder i en speciellt bestämd kultur, men också beträffande tid och plats.⁷³

Brömssens resultat visar att skolan genom språket kategoriserar och tillskriver eleverna egenskaper som att vara invandrare, svensk, muslim och så vidare. Resultatet visar också att det är skolan som bildar dessa begrepp och uppfattningar och det är där eleven lär sig att se på sig själv som invandrare. Eleverna i studien påpekar också att lärarna inte erkänner elevernas olika identiteter och många elever känner sig diskriminerade av lärarnas negativa, men också omedvetna attityd till dessa elever.

Just beträffande innehållet på historiektionerna upplever elever med annan etnicitet att de har svårt att förstå sammanhanget de svenska lärarna utgår ifrån. Både problem med språket och avsaknad av förkunskaperna i historieundervisningen gör att många elever upplever att de bara antecknar på lektionerna, men inte förstår sammanhanget.⁷⁴ Detta resulterar i att

⁷¹ Johansson, Henning (1996) Intercultural Learning in a Multicultural Society. *The European Journal of Intercultural Studies*, 2(7). s. 12 f.

⁷² Von Brömssen, Kerstin (2003) *Tolkningar, förhandlingar och tystnader - Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. s. 2 f.

⁷³ Von Brömssen (2003) s. 11 f.

⁷⁴ Brömssen (2003) s. 304 f.

flertalet elever med annan etnicitet än den svenska finner att skolan och dess innehåll är tråkigt. Dessa elever påpekade också att deras språk, kultur och erfarenheter inte användes i undervisningen. Detta i sin tur resulterar enligt Brömssen i att svenska elever förvägras kunskap som kan ge en mer mångfacetterad bild och ett annat perspektiv på världen.⁷⁵

Brömssen tillsammans med Rodell Olaç refererar vidare i artikeln ”International Education in Sweden Through the Lenses of the National Minorities and of Religious Education” om att det existerar två diskurser relaterade till minoriteter i det svenska utbildningsväsendet. Den ena diskursen betonar att Sverige är en monokulturell stat och tog form efter andra världskriget och Sveriges höga ekonomiska tillväxt. Detta ledde till att det svenska utbildningsväsendet valde att fokusera på jämlikhet och solidaritet med tredje världen, medan marginaliseringar av skilda etniska grupper i samhället gavs litet intresse, eftersom det då inte var ett framträdande problem.

Det andra perspektivet, kallad demokratiskt credo, är nära förbundet med den interkulturella undervisningen, är inkluderande och baseras på att människor ska leva under jämlika villkor. I dagens svenska utbildningsväsende pågår en kamp mellan dessa två diskurser och det demokratiska credot är i underläge.⁷⁶

Avhandlingen *Den svenska skolan och det mångkulturella – En paradox?* av Caroline Ljungberg, har som mål att se hur den svenska skolans uppdrag och samhällsroll gestaltar sig i en mångkulturell kontext. Ljungberg hävdar nämligen att skolan inte bara har en viktig roll som kunskapsförmedlare, utan också som reproducent av skilda normer, värden, etik och moral, vilket begränsar utrymmet för olikheter. Det som reproduceras ses ofta som något självklart och av den anledningen är avhandlingens ambition att synliggöra det reproducerade och möjliggöra diskussion.⁷⁷ Insamlingsmetoden utgjordes av intervjuer med rektorer på skolor i Malmö, eftersom rektorer enligt Ljungberg går att betrakta som ”spindlar i nätet” med stor insikt i skolväsendet och skolmiljön.⁷⁸

I analysen av intervjuerna användes den konstruktivistiska teorin. Precis som vår teoretiska ansats, anser konstruktivismen att verkligheten är en konstruktion, i vilken olika diskurser kämpar om tolkningsföreträde. Målet för varje diskurs är att uppnå en hegemoni, då den ses som naturlig, förnuftig, självklar och ej ifrågasatt. Avvikelse ses då som kontroversiella,

⁷⁵ Brömssen (2003) s. 311 f.

⁷⁶ Brömssen, Rodell Olaç (2010) s. 130.

⁷⁷ Ljungberg, Caroline (2005) *Den svenska skolan och det mångkulturella – En paradox?* Malmö: Filosofiska fakulteten Linköpings Universitet & Malmö högskola. s. 20.

⁷⁸ Ljungberg (2005) s. 47 ff.

avvikande och tabubelagda. På grund av skolplikten har det svenska utbildningsväsendets diskurser ett i princip ohotat tolkningsföreträde som i stort sett påverkar alla i Sverige.⁷⁹

I intervjuerna framträder skolans kunskapsförmedling som central och denna ska grundas på rationalitet och vetenskap. Elever med utländsk bakgrund framstår då som det motsatta, en grupp som hotar denna uppfattning, eftersom de kopplas samman med religiös tillhörighet och det är framför allt detta som står emot det vetenskapliga och rationella. Av den anledningen anses det viktigt att uppfostra dem till upplysta och civiliserade samhällsmedborgare. Eftersom mer av lärarnas tid måste läggas på detta bland invandrareleverna, uppfattas de också som störande moment som hindrar lärarna att bedriva traditionell undervisning.⁸⁰

Då rektorerna hävdade att de arbetade efter en mångkulturell utgångspunkt på skolorna, handlade det framför allt om språkinläring. Det ansågs att invandrarelevernas nedstämdhet och dåliga självförtroende kunde lösas med hjälp av goda språkkunskaper. Ett annat vanligt mångkulturellt arbetssätt enligt rektorerna är att belysa olikheterna i klasserna och låta invandrareleverna berätta om sin bakgrund och religiösa tillhörighet. Detta ändrar dock inte på den hegemoniska strukturen, utan resulterade bara i olika sorters faktauppgifter som till exempel länders huvudstad och nationalrätt.⁸¹

Den kritik vi vill rikta till Ljungbergs studie liksom till Rubinstein Reich och Tallberg Bromans, är att båda avhandlingarna vill besvara frågor om bland annat skolans roll i en mångkulturell miljö, genom intervjuer med rektorer. Rektorerna må vara ”spindlar i nätet” ute på skolorna, men vi anser att om skolans roll i det mångkulturella samhället ska undersökas, är det mer givande att rikta fokus mot lärarna eller eleverna. Det är mellan dem det vardagliga pedagogiska mötet sker och det är också med stor sannolikhet de som besitter de tydligaste erfarenheter om dessa möten. Att exempelvis fråga rektorerna om lärarnas situation uppfattar vi som att det finns en viss risk för att få missvisande svar. Varför inte gå direkt till lärarna?

Ing-Marie Parszyks hävdar i sin avhandling, *En skola för andra* att invandare i klassrummet beskrivs utifrån skolans människosyn och lärares förhållningssätt som dels kategoriserande, dels ickekategoriserande. I det kategoriserande skriver Parszyk att invandrarelevernas etnicitet och bakgrund betraktas som en ren defekt eller till och med som en brist som skolan har som uppgift att åtgärda eller kompensera. I ickekategoriserandet beskrivs samma situation som att aktörerna är medvetna om att det finns en kulturbakgrund och att den utgör ett jämlikt förhållande mellan de olika aktörerna i klassrummet. Dessa olika

⁷⁹ Ljungberg (2005) s. 31 ff.

⁸⁰ Ljungberg (2005) s. 97 ff.

⁸¹ Ljungberg (2005) s. 134 ff.

synsätt beror på hur läraren i klassrummet väljer att kategorisera omgivningen utifrån ett sätt som är meningsfullt för dem själva.⁸²

Parzyk hävdar vidare att under de senare decennierna har det i grundskolan blivit vanligare att möta elever med utländsk bakgrund som inte känner sig delaktiga i skolan, eftersom skolan i stort upplevs vara till för enbart svenska elever. Elever med annan etnicitet känner ofta att läraren inte ser dem som en helhet, utan fokusera enbart på deras prestation. I studien som bygger på interjuver och har syftet att studera lärares förhållningssätt till elever från olika språkliga och kulturella minoritetsgrupper visar det sig även att lärares förhållningssätt mot invandrarelevens uppfostran och bakgrund kommer till uttryck i fördomar.⁸³

Denna diskussion fortsätter till viss del i Sabine Grubers avhandling *Skolan gör skillnad* och precis som Brömssens motsvarighet, grundas även denna på socialkonstruktivismen.⁸⁴ Studiens övergripande syfte är att...

...undersöka hur etnicitet produceras och upprätthålls i sociala relationer och då särskilt i en institutionell kontext som skolan. Studiens mer specifika syfte är att undersöka hur föreställningar om till exempel kultur och ursprung får en central roll i skolans vardagliga praktik och hur etnicitet därmed görs till en grundläggande kategori för skolans sociala organisation.⁸⁵

Insamlingsmetoden i sin tur utgjordes av deltagande observationer av lektionstillfällena, som kompletterades med lärarintervjuer.⁸⁶

Enligt Gruber är utbildningsforskning med fokus på etniska aspekter inte omfattande. Detta kan enligt henne te sig lite märkligt, eftersom skolan som institution är en bidragande orsak till problemet med segregationen i samhället, samtidigt som den har som mål att bekämpa diskriminering och rasism. I den forskning som finns riktas framför allt intresset mot språkinlärning, hemspråk, tvåspråkighet hos elever med utländsk bakgrund och deras möte med den svenska skolan och samhället.⁸⁷

Gruber vill med sin avhandling visa att kategoriseringen av svenskar och invandrare i skolan får betydelse och skapar skillnad. Detta ställningstagande grundas på tidigare forskning som visat att skolans personal skapar en uppfattning av elever med utländsk bakgrund, vilket

⁸² Parszyk, Ing- Marie (1999) *En skola för andra- Minoritetselevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*. Stockholm: Höskoleförlaget. s.73

⁸³ Parszyk (1999) s. 75 f.

⁸⁴ Gruber, Sabine (2007) *Skolan gör skillnad – Etnicitet och institutionell praktik*. Linköping: Linköpings Universitet. s. 14.

⁸⁵ Gruber (2007) s. 13.

⁸⁶ Gruber (2007) s. 43 ff.

⁸⁷ Gruber (2007) s. 27 f.

resulterar i marginaliseringar. Andra studier visar i sin tur att invandrare ses som avvikare och uppfattas som en grupp som kräver särskilda behov, medan ytterligare andra visar på att de utsätts för en osynlig rasism genom till exempel menande blickar, inte blir tilltalade och ogillande på grund av deras etnicitet.⁸⁸

I denna avhandlings resultat visade det sig att elever som lyckades i skolarbetet betraktades som mindre ”invandriga”. Detta kopplar Gruber till annan forskning som visar att elever med utländsk bakgrund med bra betyg undviker andra elever med utländsk bakgrund, eftersom de uppfattas som problematiska och svagpresterande, något som de inte vill bli förknippade med. Målet är att anpassa sig till skolans ”vita norm”. Gruber liknar detta vid att elevkategorierna tänker åt lärarna och med detta menas att lärarna skapar kategorier som blir till utgångspunkt för hur de behandlar eleverna.

Kulturella skillnader och etniska identiteter ses också av lärarna som problematiska och föremål för konflikt, vilket leder till att de neutraliseras. Lärarna uttrycker också nedlåtande åsikter om främmande kulturer där de till exempel hävdar att det inte kan vara lätt att komma från primitiva miljöer till moderna Sverige.⁸⁹ Gruber anser att detta resultat är exempel på en form av kulturrasism som ersatt rastänkandet och som hävdar att människor är fastlåsta i sin kultur.⁹⁰

I avhandlingen *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar* av etnologen Ann Runfors, visas resultat utifrån hur skolanställda riktade uppmärksamhet mot invandrabarn och hur uppmärksamheten skapar villkor för dessa barn.⁹¹ Precis som Ljungberg utgår Runfors från den konstruktivistiska teorin.⁹²

Avhandlingen visar precis som i Ljungbergs avhandling att språket i klassrummet stod i uppmärksamhetens absoluta mittpunkt. Kunskaperna i det svenska språket är avgörande för framgång, både i skola och samhälle. Det visade sig också att trots svenskundervisning stannade många elevers språkutveckling upp trots stora insatser och att detta automatiskt ledde till problem.⁹³ Studien visade att lärarnas främsta koncentration låg på de egenskaper och kompetenser eleverna saknade och då framförallt på svenskdefinierade kompetenser som exempelvis språket. De kulturer som avvek från skolans svenska norm sågs som minuskulturer. Dessa sågs endast som resurser om de kunde användas som beståndsdelar i ett

⁸⁸ Gruber (2007) s. 32 ff.

⁸⁹ Gruber (2007) s. 192-197.

⁹⁰ Gruber (2007) s. 201.

⁹¹ Runfors, Ann (2003) *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar*. Stockholm: Prisma. s. 18.

⁹² Runfors (2003) s. 23.

⁹³ Runfors (2003) s. 150 f.

kulturellt smörgåsbord som eleverna kunde välja fritt ifrån. Annars sågs de endast som en belastning från vilka eleverna skulle frigöras.⁹⁴

Runfors skriver också att skolan bör tillvara olika kulturers kunskaper och att detta måste ske genom arbete direkt i klasserna. Alla dessa erfarenheter i den mångkulturella skolan som härstammar från olika kulturer ska respekteras, användas, men även utbytas för att på så sätt ses som resurser och inte som hinder. Skolan måste anpassa sig till alla olika elever för det är i skolan alla kulturer möts. Mötena ska vara ömsesidiga och ge en vilja till att överskrida gränser, men att också låta sig påverkas för att tillsammans utveckla en ny kulturell mening som är hållbar.⁹⁵

Brömssens, Ljungbergs, Parszyks, Grubers och Runfors respektive avhandlingar har tillsammans berikat vår studie med ett mångkulturellt forskningsfokus. Särskilt Brömssen har varit en stor inspirationskälla. Trots att hennes avhandling speglar ett helt annat skolämne än det som är utgångspunkt för vår studie, anser vi ändå att hennes avhandling är av stor betydelse.

För det första är religion ett skolämne som ingår i det samhällsorienterade blocket och är nära besläktat med historieämnet. För det andra är avhandlingens socialkonstruktivistiska ansats av stort intresse, eftersom det visar de faktorer som är involverade i skapandet av vår verklighetsuppfattning då olika diskurser kämpar om tolkningsföreträde. Avhandlingen visar också den av socialkonstruktivismen poängterade betydelsen av språket vid inläring.

Intressant är i sin tur hur de olika författarna definierar mötet mellan svenskar och invandrare. Det tycks finnas en underton att detta möte sker mellan en sekulariserad, blåögd och blond svensk och en invandrare som står för raka motsatsen. Detta möte hade enligt oss lika gärna kunnat ske och varit minst lika konfliktfullt om en infödd svensk etniskt kulturmedveten same, möter en invandrad blåögd, blond och sekulariserad norrman.

Trots att dessa författare vill kritisk belysa segregationen i samhället och i skolan, är det enligt oss undermedvetet med och befäster ett ”vi och dom” tänkande. Detta anser vi är ett tecken på att olika diskurser är djupt rotade i deras, men säkerligen också i vårt medvetande och svåra att göra sig fria ifrån.

⁹⁴ Runfors (2003) s. 233 ff.

⁹⁵ Runfors (2003) s. 100 f.

1.4 Syfte och problemformulering

I den forskning vi kommit i kontakt med visade det sig att det sker en segregation av elever med utländsk bakgrund i det svenska utbildningsväsendet. I denna forskning låg mestadels det stora intresset på hur undervisningen bedrevs i stort i en mångkulturell skolmiljö. Lite eller inget fokus riktades dock specifikt mot hur historieundervisningen inverkar på denna.

Vårt syfte är därför att undersöka hur historielärare bedriver undervisning med en mångkulturell elevsammansättning.

1.4.1 Frågeställningar

- Vilken betydelse anser de olika lärarna att den mångkulturella elevsammansättningen har för undervisningen i historia?
- Anpassar de olika lärarna sin historieundervisning efter den mångkulturella elevsammansättningen?
- Anser lärarna att de har kompetens att bedriva historieundervisning med den mångkulturella elevsammansättningen?

1.5 Disposition

I det inledande kapitlet presenteras problemområdet för studien. Till detta ges en historisk och forskningsmässig bakgrund för att underlätta förståelsen, förklarar centrala begrepp och relaterar studien till tidigare forskning. I detta kapitel presenteras också den teoretiska utgångspunkten och avslutningsvis problemformuleringen följd av syfte, frågeställningar och disposition.

Det andra kapitlet beskriver den metodologiska utgångspunkten, de medvetna val vi gjort inom denna, vår forskningsmässiga arbetsprocess, samt dess för- och nackdelar. I det tredje kapitlet sker en resultatredovisning och analys. Utifrån studiens syfte sker här ett möte mellan resultatet, teorin, metoden och den tidigare forskningen för att ge ett större djup och öka förståelsen.

Det fjärde kapitlets diskussion är tillbakablickande, men också framåtblickande. Det är tillbakablickande på så sätt att reflektion sker över det metod- och teorival som gjorts och det resultat som visade sig. Den är också framåtblickande eftersom vi placerar resultatet i en

större kontext för att ge ytterligare djup åt studien och vilken betydelse detta kan ha för vår framtida lärarroll.

Avslutningsvis finns en referenslista.

2. METOD

2.1 Urval och avgränsningar

I studien genomfördes avgränsningar och urval i olika avseenden. Geografiskt höll vi oss till två medelstora städer i nordöstra Skåne av anledningen att det är i det området vi planerat att vara yrkesverksamma i framtiden. Tidsmässigt underlättades också arbetet med det geografiska urvalet och avgränsningen.

Utifrån vårt syfte specificerade vi oss också på att genomföra studien med fokus på historielärare, yrkesverksamma inom grundskolans senare del och med en mångkulturell elevsammansättning. Orsaken till detta är att denna specificering speglar vår framtida behörighet och yrkesroll.

Anledningen till att vi utgick från grundskolans senare del i stället för gymnasieskolor, är att grundskolor i större omfattning är beroende av det elevupptag som sker i deras närområde. Mångkulturella skolor är således i större utsträckning förlagda till mångkulturella bostadsområden, medan gymnasieskolor enligt vår uppfattning har en större och mer varierad elevupptagning. På så sätt kunde vi enklare komma i kontakt med skolor med en stor andel elever med utländsk bakgrund.

2.2 Undersökningsgrupp

Undersökningsgruppen utgjordes av sex lärare fördelade på tre högstadieskolor, två lärare från vardera skola. De gemensamma faktorerna för samtliga lärare i undersökningen var att historieundervisning ingick i deras lärartjänst, samtliga var behöriga att undervisa i detta ämne och alla hade en lång yrkeserfarenhet som lärare (minst 10 år). Den könsmissiga fördelningen mellan lärarna utgjordes av tre kvinnor och tre män.

2.3 Insamlingsmetod

Inledningsvis togs kontakt med de skolor vi fann intressanta inom det valda geografiska området för vår undersökning. Kontakten med intervjupersonerna (respondenterna) skedde via telefon, där vi presenterade oss och vårt syfte med undersökningen, men även hur intervjuerna skulle gå tillväga och att deltagandet var frivilligt. Vi frågade även respondenterna om de ansåg att deras arbetsplats kunde definieras som mångkulturell. Därefter informerades respondenterna om de forskningsetiska principerna och våra telefonnummer utdelades utifall de skulle ha några frågor. Ett par dagar innan intervjuerna skickades våra intervjufrågor ut till de berörda för att de skulle få bekanta sig med dem, men

även för att de skulle få en möjlighet att avstå från intervjun utan att det på något sätt skulle leda till några konsekvenser. Vi informerade även om att allt ljudinspelat material skulle komma att förvaras i våra respektive hem och att identiteten inte skulle kunna gå att röjas.

Intervjuerna gick tillväga på så sätt att vi åkte ut till de utvalda skolorna efter att via telefon bestämt tidpunkt. Intervjuerna utfördes på samtliga skolor i avskilda rum för att underlätta ljudupptagningen. För detta ändamål använde kassetbandspelare och denna placerades på bordet mellan oss som intervjuare och respondenten.

Intervjuerna inleddes med lite kallprat med respondenten för att pröva ljudupptagningen på kassetbandspelaren. När respondenten kände sig redo så började intervjun och inspelningen där både vi som intervjuare och respondenten hade de färdiga intervjufrågorna framför oss.

Samtidigt som intervjun spelades in förde vi stödanteckningar.

2.3.1 Kvalitativ metod

Vanligtvis delas vetenskapliga undersökningar in i kvantitativ eller kvalitativ forskning. Det kvalitativa perspektivet växte fram ur de humanistiska vetenskaperna och deras huvuduppgift är att förstå och tolka. Det kvantitativa perspektivet har i sin tur sina rötter i naturkunskapen där empiriskt kvantifierbara och objektiva mätningar och förklaringar har en stor och central roll.⁹⁶

Vårt syfte med denna studie var att utifrån ett begränsat antal intervjuer med lärare i historia gå på djupet och få en inblick i hur deras vardagliga historieundervisning med en mångkulturell elevsammansättning fungerar och deras tankar, reflektioner och känslor beträffande denna process. Vår ambition var således inte att ställa kvantitativa frågor av karaktären ”hur stor mängd” eller ”hur mycket”, utan grunden till att vi valde en kvalitativ metod är att lärares upplevelser och erfarenheter inte går att mäta.⁹⁷

Som stöd för vår uppfattning anser professorn i sociologi Anne Ryen att kvalitativa forskare kan få en mycket större och djupare förståelse av sociala fenomen än vad de få ut av att använda sig av en kvantitativ metod.⁹⁸ Genom att använda den kvalitativa undersökningen fick vi möjlighet att ta del av lärarnas upplevelser och erfarenheter utifrån deras egna perspektiv. Professor i pedagogisk psykologi Steinar Kvale menar att om man som forskare använder sig av kvalitativa intervjuer går det att få en bild av hur människor tänker, men att även få större förståelse genom att kunna tyda intervjupersonens kroppsspråk. Kvale

⁹⁶ Stukat, Staffan (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur s. 30 f.

⁹⁷ Kvale, Steinar (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur s.13.

⁹⁸ Ryen, Anne (2004) *Kvalitativ intervju – från vetenskapsteori till fältstudier*. Malmö: Liber s.9.

definierar den kvalitativa intervjumetoden med att syftet är att tolka den intervjuades livsvärld och beskriva meningen av fenomen, att helt enkelt sträva efter och förstå världen så som intervjupersonen upplever den.⁹⁹

Om man vill veta hur människor uppfattar sin värld och sitt liv, varför inte prata med dem.¹⁰⁰

2.3.1.1 Kvalitativ semistrukturerad samtalsintervju med respondentkaraktär

Vår ambition med insamlingsmetoden var som sagt att eftersträva djuphet. Av den anledningen valde vi att genomföra kvalitativt semistrukturerade samtalsintervjuer med respondentkaraktär med ett fåtal intervjupersoner. Utifrån dem gick vi på djupet med hur lärare i historia bedriver sin undervisning med en mångkulturell elevsammansättning, istället för en ytlig bredd med ett stort antal intervjupersoner.

Enligt Peter Esaiasson med fleras beskrivning av respondentundersökningen, är det den intervjuade personen och dennes tankar som är i fokus. Vid denna form av undersökning ställs samma huvudfrågor till alla intervjupersoner och fokus ligger på att hitta ett mönster, men också varför frågornas svar kan skilja sig åt och hur olika respondenter svarar olika.¹⁰¹ Samtalsintervjuer av respondentkaraktär bygger på människors uppfattningar, upplevelser och föreställningar om olika företeelser. Uppfattningarna behöver inte vara helt sanna och inte heller falska, utan syftet är i stället att fånga in intervjupersonernas tanke- och livsvärld. Eftersom vi var intresserade av lärarnas tankar och upplevelser utifrån våra frågeställningar valde vi att göra respondentundersökningar.¹⁰²

Frågorna vi ställde var i sin tur också semistrukturerade. Med detta menas att vi hade en färdig mall med öppna frågor, där vi lät de intervjuade utveckla sina idéer och tankar fritt för att komma åt djupheten. Strukturerade frågor med ett begränsat antal svarsalternativ hade kunnat vara ett alternativ, men hade med all sannolikhet lett till ledande frågor med ytlig karaktär och vi hade inte fått det djup som vi efterlyste.¹⁰³

⁹⁹ Kvale (1997) s. 13.

¹⁰⁰ Kvale (1997) s. 9.

¹⁰¹ Esaiasson, Peter et. al (2009) *Metodpraktikan - Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. 3 Uppl. Vällingby: Elanders s. 257 f.

¹⁰² Esaiasson et al. (2009) s. 291 f.

¹⁰³ Denscombe, Martyn (2009) *Forskningshandboken - för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur. s. 234 f.

Runa Patel och Bo Davidsson hävdar att under en kvalitativ semistrukturerad intervjuundersökning har intervjuaren möjligheten att ställa följdfrågor till respondenterna vid intervjutillfället och att detta i sin tur genererar ett djup i intervjun.¹⁰⁴

2.4 Etiska överväganden

Vid användning av intervjuer som metod är det viktigt att värna om det som står som de fyra huvudkraven hos Vetenskapsrådet. Vi informerade våra respondenter om dessa följande huvudkrav som är informationskravet, konfidentialiteten, samtyckeskravet och nyttjandekravet.

Informationskravet – Innebär att forskaren ska informera deltagarna, i denna studie respondenterna, om studiens syfte och innebörd.

Samtyckeskravet - Vi upplyste respondenterna om att medverkan var frivillig och att den när som helst kunde avbryta utan någon särskild anledning.

Konfidentialiteten – respondenternas identitet kommer inte röjas för allmänheten.

Nyttjandekravet - All insamlad data kommer enbart att användas för studiens syfte och mål och allt material kommer att förvaras på säkert ställe.¹⁰⁵

Respondenterna blev innan intervjuerna även informerade om att deras ord blev protokollförda med ljudinspelning och anteckningar, men att deras namn är utbytta i analys- och transkriberingsmaterial. Kravet som vi har beskrivit ovan har som syfte att skydda respondenterna och att de är informerade om att den personliga integriteten är skyddad. Vi har i analysen valt att namnge respondenterna med de fiktiva namnen Eva, Camilla, Kent, Ulf, Ella och Per. Namnen kan inte på något sätt härledas till skola eller person.

2.5 Bearbetningsmetod

Ljudupptagningen från intervjuerna transkriberades för att vi på ett enkelt och mer systematisk sätt skulle kunna genomföra en analys. I denna process använde vi oss av en diskursanalytisk metod i kombination med den socialkonstruktivistiska teoretiska utgångspunkten.

Det bör poängteras att transkriberingen skedde ordagrant efter respondenternas ordval.

¹⁰⁴ Patel, Runa, Davidsson, Bo (1997) *Forskningsmetodikens grunder - Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur. s. 69-76

¹⁰⁵ Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsvetenskapliga principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*.

2.5.1 Diskursanalys

Michael Foucault (1926-84), fransk idéhistoriker och filosof, brukar ses som diskursanalysens fader. Foucault tankar yttrade sig i att det inte går att nå fram till en korrekt sanning. Det Foucault intresserade sig för var i stället att sanning skapas inom olika diskurser och att människor kontrolleras genom olika diskurser. Det som hamnar utanför diskursen anses vara det förbjudna. Enligt Foucault ska istället fokus riktas mot hur sanning skapas inom den givna diskursen och hur det påverkar vår verklighetsuppfattning.¹⁰⁶

Syftet med en analys är att dela upp det studerade området i dess beståndsdelar. För att detta ska lyckas krävs en metod för att finna dessa beståndsdelar och utifrån dem gå på djupet för att se hur de är relaterade till varandra för att på så sätt få en större förståelse.¹⁰⁷ För detta ändamål brukades en kvalitativ diskursanalys som tar sin utgångspunkt i det talade eller skrivna ordet.¹⁰⁸ I metodologisk fokus med en diskursanalys som utgångspunkt håller sig forskaren nära det material som undersöks för att på så sätt se hur diskurser, bakomliggande antaganden och verklighetsuppfattningar, överförs med hjälp av tal eller text. Det intressanta är då inte hur väl diskurserna överensstämmer med verkligheten, utan i stället hur de är med som dess aktiva skapare. Det mänskliga språket är nämligen en källa till maktutövning och påverkan. Uttrycksformerna väljs ut för att ge en viss effekt, samtidigt som vissa diskurser, vissa perspektiv på verkligheten, får mer utrymme än andra, vilket som sagt innebär att människor med sitt språk och uttrycksformer är en aktiv skapare av en ”verkligheten”.¹⁰⁹

Till denna studie har vi specifikt valt att använda Ernesto Laclau och Chantal Mouffes diskursteori som tar sin utgångspunkt i den socialkonstruktivistiska uppfattningen att verkligheten är en social konstruktion och där en diskurs ses som en av flera versioner av verkligheten. Deras diskursanalytiska metod handlar om att få fram den maktstruktur som representerar en viss verklighetsuppfattning, en viss diskurs.¹¹⁰

I denna process måste begreppen nodalpunkt, flytande signifikant och den diskursiva kampen urskiljas. Nodalpunkterna är ord och begrepp som knyter till sig och ger mening åt andra ord, på så sätt får de stor betydelse.¹¹¹ Det är kring nodalpunkterna diskursen

¹⁰⁶ Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise (2000) *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur. s.19 ff.

¹⁰⁷ Denscombe (2009) s .421.

¹⁰⁸ Denscombe (2009) s .367.

¹⁰⁹ Denscombe (2009) s. 394 f.

¹¹⁰ Winther Jørgensen & Phillips (2000) s. 19.

¹¹¹ Winther Jørgensen & Phillips (2000) s. 32 ff.

etableras.¹¹² De ord och begrepp som definieras olika av skilda diskurser kallas flytande signifikanter. Nodalpunkterna var tidigare flytande signifikanter, med deras betydelse är nu låst inom en viss diskurs. Diskurs är som sagt mer sociala konstruktioner av verkligheten än dess representant och diskurser förändras ständigt i möten med andra diskurser.¹¹³

En diskursiv kamp uppstår då två diskurser möts och då går det att se hur de olika verklighetsuppfattningarna skiljs åt. Målet för varje diskurs är att uppnå en dominans och bli till ett facit över hur världen och verkligheten iakttas och förstås. Detta går att likna vid att diskurserna vill reducera antalet perspektiv på verkligheten och alla möjliga verklighetsperspektiv en diskurs utesluter kallas för det diskursiva fältet.¹¹⁴ Om en diskurs lyckas med att fixera en betydelse så har den uppnått en hegemoni och kommer i stor utsträckning att styra vår verklighetsuppfattning. Diskurserna går dock att avslöja genom att nodalpunkterna, de flytande signifikanterna och den diskursiva kampen urskiljs. Detta sker genom att den diskursiva kampen studeras och vilken betydelse olika diskurser vill ge de flytande signifikanterna, samtidigt som nodalpunkterna och deras relativt fixerade betydelse framträder.

När vi använde diskursanalysen, utgick vi från de semistrukturerade intervjuerna med respondentkaraktär. Med dem som utgångspunkt försökte vi avslöja de bakomliggande diskurserna genom att identifiera nodalpunkterna, de flytande signifikanterna och den diskursiva kampen genom att ställa de olika uttalandena mot varandra och jämföra likheter och skillnader. På så sätt kunde vi se vilken verklighetsuppfattning de olika lärarna förmedlade. I våra intervjuer låg inte fokus på hur diskursen överensstämde med verkligheten, utan på hur diskursen i stället var med som en aktiv skapare av den.¹¹⁵

2.6 Metodologiska konsekvenser utifrån vald insamlings- och bearbetningsmetod

Fördelen med en kvalitativ metodologisk utgångspunkt är att den utifrån ett fåtal variabler tar sin utgångspunkt i den sociala verkligheten och på ett enkelt sätt skildrar denna. Den kvalitativa metodens smala och djupgående arbetssätt, istället för den kvantitativa grundna och breda, är också en god utgångspunkt i komplexa sociala situationer som exempelvis

¹¹² Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal (1985) *Hegemony and Socialist Strategy – Towards a Radical Democratic Politics*. 2 uppl. New York: Verso. s. 112.

¹¹³ Winther Jørgensen & Phillips (2000) s. 32-41.

¹¹⁴ Laclau & Mouffe (1985) s. 111.

¹¹⁵ Winther Jørgensen & Phillips (2000) s.31-41.

historieundervisningen med en mångkulturell elevsammansättning kan utgöra. Den kvalitativa insamlingen av datamaterialet möjliggör även på ett enkelt sätt prövning av andra.¹¹⁶

Det finns också nackdelar. Att utgå ifrån ett fåtal variabler kan ge en missvisande bild som svårligen kan generaliseras till att gälla för en större population. Resultatet från en kvalitativ metodologisk utgångspunkt kan så att säga endast vara ett uttryck för de specifika variabler som undersökts, men resultatet går att bekräfta genom jämförelser med andra liknande eller inom samma område utförda undersökningar.

Resultatet riskerar också att bli missvisande på grund av att metodologiska utgångspunkter av det här slaget till stor del bygger på forskarens egna tolkningar.¹¹⁷ Forskarens egen personlighet i form av identitet, bakgrund och egen övertygelse har då betydelse. En kvalitativ metod resulterar också i en stor mängd strukturerat och varierat datamaterial som förutsätter ett mer tidskrävande arbete än för kvantitativa motsvarigheter. På grund av den stora och varierade mängden data är det också svårt att presentera allt i studien. Ett visst urval, kategorisering och kodning är därför att föredra. Detta kan dock resultera i att saker lyfts ur sitt sammanhang och betydelser går förlorade.¹¹⁸

¹¹⁶ Denscombe (2009) s. 398 f.

¹¹⁷ Devine, Fiona (2002) *Qualitative Methods*. I Marsh, David & Stoker, Gerry (red.). *Theory and Methods in Political Science*. 2 uppl. New York: Palgrave MacMillan. s. 206 f.

¹¹⁸ Denscombe (2009) s. 399 ff.

3. RESULTAT OCH ANALYS

3.1 Det mångkulturella som problem eller möjlighet i historieundervisningen?

Det som de intervjuade lärarna upplevde som berikande med den mångkulturella elevsammansättningen, var att de utifrån elever med utländsk bakgrund kunde få in andra perspektiv, erfarenheter och synpunkter i historieundervisningen. Vissa lärare uttryckte det också som att vissa moment i historieundervisningen på så sätt kom närmare och levandegjordes. Eleverna fick då själva berätta om erfarenheter beträffande historiska händelser som de varit med om och som annars kanske bara hade varit en text i läroboken. Ella gav följande exempel:

Jag har varit med om en elev som skulle göra ett arbete i nian som kunde, hon skulle, vad heter det, hon skulle höja sitt betyg i historia och då fick hon i uppgift att hon skulle skriva om andra världskriget utifrån sina egna synpunkter och då var det så att hon var uppväxt i Bosnien, så hon kunde då göra kopplingar till när hennes egen familj hade hamnat i ett liknande läger under kriget... i början av 90-talet. Så jag kan bara se att det har positivt som jag har varit med om.

Lärarna upplevde också att den mångkulturella elevsammansättningen, särskilt beträffande de bristande språkkunskaper som vissa elever med utländsk bakgrund hade, gjorde deras undervisning mer krävande. Av den anledningen upplevde flera av lärarna att de också fick ta in moment i undervisningen som normalt sker under svensklektionerna. På Kent och Ulf's skola hade dessutom hela skolverksamheten och då också historieundervisningen utformats med hänsyn till de bristande språkkunskaperna hos en del elever med utländsk bakgrund.

Fredrik: Det här med språket, hur går ni till väga då?

Ulf: Det är bland annat därför vi har den här typen av lektioner som kärn och svenska/SO/NO. Vi har den här typen av lektioner där man inte går vidare, utan där man kan ta ett steg tillbaka, så får man sitta. Vi har ju lite mer resurser för att vi är en invandrartät skola. På vissa av mina lektioner har vi dubbelkommando, där en lärare kan sitta ner och läsa en text. Det blir en hel del högläsning faktiskt, när man läser tillsammans i läroboken. Då pekar man ju inte ut någon speciell, utan då kan man läsa tillsammans och dom får försöka sammanfatta rubriker, så man kommer inte igenom särskilt mycket stoff. Det tar ganska lång tid. Vissa läroböcker är väldigt, väldigt svåra.

Föregående citat bekräftar de aspekter som så väl Runfors, Brömssen och Ljungberg tog upp, när de belyste den centrala betydelsen som lärarna ansåg att språket hade i undervisningen och ute i samhället. Brömssen fortsatte den diskussionen och tog upp att elever med utländsk bakgrund i större utsträckning hade problem med språket och saknade förkunskaper i

historieundervisning. Detta resulterade i att de ”gled med” och till exempel antecknade under lektionerna utan att förstå.

En liknande ståndpunkt framfördes i intervjun med Ella.

Oftast är det så att de glider med, man försöker ju kolla av dem, man inser ju att det här är, det kan ju vara begrepp som kan vara svåra för svenska barn och där är det ju ganska självklart att har man då ett annat modersmål så är det ju ännu krångligare naturligtvis.

I Rubinstein Reich och Tallberg Bromans intervjuer med rektorer, ansåg också dessa att lärare i en mångkulturell skolmiljö har fått det tuffare och att de i större utsträckning var tvungna att praktisera elevvård och sociala uppgifter. Fyra av lärarna i vår studie, de på skolor med störst andel elever med utländsk bakgrund, berättade också att de då och då mötte elever med utländsk bakgrund som från sina hemländer bar på traumatiska minnen, minnen som lärarna var tvungna att anpassa sin undervisning efter. I bland annat intervjun med Camilla framkom detta.

Fredrik: Av ren nyfikenhet, hur funkar det till exempel att läsa om förintelsen om man har många elever med bakgrund från Mellanöstern till exempel och så där, har det blivit problem?

Camilla: Nej, men det är väldigt jobbigt för många elever som varit med om liknande, har sett...har sett läger. Alltså Jugoslavien fanns det ju liknande läger till exempel ju som man sett och som varit med om det här med att mitt i natten kommer polisen och sliter ut hela familjen på gatan och skjuter ihjäl några stycken, alltså som har sett, varit med om liknande saker, då har det varit väldigt jobbigt.

Cindie: Hur visar det sig i klassrummet?

Camilla: Dom har varit ledsna, eller varit ledsna efteråt, eller har gått ut. Vissa har man ju vetat om så att man sagt liksom och pratat med dom att det är okey, känner du att det är jobbigt så vet jag att du tar ett steg ut och sätter dig och gör något annat, men en del har man ju inte vetat om innan på det viset...och då har man fått ta det efteråt istället.

På samma skolor har det också inträffat att de olika etniska tillhörigheterna i klasserna har lett till konflikter. För att undvika dessa valde lärarna att tona ned vissa moment i sin historieundervisning. Eva förklarade på följande sätt:

Fredrik: Hur tog det sig i uttryck? (Beträffande en tidigare konflikt mellan serber och albaner på skolan).

Eva: De hatade varandra. De skulle aldrig förlåta varandra. Det var inte barnen själva som var inblandade utan det var föräldrarna. Det löste vi aldrig här kan man säga...Men vi hade eleverna i samma klass och det var bara att se till att de jätte

brännheta frågorna aldrig gick att lösa, de fick vi lämna.

Det Eva sa i intervjun stämmer med det Gruber skrev om, att kulturella skillnader och etniska identiteter sågs av lärarna i hennes studie som problematiska och därför neutraliserades.

Vidare hävdade Nordgren att händelser kan förstås olika beroende på vilket historiemedvetande eleverna utvecklat. Detta i sin tur kunde leda till konflikter på skolorna. Detta har bland annat visat sig i Kents undervisning om förintelsen.

Vi har en hel del palestinier. De har ju ett hat från bröstmjölken, ett judeförakt, men jag har aldrig haft någon som direkt har kastat av sig, men man kan se i ögonen på dem i en diskussion att de egentligen håller med om det man säger, då får man...om man pratar om förintelsen så får man nästan börja i nutid i stället, eller man får köra två perspektiv samtidigt.

3.2 Vems historia är historia?

De flesta av de avhandlingar, rapporter och vetenskapliga artiklar vi kom i kontakt med inför och under vår studie, beskrev undervisningen i det svenska utbildningsväsendet som monokulturell. Denna undervisning grundades framförallt på en svensk, västerländsk norm, medan skiftande etniciteter och kulturella bakgrunder bland eleverna hamnade i skymundan.

Eklund, Johansson, Ladenperä, Parszyk, Runfors, Tabachick och Zeichner betonade alla vikten av att i en mångkulturell elevsammansättning bedriva en interkulturell undervisning. Denna undervisning beskrevs som en metod där olika kulturer involverades i en gemensam process och där olika idéer fördes fram i ett öppet och ömsesidigt möte för att tjäna ett gemensamt intresse. På så sätt beskrevs ambitionen vara att motverka segregation.

Vår studie bekräftade på flera sätt den tidigare forskningens resultat beträffande den monokulturella undervisningen. Ingen av de intervjuade lärarna hade för vana att planera och anpassa sin historieundervisning till det mångkulturella elevunderlaget. Detta skedde endast då och då när tid eventuellt fanns och det var lämpligt. Detta går att direkt koppla till Runfors och Ljungbergs avhandlingar, som visade att de få mångkulturella inslagen som fanns i undervisningen, hade mer karaktären av trevliga inslag än något som i grunden ledde till en mångkulturell anpassning. Så här uttryckte Per sig:

...men det är klart att historien ibland när du läser om till exempel Mesopotamien och man har elever från Irak, där kan man ju också få dem att berätta något, eller göra någon poäng av det. Så det är närmast om man vet att någon elev kommer från det området eller så, så lite kanske.

Orsakerna till det monokulturella perspektivet var enligt lärarna alltifrån tidsbrist till att anpassningen för eleverna med utländsk bakgrund vilade på modersmållärarna. Vissa svar var dessutom förvånande, som till exempel det Eva gav. Hon hade nämligen vid ett tillfälle försökt anpassa sig till den mångkulturella elevsammansättningen, men blivit motarbetad av föräldrar till barn med utländsk bakgrund.

Jag har haft föräldrar som har reagerat mot, i alla fall de som fick undervisning i albanska och forna Jugoslavien, man behövde inte dra upp det gamla, det behövde man inte diskuteras, så att...

I Camillas svar gick det att se att hennes anpassning av historieundervisningen ledde till konflikt på skolan.

...jag är kanske lite envis ibland när kollegor och så kanske tycker att man kan hålla sig till vissa...vad ska jag säga, arbetsområden och tider och så. Då har jag varit lite envis, att jag tycker det är väldigt viktigt att vi läser till exempel Jugoslavienkrigen, alltså dom sakerna som faktiskt påverkat dom barnen vi har och som påverkar oss allihopa än idag fortfarande och där har vi varit lite ovänner så att...Det försöker jag nog faktiskt.

Per och Ulf ansåg att det inte behövdes någon anpassning överhuvudtaget. Pers anledning var att läroboken styrde undervisningen och denna i sin tur inte lade ett mångkulturellt perspektiv vilket resulterade i att inte heller Per gjorde det.

...det är ju... böckerna och kursmålen, det är ju böckerna, man har ju dem att anpassa sig till snarare, just det mångkulturella, sen finns det ju..mål som berör lite där. Nej, det är inget som man anser passa sig så värst mycket, utan det är snarare att det som står i boken är det som styr.

Ulf i sin tur ansåg inte att själva ämnesstoffet var det viktiga, utan förmågorna som utvecklas i historieundervisningen. För detta var en anpassning till det mångkulturella inte en nödvändighet.

....om man tittar i läroplanen så handlar det ju...får man ju titta på vad skrev dom där. Dom pratar om att kunna sammanfatta, redogöra, ska eleverna klara av. Kunna ta till sig ett stoff, kunna återberätta det i stora drag, kunna sammanfatta, kunna göra analyser och kunna göra det till sin egen kunskap. Det är förmågor. Sen vilket ämnesstoff vi använder för att nå fram till dom förmågorna är inte lika viktigt. Så...i historia, vet ju ni som läser historia, ett kritiskt förhållningssätt är A och O.

Samtliga lärare som deltog i intervjuerna hävdade att läroboken betonade den europeiska historien framför ett mångkulturellt perspektiv och ibland till och med på bekostnad av svensk historia. Flera av lärarna poängterade också att läroboken var en viktig utgångspunkt i deras historieundervisning och tilläts i hög grad styra denna. Eva hade också gjort en intressant iakttagelse över läroboken i historia.

Där finns ingen mångkultur, mer än att kanske fienden är, det har jag inte reflekterat över, det skulle man kanske gjort, för vem är god och vem är ond? Var kommer hoten ifrån? Det skulle man nog ta sig en rejäl titt på egentligen, för ser man till Europa, var kommer fienden egentligen från? Österifrån, va? Det är araberna...kanske...så... det kanske man skulle studera...

Liknande iakttagelser om läroböckerna i historias oförmåga till mångkulturell anpassning går att finna i Nordgrens avhandling. Enligt honom företräder den svenska skolan framför allt en västerländsk norm som genom kursinnehåll och läroböcker i historia främst har fokus på Europa.

3.3. Historiemedvetandet och den mångkulturella elevsammansättningen

Nordgren betonade i sin avhandling att historiemedvetandet är av stor vikt för att ge vägledning och förståelse i nuet. Samtliga av lärarna i vår studie gav svar som överensstämde med Nordgrens påstående. De hade nämligen ambitionen att utveckla historiemedvetandet hos sina elever genom att få dem att förstå att världen idag ser ut som den gör på grund av händelser i det förflutna. Genom att ha ett perspektiv bakåt kunde företeelser idag förklaras, samtidigt som det genererade en beredskap inför framtiden. I denna process upplevde flera av lärarna att eleverna hade problem med begreppet tid. För att åtgärda detta användes olika former av konkretiseringar och visualiseringar, i form av bland annat tidslinjer, bilder och filmer. Två avvikande svar på denna fråga kom från Ella och Ulf som använde sig av ett tvärvetenskapligt arbetssätt i denna process. Ella förklarade på följande sätt:

Ja, det gör man ju genom att försöka att hela tiden dra kopplingar mellan vad som har hänt och hur det är idag och mellan olika historiska...händelser och hur det påverkar varandra. Och jag gör ju alltid så i sjuan att där blandar jag historia och religion. När jag har läst grekerna så läser jag gamla testamentet och sedan tar vi romarna och sedan nya testamentet för att binda ihop det för att de ska få en röd tråd och sedan samtidigt att man försöker koppla bitar som till exempel demokrati. Det är ju långt tillbaka i tiden, så det är väl mycket så, man försöker göra.

Samtliga lärare gav i intervjuerna svar som kunde tolkas som att de ansåg att det fanns en skillnad i historisk identitet mellan etnisk svenska elever och elever med utländsk bakgrund,

beträffande vad de hade, respektive inte hade med sig i bagaget sedan tidigare. Detta resulterade i olika perspektiv på historiska händelser, men också dagsaktuella. Detta kom bland annat till uttryck i intervjun med Per.

Nån gång har det väl kanske hänt att någon med arabisk bakgrund tycker att, men det som tyskarna gjorde mot judarna det gör ju dem mot palestinierna nu, kanske så att de har lättare att se det då, att göra sådana tolkningar av det hela. De har oftast lite mer, så känner de om den delen av världen och de konflikterna och problem som finns, motsättningar, än kanske de svenska eleverna har, i vissa fall så.

Detta uttryck går i sin tur att koppla till Nordgrens slutsats att olika historiemedvetande ger olika perspektiv på verkligheten.

Eva, Per och Ulf upplevde ibland att det fanns tendenser hos en del elever med utländsk bakgrund, men också hos deras föräldrar att glömma sin historia och upptas i den svenska istället. Detta skulle kunna förklaras med resultatet i Grubers avhandling, att invandrarelever anpassar sig till den svenska, den av Gruber nämnda, ”vita normen” ute på skolorna, för att på så sätt ha större chanser att lyckats i undervisningen.

Samtidigt upplevde också Ulf tillsammans med Kent att andra elever med utländsk bakgrund såg det som en omöjlighet att helt bli accepterade som svenskar och betonade då i större utsträckning sin egen kulturella etnisk identitet. Kent upplevde detta särskilt hos elever med utländsk bakgrund som blivit utsatta för förtryck i sina hemländer.

Ja, för de som kommer från folkgrupper som är satta på undantaget i sina egna länder, för dem är det oftast oerhört viktigt att berätta att jag är kurd, eller att jag är alban, eller vad jag nu är. De är oerhört snabba med det...och visa var de kommer ifrån. Det är lite det här med folkgrupper med dåligt självförtroende. Vi måste synas och höras lite och påpeka det och hacka inte på mitt land, det är det bästa av allt.

3.4 Att stå rustad för en mångkulturell historieundervisning

I Rubinstein Reich och Tallberg Broman, Tabachick och Zeichners studier visade det sig att lärarutbildningen, både nationellt och internationellt, har en oförmåga att utbilda lärare att bedriva undervisning med ett mångkulturellt elevunderlag. Detta går att koppla till vår studie, där fyra av de tillfrågade lärarna ansåg att den lärarutbildning de gått inte gav kompetensen att bedriva historieundervisning med ett mångkulturellt elevunderlag. I stället rörde sig denna om rena historiestudier, ibland också utan några didaktiska eller metodiska inslag. Ulf uttryckte det på följande vis:

Den historieundervisningen var ren...poängkurs i historia. Inte på något metodiskt eller didaktiskt sätt. Jag läste det 91/92, det var mitt i det här med Jugoslaviska konflikterna. Men på en lärarutbildning tar man ju inte in...Den är ju fastställd sedan länge. Det är ju liksom redan bestämt, vad tar vi upp i historieundervisningen. Men det fanns inga sådana inslag på något speciellt sätt.

Eva, Kent och Ella gav liknande svar som Ulf. Avvikarna i detta hänseende var Camilla och Per som hade fått vissa mångkulturella inslag in deras utbildning som i alla fall Camilla ansåg gav henne en kompetens att bedriva historieundervisning med ett mångkulturellt elevunderlag.

Camilla: Ja, just när det gällde historien så tror jag faktiskt det. Vi hade en väldigt bra historiekurs med en väldigt bra lärare i det, så just när det gäller det, ja.

Cindie: På vilket sätt?

Camilla: Vi hade en väldigt duktig didaktiker...så att liksom för att få med alla på ett positivt sätt...Vi lärde oss väldigt mycket just så, så på det sättet tycker jag att jag kan få med allihopa och nu råkade han ju vara väldigt intresserad av andra kulturers historia så säkert har ju det påverkat på det viset, var själv expert på Asien tror jag till och med, så att...

Även om Camilla och Per har fått vissa inslag av mångkultur i sin undervisning, så rörde det sig endast om vissa moment eller enstaka kurser. Detta kan kopplas till den av Tabachick och Zeichners beskrivna mångkulturella lärarutbildning, som tillsammans med den monokulturella motsvarigheten, ger lite utrymme åt kulturella skillnader och kan liknas vid kulturell imperialism som undertrycker grupper i samhället. Detta visar sig på sätt och vis i lärarnas svar. Samtliga uttryckte sig nämligen som att den praktiska erfarenheten i det vardagliga arbetet har gett dem en förmåga att bedriva en mångkulturell undervisning. Samtidigt var det ingen av lärarna som har för vana att lägga ett mångkulturellt perspektiv på sin undervisning. Det rörde sig högst om vissa inslag och moment som ibland brukas för detta syfte. Kent beskrev det på följande vis:

Nej, det är nog inget jag har tänkt på aktivt...det är klart man gör lite annorlunda, men det är nog inget jag har funderat på i själva planeringen. Men om man har en sådan musikklass, 90 procent svenskar så blir det kanske lite annorlunda där ändå, om, man jämför med de andra klasserna jag har. Men det är inget jag har tänkt så där aktivt på. Nej, det kan jag inte säga...

Alla de intervjuade lärarna sa dock i sin tur att de inte besitter all den kunskap som behövs för att bedriva en historieundervisning med ett mångkulturellt elevunderlag. Samtliga ville ha någon form av fortbildning, förslag som kan variera och kan se lite annorlunda ut. Det

gemensamma för de flesta av svaren var att lärarna vill ha en ökad förståelse för eleverna med utländsk bakgrund och att historieundervisning ska ingå i denna process. Det enda avvikande svaret kommer från Ulf som inte specifikt betonar historia, utan undervisning i stort.

Lärarnas önsknings uppfyller på flera sätt den av Johansson beskrivna interkulturella undervisningen som kräver ett ”högre” kunnande av lärarna. Här var den mänskliga kontakten och varje elevs kulturella bakgrund av central betydelse. Starka band mellan skolan, elevernas familjer och det närbelägna samhället skulle skapas. Tabaschick och Zeichners pluralistiska utbildning går också att koppla till detta.

3.5 Att skapa verkligheten – en socialkonstruktivistisk förklaring

Berger och Luckmann, två av företrädarna för den socialkonstruktivistiska teorin, beskrev att den värld vi möter alltid är klassificerad. Denna klassificering är inget som en gång för alla är inhugget i sten, utan skapas och upprätthålls i den vardagliga interaktionen mellan människor. Världen är så att säga en social skapelse.

Ljungberg beskrev i sin avhandling den svenska skolans betydelsefulla roll i denna sociala skapelseprocess i och med dess reproduktion och produktion av normer och värden, en reproduktion som i mångt och mycket sågs som självklar och inte kritiserades. På grund av skolplikten hade utbildningsväsendets diskurser på flera sätt ett ohotat tolkningsföreträde och avvikelser från dem sågs som kontroversiella och tabubelagda.

Brömssen och Rodell Olaç hävdade att det i det svenska utbildningsväsendet existerade två diskurser relaterade till minoriteter. Den dominerande var den monokulturella, medan den andra, benämnd demokratiskt credo och nära förbunden med den av flera författare i vår forskningsbakgrund beskrivna interkulturella undervisningen, var i underläge.

I vår studie visade sig detta genom att den dominerande diskursen i historieundervisningen var den monokulturella som utgick ifrån ett europeiskt och västerländskt perspektiv. Kopplat till Laclau och Mouffes diskursteori var detta perspektiv så dominerande att det tycktes som att den uppnått en hegemoni och blivit ett facit för hur historien ska skrivas och förstås. Detta visade sig genom att lärarna såg den som så självklar att de inte fick för vana att lägga ett mångkulturellt perspektiv på undervisningen. Samtidigt var det en del elever med utländsk bakgrund som sa upp sin egna historiska identitet för att ingå i det hegemoniska.

Orsaken till denna anpassning var att allt som ingick i det diskursiva fältet, med andra ord, allt som den monokulturella diskursen uteslöt, sågs som tabubelagt och defekt. Trots detta gav lärarna i intervjuerna svar som kunde liknas vid att det förkommit meningsskiljaktigheter som kan liknas vid diskursiva strider.

Som exempel kan Camillas konflikt med kollegorna nämnas, där kampen mellan den interkulturella och monokulturella diskursen blev synlig. I detta fall utgjordes den flytande signifikanten av Jugoslavienkriget. Själva händelseförloppet definierades troligtvis på samma sätt av de båda diskurserna, men den diskursiva striden stod om vilka de undervisningsrelaterade konsekvenserna skulle bli. Camilla ansåg att undervisning om Jugoslavienkriget skulle generera förståelse, vara identitetsskapande och skapa emancipation, medan kollegorna ansåg att det skulle innebära problem och konflikter. Båda diskurserna hade ambitionen att låsa fast de undervisningsrelaterade konsekvenserna och omformulera den flytande signifikanten till en nodalpunkt. På så sätt blev den diskursiva kampen synlig.

Inom den socialkonstruktivistiska teorin anses språket och kommunikationen vara av central betydelse. Det mänskliga språket är en källa till maktutövning och påverkan genom att det skapar och upprätthåller diskurser, alltså vissa perspektiv på verkligheten. Vygotskij betonade att språket inbjuder oss till ett kulturellt sammanhang, men det används också för att påverka oss. För att detta ska ske måste orden ha en betydelse för oss, annars blir det bara till ljud.

Ljungberg skrev som tidigare nämnts att skolan var en betydelsefull arena för reproduktion och produktion av samhällets rådande normer och värden. För att detta ska kunna ske måste dock skolans personal och eleverna tala samma språk, de måste förstå varandra. I annat fall blir språket precis som Vygotskij sa bara ljud utan mening.

Att lärarna uppfattade de språkliga bristerna som ett problem hos eleverna med utländsk bakgrund, kan då enligt oss med hänvisning till Vygotskij och Ljungberg, tolkas som att problemet ligger i att reproduktionen av den monokulturella diskursen hindrades.

Bland annat Brömssens, Ljungbergs, Parszyks och Grubers forskning visade att det svenska utbildningsväsendet betraktade etniska och kulturella skillnader som problematiska och i vissa fall defekta. Detta i sin tur ledde till destruktiva kategoriseringar av elever med utländsk bakgrund. Exempelvis Ljungberg kom fram till att den svenska skolans kunskapsförmedling grundas på rationalitet och vetenskap. Elever med utländsk bakgrund sågs som det motsatta, eftersom de kopplades samman med religiös tillhörighet som gick emot det vetenskapliga och rationella. Skolan såg då som sin uppgift att civilisera dem. Gruber kom också fram till att lärarna i hennes studie hade nedlåtande uppfattningar om främmande kulturer, vilket projicerades till elever med utländsk bakgrund. Gruber beskrev detta som att det gamla rastänkandet hade ersatts av en kulturrasism, där människor ansågs vara fastlåsta i sin kultur.

I exempelvis vår studie, när vi diskuterade begreppet historieidentitet, ansåg lärarna att denna var färgad och påverkad av elevernas kultur, vilket också Nordgrens avhandling visade. Det anmärkningsvärda var dock att vissa av svaren var direkt nedlåtande gentemot den kultur och de länder som eleverna med utländsk bakgrund hade en koppling till. Den utländska bakgrunden kopplades då, i likhet med Ljungbergs resultat, ihop med religiös tillhörighet i form av islam. Denna i sin tur beskrevs som patriarkalisk och att kvinnan där i det närmaste var förtryckt.

Ella: De allra flesta barnen försöker passa in i skolan och tar efter sina svenska kompisar, det tycker jag nog att de gör. Det största problemet där är ju för flickorna som har den stora, pojkarna har ju oftare en större status hemma, kan göra på ett annat sätt, medans flickorna om de kommer från strikta hem, så har de det ju ganska tufft. De vill ju klä sig som de andra och de vill gå ut som de andra.

Ulf: Jag har inte diskuterat det med dom jättemycket. Men visst är det så man kan...märker det är stor skillnad på, vad ska jag säga...ibland hör man ju berättelser och har sett att det...att flickor kommer hit och så tar de på sig jeans innan de går till skolan, sen när de går hem byter dom om. Att dom har en helt annan roll hemma än vad de har här. Det är naturligtvis ett stort problem. Det finns en hel del, man brukar säga att vissa invandrare är väldigt stökiga och högljudda, men det är liksom ventilen här. När dom kommer hem är dom oerhört hårt hållna och en helt annan person. Så kan det vara med svenskar också, men jag tror att det är en större skillnad där. Kanske framför allt med flickor. Pojkar har kanske samma roll både här och hemma kanske. Men det kan bli problem för pojkarna. Dom vill kanske inte vara den som ska hålla efter sin syster. Liksom ha det ansvaret.

Kent: Det är lite det här med folkgrupper med dåligt självförtroende, vi måste synas och höras lite och påpeka det och hacka inte på mitt land, det är det bästa av allt. Samtidigt är det ingen av dem som skulle vilja bo där. Om man provocerar dem lite med att du har sagt det här 50 gånger den sista månaden, hur jäkla bra det är i Irak, ska du inte flytta dit istället, åh, aldrig i livet!

Sett ur ett postkolonialt perspektiv kan detta tolkas som inget utrymme ges åt den interkulturella diskursen, eftersom den företräder ett religiöst, patriarkaliskt tänkande och kan leda till konflikter mellan olika etniska grupper i klassen. Den monokulturella diskursen med betoning på europeisk och västerländsk historia tycks då stå för något överlägset i och med att den brukas och reproduceras, ibland till och med utan att ha föregåtts av en kritisk reflektion från lärarnas sida. Utifrån detta skulle det kunna gå att tolka det som att det existerar ett kolonialt tänkande där det västerländska och den monokulturella diskursen ses som ett vinnande koncept och något som är värt att anpassa sig efter.

Detta får dock konsekvenser. Schoultz, Säljö och Wyndham beskrev artefakter som verktyg som för det mänskliga tänkandet och reflektionen till en högre nivå. Artefakterna består av ackumulerad kunskap från tidigare generationer som genom mediering hjälper oss

att tolka världen. Utan dem är vi stympade och tvingas till en process som går att likna vid att man måste uppfinna hjulet på nytt.

Nordgren beskrev historiemedvetandet som en artefakt som gav vägledning i nuet och beredskap inför framtiden genom att knyta ihop och skapa sammanhang mellan dåtid, nutid och framtid. Detta medvetande är kulturbundet och om denna kultur förbises kan enligt Nordgren kopplingen till det egna ursprunget gå förlorad.

I den monokulturella undervisningen, som alla lärare i vår studie bedrev upplevde samtliga förutom Per att det förekom att elever med utländsk bakgrund utstrålade en historisk vilshenhet där de tycktes stå mellan två historiekulturer. Det fanns inga klara kopplingar mellan dåtid, nutid och framtid. Elevernas historiemedvetande hade stympats. I Evas klasser hade det dessutom inverkat på elevernas personlighet.

Jag tror att det är ett stort problem som vi inte riktigt kommer åt också, att är de svenskar eller albaner eller araber eller palestinier, det är hur mycket sånt som helst egentligen som... de vet ju så klart sitt ursprung, nu är de födda här, säger de. Båda föräldrarna är invandrare...

Ett gott resultat av vår studie var dock att alla de intervjuade lärarna hade en önskan att, som Nordgren, Tabachick och Zeichner var inne på, öppna upp skolan för olika historiska erfarenheter och att skolan och lärarna själva reflekterar över det historiemedvetande och den kultur de skapar och reproducerar.

4. Diskussion

4.1 Metod- och teoridiskussion

Vi är utifrån valet av metod och teori nöjda med resultatet, men i mån av mer tid hade vissa förändringar och kompletteringar kunna ske. Att genomföra semistrukturerade intervjuer med respondentkaraktär gav betydande råmaterial till vår analys. Frågornas öppna karaktär gjorde att de kunde kompletteras och förtydligas efter hand utan att deras grundinnehåll ändrades och de olika lärarna kunde tala fritt utifrån sina erfarenheter. Även om det inte var vår uttalade avsikt, anser vi att vårt resultat går att generalisera till att gälla för en större population. Detta ställningstagande grundas på att vi relaterat vårt resultat till tidigare forskning som utförts inom samma område och på ett liknande sätt.

Utifrån tiden till förfogande anser vi att antalet intervjuade lärare var tillfredsställande. Hade mer tid funnits att tillgå hade fler intervjuer kunnat genomföras och eventuellt hade studien kunna kompletteras med intervjuer med elever, föräldrar och rektorer för att få en mer nyanserad bild. En utförligare analys av de olika lärarnas läromedel hade också kunnat vara berikande.

Den socialkonstruktivistiska teorin i sin tur gav djup och en vidgad förståelse av det insamlade datamaterialet. Den diskursanalytiska bearbetningsmetoden underlättade och berikade enligt oss denna process. Vi har svårt att tänka oss en teori som varit bättre lämpad för detta ändamål, men i mån av mer tid hade givetvis studien kunna breddas och fler teoretiska utgångspunkter brukas och kombineras. Fenomenografen hade då genom djupintervjuer kunnat användas för att se hur föreställningar om historiska händelser eventuellt varierade i mångkulturella klasser.

Dokumentationen av den metodologiska och teoretiska utgångspunkten möjliggör enligt oss eventuell prövning av andra och stärker på så sätt studiens reliabilitet.

4.2 Resultatdiskussion

4.2.1 Monokulturell historieundervisning

Vår studie bekräftade på flera punkter det resultat som tidigare forskning av bland annat Brömssen, Gruber, Ljungberg, Nordgren och Runfors kommit fram till. Det unika med vår studie är enligt oss hur våra intervjuer och den tidigare forskningen kunde kopplas specifikt till hur lärare i historia på grundskolans senare del bedriver sin undervisning med en mångkulturell elevsammansättning.

Det som visar sig i vår och den relaterade forskningen var att lärarna såg erfarenheterna som eleverna med utländsk bakgrund bar på som betydelsefulla och som källor till berikande av deras historieundervisning. Den mångkulturella elevsammansättningen innebar dock problem av språkliga brister, traumatiska minnen och etniska konflikter, vilket en del lärare fick anpassa sin historieundervisning efter.

Den historieundervisning som bedrevs av de intervjuade lärarna visade sig till stora delar vara monokulturell, där liten uppmärksamhet riktades mot den historiekultur eleverna med utländsk bakgrund hade sina rötter i. I denna undervisning uppvisade också läroboken ett monokulturellt perspektiv.

I sitt arbete för att utveckla ett historiemedvetande och en bättre uppfattning om begreppet tid använde lärarna konkretiseringar, visualiseringar och tvärvetenskapliga arbetssätt. Det visade sig dock att elever med utländsk bakgrund hade ett annat sorts historiemedvetande och identitet som innebar att de såg annorlunda på vissa historiska och dagsaktuella händelser. Inga av lärarna hade fått någon utbildning av betydelse för att kunna hantera sådana frågor i sin undervisning, men samtliga upplevde en vilja till fortbildning inom detta område.

Kopplat till den socialkonstruktivistiska teorin gick det att se att det existerade två diskurser relaterade till elever med utländsk bakgrund. Den monokulturella diskursen hade övertaget över den interkulturella och utifrån den första gavs då i stor utsträckning riktlinjerna för hur verkligheten och världen var beskaffad. Inom denna diskus sågs eleverna med utländsk bakgrund som hot och bärare av defekter som skolan hade till uppgift att åtgärda. I och med denna inställning uppvisade en del elever med utländsk bakgrund en vilshenhet som inverkade på deras studieprestationer.

Vi tolkar detta resultat som att undervisningen i historia bidrar till den vida omfattande segregation som sker i det svenska utbildningsväsendet i stort. Läro- och kursplaner kan därför enligt oss mer ses som textmässiga utopier och visioner än praktiska realiteter.

4.2.2 Att våga gå mot strömmen

Under vår studie med att undersöka hur historielärare bedriver sin undervisning med en mångkulturell elevsammansättning så har det dykt upp fler frågor relaterade till det svenska utbildningsväsendet och samhället i stort. Vad är det för verklighetsuppfattning som reproduceras och skapas i skolan? Vilken betydelse har dagens skola i det svenska samhälle vi lever och verkar i? Ska verkligheten bakomresultatet från vår studie ses som en fara för vårt demokratiska samhälle?

Genom denna studie har vi fått förståelse för att historieämnet och det svenska utbildningsväsendet i stort, alltid har varit en arena för maktutövning. Det som lärs ut är det som ska betraktas som verkligheten, sanningen. Detta har genom historien okritiskt accepterats och skolan har därav direkt eller indirekt kunnat påverka samhällsutvecklingen. Skolan är dock ingen isolerad ö i samhället utan det problem som finns i samhället finns också i skolan, exempelvis segregationen, följt av en rad andra som hamnar utanför denna studie.

Skolan har dock enligt oss en möjlighet att kunna gå sin egen väg och på så sätt kunna bryta marken för ett nytt samhälle i stället för att reproducera det gamla. Detta kan bland annat ske genom att historieundervisningen, precis som Nordgren skrev i sin avhandling, öppnar upp skolan som institution för olika historietolkningar och att skolan själv reflekterar över sitt historiemedvetande, att man blir varse om att vi som lärare styrs av en kultur med fördomar samtidigt som vi är med och skapar en som ibland är destruktiv för vårt demokratiska samhälle.

Det krävs av oss, i vår framtida profession som lärare, en förståelse för den socialkonstruktivistiska teorins grundsats, att verkligheten är en social konstruktion som är skapad genom mänsklig integration. Denna verklighet styr vårt handlande, men är på inget sätt inhuggen i sten, utan på samma sätt som den är skapad av mänsklig interaktion kan den också förändras genom mänsklig interaktion. Detta är enligt oss ingen enkel process, men varför inte ta små steg i taget i rätt riktning.

På så sätt kan skolans läro- och kursplaners visioner och utopier om ett mångkulturellt samhälle bli verklighet. På så sätt kan, för att knyta an till inledningen, Fredrik Reinfeldts tankar om skolan som en institution som motverkar segregation besannas.

5. REFERENSER

Tryckta källor

- Berger, Peter L & Luckmann, Thomas (1967). *The Social Construction of Reality*. New York: Anchor Books
- Denscombe, Martyn (2009). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur
- Eklund, Monika (2003). *Interkulturellt lärande – Intentioner och realiteter i svensk grundskola sedan 1960 – talets början*. Luleå: Universitetstryckeriet
- Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wägnerud, Lena (2009). *Metodpraktikan Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. 3 Uppl.: Vällingby: Elanders
- Gruber, Sabine (2007). *Skolan gör skillnad - Skola, etnicitet och institutionell praktik*. Nacka: Liber
- Gruber, Sabine (2008). *När skolan gör skillnad - Skola etnicitet och institutionell praktik*. Nacka: Liber
- Hällgren, Camilla, Granstedt, Lena & Weiner, Gaby (2006). *Överallt och ingenstans – Mångkulturella och antirasistiska frågor i svensk skola*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling
- Kamali, Masoud & Sawyer, Lena (red.) (2006). *Utbildningens dilemma – Demokratiska ideal och andrafierande praxis*. Stockholm: Statens offentliga utredningar
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal (1985). *Hegemony and Socialist Strategy - Towards a Radical Democratic Politics*. 2 uppl. New York: Verso
- Ljungberg, Caroline (2005). *Den svenska skolan och det mångkulturella – En paradox?* Malmö: Filosofiska Fakulteten Linköpings Universitet & Malmö högskola
- Loomba, Aina (2006). *Kolonialism/Postkolonialism*. Stockholm: Tankekraft förlag
- Marsh, David & Stoker, Gerry (red.) (2002). *Theory and Methods in Political Science*. 2 uppl. New York: Palgrave MacMillan
- Nordgren, Kenneth (2006). *Vems är historien?* Umeå: Umeå universitet
- Nygren, Thomas (2009). *Erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier*. Umeå: Umeå universitet

Odhner, C.T & Westman K.G (1914). *Odhners historia för Folkskolan*. 5 uppl. Stockholm: Norstedt & Söners

Parszyk, Ing-Marie (1999). *En skola för andra - Minoritetsupplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*. Stockholm: HLS förlag

Patel, Runa & Davidsson, Bo (1997). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur

Rubeinstein, Reich, Lena & Tallberg, Broman, Ingegerd (2000). *Den svenska skolan i det mångkulturella – konsekvenser för lärarutbildningen*. Malmö: Malmö högskola

Runfors, Ann (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar*. Stockholm: Prisma

Ryen, Anne (2004). *Kvalitativ intervju – Från vetenskapsteori till fältstudier*. Malmö: Liber Ekonomi

Said, Edward W (1993). *Orientalism*. Stockholm: MånPocket

Stukat, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma

Von Brömssen, Kerstin (2003). *Tolkningar, förhandlingar och tystnader - Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

Young, Robert J. C. (2003). *Postcolonialism: A Very Short Introduction*. Barcelona: Oxford University Press

Vygotskij, Lev (1980). *Psykologi och dialektik*. Lars-Christer Hydén (red.). Stockholm: Nordstedts

Vygotskij, Lev (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos

Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise (2000) *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur

Tidskrifter

Johansson, Henning (1996) Intercultural Learning in a Multicultural Society. *The European Journal of Intercultural Studies*, 2(7)

Ladenperä, Pirjo (1999) *Från monokulturell till pedagogisk forskning, Utbildning och demokrati 1999*, Vol 8, Nr 3

Schoultz, Jan, Säljö, Roger & Wyndham, Jan (2001) Heavently Talk: Discourse, artefacts, and Children's Understanding of Elementary Astronomy. *Human Development*, Vol. 44

Tabachnick, B. Robert & Zeichner, Kenneth M. (1993) Preparing Teachers for Cultural Diversity. *The Journal of Education for Teaching*, 4 (19)

Von Brömssen, Kerstin & Rodell Olgaç, Christina (2010) Intercultural Education in Sweden Through the Lenses of the National Minorities and of Religious Education. *Intercultural Education*

Tidningsartiklar

Forsström, Anders (2010) Nya upplopp i Rinkeby. *Dagens Nyheter* 2010-06-09

Thurfjell, Karin (2010) 14 misstänkta för Rinkebyupplopp. *Svenska Dagbladet* 2010-06-24

Elektroniska källor

Skolverket(2000)

<http://www.skolverket.se/sb/d/2386/a/16138/func/kursplan/id/3884/titleId/HI1010%20-%20Historia>

Hämtad: 110427

Sveriges Television(2011)

http://svt.se/2.583660/1.20343334/utskriftsvanligt_format?printerfriendly=true

Hämtad: 110421

Vetenskapsrådet(2002)

http://www.vr.se/download/18.7f7bb63a11eb5b697f3800012802/forskningsetiska_principer_t_f_2002.pdf

Hämtad:110420

Bilaga

Intervjufrågorna som vi använde oss av vid intervjuer med de sex utvalda lärarna på de mångkulturella skolorna.

1. Allmänt: när gick den intervjuade ut lärarhögskolan? I vilka ämnen har du lärarkompetens? Hur ser den nuvarande tjänsten ut? Uppskattningsvis hur många av eleverna som undervisas har utländsk härkomst osv.
2. Anser du att en mångkulturell elevsammansättning kan berika din undervisning? Eventuellt på vilket sätt?
3. Anser du att en mångkulturell elevsammansättning kan vara ett hinder för dig och din historieundervisning? Eventuellt på vilket sätt?
4. Anser du att den lärarutbildning du gått gav dig kompetensen att bedriva historieundervisning med ett mångkulturellt elevunderlag?
5. Brukar du med utgångspunkt i elevernas skiftande kulturella bakgrund, anpassa/lägga ett mångkulturellt perspektiv på din historieundervisning? Hur kan eventuellt en sådan undervisning se ut?
6. Hur brukar du gå till väga för att utveckla ett historiemedvetandet bland eleverna i din undervisning?
7. Upplever du att ditt arbete med en mångkulturell elevsammansättning är mer krävande än att arbeta med klasser där den stora majoriteten utgörs av etniskt svenska elever?
8. Upplever du någon skillnad i historisk identitet mellan elever med utländsk bakgrund jämfört med elever med icke utländsk bakgrund (med utländsk bakgrund menas om eleven själv eller båda av dess föräldrar är födda utomlands)?
9. Anser du att studiematerialet som finns att tillgå i din historieundervisning lägger ett mångkulturellt perspektiv på undervisningen?
10. Vad skulle du behöva för att i din historieundervisning bättre kunna möta elever med olika etniska bakgrunder?