Studier i de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik nr 39

HISTORIEUNDERVISNING I MÅNGKULTURELLA KLASSRUM PÅ GRUNDSKOLANS HÖGSTADIUM

En analys av lärares narrationer utifrån deras tal om sin historieundervisning

Kenneth Sandelin

Historieundervisning i mångkulturella klassrum på grundskolans högstadium

En analys av lärares narrationer utifrån deras tal om sin historieundervisning

Kenneth Sandelin

Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap

Historia

LICENTIATUPPSATS | Karlstad University Studies | 2020:6

Historieundervisning i mångkulturella klassrum på grundskolans högstadium

En analys av lärares narrationer utifrån deras tal om sin historieundervisning

Kenneth Sandelin

LICENTIATUPPSATS | Karlstad University Studies | 2020:6

Historieundervisning i mångkulturella klassrum på grundskolans högstadium - En analys av lärares narrationer utifrån deras tal om sin historieundervisning

Kenneth Sandelin

LICENTIATUPPSATS

Karlstad University Studies | 2020:6

urn:nbn:se:kau:diva-76019

ISSN 1403-8099

ISBN 978-91-7867-079-6 (tryck)

ISBN 978-91-7867-089-5 (pdf)

Studier i de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik nr 39

© Författaren

Distribution:
Karlstad University
Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap
Centrum för de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik
SE-651 88 Karlstad
+46 54 700 10 00

Tryck: Universitetstryckeriet, Karlstad 2020

WWW.KAU.SE

+Abstract

The overarching aim of this thesis is to investigate how history teachers in lower secondary education discuss choice of content for teaching in the multicultural classroom. The object of study is teachers' conversations about their practice. The main issue is how content narratives relate to the field of tension between a canon-based national heritage and a more individual- and multicultural-based content.

Data collection was made through individual and focus group interviews with five history teachers in lower secondary education. Besides being a qualified teacher, the selection criterion was considerable experience of teaching multicultural classes. The empirical material was treated in two steps in relation to the research questions, in the form of inventory of the teachers' content narratives, and analysis of the relationship between the teachers' choice of content and the classroom context.

The result shows that every choice of content was based on the traditional Wester narrative as the "dominant narrative", irrespective of the classroom context. In terms of two different classroom contexts, the study shows that in classes with a low proportion of students with immigrant backgrounds, the natural geographical demarcation of the dominant narrative was Europe, with the history of Sweden as a recurring theme. The traditional chronological perspective was one of several strategies to use time. Occasionally, the traditional content was treated from other perspectives and with various focuses. For example, the respondents talked about a content with a greater focus on social history and gender issues. In spite of changes, the content remained within the frame of the dominant narrative, which can be defined as a majority adaptation in relation to classroom context. When classes consisted of a high proportion of students with immigrant backgrounds, the students were invited to share their own narratives, which was one among other strategies to challenge the dominant narrative, for example, by introducing coherent themes. Minority adaptation was also achieved when students constructed meta narratives, usually with a content theme as the starting-point.

Keywords: narrative, cultural heritage, content, focus group, multiculturalism, student influence, history teaching, classroom practice, praxis, majority adaptation, minority adaptation, the Western narrative, meta narrations, intercultural learning, choice of content, multiculturalism, interculturality.

Förord

Då jag nu äntligen kommit fram till att skriva förordet till min studie, är det dags att blicka tillbaka lite. Den dag då jag antogs till forskarutbildningen i historia var jag full av tillförsikt och förväntan. Inte minst hade jag en stor förväntan på att efter ett långt arbetsliv som lärare få möjlighet till denna sorts vidareutbildning. Sammanfattningsvis måste jag säga att det varit en ständig kamp om tiden mellan egen undervisning och till studien. Periodvis har det varit tungt även om motivationen aldrig på allvar sviktat. Jag skulle vilja uttrycka det så att processen i sig verkat stärkande och upplyftande De förväntningar jag hade på forskarutbildning har definitivt uppfyllts. En viktig erfarenhet som jag gärna vill betona är hur extremt mycket arbete som ligger bakom en sådan studie. Samtidigt går det aldrig riktigt i förväg att förutse tidsåtgången.

Studien har inte varit möjlig utan mina båda huvudhandledare som jag vill rikta ett hjärtligt tack till. Professor Marin Stolare, som med sin stora beläsenhet både inom historieämnet såväl som inom historieedidaktik har varit till stor hjälp. Inte minst har hans sätt att förklara och hans handfasta konkreta tips varit värdefulla. Universitetslektor Martin Kristiansson har alltid funnits till hands för både abstrakta/teoretiska resonemang såväl som mer vardagligt inriktade frågor. Jag vill även tacka Universitetslektor Anders Forsell som verkat som biträdande handledare och förutom att ha framfört värdefulla synpunkter på texten även bidragit med konstruktiva samtal och diskussioner under arbetets gång.

Givetvis har ett stort antal andra forskare och lärare på olika sätt deltagit i arbetet med studien. I synnerhet vill jag tacka professor Hans Lödén och docent Johan Samuelsson, som efter att ha närläst texten lämnat värdefulla synpunkter. Även ett tack till doktor Joakim Wendel och universitetslektor Ann Kristine Högman som varit delaktiga med goda råd. Universitetsadjunkt Viktoria Wiliamsson och docent Elisabeth Wennö har bidragit med språkliga synpunkter på arbetet. Ett tack till er alla!

Jag vill även hjärtligt tacka mina kollegor på samhällskunskapsämnet som på olika sätt visat intresse för studien och stöttat mig under processens gång.

Vänliga Hälsningar/ Kenneth

Innehållsförteckning

ABSTRACT **1**

FÖRORD **2**

INNEHÅLLSFÖRTECKNING **4**

1 INLEDNING **6**

2 DET MÅNGKULTURELLA SAMHÄLLET, SKOLANS UPPDRAG **7**

2.1 KULTURELL OLIKHET ELLER ANPASSNING TILL DET SVENSKA 7
2.2 FORSKNING OM UNDERVISNING I ETT MÅNGKULTURELLT SAMHÄLLE 9
2.3 SVENSK HISTORIEUNDERVISNING I ETT SPÄNNINGSFÄLT 10
2.4 NÅGRA HISTORIEDIDAKTISKA FORSKNINGSPERSPEKTIV 11

3 SYFTE OCH ÖVERGRIPANDE FRÅGESTÄLLNINGAR **13**

4 DEN HISTORISKA BERÄTTELSEN **14**

4.1 BERÄTTELSEN I VÅRA LIV 14
4.2 BERÄTTELSEN SOM GRUND FÖR VÅRT HISTORIEMEDVETANDE 15
4.3 BERÄTTELSEN I UNDERVISNINGEN 16
4.4 BEGREPPEN ”BERÄTTELSE” OCH ”NARRATION” 17
4.5 DET DOMINERANDE NARRATIVET SOM BÄRARE AV ETT KULTURARV 19
4.6 SKOLAN FOSTRAR TILL EN IDENTITET MED HJÄLP AV KULTURARV 21
4.7 ATT UNDERVISA OM DET DOMINERANDE NARRATIVET 21
4.8 ATT ÖPPNA DET DOMINERANDE NARRATIVET 24
4.9 ATT SYNLIGGÖRA OLIKA SORTERS NARRATIONER 26
4.10 INTERKULTURELLT HISTORISKT LÄRANDE 27
4.11 FLERA NARRATIONER- NÖDVÄNDIGT MED KOGNITIVA PROCESSER 29
4.12 MED SIKTE PÅ DEN EMPIRISKA STUDIEN 32

5 METOD **33**

5.1 STUDIEOBJEKTET 33
5.2 INTERVJUER 33
5.3 URVAL OCH ANTAL 38
5.4 ATT SAMTALA OM SIN EGEN UNDERVISNING 39
5.5 ETISKA FRÅGOR 41

6 ANALYSMETOD **42**

6.1 ANALYSVERKTYGET 42
6.2 HUR ANALYSVERKTYGET ANVÄNDS 43
6.3 ANALYS AV DATA 45
6.3.1 Utskrifter och kodning 45
6.3.2 Tolkning av det dominerande narrativet 46
6.3.3 Tolkning av den kompletterande narrationen 49
6.3.4 Tolkning av den alternativa narrationen 50

6.3.5 Tolkning av den kompletterande narrationen i relation till den alternativa *50*
6.4 GRÄNSDRAGNINGSPROBLEMATIK 51

7 DEN EMPIRISKA UNDERSÖKNINGEN 53

7.1 LÄRARNA 53
7.1.1 Åke *53*
7.1.2 Per *54*
7.1.3 Karin *54*
7.1.4 Olle *55*
7.1.5 Fredrik *55*

7.2 REDOVISNING AV STUDIENS RESULTAT 56

7.2.1 Det dominerande narrativet - fostran till fosterlands-kärlek *56*
7.2.2 Att lära historia har varit att memorera fakta *57*
7.2.3 Ett dominerande narrativ med variation *58*
7.2.4 Undervisningen anpassas till det mångkulturella klassrummet . *79*

8 AVSLUTANDE DISKUSSION 99

8.1 ATT ÅTERVÄNDA TILL STUDIENS SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR 99
8.2 STUDIENS RESULTAT I RELATION TILL FORSKNINGSFRÅGORNA 99
8.2.1 Forskningsfråga 1 ..... *99*
8.2.2 Forskningsfråga 2 ..... *103*

9 DISKUSSION I RELATION TILL TIDIGARE FORSKNING 107

9.1 AVSLUTANDE REFLEKTION 114

KÄLL- OCH LITTERATURFÖRTECKNING 117

KÄLLOR 117
LITTERATUR 117
WEBB KÄLLOR 125
BILAGA 1 127

1 Inledning

Det har blivit allt vanligare att människor med olika etnisk bakgrund lever sida vid sida i Sverige. Sverige är med andra ord mångkulturellt och som en följd av att detta har också svenska klassrum blivit alltmer mångkulturella. Denna licentiatuppsats handlar om hur lärare resonerar kring innehållet i klassrum på skolor där elever med olika etnisk bakgrund studerar.

Historieämnet har en tradition av att berätta det egna landets historia. Detta härrör främst från den tid då ämnet var en viktig del av det nationella projektets etablering och utveckling.[1] Innehållet i undervisningen är fortfarande i stor utsträckning det samma, om än motivet snarare blivit att bevara och att minnas ett kulturarv. En fråga som infinner sig är, givet klassrummens ökade mångkulturalitet, vems historia som skall och bör behandlas av historieämnet? Är det monokulturens historia som fortsatt ska dominera eller ska det finnas utrymme för andras historia och i så fall vilken historia ska då tas upp?

Lärare har i stort lämnats utan vare sig stöd i utbildning eller forskning att hantera det mångkulturella klassrummet i historieämnet. Undersökningen skall ses som ett försök att ta del av och analysera lärares tal om innehållsval. Hur ser de anpassningar och strategier ut som lärare lyfter fram? Detta är en fråga som behöver sättas in i ett vidare sammanhang, som rör frågor om det mångkulturella samhället och hur historieämnets uppdrag kan förstås.

[1] Aronsson (2004), s. 133.

2 Det mångkulturella samhället, skolans uppdrag

2.1 Kulturell olikhet eller anpassning till det svenska

I skolan, såväl som i samhället i övrigt, möts människor med olika bakgrund.[2] En idé att hantera denna situation ryms inom begreppet kulturell mångfald. Innebörden är att folk kan leva sida vid sida och samtidigt bevara sin kulturella särart. Huvudfåran i svensk politisk debatt har sett en lösning i att understödja kulturella olikheter och att därigenom slå vakt om det mångkulturella samhället.[3] Röster för en ökad grad av anpassning till det som uppfattas vara svensk kultur har samtidigt blivit ett allt vanligare inslag i debatten. I samhällsmagasinet ”Dagens samhälle” förekom under 2016 en intensiv debatt om svensk kultur och svenska värderingar. Dan Korne, författare och forskare, diskuterar där utifrån begreppen svensk kultur och svenska värderingar och menar att ”han hellre föredrar att tala om svensk kultur, än om svenska värderingar. Det finns ett samband mellan olika kulturella yttringar som lätt glöms bort om man enbart talar om värderingar”.[4]

Sett till det uppdrag samhället tillskrivit skolan är det den politiska huvudfårans lösning som stöds även om det inte alltid är helt tydligt. Exempelvis kan man läsa i de allmänna skrivningarna om skolans värdegrund:

> I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande. Undervisningen i skolan ska vara icke-konfessionell.[5]

Detta kan förstås som att skolan ska fostra utifrån kristna värden, samtidigt som formuleringen inte motsäger tanken på att olika kulturer kan leva sida vid sida. Snarare torde den – främst med begrepp som generositet, tolerans och ansvarstagande – kunna tolkas som en välvillig inställning till det mångkulturella samhället.

---

[2] Stier (2009), s. 15.

[3] Ett samhälle anses vara mångkulturellt när flera grupper ryms inom ett givet geografiskt, administrativt, och/ eller politiskt avgränsat område, se: Westin m fl. (1999), s. 24 ff).

[4] https://www.dagenssamhalle.se/debatt/tala-hellre-om-svensk-kultur-aen-om-svenska-vaerderingar-26562#story-block Publicerad: 16 juli 2016 (Korne Dan, författare, forskare).

[5] Skolverket/läroplan (2011) s. 1

Ovanstående nedslag i läroplanen handlar om hela skolans uppdrag oavsett ämne. Perspektiv kring mångkultur behandlas också i historieämnets kursplan för grundskolan. Där det konstateras att ämnet ska:

> bidra till att eleverna utvecklar historiska kunskaper om likheter och skillnader i människors levnadsvillkor och värderingar. Därigenom ska eleverna få förståelse för olika kulturella sammanhang och levnadssätt. Undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att tillägna sig en historisk referensram och en fördjupad förståelse för nutiden.[6]
>
> [---]
> bidra till att eleverna utvecklar förståelse för hur historiska berättelser används i samhället och i vardagslivet. Därigenom ska eleverna få olika perspektiv på sina egna och andras identiteter, värderingar och föreställningar.[7]

Med utgångspunkt i begreppet historiemedvetande går uppdraget att tolka som att historieundervisningen ska bidra till att utveckla ett interkulturellt perspektiv där andra kulturer och kulturella uttryck ges plats. Samtidigt finns i uppdraget en förväntan av att hantera en kulturell identitet utifrån föreställningen om ett givet kulturarv.[8] I denna formulering ryms både en historieundervisning med fokus i kulturarv och fokus i dagens mångkulturella samhälle. På så vis kan historieämnet i dagens svenska skola sägas vila på två ben: dels i en kulturarvstradition utifrån en uppfattad majoritetsbefolkning, dels utifrån det mångkulturella samhället med fokus på olika etniska minoritetsgruppers historia och deras kulturarv. Studien är ett försök att nå ökad kunskap om åt vilket håll innehållet av historieundervisningen vetter när man går bortom uppdraget och närmar sig undervisningen genom lärares tal om den. Nedan ramas denna tematik in genom att ta avstamp i forskning om utbildning och undervisning sedd i ljuset av mångkulturalitet för att sedan rikta uppmärksamheten mot hur tematiken studerats historiedidaktiskt.

---

[6] Skolverket/kursplanen historia (2011), s. 1.
[7] Ibid.
[8] Ibid.

2.2 Forskning om undervisning i ett mångkulturellt samhälle

Begreppet mångkulturellt samhälle kan ses som ett deskriptivt begrepp för en de facto situation.[9] Inom ramen för det mångkulturella samhället har det normativa begreppet ”interkulturell kompetens” etablerats. Begreppet fångar det kunnande som uppfattas som centralt för att leva och verka i ett mångkulturellt samhälle. Sociologen Jonas Stier definierar begreppet som ”de färdigheter och kunskaper som en individ sannolikt behöver för att kunna fungera i och kunna bemästra kulturmöten”.[10] De egenskaper det talas om ligger främst på ett beteendemässigt och emotionellt plan.[11] Inom området utbildning, undervisning och lärande finns forskning som bygger på principen att det mångkulturella samhället i sig ses som något värdefullt. Det är i relation till detta område som denna undersökning ska ses.

Skolan har alltså ett uppdrag att utbilda för det mångkulturella samhället. Inom utbildningsvetenskaplig forskning finns en underliggande premiss att en mångfald röster och frågeställningar är något gott och skolans uppgift inte är att till varje pris leverera färdiga svar, exempelvis inom ramen för en kulturarvstradition. Med en mångfald röster ges också andra möjligheter till konstruktiva lärandesamtal.[12] Som ett svar på den mångkulturella samhällsutvecklingen lanserades begreppet ”interkulturell undervisning” i Språk- och kulturarvsutredningens huvudbetänkande (SOU 1983:57). Grundtanken med begreppet var att söka implementera ett nytt sätt för medborgarna i Sverige att förhålla sig till varandra.[13] Med detta följde även en målsättning att förändra innehållet i undervisningen genom att fokusera på kulturell mångfald.[14] Inom utbildningsvetenskaplig forskning används även alternativa begrepp för en undervisning som syftar till detta.[15] Pedagogen Hans Lorenz använder begreppet ”interkulturell pedagogik” och menar att det centrala i detta är att ta utgångspunkt i ”skilda

[9] Nordgren (2006), s. 169.
[10] Stier (2009), s. 151.
[11] Se exempelvis: Stier (2009); Nordgren (2006).
[12] Andersson, Thavenius, Persson (1999), s. 48-50.
[13] SOU 1983:57.
[14] Lahdenperä (2004), s. 15.
[15] Till exempel Interkulturalitet, interkulturell pedagogik, interkulturell undervisning, interkulturell kompetens. Lorenz (2009), s. 127.

kulturella perspektiv på förklaringar, lösningar eller beskrivningar av olika kulturella företeelser, händelser, beteenden eller värderingar."[16]

Vidare framhåller Lorenz att störst nytta för ett interkulturellt perspektiv är det som benämns dekonstruktion. Detta är ett sätt att bryta ner rådande språkliga dualistiska bilder av världen för att sedan kunna bygga upp nya och mer konstruktiva sådana.[17] Inom såväl den svenska sociologiska forskningen, som den pedagogiska, finns således stöd som för tanken om att värna och utveckla det mångkulturella samhället. Frågan är hur den svenska historiedidaktiska forskningen förhållit sig till ett mer mångkulturellt samhälle och dess betydelse för undervisningen i historia och dess villkor?

2.3 Svensk historieundervisning i ett spänningsfält

Historiedidaktikern Kenneth Nordgren, som studerat historieämnet med utgångspunkt i främst kursplaner och läroböcker, menar att det går att se en inre spänning mellan en skola som är "postmodernt individualiserad och en skola som är nationellt sammanhållande."[18] Historia kan endera uppfattas som ett skolämne som har att hantera en välavgränsad kanon, eller som ett skolämne vilket utgår från en mångfald av berättelser. I det förstnämnda fallet blir ämnets huvuduppgift en kunskapsöverföring av allmänbildade karaktär från en generation till en annan. I det andra fallet handlar det om att ta avstamp från dagens mångkulturella samhälle med en mångfald av berättelser och där historieämnet främst uppfattas som ett ämne som ger möjlighet till att utveckla den egna identiteten. I detta spänningsfält menar Nordgren att ämnet i Sverige främst präglats av en monokulturell ämnesförståelse, vilket innebär att fokus legat på att bevara en redan etablerad kanon av nationellt slag.[19]

Historiedidaktikern Vanja Lozic utgår i sin forskning från ungdomars etniska identifikation och jämför deras uppfattningar med en historieundervisning som liknar en kanon och ser då ett grundmönster som påminner om det Nordgren beskriver. De flesta informanter i Lozics studie menar att historieämnet bidrar till individens allmänbildning

[16] Ibid.
[17] Lorenz (2009), s. 127. Se även Lozic (2010), s. 297 ff.
[18] Nordgren (2006), s. 169.
[19] Ibid.

vilket innebär erövrande av kulturellt kapital. Samtidigt menar informanterna att historieämnet också bör förhålla sig till elevers olika hemkulturer.[20]

Bortom studier av kursplaner, läroböcker och elevers identifikationer har också lärarstudier genomförts som har relevans för spänningsfältet mellan en nationellt orienterad kanon och det mångkulturella samhällets mångfald av berättelser. Historiedidaktikern Mikael Berg, som diskuterar lärares ämnesförståelse, talar dels om en bildningsorienterad ämnesförståelse, dels om en identitetsorienterad ämnesförståelse.[21] De lärare som fokuserar en bildningsorienterande ämnesförståelse förordar en allmänbildande historiekanon, medan de som fokuserar en identitetsorienterad ämnesförståelse förstår undervisningen som postmodernt individualiserad och där historieämnet utgör en del av identitetsprocessen. Här syns uppenbara likheter med Lozic diskussion.

Det spänningsfält som synliggjorts i den historiedidaktiska forskningen går att förstås som endera en anpassning till individers kulturella särarter, eller som en anpassning till en kanon med ett nationellt kulturarv. Underlaget som denna såväl som annan forskning vilar på har givetvis betydelse för hur historieundervisningen uppfattas. Givetvis skulle kunskapen kunna bli än bättre om observationsstudier i klassrum förekom oftare. Historiedidaktikern Hans Olofsson konstaterade 2010 att det finns ett stort behov att öka kunskapen om historieundervisning.[22] Nedan ges en ingång kring de spänningsfält som öppnar för denna uppsats. Två perspektiv är centrala i sammanhanget – historiemedvetande och ”historical thinking”.

2.4 Några historiedidaktiska forskningsperspektiv

Begreppet historiemedvetande har, inte minst i länder som Danmark och Sverige, varit centralt i den historiedidaktiska forskningen när spänningen mellan kulturell olikhet och nationell kanon problematiserats. Forskningen runt historiemedvetande inom skolans ram har

[20] Lozic (2009), s.299

[21] Berg (2014), s. 155-156.

[22] Olofsson (2010), s. 19-20.

emellertid främst utgjorts av olika former av textanalys, såsom styrdokument och läroböcker, där Nordgrens studie ovan utgör ett exempel.[23] Att studera en konkret historieundervisning med utgångspunkt i historiemedvetande har inte varit lika framträdande.
I en undervisning som endast fokuserar en eller ett fåtal historienarrationer blir en naturlig fråga vems eller vilken historia som ska berättas.[24] Då historieundervisningen innehåller mer än en historienarration behöver läraren redskap för att kunna hantera detta. En tradition som tillhandahåller sådana redskap och som på senare tid gjort sig påmind i Sverige är den anglosaxiska traditionen kring ”historical thinking”.[25] Traditionen betonar ett mer kvalitativt historiskt tänkande och där minnesinlärning ersatts av en medveten strävan att kvalificera elevers historiska tänkande.[26] Historical thinking lägger också stor vikt vid dåtidsnarrationer och är disciplinärt inriktad. Traditionen tillhandahåller samtidigt ett antal tankebegrepp, som väl kommer till användning i det historiedidaktiska fält som benämns ”interkulturellt historiskt lärande”. Här finns ett intresse för hur historieämnet kan bidra med ett lärande relevant för ett det mångkulturella samhälle.[27] Det primära i en sådan undervisning blir att avgränsa ett historieinnehåll som, med hjälp av historiemedvetande och relevanta delar av ”historical thinking”, kopplas ihop till en interkulturell kompetens.[28] Med utgångspunkt i de båda historiedidaktiska traditionerna konstaterar Maria Johansson med stöd av Nordgren: ”att det inte, vare sig för den historiedidaktiska klassrumsforskaren eller den undervisande läraren, är en framkomlig väg att välja det ena av de två alternativen”.[29] Således finns skäl att anta att både historiemedvetandetraditionen och ”historical thinking” har betydelse för en historieundervisning i mångkulturellt klassrum.

---

[23] I Nordgrens studie ingår också intervjuer med elever, huvudunderlaget består likväl av läroplaner, läroböcker och annat textmaterial som grund för att belysa spänningsfältet mellan kulturell olikhet och en nationell kanon.
[24] Nordgren (2006), s. 5 ff.
[25] Seixas & Clark (2006), s. 4-5. Se även Husbands (2003); VanSledright (2011); Lévesque (2008); Seixas (2006).
[26] Seixas (2002), s. 2.
[27] Nordgren och Johansson (2014), s. 57-59.
[28] Johansson (2012), s. 243.
[29] Johansson (2012), s. 243.

3 Syfte och övergripande frågeställningar

Det finns således svensk så väl som internationell historiedidaktisk forskning som belyser spänningen mellan en historieundervisning som bejakar kulturell olikhet visavi en undervisning som orienterar kring en nationellt bunden kanon. Få studier har emellertid närmat sig klassrummet. Maria Johanssons ovan refererade studie utgör ett undantag. Samtidigt som hon bedrivit forskning har hon medverkat till utvecklandet av en undervisning som kan stimulera ett interkulturellt historiskt lärande hos elever. Min studie har också för avsikt att närma sig historieundervisningen. Jag vill dock nå en större överblick än vad direkta klassrumsstudier kan ge givet de forskningsresurser som står till buds för uppsatsen. Därför väljer jag att studera historieundervisningen indirekt, genom lärares tal om sin undervisning i etniskt blandade klassrum. Studien riktar sig mot undervisningen på svenskt högstadium, vilket inte belysts i svensk historiedidaktisk forskning inom nämnd tematik.

Syftet med studien är analysera de narrationer som kommer till uttryck i högstadielärares tal om sin historieundervisning i etniskt blandade klasser.

Övergripande frågeställningar är:

- Hur kan de innehållsnarrationer karakteriseras som kommer till uttryck i lärarnas tal om den egna historieundervisningen?
- Hur förhåller sig dessa narrationer till spänningsfältet mellan en historieundervisning med en innehållslig kanon som betonar ett monokulturellt inriktat kulturarv av ett nationellt, västerländskt slag och ett innehåll som ger utrymme för en individuellt inriktad historieundervisning i mångkulturella klasser?

Nedan ges ett historiedidaktiskt forskningsläge för att rama in uppsatsens syfte och frågeställningar tydligare och för att framhäva centrala begrepp och perspektiv för uppsatsen. Därefter diskuteras metodiska överväganden följd av uppsatsens resultatdel. Uppsatsen avslutas med en sammanfattning av de viktigaste slutsatserna och kunskapsbidrag samt en diskussion om resultatens användbarhet.

4 Den historiska berättelsen

4.1 Berättelsen i våra liv

Genom berättelsen lär sig människan att orientera sig i kulturen och förstå sitt och andras liv. Vid så kallade ”delade berättelser” finns de som sociala och kulturella fenomen och innefattar flera personer. Här fungerar narrationer som kulturella kompasser som ger oss råd om vad vi bör tycka och hur vi bör handla. Det handlar om att genom berättelser påverka eller att bli påverkad. Här ges en möjlighet att förstå hur andra tänker och vad som kan finnas bakom dessa tankar. I vardagssammanhang brukas stora såväl som små berättelser.[30] Dessa är geografiskt olika där stora berättelser behandlar globala och nationella perspektiv, medan små berättelser rör den närmaste omgivningen.[31]

Berättelserna verkar socialiserande genom att bygga upp scheman som reglerar hur vi skall och bör förhålla oss till olika händelser och möten i vardagen. Berättelser vi tidigare mött har internaliserats och gett oss värderingar och förmågor till att blixtsnabbt ställa upp hypoteser för att hantera erfarenheter i aktuella situationer.[32] Det individuella meningsskapandet innefattar ett medvetet reflekterande som drivs av den egna motivationen och som kan beskrivas som en djup kognitiv process.[33] Berättelsen ger en tydlig vägledning i våra liv. Dess form, med en början, en mittdel och ett slut, är välkänd och invand. Till detta kommer att den är framåtriktad, vilket också uppfattas som naturligt och logiskt.[34] Berättelser berikar kulturen med en repertoar av möjliga sensmoraler och teman. Som människor kan vi acceptera, glömma eller omarbeta dem. Att omarbeta kräver delvis nya attityder och handlingssätt, som i förlängningen kan innebära uppgörelser med kulturella mönster. Nya berättelser kan utmana de rådande.[35] Med fokus på de berättelser som förekommer i en historieundervisning har, menar jag, läraren uppgiften att tolka dessa i ett lärandesammanhang. Därför finns i ett mångkulturellt klassrum en historiedidaktisk potential med möjligheter men också med svårigheter.

---

[30] Karlsson & Zander (2004), s. 56.
[31] MacIntyre (1984), s. 216.
[32] Bruner (2002), s. 179 ff.
[33] Egan (1988), s. 8.
[34] Carr (2008), s. 20, 22.
[35] Egan (1988), s. 8 ff.

4.2 Berättelsen som grund för vårt historiemedvetande

Berättelser är sålunda ett sätt för människan att uppfatta och begripliggöra det vi upplever eller har upplevt som verkligheten och den kan ses som en naturlig del av våra liv. De ger en kompassriktning åt värderingar och handlingar i det kulturella sammanhang vi lever. Vi upplever att händelser och tidigare erfarenheter smälter samman med det vi gör nu och det vi planerar att göra.[36] Här föreligger en koppling mellan dåtid, nutid och en framtid. När vi i berättelserna och vår tolkning av dem relaterar de tre tidsskikten till varandra så kan det ses om ett utryck för ett historiemedvetande. De ingående narrationerna går därför att förstå som det blodomlopp som förenar olika tempus till ett historiemedvetande. Detta gäller i vardagsliv såväl som i en historieundervisning.

Med utgångspunkt i begreppet historiemedvetande särskiljer Jörn Rüsen fyra olika sorters berättelser: traditionella-, mönster-, kritiska- och genetiska berättelser.[37] Rüsen ser en progression bland berättelserna. De traditionella berättelserna är de minst utvecklade och de genetiska är de mest utvecklade.[38] Genom de traditionella berättelserna bejakas världen och handlingar utan någon större reflektion. Den orienterar oss till en samhörighet, identitet och självförståelse utifrån fasta moraliska värderingar. I mönsterberättelserna finns det historiska perspektivet, genom dåtiden tas inteckning för att den fasta internaliserade kulturen uppfattas som den rätta. Med andra ord lyfts goda historiska exempel som riktningsvisare och sensmoralen bestäms av historiens upprepade lärdom.[39] I kritiska berättelser används det temporala för att visa att kategorier kan bryta med varandra. Nutiden bryter med dåtid och det finns inget egenvärde i att se det historiska perspektivet mer än att definiera det man vänder sig bort från. Den kritiska berättelsen utmanar traditionella berättelser och mönsterberättelser genom att bland annat blottlägga diskurser.[40] Den genetiska berättelsen ses av Rüsen som den mest utvecklade. Här lyfts de temporala kategorierna upp som grund för att åstadkomma en

[36] Polkinghorne (2005), s. 8.
[37] Rüsen (2004), s. 61-64.
[38] Ibid (2004), s. 61 ff.
[39] Rüsen (2004), s. 61.
[40] Ibid (2004), s. 63.

utveckling. Hänsyn tas till det förflutna utan att vara låst vid det. Perspektivet går att uppfatta som pluralistiskt då olika åsikter och värderingar ses som temporala förändringar och där dessa kommit olika långt i utvecklingen. Den genetiska berättelsen kräver ett genomtänkt förhållningssätt som får oss att förhandla med övriga sorters berättelser.[41] Jag menar att Rüsens kategorier går att applicera på livet självt, men också i en analys av historieundervisning.

4.3 Berättelsen i undervisningen

I en historieundervisning ses berättelsen som grundfundamentet. Med utgångspunkt i historiedidaktiker som Bernard Erik Jensen och Jörn Rüsen menar Maria Johansson att denna har en alldeles speciell roll att fylla.[42] Om innehållet i form av en kanon tidigare varit en självklarhet, är en central fråga idag vilken eller vilka historieberättelser som är eller kommer att utgöra innehållet. Urvalsfrågan blir viktig i ett mångkulturellt klassrum. På samma sätt som berättelsen är central för historieundervisningen går det att hävda att berättelsen tillhör livet genom att dåtidens erfarenheter är nödvändig för att vi ska kunna orientera oss i vår vardag. Med denna medvetenhet menar Rüsen att historieundervisningen har att utveckla kopplingen mellan olika tempus.[43] Samtidigt finns det begränsningar i berättelsen som kommunikationsform. Exempelvis hävdar David Carr att berättelsen är problematisk när fokus ligger på någon specifik förklaring. För att studera just kausala samband krävs en fördjupande analys.[44] I en undervisningssituation, och i synnerhet vid framställningarna är av mer översiktlig karaktär, riskerar berättelserna att osynliggöra förklaringar och samband.[45] Mot bakgrund av Carrs resonemang menar jag att det samma kan sägas gälla då undervisningen är tänkt att ge förklaringar i form av händelsekedjor som sträcker sig över långa tidsperioder. I klassrummet är det särskilt viktigt att betona hur valda narrationerna hänger samman med specifika förmågor.

---

[41] Ibid (2004), s. 64.
[42] Johansson (2012), s. 44 f.
[43] Rüsen (2007), s. 174 ff.
[44] Carr (2008), s. 20-24.
[45] Ibid (2008), s. 20-24.

I ett klassrum förekommer ett stort antal explicita och implicita berättelser av vilka flertalet tillhör det vardagliga livet. Vid sidan av nutidsberättelser existerar historiska berättelser och tankar på hur framtiden kan komma att te sig. Ylva Wibeus har studerat historielärare som i sin undervisning om förintelsen haft historiemedvetande som sammanhållande tankestruktur. I hennes studie tar lärarna avstamp i skolans demokratifostrande uppdrag, mänskliga rättigheter och att lära för det mångkulturella samhället.[46] Med utgångspunkt i nutid fokuseras undervisningen på förintelsen. Implicit finns även funderingar på hur framtiden kommer att te sig i denna sorts frågor och värden. I en historieundervisning med utgångspunkt i nutiden och där historien används för att belysa nutida frågor föreligger ett genealogiskt historiebruk. Vi rör oss därmed ”mellan historia som tolkning och historia som livsvärld.”[47] Resultatet av den undervisning som Wibeus studerade blev inte som förväntat. Hon menar att detta främst berodde på de svårigheter som föreligger i att kommunicera undervisningens egentliga syfte. Den kom främst att handla om förintelsen som dåtidsberättelse, det vill säga som del av det dominerande narrativet och med en monokulturell ämnesförståelse.[48] Forskare har observerat att historieämnet alltför mycket blir en dåtidscentrering.[49] Då huvudfokus anses vara att memorera ett bestämt innehåll sker det på bekostnad av att utveckla ett historiemedvetande.[50] Martin Estenberg har visat att om historiens traditionella innehåll ställs emot att träna ett historiemedvetande blir det traditionella innehållet helt dominerande.[51]

4.4 Begreppen ”berättelse” och ”narration”

Då historiska berättelser diskuteras används vanligen begreppen ”narrativ” och ”narration”. Enligt nationalencyklopedin betyder narrativ ”berättande” och används framförallt om texter som framställer händelser i en tidsordning.[52] Enligt samma källa betyder narration i

---

[46] Wibaeus (2010), s. 228.
[47] Karlsson (2004), s. 298.
[48] Den dominerande narrationen ses som förmedlare av kulturarvet, vanligtvis i någon form av kanon. Av tradition geografiskt avgränsad till Sverige och Norden.
[49] Poulsen (1999), s. 188.
[50] Estenberg (2016), s. 17-18. Se även Hartsmar (2001), s. 237; Poulsen (1999), s. 207.
[51] Estenberg (2016), s. 17.
[52] http://www.ne.se/lang/narrativ.

stort sett samma sak.[53] Den stora västerländska berättelsen, som är kronologisk i sin form, avser jag fortsättningsvis benämna ”Det västerländska narrativet”.

I min studie avser jag att, med fokus på innehållet, ta del av och analysera lärares tal om den egna historieundervisningen. Historielektionen förväntas bestå av olika sorters berättelser, alltifrån framtidsberättelser till nutids- och dåtidsberättelser – en del med tydligare kronologisk struktur än andra.[54] Berättelser levereras ur olika perspektiv där individuella och kollektiva perspektiv utgör två exempel. Den egna undervisningen som lärarna kommer att tala om förväntas även innehålla referat av olika sorters berättelser som eleverna själva levererat. Sammanfattningsvis förväntas en flora av berättelser synliggöras och där flertalet måhända befinner sig utanför en kanon. Då samtalet om historieundervisningens innehåll förstås utifrån denna bredare definition avser jag att fortsättningsvis använda samlingsbegreppet ”narration” för berättelse. Undantaget, som redan nämnts, utgörs av den stora västerländska berättelsen. Denna kommer att benämnas ”det dominerande narrativet”.

Vid sekelskiftet 1900 och framåt sågs historienarrationer och historieundervisning främst som ett verktyg för att fostra medborgarna till en strikt nationalism. En funktion som trots en ny tid fortfarande är synlig. I Sverige, som i så många andra länder, har historieämnet haft rollen av att överföra ett kulturarv till kommande generationer. I den funktionen har ämnet uppfattats som fostrare till en nationell och västeuropeisk samhörighet. Spänningsfältet mellan historia i en global värld, med en multikulturell ämnesförståelse och historia i en nationell/västeuropeisk kontext med en monokulturell ämnesförståelse, fångar huvudproblematiken i föreliggande studie. I kommande avsnitt ägnas uppmärksamhet åt den historia som vetter mot en kanon, det vill säga ett mer monokulturellt historieinnehåll.

---

[53] http://www.ne.se/sok?q=narration.

[54] https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/tideräkning. https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/kronologi).

4.5 Det dominerande narrativet som bärare av ett kulturarv

I ett lands historieundervisning tenderar mestadels ett kulturarv och en kanon att synliggöras. Somers använder begreppet ”metanarration” för denna stora narration.[55] En sådan går att använda på olika geografiska avgränsningar, som Sverige eller Västeuropa.[56] I en stor narration syns oftast tid och rum, exempelvis ”Västeuropa under 1800-talet”.[57] I min egen studie avser jag att fortsättningsvis benämna denna sorts narration ” det dominerande narrativet”.[58] Detta är rimligt då begreppet för tanken till något överordnat och som framställs kronologiskt. Då åsyftas den västerländska stora berättelsen i vilket det svenska nationella narrativet ingår, ibland som en egen del utan uttalad koppling till väst, ibland med en sådan uttalad koppling. Eftersom det dominerande narrativet ses som bärare av ett kulturarv och att överföringen mellan generationerna sker genom att narrativet memoreras och lärs in är det rimligt att det uppfattas som slutet narrativ.[59]

En som funderat på hur det dominerande narrativet kan uppfattas och förstås är James Wertsch. Han menar att det dominerande narrativet kan betraktas utifrån två perspektiv. Det ena är mer analytiskt och abstrakt där budskap och underliggande mening diskuteras. Det andra förhåller sig enbart till ett tidssammanhang med kronologi och händelser. Optimalt, menar Wertsch, är när de båda perspektiven står i samklang med varandra.[60] I förlängningen ses en historieundervisning som samtidigt med det kronologiska förloppet även fångar budskap och underliggande mening. Ett lärande som endast stannar vid den kronologiskt konkreta nivån benämns ”memory history”. Detta kännetecknas av en genetiskt[61] präglad minnesinlärning och står mera i samklang med Wertschs andra aspekt med fokus på händelser och

---

[55] Begrepp som alla exemplifierar ”master narratives”: ”majoritetsnarrationen”, ”den stora historienarrationen”, ”den stora västerländska historienarrationen”, dominerande narrativet ”industrialiseringen”,” medeltiden” och ”upplysningen”. ”Den stora berättelsen”/” narrationen”/” historien”, ”the grand story”,” metanarrativity”, ”metaberättelsen” ”majoritetsnarrationen”.

[56] Somers & Gibson, (1996), s. 63.

[57] Somers (2001), s. 360 ff.

[58] Berg (2014), s. 249-252.

[59] Eikeland (2002), s. 32.

[60] Se diskussionen s. 10.

[61] Framåtsyftande, kronologisk framställningsform. Eliasson (2004), s. 295 ff.

kronologi.[62] Det dominerande narrativet används ofta som en kombination av de båda perspektiven. Det uppfattas vara bärare av ett kulturarv och kan då benämnas som en kanon. Den är mestadels sluten och har främst funktionen av en kunskapsöverföring mellan generationer. Samtidigt tydliggör Wertsch en mer analytisk nivå inom ramen för den dominerande narrationen. Ett exempel utgörs av följande utsaga: *Under statskuppen 1809 avsattes Gustav den IV Adolf som kung*. Då man till utsagan ställer frågor som orsaker och konsekvenser rör vi oss på en mer analytisk nivå men inom ramen för det dominerande narrativet – något som säkerligen flertalet historielärare idag känner igen från den egna undervisningen.

Diskussioner har förts, och förs alltjämt, kring hur kulturarv och kanon skall definieras. Här går att notera ett bredare respektive ett snävare sätt att förstå begreppen.[63] Historikern Jonas Anshelm använder en definition som tar fasta på det specifika kulturstoff som antas skapa sammanhang, självförståelse och därmed en kulturell identitet.[64] Vanja Lozic menar att det i förlängningen finns ett samband mellan ett historiskt kulturarv och en allmänbildningstradition, samt att det historiska kulturarvet ger ett kulturellt kapital på så sätt att det anses kunna underlätta den sociala interaktionen och därmed generera ett mer respektfullt bemötande.[65]

Begreppet kanon står nära kulturarvs-begreppet och kan förstås som en koncentrerad form av ett kulturarv.[66] Det dominerande narrativet ses som bärare av ett sådant. I det mångkulturella klassrummet finns, förutom det västerländska dominerande narrativet andra narrationer som även de säkerligen är bärare av kulturarv och kanon. En central och naturlig fråga blir då vilka kulturarv och kanon som läraren ser som värda att studera. Rimligt är att börja öppna det dominerande narrativet, för att skapa ett utrymme för andra narrationer. Kenneth Nordgren diskuterar med stöd av Yvonne Hirdman hur en kanon öppnas för kvinnohistoria, som så småningom kom att bli genushistoria. Tillvägagångsättet kom att benämnas tilläggshistoria.[67]

---

[62] Wertsch (2006), s. 51-60.
[63] Se även Eliasson (2008); Bohman (2008).
[64] Anshelm (1993), s. 9-13.
[65] Lozic, (2010), s. 299 f.
[66] Bohman (2008), s. 125.
[67] Nordgren (2006) s. 207-208. Se även Lozic (2010) som diskuterar begreppet ”tilläggshistoria” i relation till olika etiska identiteter.

4.6 Skolan fostrar till en identitet med hjälp av kulturarv

En nationell identitet kan ses som ett kitt i samhället. Den som äger medborgarskap i ett land tillhör nationen och kan på det sättet erhålla en nationell identitet. Detta innebär ett inkluderande synsätt då det är oberoende av etnisk och religiös tillhörighet.[68] En nationell identitet uppfattas vanligen som att medborgarna, utifrån vissa parametrar, skall vara så lika varandra som möjligt. Skolan är en institution som har förvaltat, och alltjämt förvaltar vårt kulturarv. I tider då kulturarv och kanon betonas starkt ges skolan en stor makt över kunskapskonsumtionen.[69]

Även om lärobokens roll i skolan generellt har minskat, visar Nordgrens forskning att den fortfarande är central i historieämnet.[70] Inte minst för att den pekar på ett konkret urval och därmed sätter ramen för undervisningen. Nordgren visar att historieläroböcker för gymnasiet i huvudsak innehåller texter och bilder hämtade från det västerländska dominerande narrativet. Slutsatsen som han för fram är att undervisningen inte anpassats till det mångkulturella samhället, utan ensidigt vänder sig till en tid som sedan länge är passerad.[71] Med hjälp av en kunskapsöverföring via det dominerande narrativet bevaras en kanon, tidigare geografiskt avgränsad till Sverige. En nationalistisk idé, med nationalstaten som grund, står i fokus. Idag har dock, som antytts tidigare, fokus flyttats till Västeuropa.[72]

4.7 Att undervisa om det dominerande narrativet

Att historieundervisningen tidigare har utgått från Sverige stöds av forskning.[73] Nationen har sedan länge utgjort den huvudsakliga avgränsningen och bas för identifikation. Forskare som Jarhall, Berg och Lozic har funnit att idag ses det västeuropeiska, dominerande

[68] Se exempelvis: Lödén (2005); Aronsson (2004); Chakrabarty (2000).
[69] Jensen (2006), s. 30.
[70] Ibid., s. 59.
[71] Nordgren (2006), s. 179. Se även Jarhall (2012), s. 154.
[72] Se Jarhall (2012), s. 154; Eliasson & Nordgren (2016), s. 56.
[73] Karlsson (2003), s. 35.

narrativet som det primära. Framställningen är fortfarande kronologisk och baseras på ett urval av händelser.[74] Genom att genetiskt följa historien från en startpunkt till en slutpunkt tecknas en berättelse som går mot allt större framsteg.[75]

Ett sådant framställningssätt ger möjligheter att studera förändringsprocesser och historisk utveckling.[76] Sören Kirkegaards kända uttalande om att människan skall leva sitt liv framlänges men förstå det baklänges går att se som en förklaring till att det genetiska framställningssättet upplevs som naturligt både inom forskning och i en vardag.[77] Jarhall menar att undervisningen är påverkad av läroböckernas framställning och inte minst den utbildning lärarna fått.[78] Här ses en början till den historiekultur där lärarnas igenkänning av innehållet spelar stor roll. Det framskymtar allt mer att en undervisning fokuserat på detta narrativ kan upplevas problematisk. Inte minst kan den i dagens kontext uppfattas ge ett alltför begränsat perspektiv. Nedan ges några exempel på sådana situationer:

Lozic menar sig i sin doktorsavhandling ha fått bekräftat den centrala plats som de västeuropeiska länderna spelar i undervisningen, även i skolor med elever från olika delar av världen. Bland eleverna råder närmast konsensus om detta.[79] Samtidigt visar Lozics att eleverna även ifrågasätter det eurocentriska perspektivet. Främst uttrycks detta i en önskan om att vidga den geografiska horisonten.[80] I en sådan framställning ligger det dominerande narrativet fast samtidigt som en narration med annan geografisk avgränsning tillfogas. En intressant omständighet är att elever för fram önskemål om en tilläggsnarration samtidigt som de önskar bevara det dominerande narrativet intakt. I förlängningen ses en öppning mot att låta andra än det dominerande narrativet få en plats i undervisningen. Nordgren har som tidigare påtalats observerat att risken med en tilläggsnarration är att denna, i relation till det dominerande narrativet, riskerar att bekräfta den över- och underordning som gäller.[81] Även amerikansk forskning

---

[74] Jarhall (2012), s. 154.
[75] Karlsson och Zander (2004), s. 40-41.
[76] Karlsson (2003), 297 ff. Se även Nordgren (2006), s. 192 ff.
[77] Karlsson och Zander (2004), s. 40.
[78] Jarhall (2012), s. 154.
[79] Lozic (2010), 284 ff. Se även Schüllerqvist & Osbeck (2009).
[80] Ibid (2010), s. 28.
[81] Nordgren (2006), s. 209.

har påvisat stort elevstöd för en kanon, samtidigt som priset varit ett minskat utrymme för hemkulturens narration.[82] Forskning visar samtidigt att det är långt ifrån entydigt hur elever själva tillskriver relevans för att utveckla den egna identiteten.[83] Samtidigt visas i en studie att svenska lärare anser att alla elever oavsett bakgrund bör läsa samma historia. Här tonas identitetsaspekten ned till förmån för andra former att bruka historia.[84]

Vidare har en historiekulturell vardagskontext involverats i skolämnet historia och där skolans framstegsnarration i rollen av ett kulturellt verktyg utgör ett hinder snarare än en tillgång.[85] Levstik och Barton visar i en studie att när elever uppmanas välja ut de mest betydelsefulla bilderna ur USA:s historia konstruerar de flesta en progressiv historia om demokrati och mänskliga rättigheter. Allt fler grupper inkluderas successivt i denna berättelse. Dock visar det sig att eleverna fick svårigheter att förhålla sig till sådant som inte ryms inom ramen för framstegsberättelsen. Barton förklarar detta med att narrationen om den amerikanska nationens uppkomst och utveckling är så internaliserad att den kan sägas utgöra ett kulturellt verktyg.[86]

Att de narrationer som når eleverna utanför skolan ibland är starkare än de som levereras i skolan visar Jocelyn Létourneau och Sabrina Moisans forskning. Denna handlar om fransktalande ungdomars uppfattning om hemprovinsen Quebec. Sammantaget ger ungdomarna en dyster bild av provinsen, både historiskt, i nutid och för framtiden. En bedömning som, då den ställs i relation till forskning, inte alls stämmer menar Létourneau och Moisan. Quebec har enligt de båda tvärt om haft och har en gynnsam och positiv utveckling.[87] Jag menar att exemplet främst visar hur stor diskrepans som kan finnas mellan ett i skolan undervisat framstegsnarrativ och de vardagliga narrationerna som finns i samhället i övrigt. Detta visar hur svårt det kan vara att ändra djupt liggande vardagliga föreställningar i relation till skolans framstegsnarration av Quebecs historia.

---

[82] Terzian och Yeager (2007), s. 68, 76-77.
[83] Grever, Haydn & Ribbens (2008), s. 89 ff.
[84] Eliasson & Nordgren (2016), s. 64.
[85] Framstegsnarration är en historieberättelse som visar en ständig förbättring och en ständig utveckling. Vanligtvis ses det moderna västeuropeiska samhället som ideal. En framstegnarration är vanligtvis kopplad till nationer, men även till Västeuropa som enhet.
[86] Levstik & Barton (2008), s. 251-259.
[87] Létourneau & Moisan (2004), s. 109 ff.

Det dominerande narrativet har länge betraktats som ett innehåll som svarar mot den ”rätta” historieundervisningen. Från brittisk horisont diskuterar Matthew Wilkinson hur muslimska elever kände sig exkluderade. Läroplanens skrivningar innehåller inte något om dessa elevers bakgrund och historia. Allt fokus riktas därför på det dominerande brittiska narrativet.[88] Ett liknande och tänkvärt exempel är då Erdman och Hasberg vilka påpekar att mörkhyade studenters egen historia endast framträder i samband med att slaveriet behandlas. Detta är ett uppenbart exempel på begränsningar som det dominerande narrativet kan ha.[89] Ur ett svenskt perspektiv tecknar Nordgren och Eliasson i en studie från 2016 en bild av att svenska lärare ser mångkulturalitet som en relativt viktig fråga för historieundervisningen. Dock saknas en tydlig bild av vad en sådan undervisning är och bör innefatta.[90] Att traditionen håller ett starkt grepp om undervisningen framgår av att Eliasson och Nordgren, med stöd av Cubitt, menar att traditionen runt historieundervisning förs vidare av en sorts ”repetitiv praktik” där nya generationers historielärare skolas in av sina föregångare.[91]

Det dominerande narrativet uppfattas alltjämt som historieundervisningens huvudnarration samtidigt som det finns en förväntan på att den ska vara en av flera och även anpassas och förändras för att svara mot de nya förhållandena. Det finns ett behov av att det dominerande narrativet öppnas för att andra narrationer ska kunna beredas utrymme.

4.8 Att öppna det dominerande narrativet

Den norske historiedidaktikern Halvdan Eikeland konstaterar med hänvisning till historiedidaktikern Böe att det i huvudsak finns två sorters narrationer, den slutna och den öppna.[92] Den slutna narrationen utmärks av att den är avslutad och med det primära syftet är att memoreras. Detta stämmer väl med det dominerande narrativets form och innehåll. Den öppna narrationen kännetecknas av att den

[88] Wilkinson (2014), s. 438.
[89] Harris & Reynolds (2014).
[90] Eliasson & Nordgren (2016), s. 62.
[91] Ibid., s. 65.
[92] Med Eikelands begrepp (2002): ”lukkede fortellinger” och” åpne fortellinger”. Se även Böe (1999).

öppnas för andra narrationer.[93] Enligt Eikeland kan andra narrationer förberedas med hjälp av bilder och/eller skriftliga källor, eller så kan de levereras mer spontant till undervisningen. Vanligt är att elever och lärare bidrar med spontana och/eller förberedda narrationer som har fokus på nuet och aktuella företeelser.[94] Forskning har visat att lärare i sin urvalsprocess åtminstone delvis tar utgångspunkt i elevernas bakgrund och intresse.[95]

Nordgren visar att det dominerande narrativet kan öppnas för att bereda utrymme för andra kulturers narrationer. Samtidigt varnar han för ett så kallat tilläggsperspektiv, som angetts tidigare.[96] Han uttrycker den egna ambivalenta inställningen som att ”(a)ndra kulturers perspektiv på historien kan ge fler infallsvinklar. Samtidigt riskerar tilläggen att bekräfta den metaberättelse som är strukturerad utifrån ett europeiskt perspektiv.”[97]

Maria Grever med flera har undersökt elevers intresse för olika sorters historienarrationer och sett skillnader mellan icke-västerländska och västerländska elevers önskemål. Icke-västerländska elever i mångkulturella klasser är medvetna om att många av de frågor som påverkar deras liv, såsom globalisering, ekonomisk utveckling och migration, inte ryms inom ramen för det dominerande narrativet. Slutsatsen är att den traditionella narrationen måste öppnas och balanseras både mot lokal och global historia.[98] Svenska forskare som Nordgren, Berg, Jarhall och Lozic har funnit att samtidigt som den stora västeuropeiska narrationen har en avgörande betydelse i skolan, så har man observerat att denna narration ändå kan öppnas på lite olika sätt i undervisningen.[99]

Även internationell forskning visar på behovet att öppna det dominerande narrativet. I nedanstående exempel visas att det går att lägga in olika betydelser i vad som åsyftas med att öppna narrationen. Sara Levy diskuterar i artikeln ”Parents, students, and teachers believs about teaching heritage histories in public school history classrooms”

---

[93] Eikeland (2002), s. 32.
[94] Jarhall (2012), s. 157.
[95] Harris & Girard (2014), s. 219-220.
[96] Se Nordgren (2006), s. 208-209 och Lozic (2010), s. 306.
[97] Nordgren (2006), s. 209.
[98] Grever, Pelzer & Hayden (2011), s. 225-226.
[99] Jarhall (2012); Berg (2014); Lozic (2010); Nordgren (2006).

lärares förhållningssätt och undervisning om kulturarv och det dominerande narrativet. Hon menar:

> History teachers must constantly reevaluate their teaching of heritage histories in light of the changing generational dynamics of the heritage communities, and be deliberate and explicit about their willingness and desire to include their students' stories within the formal curriculum of the classroom.[100]

I tysk forskning har påvisats stora förändringar i historieundervisningen, då en mer innehållsorienterad historieundervisning till delar ersatts av en mer problematiserande och kompetensbaserad sådan. Något som kan jämföras med de förändringar av undervisningen som blev effekten av att det nya betygssystemet med kunskapskvaliteter infördes i vårt eget land. [101]

4.9 Att synliggöra olika sorters narrationer

Det dominerande narrativet kan innehålla olika sorters narrationer. Här finns skäl att synliggöra detta. Nordgren exemplifierar med att använda Sommers begreppsapparat. Därigenom går att särskilja mellan ontologiska, kollektiva och begreppsliga narrationer.[102] Ontologiska narrationer ställer frågor om världens beskaffenhet och om hur vi skall leva, kollektiva diskuterar institutionella och formella fenomen medan begreppsliga utgår från sociologiska frågeställningar.[103] Mikael Berg har i studien *Historielärares ämnesförståelse* arbetat fram kategorier som ursprungligen syftar till att undersöka hur gymnasielärare i historia förstår sitt ämne.[104] De olika narrationerna har utgångspunkt i det dominerande narrativet. Ibland tonar läraren ned de traditionella innehållsliga aspekterna, för att betona perspektiv som genus och sociala frågor.[105] Denna narration benämner Berg kompletterande narration.[106] När det dominerande narrativet utsätts

---

[100] Levy (2016), s. 19.
[101] Eliasson & Nordgren (2016), s. 65.
[102] Nordgren (2006), s. 45- 46; Somers & Gibson (1996), s. 59-64.
[103] Ibid (2006), s. 45.
[104] Berg (2014), s. 179 ff.
[105] Exempelvis: Lokalhistoriska inslag, ögonvittnesskildringar, den" lilla" historien (Fortfarande innanför det dominerande narrativets ram).
[106] Berg (2014), s. 250-252. För begreppet "kompletterande narration" se även sidan: 24, 40 och 45.

för en uttalad kritisk granskning och där dess grundfundament ifrågasätts benämns denna kritiska narration för konkurrerande narration.[107] Denna öppnar för narrationer som tar ökad hänsyn till den mångkulturella aspekten. Sammanfattningsvis tydliggör Berg olika sorters narrationer med utgångspunkt i det dominerande narrativet. Här särskiljer han mellan tre huvudgrupper: den bildningsorienterande, den kritiskt orienterade och den identitetsorienterande.[108]

4.10 Interkulturellt historiskt lärande

”Interkulturellt historiskt lärande” är det fält som söker utveckla en historieundervisning i det mångkulturella klassrummet.[109] Exempelvis sker ett arbete med begrepp som kan te sig användbara för att hantera flera olika narrationer.[110]

I ett klassrum existerar en stor mängd narrationer. En del är explicita medan de flesta är implicita. I det mångkulturella klassrummet finns, som i alla andra klassrum, ett stort antal dåtidsnarrationer och där många har sitt ursprung från hemmet. Dessa är möjliga att involvera i undervisningen. Vid en jämförelse med hemmet kan skolans historiekultur förstås utifrån en mer faktainriktad expertnarration, medan hemmets historiekultur kan uppfattas som mer existentiell och vardaglig.[111] Peter Seixas genomförde en studie i en mångkulturell miljö där skolans historienarration öppnades för hemmets.[112] Seixas tillsammans med forskaren Thomas Bender, kom fram till slutsatsen att en historieundervisning berikas av att det dominerande narrativet öppnas för hemmets och vardagens narrationer.[113] Levstik och Barton uppmärksammar i flera studier att elevers historiska tänkande kvalificeras av att integreras med vardagsföreställningar. Historienarrationer som återges i den egna familjekretsen påverkar elevers uppfatt-

[107] Exempelvis: framstegstanken, västerlandets historiska dominans, nationalstatens centrala betydelse. Berg (2014), s. 250-252.
[108] Ibid. s. 179 ff.
[109] Johansson (2012), s. 57 ff. Se även: Banks (2010); Johansson (2012); Dunn (2000); Nordgren (2006); Lozic (2010); Carretero (2002).
[110] Nordgren & Johansson (2014).
[111] Karlsson & Zander (2004), s. 52 ff.
[112] Seixas & Bender (1993) s. 301-303.
[113] Ibid. s. 322.

ningar och förståelse på samma sätt som skolans historieundervisning.[114] Sammantaget anses de båda bidra till att utveckla en historisk förståelse hos eleverna.[115]

Inom forskningen har det konstaterats att tilläggsperspektivet kan vara förenat med problem såväl som möjligheter.[116] John Wills, amerikansk utbildningssociolog och antropolog, har intresserat sig för historieämnet i det mångkulturella klassrummet. Han har bland annat studerat effekterna av en undervisning där minoritetsbefolkningens narration ingick som en del i det dominerande narrativet. Tanken var att undervisningen skulle leda till en inkludering och där avsikten var att förståelsen emellan grupperna skulle förbättras. Undervisningen var dock förenad med en del problem. Ett sådant var risken för en sorts ”kulturrasism”, där minoritetsgruppen närmast kom att betraktas som en annorlunda, närmast exotisk, kultur. Gruppens narration kunde uppfattas just som ett tillägg, eller ett bihang, till den riktiga ”mainstream historien”. Wills höjer även ett varningens finger för det han benämner ”avbrottet”. Med detta menar han att minoritetsgruppen sågs som inkluderad under tiden för arbetet, medan exkluderingen fortsatte som vanligt efter arbetets slutförande.[117]

Att öppna för olika narrationer i undervisningen ger eleverna andra perspektiv. Mario Carretero har visat detta i sina undersökningar av textböcker från Spanien och Mexiko. Ämnet för undersökningen var att studera hur ”Columbus upptäckt av Amerika skildras ur de båda ländernas perspektiv”. I den spanska textboken framstod händelserna 1492 som heroiska och den spanska kulturen som överlägsen. I den mexikanska textboken tonas detta helt ned och det Mexico beskrivs som ett offer.[118] Den australienske Kate Patric har undersökt en historieundervisning som tonade ned den ”vanliga” historien, för att istället låta aboriginernas perspektiv genomsyra undervisningen. Därigenom rubbades den traditionella monokulturella bilden av historien. Ett resultat blev att de elever som deltog i kursen visade större förmåga att uppmärksamma alternativa perspektiv.[119]

---

[114] Levstik & Barton (2008), s. 30.
[115] Banks (2010), s. 234 ff. Se även: Johansson (2012); Dunn (2000).
[116] Nordgren (2006), s. 208-210; Lozic (2010), s. 305.
[117] Wills & Mehan (2001), s. 21-50.
[118] Carretero (2002), s. 651-665.
[119] Patrick (1998), s. 207-223.

Ovan har ett antal exempel diskuterats där det dominerande narrativet öppnats för andra narrationer. Forskare som Banks, Dunn och Nordgren diskuterar även strategin att konstruera en metanarration.[120] Denna utgår från undervisningens narrationer och där den egentliga metanarrationen formuleras med hjälp av tankebegrepp och därmed bidrar till att utveckla ett historiskt tänkande. Historiemedvetande, med sina tre tempus, kan vara ett sammanhållande ramverk i ett sådant arbete. Då underlättas även planeringen utifrån en traditionell kanon och en undervisning som öppnar mot en anpassning till minoriteter bortom monokulturens majoritet.[121] Detta då historiemedvetande innehåller olika tempus och där en dåtidsberättelse kan utgå från en kanon

Precis som Eliasson och Nordgren konstaterar går historieundervisningens situation att förstå som ett spänningsfält mellan tradition och förändring. De båda forskarna ser positivt på en förändring även om de menar att lärare behöver stöd i denna process.[122] Inte minst då begreppet historiemedvetande allt mer implementeras i undervisningen finns skäl att anta att ”memory history” i sin ursprungliga form, med det dominerande narrativet i fokus, till stora delar spelat ut sin roll. Ett första steg i denna utveckling är att det dominerande narrativet i undervisningen öppnas för andra narrationer, vilket möjliggör att utveckla ett historiskt tänkande hos eleverna. Detta ser jag som centralt då det mångkulturella samhället, såväl som det mångkulturella klassrummet med säkerhet har kommit för att stanna. Det är dessutom ett sätt att hantera den spänning som ligger i att i historieundervisningen både har att hantera ett kulturarv och en kulturell olikhet. I ett sådant sammanhang ses en möjlighet att historieämnet än mer kommer att vila på kognitiva processer.

4.11 Flera narrationer- nödvändigt med kognitiva processer

Ett sätt att hantera en historieundervisning med minst två ingående narrationer är att jämföra dessa i något avseende.[123] Inom den anglo-

[120] Banks (2010), s. 234 ff. Se även: Nordgren (2006); Rüsen (2007).
[121] Johansson (2012), s. 226 ff. Se även Nordgren & Johansson (2014).
[122] Eliasson & Nordgren (2016), s. 65.
[123] Lee (2006), s. 29 ff.

saxiska forskningen formuleras ett antal begrepp, så kallade tankebegrepp, som är användbara i sammanhanget. Exempel på dessa är *kontinuitet och förändring*, *uppgång och nedgång*, *orsak och verkan*, *perspektiv*, *historisk evidens* och *historisk empati*.[124] Då undervisningen avser att träna något av tankebegreppen blir urvalet av narrationer avgörande.[125]

I undervisning där tankebegrepp är centrala sker en tyngdpunktsförskjutning från substantiell till en processinriktad syn på historisk kunskap.[126] Historisk tänkande och förståelse blir överordnat.[127] Konkret ser jag framför mig en historieundervisning som i större utsträckning låter eleverna undersöka, analysera och värdera. Som exempel kan det handla om att hitta belägg i källor för att själva dra slutsatser. I ett sådant lärande kommer traditionell minnesinlärning i bakgrunden. För elever är denna sorts lärande förenat med svårigheter och därför måste ett sådant arbetssätt kontinuerligt tränas under lärares ledning.[128] Här finns stora historiedidaktiska möjligheter, inte minst i det mångkulturella klassrummet.

I förlängningen av en mer processorienterad undervisning ges möjlighet att träna och utveckla ett medborgarskap.[129] Detta under förutsättning att eleverna tränas i att belysa kontroversiella frågor. Exempelvis kan detta vara att de synliggör, diskuterar och ifrågasätter de maktstrukturer som finns inbyggda i det dominerande narrativet och i en traditionell kanon.[130] På samma sätt går även begreppet makt att ställas i ett jämförande perspektiv mellan det dominerande narrativet och olika alternativa narrationer och där jämförelse även fokuserar utvecklingen över tid. I denna undervisning finns utrymme för att anpassa innehållet både för ett mångkulturellt klassrum och för ett innehåll mer utformad utifrån en traditionell historiekanon. En förutsättning är, som tidigare påtalats, att verktyg i form av tankebegrepp finns tillgängliga för att kunna hantera flera olika narrationer.

---

[124] Lee (2006), s. 26 ff. Benämns vanligen second order concepts
[125] Benämns även ”significans”.
[126] En utveckling från en ”low order thinking” till ”high order thinking”, Lévesque (2008), s. 3; Seixas (2002), s. 4.
[127] Stearns, Seixas & Wineburg (2000); Lee & Ashby (2000), s. 199 f.
[128] Exempelvis: Johansson (2012), s. 18.
[129] Levesque (2008), s.3. Jfr även Seixas & Peck (2004); Wineburg *(*2001); Lévesque (2005).
[130] Johansson (2012) s. 18.

Under 2000-talet har det historiedidaktiska fältet utvecklats, delvis som en följd av en fortgående globalisering och det mångkulturella samhällets vidare utveckling. I det mångkulturella klassrummet växer de historiedidaktiska utmaningarna, något som både forskare och lärarprofessionen verkar överens om. Med denna bakgrund menar jag att det är givande att vända blicken bakåt några decennier och fundera kring vad forskare då sa om den tid vi nu befinner oss i. Robert Stradling har under 1990-talet diskuterade historieundervisningen ur ett framtidsperspektiv. År 2001 gav han ut boken *Teaching 20th-century European history*, där han argumenterar för en förändrad historieundervisning under 2000-talet. Utgångspunkten i hans framtidsvision är att, i relation till det mångkulturella samhällets mångfald, synliggöra en strävan att fånga en europeisk identitet med hjälp av en gemensam berättelse. Genom att studera olika länders läroplaner formulerade Stradling tankar om historieundervisningen i ett framtidsperspektiv.[131] Han konstaterar att:

> The resulting syllabuses seem to have a number of limitations. They tend to omit those parts of Europe which, for significant periods of their history, were untouched by those influences which are thought to be central to the European tradition.[132]

Detta är en tidsperiod då Sverige integreras alltmer med Europa, något som bland annat visar sig i den svenska skolans styrdokument.

> Undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att tillägna sig en historisk referensram och en fördjupad förståelse för nutiden. De ska också få möjlighet att utveckla en kronologisk överblick över hur kvinnor och män genom tiderna har skapat och förändrat samhällen och kulturer.[133]

”Nutiden” sedd både med 2011 års glasögon såväl som 2018 års kännetecknas av en fortgående utveckling av det mångkulturella samhället såväl som en fortgående integration av Europa. Med bakgrund i styrdokumenten ter det sig rimligt, menar jag, att de historiska referenskunskaperna som anges ovan fokuserar Europa, samtidigt som innehållet öppnar för en större individuell anpassning. Detta rimmar dessutom med Stradlings tankar. Här syns den spänning mellan en monokulturell historieförståelse och en mer individanpassad multikulturell historieförståelse som min studie ytterst handlar om.

---

[131] Stradling (2001), s. 25.
[132] Ibid., (2001), s. 25.
[133] Skolverket kursplanen/historia (2012), s. 1

4.12 Med sikte på den empiriska studien

Efter denna forskningsöversikt är det dags att precisera studiens forskningsfrågor. En del av den forskning som tagits upp, diskuterar en undervisning som öppnar det dominerande narrativet. Det är utefter denna linje som jag tänker utföra undersökningen. Inte minst menar jag att det är relevant då vår nutid kännetecknas av stora samhälleliga förändringar. Mot bakgrund av detta preciserar jag frågeställningarna och formulerar dem:

Uppfattas historieundervisningen ha anpassats till en tid med:

1. Mindre betoning av en kanon och i så fall hur syns detta?
2. Betoning av mångkultur och i så fall hur syns detta?

5 Metod

Studiens design utgörs av både individuella intervjuer och av fokusgruppsintervjuer. I metodlitteraturen benämns detta förfarande som triangulering.[134] Vanligen används en sådan för kontroll av information.[135] I denna studie är detta inte det primära utan tanken med den individuella intervjun är att synliggöra skol- och undervisningsfrågor av mer allmändidaktisk art och samtidigt skapa en ingång till ett gemensamt samtal om historieundervisningen. Därmed ges förutsättningar att i fokusgruppssamtalen både rama in och fokusera på de specifika historiedidaktiska frågorna. Fokusgruppsintervjuer utgör således den huvudsakliga metoden för generering av empiri utifrån studiens forskningsfrågor (se vidare avsnitt 5.2 och 5.3).

5.1 Studieobjektet

Det är lärarnas samtal om innehållet i undervisningen som ligger till grund för en analys av vilka narrativ och narrationer som framträder i dessa.[136] Inom ramen för fokusgruppsintervjuerna sker kunskapsproduktionen i interaktionen mellan lärarna och mellan lärarna och mig som forskare och fokusgruppsordförande. Kvale och Brinkmann liknar forskaren vid en resenär som inleder samtal med personer denne möter efter vägen.[137] Genom dessa samtal konstrueras ny kunskap och det är utifrån detta perspektiv som jag som forskare förhåller mig till den empiri som skapas i genomförandet och bearbetningen av intervjuerna. Samtliga lärare har en likartad bakgrund som historielärare i mångkulturella klasser, vilket ger goda förutsättningar för att konstruera ny kunskap som rör studiens huvudsakliga tematik.

5.2 Intervjuer

Nedan behandlas valet av individuella intervjuer och fokusgruppsintervjuer som metoder. Därefter följer ett avsnitt där jag söker visa vad som utmärker den kvalitativa intervju som forskningsmetod i den här

[134] Cohan, Manion & Morrisson (2007), s. 142.
[135] Bryman (2011) s. 141 ff.
[136] Narrativ används som beteckning för det dominerande narrativet. Narration används som beteckning för övriga (se sidan 19).
[137] Kvale & Brinkmann (2010), s 64 ff.

studien. Avslutningsvis diskuterar jag problematiken med att studieobjektet utgörs av samtal om undervisningen och inte undervisningen i sig.

Individuella intervjuer

Samtalet vid den individuella intervjun syftar inledningsvis till att skapa empiri om lärarnas undervisning och dess villkor i vid mening. Därefter övergår de individuella intervjuerna till att samtala om deras historieundervisning utifrån ingångsfrågan: *”Hur vill du beskriva din historieundervisning och hur ser innehållet ut då du undervisar i mångkulturella klasser”?* Som verktyg används tankekartor.[138] Ett överordnat syfte med tankekartor är att det kan ses som ett hjälpmedel att fördjupa en intervju och samtidigt nå en överblick över dess tematik. Läraren ombeds först att, utifrån ingångsfrågan, skriva ned ett antal nyckelord på post-it-lappar och sedan placera ut dem på ett blädderblockspapper så som hen själv vill. Därefter sker ett samtal om utplaceringen av post-it-lapparna för att nå en inledande överblick över hur de nyckelord som skrivits ned på lapparna hänger ihop. Intervjuaren noterar detta på blädderblockspappret och ber sedan läraren att välja något område eller nyckelord som hen vill börja samtala om. Härmed övergår intervjun från att fånga en begynnande helhet om historieundervisningen i mångkulturella klasser och dess huvudsakliga delar till att nyansera och fördjupa samtalet om dessa delar och hur de är relaterade till varandra. Intervjuaren noterar löpande stödord för denna nyansering och fördjupning i anslutning till de nyckelord, områden eller relationer som samtalet behandlar. När alla områden, dess delar och relationer behandlats återgår intervjun till att överblicka det som tagits upp genom att intervjuaren sammanfattar vad som framträtt på tankekartan. Utifrån denna sammanfattning ges läraren möjlighet att justera det som framträtt och därefter avslutas intervjun. Produkten av den blir en grafisk bild som fångar in en helhet, dess delar och relationen mellan delarna om det samtalet handlat om – i detta fall om historieundervisningen i mångkulturella klassrum.[139]

Även om ingångsfrågan till de individuella intervjuerna var historiedidaktisk kom respondenterna att i hög grad uppehålla sig vid allmän

---

[138] Scherp (2003).

[139] Khattri & Miles (1995), s. 1.

didaktiska frågor eller frågor i gränslandet mellan allmän didaktik och historiedidaktik. Huvudskälet till att genomföra individuella intervjuer var också att lyssna till och samtala om lärarnas mer översiktliga förståelse om undervisning med fokus på historieämnet i mångkulturella klassrum. Därmed var tanken att bättre kunna förstå vad de har att säga om själva historieundervisningen och dess innehåll. Ett andra skäl var att få en utgångspunkt till den första fokusgruppsintervjun där fokus ligger på att samtala om lärarnas erfarenheter och tankar om historieundervisningen och dess villkor, vad de har gemensamt och vad som skiljer dem åt.

Fokusgruppsintervjuer

I relation till studiens forskningsfrågor är fokusgruppsintervjuerna den huvudsakliga metoden för att utveckla empiri från samtalen med lärarna om deras undervisning. Pedagogen Victoria Wibeck definierar fokusgrupper som ”en forskningsteknik där data samlas in genom att en grupp interagerar med varandra, men där ämnet bestämts av forskaren.”[140] I en sådan grupp ställer respondenterna frågor för att gemensamt utveckla tankegångarna. Även forskaren har här möjlighet att ställa frågor.[141] Efter att ha inlett samtalet lyssnar forskaren av den kommunikation som uppstår i gruppen.[142] ”It is your focus, but it is their group”,[143] konstaterar David Morgan. Fokusgruppsintervjuer ses dessutom som en ekonomiskt fördelaktig metod då de producerar mycket information på kort tid.[144] Svårigheten kan vara att systematiskt analysera den rikliga informationsmängden.[145] Vid en jämförelse med andra gruppdiskussioner, kommer ämnen mer spontant och forskarens funktion är mer att fungera som ordförande för samtalet.[146] Samtidigt betonas i litteraturen att det inte alltid är lätt att skilja en gruppintervju från en fokusgrupp, då det inte alltid är lätt att dra en gräns.[147] Forskning framhåller att fokusgruppsintervjuer lämpar sig väl för att undersöka områden som är mindre utforskade, eller då

[140] Wibeck (2010), s. 25.
[141] Ibid., s. 22.
[142] Morgan (1998); Wibeck (2010) s. 83 ff; Cohan, Manion & Morrisson (2007), s. 376 ff.
[143] Morgan (1998), s. 10.
[144] Cohan, Manion & Morrisson (2007), s. 376.
[145] Ibid., s. 377. Se även Kvale & Brinkmann (2010) Här redovisas även andra problem med fokusgruppsmetoden.
[146] Ibid., s. 26.
[147] Ibid., s. 26-27.

det kan finnas en mångfald perspektiv och uppfattningar.[148] Målet är att i fokusgruppsintervjun fånga upp tankesätt och tal om handlingar.[149] För att ett fokusgruppssamtal skall bli dynamiskt är det av vikt att deltagarna är kunniga i ämnet samtidigt som de kan bidra med olika erfarenheter och åsikter.[150]

Ytterligare en tanke jag har med att välja fokusgruppsintervjuer är att metoden är lämplig för att synliggöra en eventuell spännvidd i sättet att tänka om och förhålla sig till innehållet. David Morgan framhåller att då ämnen och fenomen kan förstås på olika sätt och målet är att få insikt i olika upplevelser är fokusgruppsintervjuer en lämplig metod. Detsamma gäller, menar han, då undersökningen handlar om förståelse av komplexa beteenden.[151] Morgans båda argument befäster ytterligare valet av fokusgruppsintervjun som metod för den här studien.

Varje tillfälle med fokusgruppsintervjuerna med lärarna utgår från ett tema. Vid det första mötet är huvuduppgiften för lärarna att delge varandra och diskutera erfarenheter av det som kommit fram i samtalet om undervisningen och dess villkor i den individuella intervjun. Forskarens ansvar är att söka fördjupa samtalet utifrån lärarnas tankar kring innehållsfrågor eftersom det är narrativ och narrationer kring innehållet som står i fokus för studien. Vid fokusgrupp två redovisar lärarna och diskuterar runt konkreta undervisningsplaneringar i historia. På så vis fördjupas och nyanseras samtalet om innehållet genom att koncentrera sig på hur specifika undervisningssekvenser läggs upp, vad de innehåller och varför. Vid det tredje och avslutande fokusgruppsmötet redovisas och diskuteras lärarnas undervisningsmaterial. Detta syftar till ytterligare fördjupning och nyansering genom att fokusera på det material lärarna väljer att lyfta fram och fungerar som representationer för innehållet i den faktiska undervisningen. Efter varje fokusgruppstillfälle sammanfattas intervjuns innehåll och resultat. De otydligheter och brister som visar sig följs sedan upp och kompletteras vid nästkommande träff.

---

[148] Westlund (1999), s. 70.
[149] Morgan (1998), s. 43 ff.
[150] Pedersen (2004), s. 56.
[151] Morgan (1998), s. 57-60.

Utmärkande drag för kvalitativa intervjuer

Studien baseras på tolkning i åtminstone två led; lärares tolkning av den egna undervisningen så som det kommer till uttryck i intervjusamtalen, samt forskarens tolkning av samtalen med och mellan lärarna. Som i all hermeneutikinspirerad forskning, betyder kontextkunskap mycket för att fördjupa förståelsen. Ett av syftena med den inledande individuella intervjun är, som tidigare diskuterats, att ge kontextkunskap för att söka förstå lärarnas mer allmänna situation och allmändidaktiska förståelse i ljuset av vad de har att säga om sin historieundervisning och dess villkor. En kvalitativ metod sätter tolkningen i centrum. Med referens både till Weber och till von Wright betonar Bryman den kvalitativa metoden styrka i att fånga upp det subjektiva i människors handlingar. Som huvudbegrepp anges ”förståelse”, som även sägs inbegripa den empatiska förmågan. Bryman kontrasterar detta till det positivistiska begreppet ”förklaring”.[152] Ur en positivistisk kunskapstradition handlar det primärt om att ”upptäcka” förklaringen. Kvale och Brinkman jämför denna process med att söka efter malm, vilken ligger orörd i väntan på att bli upptäckt. Ur en mer hermeneutisk kunskapstradition söker man snarare förstå än att förklara ett fenomen. En förståelse inbegriper många olika dimensioner som forskaren med hjälp av samtal försöker konstruera fram.[153]

För att göra det möjligt att fördjupa kunskap och utveckla förståelse, utifrån syftet och frågeställningarna för studien, krävs att lärarna ges möjlighet och tid att utveckla sina tankar. Den totala datainsamlingen består av fem individuella intervjuer och tre fokusgruppsintervjuer. Ingen egentlig tidsbegränsning anges för de olika intervjutillfällena. Fokusgruppsintervjuerna kan förstås som att deltagarna tillsammans, genom interaktion, konstruerar en berättelse. Denna inkluderar invändningar, argumentation men även samsyn, tveksamheter och divergerande uppfattningar. Kort sagt, summan av de berättelser fokusgruppsintervjuerna genererar blir större än summan av vad fem individuella intervjuer skulle ge.[154]

---

[152] Bryman (201),
s. 32-33. Se även Bryman s. 33-36.
[153] Kvale & Brinkman (2010), s 64 ff.
[154] Ibid., s. 460 ff.

Det överordnade syftet med föreliggande studie är att öka och fördjupa kunskapen om innehållsval i historieundervisningen i mångkulturella klasser. Detta görs genom att identifiera vilka narrativ och narrationer som framträder i de intervju- samtal med och mellan lärare.

Då det är en kvalitativ fallstudie behöver frågan om representativitet och generaliserbarhet uppmärksammas. Ett grundläggande antagande som brukar lyftas är att fallet är möjligt att förstå utifrån en större kontext, men även att kontexten är möjlig att förstås utifrån fallet.[155] Respondenterna har i föreliggande studie valts från olika skolor samtidigt som samtliga lärare har undervisat i ett stort antal mångkulturella klasser. Resultaten av studien skall förstås mot bakgrund av detta. Möjligheten att generalisera resultaten behöver hanteras med stor försiktighet. Alan Bryman menar, med referens till William, att någon aspekt av kvalitativ forskning kan vara möjlig att generalisera. Detta skall då göras med försiktighet och genom en tydlig argumentation och genom att stödja sig på liknande undersökningar.[156]

5.3 Urval och antal

Ett viktigt kriterium för urval av lärare till studien var att de uppfattade sig ha stor erfarenhet av att undervisa etniskt blandade klasser i historia, och då gärna minst ett tiotal år. Ett önskemål var även att lärarna hade olika erfarenhet av klassammansättning, grundad på elevers bakgrund. Framför mig såg jag en grupp lärare som undervisade i klasser med en låg andel av elever med annan bakgrund än svensk, men också med lärare som undervisar i klasser med en hög andel av elever med utländsk bakgrund. På så vis ville jag skapa en variation som kan tänkas inverka på narrativet och narrationer om undervisningsinnehållet som framträder i samtalet med och mellan lärarna.

Jag valde att genomföra studien i en större stad i Mellansverige eftersom det ökar möjligheten till variation med avseende på klassrummens etniska blandning. Genom att studera skolornas hemsidor skapade jag mig en uppfattning om vilka skolor som kunde vara aktuella för undersökningen.

---

[155] Yin (2009), s. 3 ff.
[156] Bryman (2011), s. 368-370.

Inom metodforskningen finns en diskussion om antalet fokusgrupper.[157] David Morgan argumenterar för att tre till fem grupper kan vara hanterbart av främst praktiska skäl, men också ofta har visat sig tillräckligt för att uppnå datamättnad.[158] Av resurs- och tidsskäl har jag arbetat med en fokusgrupp, men som träffats vid tre tillfällen. Detta antar jag leder både till ett fördjupat och breddat tänkande, vilket ger förutsättningar för en rik förståelse och därmed ökad validitet i undersökningen. Antalet deltagare i gruppen är också sådant som diskuteras.[159] Wibeck argumenterar, med utgångspunkt i gruppdynamisk forskning för ett lämpligt deltagarantal på mellan fyra och sex personer.[160] Med hänsyn tagen till Wibecks argumentation, men också av praktiska skäl, bestämde jag antal deltagare till fem lärare.

Vad gäller rekrytering av lämpliga respondenter beskriver litteraturen på området ett antal möjliga vägar.[161] I mitt fall kontaktade jag skolornas rektorer, både via telefon och i ett skriftligt mail, för att informera om forskningen. I det sammanhanget bad jag om förslag på lämpliga kandidater till undersökningen. Därefter kontaktades var och en av de lärare som rektorerna föreslagit via mejl och telefon för att informera om forskningen och om vilken förväntan som fanns på dem som respondenter. Alla utom en lärare anmälde sig. Det gick dock bra att skaffa en ersättare till den som avstod.

5.4 Att samtala om sin egen undervisning

Studiens undersökningsobjekt är lärarnas samtal om innehållet i den egna undervisningen. I sammanhanget är det värt att lyfta en studie av David Rosenlund: *History Education as Content, Methods or Orientatation*. Rosenlund tar utgångspunkt i Ronald Evans forskning

---

[157] Se exempelvis: Bryman (2011); Wibeck (2010). Teoretisk finns en övre gräns, då en teoretisk mättnad inträder. Om för få grupper deltar, riskeras mycket tankar och synpunkter att lämnas därhän. Allt för många grupper, kan å andra sidan bli både onödigt och resurskrävande. Detta innebär att mervärdet med ytterligare en grupp är marginellt och att det som sägs i denna grupp mest blir till repetition. Forskarna Glasser och Strauss benämner fenomenet ”teoretisk mättnad”. Morgan (1998), s. 77 ff.

[158] Wibeck (2010), s. 77

[159] Se exempelvis: Morgan (1996); Wibeck (2010); Bryman (2011).

[160] Andra exempel: Wesslén (1996), s. 4-16; Jovchelovitch (1997), s. 5-12; Morgan (1996), s. 6-10; Wibeck, (2010), s. 61.

[161] Exempelvis att utgå från existerande listor, använda slumpmässigt urval, rekrytera på den plats där undersökningen kommer att äga rum, annonsera efter lämpliga personer, använda kontaktpersoner. Wibeck (2010), s. 80-81. Se även Morgan (1998); s. 86 ff; Westlund (1999), s. 72.

och där Evans genomför en uppföljningsstudie av forskning där intervjuer använts som datainsamlingsmetod. Uppföljningen skedde med hjälp av klassrumsobservationer. Enligt Rosenlund var Evans slutsats att det endast fanns ett svagt samband mellan det som uttalades i intervjustudien jämfört med hur lärarna faktiskt agerade i klassrummet.[162] Rosenlund sammanfattar erfarenheten genom att påpeka att studier, vars empiri består av att samtala om undervisningen, borde följas upp med studier som fångar undervisningsarenan i sig.[163]

Önskvärt vore att även denna studie kunde följas upp med klassrumsobservationer, något som dock faller utanför studiens resursram. Min strävan är ändå att på olika sätt försöka begränsa diskrepansen mellan samtalet om undervisningen och vad som kommer till uttryck i fråga om undervisningen. Här menar jag att en viktig strategi är att fokusgruppsamtalen känns igen och upplevs vardagsnära för de deltagande lärarna.

Inför det första fokusgruppsamtalet fick lärarna uppgiften att redovisa delar av den individuella intervjun för varandra. Efter varje redovisning följde så diskussion med frågor, kommentarer och egna reflektioner och exempel. Uppgiften till andra fokusgruppsintervjun var att lärarna skulle redovisa planering av någon eller några historielektion i klasser som varit mångkulturella. Var och en redovisade den eller de planeringar som vederbörande valt ut. Efter varje redovisning följde diskussion, frågor, egna reflektioner och egna exempel. Lärarna fick till det avslutande fokusgruppsamtalet uppgiften att visa och diskutera något material denne använt vid historieundervisning i mångkulturell klass. På samma sätt som vid de två övriga fokusgruppsamtalen tog så diskussion med frågor och reflektioner vid. Genom att i samtalet konkret koppla till de deltagande lärares egen undervisning har ambitionen varit att försöka minska den skillnad som Rosenlund problematiserat. Lärarna lyfte också in ett flertal konkreta undervisningsexempel i samtalet, något jag menar ökar studiens trovärdighet. I samtalen förekom ett flertal innehållsexempel och även en hel del nyanser av innehåll, vilket vid analysen av narrativ och narrationer blev helt centrala. Genom deltagarnas följdfrågor och argumentation

[162] Rosenlund (2016), s. 48 ff.
[163] Evans (1990), s. 104.

fick fokusgruppsamtalen även en kontrollerande roll. Samstämmigheten mellan intervjusamtalen och undervisningssituationen förväntas därigenom öka. Dessutom har samtal om undervisningen i sig ett värde, som inte syns då man observerar undervisning. Samtalet representerar inte undervisningen, men ger information om själva undervisningen. Det kan också fånga lärares intentioner och förklaringar till att de undervisar på ett sätt som de menar att de gör. I en klassrumssituation där man observerar vad läraren gör och säger i sina undervisningshandlingar saknas ofta möjligheten att få syn på de intentioner hos lärarna som ligger bakom handlingarna. Rena observationer i klassrumsmiljö har på så vis också sina begränsningar.

Efter varje fokusgruppssamtal avlyssnade jag inspelningen ett par gånger, samtidigt som jag skrev ett referat av fokusgruppsamtalet. Detta hade en dubbel funktion, dels att identifiera delar som behöver belysas på nytt och kompletteras, dels att skicka till respondenterna för eventuella kommentarer.

5.5 Etiska frågor

Vid den inledande individuella intervjun informerades om etiska frågor och förhållningssätt. En del av detta är att tydliggöra forskningens huvudman samt syfte och metoder. Centralt att informera om är vidare att deltagandet är frivilligt och att man har rätt att avbryta när som helst under projektets gång. Material som exempelvis transkriberingstexter och kognitiva kartor förvaras vid institutionen för Samhälls- och kulturvetenskap, Karlstads universitet. Anonymitetsskyddet beaktas genom att fingerade namn används på personer, platser och skolor. Vidare att textavsnitt med empiriskt material kommer att sändas till respondenterna för att göra det möjligt att kommentera de tolkningar som jag gjort.[164]

[164] https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2003460-om-etikprovning-av-forskning-som_sfs-2003-460

6 Analysmetod

6.1 Analysverktyget

Det är samtalet om innehållet eller stoffet i undervisningen som är i fokus för studien. Här är ett överordnat syfte att identifiera narrativ och narrationer och diskutera dessa i en situation där historieklassrummen kännetecknas av ökad mångfald.[165] Det görs med hjälp av ett analysverktyg som utgår från begrepp Mikael Berg arbetat fram.[166] Dessa begrepp har i det sammanhanget syftat till att tydliggöra lärares ämnesförståelse.[167] Hos Berg identifieras framförallt två sorters narrationer som han benämner ”dominerande narrativ” och ”kompletterande narrativ”.[168] Den kompletterande narrationen (narrativet enligt Bergs terminologi) står i relation till det dominerande och där den sistnämnde ofta benämns som ”Den stora västeuropeiska berättelsen”.[169] Det historiska innehållet i det dominerande narrativet kan fångas i begrepp som epoker, antikens vagga, 1700-talets revolutioner, nationalstatens framväxt, demokratins framväxt etc. Centralt i det dominerande narrativet är framstegsperspektivet och det moderna samhällets framväxt, vilket gör att kronologin ses som viktig.[170] I den kompletterande narrationen tonas centrala aspekter av det dominerande narrativet ner, medan andra tonas upp, förstärks eller synliggörs. Berg uttrycker det som att ”lyfta fram frågor som inte tydliggörs i det dominerande narrativet.”[171] Som exempel nämner han genus och sociala frågor.[172] Poängen är att visa att det dominerande narrativet inte nödvändigtvis behöver vara helt statiskt och traditionellt. Det kan finnas variationer och det kan förändras, samtidigt som grundtematiken bibehålls vilken gör den till ett dominerande narrativ.

---

[165] Med ”traditionella rubriker” förstås här rubriker som står att finna i läroböckers innehållsförteckningar, kursplanernas centrala innehåll, vardaglig samtalskontext osv. Exempel som kan nämnas är: Antiken, Medeltiden, Världskrigen, upplysningstiden, De stora revolutionerna Kinas historia och kalla kriget.

[166] Seixas (2006), s. 17.

[167] Berg (2014), s. 249-252.

[168] Ibid., s. 250-252.

[169] Berg identifierar även en tredje narration, den konkurrerande narrationen. Denna sorts narration förhåller sig kritisk till det dominerande narrativet. I undersökningens data saknas denna sorts narration, varvid jag lämnar denna därhän.

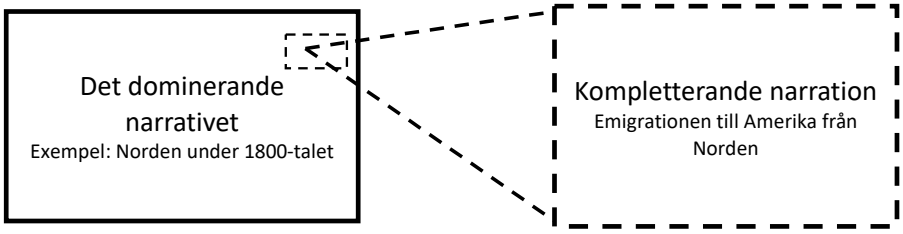
[170] Ibid., s. 249-252.

[171] Ibid., s. 250-252.

[172] Ibid.

6.2 Hur analysverktyget används

Om den stora europeiska narrationen eller nationalstaten Sverige går att identifiera i det empiriska materialet avser jag att använda begreppet det dominerande narrativet. Europa och i synnerhet Västeuropa utgör den geografiska avgränsningen för detta narrativ. Då ett valt perspektiv av det dominerande narrativet tematiseras eller då någon aspekt av detta fördjupas avser jag att använda begreppet den kompletterande narrationen. Inom ramen för den kompletterande narrationen behöver inte den geografiska avgränsningen vara lika stark.



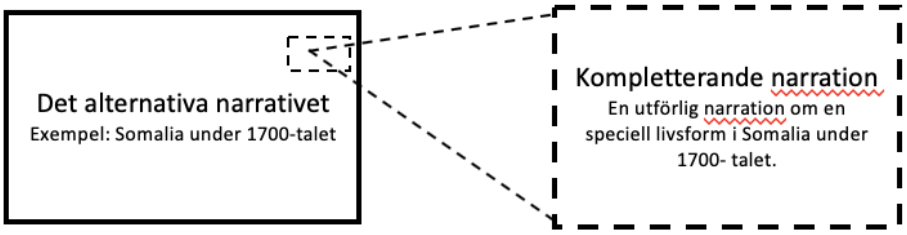
Figur 1. Relationen mellan det dominerande narrativet och en kompletterande narration

Frågor och ämnen som finns som del i det dominerande narrativet kan lyftas ut och bli till ett eget mer fördjupande tema.[173] Exempel kan vara 1800-talets utvandring till Amerika, kvinnans arbete för ökad jämställdhet i Västeuropa, eller utveckling av olika klasser under 18- och 1900-talets historia. Exemplen definieras som kompletterande narration då dessa utgör ett eget fördjupande tema. Här stödjer jag mig på Bergs notering att ”innehållet i en kompletterande narration inte tydliggörs inom ramen för det dominerande narrativet.”[174] Benämningen kompletterande narration kan även användas på individuella tolkningar och andra perspektiv av det dominerande narrativet. Exempel på det sistnämnda skulle kunna vara en skildring av mellankrigstidens Tyskland betraktas utifrån utsiktsposten en enslig liten by ute på landet. Ett tämligen annorlunda perspektiv än det dominerande narrativets mer sakligt redovisande perspektiv. Detta är skälet till att det benämns för en kompletterande narration.

[173] Berg (2014), s. 250-252.
[174] Ibid.

Nu återstår att begreppsliggöra narrationer som faller utanför det dominerande narrativets ram. Jag väljer att som huvudbegrepp använda alternativa narrationer. Det finns en parallellitet mellan det dominerande narrativet och alternativa narrationer, vilket framgår av följande: Det dominerande går att se som ”den stora västeuropeiska berättelsen”. De alternativa narrationerna går att se som en motsvarighet till ”den stora berättelsen”, men med en geografisk avgränsning utanför Europa och utan ett markant inslag från det dominerande narrativet. Kort sagt är en alternativ narration, en stor berättelse som säger något om områden belägna utanför Europa. Exempelvis ”En stor alternativ narration från 1700-talets Afrikas horn”. En framåtriktad översiktlig berättelse som förväntas innehålla politiska, ekonomiska och sociala inslag.

Det finns berättelser som innehåller andra aspekter och andra tolkningar än vad som rimligen ryms inom ramen för en stor alternativ narration. Då narrationen innehåller teman, fördjupningar eller individuella tolkningar, det vill säga sådant som inte skulle förknippas med en stor alternativ narration, benämns även dessa med begreppet kompletterande.[175] I detta fall dock i relation till en alternativ narration. Av denna anledning väljer jag att även här använda begreppet kompletterande narration, men då i relation till den alternativa (Se fig. 2).



Figur 2. Relationen mellan ett alternativt narrativ och en kompletterande narration

För att identifiera olika sorters narrationer avser jag sammanfattningsvis att använda mig av följande analytiska begrepp: det dominerande narrativet, den kompletterande narrationen, den alternativa

[175] En kompletterande narration kan således stå i relation till både det dominerande narrativet och en alternativ narration.

narrationen samt den kompletterande narrationen i relation till den alternativa (Se fig. 3).

	Monokulturell inramning		Mångkulturell inramning	
Begrepp	Det dominerande narrativet	En kompletterande narration i relation till det dominerande narrativet (nr1)	Den alternativa narrationen	En kompletterande narration i relation till den alternativ narration (nr2)
Kännetecken	En stor geografiskt avgränsad narration.	Ett fördjupande tema eller speciell tolkning av den dominerande narrationen.	Narrationen faller utanför det dominerande narrativets geografiska avgränsning.	Ett fördjupande tema, eller en speciell tolkning av den alternativa narrationen.
Exempel	Den stora europeiska narrationen	Genus, sociala frågor	Afrikas horn under 1700- talet	Livsformer på Afrikas horn under 1700- talet

Figur. 3 Studiens analysverktyg

6.3 Analys av data

Nedan följer en beskrivning om hur information har bearbetats och analyserats och tolkats med hjälp av analysverktyget.

6.3.1 Utskrifter och kodning

Efter genomförandet av intervjuerna förelåg en stor mängd data i form av inspelningar och tankekartor med anteckningar. Efter varje intervju avlyssnades inspelningen ett flertal gånger. Utskrifter och anteckningar från inspelningarna utfördes för hand och vad gäller fokusgruppsdiskussionerna nedtecknades samtalet utifrån en skiss hur respondenterna placerade sig i rummet och turordningen i samtalet mellan lärarna – något som underlättade att strukturera analysen av samtalet. Detta utfördes på samtliga fokusgruppsintervjuer. Med utgångspunkt i utskrifterna och anteckningarna och med stöd av inspelningar kodades materialet med hjälp av innehållsbegrepp och kategorier. Detta startade omgående och utfördes direkt på pappersark. Varje datainsamlingsomgång med tillhörande analysprocess avslutades med en sammanfattande text. Med stöd av denna synliggjorde forskaren oklarheter och sådant som ytterligare borde utvecklas och fördjupas av lärarna, något som nästkommande intervjutillfälle sökte åtgärda.

Vid den fortsatta analysen av underlaget synliggjordes olika sorters innehåll och hur det rimligen kunde tolkas. Den slutliga kodningen genomfördes utifrån analysverktyget, sammanfattat i figur 1 till 3 ovan, varvid olika sorters innehållsnarrationer identifierades och kategoriserades (se s. 43- 45). I ett tidigt skede av kodningen syntes innehåll med avseende på olika geografiska avgränsning. Dessutom framgick i materialet innehållet i relation till både tidsepoker och lektionsaktiviteter, det vill säga vad lärarna och eleverna ägnade sig åt. Genom hela analysprocessen var det lärarnas samtal om den egna undervisningen och dess innehåll som var föremål för analys, vilket både förelåg inspelad och i utskriven text. När resultatet av denna analys redogörs i uppsatsens resultatdel nedan är det den utskrivna texten som utgör empirin. Detta underlag finns bevarat som utskrifter i pappersform vad avser tankekartor och fokusgruppsintervjuerna.

Presentationen av resultatet grundar sig på den empiri som finns i form av utskrifter. Jag har undvikit direkta citat och blockcitat i resultatredovisningen, då ljudfilerna gick förlorade vid ett datorbyte. Detta får till följd att närheten mellan empiri och resultatredovisningen delvis går förlorad. Resultatet skrivs fram i form av referat, vilket i högre grad är tolkning än en redovisning baserat på direkta citat. Kvale och Brinkmann menar samtidigt att all form av intervjuutskrifter är en tolkande process.[176] I detta fall blir denna dock mer omfattande än då direkta citat och blockcitat används. Samtidigt menar jag att bearbetningen av materialet varit så pass rigorös och systematisk att de analyser som gjorts av samtalen om undervisningsinnehållet för att identifiera olika narrationer och narrativ vilar på en solid grund.

6.3.2 Tolkning av det dominerande narrativet

Nedan diskuteras analysförfarandet utifrån de grundläggande analytiska begrepp som använts, samt gränsdragningsproblematiken. De analytiska begreppen kategoriserar och etiketterar olika narrationer med olika karaktäristika. Jag väljer att noggrant beskriva tolkningen av begreppet ”det dominerande narrativet”. Därvid hoppas jag att det även synliggör tolkning av undersökningens övriga analytiska begrepp, åtminstone på ett principiellt plan.

[176] Kvale & Brinkmann (2010), s. 193

Inledningsvis vänder jag blicken mot en studie som har som syfte att kartlägga användning av det dominerande narrativet inom grundskolan. Här ges samtidigt ett flertal exempel på hur det dominerande narrativets innehåll kan te sig. I artikeln ”Vilka är förutsättningarna i svensk grundskola för en interkulturell undervisning” redovisar Eliasson och Nordgren resultaten av en kvantitativ enkätstudie. Studien visar att det som lyfts fram i högstadiets historieundervisning är europeisk historia från 1700-talet och fram till andra världskrigets slut.[177] Det dominerande narrativets huvudfundament utgörs av en översiktlig historienarration med fokus på politik och ekonomi. Världen i övrigt berörs endast då det finns en direkt koppling till Europa och Västeuropa.[178]

För att närmare kunna ange kriterier för det dominerande narrativet har, förutom Eliasson och Nordgren (2016), även Berg (2014) och Olofsson (2013) varit till hjälp; i Olofssons fall explicit i punkt fem. Nedan följer en sammanställning av kriterierna för det dominerande narrativet:

- Narrationens geografiska kärnområde utgörs av Europa och då i synnerhet Västeuropa.
- Framstegsperspektivet är centralt.
- Ett i huvudsak genetiskt kronologiskt framställningssätt.
- En stor stängd narration. Skall förstås som en översiktlig narration. Att den ses som stängd syftar på att den i huvudsak har att överföra ett kulturarv.
- Narrationen som helhet eller någon huvuddel av densamma kommuniceras ofta med hjälp av enstaka begrepp eller uttryck. Exempel på detta är antikens vagga, 1700- tals revolutioner, nationalstatens framväxt, världskriget och förintelsen. Det går här att tala om en konsensus i det att narrationen anses ha stor betydelse i historieundervisningen. Då det dominerande narrativet utgör innehållet saknas ofta motivering, då den ses som självklar och självskriven.

---

[177] Det som prioriteras utifrån vad som anses ta mest undervisningsutrymme: andra världskriget, diktatur under nazism, mellankrigstiden, industriella revolutionen, första världskriget, franska revolutionen, kolonialismen och antiken (Europeiska delen). Mer perifera områden utifrån undervisningsutrymme är: kalla kriget, diktatur under kommunismen, aktuella händelser, demokratiseringen av Sverige, transatlantiska slavhandeln, välfärdssamhället. Se: Eliasson och Nordgren (2016), s. 56.
[178] Eliasson och Nordgren (2016), s. 55-57.

Den geografiska avgränsningen till Europa utgör grundkriteriet och ses som det överordnade vid narrationsanalysen. Övriga kriterier blir synliga i varierande grad. En central utgångspunkt vid analys är relationen till kontexten i övrigt. Något eller några kriterier kan förbli osynliga och ibland uppstår en gränsdragningsproblematik och ett visst mått av osäkerhet.

Tillvägagångsättet får här exemplifieras med en analys av det *dominerade narrativet*. Detta görs med utgångspunkt i läraren Olles berättelse (se avsnitt 7.2.3.1). I samband med undervisningen om 1700-talets revolutioner uppger han att han ställer den övergripande frågan till eleverna om vad man vet om Sverige under denna tid?[179] En fråga som förväntas ge upphov till ett svar vars innehåll fokuserar Sveriges stora historia under 1700-talet. Detta tolkas som det dominerande narrativet med hjälp av följande resonemang: Slutsatsen bygger i huvudsak på kriterium 1, 3 och 4. Kriterium 1 formuleras som ”Narrationens geografiska kärnområde utgörs av Europa och då i synnerhet Västeuropa”, vilket i exemplet är explicit och därmed betraktar jag det som huvudkriteriet. Kriterium 3 formuleras som ”Ett i huvudsak genetiskt kronologiskt framställningssätt” och kriterium 4 formuleras som ”En stor stängd narration”. Detta skall förstås som en översiktlig narration. Att den ses som stängd syftar på att den i huvudsak har att överföra ett kulturarv. Kriterium 3 och 4 framstår i exemplet som mer implicit. Den kontext som omger utsagan ”Sveriges stora historia under 1700- talet” ger ändå stöd för slutsatsen att det handlar om det ”dominerande narrativet”. Vid en sammanvägning av de tre kriterierna menar jag att det inte finns någon tvekan för slutsatsen. Dessutom ingår innehållet som del i en grundläggande historiekurs på högstadiet, vilket ytterligare stärker slutsatsen. Samtalskontexten i övrigt visar att kursen följer en kronologisk epokindelning och att den främst struktureras utifrån en europeisk och svensk historia.[180] Slutsatsen förstärks även av en tolkning av styrdokumenten som fokuserar det stora svenska narrativet.[181]

[179] Olle 20120531.Individuell intervju
[180] Olle 20120531.Individuell intervju.
[181] https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan

6.3.3 Tolkning av den kompletterande narrationen

Nedan redovisar jag tolkningen av en *kompletterande narration*. Detta gör jag genom att exemplifiera med läraren Åkes arbete i klassen med källmaterial. Han uppger att eleverna får arbeta med autentiskt källmaterial, exempelvis ansökningshandlingar och förhörsprotokoll, då de studerar avsnittet om andra världskriget. Han berättar att materialet omfattar dokumentation av ett par hundra kvinnor som kom som flyktingar till respondentens hemstad i slutet av kriget.[182] Källmaterialet består av fördjupande texter om enskilda människoöden och som sådan kan texterna karakteriseras som narrationer. Vidare kan de ses som ett specifikt tema och därmed ett perspektiv av det dominerande narrativet ”andra världskriget”. Detta ger stöd för att narrationen kan tolkas som kompletterande.

Även i det andra exemplet utgår jag från läraren Åkes beskrivning av sitt arbete i klassen med egna fotografier. Då dessa förevisas i undervisningen åtföljs de, enligt Åke, av muntliga narrationer. Åke berättar att han fotograferat slagfält i och omkring Somme. Detta är bilder som visar krigsminnen i form av slagfält och gravar, men även inslag som mer sammankopplade med nutiden. Grupper av turister avbildade på slagfält är exempel på det senare. Det blir en beskrivning av krigshändelser och militära aktiviteter vid tiden för första världskriget, men också av den geografiska miljö där allt utspelades ur ett nutidsperspektiv.[183] Här syns berättelser som kategoriseras som dominerande, men också sådana som kategoriseras som kompletterande. Då det främst handlar om Åkes eget perspektiv ligger tyngdpunkten på kompletterande narrationer. Åke exemplifierar med att visa en bild från Somme och berättar om att fortfarande dör människor som en följd av första världskriget då bönder kör på granater som ligger gömda på åkrarna.[184]

Innehållet som Åke säger sig använda sig av går att tolka som en kompletterande narration i relation till det dominerande narrativet. Ett fördjupningstema av slagfälten med minnen från första världskriget

[182] Åke 20120516. Individuell intervju.
[183] Åke 20121016. Fokusgruppsintervju.
[184] Åke 20121016. Fokusgruppsintervju

är att betrakta som en kompletterande narration i relation till det dominerande narrativet. Innehållet till både analyskategorin det ”dominerande narrativet” och den ”kompletterande narrationen” representerar geografiska områden *innanför Europas gränser*. De två kommande analyskategorierna representerar ett innehåll som geografiskt är beläget *utanför Europas gränser*.

6.3.4 Tolkning av den alternativa narrationen

Huvudkriteriet vid tolkning av en alternativ narration är att det historiska fenomen som omtalas är beläget utanför Europas gränser. Dessutom skall narrationen inte i alltför hög grad påverkats av Europa, åtminstone inte till den omfattning, att den kan liknas med det dominerande narrativet. Exemplet här hämtas från läraren Fredrik. Han uppger i samtalet att han väljer att i undervisningen arbeta med avsnittet ”Islam och arabernas historia”. Han säger sig fokusera såväl på historiska som på religionsvetenskapliga aspekter. Här ses en narration som kan karakteriseras som alternativ. En sådan narration går att förstå som ”en stor historia”, men den betecknar något som i huvudsak är beläget utanför Europas gränser. Här föreligger en minoritetsanpassning. Analyskriterier utgår från det dominerande narrativet, men tillämpas på ett geografiskt rum i huvudsak är beläget utanför Europa. Sannolikt är narrationens framställning genetisk, då en grundläggande historiekurs för högstadiet följer epokindelning och därigenom är framåtriktad. Både samtalet, där ovanstående diskuterades, och tolkningen av styrdokumenten stärker denna slutsats. Den huvudsakliga skillnaden mellan det dominerande narrativet och alternativa sådana baseras således på geografisk avgränsning. Lite förenklat går detta att sammanfattas som att det dominerande narrativet avgränsas till Europa och alternativa narrationer utanför Europa.

6.3.5 Tolkning av den kompletterande narrationen i relation till den alternativa

Läraren Fredrik berättar om några somaliska elever som önskade studera det egna hemlandets historia. Han uppger att han i dialog med eleverna bestämde att förutom Somalias ”stora” historia skulle den

somaliska familjens historia ingå i studierna.[185] Det sistnämnda kategoriseras som kompletterande narration, medan den förstnämnda ses som en alternativ narration. Den kompletterande narrationen ses som en tematisering och fördjupning av en aspekt av Somalias översiktliga och ”större” historia. Familjens historia kan benämnas för den ”lilla historien”.[186] Den kompletterande narrationen är i exemplet i relation till den alternativa.

6.4 Gränsdragningsproblematik

Alan Bryman konstaterar att kategorier inte har några självklara essenser, utan deras mening konstrueras i samspelet mellan utsagor. Kategorierna kan i vissa fall endast äga giltighet för en viss tid, för att i en annan tid upplevas irrelevanta.[187] På samma sätt skall innebörden i och gränsdragningen mellan de olika narrationskategorierna i denna undersökning förstås. Då kategorierna tillämpas på studiens data finns stundtals gränsdragningsproblem. Jag skall här visa några exempel på detta och hur jag fattat beslut om kategoritillhörighet.

Gränsen mellan det dominerande narrativet och en alternativ narration blir ibland svår att dra, som när ett land som diskuteras i undervisningen har ett kolonialt förflutet och därmed är starkt färgat av det dominerande narrativet. Gränsdragningsproblem kan även finnas då landet är beläget i Europa, samtidigt som det har ett historiskt förflutet från en annan kulturkrets, exempelvis narrationer som relateras till Balkan och/eller Grönland. Narrationer som relateras till Grönland saknades, medan narrationer som relateras till Balkan förekommer i materialet.

En tredje gränsdragningsproblematik utgörs av valet mellan det dominerande narrativet och en kompletterande narration. Ett konkret exempel visar detta genom att en av studiens lärare, Karin, undervisar en klass med många elever med utländsk bakgrund. Undervisningstemat benämner Karin som: ”Även Sverige har varit ett fattigt land och där kvinnor saknade rösträtt”. Om denna narration jämförs med det

---

[185] Fredrik 20121015. Fokusgruppsintervju.
[186] Uttrycket ”att se det stora i det lilla” användes av historiker Peter Olausson i en rapport från kontaktkonferens i lokalhistoria i Karlstad 14 - 15 mars (1996), Olausson, Peter Karlstads universitet, Fakulteten för samhälls- och livsvetenskaper, Avdelningen för politiska och historiska studier.
[187] Bryman (2014), s. 38 f.

dominerande narrativet ”Sverige under 1800-talet”, menar jag på grundval av Karins resonemang att den förstnämnda narrationen tar sin utgångspunkt i att eleverna från andra länder känner igen sig i situationen. Därmed skapas förhoppningsvis en vilja och motivation hos eleverna att själva leverera narrationer till undervisningen. Det sistnämnda narrativet ger ett intryck av en framställning som baseras på ett sakligt och kronologisk beskrivning om vad som i stora drag ägde rum i vårt land under detta århundrade inom ramen för ”den stora historien”. Den sistnämnda utgör en speciell tolkning och perspektiv visavi det dominerande narrativet.

7 Den empiriska undersökningen

Kapitel 7 ägnas resultatredovisning. Efter en inledande presentation av studiens lärare följer den huvudsakliga resultatredovisningen i avsnitt 7.2. Detta struktureras i två huvuddelar: dels 7.2.2 som ägnas åt att visa hur det dominerade narrativet har förändrats samtidigt som det fortsatt befinner sig inom ramen för samma grundinnehåll, dels 7.2.3 som visar hur innehållet anpassats efter det mångkulturella klassrummet. Samtliga lärare ser sig undervisa i mångkulturella klassrum, även om fördelningen mellan elever med bakgrund i Sverige och elever med bakgrund i andra länder varierar.

7.1 Lärarna

7.1.1 Åke

Åke arbetar på en högstadieskola i en stadsdel i omedelbar anslutning till en mellansvensk stad. Upptagningsområdet består av villabebyggelse med inslag av hyreshus. Även en omgivande landsbygd förser skolan med elever. På skolan går sammanlagt cirka 600 elever, från förskola och upp till och med högstadiet. De flesta klasser på skolan har elever med utländsk bakgrund,[188] även om de är få till antal. Detta är främst elever som aktivt valt att studera på skolan. Enligt Åke är skälet till att de väljer denna skola främst att bättre lära sig det svenska språket och då det ses som viktigt att omges av svenska ungdomar.

Åke har jobbat på skolan allt sedan sin lärarexamen 1994, det vill säga i 18 år vid intervjutillfället. Han har utbildning i alla fyra So-ämnena, även om hans största intresse är historia och samhällskunskap. Åke uppger att han föredrar att undervisa i de egna klasserna under samtliga tre högstadieåren. Vad gäller historieundervisning, utgår Åke från vad han menar är undervisningens grundfråga – hur samhället ska vara. I denna fråga ryms aspekter av hur man önskar att ett nutida,

[188] Uttrycken ”svensk bakgrund” och ”utländsk bakgrund” kommer att användas. Gruppen ”svensk bakgrund” definieras som att eleven är född i Sverige och har minst en förälder som är född i Sverige. Gruppen ”utländsk bakgrund” definieras som att eleven är född i Sverige eller i ett annat land, samtidigt som båda föräldrarna är födda utomlands. Skolverket, 2006, *Utländsk bakgrund spelar mindre roll för betygen,* Välfärd nr.1: http://www.scb.se/Grupp/Valfard/BE0801_2006K01_TI_02_A05ST0601.pdf.

såväl som ett framtida, samhälle ska fungera och vara organiserat. Åke menar att denna framåtsyftande grundfråga, går att förstå från det lokala till det globala. Med utgångspunkt i detta sätt att se på samhället förstår han historieämnet och ämnets roll i skolan, vilket synliggörs närmare i resultatredovisningen.

7.1.2 Per

Per arbetar på samma högstadieskola som Åke, det vill säga i en skola med tämligen få elever med utländsk bakgrund. Han hade först planer på en forskarkarriär och började därför studera historia och etnologi. Efter vidareutbildning är han nu So-lärare på högstadiet och undervisar i samtliga So-ämnen. Per har jobbat som lärare i ett tjugotal år. Förutom undervisning i fyra klasser är han även arbetslagsledare. Per har sedan ett antal år undervisat i så kallade förberedelseklasser, det vill säga klasser med helt nyanlända elever. Per förväntas i diskussionerna relatera en hel del till tiden i förberedelseklass. Per kommer ursprungligen från ett annat land. Han framhåller den stora roll som historia spelar i att söka en identitet. Ungdomar som kommer från andra länder känner sig extra rotlösa. Därför menar han att skolans historieundervisning blir en viktig del i detta arbete, inte minst för elever nyligen anlända till Sverige. Skolan har att göra bruk av deras egen historia i detta arbete, menar han.

7.1.3 Karin

På den skola som Karin arbetar går totalt omkring 800 elever från förskolan till och med högstadiet. I det huvudsakliga upptagningsområdet bor invånarna i villor och hyreshus byggda på 1950-talet och framåt. Området är i dag en attraktiv del av staden och här byggs också nya bostäder. Karin har under ett femtontal år varit anställd på skolan och undervisar i alla fyra So-ämnen. Hon är behörig att undervisa i religion, historia och geografi. Vanligtvis går det några elever med utländsk bakgrund i varje klass på skolan. Eleverna har varit välfungerande, menar Karin. Men hon tycker sig se en förändring. Upptagningsområdet har ändrats och skolan förbereder för att ta emot ett större antal elever med utländsk bakgrund. Redan idag undervisar hon fler elever med utländsk bakgrund än vad som varit vanligt för henne. Hon nämner att dessa utgör en fjärdedel av elevantalet. Karin säger därför att hon är mån om att utveckla sin förmåga att möta dessa ungdomar.

7.1.4 Olle

Högstadieskolan där Olle arbetar, ligger strax utanför de centrala delarna av staden. Skolan, som har cirka 350 elever, omfattar elever från förskola till och med högstadium. Olle har arbetat ett tiotal år på skolan. Den omgivande bebyggelsen och skolan byggdes på 1950- och 1960-talen. Bebyggelsen domineras av stora hyreshusområden. Skolans elever består enligt Olle till cirka 50-60 procent av elever med utländsk bakgrund, ibland mer. Detta är elever som kommer från ett flertal olika kulturer. Eleverna är ofta tvåspråkiga, men vanligtvis finns det brister i såväl modersmål som svenska språket. Detta kräver att lärarna på skolan regelbundet observerar det språkliga, vilket är viktigt för att lyckas med eleverna. Olle menar att arbetet i heterogena klasser är stimulerande. Han undervisar i alla So-ämnen samtidigt som han har fördjupad utbildning i samhällskunskap och historia. Förutom att undervisa är Olle arbetslagsledare.

7.1.5 Fredrik

Fredrik arbetar på en skola där nästan alla elever har utländsk bakgrund. Skolan, som består av över 700 elever, ligger i ett av de större bostadsområdena i staden. Enligt Fredrik talas ett trettiotal språk på skolan och lärarna har stor erfarenhet av att möta elever med olika kulturella bakgrunder.

Fredrik har jobbat på skolan i cirka 10 år och den är den enda skola han arbetat på efter examen. Fredrik är utbildad gymnasielärare i historia och samhällskunskap. Han uppskattar att undervisa på högstadiet i allmänhet och i synnerhet på en mångkulturell skola som denna. Några planer på att byta stadie och/eller skola har han därför inte. Fredrik undervisar i alla So-ämnen och är ibland även stödlärare i andra ämnen. Han har dessutom uppdrag som utvecklingsledare. För tillfället undervisar Fredrik mest på det som kallas *”Akademin*. Detta är ett tionde skolår för de elever som inte uppnått grundskolans mål. Denna organisation är ett alternativ till det individuella programmet. Eleverna har brister i det svenska språket. Därför är det naturligt för lärare att tänka på detta i alla undervisningssituationer. I

synnerhet anger han har eleverna svårt att läsa historiska texter. Särskilt svårt har eleverna att läsa mellan raderna, vilken han menar gör honom lika mycket till svensk- som historielärare.[189]

7.2 Redovisning av studiens resultat

Studiens resultat baseras på lärares samtal om den egna undervisningen. Det framgår av dessa att det dominerande narrativet genomgått en del förändringar över tid. Jag inleder med att diskutera de förutsättningar som fanns för historieundervisningen i mitten av 1900-talet.

7.2.1 Det dominerande narrativet - fostran till fosterlands-kärlek

Känsla av fosterlandskärlek som ska leda till nationell samhörighet var utmärkande för svensk historieundervisning och för historieundervisningen i andra länder vid den här tiden. I slutet av 1930-talet beskrevs historieämnet som det ämne som hade att inskärpa en nationell känsla och en kärlek till fosterlandet.[190] Därför skulle stora politiska händelser och framträdande personers namn memoreras och på så sätt överföras till nästkommande generation. Denna form av kunskap ansågs skapa en självförståelse, nödvändig för sammanhang och kulturell identitet. Kulturarvet uppfattades som något essentiellt, något en gång för alla givet. I efterhand kom detta att benämnas ”kanon”.[191] Undervisningen var genetiskt orienterad och faktaredovisningen hade en hög detaljeringsgrad.[192]

I denna historieundervisning redovisades händelserna i tidsföljd och där kronologins roll var att binda samman ”nyckelhändelser”.[193] Att vara bildad var att kunna sin kanon. Vanligtvis betonades att datum och årtal för händelser var sådant som skulle memoreras. Framstående personer som kungar, armégeneraler, kyrkliga dignitärer och andra som ansågs ha betytt mycket för fosterlandet var likaså sådant

[189] Fredrik 20120917, fokusgruppsintervju.
[190] Åström-Elmersjö (2013), s. 53-58.
[191] Anshelm (1993), s. 9-13.
[192] Karlsson (2004), s. 295 f.
[193] Wertsch (2006), s. 51-60.

som skulle memoreras. Från slutet av 1960-talet internationaliserades historieämnet, samtidigt som det blev mer samtidsinriktat. Ett skifte inleddes från ett mer minnespräglat inlärningsämne till ett mer kritiskt inriktat ämne. Samtidigt transformerades ämnesdiskussionen från mer ideologisk betonad till en mer vetenskaplig sådan. Ett synsätt som även trängde ned till skolans historieundervisning.[194]

7.2.2 Att lära historia har varit att memorera fakta

Per-Arne Karlsson menar att skolans historieundervisning alltför ofta dominerats av meningslös faktamemorering. Han hävdar att detta inte enbart är ett svenskt fenomen, utan ett internationellt. Den historieundervisning som skolan levererat har eleverna inte uppfattat som meningsfull och därför snart glömts bort. Detta är dock inte ett nytt fenomen. Karlsson konstaterar att det i över hundra år – sedan slutet av 1800-talet – har funnits en medvetenhet om att historia i skolan inte primärt borde handla om att memorera historiska fakta. Redan då sågs detta som gammalmodigt, påpekar han. Tankar formulerades om att historieundervisning i skolan skulle lära eleverna att ”tänka historia” inför nutidens och framtidens frågor. Ändå har, hävdar Karlsson, meningslös faktamemorering i hög grad fortsatt att dominera. Han menar att det finns ett gap mellan målen i skolan och hur historieundervisningen ser ut i praktiken.[195]

Sammanfattningsvis framträder en historieundervisning som i hög grad präglats av en minnesträning av fakta och där det mesta kretsat runt Sverige och Norden. Möjligen har undervisningen hunnit till 1950-tal innan kursen avslutats, men där kopplingen till nutiden lyst med sin frånvaro. Detta kan utgöra en fruktbar ram, då texten söker fånga hur studiens lärare samtalar om den egna historieundervisningen i dagens mångkulturella klasser på högstadiet.

[194] Åström-Elmersjö (2013), s. 62 ff.
[195] Karlsson (2014), s. 10 ff.

7.2.3 Ett dominerande narrativ med variation

7.2.3.1 En rumslig förskjutning från Sverige till Europa

I fokusgruppsamtalen med lärarna framgår att *svensk* historia fått träda tillbaka och inordnas i *europeisk* historia. Vidare framhålls att *världshistorien* har tonats ned. Båda dessa förändringar uppger lärarna ha med *EU-medlemskapet* att göra. Med denna förskjutning förändras också den innehållsliga tematiken, där innehåll som *andra världskrigets* europeiska sida och *förintelsen* förstärks. Denna del av historien anses lägga grunden för europagemenskapen. Noterbart är också att lärarna samtalar i fokusgruppsamtalen om förändringar inom svensk historia. Det framhålls att svensk historia studeras som en strimma i relation till övrig historia och då företrädesvis från 1700-talet och framåt.[196]

Den rumsliga förändringen till trots, och de förändringar som rimligen följer av detta i form av tema- och undervisningsaktiviteter, når inte innehållet bortom det dominerande narrativet. De förändringar som uppges sker inom ramen för det dominerande narrativet och som dessutom understöds av olika rumsligt bundna kompletterande narrationer. Efter denna korta överblick skall vi närmare exemplifiera med det som studiens lärare för fram i samtalen. Min förhoppning är att på så sätt kunna fördjupa och nyansera bilden.

I fokusgruppsamtalet framhåller Per att han ser annorlunda på innehållsurval i dag mot tidigare. Som exempel nämner han att han numera inte tar upp så mycket av arabernas historia. Sedan EU-medlemskapet kretsar det mesta kring den europeiska historien. Resten av världens historia tenderar att väljas bort säger han och problematiserar detta i termer av att en mur byggs upp mot det mesta bortom Europa. Det är det som sker i Europa som är det viktiga och Sverige är en del av detta, även om fokus flyttats från Sverige till den europeiska historien.[197] Övriga lärare i fokusgruppen instämmer i denna argumentation. I samtalen framhålls att vid förändringar av den rumsliga avgränsningen förändras även innehållet. Andra världs-

[196] Se exempelvis fokusgruppsintervju 20120917 och 20121015 och även den individuella intervjun med Olle den 20120531.
[197] Per 20121015, fokusgruppsintervju.

kriget i allmänhet och förintelsen i synnerhet har blivit lite av ett symbolinnehåll. Dessa fungerar som sammanhållande kitt och skapar en känsla av gemenskap.[198] På detta sätt stärks samhörighetskänslan inom ramen för det västerländska perspektivet. Vad gäller svensk och nordisk historia uppger Åke att han väljer att koncentrera undervisningen till avsnittet från 1700-talet och framåt och där denna studeras parallellt med övrig europeisk historia.[199] I samband med undervisningen om 1700-talets revolutioner uppger Olle att han frågar eleverna vad man vet om Sverige under denna tid?[200] Åke berättar att han numera även undervisar på temat välfärdssystemets framväxt i Sverige.[201] Tidigare brukade han sluta som han menar att de flesta gör, någon gång runt 1950-talet.[202] Ovanstående innehåll ryms inom det dominerande narrativet. Tidsmässigt kopplas innehållet till nutid.

Även i Karins resonemang finner jag uttryck för en tematisk förskjutning som liknar den Åke framhåller, men som också har andra inslag. Vad gäller svensk historia uppger Karin att hon främst väljer att behandla 1800-tal och 1900-tal. Hon menar att här läggs grunden för att förstå dagens Sverige. Karin berättar att inom ramen för innehållet *1800-talets Sverige* behandlas emigrationen från Sverige. Hon betonar att hon i sin undervisning även jämför med dagens flyktingsituation. I årskurs åtta säger sig Karin undervisa på temat *Sverige under 1900-talet*. Hon informerar fokusgruppen om att elevernas uppgift är att – efter att de intervjuat någon äldre släkting – skriva en historisk berättelse.[203] Hon menar att detta ger möjlighet att få in svensk historia, på ett annat sätt.[204] Karin uppger att innehållet på så sätt blir mer verklighetsanknutet.[205] Precis som i föregående exempel samtalar lärarna om en undervisning som åtminstone till delar utgår från nutiden.

---

[198] Narrationerna runt dessa frågor får en funktion som går utöver den historiska narrationen som sådan, nämligen att stå symbol för vad Europa upplevt tillsammans och därmed knyts Europa samman av dessa gemensamma narrationer. ”Andra världskriget” och i synnerhet ”förintelsen” går att tala om i termer av narrativa förkortningar, vilket innebär att begreppen i sig signalerar hela narrationen och att begreppen i sig genererar en samhörighet. Se Hans Olofsson (2013), s. 19 ff.
[199] Åke 20120917, fokusgruppsintervju.
[200] Olle 20120531, individuell intervju.
[201] Åke 20120917, fokusgruppsintervju.
[202] Ibid.
[203] Karin 20120917, fokusgruppsintervju.
[204] Ibid.
[205] Ibid.

Åke uppger i fokusgruppsamtalen att han undervisar om den europeiska historien, samtidigt som han använder sig av lokala exempel. Åke exemplifierar med temat den industriella revolutionen i Europa. Detta avsnitt behandlas utifrån ett stationssystem, där han väljer att göra nedslag i områden som *järnvägen* och *järnets roll*. Åke menar att elevernas lärande utvecklas genom att de i närområdet besöker platser som får anses representera industrialismens utveckling. Detta undervisningsinnehåll går att förstå som en kompletterande narration. Åke uppger i fokusgruppsamtalet att han känner en viss tveksamhet vad gäller elevernas förståelse om hur exempelvis industrialismen startade och spreds vidare, samtidigt framhåller han att tidsbrist är ett återkommande problem.[206]

Då undervisningen involverar lokala företeelser som ovan menar jag att det kan ses som en förstärkning av tankar EU bygger på. Den nationella nivån tenderar att försvagas, medan den globala och lokala/regionala nivån förstärks. Dock finns inget belägg för att det i detta specifika fall kan förklaras med det svenska EU-medlemskapet. Samtidigt finns det heller inget som motsäger det. Det kan även primärt förstås som en konsekvens av läroplansförändringar. Åke ger i fokusgruppen ytterligare exempel på en undervisning som utgår från det lokala. Ett sådant är då klassen studerar Karl XIV Johan, en kung med koppling till hemstaden, i samband med att nordisk 1800-tals historia studeras.[207] Den lokala kompletterande narrationen understödjer även här det dominerande narrativet.

Ett undervisningsinnehåll som flitigt diskuteras av lärarna i studien är hur Sverige blev ett välfärdsland. Det bör poängteras att ingen av lärarna argumenterade emot att detta behandlas i undervisningen.[208] I samtalet diskuteras även sådant som de anser borde ingå och lyftas fram, som: välstånd, öppna gränser samt värden som demokrati och mänskliga rättigheter. Viljan att förmedla bilden av Sverige som unikt i dessa avseenden framhålls. Exempelvis menar Åke att det är viktigt att eleverna förstår dagens Sverige, men att de samtidigt får möta en positiv historia, att man undviker att hamna i en slags katastrofhistoria, som man ofta lätt kan hamna i.[209] Även Fredrik menar att det är

[206] Åke 20121015, fokusgruppintervju.
[207] Åke 20121015, fokusgruppintervju.
[208] Åke, Fredrik m.fl. 20120917, fokusgruppsintervju.
[209] Åke 20120917, fokusgruppsintervju.

centralt för eleverna att ha kunskap om Sveriges utveckling till ett välfärdsland. Han brukar fråga sina elever hur Sverige kunde förvandlas från ett av världens fattigaste till ett av världens rikaste länder på bara hundra år.[210] Fredrik framhåller att detta är funderingar som han försöker förmedla till sina elever. Ett skäl till detta är att han vill ingjuta självförtroende hos eleverna som har en bakgrund i länder vilka präglas eller har präglats av svält och fattigdom. Fredrik har förhoppningen att det då kan födas en tro hos eleverna på att en sådan positiv utveckling som Sverige genomgått även är möjlig i länder som idag är fattiga och härjade av krig.[211] Dessutom menar han att det skall finnas en beredskap hos eleverna, så att de vet att de är här tack vare att det finns massor av människor som har kämpat och byggt upp landet och att det nu är deras tur att bidra.

Som samtalen med lärarna utvecklas går det att konstatera att det finns en stor samstämmighet om det positiva med att undervisa om det svenska välfärdslandets framväxt. Innehållet kan förstås som en del av det dominerande narrativet. Med grund i begreppet *framväxt* går det att göra bedömningen att undervisningen, i enlighet med vad lärarna anger i frågan, genomförs genetiskt-kronologiskt och där nutiden utgör målsnöret.[212] Intressant är att temat verkar sakna kompletterande narrationer, åtminstone gavs inget exempel på detta i fokusgruppsamtalet. Detta tyder på en uppfattning om att det dominerande narrativet betraktas som tillräckligt, utifrån den målsättning man har med temat.

I temat *Det svenska välfärdslandets framväxt* finns innehåll som handlar om ekonomisk tillväxt och välfärdsfrågor, demokrati och mänskliga rättigheter. Intressant att notera är att även EU som projekt vilar på dessa värden, något som kan uppfattas som en signal om att Sverige är en del av det europeiska projektet.

I samtalen med lärarna är det övervägande traditionella teman som diskuteras. Tonvikten ligger genomgående på Europa, medan undervisningsinnehåll rörande övriga delar av världen lyser med sin frånvaro. Till skillnad från den ursprungliga formen av det dominerande

---

[210] Fredrik 20120917, fokusgruppsintervju.

[211] Ibid.

[212] De kriterier som gör att jag bedömer denna narration till dominerande är i huvudsak: 1: Sverige är avgränsningen. 2: Framstegsperspektivet är centralt 3: Kronologiskt framställningssätt.

narrativet förekommer även andra perspektiv. Kompletterande narrationer används på lite olika sätt, exempelvis som fördjupande teman. Även denna förändring menar jag går att förstå som en sorts Europaanpassning i allmänhet och till EU-medlemskapet i synnerhet. Åke tar specifikt upp och berättar om undervisningen i temat *Världskriget och förintelsen*. Han säger sig ägna mycket tid och kraft åt detta område och som skäl till det anför han främst värdegrunden. Han menar att han i undervisningen återkommer till sin grundfråga om hur vårt samhälle ska vara.[213] Med utgångspunkt i denna fråga, och i förlängningen urvalet till historieundervisningen, framhåller han att det är nutid som utgör fokus och att historieämnet bidrar med ett dåtidsperspektiv. När någon aspekt av nutid fokuseras påverkar det valet av undervisningsinnehåll. Inom ramen för detta urval berättar Åke att han gör ytterligare urval för att utifrån grundfrågan om hur vårt samhälle ska vara skapar en sammanhängande och relevant undervisning. Åke menar dessutom att temat innehåller många möjliga perspektiv, om flyktingar, folk som rör sig och ideologiernas kamp.[214] Dessutom menar han att *världskrigen och förintelsen* blivit som en symbol för de västerländska demokratierna och något som länderna speglar sig i.[215] Ämnesområdet har den karaktären att alla, även individer med annan bakgrund än Sverige, har att förhålla sig till detta, menar han.[216] Åke betonar att i hans undervisning är Europa i nutid och framtid ett huvudmotiv till att låta eleverna studera världskrigen och förintelsen.[217]

Karin framhåller i den individuella intervjun att även hon låter nutiden vara utgångspunkten, när hennes elever studerar både europeisk och svensk 1800- och 1900-tals historia, något som rimmar väl med närmandet till Europa. Karin säger sig undervisa företrädesvis i europeisk och svensk historia. Med läroboken som grund och med en personlig prägel uppger hon att hon gör utvikningar och exemplifieringar. Karin säger att hon allt mer betonar sociala och ekonomiska frågor och att hon ofta kopplar ihop historieundervisningen med nutida händelser och skeenden. Hon framhåller att historiska orsaker görs tydliga i undervisningen. Det framgår i den individuella intervjun

---

[213] Åke 20120917, fokusgruppsintervju.
[214] Ibid.
[215] Ibid.
[216] Ibid.
[217] Ibid.

att hon ofta till eleverna förmedlar vikten av att bevaka sin omvärld och att alltid ställa frågan *varför?*[218]

Karin konstaterar under den individuella intervjun att det nästan enbart förekommer män i historieundervisningen. Exempelvis uppger hon att hon diskuterar detta med eleverna vid undervisningen om 1800-talets svenska historia. Hon framhåller även att hon gör tydligt att lika rättigheter mellan män och kvinnor långsamt började utvecklas under denna tid.[219] Karin menar med utgångspunkt i den egna undervisningen att det fanns en annan moral i Sverige för hundra år sen. Det var inte lika tydligt att män och kvinnor skulle ha lika rättigheter då. Och det är viktigt att eleverna når kunskap om att rättigheter inte uppstår automatiskt. Bakom rättigheter finns ofta en kamp *för* rättigheter, menar Karin.[220] Hon uppger också att hon gärna låter undervisningen präglas av personligt präglade fördjupningar och utvikningar. Detta tolkar jag som kompletterande narrationer. Hon exemplifierar detta med att lyfta just genusfrågan.

För att exemplifiera kopplingen mellan historieundervisningen och lokala förutsättningar återvänder vi än en gång till läraren Åke. Han uppger att han i temat *andra världskriget* strävar efter att utgå från något relevant i nutiden. Han berättar vidare i fokusgruppen om innehållet i temat ”andra världskriget”, samt hur han låter eleverna arbeta med autentiskt källmaterial. Han har använt material hämtat från Riksarkivet och som omfattar dokumentation om ett par hundra kvinnor, vilka kom som flyktingar till Åkes hemstad i slutet av andra världskriget. Efter att ha fotograferat materialet finns det numera upplagt som mappar på USB-minnen, uppger han. Eleverna får i undervisningen en temamapp och uppgiften för dem blir att rekonstruera kvinnornas situation i form av livsberättelser. I samband med arbetet, berättar han, använder de även en databas som innehåller namn på offer från förintelsen. Här ges eleverna möjlighet att bygga upp familjeträd utifrån vilka som dog och vilka som överlevde förintelsen. Åke menar att då det handlar om individer får eleverna en autentisk känsla för historia.[221] Ytterligare en poäng med arbetet är, enligt Åke, att etablera en förståelse för att det var bra att Sverige tog

[218] Karin 20120523, individuell intervju.
[219] Ibid.
[220] Ibid.
[221] Åke 20120917, fokusgruppsintervju.

emot flyktingar. Egentligen blir detta också en studie av Sverige av idag konstaterar han.[222] Här syns kompletterande narrationer i berättelsen om kvinnorna som kom som flyktingar. Denna narration ligger det dominerade narrativet nära, varvid de förstärker varandra. Samtidigt går att tänka att den kompletterande narrationen, de kvinnliga flyktingarna under kriget, kan uppfattas som representanter för flyktingar generellt och därmed utgöra en igenkänningsfaktor för de elever som varit i liknande situationer. Här skulle den kompletterande narrationen kunna öppna för en historieundervisning som är mer mångkulturellt orienterad.

I de två följande exemplen är nutiden återigen i förgrunden för historieundervisningen. I det första exemplet är det *stadsbilden förr och nu* som undervisningen handlar om. Åke berättar att eleverna med hjälp av foton från 1940-talet jämför stadsbilden med idag. Han framhåller att eleverna genom jämförelsen själva uppmanas att konstruera en narration och att synliggöra det som bevarats och det som förändrats i stadsbilden. Historia blir här att utveckla färdigheter med utgångspunkt i elevens egen nutid, konstaterar Åke. Han betonar vidare att eleverna hittar spår från dåtiden i dagens stadsmiljö.[223] Han utvecklar med att berätta om en elev som gjorde denna uppgift och hade jättesvårt med skriftliga uppgifter men mycket bra på bildtolkning. På så vis erbjuds andra grunder och sätt att ge uttryck för sin förståelse i och om historia än traditionell text.[224] Åke framhåller att eleverna genom jämförelsen drar egna slutsatser och att de upplever arbetet som autentiskt. Detta är inte minst beroende av källmaterialets art, menar han.[225]

I exemplet nedan är det slagfälten i Centraleuropa som är föremålet för undervisningen. Åke berättar om hur han och hans elever studerar nutida foton. Han informerar fokusgruppen om att han på lektionerna för en diskussion med klassen utifrån de stora fältslagen, samtidigt som han även kopplar till dagens förståelse av dessa och den roll som de har idag. Det framgår av Åkes yttranden i intervjun att han fokuserar mycket kring kompletterande narrationer i detta specifika in-

[222] Åke 20120516, individuell intervju.
[223] Åke 20120917, fokusgruppsintervju.
[224] Ibid.
[225] Ibid.

nehåll. Som utgångspunkt för samtal och genomgångar i klassen använder han sig av ett stort antal bilder, vilka han delvis visar upp under fokusgruppsamtalet. Dessa utgörs av såväl nutida som historiska bilder. Han framhåller att bilderna kan studeras utifrån vad som en gång i tiden hände, men också utifrån olika nutidsaspekter. Åke menar att bilderna blir till hjälp vid beskrivning av krigs-förlopp och enskilda krigshändelser, men också vid klassrumssamtal om den geografiska miljön där allt utspelades.[226] Åke berättar i fokusgruppen om hur han visar eleverna en bild från området vid Somme och där han står på de tyska skyttegravslinjerna. Vid bildens horisont syns var de brittiska anfalls-linjerna var belägna. Åke berättar vidare att vid denna plats dör folk fortfarande som en konsekvens av första världskriget. Bönder kör på gamla granater och minor som fortfarande finns kvar i området.[227]

Åke framhåller att han med bildernas hjälp kan visa såväl ögonblickshändelser vid fototillfället, som att levandegöra dåtidens krigshändelser. Eleverna får därigenom möjlighet att leva sig in i olika situationer, fortsätter han. I undervisningen berättar Åke att han kopplar ihop de historiska händelserna med nutiden. Exempelvis uppger han att han diskuterar olika minnesmärken i undervisningen och orsakerna till att sådana har skapats och att de fortfarande väcker uppmärksamhet. Några av fotografierna visar en engelsk skolklass på studiebesök vid ett av slagfälten. Åke uppger då att han informerar eleverna om att sådana besök anses viktiga för kontinental-Europas länder.[228] Vilket kan förstås som att den europeiska gemensamma narrationen och då även den europeiska integrationen anses mer prioriterad för dem än för oss. Åke uppger att han även med hjälp av bilderna diskuterar olika livsöden, exempelvis utifrån en bild som han benämner ”den tyska graven”. Denna visar en minnessten av en judisk man vid namn Jablonskij. Han tjänade i den tyska armen under första världskriget och fick två järnkors som belöning. Då Hitler kommer till makten mördas mannen och hela hans familj. Åke framhåller att dessa berättelser synliggör krigets fasor och då främst när det handlar om individer som är indragna i olika situationer på konkreta

[226] Åke 20121015, fokusgruppsintervju
[227] Ibid.
[228] Ibid.

platser. Dessutom visas samtidigt hur olika historiska skeenden hänger ihop.[229]

Då en stor del av bilderna är tagna i nutid tillförs ytterligare en dimension, fortsätter Åke och berättar vidare att eleverna även arbetar med uppgifter till bilderna. Exempelvis, säger han, skall de med hjälp av stödord berätta om olika händelseförlopp. Här tränas en inlevelseförmåga i historiska situationer och livsöden, menar Åke.[230] Sammanfattningsvis kan konstateras att innehållet rörande världskriget är en del av det dominerande narrativet. Dessutom tillförs undervisningen kompletterande narrationer, som tar sin utgångspunkt i fotografiernas motiv. Jag menar att det är värt att poängtera att de båda narrationsslagen sammantaget förstärker varandra.

I kommande exempel är det elevernas uppgift att intervjua någon äldre släkting eller bekant om minnesbilder från krigets 1940-tal. Även här är det Åke som delar med sig av sin erfarenhet. Han framhåller att uppgiftens syfte är att synliggöra Sverige under den aktuella tiden, men med utgångspunkt i äldre människors minnesbild av den tiden. Åke omtalar att för alla länder som deltog i andra världskriget har kriget blivit en enande faktor och något som länderna i den europeiska gemenskapen delar. Han berättar vidare om att världskrigen ses som kitt för den europeiska gemenskapen. Då blir ett sådant arbete ett bidrag till att försöka visa hur människor i Sverige kunde uppleva och minnas denna krigiska tid, konstaterar han. Här följer en närmare beskrivning av arbetet som Åke delgav oss under fokusgruppen. Han låter eleverna intervjua äldre släktingar om deras minnesbilder från 1940- och 50-talen. De flesta narrationer som levereras härrör från tiden för andra världskriget. Det är berättelser om mörkläggning, om ransonering och beredskap som de fått höra från den äldre generationen. Genom att ungdomarna tar del av dessa vittnesmål och eventuellt själva också berättar dem vidare blir de en del av historien, menar Åke.[231] Här konstaterar jag att det dominerande narrativet *andra världskriget* utgör grundnarrativet, till vilken kompletterande narrationer levereras. Utfallet av narrationerna bestäms till

[229] Ibid.
[230] Ibid.
[231] Ibid.

stor del av vilka personer eleverna väljer att intervjua. Flertalet av eleverna får narrationer levererade av släktingar och som minns tiden för andra världskriget. Dessa narrationer definieras enligt analysinstrumentet som kompletterande narrationer. Sammantaget menar jag att det dominerande narrativet samverkar med de kompletterande narrationerna, varvid de båda förstärker varandra. Inte minst förstärker lokala narrationer och narrationer om det självupplevda varandra. Jag antar att elever med utländsk bakgrund och som intervjuar sina släktingar sannolikt får minnesberättelser från sina ursprungsländer och även dessa narrationer definieras som kompletterande. Om ursprungslandet är beläget utanför Europa benämns narrationen som kompletterande, men då i relation till den regionens stora alternativa narration. Klassificeringen hänger samman med att minnesbilder som redovisas är att se som individuella tolkningar av en stor alternativ narration.

Åke framförde i våra fokusgruppsintervjuer en tanke om att historieundervisningen i större utsträckning borde lyfta fram muslimernas och arabernas historia, men då enbart med fokus på den historia som är belägen inom det europeiska territoriet. Åke menar att arabernas och muslimernas historia i Europa är något vi i stort sett missar i undervisningen. Både araber som folkgrupp och islam som religion har sedan lång tid tillbaka funnits och varit en del av Europa, konstaterar Åke. Geografiskt exemplifierar han med södra Balkan och Spanien. Inte minst, fortsätter han, kunde de relativt fredliga perioderna som funnits mellan morerna i Spanien och de kristna riddarna lyftas fram. Om nu Europa håller på att bygga en identitet, så är de europeiska kopplingarna till araber, turkar och den muslimska världen en viktig del i detta bygge, menar Åke.[232] Han framhåller i samma anda att det icke-europeiska bidraget till första världskriget oftast inte diskuteras. Som exempel nämner han att det deltog en hel avdelning muslimska soldater i Verdun, vilka samtliga stupade.[233] Innehållet ovan, som definieras som en kompletterande narration, samverkar med det dominerande narrativet vilket förstärker bilden av Europas stora betydelse. I förlängningen cementeras en historieundervisning med mer monokulturella kännetecken.

[232] Ibid.
[233] Ibid.

Som avslutning kommer jag redovisa ytterligare exempel på innehåll som lärare väljer att lyfta fram under våra fokusgruppsintervjuer. De allra flesta exemplen ryms inom ramen för det dominerande narrativet. Olle exemplifierar med *Det antika Grekland* och *De geografiska upptäckterna*. Ibland, berättar Olle, kan han ta upp detta innehåll i samband med 1800-tals-imperialismen, men han kan även välja att tematisera det fram till nutiden. *Upplysningstiden och 1700-talets revolutioner* är andra exempel som Olle lyfter i undervisningen. 1900-talets historia, i vilket världskrigen är en del, är ett återkommande tema för samtliga deltagande lärare. Olle, som främst undervisar i klasser med hög andel elever med utländsk bakgrund, tar gärna upp en del av efterkrigstiden och *Kalla kriget*.[234] Åke betonar att *triangelhandeln och slaveriet* är viktiga teman i undervisningen. Han fortsätter med att konstatera att han behandlar slaveriets historia från antiken till vår egen tid. Värdegrunden i allmänhet och tolerans i synnerhet är bärande motiv till att lägga så stor kraft på detta, avslutar Åke.[235] I Åkes resonemang uttrycks värden, menar jag, som kan tolkas som centrala för en Europa-gemenskap och en gemensam Europatanke.

7.2.3.2 Öppningar görs mot andra former av tidsanvändning än den kronologiska

I relation till den preciserade frågeställningen om en undervisning som anpassats till en tid med mindre betoning av en kanon är följande avsnitt intressant. (se s. 33)

Förutom det rumsliga och tematiska perspektivet bärs historieämnet upp av tid och kronologi. Även detta har berörts tidigare, men diskuteras mer specifikt i denna del. Det tycks som den framåtriktade traditionella kronologin, med fokus på händelser är vanligt förekommande i undervisningen. I alla fall tar denna typ av historiskt berättande en stor plats i lärarnas tal om sin undervisning. Samtidigt framhåller lärarna i intervjuerna flera alternativa sätt att använda tidsangivelser i undervisningen. Ett sätt som, av intervjuerna att döma, också verkar vara vanligt förekommande är då historia studeras med utgångspunkt i nutiden, något som framkommer flera gånger i

[234] Olle 20121126, fokusgruppsintervju.
[235] Åke 20121126, fokusgruppsintervju.

materialet. Ett annat sätt som också verkar vanligt förekommande är att lärarna arbetar med det de benämner orsakssammanhang. Detta begrepp används av lärarna då de diskuterar sammanhang av orsaker över långa tidsrymder.

Ytterligare exempel på tidsanvändning i undervisningen som framgår av intervjuerna är då lärarna visar en kronologisk händelseutveckling i ett kort sammanhang, exempelvis från dag till dag. Ett sådant användande blir mer begripligt om den förstås i relation till undervisningsaktiviteten. Ett exempel som ges är då undervisningen handlade om den direkta upprinnelsen till stormningen av Bastiljen, den 24 juli 1789. Det vill säga en dramatisk händelseutveckling över en kort tidsrymd. Slutligen framgår av intervjuerna en tidsanvändning där läraren väljer några specifika årtal och problematiserar dessa specifikt. Ett exempel på detta är när år 1939 diskuteras som startpunkten till andra världskriget. Läraren Fredrik berättar i fokusgruppsintervjun att han vänder sig till eleverna och ställer frågan om *vilka alternativa årtal det går att ange som startpunkt till andra världskriget och varför?*[236]

Då lärarnas samtal handlar om tidsanvändningen i undervisningen är min bedömning att narrationer hämtade från nutiden utgör utgångspunkten för innehållsurvalet i historia. Förutom frågor om ekonomiskt välstånd har i samtalen förekommit diskussioner om demokratiska värden och mänskliga rättigheter. Här menar jag att historieämnets allt större fokus på nutiden och tankar inför framtiden kan förstås som en parallell process till den europeiska integrationen, som även den blickar framåt. Det är högst noterbart att samtliga förändringar som lärare talar om äger rum inom ramen för det dominerande narrativet. I den resultatredovisning som här följer ges exempel på olika sätt att använda tid på, men även på hur arbetssätt kan samverka med val av tidsanvändning. Inledningsvis diskuteras temat *den industriella revolutionen* och hur denna kopplas samman med nutiden. I detta fall genom att det traditionella kronologiska framställningssättet förlängs till nutid. Därigenom har den industriella revolutionen fått en betydelseutvidgning till en än idag pågående process. I det andra exemplet låter läraren eleverna arbeta med storskaliga kartor där de visuellt kan följa utvecklingen i en lokal by fram till nutid.

[236] Fredrik 20121126, fokusgruppsintervju.

Samtliga exempel utgår från lärarnas egna berättelser om undervisningen i studiens olika intervjuer.

1. Koppling till nutid

Per berättar i fokusgruppen att han kopplar ihop den industriella revolutionen med den tekniska utvecklingen idag och menar att denna också kan förstås som en pågående revolution. Han visar i intervjun hur hans kommunikation med eleverna ter sig, samtidigt som han söker dra en parallell med dagens situation genom att betona att det egentligen är likadant idag men att vi har annan teknik genom datorer och internet och att eleverna befinner sig mitt under denna revolution.[237] Här hävdar Per att han tydliggör för eleverna att han ser revolutionen som en än idag pågående process. Det dominerande narrativet motsvarar det traditionella innehållet i den industriella revolutionen under 1700- och 1800-talet. Den nutida revolutionen, som Per diskuterar i klassen, kan ses som en breddning av det dominerande narrativet. Enligt analysverktyget benämns denna för en kompletterande narration. Som jag förstår det bygger framställningen till övervägande del på en traditionell kronologisk tidsanvändning. Samtidigt faller innehållet utanför den egentliga tematiken för det dominerande narrativet.

I nedanstående exempel framgår hur Per fördjupar och utvecklar sitt tänkande runt undervisningen i temat *industrialismen*. I fokusgruppsintervjun pekar han i synnerhet på de fördelar som finns med att använda tankekartor i undervisningen. Han poängterar i intervjun att då eleverna markerar delnarrationer på en tankekarta påvisas en utveckling mot ett allt bättre tillstånd.[238] Inom ramen för innehållet, som omfattar tidsperioden 1868-2010, berättar Per vidare att han använder sig av storskaligt kartmaterial över en närbelägen by. Därigenom sker en visualisering på ett påtagligt och konkret sätt för eleverna, påpekar han. Samtalet med eleverna kan enligt Per handla om att få en överblick över stambanan, om elledningen, skiftena och bysprängningarna. Man kan särskilt se den snabba utvecklingen som ägde rum från 1970-talet och framåt, framhåller han.[239] Detta är ett

[237] Ibid.
[238] Ibid.
[239] Ibid.

tema där både tankekartor och kartmaterialet kommer väl till användning, tillägger Per. Det finns skäl menar jag att här observera hur innehåll, kronologi och arbetssätt samverkar. De lokalt präglade kompletterande narrationerna samverkar och vidmakthåller det dominerande narrativet och kan förstås som att det om än blygsam förstärker en monokulturell historieförståelse.[240]

I nedanstående exempel visas hur lärare i fokusgruppsamtal synliggör kronologiska utvecklingslinjer av olika längd för sina elever. Inledningsvis ses en tidshorisont på några sommarmånader.[241] Därefter följer tidshorisonter som sträcker sig över ett antal århundranden.

2. Kronologi från dag till dag

Det första exemplet är strukturerat utefter en kronologi dag för dag. Det andra exemplet exemplifieras närmast motsatsen, en kronologi som sträcker sig över en lång tidperiod och som i detta fall kan benämnas orsakskedjor, det vill säga att orsaker till händelser och eller fenomen kan spåras långt tillbaka i tiden.[242] De sätt som tid används i exemplen, kan förstås utifrån de lektionsaktiviteter som läraren valt.

Vi återvänder till Åke som berättar om en undervisning om revolutioner i allmänhet och om franska revolutionen i synnerhet. Han kopplar samman 1700-talets revolutioner och diskuterar orsaker och konsekvenser till dessa.[243] Som en del i temat Franska revolutionen berättar Åke i den individuella intervjun att han undervisar om den händelserika sommaren i samband med stormningen av Bastiljen. Han uppger att han gör detta genom att bjuda in eleverna i berättelsen. Enligt Åke får de i samband med att narrationen presenteras föreslå vilket kungens drag rimligtvis borde bli, eller vilka handlingsalternativ tredje ståndet står inför och vilket val som är mest troligt för tredje ståndet.[244] Han berättar även att han låter eleverna dramatisera vissa

---

[240] De kriterier som avgör att detta är en kompletterande narration är 1: Det strikt lokala perspektivet 2: Det är någon eller några aspekter som lyfts fram och den kan inte då göra anspråk på att utgöra en stor narration.

[241] Händelserna som slutligen leder fram till stormningen av Bastiljen 14 juli 1789.

[242] Att analysera historiska händelser utifrån orsak och konsekvenser ses som en vanlig modell. Vad gäller orsaker, såväl som konsekvenser, kan dessa även förstås på både kort och lång sikt. Begreppet orsakskedjor syftar då på att synliggöra det långsiktiga.

[243] Åke 20121015, fokusgruppsintervju.

[244] De kriterier som gör att denna narration bedöms kompletterande är att det är en fördjupning av händelserna under en veckas tid. Perspektivet förskjuts så från den stora narrationen till den lilla. Eleverna är dessutom med och delger sina egna tolkningar.

händelser, något som det blivit allt mindre tid för, konstaterar han.[245] Denna sorts tänkande och aktiviteter är mer fruktbara att genomföra då kronologin relateras till dagliga konkreta händelser, menar Åke. Min tolkning utifrån analysverktyget är att när han låter eleverna föreslå en rimlig händelseutveckling och vad som kan förväntas av någon vald aktör öppnas det dominerande narrativet. Det dominerande narrativet om franska revolutionen samspelar med den kompletterande narrationen som fokuserar på händelserna sommaren 1789 och i samverkan med elevernas egna narrationer förstärks en slutenhet med fokus på Europa. Även den strikt hållna kronologin bidrar till denna uppfattning. Jag menar att det är värt att påpeka att en narration med kort tidshorisont kan ingå i det dominerande narrativet som har en längre tidshorisont. Den senare narrationen kan i sin tur ingå i en narration som sträcker sig över betydligt längre tidshorisonter. Samma resonemang går att tillämpa med avseende på små och stora narrationer av rumslig art.

Baserat på lärarnas samtal i intervjuerna och då särskilt läraren Per uppmärksammas nedan ytterligare exempel på tidsanvändning i historieundervisningen. Här diskuterar lärarna tidsanvändning i en lång tidshorisont som då kan benämnas som orsakskedjor. Noterbart är att även här samverkar tidsanvändningen med undervisningsaktiviteten.

3. Orsakskedjor

Då händelser och fenomen ses som orsaker som sträcker sig över långa tidsperioder och som vanligen framställs kronologiskt, kan de uttryckas i form av en orsakskedja, ibland benämnd för en utvecklingskedja. Detta var begrepp som studiens lärare använde i intervjuerna. Per berättar i fokusgrupp att han använder sig av tankekartor för att visa eleverna denna form av orsaks- eller utvecklingssammanhang. Han berättar vidare att han tar hjälp av delnarrationer, som sammantagna skapar en tidslinje. Han menar att detta gör det meningsfullt att studera historien över längre tidsperioder. Per uppger att delnarrationerna utgörs av olika händelser eller sekvenser med specifika kännetecken. Han påpekar att det här ges möjlighet att använda begreppen kontinuitet och diskontinuitet för att studera och

[245] Åke 20120516, individuell intervju.

analysera utvecklingen.[246] Per exemplifierar i fokusgruppen med temat *industriella revolutionen* och berättar om hur detta i undervisningen kan studeras utifrån utvecklingen i en lokal by. Startpunkten, fortsätter Per, utgörs av de stora jordbruksförändringarna under 1700- och 1800-talet.[247]

Per uppger att han som utgångspunkt använder det dominerande narrativet *Europas industrialisering*. Enligt analysinstrumentet tolkas då narrationen om den lokala byn som kompletterande. Åke menar att genom att studera en för eleverna välkänd bys utveckling skapas en större begriplighet för industrialiseringen i stort.[248] Det finns en stark identitetskänsla i det lokala. Denna identitetskänsla kan ses primär i förhållande till den nationella. Den lokala narrationen kan ses samverka med det dominerande narrativet. Eller formulerat utifrån analysinstrumentet, den lokala kompletterande narrationen kan ses förstärka det dominerande narrativet om industrialismen.

Nedan visas ett andra exempel på en kronologisk orsakskedja som Per diskuterar i fokusgruppen och som han benämner *Industrialismen som bakgrund till första världskriget*.[249] Här syns en tidsavgränsning av annat slag, samtidigt som den geografiska avgränsningen känns igen från föregående exempel. Per berättar att man diskuterar hur Tyskland lärt sig av Storbritanniens misstag och expanderar, bygger upp en stark industri och järnvägar, hur deras marknad växer och hur landet blir en maktfaktor i Europa med höga ambitioner. De vill också ha kolonier och tillgång till billiga råvaror och gör allt större anspråk på att vara en stormakt där spänningarna i Europa växer, visavi andra stormakter som Storbritannien och Frankrike. Sammantaget syns det dominerande narrativet, men där exempelvis de fördjupande narrationerna om Englands och Tysklands industri i detta sammanhang kan benämnas för kompletterande narrationer. Båda narrationsslagen tenderar även i detta exempel att förstärka varandra. Samtidigt framhåller Per i fokusgruppen att han strikt använder det kronologiska framställningssättet, något som vetter mot en kanon och det dominerande narrativets grundstruktur.

---

[246] Per 20121126, fokusgruppsintervju.
[247] Per 20121126, fokusgruppsintervju.
[248] ibid.
[249] ibid.

Per berättar vidare i fokusgruppen om att han ibland utvidgar orsakskedjan till att också omfatta världshandelns utveckling med start i 1700-talets Europa. Han menar därigenom att han förmedlar en europeisk utvecklingslinje från 1700-talet fram till våra dagar. I undervisningen, påpekar Per, kopplas därigenom världen samman genom handel och den tekniska utvecklingen.[250] På så sätt menar han att den industriella revolutionen kan uppfattas som en av orsakerna till första världskriget.[251] Som avslutning på fokusgruppsdiskussionen diskuteras den tid som anslås i undervisningen till temat *De stora revolutionerna*. Fredrik uppger att lärarna på hans skola ägnar mer tid åt den industriella och amerikanska revolutionen, samtidigt som den franska revolutionen får mindre utrymme.[252]

Ovan ses narrationer som endera kan beskrivas som dominerande eller kompletterande. Jag menar att Pers strävan att koppla ihop Europa och världshandeln enligt analysinstrumentet kan tolkas som en kompletterande narration. En allmän slutsats jag drar av lärarnas samtal är att den traditionella formen av det dominerande narrativet verkar vara utsatt för ett förändringstryck. I detta specifika fall kan det förstås som en följd av att orsaker kommuniceras i form av orsakskedjor. Därigenom blir urvalet av innehåll kopplat till kontexten *orsaker*. Enligt analysverktyget benämns denna narration för kompletterande, då det utgörs av en aspekt av historien, eller om man så vill en fördjupande aspekt. Värt att notera menar jag är att innehållet befinner sig inom ramen för det dominerande narrativet och en monokulturell historieuppfattning

4. Komplex tidsanvändning

Nedan presenteras ett exempel som Åke berättar om i fokusgruppen och som handlar om hur han låter eleverna jobba med ett autentiskt källmaterial. Detta består av förhörsprotokoll och andra tillhörande handlingar. Åke tecknar för oss en bakgrund till arbetet vilket i korthet handlar om hur ett relativt stort antal kvinnor kom som flyktingar till hemstaden i slutet av kriget. Det är deras nedtecknade berättelser som är föremål för studierna.[253] För att ytterligare problematisera källmaterialet kan detta, menar jag, tolkas utifrån användningen av

[250] Per 20121126, fokusgruppsintervju.
[251] Ibid.
[252] Fredrik 20121015, fokusgruppsintervju.
[253] Åke 20121015, fokusgruppintervju.

tid och där detta kan benämnas för *fryst tid*, vilket blir den tidpunkt då källmaterialet författades. Samtidigt öppnar källmaterialet för en tid bortom nedteckningstillfället. En tredje tidsfaktor blir studiesammanhanget och elevens nutid, det vill säga tidpunkten för elevernas rekonstruktion. Arbetet med källmaterialet är det som leder till funderingarna kring tid. Båda kopplas dels till Europa, dels till den mellansvenska stad, dit kvinnorna anlände, vilken idag är elevernas hemstad.

Även nedanstående undervisningsexempel visar en tidsanvändning som likt föregående ter sig komplex. Även här vänder vi oss till Åke som i fokusgruppen berättar om ett tema där eleverna arbetar med att intervjua äldre släktingar om deras minnesbilder av krigstiden och i förekommande fall även efterkrigstiden. Som jag tolkar Åkes redogörelse är tidsdimensionerna i denna uppgift mer explicita. Dels menar jag att detta gäller den tid som släktingen minns och refererar till vid intervjun och dels den tidpunkt då eleven genomför intervjun. Andra tidsdimensioner, som exempelvis den tid som passerat från händelserna till den tidpunkt då den äldre släktingen låter sig intervjuas och den tidpunkt då eleverna redovisar arbetet, framstår som mer implicita. Dessutom går det även att tala om den tidsdimension då eleverna bearbetar intervjun och således tolkar och förstår intervjun i relation till uppgiften. Som jag tolkar det är detta tidsdimensioner som i relation till uppgiften blir mer implicita.

Nedan beskriver jag Åkes samtal i fokusgruppen där han ger exempel på en mer komplex tidsanvändning i historieundervisningen, eller åtminstone en ingång till en sådan.[254] Detta är intressant då det står i skarp kontrast till ett traditionellt bruk av tid i undervisningen. Denna har främst handlat om att memorera årtal, kopplade till ett antal utvalda händelser.

Åke berättar att då eleverna intervjuat någon äldre släkting och redovisat detta i skolan blir eleven en del av minnet. Minnen som återkom var exempelvis ransoneringen, mörkläggningen och beredskapen. Genom att elevernas intervju utförs i nutid och där olika respondenter deltar, styrs tematets innehåll av intervjusituationen, respondentens

[254] Åke 20121015, fokusgruppsintervju.

minnesbild samt elevernas bearbetning och redovisning av materialet, tillägger Åke.[255]

Jag konstaterar att i exemplen är det elevens nutid som betonas. Av intervjuerna att döma verkar detta vara tämligen vanligt, även om det inte låter sig generaliseras. Återigen förs mina tankar till en eventuell påverkan av den europeiska integrationen och den betoning av Europa nu och i framtiden som skett. Som en konsekvens av nyare arbetsformer framstår tidsdimensioner som mer komplexa och både explicita och mer implicita.

Undervisningen kring det dominerande narrativet varierar
I jämförelse med det ursprungliga dominerande narrativet framgår av lärares samtal en rad förändringar och variationer i lärarnas undervisning i och om det dominerande narrativet. En sak är att det skett en geografisk tyngdpunktsförskjutning mot Europa, vilket sannolikt leder detta till en liknande förskjutning i vad som uppfattas vara en majoritetsbefolkning. Som en konsekvens av detta ses även en förskjutning i vad som anses vara det dominerande narrativet.

Sverige utgjorde den geografiska avgränsningen för det dominerande narrativet. Med utgångspunkt i studiens intervjuer och även från annan forskning ses idag Europa och då i synnerhet Västeuropa som gräns för det dominerande narrativet och där svensk historia ingår som en del. Narrationer från resten av världen kan ingå om de anses vara en direkt förlängning av det västerländska dominerande narrativet. I fokusgruppsamtalen framhålls att det var vanligare förr att undervisa med narrationer från resten av världen.

I den traditionella formen av det dominerande narrativet används tid och årtal som en kronologi för att binda samman centrala händelser och därmed fylla rollen som ett kitt. Lärarna i studien samtalar även om alternativa sätt att använda tid i undervisningen. Ett exempel är då historieundervisningen utgår från nutiden. Av lärarnas samtal framgår att då historieundervisningen tar avstamp i nutid, tvingas det dominerande narrativet *öppna* såväl för annan tematik som för ett förändrat innehållsurval. Ett annat exempel är att då läraren, som alternativ till att redovisa en framåtriktad kronologisk tidskedja, väljer

[255] Ibid.

att fokusera några årtal och problematiserar dessa. På så sätt tränas eleverna i att tänka historia, menar läraren Fredrik. Vidare samtalas det om att använda olika kronologiska avgränsningar. Det handlar då dels om händelser som redovisas dag för dag och dels om långa utvecklings- och orsakskedjor som omfattar flera århundraden.

Noterbart är att lärarna talar om temat *Den industriella revolutionen*, som tidsmässigt förlängs till att även inkludera nutidens IT-revolution. Det dominerade narrativet, *industriella revolutionen*, brukar enligt lärarnas tal omfatta 17- och 1800-talet och möjligen några årtionden på 1900-talet. Det förlängda narrativet, som utgör tiden fram till våra dagar, skall då rimligen benämnas för en kompletterande narration, som därmed läggas till det dominerande narrativet.

En skillnad jämfört med det traditionella dominerade narrativets kronologiska innehåll är att då lärarna är inriktade på att lära sig orsakskedja, blir ett kanonliknande innehåll underordnat. Både innehållet och bruk av tid skiljer sig i ett sådant sammanhang markant från ett sammanhang där en kanon är avsedd att memoreras. Sammantaget går detta att förstå som exempel på att det dominerande narrativet öppnas.

De teman som diskuteras i fokusgrupperna känns till stora delar igen, samtidigt som andra sorters teman och inte minst andra perspektiv på teman förekommer. Tänkvärt är att i fokusgruppssamtalen diskuteras temat *Sveriges utveckling till ett välfärdsland*. I samtalen med lärarna framkommer att temat används som ett sammanhållet narrativ, likt det dominerande narrativet. Baserat på samtal med studiens lärare saknas någon narration som kan definieras som kompletterande. Här syns på nytt *Sverige* som utgångspunkt för det dominerande narrativet.

Mot bakgrund av den europeiska integrationen och EU-medlemskapet ter det sig begripligt att fokusera ett tema som *Sveriges utveckling till ett välfärdsland*, som till stora delar vilar på välfärds- och välståndsfrågor. Därför kan denna sorts tema i skolans historieundervisning förstås utifrån ett EU, där i synnerhet tillväxt och välståndsfrågor fokuseras.

Exempel på teman som lärarna talar om, men som inte känns igen från ett traditionellt historieinnehåll är: *Stadens utveckling, Flyktingar i Sverige i slutet av andra världskriget, 1930- och 40-tals historia, belyst genom minnesbilder*. I fokusgruppen talar lärarna om vikten av att historieundervisningen tar avstamp i samhälleliga värden som demokrati, mänskliga rättigheter och tolerans. Intrycket som jag får är att lärarna strävar efter att anpassa innehållet i historieundervisningen efter dessa värden.

Sammanfattningsvis kan konstateras med utgångspunkt i lärarintervjuerna att sedan den geografiska avgränsningen för det dominerande narrativet förflyttades mot Europa, fokuseras värden som är centrala för det europeiska projektet. Studiens intervjuer tyder på att skolämnet historia alltmer tar avstamp i nutiden. Detta till trots att begreppet historiemedvetande, med fokus på nutiden, förekommit under lång tid inom den historiedidaktiska forskningen. Det dominerande narrativet öppnas därigenom upp för teman som mer eller mindre avviker från de traditionella. Med utgångspunkt i lärarsamtalen framträder en bild av att lärarna använder sig av kompletterande narrationer för att stimulera eleverna att själva leverera narrationer till undervisningen. Dessutom framgår av lärarsamtalen att man i hög utsträckning utgår från en nutidsnarration vilket också tenderar förändra och påverka det dominerande narrativet till att ta form av en kompletterande narration. Med utgångspunkt i att klasser i dag i stor utsträckning är mångkulturella och att det i styrdokumenten framgår att nutidsnarrationer är en del av historiemedvetandet menar jag att det finns skäl att anta att användningen av kompletterande narrationer har blivit vanligare i historieundervisningen. I vissa fall framställs innehållet kronologiskt, exempelvis utifrån ett förklaringsperspektiv och exempel finns där framställningen följs ända fram till nutiden. Studier av 1940- och 1950-talets historia kan utgå från den minnesbild människor har av den tiden, uppger lärarna.

Baserat på de undersökta lärarnas tal om den egna historieundervisningen kan jag konstatera att det samlade innehållet ser helt eller delvis annorlunda ut än vad som varit det traditionella urvalet. Lärarna exemplifierar i intervjusamtalen nya teman eller andra perspektiv på traditionella teman. De ger exempel på andra arbetssätt och på annorlunda tidsanvändning än vad som traditionellt förekommit. Trots dessa förändringar befinner sig innehållet fortfarande inom ramen för

det dominerande narrativet. Detta går att tolka som att en majoritetsanpassning äger rum i ett mångkulturellt klassrum, där elever utländsk bakgrund är tämligen få. Samtidigt menar jag att historieundervisningen även i dessa klassrum är utsatta för ett förändringstryck.

I den kommande delen av resultatredovisningen diskuteras hur lärarna anpassar innehållet och aktiviteterna till *klassrum* som, jämfört med de hittills redovisade klassrummen, utmärks av en större andel elever med utländsk bakgrund. I fokusgruppsamtalen diskuteras vilka förändringar som behöver göras i dessa klassrum, jämfört med klassrum där få elever har utländsk bakgrund. Detta kan uttryckas som att undervisningen *öppnas* för en *anpassning för det mångkulturella klassrummet*.

Anpassningen till ett mångkulturellt klassrum kan ses som en andra del i en process, som tenderar att öppna det dominerande narrativet. Det verkar, av samtalen att döma, som att lärarna även här uppfattar det dominerande narrativet som grundläggande i undervisningen. Lärarna uttrycker en balansgång mellan det traditionella dominerande narrativet och att öppna detta för en mer mångkulturell undervisning Om detta handlar avsnitt 7.2.4. Som inledning redovisas några elevröster som lärarna lyfte under våra samtal.

7.2.4 Undervisningen anpassas till det mångkulturella klassrummet

7.2.4.1 Vad elever med utländsk bakgrund önskar läsa om i ämnet historia

Lärarna betonar i fokusgruppen att det inte är ovanligt att elever med utländsk bakgrund uttrycker en önskan om att historieundervisningen skall handla om det traditionella innehållet och inte anpassas utifrån elevens bakgrund. Noterbart är att de lärare som kraftigast betonar dessa elevsynpunkter är Åke, med minst elever med utländsk bakgrund och Fredrik, som har flest. Nedan följer en närmare beskrivning av detta.

Lärarna framför i fokusgruppen att det är relativt vanligt att elever med utländsk bakgrund önskar läsa europeisk och svensk historia och att de inte har så stort intresse av att studera sitt ursprungslands

historia.[256] Enligt Åke kan de framhålla att de skall leva i Sverige och därför vill lära sig samma historia som svenskfödda, men gärna ännu bättre.[257] Även Fredrik känner igen detta från sin skola där cirka 90 procent av eleverna har utländsk bakgrund. Han menar att det snarast är en vanföreställning att tro att elever med utländsk bakgrund är så intresserade av att få läsa om sin egen kulturs historia. Med hänvisning till eleverna argumenterar Fredrik i fokusgruppen för att detta är deras land där de växer upp och bygger sin identitet.[258] Eleverna kan då ange att de vill lära sig om någonting annat än den historia deras föräldrar och släkten pratar om.[259] Fredriks erfarenhet är att det i synnerhet är de relativt nykomna eleverna som så starkt för fram det västerländska och det svenska. Vid ett tillfälle undervisade Åke några somaliska ungdomar, som enligt honom menade att de inte ville att undervisningen skulle anpassas till deras historia. De bor i Sverige nu och vill skapa ett liv här med svensk utbildning. I den ingår att lära sig svensk och europeisk historia och hur det fungerar i samhället. Det är detta som de säger att de vill lära sig uppger Åke. Samtidigt konstaterar han i fokusgruppen att, som han tolkar uppdraget, det är lärarens uppgift att även anpassa innehållet i undervisningen till elevens bakgrund, att båda möta den svenska historien och det tidigare hemlandets historia.[260]

7.2.4.2 Samtal om historieundervisningen i mångkulturella klassrum

Då lärarna talar om historieundervisning i det utpräglat mångkulturella klassrummet uppfattar jag det som att det hos lärarna finns en medveten strävan efter att låta eleverna själva leverera narrationer till undervisningen.[261] Samtidigt tolkar jag lärarna som att de uppfattar det dominerande narrativet som helt grundläggande i undervisningen.[262] Av fokusgruppsamtalen framgår att de söker öppna det dominerande narrativet för att skapa utrymme för andra narrationer och där eleverna själva, förutom läraren, ses som resurs. Olika former av dialog mellan elever och mellan elever och lärare för undervisningen

[256] Åke 20120917, fokusgruppsintervju.
[257] Ibid.
[258] Fredrik 20120917, fokusgruppsintervju.
[259] Ibid.
[260] Ibid.
[261] Exempelvis Olle 20120917, fokusgruppsintervju.
[262] Exempelvis: Karin 20121015, fokusgruppsintervju; Per 20121015, fokusgruppsintervju; Fredrik 17/9- 2012, fokusgruppsintervju.

framåt.[263] Som jag tolkar det har läraren en uppgift att balansera innehållet mellan delar av det dominerande narrativet och delar som öppnar mot alternativa narrationer.[264] Baserat på fokusgruppsamtalen menar jag att det framgår hur viktigt lärarna anser det vara att elever med utländsk bakgrund får möta narrationer från den kultur de är länkade till. Jag tolkar detta som att det i förlängningen finns en tanke hos lärarna om att eleverna med hjälp av alternativa och kompletterande narrationer utvecklar sin identitet.[265] Jag menar att detta är uttryck för en vilja att stödja ungdomar som i många fall mött svårigheter under sina liv. Dessutom, och främst baserat på läraren Per, hävdar jag att lärarna ser positivt på att elever med utländsk bakgrund, och då inte minst nyanlända elever, får möta narrationer som de åtminstone till delar är bekanta med.[266]

Här följer en kort sammanfattning av de olika sätten att anpassa undervisningen till mångkulturella klassrum. Värt att påpeka är att de olika strategierna som redovisas är överlappande och förekommer i olika blandformer. Exempelvis talar lärarna om att leverera ett tillägg i form av en alternativ narration till det dominerande narrativet. Tillägget följer då omedelbart efter det dominerande narrativet.[267] Ett annat sätt, som påminner om det förra, är då någon eller några narrationer i en narrationskedja definieras som alternativ och därför öppnar för en historieundervisning av mer mångkulturell karaktär. Även här går då att tala om tillägg.[268] Skillnaden ligger i var tilläggsnarrationen är belägen i relation till övriga narrationer. Ett tredje sätt att anpassa är att läraren ger en narration vars innehåll blir igenkännande för eleverna. Därigenom skapas en förväntan på att eleverna själva levererar narrationer vilka ligger inom ramen för vad som kan ses som alternativa narrationer.[269] Här ses en process i två steg. Dels när läraren delger för eleverna en igenkännande narration, dels när eleverna själva bidrar med egna narrationer och där en undervisning som kännetecknas av en mångkulturell ämnesförståelse förverkligas. Lärare talar även om ett sätt där eleverna själva på grundval av undervisningens narrationer konstruerar en metanarration. Denna kan då realisera en

[263] Exempelvis Fredrik 20120917, fokusgruppsintervju.
[264] Exempelvis Fredrik 20121015, fokusgruppsintervju.
[265] Exempelvis Per 20120917, fokusgruppsintervju.
[266] Se exempelvis Per 20120917, fokusgruppsintervju; Per 20120904, individuell intervju.
[267] Exempelvis Fredrik 20121126, fokusgruppsintervju.
[268] Fredrik 20121126, fokusgruppsintervju.
[269] Exempelvis Fredrik 20121126, fokusgruppsintervju.

alternativ narration. Slutligen, och kanske det mest självklara sättet, är att läraren levererar en narration som huvudsakligen befinner sig utanför det västerländska dominerande narrativet. Nedan exemplifierar jag de ovan nämnda sätten att öppna upp narrativet

7.2.4.3 Tilläggsnarrationer – en anpassning till det mångkulturella klassrummet

Under denna rubrik redovisas, på grundval av lärarintervjuerna, hur ett innehåll adderas till det dominerande narrativet. Dessutom visar lärarna hur de problematiserar Europas roll i den historiska utvecklingen. Detta innehåll blir relevant utifrån elevernas ursprung och relaterar geografiskt till ett annat område än det som definierar det dominerande narrativet. Utifrån analysverktyget betecknas en sådan narration som alternativ.

Då Olle undervisar om de stora upptäckterna uppger han i fokusgruppen att han ibland utvidgar innehållet till att även omfatta kinesiska och arabiska upptäckter. Olle berättar under intervjun att han för eleverna poängterar att Europa inte alltid varit först till de olika kontinenterna. Olle fortsätter att berätta att kinesiska upptäcktsresande var tidigare än europeiska i många geografiska områden. Han uppger i fokusgruppen att han ibland diskuterar denna äldre tids upptäcktsresor i samband med att 1800-talets imperialism behandlas. Olle påtalar att han stundtals även har ett speciellt tema *imperialismen* och som sträcker sig fram till nutiden.[270] Han poängterar vidare i intervjun att vissa elever vet mer om imperialismen än vad han som lärare vet. Olle uppger att eleverna gärna får framföra detta i undervisningen, något han menar blir en tillgång.[271]

Per berättar i den individuella intervjun att han den senaste tiden undervisat i klasser där det går elever med bakgrund i mellanöstern. Av detta skäl har han valt att behandla mellanöstern och arabernas historia, något han säger sig uppleva att eleverna uppskattat. Per uppger även i intervjun att han undervisar i klasser där några elever har syrisk bakgrund. I dessa klasser lägger han större vikt vid händelseutvecklingen i Syrien än vad annars skulle varit fallet. Historieämnet

[270] Olle 20120917, fokusgruppsintervju.
[271] Ibid.

används då till att söka någon slags förklaringsgrund till situationen i landet, menar Per.[272]

Även Karin berättar i den individuella intervjun om hur hon anpassar sin undervisning till en klass, med några elever med bakgrund i mellanöstern. Detta gör hon genom att behandla arabernas och Egyptens historia. Hon framhåller under intervjun att förutom att gå igenom den äldre historien diskuterar hon även nyare tiders egyptiska historia. Samtidigt betonar hon att resultatet av undervisningen som vanligt är avhängigt elevernas egna insatser. Som avslutning på intervjun uppger hon att hon försöker skapa en förväntan på eleverna att själva bidra med narrationer till undervisningen.[273]

Då innehållet behandlar 1940- och 1950-talens europeiska historia berättar Åke i fokusgruppen om hur han låter eleverna intervjua äldre släktingar. Han exemplifierar med en elev med somalisk bakgrund som intervjuade sina föräldrar om hur de minns den aktuella tidsperioden. Eleven fick då höra föräldrarna berätta om fattigdom och nöd.[274] Karin uppger i fokusgruppen att några kurdiska elever hade blivit informerade om föräldrarnas deltagande i den kurdiska motståndsrörelsen mot Turkiet. Karin tillägger att eleverna valde att fördjupa sig i den kurdiska historien och om deras kamp för ett fritt Kurdistan.[275] Åke uppger att de flesta elever intervjuade släktingar som mindes tiden för andra världskriget. Av detta skäl fördjupade sig de flesta eleverna i tiden kring 1940-talet.[276]

Karin uppger i den individuella intervjun att hon ibland låter klassen jobba självständigt utifrån ett fritt valt land. Eleverna med utländsk bakgrund ges då möjlighet att syssla med hemlandets historia och sin egen bakgrund, tillägger hon.[277] För de elever som önskar, ges här en möjlighet att arbeta med alternativa narrationer. Att eleven väljer att arbeta med hemlandet är dock långt ifrån självklart, uppger Karin i intervjun.[278]

---

[272] Per 20120904, individuell intervju.
[273] Karin 20120523, individuell intervju
[274] Åke 20121015, fokusgruppsintervju.
[275] Karin 20121015, fokusgruppsintervju.
[276] Åke 20121015, fokusgruppsintervju.
[277] Karin 20120523, individuell intervju.
[278] Ibid.

7.2.4.4 Delar av innehållet öppnar för elevernas narrationer

Under denna rubrik redovisas teman som består av en kedja narrationer och där de mindre narrationerna bildar en kedja som kan relateras till det dominerande narrativet. Här finns narrationer som öppnar mot alternativa narrationer. Läraren är den som planerar och startar upp en sådan kedja och där delar av den öppnar för elevernas mer spontana narrationer. Eleverna har att i undervisningssekvensen själv välja egna narrationer. Detta blir särskilt tydligt i det avslutande exemplet då Fredrik berättar om rollspel som lektionsaktivitet.

Vid val av innehåll utgör ofta nutida aktuella händelser utgångspunkten, konstaterar Fredrik i en fokusgruppsintervju.[279] I samband med händelserna den 11 september 2001 i USA berättar han hur han valde att helt lägga om den planerade historieundervisningen. Han sa till sina elever att detta var en unik händelse som de fått vara med om, att de var mitt i historiens blickpunkt och att det var något de måsta ta upp, för att kunna berätta för andra i framtiden.

Utifrån samma händelse berättar Fredrik vidare i intervjun hur han konstruerade en helt ny kurs som tog sin utgångspunkt i elevernas känslor och funderingar inför det inträffade. För att bättre försöka förstå det som hänt ägnades tid åt att samtala om 11 september, fortsätter Fredrik.[280] Han uppger att andra traumatiska händelser i världshistorien diskuterades i klassen och han exemplifierar med händelser som: atombomberna över Japan, bombningarna av Pearl Harbor, Estoniakatastrofen och mordet på Olof Palme. Han berättar vidare i fokusgruppsintervjun att han ibland kan hantera innehåll som revolutioner, slavhandel, olika former av förtryck och katastrofer på samma sätt som trauman som människor upplevt och som behöver hanteras också i historieundervisningen. Fredrik fortsätter att berätta i fokusgruppen att eleverna bidrog till undervisningen med både självupplevda och återberättade traumaberättelser. Han lyfter fram en fråga som han konfronterade eleverna med, om de kan förstå hur amerikanarna känner i samband med att dessa berättelser diskuteras.[281] Fredrik menar att ett relevant innehållsval kan hjälpa till att skapa gemenskap och förståelse. Förutom detta mer etiskt-moraliska

[279] Fredrik 20120917, fokusgruppsintervju.
[280] Fredrik 20120917, fokusgruppsintervju.
[281] Ibid.

perspektiv, menar Fredrik att innehållet ger möjligheter till att träna utifrån begreppen orsaker och konsekvenser.[282] Fredrik fortsätter att i intervjun berätta om hur några elever samtalade med honom och undrade om det förekommit liknande trauman för svenskar?[283] Då tar han upp Estoniakatastrofen och Palmemordet och konstaterar att även om vi i Sverige lever i en fredlig värld så har också svenskar varit med om starka trauman.

Fredrik ger i den individuella intervjun även exempel på ett innehåll han benämner för *Förtryck*.[284] Han fortsätter att berätta om nutiden som utgångspunkt och med ett innehåll hämtat från flera olika epoker består temat av narrationer som revolutioner, slavhandel och apartheid – narrationer som är relevanta i förhållande till de länder och områden som eleverna kommit från, konstaterar Fredrik. I temat, fortsätter Fredrik, ingår också att eleverna studerar en valfri stat historiskt, men som även i modern tid kännetecknas av någon form av förtryck. Inom ramen för temat studeras även den svenska 1800-talsemigrationen och då utifrån perspektivet religionsförtryck, berättar Fredrik. Han betonar poängen med att kunna visa eleverna att en stat som under historien kännetecknats av förtryck, utvecklats till att bli ett välfungerande och mer fritt land. Han understryker att han med hjälp av exempel kan få eleverna att se att förtryck inte bara är något historiskt utan att det i högsta grad är sådant som finns än i dag.[285]

Fredrik berättar i fokusgruppen om hur han använder sig av rollspel i historieundervisningen. Han ser det som en metod att nå både det dominerande narrativet och elevernas egna narrationer, vanligen i form av kompletterande narrationer.[286] En variant av detta kallar han *dilemmasituationer*.[287] Han fortsätter att informera om hur han exempelvis från världskrigets tid väljer händelser som kännetecknas av någon sorts dilemma, exempelvis tågen genom Sverige med tyska soldater, sekvenser från den norska motståndsrörelsen och situationer som kan uppstå i utrotningsläger som Auschwitz. Ibland påpekar Fredrik i

[282] Ibid.
[283] Fredrik 20121015, fokusgruppsintervju.
[284] Fredrik 20120905, individuell intervju.
[285] Ibid.
[286] Då i relation till alternativa narrationer.
[287] Fredrik 20121015, fokusgruppsintervju.

fokusgruppsamtalet att han själv konstruerar möjliga och fullt realistiska situationer. Han menar att då eleverna lever sig in i människorna och i de olika situationerna, tränas en sorts historisk empati.[288] Fredrik exemplifierar med ett verkligt dilemma, *Midsommarkrisen*, som speglar Sveriges neutralitet under andra världskriget. Fredrik berättar vidare att då eleverna läst in sig på området fortsätter undervisningen i form av rollspel. Rollerna kan bestå av ansvariga ministrar, såsom statsministern, utrikesministern, försvarsministern och handelsministern, fortsätter Fredrik. Under rollspelets gång försätter Fredrik deltagarna i ett antal dilemman. Exempelvis byggs ett dilemma upp med utgångspunkt i Gustav Vs ställningstagande och agerande under kriget.[289] Fredrik berättar om att hela rollspelet inleds med att han själv läser en egenförfattad text för eleverna. Han konstaterar avslutningsvis att ett utbyte av narrationer mellan eleverna och mellan eleverna och läraren startar. På så sätt, fortsätter Fredrik, blir det till ett ömsesidigt konstruerande av innehållet. Samtidigt konstaterar han att i uppgiften som lärare ligger också att balansera innehållet.[290]

7.2.4.5 Eleven levererar egna narrationer som öppnar upp

Här redovisas situationer där eleverna bjuds in att själva leverera narrationer. Lärarna i exemplen inleder sekvensen med att till klassen ge narrationer, som beskriver situationer som eleverna känner igen sig i. Därigenom skapas ett incitament till att eleverna själva kommer att bidra med egna narrationer till undervisningen.

Olle, vars klasser till mer än hälften består av elever med utländsk bakgrund, menar i fokusgruppen att det är viktigt att anpassa innehållet efter eleverna i klassen. Han framhåller att det är särskilt betydelsefullt att som lärare reagera på den respons som eleverna visar. Han försöker lyssna in eleverna och om de visar intresse för ett område så kan han utveckla det, för att sedan ”plocka tillbaks” dem, säger han.[291] Om det skapas ett engagemang hos eleverna, fortsätter han, leder det till att eleverna själva bidrar med narrationer – gärna

[288] Fredrik 20121015, fokusgruppsintervju.
[289] Ibid.
[290] Ibid.
[291] Olle 20120917, fokusgruppsintervju.

med sådant som är självupplevt eller som de på andra sätt känner till från sitt hemland.[292]

Fredrik konstaterar i fokusgruppsintervjun att det inte alltid räcker med att motivera eleverna med att det står i en läroplan eller att eleverna får betyg. Ämnet måste relateras till elevernas livsvärld, framhåller han. Han exemplifierar med den svenska emigrationen under 1800-talet. Det är en situation som eleverna känner igen sig i och själva bjuds in till att bidra med narrationer utifrån egna erfarenheter, konstaterar Fredrik.[293] Han redogör för i fokusgruppen hur han brukar introducera området genom igenkänning, att de ska diskutera något de redan varit med om. Fredrik berättar att efter att eleverna har studerat den svenska emigrationen till Amerika, skapar de själva narrationer baserade på egna erfarenheten och som påminner om de historiska situationerna. Fredrik tillägger i fokusgruppen att eleverna även kan få frågor med sig hem och som de vid kommande lektion fortsätter att diskutera.[294]

Olle anknyter till Fredrik i fokusgruppen och betonar betydelsen av att skapa en känsla och upplevelse för eleverna och det kan vara ett sätt att skapa legitimitet för historieundervisningen. För detta ändamål, berättar han, använder han ibland autentiskt källmaterial som dagböcker.[295] Källmaterial över lag, och inte minst sådant som på ett autentiskt och äkta sätt ger insikt från krigshändelser, blir en kommunikation om upplevelser och känslor, något som är universellt i relation till krig. Narrationer som bygger på det autentiska källmaterialet tenderar att upplevas som relevant för alla elever, oavsett geografiskt ursprung eller boendeort, menar Olle. Genom att Olle betonar det genuint mänskliga och fokuserar på människornas liv öppnar det upp för alternativa narrationer. Detta gäller säkerligen i än högre grad för kompletterande narrationer i relation till alternativa.

Olle berättar också i fokusgruppen om sin undervisning om skyttegravarna under första världskriget och att man där kan följa soldaters livsöden och försöka förstå. En soldat kliver ner i en skyttegrav och hur han har en fästmö hemma som lever sitt liv och hur han lever i

[292] Ibid.
[293] Fredrik 20121126, fokusgruppsintervju.
[294] Ibid.
[295] Olle 20121126, fokusgruppsintervju.

skyttegraven och inte vet om det är tyskarna eller fransmännen på andra sidan.[296] Olle berättar också om att det med hjälp av dagboksanteckningar går att följa personer från det att de anmäler sig till krigstjänstgöring till dess att de själva deltar i de leriga skyttegravarna. Samtidigt med detta individperspektiv omtalar Olle att han till undervisningen tillför de större sammanhangen och händelseförloppen till undervisningen.[297] Per berättar i fokusgruppen att han använder sig av filmen *På Västfronten intet nytt*, vilken visar soldatens vardag i skyttegravarna.[298] Per berättar vidare att han, med filmen som utgångspunkt, diskuterar de tyska soldaternas vardag. Han menar att han kunde se hur elevernas negativa inställning till de tyska soldaterna förändrades. De levde sig in i filmens karaktärer och i slutet när en tysk soldat som är en av huvudpersoner dör blev eleverna jätteledsna, menar Per. Han berättar vidare att efter att eleverna tagit del av denna undervisning bjuder de själva också på narrationer från deras eget liv och bakgrund som hur de själva och deras närmaste plågats. Per berättar att de även bidrar med narrationer som återberättats av äldre släktingar och som visar hur människor torterats och avlidit under krig och som eleverna själva känner till.[299] I fokusgruppsamtalet ges flera exempel på vad som kan definieras som alternativa narrationer och inte minst kompletterande sådana. Jag menar att här visas goda exempel på kompletterande narrationer

Fredrik exemplifierar vidare för fokusgruppen en övning som han gör med sina klasser. Scenariot är att Norge är i krig med Sverige. Han berättar att han inte sällan inleder med en introduktion om andra världskrigets flyktingsituation, för att därefter förklara den kommande övningen. För fokusgruppen förklarar han att övningen startar med ett scenario från det tänkta kriget med Norge. Eleverna ska föreställa sig att vara på flykt undan kriget. Under flykten möter de sedan ett antal svårigheter och problem. Det är vanligt, berättar Fredrik, att eleverna i klasser själva varit på flykt. Detta gör att de känner igen sig i det inledande scenariot, vilket Fredrik påpekar upprepade gånger i fokusgruppen. Under det att klassen diskuterar med utgångspunkt i scenariot så levererar, enligt Fredrik, eleverna narrationer från sin egen eller andras flykt. Det händer även i dessa fall, berättar han, att

[296] Ibid.
[297] Ibid.
[298] Per 20121015, fokusgruppsintervju.
[299] Ibid.

eleverna tar med sig någon fråga hem till sina anhöriga för att senare lyfta den i skolan.[300]

Olle berättar i fokusgruppen att då han undervisar om förintelsen utgår han från dagböcker, ögonvittnesskildringar och andra former av autentiska berättelser. Han betonar att en undervisning av detta slag kräver fingertoppskänsla, eftersom eleverna ofta själva har liknande erfarenheter där deras föräldrar blivit skjutna och släktingar blivit avrättade, fortsätter Olle.[301] Han menar att han inte avstår från sådant innehåll, men att han samtidigt har beredskap för elevers reaktioner.[302]

Fredrik berättar att han i ett tema fokuserar vardagslivet under andra världskriget. Här ges ett exempel där en kompletterande narration blir ett huvudtema. Fredrik framhåller att skolan nästan enbart behandlar det dominerande narrativet med krigshistorien i fokus men vill samtidigt lyfta fram vardagen, hur det var att leva i Sverige där kriget utspelade sig i landets direkta närhet men där landet ändå var i fred fast där risken för att bli indragen ständigt fanns närvarande. Han konstaterar att denna vardagstematik därmed tillförs ett helt nytt perspektiv. Han berättar vidare att eleverna känner igen vissa mönster från denna tid. För att förstärka upplevelsen berättar Fredrik för fokusgruppen att han använder sig av en film som har fått bra respons från eleverna. Genom att filmen visar vardagliga situationer, visserligen under en dramatisk tid, har eleverna lätt att relatera till sin egen vardag, fortsätter Fredrik.[303] Under ett lektionspass, berättar Fredrik, diskuteras i klassen en kvinna som betjänade och uppvaktade en man på filmen. Han berättar då att en elev direkt replikerade: ”Ja men så här har vi det hemma också. Mamma öppnar alltid dörren, medan pappa sitter inne och säger till mamma att hon ska öppna dörren.[304] Som Fredrik minns det ledde det fram till ett samtal i klassen om kvinnorollen, då jämfört med nu, avslutar Fredrik.

---

[300] Fredrik 20121126, fokusgruppintervju.
[301] Olle 20120917, fokusgruppsintervju.
[302] Ibid.
[303] Ibid.
[304] Fredrik 20121126, fokusgruppsintervju.

Inom det dominerande narrativet *svenskt 1800-tal* berättar Per om hur han fokuserar på den svenska emigrationen till USA. Han framhåller i fokusgruppen att han för klassen påpekar att det än idag finns svenskbygder. Han diskuterar med klassen, berättar han, det naturliga i att invandrande människor håller samman och bosätter sig inom samma områden. På så sätt görs jämförelser mellan 1800-talets svenska historia och dagens migration, konstaterar Per.[305] Karin poängterar för fokusgruppen att hon med klassen diskuterar om att lika rättigheter mellan män och kvinnor är något som sakta vuxit fram från 1800-talet och framåt. Hon berättar vidare att hon iakttagit att det hos elever med utländsk bakgrund finns ett intresse i undervisningen om *1800-talets Sverige*. En förklaring till detta, menar hon, är att visa att Sverige också varit ett fattigt och på många sätt outvecklat land, där det fanns människor som inte hade mat för dagen och där kvinnorna hade en underordnad ställning. De fick inte rösta eller yttra sig om offentliga angelägenheter. Detta anger Karin kan tyckas som underligt utifrån dagens samhälle. Men då sågs det som norm poängterar Karin. De invandrar elever förstår inte alltid detta, säger hon, att även vi i Sverige haft det fattigt och problematiskt på många sätt. Samtidigt, poängterar hon, att denna form av igenkänning skapar en drivkraft för eleverna att medverka med egna narrationer.[306] Vilket öppnar för alternativa narrationer och inte minst för kompletterande narrationer.

Fredrik berättar för fokusgruppen att han vid den egna undervisningen om förintelsen väljer att också diskutera innehållet från senare tiders folkmord. Som exempel nämner han Bosnien, Somalia och Afghanistan. Fredrik anför i fokusgruppen som motiv för detta urval, att eleverna lättare kan känna igen sig och själva bidra med egna erfarenheter och berättelser.[307] Fredrik konstaterar, att oavsett folkmord, så är det är ju krafter som satts i rörelse.[308] Han tar även i intervjun upp frågan om varför helt vanliga män var så aktiva som utförare av dessa förbrytelser. Fredrik konstaterar att man måste vara aktsam eftersom dessa krafter finns hos människor och alltid kommer att finnas.[309]

---

[305] Per 20121015, fokusgruppsintervju.
[306] Ibid.
[307] Fredrik 20120917, fokusgruppsintervju.
[308] Ibid.
[309] Ibid.

Olle diskuterar vidare i fokusgruppen om valet av innehåll vad gäller första världskriget och speciellt då händelserna på Balkan. Han berättar att han i dialog med eleverna och stundtals med hjälp av hemmet fördjupar Balkanperspektivet, utifrån elevernas egna tolkningar. Olle exemplifierar för oss hur bosniska elever gärna berättar om sin bakgrund, sitt kulturella arv och om föräldrarnas uppfattningar om kriget. Han menar att hans uppgift som lärare är att bygga vidare på elevernas berättelser, speciellt då de levererar detta med en lite oppositionell ton.[310] Enligt analysinstrumentet menar jag att det är högst rimligt att påstå att det är kompletterande narrationer som blir föremål för klassdiskussioner.

Tydligt i exemplen ovan är att lärarens val av ingång till olika teman, i form av kompletterande narrationer, har betydelse för att få elever att bidra med narrationer till undervisningen. Dessa narrationer blir som sagt av kategorin kompletterande narrationer, men då i relation till alternativa narrationer.

7.2.4.6 En metanarration öppnar mot det mångkulturella klassrummet

En så kallade metanarration, som bygger på narrationer som ingått i undervisningen, får sin grundstruktur utifrån tankebegrepp, exempelvis verbet *jämföra*. Detta binder samman minst två narrationer till en metanarration, med utgångspunkt i *att jämföra*. I båda exemplen nedan binds två historienarrationer samman till en metanarration. Det är läraren Fredriks exempel från den individuella intervjun.

I det första exemplet berättar Fredrik om hur han låter elever jämföra Saddam Hussein med Gustav Vasa som politiska ledare. Narrativet om Gustav Vasa fokuserar på ett antal mindre goda egenskaper hos denne kung, vilket gör att narrationen kan kategoriseras som kompletterande. Fredrik framhåller i intervjun att det som gör det någorlunda meningsfullt att jämföra dessa ledare är att narrativet om Gustav Vasa fokuserar kungens negativa sidor.[311] Narrationen om Saddam Hussein och hans styre av Irak kategoriseras som alternativ. Resultatet av jämförelsen blir en metanarration, som utgörs av en text med elevernas jämförelse av de båda ledarna.

---

[310] Olle 20120917, fokusgruppsintervju.
[311] Fredrik 120905, individuell intervju.

Det andra exemplet handlar om, berättar Fredrik, hur eleverna jämför den arabiska våren med det dominerande narrativet, *1700-talets europeiska revolutioner*. I detta fall handlar således metanarrationen om elevernas jämförelse mellan de båda revolutionerna. Den metanarration som konstrueras består av en jämförelse mellan storheter som orsaker, händelseförlopp, aktörer och konsekvenser.

Nedan utgår vi mer konkret från Fredriks första exempel. Som han minns situationen, arbetade några elever med Gustav Vasa som svensk kung. Tidigare hade de mött denna kung i skolan utifrån en enbart positiv bild, men där de nu också nu mött andra sidor av honom, berättar Fredrik. Han kunde vara hård, elak och duperande omgivningen med diktatoriska drag som påminde dem om potentater från hemlandet. Denna bild av Gustav Vasa ville de lära sig mer om. De kunde se att även Sverige, som ofta framställs som rikt och framgångsrikt land, har haft en historia som påminner om erfarenheter de har av sitt eget hemland. Detta ger, enligt Fredrik, eleverna hopp, att förändringar till det bättre kan ske. Innehållet, konstaterar Fredrik, koncentreras till en jämförelse mellan Gustav Vasa som kung och Iraks forne diktator Saddam Hussein. Fredrik framhåller i intervjun att detta – att eleverna jämför olika historiska fenomen – inte är ovanligt. Däremot, konstaterar han, är det ovanligt att elever väljer ett innehåll hämtat från hemlandets historia, för att sedan jämföra det med ett innehåll från den europeiska historien.

Som jag tolkar det blir metanarrationen, förutom att träna ett historiskt tänkande, ett verktyg som gör det möjligt att öppna det dominerande narrativet. Hur narrationen sedan öppnas blir en följd av hur den är konstruerad, exempelvis hur relationen mellan de båda narrationerna ser ut. I detta exempel menar jag att metanarrationen blir något annan än det dominerande narrativet, främst då en så negativ tolkning av Gustav Vasa knappast ingår i en kanon avsedd att memoreras. Sammantaget, menar jag, finns skäl att tolka metanarrationen som kompletterande i relation till det dominerande narrativet.

Fredrik berättar i den individuella intervjun att han i undervisningen väljer att koppla ihop 1700-talets franska och amerikanska revolutioner med den då pågående arabiska våren. Fredrik konstaterar att trots olikhet i tidsperioder, så jämför eleverna revolutionerna med av-

seenden på storheter som orsaker, händelseförlopp, aktörer och konsekvenser.[312] Fredrik fortsätter att informera om att eleverna hämtade material från massmedias nästan dagliga rapporteringar om den då pågående arabiska våren. I undervisningen diskuterar man om möjliga orsaker som kan förklara den arabiska våren. Fredrik upplyser om att eleverna därefter jämför olika aspekter av den arabiska revolutionen med 1700-talet revolutioner.

Arbetsområdet avslutas med funderingar kring olika framtidsscenarier, berättar Fredrik i intervjun. Han menar att eleverna har lätt för detta.[313] Fredrik framhåller att hans bestående intryck av elevernas arbete är att tyngdpunkten låg på den då pågående arabiska revolutionen och att eleverna bedömde utvecklingen framåt på ett tämligen trovärdigt sätt. Det menar han är ganska självklart, eftersom det handlar om en pågående aktuell händelseutveckling. Elevernas beskrivningar av framtiden minns Fredrik också som rimliga, åtminstone då tidshorisonten var någorlunda näraliggande.

Även i detta exempel tränas ett historiskt tänkande. Dessutom finns möjlighet att öppna det dominerande narrativet i den avslutande metanarrationen. Analogt med förra exemplet beror detta främst på konstruktionen av metanarrationen och relationen till kontexten i övrigt. Med en tyngdpunkt på den arabiska våren kan metanarrationen kategoriseras som en alternativ narration, eller snarare en kompletterande narration i relation till den alternativa.

7.2.4.7 Innehållet ligger utanför det dominerande narrativet

Under denna rubrik beskrivs hur undervisningen öppnas mot en alternativ narration genom att hela, eller näst intill hela, innehållet ligger utanför det dominerade narrativet.

I fokusgruppen talar lärarna om vikten av att undervisa om elevernas hemländer.[314] Jag uppfattar det som att lärarna anser detta som en betydelsefull faktor i elevens eget identitetsutveckling – en process

[312] Fredrik 20120917, fokusgruppsintervju.
[313] Fredrik 120905, individuell intervju.
[314] Exempelvis Fredrik 20120917, fokusgruppsintervju.

där den personliga historien relateras till hemlandets historia. I synnerhet talar läraren Per, som har stor erfarenhet av så kallade förberedelseklass, om betydelsen av att utveckla den egna identiteteten och att detta kan ske inom ramen för skolans historieundervisning.[315] ”Islam och arabernas historia” är ett innehåll som Fredrik talar om i den individuella intervjun och som för många elever har betydelse för den egna identitetsutvecklingen, menar han.[316] I fokusgruppsintervjun ges även exempel på att elever väljer att studera hemlandets historia genom att ta hjälp av gap-minder och Hans Roslings system. Här finns möjlighet att studera länder inom såväl som utanför Europa.[317]

Fredrik framhåller i fokusgruppen att han menar att en central uppgift för undervisningen är att visa den stora kunskap som finns i deras hemländer och att en del av dessa länder en gång i tiden var långt mer utvecklade än Västeuropa. Fredrik uttrycker i fokusgruppen det han brukar säga till eleverna, att västvärlden ibland har varit före arabvärlden i utveckling och ibland så har arabvärlden varit före västvärlden.[318] Eller, som han omtalar, kan han framhålla för eleverna att västvärlden borde varit avundsjuk på det som arabvärlden kunde och den kunskap som fanns där och då.[319] Detta är en diskussion som kan ingjuta självförtroende hos eleverna, menar Fredrik.

Per berättar om sin undervisning i så kallad förberedelseklass, vilket ligger ett antal år bakåt i tiden. Per säger att han från denna tid speciellt minns att eleverna fick arbeta med sina hemländer och dessas historia. Förutom det rent kunskapsmässiga, fortsätter han, har undervisningen betydelse för elevens identitetsbyggande.[320] Per uttrycker med bestämdhet att skolan och inte minst historieämnet är viktigt för i synnerhet ungdomar har stora behov av att fundera om sig själva och vem man är. Detta gäller inte minst de som kommit till Sverige som flyktingar och som hamnat i en situation där allting är nytt och främmande, fortsätter Per. Detta kan innebära att eleverna

[315] Per 20120917, fokusgruppsintervju.
[316] Fredrik 120905, individuell intervju.
[317] Åke & Olle 20121126, fokusgruppsintervju.
[318] Fredrik 20121015, fokusgruppsintervju.
[319] Fredrik 20121015, fokusgruppsintervju.
[320] Per 20120917, fokusgruppsintervju.

sätter ord på den egna personliga historien, samtidigt som denna relateras till hemlandets historia.[321] Per framhåller i den individuella intervjun att vi alla mår mycket bättre om vi har vår egen historia tydlig för oss. Det är en grund för trygghet och välbefinnande.[322]

I den individuella intervjun berättar Fredrik att han väljer innehållet *Islam och arabernas historia*. I detta tema, säger Fredrik, kombinerar han skolämnena religion och historia. Han betonar vikten av att inte enbart undervisa om elevernas äldre historia, utan även att lyfta fram historia från nyare tid. Fredrik exemplifierar genom att berätta att det kan handla om hjältar och antihjältar från olika tider inom den västerländska historien. På samma sätt kan de läsa om hjältar och antihjältar från olika tider inom muslimska världen.[323] Han betonar att det primära syftet med detta innehåll är en önskan om att eleven ska känna sig stolt över sin bakgrund. Fredrik framhåller att undervisningen därmed bidrar till elevernas identitetsutveckling, något han framhåller som en god förutsättning för att förbereda sig för det svenska samhället.[324] Olle, som främst undervisar elever som tillbringat lite längre tid i Sverige, framhåller i fokusgruppen att han uppfattar att denna grupp visar ett större intresse för det forna hemlandets kultur och historia än de som varit i Sverige en kortare tid.[325]

Fredrik berättar i intervjun om hur han i klassen inleder ett undervisningsområde med att ställa frågan till eleverna om att jämföra två historiska epoker och om det är något land som de är intresserad av att undersöka? Han berättar vidare att några somaliska elever önskar studera sitt hemlands historia och att de i dialog med läraren Fredrik konstruerar en historieundervisning. Denna kom att innehålla både den somaliska familjens historia och landets övergripande historia under en viss historisk tid, informerar Fredrik.[326]

Avslutningsvis berättar Olle och Åke i fokusgruppen att de använder sig av gap-minder och Hans Roslings system i undervisningen. De

---

[321] Ibid.
[322] Ibid.
[323] Fredrik 20120905, individuell intervju.
[324] Ibid.
[325] Olle 20120917, fokusgruppsintervju.
[326] Fredrik 20121015, fokusgruppsintervju.

uppfattar materialet speciellt lämpligt vid innehåll som *rika och fattiga länder*. Inte minst, säger de, att det lämpar sig väl för att diskutera en historisk utveckling.[327] Åke informerar vidare om att det är ett statistiskt visuellt material som innehåller ett antal utvecklingsvariabler som: befolkningsmängd, antal barn per kvinna, nativitet och mortalitet, BNP/capita. Genom att studera materialet kan konstateras att världen långsiktigt blivit allt bättre, framhåller Åke.[328] Detta gäller globalt, men även med fokus på Afrika, menar han. Olle framhåller i fokusgruppen att Sverige har bra statistik på nämnda område. Detta gör det möjligt att diskutera befolkningsutvecklingen och dessutom påvisa anomalier som vid spanska sjukan och under och efter första världskriget.[329] För vissa länder finns statistik i längre serier med start från början av 1900-talet, konstaterar Olle. Ett sådant land är Marocko. Olle berättar att man i klassen diskuterade Marockos snabba utveckling från 1960-talet och framåt. Bland annat konstaterades i klassen att antal barn per kvinna kraftigt minskat, vilket lett till att landet börjar närma sig Västeuropas nivå.[330]

7.2.4.8 Historieinnehållet öppnas mot en mer individuellt anpassad undervisning

Nedan sammanfattas och analyseras resultaten av lärarnas fokusgruppsintervjuer om hur de anpassar innehållet i historieundervisningen till ett klassrum med en stor andel elever med annan bakgrund än svensk.

I intervjuerna med lärarna framgår att de ofta möter elever som önskar läsa den vanliga europeiska historien, det vill säga samma historieinnehåll som alla andra elever läser. Samtidigt uttrycker lärarna själva att de lägger stor vikt vid att elever med utländsk bakgrund ges möjlighet att utveckla den egna identiteteten. Detta menar de i synnerhet gäller nyanlända elever, då deras första tid utmärks av en stor osäkerhet och ett stort främlingskap. Lärarna framhåller att ett sätt för dessa elever att utveckla sin identitet är att studera hemlandets historia. Utifrån analysverktyget kan detta uttryckas som att lärarna

[327] Åke & Olle 20121126 fokusgruppsintervju.
[328] Åke 20121126, fokusgruppsintervju.
[329] Olle 20121126, fokusgruppsintervju.
[330] Ibid.

önskar att eleverna studerar alternativa narrationer och även kompletterande sådana.

Baserat på lärarintervjuerna framgår att lärarna även i dessa klassrum uppfattar det dominerande narrativet som grundläggande. Detta tolkar jag som att de menar att undervisningen utgår från eller relaterar till detta narrativ. Jag uppfattar inte detta som märkligt, utan som en naturlig följd av ämneskultur, styrdokumentens formuleringar, lärarnas egen utbildning, men också ett uttryck för den önskan som vissa elever med utländsk bakgrund framför. Det framgår även av lärarintervjuerna att vanliga sätt för lärarna att hantera det dominerande narrativet är att:

- Lärarna öppnar själv det dominerande narrativet genom att leverera en alternativ narration
- Lärarna skapar situationer där det finns en förväntan på att eleverna levererar narrationer
- Lärarna levererar narrationer som realiserar en mer individuellt anpassad undervisning

En strategi som jag uppfattar som vanlig är då läraren försöker få eleverna att själva bidra med narrationer till undervisningen. Som jag uppfattar intervjuerna hanterar lärarna detta genom att själva stå för en narration som öppnar. Avsikten med denna är att skapa en igenkänning och därvid stimulera eleverna till att själva bjuda på egna narrationer i undervisningen. I enlighet med analysinstrumentet kategoriserar jag de allra flesta av elevernas egna narrationer som kompletterande, i relation till alternativa. Sammantaget leder detta till att en del av innehållet anpassas till en mer mångkulturell undervisning

Det framgår av lärarintervjuerna att hela teman ibland anslås till alternativa narrationer. Detta verkar inte vara speciellt vanligt, åtminstone inte då tanken är att hela temat avser klassen som helhet. Vad som däremot verkar vara vanligare är då eleverna ges möjlighet att inom ramen för individuella arbeten själva välja att studera en alternativ narration.

Jag tolkar det som tämligen vanligt att i undervisningen bjuda på ett innehåll där det ges utrymme för olika sorters narrationer. Vanligen utgörs huvudinnehållet av det dominerande narrativet. Genom att detta delvis öppnas konstrueras något som kan liknas vid en kedja av

olika sorters narrationer. En del av dessa, vilket framgår av intervjuerna, utgörs av alternativa och kompletterande narrationer. Innehåll diskuteras även inom ramen för intervjuerna där det dominerande narrativet till stora delar upptar undervisningstemat men där avslutningen utgörs av ett tillägg med en alternativ narration.

En avslutande strategi som framkommer under lärarintervjuerna är att eleverna, på grundval av minst två i undervisningen förekommande narrationer, själva konstruerar en metanarration. Lärarna exemplifierar i intervjun med hur eleverna jämför narrationer i något eller några avseenden. Förutom att eleverna då tränar ett historiskt tänkande, ges möjligheten att konstruera metanarrationer som kan klassificeras som alternativ och därmed bidrar till en minoritetsanpassning. I de exempel som lärarna ger under intervjun tolkar jag dessa i huvudsak som kritiska till det dominerande narrativet. Därmed öppnas mot en alternativ narration eller en kompletterande sådan i relation till en alternativ. Då en narration förmedlar en kritisk narration den att se som en produkt av ett historiskt tänkande och inte ett memorerande av ett innehåll.

Lärarnas olika strategier kan i dessa klassrum sammanfattas med begreppet ”balans” och då främst en balans mellan att leverera det dominerande narrativet,[331] och att leverera alternativa narrationer.[332] Denna strävan kan uttryckas som att lärarna i mångkulturella klasser försöker skapa en innehållslig balans mellan en monokulturell ämnesförståelse och en mångkulturell ämnesförståelse.

[331] Underförstått även kompletterande narrationer i relation till den dominerande narrativet.
[332] Underförstått även kompletterande narrationer i relation till alternativa narrationer.

8 Avslutande diskussion

8.1 Att återvända till studiens syfte och frågeställningar

Syftet med studien har varit att genomföra en analys av det undervisningsinnehåll som kommer till uttryck i högstadielärares tal om deras historieundervisning i mångkulturella klassrum. De preciserade forskningsfrågorna formulerades som:

Uppfattas historieundervisningen ha anpassats till en tid med:

1. Mindre betoning av en kanon och i så fall hur syns detta?
2. Betoning av mångkultur och i så fall hur syns detta?

För att kunna synliggöra innehållet har jag använt ett analysverktyg som bygger på tidigare forskning och på begrepp som konstruerats i relation till empirin.[333] De kategorier som analysverktyget består av och som möjliggör en analys av det innehåll som lärarna talar om är: det dominerande narrativet, kompletterande narrationer och alternativa narrationer.

8.2 Studiens resultat i relation till forskningsfrågorna

Nedan sammanfattas studiens resultat med utgångspunkt i de preciserade frågeställningarna. Samtidigt söker jag i någon mån värdera resultaten med utgångspunkt i studiens metodologiska förutsättningar. Avsnittet avslutas med att jag diskuterar några av resultaten i relation till tidigare forskning. I det första avsnittet nedan sammanfattas resultaten i förhållande till forskningsfråga ett.

8.2.1 Forskningsfråga 1

”Uppfattas historieundervisningen ha anpassats till en tid med mindre betoning av en kanon och i så fall hur syns detta”?

[333] Berg (2014)

Baserat på intervjuer med lärarna som undervisar i klassrum med få elever med utländsk bakgrund kan den första frågeställningen sammanfattas med att innehållet i historieundervisningen kännetecknas av att det grundläggande dominerande narrativet ses som centralt. Samtidigt öppnas det upp på några olika sätt. Som jag tolkar det befinner sig innehållet, trots de förändringar och anpassningar som lärarna beskriver, helt inom ramen för en monokulturell historiesyn. Nedan utvecklar jag detta.

Enligt analysinstrumentet benämns kulturarvsinnehållet som ”det dominerande narrativet”. Av fokusgruppsintervjuerna framgår att detta narrativ ses som grundnarrativet av lärarna. Inte vid något tillfälle har studiens deltagare framfört avvikande uppfattning kring detta. Snarare uppfattas narrativet som så självklart av lärarna att det kan uppfattas som en icke-fråga.

Inom ramen för studien finns däremot inga belägg för att lärarna uppfattar ett lärande i historia som liktydigt med en kanon och som en minnesöverföring. Lärare talar tvärtom att narrativet, beroende av sammanhang, öppnas för andra perspektiv. Då mer än ett perspektiv förekommer tolkar jag detta som att elevernas historiska tänkande tränas.

Baserat på lärarintervjuerna kan de olika sätt som det dominerade narrativet öppnas upp sammanfattas med följande punkter:

1. Förändrad geografisk tyngdpunkt för det dominerande narrativet
2. Alternativa sätt till det traditionellt kronologiska att bruka begreppet tid på
3. Nya teman. Endera helt nya eller andra perspektiv på gamla

1. Förändring av geografisk tyngdpunkt
Ett av studiens huvudresultat menar jag är att lärarna i intervjuerna talar om att den geografiska avgränsning för det dominerande narrativet är Europa eller snarare Västeuropa och där Norden och Världen i övrigt tonas ned, eller i vissa fall nästan helt väljs bort. Denna rumsliga förskjutning mot Europa menar lärarna själva främst kan förklaras av det svenska medlemskapet i EU. Lärarna diskuterar den geografiska tyngdpunktsförskjutningen vid ett flertal fokusgruppstill-

fällen. På grundval av detta och inom ramen för studiens metodologiska design, tolkar jag dessa uppgifter som historiedidaktiskt intressanta och tänkvärda.

2. Alternativa sätt att använda begreppet tid på

Det traditionella sättet att använda tid på har varit, och delvis också är, det strikt kronologiska. Åtminstone tidigare ansågs detta vara det kitt som band samman de centrala händelserna och som formade det dominerande narrativet till en kanon. Jag menar att ett av studiens huvudresultat är att lärarna i intervjuerna samtalar om olika alternativ att använda tid på och där det traditionella kronologiska utgör ett sätt.

Av samtalen att döma verkar det vara vanligt att *nutiden utgör en utgångspunkt* vid val av innehåll i historia. Främst vid fokusgruppsamtalen ger lärarna ett flertal exempel på detta. Lärarna talar vidare om lite olika varianter på det kronologiska sättet att använda tid på. Ett sådant sätt är då en kronologi används över påtagligt *långa tidsrymder,* något som lärarna benämner orsakskedjor. Inom ramen för fokusgruppsamtalen ger lärarna exempel på denna användning av tid. Det förekommer några enstaka exempel där en händelseutveckling beskrivs kronologiskt under påtagligt *korta tidsrymder*. Min tolkning av den sistnämnda tidsanvändningen är att lärarna önskar visa ett snabbt eskalerande händelseförlopp. Även om de nämnda exemplen också bygger på en kronologi föreligger en stor skillnad mellan det traditionella sättet och det sätt som lärarna här talar om. Med utgångspunkt i lärarintervjuerna menar jag att det handlar om medvetna val och att de anger historiedidaktiska skäl till detta sorts bruk av tid. Det är sålunda en konsekvens av medvetna historiedidaktiska val, snarare än ett oreflekterat handlande. I intervjuerna ges även exempel på en tidsanvändning där händelser och *vedertagna årtal problematiseras och kritiskt granskas* i undervisningen. Lärarna diskuterar under intervjun att årtalet 1939, som en hävdvunnen startpunkt till andra världskriget, kan ifrågasättas och vilka alternativa årtal som kan finns. Inom ramen för denna studie ges endast några enstaka exempel på denna form av bruk av tid, samtidigt som detta inte ledde till fördjupande samtal, vilket jag tolkar som att det känns ovant för lärarna och därför förekommer relativt sällan. Trots det menar jag att det finns ett värde i att synliggöra denna användning av tid. Det dels

då studien inte är att se som kvantitativ, dels som att ett problematiserande sätt att bruka tid på tränar ett historiskt tänkande.[334] Inom ramen för studien tydliggörs en spännvidd att bruka tid på. Resultatet är väl värt att betona, inte minst som kontrast till föreställningen om att ett lärande i historia närmast kännetecknas av att fokusera på årtal och till dessa ange rätt händelser, utan åtskillnad mellan stort och smått, viktigt och oviktigt.

3. Nya teman

I intervjuerna samtalas också om teman som kan uppfattas som mer ovanliga. Inom ramen för lärarintervjuerna diskuteras teman som kännetecknas av andra perspektiv på traditionellt innehåll. Denna sorts narrationer benämns i studien för kompletterande. Olika perspektiv, fördjupningar, lokalhistoriska narrationer, egna upplevelser är några exempel på kompletterande narrationer. Med utgångspunkt i lärarintervjuerna finns det skäl att anta att denna sorts innehåll är vanligt förekommande. Det bör särskilt påpekas att innehåll är avhängigt historiedidaktiska förhållningssätt, som arbetssätt, geografisk avgränsning och bruket av tid. Om en historieundervisning utgår från en nutidsnarration leder det rimligen till ett annat urval än när historieundervisningen strikt följer ett kronologiskt bruk av tid.

Lärarna samtalar om att val av innehåll hänger samman med lektionsaktiviteter. Exempelvis berättar läraren Åke om att eleverna arbetar med autentiskt källmaterial där elevernas uppgift är att rekonstruera och iscensätta. Här kan innehållsfokus formuleras som *Kvinnliga flyktingar som kom till elevens hemstad under andra världskriget*. Ett annat exempel är lärarnas samtal om narrativet *Industrialismen*. Denna undervisning bygger på att eleverna besöker några lokala platser där samtliga har koppling till den begynnande industrialiseringen. Utifrån analysverktyget kategoriseras detta perspektiv av en begynnande industrialisering som en kompletterande narration. Slutligen då 1940-talets historia belyses, görs detta enligt lärarsamtalen utifrån intervjuade släktingars minnen från denna tid. Innehållet kan då beskrivas som *Så här minns jag tiden för andra världskriget*. Samtliga är exempel på kompletterande narrationer.

---

[334] Stearns, Seixas & Wineburg (2000), s. 199 f.

I relation till den första frågeställningen: ”Uppfattas historieundervisningen ha anpassats till en tid med mindre betoning av en kanon och i så fall hur syns detta”? tolkar jag sammanfattningsvis att en sådan anpassning syns tydligt. Ett vanligtvis traditionellt innehåll belyses ur andra perspektiv och där eleverna förväntas reflektera runt innehållet, snarare än träna in en strikt minneskunskap. I nästa avsnitt sammanfattas resultatet på forskningsfråga 2.

8.2.2 Forskningsfråga 2

”Uppfattas historieundervisningen ha anpassats till en tid med en betoning av mångkultur och i så fall hur syns detta”?

Sammanfattningsvis och baserat på intervjuer av lärare som undervisar i klassrum med ett stort antal invandrade elever kan svaret på denna andra fråga formuleras: Det dominerande narrativet öppnas så att utrymme skapas för alternativa narrationer. Eleverna bjuds in att själva bidra med narrationer till undervisningen. I klassrum med ett stort antal invandrarungdomar är det rimligt att anta att ett stort antal narrationer finns, både implicita och explicita, som kan användas i en mer individuellt anpassad historieundervisning. Av samtalet att döma är ett vanligt sätt att delar av innehållet öppnas för att bereda plats för exempelvis alternativa narrationer, medan övrigt innehåll kan utgöras av det dominerade narrativet, eller kompletterande narrationer. Lärarna uttrycker i diskussionen en utmaning med att balansera olika sorters narrationer. Historiedidaktiskt kan detta uttryckas som att lärarna söker skapa en balans mellan en monokulturell historieförståelse och en individuellt anpassad mångkulturell historieförståelse, något jag utvecklar nedan.

Eleverna bidrar med narrationer

Av lärarsamtalen att döma är det främst i det utpräglat mångkulturella klassrummet som det dominerande narrativet öppnas mot en mer individuellt anpassad undervisning. Jämfört med klassrum som kännetecknas av ett fåtal invandrade elever uttrycker lärarna att innehållet där blir mer av monokulturell art. Samtidigt öppnas det dominerande narrativet upp mot en mer mångkulturell historieförståelse för de fåtal elever med invandrarbakgrund. Även i dessa klassrum uppfattar lärarna det dominerande narrativet som grundläggande.

I någon mening kan all undervisning förstås som ett resultat av en anpassning och förhandling mellan lärare och elever. Baserat på intervjuer med de lärare som undervisar i utpräglat mångkulturella klassrum, menar jag att historieundervisningen i dessa klassrum i än högre grad kan beskrivas som en förhandling mellan elever och lärare. Elevernas relativt stora och direkta inflytande över innehållet kan ses som ett uttryck för detta. Lärarna ger i intervjusammanhangen en rad exempel där det dominerande narrativet öppnas och eleverna bjuds in till undervisningen för att bidra med egna narrationer. Lärarna uppger att eleverna hämtar exempel från den egna livsvärlden, dels vad de själva erfarit, dels vad de hört andra berätta.

Med utgångspunkt i intervjuerna framträder här en strategi där läraren inleder med att själv leverera en kompletterande narration. Narrationen utgår från den invandrande elevens perspektiv, varvid det uppstår en förväntan på eleverna att själva delta. Det är en strategi, som med utgångpunkt i intervjuerna, verkar vara vanlig och fruktbar.

I följande avsnitt redovisas exempel på strategier som enligt lärarna öppnar det dominerande narrativet mot en mer individuellt inriktad undervisning. Jag har valt att sammanfatta dessa i tre kategorier. Den första strategin fokuserar en undervisning då *hela innehållet* öppnas mot en minoritetsanpassning. I den andra kategorin diskuteras en undervisningssituation där *delar av innehållet* öppnas mot en minoritetsanpassning. Slutligen diskuteras en situation där eleverna själva konstruerar en *metanarration* och där denna öppnar mot en minoritetsanpassning.

A. Hela innehållet öppnas upp mot en minoritetsanpassning

Ett exempel på ett innehåll som i sin helhet och avsett för en hel klass öppnar för en minoritetsanpassning är temat ”Islam och arabernas historia”. Detta är ett innehåll som Fredrik främst talar om i den individuella intervjun och som inte är föremål för någon större diskussion i fokusgruppen.[335] Däremot uppger lärarna vid flera tillfällen i fokusgruppen att eleverna, inom ramen för individuella arbeten, ges möjlighet att arbeta med hemlandets historia. Baserat på intervjuerna verkar det vara en vanlig metod, medan ett sammanhängande tema avsett för hela klassen verkar vara tämligen sällsynt. Som motivering

[335] Fredrik 120905, individuell intervju.

till detta urval uppger lärarna främst antagandet att det gynnar den invandrade elevens identitetsutveckling. Läraren Per, som tidigare arbetat i förberedelseklasser, uttrycker med stor övertygelse att denna undervisning har betydelse för elevens identitetsbyggande.[336] Samtidigt menar jag att undervisningen riskerar att endast öppnas för enstaka elever och att det därvid stannar vid en individuell minoritetsanpassning.

B. Delar av innehållet öppnas för en minoritetsanpassning
Lärarna berättar om teman som kan liknas vid en kedja av olika sorters narrationer och där en del innehåll kan beskrivas som att de öppnar mot en minoritetsanpassning. Det dominerande narrativet uppfattas enligt lärarna som själva grundsegmentet, det innehåll lärare utgår från. Då detta narrativ till någon del öppnas, uppger lärarna att det är vanligt att eleverna bjuder på narrationer som öppnar för en minoritetsanpassning. Narrationer som öppnar mot en minoritetsanpassning kan förekomma på olika ställen i en sådan innehållskedja. Ibland är den placerad efter det dominerande narrativet, vilket då kan beskrivas ett som ett *tilläggsperspektiv*.

I lärarintervjuerna ges exempel på innehåll som lärarna själva konstruerat. Detta är teman som utgår från en specifik rubrik, exempelvis *Trauma, Envälde, Revolutioner*. Dessa teman består av olika narrationer hämtade från skilda tider och från olika delar av världen. I lärarintervjuerna finns exempel på innehåll som definieras som det dominerande narrativet men också som kompletterande och alternativa narrationer. Delar av ett sådant innehåll öppnar mot en mer mångkulturellt inriktad undervisning. Jag tolkar det som om urvalet av innehållet har inspirerats av någon aktuell händelse eller händelseutveckling och som lärarna vill sätta i ett historisk ljus. Av samtalen att döma bjuder både lärarna och eleverna på narrationer, samtidigt som dessa både kan vara förberedda eller mer spontana. Lärarna framhåller i fokusgrupp att detta innehåll upplevs som meningsfullt av eleverna, oavsett bakgrund.

En relativt stor del av intervjuerna orienteras runt frågan om hur innehållet ska organiseras. Detta tolkar jag som att det hos lärarna finns

[336] Per 120917, fokusgruppsintervju.

en ambition att välja innehåll både utifrån en monokulturell historiesyn som utifrån en mer multikulturell historiesyn. Ett viktigt incitament för detta tycks vara att klassrummet i så hög grad är mångkulturellt.

C. En metanarration som öppnar för en minoritetsanpassning

Läraren Fredrik ger ett par exempel på en minoritetsanpassning som uppstår som en konsekvens av en konstruerad metanarration, trots att exemplen är få är de värda att uppmärksamma. I korthet beskriver Fredrik elevernas uppgift som att de skall jämföra två historiska ledare: Saddam Hussein och Gustav Vasa. Eleverna konstruerade då en metanarration vars innehåll utgör en jämförelse mellan de båda ledarna, fortsätter han. Metanarrationen är baserad på det dominerande narrativet om Gustav Vasa men också på en alternativ narration om Iraks forne ledare Saddam Husein. I den konstruerade metanarrationen framgår både likheter och skillnader mellan de båda, berättar Fredrik. Baserat på metanarrationens karaktär, som är tämligen kritisk mot Gustav Vasa och där fokus ligger på att tänka historiskt i form av en jämförelse, menar jag att den öppnar mot en minoritetsanpassning. För, som jag tidigare påpekat, detta sätt att åstadkomma en minoritetsanpassning lyser annars här i stort med sin frånvaro. Grundtanken med en metanarration är att det är eleverna själva som står för konstruktionen av den. Metanarrationen utgörs av en bearbetning av de narrationer som ingått i undervisningen.

Baserat på en jämförelse mellan narrationer går det att använda olika sorters tankebegrepp som verktyg vid konstruktion av en metanarration.[337] Själv ser jag många historiedidaktiska möjligheter i detta och återkommer därför längre fram med en fylligare diskussion.

I relation till den andra frågeställningen som formulerades som: ”Uppfattas historieundervisningen ha anpassats till en tid med en betoning av mångkultur och i så fall hur syns detta”? menar jag att studiens lärare ser som en huvuduppgift att anpassa innehållet i undervisningen till det mångkulturella klassrummet. I intervjuerna framförs en rad exempel på detta, vilket jag ovan redogjort för. Jag tolkar

[337] Exempelvis: källor, utveckling, orsak/verkan, perspektiv. Se vidare historiedidaktisk anglosaxisk forskning, fältet ”historical thinking”, exempelvis Lévesque (2008).

detta som att studiens lärare har ett intresse av att historieundervisningen anpassas till ett mångkulturellt samhälle. Lärarna uppfattar i detta arbete eleverna som en resurs då de bidrar med egna narrationer. Detta visar sig även i det faktum att hemmet via eleven ibland blir involverade i historieundervisningen. Detta kan tolkas som ett uttryck för att lärarna ser en stor och viktig utmaning i att balansera det dominerande narrativet med en mer mångkulturellt inriktad undervisning.

9 Diskussion i relation till tidigare forskning

I detta avslutande avsnitt inleder jag med att referera till läraren Fredrik som uttalar sig om hur elever kan se på en undervisning som har till ambition att anpassa till elevernas bakgrund.

Lärarna betonar att det är relativt vanligt att invandrade elever uttrycker en önskan om att få läsa det innehåll som alla andra läser och att det inte anpassas till den enskilde elevens bakgrund. Läraren Fredrik visar detta genom att under intervjun leva sig in i situationen och föreställa sig eleven. Enligt honom själv säger eleven: ”Jag vill forska om någonting annat. Jag vill titta på någonting annat. Inte det här som mamma och pappa och släkten hela tiden pratar om.”[338] Istället för att läsa om det forna hemlandets historia, vill de lära sig om den europeiska och nordiska historien. När denna tematik diskuteras i fokusgruppsintervjuerna är det främst två av lärarna som är aktiva, de övriga förhåller sig mer passiva men ändå instämmande.

Då innehåll kopplat till elevernas egen bakgrund helt lyser med sin frånvaro eller där innehållet enbart fokuseras i samband med negativa sammanhang, finns skäl att förvänta sig en problematik. Med utgångspunkt i brittisk kontext visar en studie av Wilkinson att elever från muslimska länder kände sig exkluderade då historiekursen inte alls berörde deras värld, utan helt och hållet inriktades på det brittiska narrativet.[339] Erdman och Hasberg påvisar ytterligare ett sammanhang då en minoritetsgrupp upplevt sig stigmatiserad. Den gången handlade det om att deras egen historia endast diskuterades i

[338] Fredrik 20120917, fokusgruppintervju.
[339] Wilkinson (2014), s. 438.

samband med att det amerikanska slaveriet behandlades. Att ständigt förknippas med något starkt negativt riskerar att förstärka känslan av exkludering, menar Erdman och Hasberg. Min studie visar, på samma sätt som forskningen, svårigheter med att endast arbeta med det dominerande narrativet i historieundervisningen i ett mångkulturellt samhälle och där studiens lärare provat olika strategier som framkomliga vägar

I tidigare forskning har det diskuterats hur svårt det kan vara att få det dominerande narrativet att samspela med andra narrationer, exempelvis med narrationer som öppnar för en mer mångkulturellt anpassad undervisning[340] Denna studie har också visat att det verkar finnas en stor variation då det gäller bruket av denna sorts narrationer i undervisningen. Något jag tolkar som ett uttryck för en förståelig osäkerhet. Wills har studerat exempel där minoritetsbefolkningens narration ingick som en del av ett tema vid sidan av det dominerande narrativet. Wills hävdar att minoritetsgrupperna uppfattade sig som inkluderad under tiden temat studerades, men att denna känsla försvann eller att eleverna till och med upplevde sig än mer exkluderade efter att temat avslutats.[341] Det finns skäl att påpeka att grupper kan känna sig exkluderade även om intentionen varit den rakt motsatta.[342] En möjlighet är att komplettera det dominerande narrativet med en narration som öppnar för en mer individualiserad undervisning. Men att samtidigt noga överväga dess placering i relation till övriga narrationer.

Innevarande studie fokuserar historiedidaktiska frågor i relation till det mångkulturella samhället. Bortom detta och vilket exempelvis Wills studie, som refererats ovan, visar finns samtidigt allmändidaktiska frågeställningar i relation till det mångkulturella samhället väl värda att beakta. En sådan fråga handlar om inkludering och exkludering. Det har utvecklats allmändidaktiska begrepp med utgångspunkt i det mångkulturella samhällets utmaningar. Interkulturell kompetens är ett sådant exempel.[343] Enligt Stier skall detta förstås som den

---

[340] Se Nordgren (2006); Lozic (2010).
[341] Wills & Mehan (2001), s. 21-50.
[342] Se även Nordgren (2006); Lozic (2010).
[343] Pedagogen Lorenz använder begreppet ”interkulturell pedagogik” och menar att det centrala i detta är att ta utgångspunkt i ”skilda kulturella perspektiv på förklaringar, lösningar eller beskrivningar av olika kulturella företeelser, händelser, beteenden eller värderingar.” Lorenz (2009), s. 127.

kompetens som krävs för att leva och verka i ett mångkulturellt samhälle.[344] Egenskaper det här talas om ligger främst på ett handlingsmässigt och emotionellt plan, vilket definitionsmässigt hör hemma inom det allmändidaktiska fältet.[345] Elevers fruktan och rädsla för att stigmatiseras faller inom ramen för interkulturell kompetens i allmänhet. Samtidigt tydliggörs frågeställningar, exempelvis om urval, som hör hemma inom det ämnesdidaktiska fältet i allmänhet och ”interkulturellt historiskt lärande” i synnerhet.[346] Sammantaget utgör detta ett exempel där ämnesdidaktiska respektive allmändidaktiska frågeställningar samverkar.

Mot bakgrund av ovanstående diskussion blir en naturlig fråga: *Hur bör historieundervisning med fokus på innehållet se ut?* Vid den fortsatta diskussionen tar jag utgångspunkt i huvudresultaten från innevarande studie. Diskussionen kan därför ses som en sorts normativ metadiskussion. Här sammanfattar jag studiens huvudresultat:

1. Förändrad geografisk tyngdpunkt för det dominerande narrativet
2. Alternativa sätt än det traditionellt kronologiska att använda tid
3. Andra perspektiv på det traditionella innehållet
4. Delar av innehållet öppnas för en mer individuellt inriktad undervisning
5. Bruk av en metanarration

Vid ett översiktligt betraktande av punkterna ovan är det uppenbart att de genomsyras av ett historiskt tänkande snarare än minnesinlärning. I sådan undervisning sker en tyngdpunktsförskjutning från substantiell till en processinriktad syn på undervisning.[347] Denna sorts synsätt förutsätter stor kunskap i historia, men utan att innehållet hanteras som något repetitivt och automatiskt. Historisk tänkande och förståelse blir det överordnade.[348] Konkret ser jag framför mig elever som i större utsträckning undersöker, resonerar, analyserar,

---

[344] Stier (2009), s. 151.
[345] Se exempelvis: Stier (2009); Nordgren (2006).
[346] Johansson (2012), s. 57 ff. Hon förstår begreppet som en interkulturell kompetens, inom ramen för ett historielärande.
[347] Lévesque beskriver denna sorts förändring som en utveckling från en ”lower order thinking” till ”higher order thinking” Lévesque (2008), s. 31; Seixas (2002), s. 4.
[348] Stearns, Seixas & Wineburg (2000), s. 199 f.

värderar och drar slutsatser. Exempelvis kan det handla om att hitta belägg för att dra slutsatser och i ett sådant lärande sätts det historiska tänkande i förgrunden.

Baserat på lärarintervjuerna är ett centralt resultat i studien att *Europa eller snarare Västeuropa är den geografiska avgränsningen för det dominerande narrativet*. Från att tidigare Sverige och Norden varit utgångspunkten i historieundervisningen, uppges i lärarsamtalen att Europa och Västeuropa i dag ses som den naturliga avgränsningen. Sverige och Norden förekommer som en strimma i narrativet. Av samtalen att döma finns även uppfattningen att världen bortom Europa väljs bort. Här finns det skäl att påminna om Nordgrens undersökning av gymnasielärоböcker, även om denna har några år på nacken. Nordgren visar att både texter och bilder huvudsakligen är hämtade från det västerländska dominerande narrativet, vilket enligt honom innebär att undervisningen inte anpassats till ett mångkulturellt samhälle. Även i situationer då läroböcker inte används särskilt mycket i själva undervisningen har de även där en styrande funktion.[349]

Det dominerande narrativet uttryckte tidigare en kanon geografiskt avgränsad till Sverige men med utblickar mot främst Norden. Narrativet byggde på en nationalistisk idé där nationalstaten stod i fokus. Idag tyder det mesta på att Västeuropa har fått en liknande roll, vilket också stöds av denna undersökning.[350] Enligt studiens lärare är detta också vad eleverna vill läsa om i skolan. Samtidigt konstaterar Lozic att eleverna gärna ser en utvidgad geografisk avgränsning till att omfatta ett större geografiskt område än Europa.[351] I sammanhanget hänvisar jag till läraren Åke, som även han i ett av fokusgruppssamtalen för fram tanken om att utvidga det geografiska området för det dominerande narrativet. Han menar att den islamska världens historia borde vara en del av det dominerande narrativet.[352] En tanke som är väl värd att fundera på. Samtidigt menar jag att det finns en risk att det då får karaktären av ett tilläggsperspektiv och därmed riskera en ny över- och underordning mellan de båda narrativen.[353]

---

[349] Nordgren (2006), s. 179, se även Jarhall (2012), s.154.
[350] Se exempelvis Jarhall (2012) s 154, Eliasson& Nordgren (2016), s. 56.
[351] Lozics (2010), s. 284 ff.
[352] Åke 20121015.
[353] Se Nordgren (2006); (2010).

I samtal med lärarna diskuteras innehåll som går att tillskrivas en kanon, samtidigt framgår att detta brukas ur andra perspektiv. Dessutom samtalar lärarna även om helt nya innehållsliga teman. Grever m. fl. har observerat att elever ger exempel på innehåll, som inom ramen för historieämnet kan uppfattas som främmande, men som ter sig högst relevanta i ett mångkulturellt samhälle. Exempel på detta är studier inom områden som: ekonomisk utveckling, globalisering och migration. Detta är narrationer som av tradition inte självklart ryms inom det dominerande narrativet och definitivt inte på ett mer systematiskt sätt. En slutsats som Grever drar är att det dominerande narrativet måste öppnas och balanseras med utgångspunkt i lokal såväl som global historia.[354]

Innehållet påverkas av användningen av tidsangivelser och lektionsaktiviteter. Användandet av genetisk kronologisk tid har av tradition varit tätt sammankopplat med en minnesinlärning. Kronologin har närmast setts som historiens kitt. Min undersökning visar att *lärarna använder tid på olika sätt och att en genetisk-kronologisk tidsangivelse endast är en av flera strategier i undervisningen.* De olika sätten som lärarna diskuterade verkar vara medvetna val, utifrån intentionen att utveckla ett historiskt tänkande hos eleven. Min undersökning visar sålunda en helt annan bild än att lärare närmast använder en strikt kronologisk tid, mer eller mindre av slentrian.[355] Exempelvis talar lärarna under intervjuerna om orsakskedjor. Tidsaspekten blir i sådana fall anpassat efter att innehållet fokuserar på mer långsiktigare förklaringarna. På liknande sätt går det att träna tänkandet med stöd av kronologi utifrån begrepp som: kontinuitet, förändring, uppgång och nedgång.[356] Då undervisningen avser att träna något av dessa tankebegrepp, blir samverkan mellan användande av tid och urval av narrationer en central fråga.

Av lärarnas samtal framgick att nutidsnarrationer används som utgångspunkt för val av teman i historieundervisningen. När en historieundervisning inleds med en nutidsnarration sker både en medveten och omedveten anpassning av det dominerande narrativet. Då

[354] Grever, Pelzer & Hayden (2011), s. 225-226.
[355] Se exempelvis Levy (2016), s. 19.
[356] Seixas (2009), s. 26 ff. Benämns vanligen “second order concepts”.

man vänder sig till historien med utgångspunkt i en nutidsnarration ligger det i linje med begreppet historiemedvetande, åtminstone till delar. I tidigare forskningen beskrivs begreppet som att tidigare erfarenheter och upplevelser smälter samman med ett nu och utgör en utgångspunkt för hur man kan tänka om framtiden.[357] Med utgångspunkt i lärarsamtalen finns skäl att påpeka att denna studie inte ger stöd för att framtidsfunderingar kommuniceras explicit i undervisningen, vilket jag menar är en brist. Kanske kan denna avsaknad av framtidsnarrationer förklaras med att det finns en underliggande tanke om att denna tidsdimension ändå är närvarande. Problematiskt är det dock om detta lärande fångas av begreppet historiemedvetande. I sådant fall syns en betydelseförskjutning av begreppet.

I intervjuerna framför lärarna exempel på *nya teman i undervisningen*. Vissa har vuxit fram som ett resultat av att teman inleds med en nutidsnarration. Lärarna samtalar även om att förändrade lektionsaktiviteter möjliggör förändringar av innehållet. Exempel på det är arbete med autentiskt källmaterial där elevernas uppgift är att rekonstruera och iscensätta. Primärkällor används i undervisningen för att eleverna ska kunna leva sig in i historiska situationer. Lärarna uppger även att studierna i något fall organiseras efter en sorts stationssystem. Intervju används, exempelvis då 1950-talets historia behandlas utifrån elevernas äldre släktingars minnen. Sammanfattningsvis och med utgångspunkt i studien kan betonas att både ändrade lektionsaktiviteter, mer variationsrik och komplex användning av tid samt en vidgad geografisk avgränsning, sker en påverkan och förändring av det dominerande narrativet. Detta går att uttrycka som att den ämnesdidaktiska repertoaren har breddats, samtidigt som innehållet fortsatt befinner sig inom ramen för en monokulturell historiesyn. Centrala delar av det dominerande narrativet studeras, om än ur andra perspektiv. Även forskningen har observerat denna sorts variationer inom ramen för det dominerande narrativet.[358] I studien används samlingsbegreppet ”kompletterande narration” för denna sorts narrationer. Begreppet ”kanon” tenderar däremot att förlora sin relevans, då den inte blir så automatiskt repetitiv som en kanon tenderar att bli.[359]

---

[357] Polkinghorne (2005), s. 8.
[358] Nordgren (2006), Somers & Gibson (1996), Rüsen (2004)
[359] Bohman (2008) s. 125.

Även om denna studie är begränsad och baserad på lärarnas samtal om den egna undervisningen framträder en tydlig bild av att det traditionellt faktainriktade historieinnehållet, som främst syftat till att memoreras in, till stora delar lyser med sin frånvaro. Sara Levy menar att den minnesträning som präglat undervisningen till delar ersatts av att eleverna tränas i ett historiskt tänkande.[360] Även om Levy uttalar sig på en mer generell nivå, finns likheter med min undersökning. Studiens resultat kan tolkas som en utveckling mot en mer kompetensorienterad undervisning, med ett större fokus på ett historiskt tänkande. Därmed finns även stöd för Eliassons och Nordgrens grundantagande om att historieundervisningen rimligen borde ha utvecklats i riktning mot ett mer kompetensorienterat håll.[361] Innehållet befinner sig dock helt innanför en monokulturell historiesyn. Lärarna ger exempel på när elever jämför två olika narrationer för att avslutningsvis konstruera en metanarration. Tankeövningar av det slaget har i tidigare forskning utpekats leda till tränandet av ett historiskt tänkande.[362]

I lärarsamtalen uppges att elevernas narrationer ofta utgår från den egna livsvärlden och därmed öppnar för en mer mångkulturell undervisning, något som även Jarhall konstaterar.[363] Berg diskuterar lärarens förmåga att öppna undervisningen och motivera eleverna till att bidra med narrationer. Enligt Berg är kontexten avgörande för denna ”dialog”.[364]

Även i klassrum där en majoritet av eleverna har utländsk bakgrund ger studien en bild av att undervisningsinnehållet präglas av det dominerande narrativet, alternativt något perspektiv av detta narrativ. Eleverna bjuds därefter in i undervisningen vid lämpliga tillfällen för att bidra med egna narrationer. Exempel ges även på att denna sorts narrationer avslutar ett dominerande narrativ. Detta är något som forskare varnar för. Nordgren och Lozic konstaterat att det i läroböcker är tämligen vanligt att en narration av denna sort placeras omedelbart efter det dominerande narrativet, en placering som inom

[360] Levy (2016), s. 19.
[361] Eliasson & Nordgren (2016), s. 65
[362] Se Stearns, Seixas & Wineburg (2000), s. 199 f.; Seixas (2009), s. 26 ff.
[363] Jarhall (2012), s. 157 f.
[364] Berg (2012), s. 250 f.

forskningen benämns för ”tilläggsperspektivet”. Narrationen kan beroende på dess placering uppfattas som ett tillägg till det huvudsakliga innehållet. Nordgren förhåller sig positiv till att andra kulturer ges utrymme i historieundervisningen.[365] Samtidigt ser han risker med att det sker i form av ”tillägg” till det dominerande narrativet då detta kan innebära ett bekräftande narrativet som det självklart överordnade.[366]

Som avslutning diskuterar jag en strategi som lärarna talar om och som i forskningen benämns ”metanarration”. En sådan narration innebär att *eleverna presenterar en egen konstruerad berättelse vilken är förankrad i narrationer som ingått i undervisningen*. Dessa har sedan bearbetats av eleverna enligt lärarens intentioner. Forskare som Dunn och Nordgren diskuterar strategin att konstruera en metanarration.[367] Intrycket jag har är att de är tämligen eniga om potentialen hos denna strategi. Exempelvis framhålls att när en metanarration konstrueras med hjälp av tankebegrepp bidrar detta till att utveckla ett historiskt tänkande.[368] En slutsats som jag, baserat på de empiriska resultaten i denna undersökning, helt delar.

9.1 Avslutande reflektion

Som avslutning framför jag några reflektioner på studiens design. Valet av respondenter till fokusgruppsintervjuerna menar jag har utfallit väl. Detta främst mot bakgrund av att det genererat mycket information av hög relevans och stort värde för studien. Förutom ett lyckat målinriktat urval, kan detta även förklaras med att lärarna uppfattade träffarna som en sorts kompetensutveckling. Det främsta motivet för att använda fokusgrupp som datainsamlingsmetod var att öppna upp för variation av erfarenheter. Tanken var att fokusgruppintervjuer med sin friare samtalsform bättre skulle passa respondenter med en mångfald erfarenheter än andra former av intervjuer. Samtalen kom att kännetecknades av ett större mått av konsensus än förväntat. Det är fullt möjligt att designen med fokusgruppsintervjuer bidragit till en likriktning i stället för tvärt om. I gruppen syntes en viss asymmetri,

[365] Nordgren (2006), s. 208.
[366] Nordgren (2006), s. 209; Lozic (2010), s. 306.
[367] Banks (2010), s. 234 ff.; Nordgren (2006); Rüsen (2007).
[368] Se Seixas & Clark (2006); Husbands (2003); VanSledright (2011); Lévesque (2008); Seixas (2006).

där den ena respondenten inte enbart tog mycket plats. Hen hade även mycket att tillföra samtalet. Möjligen kunde jag som fokusgruppsordförande i högre utsträckning ha intervenerat och därigenom lyft fram de skilda linjerna i samtalet tydligare.

Planeringen och förberedelsen inför varje fokusgruppsträff fungerade väl, så även lärarnas förberedelser. Förhoppningen var att den informationen som skulle fås genom det valda upplägget av studien skulle kännetecknas av nyanser, skilda perspektiv och tolkningar. Så blev också fallet i stor utsträckning, vilket jag i första hand tillskriver fokusgruppintervjuernas mer fria samtalsform. Fokusgruppsamtalen tog utgångspunkt i vardagsnära frågeställningar. Det konstruerade analysinstrumentet visade sig också bidra till att nyanser och perspektiv blev synliggjorda. För att ytterligare ökat kvaliteten i datainsamlingen kunde jag som fokusgruppens ordförande i större utsträckning ha intervenerat, vilket sannolikt också kunnat ha en positiv påverkan på respondenternas deltagande. En av respondenterna deltog som jag tidigare påpekat mycket aktivt i samtalen, medan en annan förhöll sig mer passiv. Kvaliteten på data är dock överordnad och en balans mellan respondenternas aktivitet är i sig inget självändamål. Samtidigt försämras med stor säkerhet kvaliteten om någon respondent inte ges tillräckligt utrymme.

En relevant fråga att fundera över är valet av triangulering. Det vill säga valet att använda både individuella intervjuer och fokusgruppsintervjuer. Då en studie använder sig av fler än en metod, finns vanligen en idé om att det fyller en sorts ”kontrollfunktion”. Därmed antas validiteten stärkas, vilket förefaller rimligt. I denna studie finns i första hand en tanke om att triangulering har rollen av att verka sorterande på innehållet. De individuella intervjuerna skulle i första hand kommunicera lärarnas bakgrund, kontextbundna frågor och allmändidaktiska frågeställningar. Medan fokusgruppssamtalen främst skulle fokusera ämnesdidaktiska frågeställningar relevanta för studiens syfte. Intrycket är att uppdelningen i stort fungerade.

Det ska framhållas att detta är en kvalitativ studie och därför inte är möjlig att ha som utgångspunkt för generaliseringar, vilket inte heller varit avsikten. Däremot är det möjligt att med studien som utgångspunkt diskutera och argumentera för hur lärare i allmänhet kan tänkas förhålla sig till ett undervisningsinnehåll i historia i klasser som

domineras av elever med utländsk bakgrund. I den mån studien förekommer i denna sorts diskussion, är det helt nödvändigt att förhålla sig till att studiens upplägg. En viktig del i detta är att studien utgår från lärarnas tal om sin egen undervisning.

Avslutningsvis vill jag betona designen att professionella lärare tillsammans med forskare skapar ny kunskap. Detta sätt att bedriva praktiknära forskning menar jag har stor potential och därmed ha en framtid inom ämnesdidaktisk forskning.

Käll- och litteraturförteckning

Källor

Individuella intervjuer:
Åke, 20120516
Karin, 20120523
Olle, 20120531
Per, 20120904
Fredrik, 20120509

Fokusgruppsintervjuer med ovanstående respondenter:
Fokusgruppsintervju 1, 20120917
Fokusgruppsintervju 2, den 20121015
Fokusgruppsintervju 3, den 20121126

De transkriberade intervjuerna förvaras vid Institutionen för samhälls- och kulturvetenskap, Karlstads universitet.

Litteratur

Adler Hermansson M. (2004). Historieundervisningens byggstenar. Grundläggande pedagogik och ämnesdidaktik, Malmö, Liber.

Anshelm, J. (1993). Modernisering och kulturarv: Essäer och uppsatser. B Österlings bokförlag, symposion: Stockholm.

Andersson, L. G., Persson M., Thavenius, J., (1999). *Skolan och de kulturella förändringarna*. Lund: Studentlitteratur.

Aronsson, P. (2004). *Historiebruk: Att använda det förflutna*, Lund: Studentlitteratur.

Aronsson P. (2002). Historiekultur politik och historievetenskap i Norden. *Historisk Tidskrift,* 122(2), 189-208.

Aronsson P, *Historisk kunskap ett begrepp under förändring* Eliasson, P., Hammarlund, K. G., Lund, E., Carsten, T. (Red.) (2012). Historiedidaktik i Norden 9, del 2 Historisk kunskap*,* Holmbergs Malmö,

Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (red.) (2010). *Multicultural education: issues and perspectives*. (7. ed.) Hoboken, N.J.: Wiley.

Barton, K. (2009). The Denial of Desire: how to make history educa tion meaningless. I L. Symcox, & A. Wilschut (red.) *National History Standards: the problem of the canon and the future of teaching history*, Charlotte, N.C.:Information Age.
Berg, M. (2010). *Historielärares historier: ämnesbiografi och ämnesförståelse hos gymnasielärare i historia*. Licentiatavhandling (sammanfattning) Karlstad: Karlstads universitet, 2010. Karlstad.
Berg, M. (2014). *Historielärares ämnesförståelse: centrala begrepp i historielärares förståelse av skolämnet historia*. Diss. Karlstad: Karlstads universitet, 2014. Karlstad.
Boldt A. (2003). Perception, depiction and description of European history, Leopold von Ranke and his development and understanding of modern historical writing, *Historical Perspectives*, s. 1-17 National university of Ireland Maynooth
Bruner, J. (2002). *Kulturens väv: Utbildning i kulturpsykologisk belysning*, Göteborg: Daidalos.
Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
Carr, D. (2008). Narrative explanation and its malcontents, *History and Theory*. 47(1), 19-30.
Carretero, M. In K-G Karlsson & U. Zander (eds.), *Echoes of the Holocaust. Historical Culture in Contemporary Europe,* pp. 9-57, Lund: Nordic Academic PressCarretero, M., Jacott, L., López-Manjón, A. (2002). Learning history through textbooks: are Mexican and Spanish students taught the same story? *Learning and Instruction,* 12(6), 651- 665
Chakrabarty, D. (2000). Provincializing Europe: postcolonial thought and historical difference. Princeton, N.J.: Princeton Univ. Press.
Cohen Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education,* Routledge: New York.
Denk, T. (2011). *Komparativ metod-förståelse genom jämförelse*. Lund: Studentlitteratur.
Desai, G. & Nair, S. (2005), Postcolonialisms: An Anthology of Cultural Theory and Criticism None Edition, Tulane University, Rutgers University Press Book Depository US, The state university.
Dunn, Ross E. (2000). Constructing World History in the Classroom. I P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (eds.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*, 121-40. New York: New York University Press, 2000.
Eikeland, H. (2002). *Et læreverks bidrag til historiebevissthet og narkompetanse Analyse og praktisk bruk av historiedelen av Aschehougs læreverk i samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Innblikk Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, 2002 Rapport 4/2002.

Eliasson, P. (2004). Kan ett historiemedvetande fördjupas. Om hur historia värderas i gymnasieskolan. I Karlsson, K-G, Zander U. (red.), *Historien är nu*. Lund: Studentlitteratur.
Eliasson, P. & Nordgren, K. (2016). Vilka är förutsättningarna i svensk grundskola för en interkulturell historieundervisning? *Nordidactica*. (2016:2), 47-68.
Eliasson, P. (2008). Kulturarv och medborgerlig bildning i den svenska grundskolan. I L-E. Jönsson, A. Wallette, & J. Wienberg (red.), *Kanon och kulturarv: Historia och samtid i Danmark och Sverige* (Vol. 19, ss. 184-200). (Centrum för Danmarksstudier; Vol. 19). Göteborg: Makadam förlag. Ett begrepp under för
Estenberg, M. (2016). *"Ett snäpp högre": en studie av historielärares hanterande av tankeredskap*. Licentiatavhandling Karlstad: Karlstads universitet, 2016. Karlstad
Evans, W. R. (1990). Teacher Conceptions of History Revisited: Ideology, Curriculum, and Student Belief. *Theory & Research in Social Education*, 18(2), 101-138, DOI: 10.1080/00933104.1990.10505608
Grever, M., Haydn, T., Ribbens, K. (2008). Identity and school history: The perspective of young people from the Netherlands and England, *British Journal of educational studies*. 56(1), 76-94.
Grever, M., Pelzer, B., Hayden, T. (2011). High school students view on history, *Journal of Curriculum Studies,* 43(2), 207-229.
Haldén, O. (1986). Learning history. *Oxford Review of Education*, 12(1), 53-66.
McArthur, L., Harris, L., Girard, B. (2014) Instructional significance for teaching history: A preliminary framework. *The Journal of Social Studies Research*, 38 (4), 215-225.
Harris R., Reynolds, R. (2014). The history curriculum and its personal connection to students from minority ethnic backgrounds, *Journal of Curriculum Studies*, 46(4), 464 486, DOI: 10.1080/00220272.2014.881925
Husbands, C., Kitson, A. & Pendry, A. (2003). *Understanding history teaching: [teaching and learning about the past in secondary schools]*. Maidenhead: Open University Press.
Harcourt, M., Fountain, G., Sheehan, M. (2011). Historical significance and sites of memory. *Set, Research information for teacher* no 2 NZCER Press.
Hartsmar, N. (2001). *Historiemedvetande: elevers tidsförståelse i en skolkontext*. Diss. Lund: Univ.. Malmö.
Jarhall, J. (2012). *En komplex historia: lärares omformning, undervisningsmönster och strategier i historieundervisning på högstadiet*. Licentiatavhandling Karlstad: Karlstads universitet, 2012. Karlstad.

Jensen, B, E. (1997). Historiemedvetande begreppsanalys, samhällsteori, didaktik. I C. Karlegärd och K-G Karlsson (red.) *Historiedidaktik, ss*. 49-81, Lund: Studentlitteratur.
Jensen, B. E. (2006). At forvalte kulturarv – en identitetspolitisk arbejds- og kampplads. I A. Alzén, & P. Aronsson (red.) (2006). *Demokratiskt kulturarv?: nationella institutioner, universella värden, lokala praktiker*. Norrköping: Tema Kultur och samhälle, Campus Norrköping, Linköpings universitet, s 1-
Jensen, S. (1990). *Historie og fiktion: historiske børneromaner i undervisningen*, København: Institut for historie og samfundskundskab, Danmarks Lærerhøjskole.
Johansson, M. (2012). *Historieundervisning och interkulturell kompetens*. Licentiatavhandling Karlstad: Karlstads universitet, 2012. Karlstad.
Jönsson, L-E, Wallette, A. & Wienberg, J. (red.) (2008.) *Historia och samtid i Danmark och Sverige,* Göteborg: Makadam i samarbete med Centrum för Danmarksstudie.
Karlsson, K-G (2010). *Europeiska möten med historien: historiekulturella perspektiv på andra världskriget, förintelsen och den kommunistiska* terrorn. Stockholm: Atlantis.
Karlsson, K-G & Zander, U. (2003). *Echoes of the Holocaust: historical cultures in contemporary Europe*. Lund: Nordic Academic Press.
Karlsson, K. & Zander, U. (red.) (2004). *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur.
Karlsson, P. (2014). *Undervisning och lärande i historia: ett kreativt rum för narrativ kompetens*. Stockholm: Acta Universitatis Stockholmiensis.
Kelly, T., Meuwissen, K. Van Sledright, B. (2007). What is history? Historical knowledge within a system of standards and accountability. *International Journal of Social Education,* 22 (1),115-145.
Khattri, N. & Miles. M. B. (1995). Thinking about restructuring: The maps in our Minds. New York: NCREST, Columbia university
Knutas, E. (2008). *Mellan retorik och praktik: en ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnena och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasiereformen 1994*. Diss. Umeå: Umeå universitet, 2008. Falun.
Kvale S. & Brinkman S. (2010). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
Lahdenperä, P. (red.) (2004). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
Lee, P. (2006). Understanding History. I P. Seixas (red.) *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
Lee P J Ashby R (2000) Progression in historical understanding among students ages 7-14. I P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg

(eds.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*, 121-40. New York: New York University Press, 2000.
Létourneau, J. & Moisan, S. (2004). Young People' s Assimilation of a Collective Historical Memory: A Case Study of Quebeckers of French–Canadian Heritage. I P. Seixas (Ed.) *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: educating students for the twenty-first century*. Toronto: University of Toronto Press.
Lévesque, S. (2005). Teaching Second-Order Concepts in Canadian History: The Importance of "Historical Significance"*, Canadian Social Studies*, 39(2).
Levstik, L. & Barton, K. (2008) *Researching History Education. Theory, Method, and Context*. New York: Routledge.
Levy, S. A. (2016). Parents, students, and teachers' beliefs about teaching heritage histories in public school history classrooms. *The Journal of Social Studies Research*, 40(1), 5-20.
Lindström, G. & Pennlert, L. (2019). *Undervisning i teori och praktik: en introduktion i didaktik*. (7. uppl.) Umeå: Fundo.
Lorentz, H. (2009). *Skolan som mångkulturell arbetsplats: att tillämpa interkulturell pedagogik*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
Lortie, D.C. (2002). *Schoolteacher: a sociological study*. ([2nd ed.]). Chicago: University of Chicago Press.
Lozic, V. (2010). *I historiekanons skugga: historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2010. Malmö.
Lödén, H. (2005). *"Jag är på papperet svensk, men-": kritiska händelser, identitet och politiskt engagemang hos gymnasister i Sverige*. Karlstad: Institutionen för samhällsvetenskap, Avd. för statsvetenskap, Karlstads universitet.
MacIntyre, A.C. (1984). *After virtue: a study in moral theory*. (2. ed). Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame Press.
Mellberg, D. (2004). Det är inte min historia! En studie av historieundervisning i ett multietniskt samhälle. I K-G Karlsson & U. Zander (red.), *Historien är nu: en introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur.
Morgan, D. L. (1998). *Focus group kit Vol. 1 The focus group guidebook*. Thousand Oaks, Calif.: SAGE.
Nielsen, C. T. (2008). Historieundervisningen i den danske folkeskole i et uddannelseshistorisk perspektiv. I *Kanon och Kulturarv: Historia och samtid i Danmark och Sverige* (ss. 166-183). Stockholm: Makadam Förlag.

Nordgren, K. (2006). *Vems är historien?: historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*. Diss. Karlstad: Karlstads universitet, 2006. [Umeå].
Nordgren, K. & Johansson, M. (2015). Intercultural historical learning: a conceptual framework, *Journal of Curriculum Studies*, 47(1), 1-25, DOI: 10.1080/00220272.2014.956795
Nygren, T. (2009). *Erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier*. Lic.-avh. Umeå: Univ.. Umeå.
Ohman Nielsen, M. B. (2006). Historiedidaktikk, et allestedsnærværende tema for allestedsnærværende menneskerer. I S. Ongstad (red.) *Fag og didaktikk i lærerutdanning: kunnskap i grenseland*. Oslo: Universitetsforlaget.
Olausson, P. (red.) (1997). *Att se det stora i det lilla: rapport från en kontaktkonferens i lokalhistoria i Karlstad 14-15 mars 1996*. Karlstad: Högskolan i Karlstad.
Olofsson, H. (2011). *Fatta historia: en explorativ fallstudie om historieundervisning och historiebruk i en högstadieklass*. Licentiatavhandling (sammanfattning) Karlstad: Karlstads universitet, 2011. Karlstad.
Olofsson, H. (2013) ”Hiroshimagrejen, liksom” - om narrativa förkortningar och historiskt meningsskapande hos högstadieelever. I D. Ludvigsson (red.) *Kritiska perspektiv på historiedidaktiken: Aktuellt om Historia*, Historielärarnas förening.
Pedersen, J. (2004). *Vägar till värderingar och värden: skolans sociala fostran i läroplanstexter och pedagogisk praktik*. Linköping: Linköpings univ., Institutionen för beteendevetenskap.
Patrick, K. A. (1998). *Teaching and learning: the construction of an object of study*. PhD thesis, Centre for the Study of Higher Education, University of Melbourne.
Polkinghorne, D. E. (2005). Language and Meaning: Data Collection in Qualitative Research, *Journal of Counseling Psychology*, 52(2) 137-145.
Poulsen, M. (1999). *Historiebevidstheder: elever i 1990'ernes folkeskole og gymnasium*. Frederiksberg: Roskilde universitetsforlag.
Rosenlund, D. (2016). *History education as content, methods or orientation?: a study of curriculum prescriptions, teacher-made tasks and student strategies*. Diss. Malmö: Malmö högskola, 2016. Frankfurt am Main, Malmö University Electronic Publishing
Rosenzweig, R. & Thelen, D. P. (1998). *The presence of the past: popular uses of history in American life*. New York: Columbia Univ. Press.

Rudnert J (2010), *En översikt över historiedidaktisk forskning med inriktning yngre barn*, Malmö University Electronic Publishing, Rapporter om utbildning 1, Lärarutbildningen Malmö högskola.
Rüsen, J. (2004). *Berättande och förnuft: historieteoretiska texter*. Göteborg: Daidalos.
Rüsen, J. (2007). How to make sense of the past- Salient issues of metahistoria. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 3(1), 169-221.
Sandahl, J. (2011). *Att ta sig an världen: lärare diskuterar innehåll och mål i samhällskunskapsämnet*. Licentiatavhandling Karlstad: Karlstads universitet.
Scherp, G. B. (2003). *Att arbeta med föreställningskartor,* Karlstad, Karlstads Universitet. https://www5.kau.se/pbs/begrepp-och-verktyg-inom-pbs/forestallningskartor
Scherp, H. & Thelin, K. (2004). *Att göra lika på olika sätt: en studie av sex särskilt utvecklingsbenägna skolor*. Karlstad: Institutionen för utbildningsvetenskap, Avdelningen för pedagogik, Karlstads universitet.
Schiöler, K. (2012). *Kurskonstruktörer i ett målstyrt system: en studie av hur två lärare planerar en gymnasiekurs i historia*. Licentiatavhandling Karlstad: Karlstads universitet.
Seixas, P. (1997). Mapping the terrain of historical significance. *Social Education*, 61(1), 22–27.
Seixas, P. (1993). Historical understanding among adolescents in a multicultural setting. *Curriculum Inquiry*, 23(3), 301-327.
Seixas P (2000). ”Schweigen! die Kinder! or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools?”. I P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (eds.) *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*, 121-40. New York: New York University Press, 2000.
Seixas, P. (red.) (2004) *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
Seixas, P. (2002). The purposes of teaching Canadian history. *Canadian social studies*, 36(2).
Seixas, P. (2009). A modest proposal for change in Canadian history education. *Teaching history*, 137.
Seixas, P. & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. I A. Sears, & I. Wright (red.), *Challenges and prospect for Canadian social studies*. Vancouver BC: Pacific Educational Press,
Seixas, P., Clark, P., Denos, M., Case, R., (2006). *Teaching about historical thinking Tools for historical understanding*, University of British Columbia Vancouver.
Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2)

Sjøberg, S. (2009). *Naturvetenskap som allmänbildning: en kritisk ämnesdidaktik*. (3., rev. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
Somers, M. (1994). Reclaiming the epistemological "Other": Narrative and the social constitution of identity. I C. Calhoun (red.), *Social theory and the politics of identity*. Cambridge, MA: Blackwell.
Somers, M., (2001). Narrativity, narrative identity, and social action. I G. Roberts (red.), *The history and narrative reader*. London: Routledge.
Stradling, R. (2001). *Teaching 20th-century European history*. Strasbourg: Council of Europe publ..
Stier, J. (2009). *Kulturmöten: en introduktion till kulturella studier,* Lund: Studentlitteratur.
Stier, J. (2019). *Kulturmöten: en introduktion till interkulturella studier,* Tredje upplagan, Lund: Studentlitteratur
SFS (2007:1197) Stockholm Kulturdepartementet
Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
Barton, K. (2009). The Denial of Desire: how to make history educa tion meaningless. I L. Symcox, & A. Wilschut (red.) *National History Standards: the problem of the canon and the future of teaching history*, Charlotte, N.C.:Information Age.
Terzian, S. G.; Yeager, E. A. (2007). 'That's When We Became **a** Nation**'**: Urban Latino Adolescents and the Designation of Historical Significance. *Urban Education - Beverly Hills*, 42(1), 52-8.
Vallberg Roth, A. (2011). *De yngre barnens läroplanshistoria: didaktik, dokumentation och bedömning i förskola*. (2., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
VanSledright, B. (2011). *The challenge of rethinking history education: On practices, theories, and policy*. New York: Routledge.
Wendell, J. (2014). *"Förklaringar är ju allt på nåt sätt": en undersökning av hur fem lärare använder historiska förklaringar i undervisningen*. Licentiatavhandling Karlstad: Karlstads universitet.
Wertsch J (2006). Specific narratives and schematic narrative templates. I P. Seixas (red.) (2006). *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
Westlund, P. (1999). *Lära av varandra: kollegiegranskning, kvalitetskartor, fokusgrupper*. Kalmar: Fokus Kalmar län.
Wilkinson, M. L. N. (2014). The concept of the absent curriculum: The Muslim contribution and the English national curriculum for history. *Journal of curriculum studies*, 46(4), 419-440.
Wills, J. S. & Mehan, H. (1996). *Recognizing diversity within a common historical narrative: The challenge to teaching history and social studies*. Multicultural Education California, Graduate

School of Education at the University of California, Riverside *4*(1), 4-12.
Wibaeus, Y. (2010). *Att undervisa om det ofattbara: en ämnesdidaktisk studie om kunskapsområdet Förintelsen i skolans historieundervisning*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. (2., uppdaterade och utök. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.
Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods*. (4. ed.) London: SAGE.
Zander, U. (1997), Historia och identitetsbildning, I C. Karlegärd & K-G Karlsson (red.) *Historiedidaktik*, Lund: Studentlitteratur,
Åström Elmersjö, H. (2013). *Norden, nationen och historien: perspektiv på föreningarna Nordens historieläroboksrevision 1919-1972*. Diss. Umeå: Umeå universitet.
Ödman, P. J. (2007). Hermeneutik och forskningspraktik. I B. Gustavsson (red.) *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen*. (3., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Webb källor

https://www.cshc.ubc.ca/about.php
https://www.dn. se/nyheter/ varlden/cameron - tar – avstånd – fran
https://www.dn.se/nyheter/varlden/sarkozys-tuffa-reformpaket-vacker-heta-kanslor-i-frankrike
https://www.folkpartiet.se/Var-politik/Snabba-fakta/Invandring/
https://www.pbs.kau.se/Begrepp/Intervju/index.htm
https://www.reuters.com/article/ 2010/11/15/us-germany-cdu-christianity.
https://www.skolverket.se/content/1/c6/02/38/94/Historia.pdf
https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshem-met?url=1530314731%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fcurriculum.htm%3Ftos%3Dgr&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa219f#anchor_1
https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshem-

met?url=1530314731%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRHIS01%26tos%3Dgr%26p%3Dp&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa219f
https://www.skolverket.se/sb/d/2386/a/16138/func/kursplan/id/3884/titleId/HI1010%20-%20Historia
https://www.youtube.com/watch?v=RU_zhWddp60&feature=related
https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/kronologi
http://www.scb.se/Grupp/Valfard/BE0801_2006K01_TI_02_A05ST0601.pdf
http://www.ne.se/lang/narrativ
http://www.ne.se/sok?q=narration
http://www.ne.se/engelsk-ordbok/narration/512138?i_h_word=narration
https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/tideräkning.
https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/kronologi
https://www.ne.se/sök/?t=uppslagsverk&q
http://www.hunter.cuny.edu/school-of-education/departments/curriculum-teaching/faculty/terrie-epstein
http://blog.svd.se/trehundratolv/2014/09/29/om-sds-valframgangar/
https://www.dagenssamhalle.se/debatt/tala-hellre-om-svensk-kultur-aen-om svenska-vaerderingar-26562#story-block
https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/Godforskningssed_VR_2017.pdf
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2003460-om-etikprovning-av-forskning-som_sfs-2003-460

Bilaga 1

Frågeställningar till de individuella intervjuerna och Fokusgruppsträffarna

Både de individuella intervjuerna och fokusgruppsintervjuerna kan beskrivas som ostrukturerade. Till varje tillfälle ställdes respondenterna inför en större problemställning. Vid varje möte redovisades och diskuterades dessa. Se sidan 35 och fortsättningen för en mer detaljerad beskrivning.

Frågeställning till de individuella intervjuerna:

- Hur ser din historieundervisning ut och vad läser ni om då du undervisar i mångkulturella klasser”?

Problemställningar till fokusgruppsintervjuerna (En fråga per tillfälle):

- Redovisa och diskutera erfarenheterna från den individuella intervjun.
- Visa och diskutera konkreta undervisningsplaneringar som du använt i historieundervisningen i mångkulturella klasser.
- Visa och diskutera runt undervisningsmaterial som du använt i historieundervisningen i mångkulturella klasser.

Historieundervisning i mångkulturella klassrum på grundskolans högstadium

Vilket innehåll kännetecknar historieundervisningen i klasser där samtliga eleverna har sin bakgrund i icke- europeiska länder? Hur ser innehållet ut i historieundervisningen i klasser där tvärtom alla eleverna har sin bakgrund i Sverige? Frågorna ledde fram till syftet för denna studie: att undersöka hur historielärare på grundskolans högstadium talar om innehållsval i mångkulturella klasser.

Studiens datainsamlingsmetod utgörs av intervjuer, både individuella och fokusgruppsintervjuer. De lärare som kom att medverka i studien har alla stor erfarenhet av att undervisa i mångkulturella klasser på grundskolans högstadium.

Resultaten av studien visar att lärare befinner sig i en balanssituation i skiljelinjen mellan ämnestradition, styrdokument och elever. Vidare framgår av samtalen att utgångspunkten för allt innehållsurval utgörs av den traditionella västerländska berättelsen, som i studien benämns ”det dominerande narrativet”. Beroende på klasskontext öppnas narrativet upp. I klasser med en hög andel elever med annan bakgrund än Sverige öppnas narrativet upp mot en minoritetsanpassning.

Även i klasskontexter med få elever med annan bakgrund än Sverige har innehållet genomgått förändringar, men helt inom ramen för det dominerande västerländska narrativet. Det samtalas bland annat om andra sätt att bruka tid på än den traditionella kronologiska. Vidare hanteras delar av det traditionella narrativet utifrån olika perspektiv. Allt inom ramen för en majoritetsanpassning.

Studiens bidrag kan uttryckas som att den synliggör den komplexa situation som historielärare befinner sig i, samtidigt som erfarna lärare har utvecklat strategier. Avslutningsvis hoppas jag att undersökningen bidrar till att nyansera bilden av en historieundervisning som fortgår som den alltid har gjort.

ISBN 978-91-7867-079-6 (tryck)

ISBN 978-91-7867-089-5 (pdf)

ISSN 1403-8099

LICENTIATUPPSATS | Karlstad University Studies | 2020:6

KENNETH SANDELIN

Kenneth Sandelin har lång erfarenhet av undervisning i So-ämnen. Sedan 2007 har Kenneth ägnat sig åt lärarutbildning vid Karlstads universitet i ämnena samhällskunskap och historia. Historieundervisning i mångkulturella klassrum på grundskolans högstadium, är hans licentiatuppsats.

HISTORIEUNDERVISNING I MÅNGKULTURELLA KLASSRUM PÅ GRUNDSKOLANS HÖGSTADIUM

En analys av lärares narrationer utifrån deras tal om sin historieundervisning

Vilket innehåll kännetecknar historieundervisningen i klasser där samtliga eleverna har sin bakgrund i icke- europeiska länder, eller tvärtom där nästan samtliga elever har sin bakgrund i Sverige? Frågorna ledde fram till syftet för denna studie: ”att analysera de narrationer som kommer till uttryck i högstadielärares tal om sin historieundervisning i etniskt blandade klasser”.

Studiens datainsamlingsmetod utgörs både av individuella intervjuer och med fokusgruppsintervjuer med erfarna lärare. En utmaning med datainsamlingen låg i att söka synliggöra nyanser bortom formuleringar i styrdokument och i läroböckers innehållsförteckningar.

Resultaten av studien visar att lärare befinner sig i en balanssituation i skiljelinjen mellan ämnestradition, styrdokument och elever. Vidare framgår av samtalen att utgångspunkten för allt innehållsurval utgörs av den traditionella västerländska berättelsen. Beroende på klasskontext öppnas narrativet upp. I klasser med en hög andel elever med annan bakgrund än Sverige öppnas narrativet upp mot en minoritetsanpassning. I klasskontexter med få utländska elever har innehållet även där genomgått förändringar, men helt inom ramen för en majoritetsanpassning.

Studiens bidrag kan uttryckas som att erfarna lärare har utvecklat strategier till den komplexa situation som historielärare befinner sig i. Avslutningsvis men inte minst viktigt hoppas jag att undersökningen bidrar till att nyansera bilden av en historieundervisning som fortgår som den alltid har gjort. Studien visar tvärtom på förändringar.

Licentiatuppsatsen har skrivits inom CSD-FL, Forskarskolan för lärare i geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap, en särskild fortbildningssatsning för yrkesverksamma lärare. Centrum för de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik (CSD) vid Karlstads universitet har ansvarat för forskarskolan.

Studier i de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik nr 39
Karlstad University Studies 2020:6
ISBN 978-91-7867-079-6 (tryck)
ISBN 978-91-7867-089-5 (pdf)