

VEM ÄR JAG? EMANCIPATION OCH HISTORIEÄMNE I 'MÅNGKULTURELLA SKOLOR'

Vanja Lozic

HISTORISK KUNSKAP I DET MÅNGKULTURELLA SAMHÄLLET

I politiska, utbildningsmässiga och andra sammanhang har Sverige beskrivits som ett mångkulturellt samhälle.¹ Ulf Zander påpekar att en historieundervisning med statsnationalistiska drag är 'mindre lämplig för efterkrigstidens Sverige, som blivit ett multietniskt samhälle på grund av en invandring utan någon tidigare motsvarighet i landets historia'.² Enligt Klas-Göran Karlsson betraktas historieämnet som ett ämne som kan utveckla identiteter och kulturarv, som har en emancipatorisk potential och som hjälper individen att orientera sig i tid och rum.³ I artikeln problematiseras begreppen mångkultur och identitet samt betydelsen av dessa för historisk kunskap. Därtill beskriver jag hur gymnasieungdomar tolkar sina etniska identiteter samt hur emancipation kan bedrivas inom ramen för skolämnet historia.

Frågor som sätter sin prägel på följande diskussion är hur vi skall tolka och förstå elevernas etniska identiteter samt vilka svårigheter det finns med att bedriva historieförmedling i så kallade mångkulturella samhällen i allmänhet och emancipatorisk identitetspolitik och historieförmedling i synnerhet. Jag menar att man inte kan diskutera historieämnet och etniska identiteters betydelse för utbildningssystemet förrän man har fått en klarare bild av elevernas egna artikuleringar och förståelsen av identiteter och identiteters påverkan på synen på historiedidaktiska vad- och hur frågor.

¹ Lorentz 2007:78ff.

² Zander 1997:110.

³ Karlsson 2004:27-30.

ELEVERNAS RÖSTER

Artikeln bygger på intervjuer med 36 gymnasieungdomar från företrädevis Malmö. Intervjuerna, som handlar om elevernas liv, familjeförhållanden och reflektioner om historieämnet, gjordes under perioden november 2004 och maj 2007. Jag besökte två kommunala gymnasieskolor och varje klassrumsbesök inleddes med en kort presentation av mig själv, en förenklad beskrivning av min forskning samt en kort redogörelse för intervjuprocessen. 'Intresseanmälningssblanketterna' delades ut och eleverna fick fylla i om de kunde tänka sig att ställa upp på en intervju. Intervjuerna varade mellan 40 minuter och två timmar.

I undersökningen undviker jag i möjligaste mån att stereotypisera de intervjuade genom att beskriva dem som medlemmar av en i förväg och av forskaren definierad (etnisk) grupp.⁴ I analysen är jag intresserad av att förstå hur de intervjuade eleverna tolkar sina identiteter och erfarenheter i allmänhet och inte hur Skolverket eller forskarna skiljer mellan de olika skolors etniska sammansättningar och elevernas etniska identiteter. Den övervägande majoriteten av de intervjuade eleverna är födda i Sverige eller har bott den största delen av sina liv i landet. Deras föräldrar har i huvudsak eftergymnasial utbildning och är födda i Sverige, Danmark, Norge, Algeriet, Irak, Iran, Bosnien-Hercegovina, Polen, Ryssland, etc.

MÅNGKULTURALISMENS KÄNNETECKEN

Begreppet mångkultur kan inkludera 'arbetarkulturer' och 'kvinno- och manskulturer', men har under senare tid ofta handlat om etnicitet.⁵ I denna artikel läggs fokus på etniska relationer. I den politiska debatten om mångkulturella stater har man framför allt fokuserat på distinktionen mellan universalism och erkännandets politik (kommunitarism).⁶ Dessa två synsätt på det mångkulturella samhället och dess uppbyggnad fungerar som redskap i analysen av intervjumaterialet. Enligt erkännandets politikens förespråkare Charles Taylor bör olika så kallade underordnade och etnifierade grupper *erkännas* så att dessa grupper kan konstruera positiva 'livsmanus' och

⁴ Baumann 1996:8.

⁵ Norén 2004:7, 59.

⁶ Eriksen 2002:146.

motverka den underordning som den påstådda marginaliseringen har lett till.

Tesen är att vår identitet delvis formas av andras erkännande, eller frånvaron därav, och ofta *misskännande*, så att en person eller en grupp av människor kan lida verklig skada, drabbas av en verklig förvanskning, om människor eller samhället runtomkring dem återspeglar en inskränkt eller förnedrande eller föraktlig bild av dem.⁷

Som kontrast till erkännandets politik förespråkar bland andra Jürgen Habermas *universella och individbaserade (medborgerliga) fri- och rättigheter*. Han menar att genom samtal och med utgångspunkt från individuella särintressen kan samhällsmedborgare skapa konsensus kring *det gemensamma bästa*. Tanken är att varje enskild individ skall ges rätten att påverka samhället så att individens egna och samhällets gemensamma intressen kan gynnas. Detta innebär att olika individer, inklusive marginaliserade personer, ges möjlighet att, genom de så kallade universella fri- och rättigheterna, förändra samhällsstrukturer och skapa gynnsamma grundpremissor för samtliga medborgare.⁸

Kommunitaristerna kritiserar universalismen för att den bortser från att de så kallade marginaliserade grupperna inte har makt att förändra samhällsstrukturer. Normsättande grupper beskrivs som *blinda* för marginaliserade gruppers behov, krav och intressen. Företrädarna för erkännandets politik framhåller att i sökandet efter det gemensamma bästa utgår man från ett kompromisstänkande som i förlängningen leder till en situation där politiskt starka grupper kör över marginaliserade grupper.⁹ Samhället anses vara *särartsblind* och för att motverka samhällsstrukturer som är blinda för olika gruppers särintressen förespråkar kommunitarister en politik som har som syfte att säkra överlevnaden av olika gruppers kollektiva särdrag och erkänna dessa gruppers specifika behov.

De kritiker som förespråkar universalism framhåller att det inte går att bevara/konservera kulturens/gruppens/individens *egenart*. Kultur och etnicitet kan inte betraktas som något som individen bär med sig från en generation till en annan och en plats till en annan. *Individerna* skall enligt samhällssynen ges möjlighet att *gemensamt*

⁷ Taylor 1999:37.

⁸ Habermas 1999:116, 119, 122-126.

⁹ Taylor 1999:39ff; Gutmann 1999:25, 31.

och i samförstånd med andra välja de premisser som skall vara vägledande i samhället. Universalisterna ser de så kallade västerländska samhällen och universalistiska grundprinciper som neutrala, opartiska och objektiva. Seyla Benhabib understryker att universalism i själva verket 'är en form av etnocentrism' och är således ett normativt synsätt.¹⁰ Joan W. Scott menar att universalism liksom olika former av kommunitarism reproducerar patriarkala och heteronormativa värderingar och att universalism står för assimilering till dominerande kultur, historia och politisk ideologi samt majoritetssamhällets språk.¹¹ Nu ska jag utifrån de båda modellerna diskutera implementering av mångkulturalism inom det svenska skolsystemet.

DEN MÅNGKULTURELLA SKOLPOLITIKEN

Mångkulturalismen har funnits sedan 1960-talet och USA ses ofta som mångkulturalismens vagna. De två kanske mest intressanta och tydliga exemplen på kommunitaristisk identitetspolitik inom skolan är den *afrocentriska* skolmodellen i USA och *supplementary schools* i England.¹²

I Sverige trädde den första så kallade invandrapolitiken i kraft 1968. Den handlade om *jämlikhetsmålen* men hade fortfarande assimilerande inriktning. I mitten av 1970-talet ville man på en bredare front ge 'invandrare' möjlighet att 'utöva och upprätthålla en etnisk tillhörighet som skilde sig från den svenska befolkningsmajoritetens'.¹³ Satsningen på hemspråksundervisning var ett sätt att erkänna de så kallade invandrabarnens speciella behov.¹⁴ I och med 1975 års riksdagsbeslut slopades den tidigare assimilationspolitiken.¹⁵

Grundskolereformen från 1980-talets början hade som syfte att erkänna så kallad social och kulturell mångfald 'som ett villkor för den sammanhållna gemensamma grundskolan'.¹⁶ Eleverna skulle bland annat ta del av andras erfarenheter samt 'pröva kamraters

¹⁰ Benhabib 2004:51, 55f.

¹¹ Scott 2007:4-5, 14, citat s. 12.

¹² Hall 2002:399-418; Asante 1991.

¹³ Borevi 2002:310, se även 201ff.

¹⁴ Borevi 2002:314.

¹⁵ *Tre decenniers modersmålsstöd - om modersmålsstödet i förskolan 1970-2000*:11

¹⁶ Boman 2002:316.

argument och föreslå egna lösningar'.¹⁷ Härmed tonades ned 'den tidigare invandrapolitikens ambition att främja kulturbevarande' och man framhöll att den så kallade svensktalande majoriteten skulle påverkas av 'invandrabarnens' erfarenheter.¹⁸ År 1985 förklarade riksdagen att interkulturellt lärande skall genomsyra det svenska utbildningsväsendet.

I slutet av 1980-talet och under 1990-talet utmanades det gemensamma och sammanhållna skolsystemet av så kallade fria skolformer med konfessionell, etnisk eller språklig profil. Forskare menar att spänningen mellan erkännandets politik och universalismen har sedan 1990-talet kommit till uttryck i kravet på egna friskolor för minoriteterna å ena sidan och den svenska enhetsskolan å andra sidan.¹⁹ Medan universalisterna förespråkar individens eget frigörande och gemensam utbildningssystem för alla individer förespråkar kommunitaristerna kollektiv/gruppbasead emancipation genom vilken man hoppas kunna stärka och bejaka gruppens egna intressen samt bevara så kallade egna etniska identiteter, kulturarv och självkänsla.²⁰ Hur ser då de intervjuade på relationen mellan sina egna etniska identiteter och föräldrarnas livshistoria och deras födelseländers (kultur)historia?

ELEVERNAS INTRESSE FÖR FÖRÄLDRARNAS FÖDELSELÄNDER

Samtliga elever visar ett intresse för kulturen från och historien om föräldrarnas födelseländer. Abbas, som berättar att hans mor är uppvuxen i en liten ort i södra Sverige och att hans far kom till Sverige från Algeriet på 1980-talet, visar ett intresse för den nordafrikanska kulturen och för Algeriets/arabvärldens politiska historia.²¹ Han menar att den rådande historieundervisningen är eurocentrisk och att man förbiser betydelsen av andra kulturer.

¹⁷ Boman 2002:318-319.

¹⁸ Borevi 2002:310, Batelaan m.fl.1992: 27-28.

¹⁹ Borevi 2002:313.

²⁰ Gerle 1999:12-13, 41-43, 55, 173.

²¹ Samtliga namn på de intervjuade personerna är fingerade.

I: Vad är mest intressant för dig just i historieämnet?

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

För Abbas är det viktigt att få en bekräftelse på den arabiska kulturens storhet samt att få ökade kunskaper om området. Alma säger att hennes intresse för historia väcks när hon får titta på TV-program om Egypten och den egyptiska kulturen eftersom det är en del av hennes identitet. Hon förtydligar att andra människor som inte har en identitetsmässig anknytning till landet 'hade kanske bytt kanal, men jag tittar'. För Abi är det mest intressanta historiska området 'uppkomsten av perserriket' eftersom utan dess uppkomst 'hade jag inte varit jag, jag hade inte haft denna identitet', berättar han.

Slutsatsen som kan dras ur intervjuerna är att ungdomarna visar ett intresse för sina föräldrars födelseländer. För Zara har detta inneburit att hon gick på en skola vars arbetsmetoder påminner om en kommunitaristisk skolpolitik. Under några år gick hon i en 'bosnisk skola' i Malmö, där en bosnisk förening bedrev undervisningen som ägde rum på helgerna. Denna utbildning var ett komplement till den ordinarie grundskoleutbildningen och baserades på styrdokument och läroböcker från Bosnien-Hercegovina. Den gav Zarah viktiga sakkunskaper om delar av bosnisk-hercegovinsk historia och kultur samt om det bosniska språket. Den engelske pedagogikforskaren och rektorn för en etnoreligiös friskola, Mohamed Elhaddad, förklarar att liknande skolor kallas för *supplementary schools* i England och att syftet med dem är att föra vidare föräldrarnas *kulturarv* till de kommande generationerna.²² Samira, Alma, Abi, Marta och Ewa förklarar att modersmålsundervisningen har gett dem vissa kunskaper om historien om och kulturen i föräldrarnas födelseländer. Dejan och Caroline indikerar att deras intresse för exempelvis den forna Jugoslaviens och Bosnien-Hercegovinas historia har sin förklaring i deras bosniska/jugoslaviska/ balkanska sociokulturella bakgrund.

²² Elhaddad 2009. Dessa skolor kallas också för 'Complementary', 'Community' eller 'Saturday' schools.

Intervjuerna åskådliggör att de intervjuade önskar få kännedom om de länder som deras föräldrar är födda i och att de relaterar sina etniciteter till föräldrarnas födelseländer. På så sätt finner de delar av sina etniska identiteters *ursprung* i föräldrarnas födelseländer. På samma gång bör det påpekas att de inte vill *ersätta* den rådande undervisningen med undervisning om föräldrarnas födelseländer.²³ Samtliga elever vars föräldrar är födda i och utanför Sverige poängterar att det är av vikt att ha kunskaper om den svenska och europeiska historien. Eleverna upplever att undervisningen bör handla om det land man bor i och således är en del av. Studien visar att historien om nationalstaten Sverige och Europeiska stater och USA är en del av det som identifieras som det kulturella arvet och allmänbildningen. Likväl kan majoriteten av de intervjuades tankegångar tolkas som ett tecken på att undervisningen inte knyter an till länder utanför Europa.

IDENTITETERNAS INSTABILITET

Det är möjligt att beskriva ungdomarnas reflektioner som individers behov av ett erkännande av delar av deras så kallade kulturella arv. Men intervjuer med gymnasisterna visar också att många av dem intervjuade vill utveckla kunskaper om flera andra historiska fält, t.ex. sin egen lokalhistoria, nationell och europeisk historia men även globalhistoria.

Jag vill hävda att implementering av en renodlad kommunitaristisk skolmodell försvåras eftersom ungdomarnas etniska identiteter och intressen kännetecknas av komplexitet. Det är mycket svårt att fixera ungdomarnas identiteter på det sätt som vissa kommunitarister propagerar för. Ungdomarnas livsberättelser är ett tecken på detta. När jag frågade Omar om hans relation till föräldrarnas födelseland svarade han att han känner sig som 'svensk, alltså arabisktalande svensk', att han 'utövar de båda kulturerna, skiftar' mellan dem och att han 'tar det bästa från de båda kulturerna'.

Omar: Jag har en relation till Irak på samma sätt som jag har till Sverige. Jag har aldrig besökt Irak. Jag vill gärna besöka Irak. Det känns som det är en del av mig. [...]

I: Vad betyder Sverige för dig?

²³ Se kapitel 6 i Lozic 2010 och kapitel 5 och 7 i Lozic 2011.

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

Även om Omar aldrig har besökt Irak har landet en betydelsebärande position i hans identitetskonstruktion eftersom hans föräldrar förmedlar berättelser om deras födelseländer till honom. Dessutom är även Iran en viktig del i hans identitet. Han kallar sig även halv-irakier, halviranier. Utifrån detta går det att dra slutsatsen att hans etniska identiteter är mycket komplexa. Det är sålunda problematiskt om man i tolkningen av elevernas identiteter endast utgår från föräldrarnas födelse-land, även om eleverna ibland anser att det är intressant att läsa om historien om föräldrarnas födelse-land. Frågan är om det överhuvudtaget är möjligt att hitta en fast och avgränsad (essentiell) identitet som ska erkännas, dvs. emanciperas med utgångspunkt från den kommunitaristiska synen på identiteter.

Till exempel identifieras Linda som svensk samtidigt som hon i vissa sammanhang kan heja på norska fotbollslag och fira 17 maj, Norges nationaldag. Då tar hon 'ledigt från skolan och skriker "hurra!". Hennes etniska identiteter är inte distinkta, utan kompletterande och samverkande. Även om många elever talar om kultur och identiteter med utgångspunkt från essentialistiska beskrivningar visar en djupare granskning av materialet att kulturen inte är essentialistisk utan socialt konstruerad.

Så här beskriver Ada sin tolkning av de etniska identiteterna:

Ada: Jag pratar ju persiska hemma, egentligen pratar jag svenska med min mamma och av någon konstig anledning persiska med min pappa. När jag var liten så kändes det lite så där – man har ju en identitetskris, tror jag. [...] När jag gick i mellanstadiet, då ville jag inte längre läsa [persiska], jag fattade inte vad jag skall med det liksom. [...] Men nu vill jag gärna det.

I: Varför vill du lära dig språket nu?

Ada: Antagligen för att jag är mycket mer bekväm med att jag har föräldrar från Iran. [...] Alltså man tänker inte att man är så tudelad på något sätt. Men det är man i

grund och botten, i och med att jag pratar persiska hemma och jag ser inte svensk ut och jag har liksom aldrig varit i Iran. Och om jag skulle åka till Iran skulle de skratta eftersom jag bryter på svenska. Man hör aldrig hemma någonstans. Man blir aldrig accepterad som den riktige svensken, den riktige iraniern – någonstans liksom.

Ada talar svenska med sin mor och persiska med sin far. Hon beskriver sig själv som tudelad samtidigt som hon berättar att hon inte blir erkänd, varken som 'svensk' eller som 'iranier'. Aleksandra Ålunds studier visar att dikotomin vi/de (svenskar/invandrare) är diffus i dagens Sverige.²⁴ Ada kan ibland se sig själv som svensk, ibland som 'invandrare' och ibland som 'iranier'. På så sätt bekräftar hennes reflektioner tesen att en individs identiteter inte skapas 'i ensamhet utan tillsammans med andra'.²⁵

Ada: Det här med dubbelheten, alltså även om jag inte kan se mig själv som helsvensk för att andra inte gör det så märker jag att om man pratar med någon; till exempel när jag åker bussen genom Rosengård, och i fall jag snackar med en del killar som bott där hela sitt liv och de har föräldrar från Irak eller var som helst och de bryter eller något så där; så när jag pratar med dem så känner jag mig väldigt, väldigt svensk. [...] Man känner sig väldigt konstig då man är fullt medveten att man inte ser svensk ut, men när man pratar med dem så känner man sig väldigt svensk. Då får man en konstig bild av sig själv. [...] Så det beror på vem man pratar med.

Adas berättelse om resan genom Rosengård kan betraktas som ett exempel på hur den materiella världen, de sociala interaktionerna, de historiska erfarenheterna och så vidare samverkar i konstruktionen av identiteter och att identiteterna kan skifta i olika identitetsskapande rum.

Identiteterna konstrueras i relation till andra människor i omgivningen. Utan den andre kan identiteterna inte existera. Exempelvis påpekar Sandra att hennes svenskhet accentueras just i Rosengård och att hon skulle känna sig utstött där. I Adas fall bidrar mötet med ungdomar i Rosengård till det som Beverley Skeggs kallar disidentitet. Med andra ord fränsäger sig Ada en viss identitet (i det här

²⁴ Peterson & Ålund 2007:189-190.

²⁵ De båda citaten är från Peterson & Ålund 2007:188.

fallet invandraridentitet) i en given situation, trots att hon tidigare i intervjun beskrev sig själv som invandrare. Att disidentifiera sig med någon de två eleverna betraktar som 'invandrare' innebär att de implicit säger 'sådan är inte jag', 'till dem hör jag inte'.²⁶ Därmed går det att hävda att identiteterna kan omförhandlas eftersom de är situationsbundna.²⁷ Adas upplevelser eller tolkningar av sina egna identiteter verkar vara svåra att förena med det som vissa benämner som den kommunitaristiska modellens essentialistiska syn på etniska identiteter.

Anthony Appiah menar att det inte går att tala 'om verkliga jag' (individens eget essentiella identitet) och därför är begreppet identitet svårt eftersom det knyter an till en filosofi om jaget 'som finns begravt där inne, det jag som man måste gräva fram och uttrycka', det vill säga de identiteter som kommunitaristerna vill skall erkännas/emanciperas.²⁸ Se till exempel hur Linda tolkar sina identiteter och hur hennes stöd för de norska och svenska idrottslagen kan skifta i olika sammanhang.

Linda: Jag har ju växt upp i Sverige. Jag förstår ju norska. Men jag har alltid i de flesta frågor känt mig svensk. Det är ju mer i sportsammanhang som jag känner mig norsk; för att annars skulle jag bli utslängd ur hemmet, tror jag. Ha, ha. Min mamma är mycket patriotisk när det gäller sport.

I: Om Norge och Sverige spelar och du är med dina vänner, vem hejar du på då?

Linda: Om jag är i Norge så stödjer jag Sverige och om jag är i Sverige så stödjer jag Norge.

I: Varför det?

Linda: Man måste stödja de andra, grannarna. Om man är i Sverige så stödjer alla Sverige, så man måste stödja grannen – ja, man känner sig lite mer patriotisk på andra hållet.

Istället för en fast identitet skiftar Lindas identiteter i idrottsliga och andra sammanhang. Skiftena beror på sociala och rumsliga

²⁶ Skeggs 1999:119.

²⁷ Eriksen 2002:164.

²⁸ Appiah 1995:144.

(geografiska) sammanhang. Sålunda blir hennes identitet svår att fixera utan att utöva symboliskt våld (utan att misskänna hennes andra identitetsformer).²⁹

Tidigare forskning visar att '[g]ränsöverskridande och kulturell sammansmältning karakteriserar Sverige, liksom andra europeiska mångkulturella samhällen'.³⁰ Gerd Baumann framhåller att kulturbegreppet ofta används för att beskriva idén om 'arvets' oföränderlighet. Men enligt honom är kulturen/identiteten ett flytande och situationsbundet fenomen som förändras kontinuerligt.³¹ I linje med detta kan det tillfogas att Ewa ställer frågan 'Vad är man? Vadå, är jag svensk eller polsk?' och Marta förklarar att hon känner sig inte 'bara svensk eller bara polsk utan både och'.

Den postkoloniale teoretikern Homi Bhabha kallar liknande identiteter för hybrida:

This 'part' culture, this partial culture, is the contaminated yet connective tissue between cultures – at once the impossibility of culture's containedness and boundary between. It is indeed something like culture's 'in between', baffling both alike and different. [...] Hybrid agencies find their voice in a dialectic that does not seek cultural supremacy or sovereignty. They deploy the partial culture from which they emerge to construct visions of community, and versions of historic memory, that give narrative form to the minority positions they occupy; the outside of the inside: the part in the whole.³²

Cultural Studies-teoretikern Lawrence Grossberg ser i likhet med Bhabha, identiteterna som gränsöverskridande och situationsbundna och förklarar att hybriditet handlar om 'the "border-crossing", making an image of between-ness'.³³

I vårt fall är det en fråga om gränsområdet mellan det som *anses vara* etniskt svenskt å ena sidan och som *påstås vara* föräldrarnas kultur och 'historiskt ursprung' å andra sidan. Dessa subjekt definieras följaktligen utifrån sin unika rumsliga placering som är i mellanposition genom att de på samma gång varken är det ena eller det andra, eller kanske rättare sagt: de är både det ena och det andra. I de

²⁹ Jfr Butler 2005:65.

³⁰ Peterson & Ålund 2007:188.

³¹ Baumann 1996:195-196.

³² Bhabha 1996:54, 58.

³³ Grossberg 1996:91-92.

så kallade mångkulturella miljöerna, där människor blandas över etniska och nationella gränser, där ungdomarnas föräldrar kommer från hela världen och där det svenska och andra språk är viktiga för-
enande och kulturformande faktorer, är det svårt att tydligt särskilja olika 'etniska grupper' och deras kulturhistoriska erfarenheter.

ETNISKA DIKOTOMISERINGSPROCESSER – ATT FIXERA ETT SUBJEKT

Det ovan sagda innebär inte att det inte förekommer försök till fixering av etniska identiteter med utgångspunkt från synen att identitet är en historisk produkt som har ett ursprung som kan härledas till biologiska föräldrars och släktens födelseland och 'kultur'. Så här beskriver Jala *erkännandet* av invandrarskapet och *misskännandet* (för att använda Taylors termer) av den svenska identiteten:

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

Jalas reflektion kan jämföras med den retoriska frågan som Thomas Hylland Eriksen ställer, nämligen 'how many generations should one feel compelled to go back in order to find a starting point of one's present ethnic identity?'³⁴ Identitetsskapandeprocesser kräver att omgivningen och individen (om)tolkar individens egen historia och gruppstillhörighet samt att familjens och den etniska/nationella gruppens genealogi artikuleras. I exemplet ovan kan en individ identifieras som fjärde generationens invandrare och Jala hävdar att 'Man är aldrig svensk'.

Definitionen av kategorin invandrare bidrar till att man inringar kategorin etnisk svensk och tvärtom. Etniskbaserade stämplingsprocesserna som eleverna beskriver upprättar och naturaliserar specifika historiska relationer och normativa definitioner av etnicitet. Samtidigt beskriver de de sätt varigenom olika människor i omgivningen (t.ex. lärare och föräldrar) söker en individs 'kulturella ursprung' och gruppstillhörighet med utgångspunkt från föräldrarnas

³⁴ Eriksen 2002:69.

och släktens födelseland och föreställningarna om landets kultur och historia.

BENÄMNINGEN – ETT SÄTT ATT SKAPA UTANFÖRSKAP OCH INNANFÖRSKAP?

Studien visar att andras tolkningar av oss själva samt deras syn på oss och 'vår historia' och tanken om tillhörighet bidrar till konstruktionen av våra självbilder och därigenom våra identiteter. Identitetsskapandet är bland annat en process varigenom människor benämns och benämner sig själva. Varje gång vi bemöter/benämner en annan individ/elev utövar vi makt i det avseendet att vi på ett diskursivt plan lägger fram en matris inom vilken den person som vi bemöter och benämner får röra sig.

Maktutövningen och subjektpositioneringen går att finna i Abbas beskrivning av misskännandet av hans svenska identitet. Han påpekar att det syns att han 'inte är svensk så folk kommer aldrig att se [honom] som svensk'. Detta implicerar att han blir rasifierad, alltså kategoriserad utifrån föreställningar om ras och en av sina föräldrars födelseland och livshistoria. Det intressanta är att Abbas definierar sin mor som svenska, att han bor i ett så kallat medelklassområde i centrala Malmö (där över 60 % av befolkningen har eftergymnasial utbildning),³⁵ pratar svenska hemma och beskrivs av svenskläraren som en av de mest begåvade uppsatsförfattarna i klassen vars dröm är att bli romanförfattare. Icke desto mindre artikulerar han sin så kallade invandraridentitet genom en mycket utpräglad *brytning* och genom att han väljer att träna fotboll i en fotbollsklubb som grundades av några så kallade arbetskraftsinvandrare på 1960-talet.³⁶ Han anser att denna klubb spelar en mycket mer teknisk och roligare fotboll än andra klubbar som associeras med en så kallad svensk spelstil. Genom sin så kallade brytning och accentuering av en viss spelstil, som avviker från den som anses vara dominerande i så kallade svenska klubbar, uttrycker (så att säga skyltar, framför, spelar upp) han en viss identitetsform i det offentliga rummet. Här går det att tala om performativa akter genom vilka han visar upp sin identitet på den offentliga arenan. Vad innebär det då att man tolkar

³⁵ Nilsson & Bergdahl 2006:2.

³⁶ Namnet på fotbollsklubben är utelämnat.

elevens identiteter med utgångspunkt i släktens och föräldrarnas livshistoria och deras så kallade etnogeografiska ursprung samt hudfärg?

Det faktum att flera intervjuade elever benämns som *svenskar* men mycket ofta även som *icke-svenskar* innebär att individernas subjekt formas i en viss riktning. Ett konkret exempel på interpellation (benämningen) är lärarnas tolkning och benämning av Adas etniska identiteter.³⁷

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

Exemplet visar hur Ada formas diskursivt i en social miljö, i en situation där modersmålläraren markerar gränsen för hennes etnokulturella och historiska arv och identiteter. Det går att hävda att identitetsmässiga sammansmältningar och gränsöverskridande identiteter förbises av Adas modersmållärare. Det är påtagligt att Ada upplever att hon fräntas rätten att placera *sig själv* i ett visst socio-kulturellt fält. Istället är det föräldrarnas *ursprung* som *dikterar/ bestämmer* Adas plats i det sociala fältet, i alla fall om man skall tro Adas syn på sin lärares åsikt. Den direkta följden av dessa processer är att Ada måste *kämpa* för att bli accepterad som så kallad *svensk*. Adas missnöje med lärarens 'nationalistiska' bemötande ledde till att hon hoppade av modersmålsundervisningen.

Men Judith Butler menar att '[e]xceeding is not escaping, and the subject exceeds precisely that to which it is bound'.³⁸ Även om Butlers ord kan uppfattas som alltför strukturalistiska är det ingen tvekan att de ovan beskrivna interpellationsprocesserna kan bidra till upplevelsen av att den svenska identiteten *misskänns* och invandraridentiteten erkänns. I exemplet ovan bemöts Ada som en individ vars

³⁷ Interpellationsprocessen är den process varigenom man skapar subjekten och sätter gränser för deras identiteter. Se bl.a Edenheim 1995: 62; Butler 1999:4ff.

³⁸ Butler 1999:17.

så kallade *etnokulturella* och *genealogiska kärna* ligger i Iran och inte i Sverige. Modersmållärares bemötande av Ada kan tolkas som ett uttryck för både erkännandets och *misskännandets politik*. Jag menar att erkännandet av en identitet (exempelvis genom modersmålsundervisning och etnoreligiösa friskolor) i själva verket kan leda till misskännandet av andra identiteter. Paradoxalt nog är det just misskännandeprocessen som kommunitaristerna har tillskrivit den universalistiska tolkningen av identiteter och samhällsstrukturer.

Enligt Ada hade en annan lärare, en grundskolelärare, svårt att förstå varför Ada behärskade det svenska språket så bra. Mirzet Tusunovic menar att lärare generellt sett har 'låga förväntningar på elever med utländsk bakgrund'.³⁹

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

Adas skildring av lärarens syn på hennes etniska bakgrund och hennes kunskaper i det svenska språket tyder på att läraren betraktar kultur som någonting oföränderligt och essentiellt och att hon bidrar till att Ada upplever sig själv som annorlunda. Lärarens syn på språket (som den skildras i Adas berättelse) är ett viktigt element i den så kallade essentialistiska synen på kultur och etnisk identitet. Kerstin von Brömssen har kunnat visa att många elever uppfattar att 'det är ju i skolan man lär sig att man är invandrare'.⁴⁰

Den subjektiva upplevelsen av *misskännandet*, de sätt varigenom individen *uppträder* (och som uppfattas som avvikande/normalt) samt omgivningens (även lärarnas och kompisarnas) interpellationer och individens eget sätt att beskriva världen på är i själva verket ett resultat av samma processer varigenom man skapar en så kallad

³⁹ Tursunovic 2007:172.

⁴⁰ von Brömssen 2003:305.

invandrare, icke-svensk, iranier, svensk eller utmärkande utlänning. Ada som andra generationens 'invandrare' eller 'iranier' existerar inte förrän hon bemöts som ett invandrarobjekt/-subjekt.

Intervjun med Ewa är ytterligare ett exempel på differentiering. Hon berättar att på historiektionerna fick de i uppgift att med utgångspunkt från gamla förteckningar över elever avgöra förändringen av den etniska sammansättningen på deras skola. Syftet var att uppmärksamma ökad etnisk mångfald i Malmö och Sverige i allmänhet och skolan i synnerhet och således skriva in den i skolans egen historieskrivning.

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

Här förväntas eleverna att på basis av individernas namn kunna avgöra om de är *svenskar* eller *utlänningar*. Ewas beskrivning av undervisningen i mitten av 2000-talet visar hur lärarens försök att ge en röst åt marginaliserade grupper och skriva in dem i lokalhistorisk kontext paradoxalt nog reproducerar dikotomin svensk/invandrare och *tränar* elever att med utgångspunkt från personnamn skilja åt eleverna.

Kontentan av diskussionen ovan är att identiteterna inte finns *a priori*. Med andra ord finns inte ett subjekt förrän sociala relationer har etablerats. Detta i sig implicerar att elevernas identiteter är produkter av processer som även lärare och historiker deltar i. Ett exempel på en identitetsskapande handling är när Jala hävdar att hon 'talar språket', 'har kommit in i systemet' men att hon inte får 'de här vibbarna' (alltså mottagande, bemötande, benämning) från andra i omgivningen. Detta leder mig till slutsatsen att Jala inte erkänns som ett etniskt svenskt subjekt.

HISTORIEFÖRMEDLING I DET MÅNGKULTURELLA SAMHÄLLET – AVSLUTANDE DISKUSSION

I denna artikel har jag visat att på frågan vad de skulle vilja läsa mer om eller vilken historisk period de föredrar svarade majoriteten av eleverna, vars föräldrar är födda utanför Sverige, att de är intresserade av att fördjupa sig i historien om föräldrarnas födelseländer och att historieundervisningen bör i mindre utsträckning vara eurocentriskt.

På detta sätt visar de hur betydelsefulla deras föräldrars nationella/kulturella/etniska identiteter är för deras syn på historisk kunskap i allmänhet och historieämnet i synnerhet men också för deras egna identiteter. Det går att hävda att några av dem önskar få sina föräldrars födelseländers historia inskrivna (erkända) i historieundervisningen. Därmed ställer de krav på omvärdering av enligt dem gällande synen på historisk kunskap i skolan.

Med utgångspunkt från elevernas reflektioner gällande historieundervisning i ett mångkulturellt samhälle har tre möjliga förslag till individualisering på basis av etniska identiteter utkristalliserats. För det första skulle man kunna låta eleverna specialisera sig inom ett visst område genom individuella arbetsuppgifter. Denna form av historieförmedling kan kallas additions- eller tilläggshistoria och syftar till att uppmärksamma åsidosatta former av historiska tolkningar och marginaliserade subjekt. Denna historia läses vid sidan av den så kallade allmänna eller generella historien. För det andra kan stora så kallade invandragrupperns historia skrivas in i den historia som definieras som generell och som läses av samtliga elever. Flera elever har påpekat att om en historia är viktig för en person borde den vara av intresse för dess klasskamrater. De har också framfört att kunskaper om olika individers, grupper och länders historia ökar förståelsen för andra människors situationer. På så sätt utvecklas den så kallade interkulturella kompetensen. För det tredje har några få elever angett att en individualisering av historieämnet på basis av elevers etniska tillhörigheter kan göras inom den så kallade privata sfären eller som en del av modersmålsundervisningen.

Men detta är bara en liten del av ungdomarnas reflektioner. Analysen visar att en kommunitaristisk syn på etniska identiteter kan betraktas som problematisk eftersom flera gymnasisters identiteter kännetecknas av 'hybriditet' (identitetsformer som inte går att fixera/erkänna/frigöra på ett sätt som kommunitaristerna försöker göra). Identiteterna är istället både historiska och situationsbundna formationer som förändras över tid och rum. Undersökningen visar att de etniska interpellationsprocesserna samt dikotomin 'svensk'/ 'invandrare' förstärker skillnader och bidrar till segregeringstendenser. Ansatserna som syftar till att erkänna ett visst subjekt bidrar till ett misskännande av individens andra identiteter. Dessa processer leder till en dikotomisering av olika samhällsfärer och en känsla av innanförskap/utanförskap samt till en upplevelse av att det kan vara svårt att bli accepterad som 'etnisk svensk'. Sålunda handlar identitetsformering och identitetspolitik om maktrelationer. Butler låter oss

förstå att '[n]o individual becomes a subject without first becoming subjected or undergoing "subjectivation"'.⁴¹

Många gånger påverkas även elevernas identiteter och syn på relevant historiekunskap av resor över nationsgränsen. Enligt Thomas Hylland Eriksen är etniska gränsdragningar i grunden sociala och inte territoriella.⁴² Han har rätt i att etniska identiteter är sociala konstruktioner men jag vill hävda att även territoriella gränsdragningar är kognitiva och diskursiva konstruktioner som påverkar människors identiteter. Till exempel påpekar flera elever att när de åker till sina föräldrars födelseländer tilltalas de av släktingarna bland annat som svenskar, medan de inom Sveriges nationsgränser identifieras som svenskar, invandrare och/eller med utgångspunkt från sina föräldrars födelseländer. Stick i stäv med dessa flytande identiteter strävar kommunitarismens förespråkare efter en identitetspolitik som skapar/reproducerar/definierar/fixerar subjektpositioner genom att sätta gränser för subjektens möjligheter och dess historiska och kulturella ursprung.

Men går det att hävda att den universalistiska modellen är lösningen på problemet? Flera elevers svar under intervjun går att tolka som en kritik av universalismens oförmåga att erkänna vissa kulturhistoriska och geopolitiska områden. Majoriteten anger att den rådande undervisningen är eurocentrisk och att den försummar andra geopolitiska områden och kulturer. Av de 36 intervjuade eleverna kritiserar 20 explicit historieämnets alltför snäva geopolitiska fokusområde. Det dominerande mönstret är att gymnasisterna betraktar ämnet som eurocentriskt, men också att de beskriver det som ett ämne som är kronologiskt uppbyggt. Det är intressant att ämnet i stora drag inte beskrivs som Sverigecentrerat utan snarare som Europa-centrerat. Med en eurocentrisk syn på historia syftar man på det så kallade Västeuropa och på USA. En utvidgning av historieämnets geopolitiska horisont ses som en möjlig lösning på problemet.

En trolig förklaring till detta är att flera elever ser olika asiatiska länders (framförallt Kinas) potentiella ekonomiska expansion som en viktig anledning till att se sig omkring och utveckla kunskaper om omvärlden. Den globala ekonomin och mediernas syn på omvärlden är därmed en möjlig förklaring till det ökade intresset för andra delar av världen. Dessutom har majoriteten av eleverna för avsikt att resa och/eller studera utomlands efter studenten. Många elever har också

⁴¹ Butler 1997:11.

⁴² Eriksen 2002:39.

regelbundet besökt sina föräldrars födelseländer samt påverkats av föräldrarnas och de utländska mediernas syn på omvärlden.

Vidare påpekar Joan W. Scott (utan att för den delen ansluta sig till den kommunitaristiska linjen) att den universalistiska modellen, såsom den ser ut idag, grundas på en politisk modell som tvingar fram vissa tillvägagångssätt samt underminerar betydelsen av vissa subjekt för att följaktligen lyfta fram andra på bekostnad av just de marginaliserade grupperna. Därmed leder universalismen till att vissa kategorier uppfattas som naturliga (universellt giltiga) medan andra diskvalificeras från den föreställda gemenskapen.⁴³ Detta har kunnat observeras i flera ungdomars reflektioner om vem som räknas som 'svensk' och vems historieskrivning anses vara en essentiell del av den historiska metaberättelsen (den normerande historiska kunskapen) som sätter sin prägel på historieläroböcker och historieförmedling.⁴⁴

REFERENSER

- Appiah, Anthony, 1995: 'Identitet, autenticitet, överlevnad', i Taylor, Charles, *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*, Göteborg: Daidalos, s. 139-152.
- Asante, Molefi Kete, 1991: 'The Afrocentric Idea in Education', *The journal of negro education* 1991 No. 2, s. 170-180.
- Batelaan, Pieter m.fl, 1992: *Interculturalism in Swedish Teacher Education: An Evaluation of the Intercultural, Bilingual and International Dimension*, Stockholm: UHÄ.
- Baumann, Gerd, 1996: *Contesting Culture: Discourses of Identity in Multi-Ethnic London*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Benhabib, Seyla, 2004: *Jämlikhet och mångfald: Demokrati och medborgarskap i en global tidsålder*, Göteborg: Daidalos.
- Bhabha, Homi, 1996: 'Culture's In-Between', i Hall, Stuart & Paul Du Gay (red.), *Questions of cultural identity*, London: Sage, s. 53-60.
- Boman, Ylva, 2002: *Utbildningspolitik i det andra moderna: Om skolans normativa villkor*, Örebro: Örebro universitet.

⁴³ Scott 1999:9.

⁴⁴ Lozic 2010:110f, 253ff; Nordgren 2008:10ff.

- Borevi, Karin, 2002: *Välfärdsstaten i det mångkulturella samhället*, Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- von Brömssen, Kerstin, 2003: *Tolkningar, förhandlingar och tystnader: Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Butler, Judith, 1997: *The Psychic Life of Power: Theories in Subjection*, Stanford: Stanford University Press.
- Butler, Judith, 1999: *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, London: Routledge.
- Butler, Judith, 2005: *Könet brinner! Texter*, Stockholm: Natur och Kultur.
- Edenheim, Sara, 2005: *Begärets lagar: Moderna statliga utredningar och heteronormativitetens genealogi*, Eslöv: Symposium.
- Elhaddad, Mohamed, 2009: 'One Two Three in a Different Way!!! 1+2+3=6=3+2+1', i *Papers presented at CiCe Fourth Annual Student Conference, Malmö University, 20-21 May 2009*, Malmö, s. 1-21.
- Eriksen, Thomas Hylland, 2002: *Ethnicity and Nationalism: Anthropological Perspectives*, London: Pluto Press.
- Gerle, Elisabeth, 1999: *Mångkulturalism för vem? Debatten om muslimska och kristna friskolor blottlägger värdekonflikter i det svenska samhället*, Nora: Nya Doxa.
- Grossberg, Lawrence, 1996: 'Identity and cultural studies: Is that all there is?'. i Hall, Stuart & Paul Du Gay (red.), *Questions of cultural identity*, London: Sage, s. 87-107.
- Gutmann, Amy, 1999: 'Inledning', i Taylor, Charles, *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*, Göteborg: Daidalos, s. 17-36.
- Habermas, Jürgen, 1999: 'Kampen för ömsesidigt erkännande i den demokratiska rättsstaten', i Taylor, Charles, *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*, Göteborg: Daidalos, s.103-138

- Hall, Kathy A. m.fl., 2002: ”’This is our school’”: Provision, purpose and pedagogy of supplementary schooling in Leeds and Oslo’, *British Educational Research Journal* 2002 No. 3 s. 399-418.
- Karlsson, Klas-Göran, 2004: ’Historiedidaktik: Begrepp, teori och analys’, i Karlsson, Klas-Göran & Ulf Zander (red.), *Historien är nu: en introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur, s. 21-66.
- Lorentz, Hans, 2007: *Talet om det mångkulturella i skolan och samhället: En analys av diskurser om det mångkulturella inom utbildning och politik åren 1973-2006*, Lund: Lunds universitet.
- Lozic, Vanja, 2010: *I historiekansons skugga: Historieämne och identitetsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle*, Malmö: Malmö högskola.
- Lozic, Vanja, 2011: *Historieundervisningens utmaningar: Historiedidaktik för 2000-talet*, Malmö: Gleerups.
- Nilsson, Sonja & Barbro Bergdahl, 2006: *Kvalitetsredovisning: Malmö stad: Förskola, förskoleklass, grundskola, särskola och fritidshem (2006)*, Malmö: Malmö stad.
- Nordgren, Kenneth: 2008: ’Vems är historien?’, *Aktuellt om historia* 2008 No. 1.
- Norén, Carin, 2004: *Myten om det mångkulturella samhället: En diskursanalys av mångfaldsrelaterade begrepp och etnicitet i svensk kulturpolitik*. Borås: Högskolan i Borås.
- Peterson, Abby & Aleksandra Ålund, 2007: ’Ungdomar och identitet’, i Hjerm, Mikael & Abby Peterson (red.), *Etnicitet: perspektiv på samhället*, Malmö: Gleerups utbildning, s. 186-193.
- Peterson, Abby m.fl., 2003: *Ungdomar i vardagens väv: En sociologisk studie av ungdomars gruppbyggande i en storstadsförort*, Lund: Studentlitteratur.
- Scott, Joan Wallach, 1999: *Gender and the Politics of History*, New York: Routledge.
- Scott, Joan Wallach, 2007: *The politics of the veil*, Princeton: Princeton University Press.

- Skeggs, Beverley, 1999: *Att bli respektabel: konstruktioner av klass och kön*, Göteborg: Daidalos.
- Taylor, Charles, 1999: 'Erkännandets politik', i Taylor, Charles, *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*, Göteborg: Daidalos, s. 37-74.
- Tre decenniers modersmålsstöd: Om modersmålsstödet i förskolan 1970-2000*. Stockholm: Statens Skolverk.
- Tursunovic, Mirzet, 2007: 'Skolan och demokratifostran'. i Hjerm, Mikael & Abby Peterson (red.), *Etnicitet: perspektiv på samhället*, Malmö: Gleerups utbildning, s. 167-185.
- Zander, Ulf, 1997: 'Historia och identitetsbildning', i Karlsson, Klas-Göran & Christer Karlegård (red.), *Historiedidaktik*, Lund: Studentlitteratur, s. 82-114.
- Ålund, Aleksandra, 1997: *Multikultiungdom: Kön, etnicitet, identitet*, Lund: Studentlitteratur.
- Ålund, Aleksandra, 2003: 'Ethnicity, social subordination and cultural resistance', i Brochmann, Grete (red.), *The multicultural challenge*, Amsterdam: JAI, s. 205-244.