



HÖGSKOLAN
DALARNA

Examensarbete II för ämneslärarexamen inriktning gymnasiet

Avancerad nivå

Historieämnet och det dubbla uppdraget

**En kvalitativ studie om blivande historielärares tankar om
utveckling av historieämnet, i samband med implementering av
värdegrundsuppdraget**

Författare: Jessika Bergman
Handledare: Lars Petterson
Examinator: Peter Reinholdsson
Ämne/huvudområde: Historia
Kurskod: HI3020
Poäng: 15 hp
Examinationsdatum: 5/6 2020

Vid Högskolan Dalarna finns möjlighet att publicera examensarbetet i fulltext i DiVA. Publiceringen sker open access, vilket innebär att arbetet blir fritt tillgängligt att läsa och ladda ned på nätet. Därmed ökar spridningen och synligheten av examensarbetet.

Open access är på väg att bli norm för att sprida vetenskaplig information på nätet. Högskolan Dalarna rekommenderar såväl forskare som studenter att publicera sina arbeten open access.

Jag/vi medger publicering i fulltext (fritt tillgänglig på nätet, open access):

Ja

Nej

Abstract:

The aim of this study has been to investigate future history teachers' perspectives of the development of the subject of history, in conjunction with the democratic mission of the curriculum. Based on critically constructivist theories, the history subject is reproducing oppressive structures, especially related to gender, sexuality, and ethnicity, which is not in line with the democratic mission, teachers are obliged to comply with. History didactic research also shows that the subject of history tends to be characterized by eurocentrism, ethnocentrism and a perspective based on male domination which problematizes an inclusive, democratic education.

Keywords: Historiedidaktik, historiekultur, historiekanon, intersektionalitet, interkulturell kompetens, kön, sexualitet, etnicitet, värdegrundsuppdrag, det dubbla uppdraget, normkritisk pedagogik, historieundervisning.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställningar	2
1.2 Disposition.....	2
2. Metod och material	2
2.1 Metodkritik.....	4
2.2 Urval.....	4
2.3 Forskningsetiska aspekter	5
3. Teori och teoretiska begrepp	6
3.1 Sociokulturella perspektivet.....	6
3.2 Normkritisk pedagogik.....	6
3.3 Teoretiska begrepp.....	8
3.3.1 Historiekanon.....	8
3.3.2 Intersektionalitet.....	9
3.3.3. Interkulturell kompetens	9
4. Bakgrund	9
5. Tidigare forskning	12
5.1 Läromedel i historieundervisningen	12
5.2 Läroplaner, kursplaner och utbildningspolitiska styrdokument	16
5.3 Historielärares didaktiska arbete i praktiken	18
6. Resultat	21
6.1 Vad anser ämneslärarstudenterna vara syftet med historieämnet?	21
6.2 Vilka möjligheter menar ämneslärarstudenterna att det finns att implementera värdegrundsuppdraget i historieundervisningen?.....	23
6.3 Vilka problem menar ämneslärarstudenterna att historieämnet innehåller i relation till rådande föreställningar kring kön, sexualitet och etnicitet?	28

6.4 På vilket sätt menar ämneslärarstudenterna att historieämnet kan utvecklas genom implementering av värdegrundsuppdraget, utifrån rådande föreställningar kring kön, sexualitet och etnicitet?	35
7. Analys	38
8. Diskussion	41
8.1 Resultatdiskussion	41
8.2 Metoddiskussion.....	43
9. Sammanfattning	44
Referenser	45
Bilaga 1	47
Bilaga 2	49
Bilaga 3	50
Bilaga 4	52

1. Inledning

Globalisering, mångfald och emancipatoriska processer är företeelser som beskriver samtidens Sverige. Dessa fenomen har i hög grad påverkat samhället politiskt, socialt och kulturellt. Så också skolan och i synnerhet historieundervisningen, då historia på många sätt är knuten till frågor om identitet, legitimitet och makt. Skolan har, förutom ett kunskapsuppdrag, ett uppdrag att fostra elever till demokratiska medborgare, vilket historieämnet anses medverka till. I och med den senaste tidens nationalstatskris och marginaliserade gruppers ifrågasättande av ett osynliggörande i den traditionella historiekanonerna, menar Klas-Göran Karlsson, historiker, att det finns ett behov att diskutera och problematisera historieämnets roll i samhället. Didaktiska frågor kopplade till historieämnets innehåll och syfte ställs i nytt ljus. *Vems/vilkas historia synliggörs och vems/vilkas osynliggörs? Vad ska historieämnet innehålla och hur ska undervisningen bedrivas? Vilka är ”vi” och ”dem” och hur bidrar historieämnet till att reproducera normer och föreställningar som upprätthåller sociala och kulturella maktrelationer?*¹

Utifrån vikten av samtida, sociala fenomen och skolans värdegrundsuppdrag ämnar denna studie undersöka, blivande historielärares tankar om utveckling av historieämnet, i samband med implementering av värdegrundsuppdraget. Historieämnets kunskaps/ämnesinnehåll och de förmågor undervisningen ska syfta till att utveckla, har av tradition ofta skapat oenighet i vilken ände man som historielärare ska börja. Ska förmågorna och syftet med ämnet styra undervisningen eller ska kunskapsinnehållet leda vägen? Historia, som av tradition framställs i läroplanen som en gemensam berättelse i syfte att skapa sammanhållning, ska samtidigt förvalta ett svenskt och västerländskt kulturarv. Detta ställer frågor om identifikation och representation, då minoriteter och marginaliserade grupper berövats rätten att belysa sin historia och identitet.

I och med den diskrepans som finns mellan kursplan, den traditionella historiekanonerna och värdegrundsuppdraget, tvingas historielärare ofta att förhålla sig till en del motstridiga budskap.² Diskrepansen har blivit tydligare i och med de samhällsförändringar som ovan nämnda fenomen bidragit till, vilket ställer nya krav på historieämnet och undervisningen som präglats av bland annat eurocentrism och etnocentrism. De inre motsättningar och dilemman som historiedidaktisk forskning påvisat, framförallt ur ett mångfaldsperspektiv, belyser och aktualiserar en av historiedidaktikens kärnfrågor, *varför historia?*

Frågan om *varför historia* sträcker sig långt bortom klassrummet och skolan, vilket Karlsson redan har uppmärksammat genom att skapa en debatt om historieämnets roll i samhället.³ Frågor som *hur* eleverna ska fostras till demokratiska medborgare och *vad* historieämnet ska innehålla, för att svara mot värdegrundsuppdraget, tillhör därför samtidens pedagogiska och politiska diskussion. Dessa didaktiska frågor åskådliggör inte bara hur historieämnet fungerar idag, utifrån ett värdegrundsperspektiv, utan hur historieämnet i framtiden ska konstrueras för att bli relevant för alla elever och bidra till ett samhälle som är format av alla människors lika värde.

¹ Karlsson, Klas- Göran. ”Historiedidaktik: begrepp, teori och analys” 2014 s. 30–31

² Nordgren, Kenneth. *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige* 2006 s. 169

³ Karlsson 2014 s. 30–31

1.1 Syfte och frågeställningar

Examensarbetets övergripande syfte är att undersöka hur studerande ämneslärare med inriktning historia, resonerar kring en utveckling av historieundervisningen, i samband med implementering av värdegrundsuppdraget. Fokus kommer att ligga på mångfaldsfrågor och hur rådande föreställningar kopplade till kön, sexualitet och etnicitet, tar sig uttryck i historieämnets syfte, innehåll och utvecklande av förmågor.

Begreppet värdegrundsuppdrag definieras i denna studie utifrån de grundläggande demokratiska värderingarna och de mänskliga rättigheterna vilket inbegriper alla människors lika värde oavsett kön, sexualitet, etnicitet, ålder, religiositet, funktionalitet etcetera.

Frågeställningar

- Vad anser ämneslärarstudenterna vara historieämnets syfte?
- Vilka möjligheter anser ämneslärarstudenterna att det finns att implementera värdegrundsuppdraget i historieundervisningen?
- Vilka problem menar ämneslärarstudenterna att historieämnet innehåller i relation till rådande föreställningar kring kön, sexualitet och etnicitet?
- På vilket sätt menar ämneslärarstudenterna att historieundervisningen kan utvecklas till att bli mer inkluderande genom implementering av värdegrundsuppdraget?

1.2 Disposition

Inledningsvis presenteras arbetets metod och tilltänkta material samt studiens teoretiska ramverk. Därefter ges en kort bakgrund till historieämnets utveckling inom skolan och dess roll som fostrare av nationella medborgare. Följande rubrik redogör för tidigare forskning som diskuterar historielärares förutsättningar och ramar i form av läromedel, kursplaner, läroplaner och styrdokument samt historielärares didaktiska arbete i praktiken. Resultatdelen består av det insamlade, transkriberade materialet från fokusgruppens tre webbmöten, vilket är tematiskt strukturerat efter undersökningens frågeställningar. Därefter analyseras resultatet utifrån det teoretiska ramverket, varpå den avslutande diskussionen sätter resultatet i relation till tidigare forskning.

2. Metod och material

Insamlingen av material kommer att ske i form av den kvalitativa metoden fokusgruppsintervjuer. I boken *Den kvalitativa forskningsintervjun*, redogör Kvale och Brinkmann för hur en fokusgruppsintervju karakteriseras av en "... nondirektiv intervjustil där det viktigaste är att få fram en rik samling synpunkter på det som är i fokus för gruppen."⁴ Vidare beskriver dem moderatorns uppgift, det vill säga min, som en typ av ordförande vars uppdrag är att skapa ett klimat så att meningsutbyten mellan intervjupersonerna kan ske. Målet med denna typ av metod är inte att få

⁴ Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend. *Den kvalitativa forskningsintervjun* 2014 s. 191

fokusgruppen att enas i rimliga svar eller finna lösningar på de frågor som diskuteras utan att föra fram olika uppfattningar i en fråga.⁵

Denna typ av metod bör därför passa denna studies syfte och problemformulering väl eftersom den:

Lämpar sig väl för explorativa studier på ett nytt område, eftersom den livliga kollektiva interaktionen kan frambringa mer spontana expressiva och emotionella uppfattningar än den individuella, ofta mer kognitiva intervjun.⁶

Då denna studie ämnar undersöka blivande historielärares tankar om utveckling av historieämnet, i samband med implementering av värdegrundsuppdraget borde deltagarnas reflektioner främjas av att delta i en diskussion. I en gruppinteraktion kan situationen göra det lättare för intervjupersonerna att uttrycka sina synpunkter än om de vore ensamma, vilket också medför en möjlighet till diskussion och reflektion mellan intervjupersonerna som inte vore möjlig i en individuell intervju.⁷ Deltagarnas möjlighet att lyssna på och ta del av varandras tankar borde också bidra till en tydligare utveckling och motivering av studenternas argument och påståenden. Eftersom frågeställningarna berör ämneslärarstudenternas tankar om historieämnets syfte och värdegrundsuppdragets gestaltning, borde det finnas utrymme för diskussion då det är frågor som är öppna för tolkning.

Victoria Wibeck lyfter fram fler fördelar med fokusgruppen som forskningsmetod i sin bok *Fokusgrupper– om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Bland annat menar hon att deltagarna själva kan välja hur mycket eller litet de vill delge resten av gruppen och om de vill berätta om egna upplevelser eller tala utifrån ett generellt plan. Makten mellan forskare och deltagare blir därför generellt svagare vid fokusgrupper än i andra undersökningsmetoder vilket gör att deltagarna har möjlighet att i större mån, delta på sina egna villkor.⁸

Fokusgruppen består av fyra studenter som träffas tre gånger över webben via videochatt, med två till fem dagars mellanrum mellan seminarierna. Ämneslärarstudenterna bjöds in till att medverka i denna studie genom Högskolan Dalarnas interna mejl, samt genom två forum på internet. Ingen av deltagarna är bekanta med varandra sedan tidigare och alla bor på olika orter, i olika delar av landet.

Diskussionerna kommer att utgå från en intervjuguide med ett visst antal förberedda frågor. Frågorna kommer att vara relativt öppna till sin karaktär och främst handla om studenternas tankar och erfarenheter om hur det demokratiska uppdraget (kan) integreras i historieundervisningen. Samtalen beräknas ta 40–50 minuter och inför seminarium två och tre kommer studenterna att tilldelas en kortare text, i form av ett stimulimaterial i syfte att förbereda dem inför kommande diskussion. Stimulimaterialet är tänkt att fungera som en gemensam ingång och en fördjupning av de frågor varje samtal ämnar kretsa kring. Kanske bidrar det också till att ge deltagarna nya perspektiv. De exempel och citat som återges i arbetet kommer att vara grovt transkriberade för läsbarhetens skull.

⁵ Kvale & Brinkmann 2014 s. 191

⁶ Kvale & Brinkmann 2014 s. 191

⁷ Kvale & Brinkmann 2014 s. 191

⁸ Wibeck, Victoria. *Fokusgrupper– om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod* 2010 s. 24

2.1 Metodkritik

Metodvalet för insamlandet av källmaterial var från början inte självklar. Att valet till slut föll på fokusgruppsintervjuer grundades främst i en önskan om att låta deltagarna diskutera, argumentera och analysera historieämnet i relation till värdegrundsuppdraget, in i minsta söm. Utifrån syftet med studien föll valet på fokusgruppsintervjuer då det tycktes vara den bästa metoden för att låta deltagarnas tankar formuleras och synliggöras utan för stort inflytande från mig som moderator.

Å andra sidan kan moderatorns tillbakadragna roll också bidra till att deltagarnas samtal rör sig bort från studiens huvudsakliga syfte, vilket kan påverka validiteten i studien. Dessutom går det inte att bortse från att det alltid finns en risk med interagerande metoder, då deltagarna, mer eller mindre, påverkas av moderatören och/eller varandra. Beroende på hur deltagarna påverkas kan det hindra dem från att yttra sina tankar eller åsikter om de inte stämmer överens med resten av gruppens.⁹

Fokusgruppsintervjuer riskerar också att bli något kaotiska då interaktionen mellan deltagarna kan bli väldigt livlig, vilket kan försvåra transkriberingen och sammanställningen av resultatet. Därför övervägde jag också djupintervjuer som ett alternativt metodval. En sådan metod skulle ge forskaren– mig, större kontroll över samtalen och intervjufrågorna skulle kunna preciseras så att deltagarnas svar blev mer direkta och tydliga. Dock vore maktpositionen forskare–deltagare större i en intervjusituation än i en fokusgruppsituation, vilket skulle kunna påverka deltagarna att ge svar de tror går i linje med studiens teoretiska ramverk. Djupintervjuer hade dessutom riskerat att begränsa deltagarna i deras svar, då de inte skulle mötas av andra tolkningar eller åsikter. Att samtala om frågor borde berika och utveckla svaren, då studenterna får en chans att omvärdera eller argumentera för sitt sätt att tänka. På så sätt synliggörs deras tankar på ett annat sätt och jag som moderator kan även identifiera ett normkritiskt arbetssätt eller tankegång även om studenten inte direkt ger ett tydligt svar av sådan karaktär. Det är dock upp till mig som forskare och moderator att se mig för så att jag inte insinuerar eller tolkar in någonting som inte finns och på så sätt leder deltagarna till att ge mig önskvärda svar.¹⁰

2.2 Urval

Då denna studie undersöker blivande historielärares tankar om utveckling av historieämnet i samband med implementering av värdegrundsuppdraget har urvalet begränsats till att innefatta de ämneslärarstudenter som just nu läser historia, antingen som första eller andra ämne. Deltagarna ska också ha uppfyllt kravet om viss yrkeserfarenhet, i form av minst en genomförd verksamhetsförlagd period. Kravet om viss yrkeserfarenhet grundas i deltagarnas förutsättningar att aktivt kunna delta i samtal utifrån studiens syfte. Efter (minst) en genomförd verksamhetsförlagd period bör studenterna ha kommit till den punkten i sin utbildning att de är relativt bekanta med ämnesdidaktiska frågor och begrepp, vilka är centrala för denna studie. Studien är även begränsad till att endast innefatta ämneslärarstudenter med inriktning mot årskurs 7–9 och/eller gymnasiet som för närvarande studerar på en högskola i Sverige. Detta urval är bland annat baserat på grunder om olika krav som ställs på undervisningen och undervisningens innehåll bland högstadie- och gymnasieelever kontra elever på lägre stadier. Förutom vissa skillnader i

⁹ Kvale & Brinkmann 2014 s. 191–192

¹⁰ Kvale & Brinkmann 2014 s. 32

ämnesinnehåll kan elevernas ålder vara en faktor som påverkar lärarens uppfattning och tillvägagångssätt i undervisningssituationer, vilket skulle kunna störa denna studies syfte.

Fokusgruppen består av fyra ämneslärarstudenter, som nedan presenteras väldigt kort i syfte att upprätthålla en anonymitet. Alla deltagarna bär fingerade namn och studerar just nu till ämneslärare på högskolor någonstans i Sverige. Ingen av dem är bekant med varandra sedan tidigare och alla bor på olika orter, i olika delar av landet. Alla har haft minst en verksamhetsförlagd utbildning och alla förutom Erik har erfarenhet av att jobba inom skolan sedan tidigare.

Sofia studerar sin fjärde termin och hennes ämnen är svenska och historia.

Simon är inne på sin tionde och sista termin, han har studerat religion och historia.

Annika läser sin nionde termin och hennes ämnen är svenska och historia.

Erik läser sin fjärde termin med inriktning samhällskunskap och historia.

2.3 Forskningsetiska aspekter

För att säkerställa att de forskningsetiska aspekterna inte utmanas har alla deltagande studenter i undersökningen informerats om och gett sitt skriftliga samtycke till att samtalen i fokusgruppen spelas in och sedan skrivs ut i text. De har också informerats om att videoinspelningarna och det transkriberade textmaterialet hanteras och bearbetas enligt Högskolan Dalarnas forskningsetiska riktlinjer. Alla lämnade uppgifter kommer att skyddas på lösenordskyddad hårdvara där inga obehöriga kan komma åt dem. Högskolan Dalarna är ansvarig för behandlingen av personuppgifter och som deltagare har varje intervjuad lärare rätt att få information om hur deras uppgifter behandlas i enlighet med Dataskyddsförordningen GDPR. Så snart examensarbetet är godkänt kommer allt inspelat material och transkriberade data att förstöras, vilket förväntas ske i juni 2020. Alla studenter har också informerats om att de när som helst kan välja att avbryta sin medverkan utan någon närmare förklaring.

Redovisningen av resultatet kommer att presenteras så att ingen av studenterna kan identifieras. Resultaten skrivs ut med hjälp av fiktiva namn och studenterna presenteras inte närmare än vilka två ämnen som ingår i deras utbildning till ämneslärare och vilken termin de just nu studerar samt deras yrkeserfarenhet. Övriga uppgifter som skulle kunna möjliggöra en identifiering av deltagarna plockas bort ur materialet, såsom geografisk härkomst och lärosäte.

För att undvika forskningsetiska problem har jag valt att utforma intervjufrågorna på ett sådant sätt att de enbart behandlar studenternas tankar och erfarenheter kopplade till arbetet kring värdegrunden i historieundervisningen. Frågorna kommer inte att ställas så att studenternas egen religiositet, sexualitet, politiska åsikt etcetera kommer att efterfrågas. Med det sagt har jag, i denna metod, inte kunnat förutse alla situationer där ämneslärarstudenterna själva skulle kunna välja att lyfta åsikter av känslig karaktär. Eftersom fokusgruppen fungerar som ett seminarium, där jag som moderator tillhandahåller relativt öppna intervjufrågor vars syfte är att fungera som en ram för diskussionen styr inte jag samtalen på samma sätt som i en intervju. Några sådana situationer har dock inte uppstått, men det kan vara bra att reflektera över eventuella svårigheter som en öppen diskussion kan medföra. Stimulimaterialet har också krävt forskningsetiska överväganden, då det kan finnas en risk att ett tillhandahållet material påverkar deltagarna på ett sådant sätt att studien inte klarar kravet om reliabilitet. För att undvika den risken utformade jag stimulimaterialet så att det inte gav uttryck för en speciell åsikt.

3. Teori och teoretiska begrepp

Nedan följer en redogörelse för de teorier och begrepp som denna studie utgår ifrån. De begrepp denna del redogör för är sådana som denna studie utgått ifrån och som haft stor betydelse i fokusgruppens diskussioner.

Studien utgår ifrån ett kritiskt konstruktivistiskt perspektiv vilket ämnar ifrågasätta sociala företeasers naturlighet eller oundviklighet så som normer och föreställningar kopplade till kön, sexualitet och etnicitet. Konstruktivismen har som ambition att förklara hur människor uppfattar och formar sin sociala verklighet vilket skolan och (historie-)undervisningen i synnerhet bidrar med.¹¹ Ur ett lärandeperspektiv är det sociokulturella perspektivet nära besläktat med en socialkonstruktivistisk syn på kunskap ”...där lärande ses som en del av mänsklig samvaro och skolans funktion är att göra människor delaktiga i samhällets kollektiva kunskaper.”¹²

3.1 Sociokulturella perspektivet

Det talade och skrivna språket har en väsentlig betydelse för hur människan väljer att uppfatta världen och det är genom den kommunikationen som vi formas som tänkande varelser. Enligt Vygotskij, är det språket som låter oss bli ”...delaktiga i en kulturs eller ett samhälles sätt att se på och förstå omvärlden”.¹³

Det sociokulturella perspektivet har under 2000-talet stått i direkt relation till diskussioner om skolutveckling vid flertalet tillfällen då mångfald i föreställningsvärldar är en av traditionens utgångspunkter. Att detta perspektiv på lärande har återaktualiserats¹⁴ beror bland annat på den rådande samhällsförändringen med mångkultur och globalisering vilket sker i en allt större utsträckning. Dessa fenomen har gjort att skillnader i kunskaper och värderingar framträtt på ett tydligare sätt. Nyckeln till utveckling ligger här i interaktion och kommunikation enligt det sociokulturella perspektivet.¹⁵

3.2 Normkritisk pedagogik

Inspirerad av det queerteoretiska perspektivet, feministisk forskning och kritisk pedagogik växte den normkritiska pedagogiken fram under slutet av 2000-talets första decennium. Den normkritiska pedagogiken har som syfte och mål att bidra till en icke-förtryckande undervisning där normer och maktrelationer sätts i fokus med tyngdpunkt på framförallt heteronormen. Den utgår ifrån precis som queerteorin att kön och sexuell läggning är sociala konstruktioner vilka i sin tur är laddade med olika möjligheter till makt eller icke-makt och dessa kallas normer.¹⁶

Martinsson och Reimers, beskriver normer som ett begrepp som kan förklara hur vår förståelse av världen, våra föreställningar och våra försanthållanden är starkt kopplade till makt och ett alltjämt

¹¹ NE uppslagsordet *konstruktivism*

¹² Säljö, Roger. ”Den lärande människa- teoretiska traditioner” 2014 s. 308

¹³ Säljö 2014 s. 302

¹⁴ Det sociokulturella perspektivet utvecklades under 1920-talet men försvann sedan då det inte accepterades under Sovjetregimen och i väst dominerade behaviorismen. Under 1980-talet och 1990-talet började dock teorin florera inom skoldebatten igen,

¹⁵ Säljö 2014 s. 307

¹⁶ Björkman, Lotta (red.) & Bromseth, Janne. *Normkritisk pedagogik, perspektiv, utmaningar och möjligheter* 2019 s. 24

pågående skapande och upprätthållande av över- och underordning. En norm anspelar på vad som anses vara ”normalt”, vad som är det mest socialt accepterade. Detta skapar i sin tur en idé om vad som anses vara ”onormalt” vilket pekats ut som annorlunda eller sämre och underordnas det ”normala”- normen. Dessa normer kategoriserar och positionerar människor och är en viktig källa till förståelse om vad som möjliggör diskriminering och förtryck. Dock kan normer vara svåra att synliggöra då de som faller inom ramen för normen oftast inte märker av sina egna privilegier eller de orättvisa normbrytande utsätts för. Normer besitter en makt vilket gör att de som inkluderas av normen överordnas de som avviker ifrån normen och därmed har de makten att avgöra huruvida normavvikaren ska accepteras eller ej.¹⁷

Ett annat viktigt inslag i det normkritiska pedagogiska arbetet är enligt Björkman & Bromseth användandet av och förståelsen för intersektionalitet. Intersektionalitet är ett analytiskt begrepp som beskriver en människas olika maktpositioner utifrån de sociala kategoriseringar hen identifieras med. Det är således skillnad på att vara man, vit och hetero jämfört med att vara man, svart och homosexuell även om båda tillhör normgruppen män eftersom hudfärg och sexuell läggning också är kategoriseringar kopplade till normativa föreställningar.¹⁸

Den normkritiska pedagogiken syftar alltså till att synliggöra de normer som kategoriserar sociala grupper som norm eller avvikare ifrån normen för att förebygga diskriminering och exkludering i undervisningen. Genom att peka ut privilegier och syna dem och deras konsekvenser kopplas diskriminering till maktstrukturer snarare än individorienterad mobbing och kan på så sätt påvisa samhälleliga orättvisor även ur ett vetenskapligt perspektiv vilket är en viktig del i det förebyggande arbetet mot diskriminering.¹⁹

Å andra sidan har den normkritiska pedagogiken även mött kritik. Elisabet Langmann och Niclas Månsson redogör i deras artikel ”Att vända blicken mot sig själv: en problematisering av den normkritiska pedagogiken” publicerad i tidskriften *Pedagogisk forskning* för en rad olika problem och nya föreställningar ett normkritiskt perspektiv på undervisningen kan utgöra.²⁰

Langmanns och Månssons kritiska ansats bottenar i hur den normkritiska pedagogiken framställts som:

...ett bättre alternativ och en specifik strategi inom den skolpolitiska retoriken, för att möta de krav på likabehandlingsarbete som ställs i såväl skollagen och diskrimineringslagen som i nationella läroplaner.²¹

De menar att den normkritiska pedagogiken i sig blivit ett normerande arbetssätt som skapar en hierarkisk överordning gentemot andra pedagogiska arbetssätt. Denna betraktas enligt Langmann och Månsson ur ett skolpolitiskt perspektiv som en:

...strategi som antas fungera i mer eller mindre alla situationer och för alla lärare och elever i det övergripande arbetet mot diskriminering, trakasserier och kränkande behandling.²²

De citerar Kevin Kumashiro vars kritiska forskning legat till grund för den normkritiska pedagogiken när de kritiserar metoden för att vara normskapande. Kumashiro, har tidigare uttryckt att det inte finns en strategi eller pedagogisk metod som ensam kan hantera förtryck och

¹⁷Martinsson, Lena & Reimers, Eva. *Skola i normer* 2014 s.10

¹⁸ Björkman & Bromseth 2019 s. 24

¹⁹ Björkman & Bromseth 2019 s. 25

²⁰ Langmann, Elisabeth & Månsson, Niclas. ”Att vända blicken mot sig själv: en problematisering av den normkritiska pedagogiken” 2016 s. 80–81

²¹ Langmann & Månsson 2016 s. 81

²² Langmann & Månsson 2016 s. 81

diskriminering då varje nytt perspektiv ger upphov till en inkludering men också en exkludering.²³ De lyfter dock rapporter från Skolverket och Skolinspektionen som antyder att skolor tenderar att fokusera på den enskilda individen när diskriminering och kränkande behandling utreds vilket visat sig ge liten eller ingen effekt. I enlighet med skolverket, menar Langmann och Månsson att många problem som ger upphov till diskriminering går att finna i normer och strukturer kopplade till makt.²⁴

Sammanfattat vill Langmann och Månsson lyfta problematiken och de dilemman varje pedagogisk metod ställs inför. De poängterar motsättningen och dilemmat den normkritiska pedagogiken för med sig när dess syfte är att kritiskt granska och spränga rådande normer för att aktivt verka för ett inkluderande klimat samtidigt som den genom denna process medverkar till ett skapande av nya grupper och därmed ett exkluderande. De ställer sig frågan vad det innebär att vara normkritisk och menar att det skapats en ny dikotomi där ”vi” är normkritiska och ”goda” och ”de andra” inte är det. Den sociala makten har förändrats och fått nya ansikten men likväl består den.²⁵

Langmanns och Månssons kritik är ett relevant inslag i detta avsnitt då det belyser en del av de problem som normkritisk pedagogik innehåller. Med det sagt vill jag ändå poängtera att det finns en betydelse av att låta sig inspireras av normkritisk pedagogik, då det fyller en viktig funktion eftersom det belyser sociokulturella maktstrukturer och hur de skapas. Det är på många sätt ett inkluderande tillvägagångssätt då det ämnar skydda redan utsatta, marginaliserade grupper genom att istället åskådliggöra olika privilegier. Ett sådant tillvägagångssätt kastar ljus över skapandet av ”vi” och ”dem” och placerar ansvaret hos de grupper som har makten.

3.3 Teoretiska begrepp

Nedan presenteras kort de begrepp som anses vara centrala för denna studies syfte och frågeställningar samt fokusgruppens diskussioner.

3.3.1 Historiekanon

Begreppet historiekanon beskriver det ”...eftersträvansvärda kunskapsfält som får en auktoritativ ställning och tolkas som odödlig kunskap.”²⁶ Den historia eleverna möter i skolan är på alla sätt och vis formad av den västerländska historiekanoniseringen vars syfte är att upprätthålla en hegemonisk makt över kunskapsproduktionen och de grupper som utgör den dominerande normen. Den västerländska historieförmedlingen bygger på en kanon som, enligt Kenneth Nordgren utgår ifrån en kronologisk, linjär utveckling vars byggstenar är:

...Grekland, Rom, kristendomen och den västerländska medeltiden, världserövringarna, upptäckten av världen, upplysningen, revolutionernas tid och imperialismen samt världskriget och slutligen kalla kriget och perioden därefter.²⁷

²³ Langmann & Månsson 2016 s. 80

²⁴ Langmann & Månsson 2016 s. 82

²⁵ Langmann & Månsson 2016 s. 95

²⁶ Lozic, Vanja. *I historiekanons skugga: historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle* 2010 s. 29

²⁷ Lozic 2010 s. 30

Den västerländska historiekanonerna och därmed historieförmedlingen har fått kritik för att exkludera ett antal grupper varav kvinnor, nationella minoriteter och icke-heterosexuella är ett par exempel.²⁸

3.3.2 Intersektionalitet

Intersektionalitet är ett begrepp som syftar till att belysa hur sociala maktordningar så som genus, etnicitet, sexualitet, funktionalitet, ålder, klass och religiositet samverkar och hur de tar sig uttryck i olika diskurser och sammanhang. Begreppet används som ett verktyg i analyser kopplade till ett konstruktivistiskt synsätt på makt för att förstå hur dessa kategorier växelverkar i ett dynamiskt maktspel om över- eller underordning. Begreppet kommer ifrån engelskans intersectionality och har vuxit fram ur den kritik som riktades mot feminismen som menade att begrepp som manlig överordning och kvinnlig underordning exkluderar sociala maktordningar som till exempel etnicitet då de utgår ifrån en vit och heterosexuell norm. Intersektionalitet syftar därför till att belysa komplexiteten som finns i olika maktordningar och att det är skillnad på att vara man, vit och heterosexuell jämfört med man, svart och homosexuell då alla sociala kategorier i sig innehåller olika maktpositioner. Att enbart tala om en aspekt som till exempel kvinnligt och manligt i en analys om maktpositioner blir därför missvisande och alltför förenklad då korrelationen mellan och inom olika sociala kategorier är mer komplex än så.²⁹

3.3.3. Interkulturell kompetens

Begreppet beskriver en förmåga att "...effektivt kommunicera interkulturella situationer och att kunna förhålla sig till en mångfald av kulturella kontexter. Formulerat som ett uppdrag för skolan kan det sägas omfatta kunskaper, attityder och färdigheter som elever behöver för att kunna vara kompetenta samhällsmedborgare i en mångkulturell och globaliserad samtid och framtid".³⁰

4. Bakgrund

Den svenska skolans skiftningar och mönster har följt samtidens sociokulturella kontext och stått i direkt relation till samtidens politiska strömningar. Det svenska samhällets utveckling har varit tätt sammanflätat med och tillsammans med internationella strömningar påverkat utbildningssystemets mål och innehåll men också skolan som organisation. Historieämnet är inget undantag utan dess syfte och innehåll har under 1800-talet, 1900-talet och 2000-talet sett olika ut beroende på den politiska, sociala och kulturella kontexten.³¹

De starkt nationalistiska, politiska strömningarna var dominerande i Sverige under andra halvan av 1800-talet och början på 1900-talet. Detta influerade historieämnet som genom den nationalistiska prägnelsen syftade till att uppfostra eleverna till lojala landsmän trogna den svenska statsmakten.

²⁸ Lozic 2010 s.30

²⁹ Lykke, Nina. Intersektionalitet, *Kvinnovetenskaplig tidskrift* 1.03 2014 s. 47–48

³⁰ Johansson, Maria. *Historieundervisning och interkulturell kompetens* 2012 s. 9

³¹ Holmén, Janne. "Historia" 2015 s. 292

Historieundervisningens innehåll kretsade kring svenska statens historiska framväxt och storhet i syfte att väcka kärlek till fosterlandet.³²

Under industrialiseringen i slutet av 1800-talet och början av 1900-talet förändrades det svenska samhället i grunden då många människor lämnade jordbruket för att flytta in till städerna och arbetet i industrierna. Detta öppnade för en sociopolitisk förändring mellan könen då den traditionella arbetsfördelningen inom jordbruket luckrades upp och politiska kvinnorörelser växte sig större och starkare. Den politiska debatten om jämlikhet mellan könen som detta skapade påverkade även skolväsendet. Talet om en demokratifostran och en skola för alla gjorde att det nationalistiska historieämnet började ifrågasättas och ämnet breddades till att innehålla källkritik, kulturhistoria och mer av andra länders historia. Dock med fortsatta nationalistiska tendenser och en historiekanon vars innehåll främst bestod i svenska kungar och krig. De religiösa grunder som skolans fostransuppdrag vilat på började att ifrågasättas och diskuteras.³³

Efter andra världskriget och under 1950-talet ändrade skolan karaktär. Efterkrigstiden är generellt en tid då det svenska samhället förändrades på många punkter. Efter andra världskriget och förintelsen var det många som ville förhindra att något liknande skulle ske igen. Nationalistiska tankar och värderande kategoriseringar av grupper ifrågasattes och ersattes av ett demokratiskt synsätt med betoning på alla människors lika värde. Detta speglades även i historieämnet som, enligt Skolkommisionen inte kunde fylla syftet om att göra samhällsnytta och fostra demokratiska medborgare.³⁴

Från och med 1970-talet fick istället det mer framtidsinriktade ämnet samhällskunskap större plats i undervisningen och historieämnet fann sig för en tid utkonkurrerad. Detta förstärktes under 1980-talet genom postmodernismens ifrågasättande av "de stora berättelserna" och dess uppmärksammande av språkets betydelse och historiens konstruerande karaktär.³⁵

1990-talet fick historieämnet förnyad aktualitet då stora samhällsförändringar och processer som globalisering, mångkultur och migration aktualiserade historieämnets relevans och intresset för historieämnet ökade igen.³⁶ Samtidigt som det alltmer uppmärksammade arbetet i skolan för alla människors lika värde och deras rättigheter genererade i ett antal nya lagar. Den 1 april 2006 trädde lagen om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever i kraft och den 1/1 2009 ersattes den tidigare elevskyddslagen med Diskrimineringslagen.³⁷

Historieämnet är sedan hösten 2011 ett av gymnasieskolans gymnasiegemensamma ämnen och spelar än en gång en viktig roll i den politiska debatten som fostrare av samhällets medborgare. Brännpunkten i debatten om historieämnet handlar nu inte om dess vara eller icke vara utan om vilket samhälle historieämnet ska syfta till att fostra. Dessutom har flera röster höjts inom forskarsamfundet och kritik riktas till dagens historieämne för att inte gå i linje med Skolverkets värdegrundsuppdrag då innehållet till stor del består av en eurocentrisk, etnocentrisk, manligt dominerad och heterosexuell historiekanon.³⁸ En av historiedidaktikens kärnfrågor enligt

³² Landahl, Joakim. "Utbildning som fostran" 2015 s. 453 & Wernersson, Inga. "Genusordning och utbildning–förr och nu" 2014 s. 450

³³ Holmén 2015 s. 288

³⁴ Holmén 2015 s. 288

³⁵ Johansson 2012 s. 10

³⁶ Johansson 2012 s. 10

³⁷ Diskrimineringslagen 2008:567 kap. 1 §1

³⁸ Lozic 2010 s.258

historikern Klas-Göran Karlsson är "Varför historia?", vilket Kenneth Nordgren gör en ansats att besvara genom att redogöra för vilka uppdrag historieämnet har idag.

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

Utifrån dessa didaktiska frågor riktas frågan mot historieämnets innehåll (kursplan) och den aktuella historiekanon som idag utgör grunden för historieämnet. Johansson lyfter två historiedidaktiska trender som i västvärlden stått emot varandra. Den traditionella, normativa historiekanon med en syn på historia som något givet och oföränderligt kontra den progressiva synen på historia som något föränderligt, innehållande flera perspektiv där bland annat minoritetsgrupper och förtryckta grupper kräver utrymme för sin historia. Den traditionella historiesynen motiveras av sitt syfte att skapa sammanhållning och medborgerligt ansvar genom att överföra värden och kunskaper om ett gemensamt nationellt förflutet. Den progressiva historiesynen motiveras av oförenligheten mellan ett gemensamt kulturarv och minoritetsgruppers rättigheter.³⁹ Hur historieämnet ska förhålla sig till dessa två trender tycks dock vara oklart. Historiedidaktisk forskning har belyst de inre motsättningar och dilemman politiska styrdokument och kursplaner i historia innehåller. Målsättningen med undervisningen är dels att integrera eleverna i ett västerländskt och svenskt kulturarv, dels låta eleverna uttrycka och utveckla sina egna identitetsberättelser.⁴⁰ I ett mångkulturellt samhälle blir detta uppdrag problematiskt på flera sätt, inte minst med tanke på de normer och makthierarkier som synliggörs. Vems historia som blir och inte blir bekräftad i form av synliggörande eller osynliggörande bidrar till att reproducera och cementera normer och föreställningar om och mellan sociala kategoriers makthierarki. Utifrån makthierarkin skapas ett tolkningsföreträde som ger makthavaren rätten att säga vad som är rätt eller fel, sant eller falsk och därmed rätten och möjligheten att skapa och legitimera den allmänna världsbilden.

För att kunna motarbeta (förtryckande) normer och strukturer har Skolverkets allmänna råd från 2006 poängterat vikten av att som lärare vara medveten om sina egna värderingar och sitt förhållningssätt gentemot elever och personal. Detta för att upptäcka strukturer som gynnar eller missgynnar olika sociala grupper. Att lyfta blicken och reflektera över normer och strukturer kopplade till makt bör därför främja värdegrundsuppdraget. Forskning visar att skolor tenderar att fastna i individanpassade åtgärder vilket gett ingen eller en väldigt blygsam effekt. Skolverkets resultat ger en större vikt åt essensen för denna studie även om den kan tyckas föråldrad dags datum. Den ger en fingervisning om hur skolan tenderat att hantera kränkande behandling och poängterar vikten av att se diskriminering och kränkande behandling utifrån rådande sociala strukturer och normer. Att lyfta blicken och särskåda normer kan bidra till ett klimat som präglas av demokrati, jämställdhet och jämlikhet vilket i sin tur fostrar demokratiska medborgare.⁴¹

Utifrån detta ställs historieläraren inför ett dilemma om vad historieämnet ska innehålla och hur hen ska förhålla sig till rådande kursplaner, läromaterial och den historiska kanon för att kunna gestalta värdegrundsuppdraget och implementera det i undervisningen.

³⁹ Johansson 2012 s. 10–11

⁴⁰ Danielsson Malmros, Ingmarie. "Den historiska berättelsen i teori och praktik" 2014 s. 195

⁴¹ Skolverkets allmänna råd 2006 s. 17

5. Tidigare forskning

Den tidigare forskning som behandlas i denna studie är kopplad till historieundervisning och reflektioner över ämnets problematiska innehåll utifrån värdegrundsuppdraget och alla människors lika värde. För att alla elever ska känna att de har lika värde bör det historiska innehållet spegla detta på ett sådant sätt att ingen känner att deras historia är oväsentlig och osynliggjord.

5.1 Läromedel i historieundervisningen

Forskning har visat att läroboken, som idag även omfattar webbsidor och annat webbrelaterat material, har en central position i historieundervisningen. Oavsett om läraren använder läroböcker i sin undervisning som ett rättesnöre, referens eller ett material att ta avstånd ifrån, så är läroboken ett material som lärare och elever i allra högsta grad förhåller sig till. Därför är det rimligt att påstå att läroboken påverkar undervisningen oavsett lärarens förhållningssätt.⁴² Det är också konstaterat att både lärare och elever till stor del litar på att det som läroboken beskriver är sant. Allmänt anses den vara en källa till kunskap som inte behöver ifrågasättas eller i första hand granskas kritiskt vilket i sig säger en del om vilka normer som är rådande inom historieskrivningen, dels ur ett innehållsperspektiv men också ur ett maktperspektiv vilket uttrycker vilka som har och inte har tolkningsföreträde.⁴³ Med det sagt vill jag dock poängtera att en läroboksanalys inte kan ge en fullständig bild av det som faktiskt lärs ut i klassrummet men det ger en bild av vilket underlag lärare och elever möter i det dagliga arbetet.

För enkelhetens skull kommer jag härnäst att använda begreppet *historielärobok* istället för läromedel då jag anser att läromedel kan förstås som ett paraplybegrepp som inbegriper mer än text, ljud och bild och därför blir för stort och i den meningen för abstrakt för denna analys. Jag har därför valt i enlighet med Niklas Ammert⁴⁴ att låta historieläroboken omfatta webbsidor och annat webbrelaterat material också för att inte riskera att utesluta den typen av undervisning eftersom en stor del av skolan under framförallt 2010-talet kommit att kretsa kring webbrelaterat material.

Ammert har i sin antologi *Att spegla världen– läromedelsstudier i teori och praktik* studerat lärobokens och i synnerhet historielärobokens funktion, innehåll och perspektiv samt dess betydelse för undervisningen. Forskning har visat att detta har stor betydelse för elevers identitetsskapande och uppfattning om världen vilket kantas av sociala strukturer och normer som kan ligga till grund för diskriminering. Det vore dock trångsynt och smaltänkt av mig att inte nämna betydelsen av mottagaren och sändaren för hur bokens innehåll tas emot. Relationen mellan mottagare och material som i det här fallet representeras av eleverna och i viss mening läraren är också en faktor att ta hänsyn till. Vad som sker i mötet mellan mottagare och material påverkas av mottagarens historiska förförståelse, historiemedvetande, historiekultur och hans sociokulturella och politiska identitet. En sådan typ av mellanmänsklig analys är inte relevant för denna studie då syftet är avgränsat till att behandla vilka strukturer och normer kopplade till kön, sexualitet och etnicitet som eleven möter i klassrummet och på så vis påverkar socialiseringsprocessen. Hur dessa tas emot kan dock fungera som underlag för vidare studier. Relevant att nämna är också historielärobokens författare som i sin tur kan representera lärobokens dubbla förhållande till makt, då den dels är en

⁴² Ammert, Niklas. *Att spegla världen– läromedelsstudier i teori och praktik* 2011 s. 26

⁴³ Gustafson, Jörgen. *Historiebokens föreställningar–påhuden identifikation och genreförändring i den obligatoriska skolan 1870–2000* 2017 s. 39

⁴⁴ Ammert 2011 s. 26

verkan och dels en orsak till ett skapande och återskapande av maktstrukturer. Det ska dock tilläggas att läroboken även om den kan reproducera det bestående även kan bidra till förändring.⁴⁵

I en problematisering av historielärobokens innehåll och vad den förmedlar menar Ammert att läroboken i sig säger mer om den tid den tillkom än den tid den beskriver då den speglar samhällets rådande sociala, politiska, kulturella och religiösa maktförhållanden och sammanhang. Läroboken som står i direkt relation till samhällets politiska kontext präglar dess innehåll i vad som beskrivs och i vilket/vilka perspektiv. Innehållet speglar de kunskaper och värderingar som makten anser viktiga att lära ut och mellan raderna i det som inte sägs speglar det också de kunskaper och värderingar de anser inte vara viktiga att lära ut.⁴⁶ Lärobokens betydelse i den socialiseringsprocess som eleverna genomgår i undervisningen kan därför inte poängteras tillräckligt då den äger en sprängkraft som inte bara förmedlar historiska kunskaper utan även skapar en bild av samhället i dåtid, nutid och framtid som legitimerar och befäster maktrelationer.⁴⁷ Med detta i ryggen och i relation till läroboken som dominerande undervisningsmaterial i historieundervisningen i svenska skolor har en läroboksanalys viktig kunskap som inte går att bortse från utifrån syftet med denna studie.

Jörgen Gustafson har i sin avhandling *Historielärobokens föreställningar–Påbjuden identifikation och genreförändring i den obligatoriska skolan 1870–2000* ringat in historielärobokens tröga föränderlighet gällande genusrepresentation. Genom en analys av bland annat genuskodade rubriker, bilder och aktörer finner han ett tydligt mönster med en både kvantitativ och i sin mening kvalitativ manlig överrepresentation. Gustafson väljer att fördjupa sin analys genom att nyansera bilden och menar att ett genus som finns representerat kan ha olika hierarkiska positioner beroende på var i texten det finns och i vilken form. Att han väljer att analysera rubriker i första hand är för att han menar att dessa innehåller ett meningsskapande om vilka aktörer (kvinnligen eller manliga) som varit centrala i historien, vilket bidrar till att skapa och befästa en över- och underordning då det ger diskursen en central tyngd.⁴⁸

Resultatet av manlig och kvinnlig representation inbegriper också en kategori där historien blivit avkönad och representeras av en neutralitet. Resultatet av studien visar att den manliga representationen varit relativt konstant sedan 1950-talet då den legat på cirka 15% av manligt kodade rubriker. Kvinnligt kodade rubriker har alltsedan 1950-talet varierat i nivåer från cirka 3% till att stiga först under 1990-talet till cirka 8%, resten av rubrikerna har bestått av neutral genuskodning. Resultatet är otvivelaktigt och belyser den stora skillnaden mellan manlig och kvinnlig representation där kvinnor som mest utgör hälften av männen i historieläroböcker fram till år 2000.⁴⁹

Gustafson fördjupar sin analys ytterligare genom att kasta ljus över de sammanhang, positioner, gestaltningar och de egenskaper som tillskrivs män respektive kvinnor utifrån en teori om påbjuden identifikation, vilket sammanstrålar med teorier om normer och strukturer som identitetsskapande.⁵⁰ Han finner att genussystemets logik om särhållande genomsyrar läroböckerna och att kvinnan sällan utgör en central roll i bilder och texter vilket framställer mannen som norm. Det blir också tydligt menar Gustafson att när kvinnorna fick mer plats i historieläroböckerna under 1990-talet (kvinnan utgjorde som mest 8% gentemot mannens 15%) var det främst det kvantitativa stoffet som ökade. Kvinnliga aktörer sett utifrån antal visade en knapp ökning om ens någon alls.⁵¹ Han nämner Drottning Kristina, Heliga Birgitta och Drottning Margareta som tre

⁴⁵ Ammert 2011 s. 46

⁴⁶ Ammert 2011 s. 47–49

⁴⁷ Ammert 2011 s. 33–35

⁴⁸ Gustafson 2017 s. 105

⁴⁹ Gustafsson 2017 s. 101

⁵⁰ Gustafsson 2017 s. 110–113

⁵¹ Gustafsson 2017 s. 110

återkommande aktörer vilka "...utgör ett undantag i läroböckerna som domineras av män".⁵² Gustafsons teorier ligger hela tiden nära en samhällsanalys när han problematiserar läroböckernas olika innehåll och skiftningar över tid, till exempel menar han att den procentuella ökningen som skedde främst under 1990-talet troligtvis kan förklaras utifrån samtidens feministiska våg som vann mark i samhället.⁵³ Vidare anger han Hirdmans genusrelaterade utvecklingshistoria som rimlig förklaring till hur genusforskningen kommit att växa in i den historiska arenan. Från att historieskrivningen nästan uteslutande handlat om män där kvinnans historia var "bortglömd" inleddes fas ett med att bestå av en tillägghistoria där kvinnan "lades till" i den redan befintliga berättelsen. Fas två fokuserade på historien om hur kvinnan blivit "bortglömd" i historieskrivningen och hur hon underordnats mannen, till att sluta i den tredje fasen, genushistorien. En historia där kvinnor som homogen grupp ifrågasätts om än med en övertygelse om generell underordning. Uppfattningen och förståelsen om att dynamiken mellan könen styr även sådant som inte direkt verkar handla om kön och hur detta påverkar även andra delar av livet. Kvinnans "blivande" i historien ifrågasätts dock av Gustafson då hans resultat visar på en undermålig kvinnlig representation i jämförelse med en manlig.⁵⁴

Kenneth Nordgren nämner också Hirdmans historiografi över kvinnohistorien i sin avhandling *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige* och pekar även han på en nydanande genusanalys i skolans läroböcker men med en poängtering om att den manliga historien fortsätter att "ange riktningen".⁵⁵ Samma slutsats verkar Joan Wallach Scott ha kommit fram till i sin artikel "Genus– en användbar kategori i historisk analys" då hon menar att kvinnans plats i historien endast adderats även under senare tids "inkluderande" begrepp som genushistoria. Hon menar att "I sin enklaste aktuella användning är "genus" synonymt med "kvinnor"⁵⁶ och att artiklar och böcker med kvinnohistoria som ämne har ersatts av titeln genushistoria. Med andra ord reproducerar och cementerar en sådan typ av tillägghistoria rådande maktstrukturer. Att lägga till en grupp eller ett perspektiv på den redan etablerade historiekanonerna kan inte förändra samhällets maktordning utan förstärker den.⁵⁷

I samma anda fortsätter Nordgren sin analys med att ställa upp Hirdmans historiografi parallellt med sin egen forskning som behandlat de interkulturella uppfattningarna i skolsystemet och i undervisningen och menar att det går att se vissa strukturella likheter. Tilläggs perspektivet är särskilt betonat då utomeuropeiska kulturer snarare adderats till en redan etablerad kanon än inkluderats i historieskrivningen⁵⁸ vilket Vanja Lozic också redogör för i sin avhandling *Historieundervisningens utmaningar– Historiedidaktik för 2000-talet*. Ur ett intersektionellt perspektiv menar Lozic att det blir problematiskt att addera marginaliserade grupper då spänningen mellan gruppen som anses vara norm– "svenskar" och den marginaliserade gruppen– "invandrare" består och fortsätter skapa skillnader i ett kulturellt konstruerat "vi" och "dem". Istället bör undervisningen fokusera på att kritiskt granska hur normer kring sociala grupper skapas och upprätthåller en samhällelig maktobalans.⁵⁹

Nordgren fortsätter sin avhandling med att lyfta fram lärobokens texter och bilder som producenter av normer och strukturer men menar samtidigt att undervisningen främst är beroende av hur läraren väljer att förhålla sig till lärobokens innehåll. Han vill dock inte nonchalera lärobokens sprängkraft då den är en viktig källa för eleverna att hämta information ifrån och att dess innehåll har en stark påverkan på elevers historiemedvetande och bild av det förflutna. Det

⁵² Gustafsson 2017 s. 111

⁵³ Gustafsson 2017 s. 209

⁵⁴ Gustafsson 2017 s. 104

⁵⁵ Nordgren 2006 s. 207

⁵⁶ Scott Wallach, Joan. "Genus– en användbar kategori i historisk analys" 2004 s. 85

⁵⁷ Scott Wallach 2004 s. 87

⁵⁸ Nordgren 2006 s. 207

⁵⁹ Lozic Vanja. *Historieundervisningens utmaningar– Historiedidaktik för 2000-talet* 2018 s. 57

ska också tilläggas att även läraren är indoktrinerad i rådande strukturer och normer vilket gör att lärobokens reproducering av förtryck och diskriminering även kan vara osynligt för läraren som omedvetet för dessa vidare.⁶⁰

Nordgren har analyserat fyra historieläroböcker och kommit fram till slutsatsen att de alla tenderar att vara tydligt eurocentrerade. Till exempel utgör 65% av de bilder och kartor som finns ett västeuropeiskt- och nordiskt perspektiv varav de resterande bilderna fördelas; Östeuropa 9%, Asien 7%, Nordamerika 6%, Mellanöstern 5%, Afrika 4% och Sydamerika 3%. Till detta säger Nordgren dessutom att ”I läroböckerna framstår omvärlden som relevant endast genom sin relation till Västeuropa”.⁶¹ Detta betyder att ur en immigrationshistorisk synvinkel ges det ett väldigt litet utrymme för elever med utomeuropeisk bakgrund att knyta an till en historisk identitet. Lozic som intervjuat gymnasieelever om läroböckers innehåll redogör för samma eurocentrerade bild. Samtliga intervjuade elever anser att läroboken är anpassad efter ett västeuropeiskt perspektiv där andra delar av världen kommer in i historieskrivningen först när de har en koppling till Europa, till exempel genom imperialismen och kolonialismen.⁶²

Nordgrens undersökning visar också på att ”en tydlig uppdelning görs i läroböckerna mellan ett svenskt ”vi” och ett invandrat ”dem”.⁶³ Vidare menar han att böckerna generellt saknar ett interkulturellt perspektiv då utomeuropeiska kulturer och migrationsprocesser knappt får någon plats i läroböckernas innehåll. Staten framställs historiskt som den viktigaste aktören, industrialiseringen som den viktigaste tiden och Europa som den viktigaste platsen. Sammanfattat skulle innehållet kunna beskrivas i den europeiska nationalstatens ursprung och utveckling.⁶⁴ Lozic refererar till Paulina De Los Reyes när han uttrycker samma sak. ”Att skolsystemet i allmänhet och historieförmedlingen i synnerhet skildrar icke–västeuropeiska kulturer som om de inte har en egen historia”.⁶⁵ Att det är först när de knyts an till Europa som de blir synliga vilket gör att maktordningen upprätthålls.⁶⁶

Vanja Lozic har i sin avhandling *I historiekansons skugga: historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle* intervjuat flertalet författare till väletablerade historieläroböcker. Majoriteten av dem är medvetna om den kritik som riktats mot historieundervisningen och läroböckernas eurocentriska, etnocentriska och mansdominerade kanonisering men menar att det är upp till forskare, universitet, lärarutbildare och Skolverket att omstrukturera historieämnet så att det inbegriper fler perspektiv och blir mer inkluderande.⁶⁷ En av läroboksförfattarna Hans Almgren menar att det är en omöjlighet att göra alla kritiker tillfredsställda då det är svårt att implementera alla perspektiv i en text utan att den blir oändligt lång. Diskrepansen mellan forskarsamfundet, lärarkårens behov och marknadens efterfrågan gör att det är denna typ av historieförmedling som råder just nu och det skulle därför inte gå att skriva historia på ett annat sätt menar Hans Nyström.⁶⁸

Örjan Nyström, läroboksförfattare håller inte med utan tror att historieämnet kommer att förändras och utvecklas till att bestå av en mer globaliserad historia som följd av den alltmer globaliserade världen.⁶⁹

Lozic har i samma avhandling påvisat hur historieämnet styrs av ämnets egna traditioner och av marknadsekonomiska krafter men också av den allmänna synen på historieämnet som

⁶⁰ Nordgren 2006 s. 188

⁶¹ Nordgren 2006 s. 188

⁶² Lozic 2018 s. 82

⁶³ Nordgren 2006 s. 199

⁶⁴ Nordgren 2006 s. 204–205

⁶⁵ Lozic 2018 s. 86

⁶⁶ Lozic 2018 s. 86

⁶⁷ Lozic 2010 s. 258-259

⁶⁸ Lozic 2018 s. 258

⁶⁹ Lozic 2018 s. 258

allmänbildande.⁷⁰ Vissa händelser och epoker i historien anses vara av större värde för den allmängiltiga förståelsen och kunskapen än andra. Detta historiska skelett, denna kronologiska, eurocentrerade epokindelning som till stor del innehåller antiken, medeltiden, tidigmodern tid, upplysningen, revolutionernas tid, världskriget och kalla kriget bekräftas av de historielärare Lozic intervjuat.⁷¹ Denna typ av historieförmedling kallar Lozic för ”The western heritage model” vilket han menar är problematiskt då den bidrar till en västeuropeisk identitetsformering.⁷²

5.2 Läroplaner, kursplaner och utbildningspolitiska styrdokument

I Nordgrens analys av läroplan och historieämnets kursplaner utgår han ifrån vilket syfte skolämnet historia har i dagens mångkulturella samhälle och vilken historia det formulerar. Utifrån den frågeställningen analyserar han skolans styrdokument och läroplaner utifrån skolpolitikens mål om en skola för alla där han finner en genomgående normativ ansats där det ”svenska” och ”västerländska” är norm. Utifrån begreppen mono- och mångkulturellt analyserar han skolsystemet och problematiserar det utifrån en diskussion om elevers tillägnande av identitet.⁷³ Analysen tar avstamp i en kort historisk tillbakablick om hur historieämnet syftat till att reproducera normer om den vita överhögheten och ända in på sent 1950-tal direkt diskriminerat minoritetsgruppers kulturer och språk. Skolan och utbildningen har genomsyrats av en monokulturell och kulturrasistisk diskurs och Nordgren refererar till Sven Södring Jensen som menar att etnocentrismen fortfarande är norm i skolan. En del av problematiken ligger i kursplanernas utformning och innehåll vilka innehåller inre motsättningar och spänningar i och med att undervisningen ska syfta till att vara individualiserad samtidigt som den ska vara nationellt sammanhållande. Till exempel skrivs elevens egen identitet fram som en viktig källa och ett verktyg i historieundervisningen samtidigt som undervisningen ska förankras i ett västerländskt kulturarv. Har eleven en bakgrund eller identitet som inte definieras av en västerländsk kultur uppstår det genast problem i hur undervisningen ska bedrivas för att alla elever ska känna sig inkluderade. Den västerländska kulturen som norm och normskapare blir tydlig i mötet med andra kulturer då den skiljs ut och placeras i en hierarkisk överordning. Det tycks också menar Nordgren som att kulturbegreppet är starkt kopplat till geografiska platser vilket i sig talar om att utbildningen i första hand riktar sig till majoritetsbefolkningen, det vill säga etniskt svenska elever. Att undervisningen ska förankras i den västerländska kulturen upprätthåller särhållandet och skillnaderna mellan olika kulturer, vilket stärker känslan av ett ”vi” och ett ”dem” där ”vi” är norm.⁷⁴ Lozic berör också den allmänna ståndpunkten att elevers kulturella identitet skulle vara kopplad till en geografisk plats då han problematiserar ett resonemang om att etnicitet är knuten till släktens födelseplats och till ens eget modersmål. Han menar att en identitet är mer komplex än så och reflekterar över faktorer som situationsbundenhet och mångfald. Vidare utvecklar han sitt resonemang och menar att elever bildar sin identitet genom att söka i flera olika historiska fält. Lokalhistoria, nationell historia, europeisk historia och globalhistoria med flera är också angelägna rum för identitetsskapandet. Innehållet i dessa rum är brett och den erfarenhetsbaserade påverkan stor. Fritidsintressen, sociala medier, resor, ålder, kön, sexualitet, socioekonomisk bakgrund, politisk åsikt och den geografiska hemvisten är bara några få exempel på faktorer som skapar och formar en identitet, vilka dessutom har en inneboende komplexitet då de är dynamiska och beroende av en kontext.⁷⁵

⁷⁰ Lozic 2010 s.258–259.

⁷¹ Lozic 2010 s. 110

⁷² Lozic 2018 s. 365

⁷³ Nordgren 2006 s. 166

⁷⁴ Nordgren 2006 s. 169

⁷⁵ Lozic 2018 s. 58

Som tidigare nämnts har invandringsspolitik i svenska skolan en relativt kort historia. Först under 1960-tal och 1970-tal kom invandringen att på allvar lyftas inom skolan. Under 1980-talet, närmare bestämt 1985 när samhällsförändringarna inte längre gick att ignorera och Sverige blivit ett mångkulturellt samhälle etablerade skolan ett mål om att skapa interkulturella medborgare. Detta innebär att varje elev ska fostras till att utveckla interkulturella kompetenser så att det skapas en brygga mellan kulturer så att exkluderande och diskriminerande normer och strukturer kan motarbetas. Detta gäller för alla ämnen och för alla elever oavsett elevsammansättning.⁷⁶ Utvecklingen av den interkulturella kompetensen kan också förstås utifrån skolans värdegrund som är varje skolas skyldighet att arbeta aktivt med. De värdegrundsfrågor som kan tolkas som fundamentala och direkt kopplade till historieämnet är bland annat ”hänsyn, solidaritet och tolerans, eftersom dessa bidrar till att stärka medborgarrollen och grunden för demokrati”.⁷⁷

I undersökningen behandlar Nordgren även grundskolans och gymnasiets läroplaner, styrdokument och kursplaner i historia. Han lyfter ett antal olika forskare som kritiserat den svenska skolan för att vara ”...en institutionaliserad tradition som i huvudsak företräder en vit, manlig medelklass där den mångkulturella retoriken endast varit en dimridå för att dölja en monokulturell praktik”.⁷⁸ Olle Nolgård och Thomas Nygren instämmer i kritiken mot historieämnets kursplaner och menar att svenska minoriteter varit osynliga i historieundervisningen ända fram till 2011. Den nya läroplanen (Lgy11) var den första att inkludera samer och romer i den nationella historien efter att historieforskare betonat vikten av att inkludera mångfald i kursplanerna.⁷⁹

Det finns dock andra forskare som menar att dagens läroplan syftar till att vara mångkulturell men att den blir problematisk då den syftar till att vara kulturellt relativ och därför skapar en norm om det västerländska som överlägsen andra kulturer då den lyfts fram som öppen och tolerant i motsats till andra kulturer.⁸⁰ Kursplanernas och läroplanernas spänningar och motsättningar är något som historieläraren måste förhålla sig till och det är i mötet med eleverna och läromedlen och hur läraren väljer att hantera dessa som hen har möjlighet att synliggöra diskriminerande normer och strukturer. Den interkulturella undervisningen kräver således en balans mellan kursplanens mål om individuellt identitetsutvecklande och förankringen i det gemensamma kulturarvet som implicit tillskrivs majoritetsbefolkningen.⁸¹ Extra besvärligt blir det dessutom när läroplaners och kursplaners relativt strikta ansatser krockar med lärobokens innehåll. Vad läroboken förmedlar behöver inte alltid gå helt i linje med vad kursplanen uttrycker. Det ger Nordgren exempel på när han analyserar fyra läroböcker riktade till gymnasiet och kommer till slutsatsen att:

Lärobokens relation till en redan etablerad politisk, nationalstatscentrerad historiekultur har, som jag uppfattar det, varit en viktigare styrkraft för innehållet än styrdokument och det mångkulturella samhället.⁸²

Vidare menar Nordgren att eftersom den pedagogiska texten är en ideologisk text har den ett mer eller mindre tydligt syfte att ”...reproducera dominerande värderingar och föreställningar”.⁸³ Vilket i sin tur betyder att majoritetsgruppen utgör normen och befäster den rådande maktstrukturen.

⁷⁶ Nordgren 2006 s. 167

⁷⁷ Lozic 2018 s. 28

⁷⁸ Nordgren 2006 s. 168

⁷⁹ Nolgård, Olle & Nygren, Thomas. *Considering the past and present of Romani in Sweden: Secondary school pupils' thinking and caring about the history of the Romani in national tests* 2019 s. 345

⁸⁰ Nordgren 2006 s. 168

⁸¹ Nordgren 2006 s. 179

⁸² Nordgren 2006 s. 207

⁸³ Nordgren 2006 s. 180

Dessa spänningar är något som (historie-)läraren måste förhålla sig till och hur hen väljer att göra det kommer bli avgörande för elevernas historiesyn och kritiska tänkande.

5.3 Historielärares didaktiska arbete i praktiken

I föregående avsnitt har läroplaners, kursplaners och läroböckers normativa tendenser stått i fokus. De ger tillsammans (historie-)läraren det ramverk och den grund hen har att förhålla sig till i sin undervisning. Hur läraren i praktiken väljer att använda sig av dess innehåll är dock det som utgör kärnan i undervisningen och det som till stor del bestämmer vad läraren faktiskt lär ut. Nordgren lyfter dock vikten av att vara medveten om:

Skolforskningens problem att hantera relationen mellan skolans system- och praxisnivå. Det har påpekats att forskningen särskilt ofta missar de motsägelser och nyanser som en konkret skolinstitution faktiskt uppvisar.⁸⁴

I intervjuer med historielärare kan Lozic presentera en undervisning präglad av eurocentrism och etnocentrism. Lärarna som blivit intervjuade ombads att summera sin undervisning i kursen Historia A vilket sades utgöra ”det historiska skelettet” som baseras på vad kursplanen benämner den europeiska epokindelningen. Detta bidrar till en historieskrivning som får kronologiska och eurocentriska ansatser vilket bidrar till en (väst)européisk identitetsformering som därmed sätter Europa och USA i ett centrum medan den övriga världen puttas ut i periferin och det etnocentriska förblir oproblematiserat.⁸⁵ Lozic finner också att historielärares historieförmedling tenderar att inte problematisera historieskrivningens kanon tillräckligt för att synliggöra normer och strukturer kopplade till makt och hur dessa påverkat historieskrivningen och vems historia som kommer till tals.⁸⁶

Liknande resultat lyfter Thomas Nygren i sin avhandling *Erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier* då han sammanfattar sin undersökning baserad på intervjuer med sju historielärare. En av intervjupersonerna sticker ut då han berättar om sitt upplägg på historieundervisningen. Han är relativt ensam om att anlägga ett så stort flerperspektivistiskt angreppssätt på historieundervisningen vilket tidigare internationell forskning också visat. Intervjupersonen i Nygrens avhandling kallad Axel lyfter fram perspektiv som genushistoria, mentatilitetshistoria, socialhistoria och kulturhistoria för att bara nämna några.⁸⁷ Att låta olika perspektiv som dessa präglade undervisningen i historia även om varken Axel eller Nygren direkt använder sig av begreppet kan det vara en form av normkritisk pedagogik. Axel gör en ansats att lämna den historiska kanonen och problematiserar historieskrivningen för eleverna som får ta del av olika historiska perspektiv. Detta menar Nygren utvecklar elevernas kritiska tänkande och ger dem en bredare och mer inkluderande bild av historieskrivningen som annars tenderar att vara normativ.⁸⁸

Nygren menar också att det i mångt och mycket är historielärares uppfattningar om historieämnets syfte som styr undervisningen och anger riktningen för både innehåll och metod.

⁸⁴ Nordgren 2006 s. 169

⁸⁵ Lozic 2018 s. 34

⁸⁶ Lozic 2018 s. 51

⁸⁷ Nygren Thomas. *Erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier* 2009 s. 95

⁸⁸ Nygren 2009 s. 96

Men att lärarnas erfarenheter och syn på elever också spelar in i valet av undervisningsstrategier och perspektiv.⁸⁹

Historieämnets tendens att vara normativ har även Lozic reflekterat över. I sin undersökning kring historieförmedling kopplat till elevers identitet har han konstaterat att ämnet och den historiska kanonen inte problematiseras tillräckligt utifrån normer om vad som anses vara eftersträvansvärd kunskap. För att läraren ska kunna förankra historien i elevernas vardag och därmed utveckla deras förmågor att förstå och skapa sin identitet måste hen ha kunskap om elevernas liv. Han menar att genom normkritik och ett intersektionellt perspektiv har läraren möjlighet att ifrågasätta och/eller lämna den historiska kanonen och öppna upp för fler perspektiv som belyser elevernas historia på ett mer individuellt plan.⁹⁰

Lozic argumenterar för att (historie-)lärare bör anlägga ett normkritiskt perspektiv på sig själv, sin undervisning samt den historieskrivning som förmedlas genom läromedel och kursplaner. Det normkritiska perspektivet lyfter fram diskriminerande strukturer som vilar på kategoriseringsprinciper och maktordningar kopplade till de sju diskrimineringsgrunderna. Det intersektionella perspektivet ger en förståelse för hur dessa kategorier överlappar och förhåller sig till varandra på olika vis beroende på den rådande diskursen. Dessa perspektiv är viktiga för historieundervisningen då de hjälper till att analysera dåtidens och nutidens ojämlika maktförhållanden och hur dessa har påverkat och fortfarande påverkar olika sociala grupper. Lozic uttrycker sig som att "...människor blir till genom normer—de styrs mot och strävar efter normer..."⁹¹ Normskapande styrs av ideal som skapar en gemensamhet, ett "vi" för alla de som ingår i normen. För de som inte ingår i normen skapas istället ett utanförskap, en grupp som är annorlunda och klassificeras som "dem". Dessa utsätts ofta av diskriminering och exkludering då de på något vis är annorlunda än majoritetsgruppen. Normer och strukturer fungerar som ett ramverk som upprätthåller maktordningar i samhället till exempel vithetsnormen och heterosexualitetsnormen. Dessa finns överallt och reproduceras och cementeras genom vårt sätt att tala om och till personer, sättet vi betar oss på och hur vi benämner andra och oss själva. De definierar vår livsvärld och präglar vårt sätt att tänka om oss själva och om andra både i nutid och dåtid. Normer finns i läromedel och i kursplaner därför är det så viktigt för läraren att kritiskt granska sig själv, sitt material och sina elever för att identifiera vilka normer och strukturer som begränsar och lyfter olika sociala kategorier, vilket perspektiv som lyfts fram och vem som har tolkningsföreträde.⁹²

Syftet med att anlägga ett normkritiskt perspektiv i (historie-) undervisningen är att synliggöra de maktordningar som styr samhället så att förtrycket mot diskriminerade och marginaliserade grupper kan hävas. Genom att kritiskt granska vem och vilka som har samhällsprivilegier och hur dessa legitimeras flyttas brännpunkten från "den andre" eller "dem" och hur dessa ska tolereras och accepteras vilket endast förstärker maktordningen. I historieundervisningen kan detta ske genom att till exempel "skapa motberättelser eller alternativa tolkningar av världen samt öppna undervisningsfältet för samtal om privilegierade historieberättelser och tolkningar".⁹³

Utifrån Lozics analys konstaterar han att i den svenska intersektionella debatten har brännpunkten legat på framförallt två marginaliserade grupper— genus och etnicitet. Men han poängterar också problematiken med att i en intersektionell analys behöva välja mellan många olika sociala kategorier.⁹⁴

⁸⁹ Nygren 2009 s. 21

⁹⁰ Lozic 2018 s. 50

⁹¹ Lozic 2018 s. 52

⁹² Lozic 2018 s. 52

⁹³ Lozic 2018 s. 53

⁹⁴ Lozic 2018 s. 57

Lozic avslutar sin studie med att lyfta fram en relativt ny metod inom historiedidaktiken för att ifrågasätta och problematisera historieförmedlingen i syfte att skapa en inkluderande historieskrivning som främjar skolans värdegrundsuppdrag i att fostra demokratiska medborgare. Han beskriver det poststrukturalistiska angreppssättet dekonstruktionsmetoden som syftar till att dekonstruera historien och därmed belysa de maktrelationer som finns inbyggda i olika verklighetsbeskrivningar. Detta ska utveckla elevernas förmåga att förhålla sig kritiska till historieskrivningen och ge dem större kunskap om den språkliga diskursens bruk av historia, dess begränsningar och möjligheter samt dess betydelse för historiemedvetandet. Språkets makt och hur sanningen konstrueras i motsatspar ses som centralt.⁹⁵ Metoden syftar också till att belysa "...hur vissa perspektiv och grupper utesluts ur historieskrivningen eller beskrivs i negativa termer samt vilka perspektiv som är de dominerande".⁹⁶

I David Lifmarks avhandling *Emotioner och värdegrundsarbete. Om lärare, fostran och elever i en mångkulturell skola* framkommer en undervisningstradition präglad av toleranspedagogik och en tydlig reproducering av heteronormen. I de intervjuer Lifmark genomfört berättar till exempel en lärare att diskussioner kring sexualitet på hans skola sällan behandlas inom ämnesundervisningen utan förpassas till den timmen som kallas livskunskap. En annan berättar om hur RFSL "tar det snacket" under speciella temadagar och ännu en berättar om hur homosexuella skolinformatörer besökt skolan för att informera eleverna om homosexualitet. I samband med denna diskussion uttrycker några av lärarna en svårighet i att lyfta och synliggöra icke-heterosexuella och den diskriminering och förtryck dessa grupper ofta utsätts för "...eftersom ämnet är så känslomässigt laddat".⁹⁷ Efter samtal med intervjupersonerna om vad som gör det känslomässigt laddat resonerar Lifmark huruvida det är lärarna eller eleverna som tycker att det är mest laddat. Detta efter att de flesta av lärarna uttryckt mer eller mindre negativa känslor kopplade till icke-heterosexualitet och framförallt när diskussionen stannar vid manlig homosexualitet.⁹⁸

Lifmark sammanfattar sin studie med att presentera ett resultat som ger en bild av att ingen av de intervjuade lärarna speciellt uppmärksammar homosexuella relationer i sin undervisning. De tar inga initiativ till att "...uppmärksamma homosexuellas rättigheter eller deras kärlek som lika mångbottnad och värdefull som heterosexuellas."⁹⁹ Till detta ger han flera olika förklaringar där en skulle kunna vara att homosexuellas livsvillkor inte anses vara en viktig fråga kopplat till diskussioner om orättvisa. En annan skulle kunna vara att homosexualitet är kopplat till sexualitet vilket många av de intervjuade lärarna ansåg inte höra hemma i klassrumsdiskussioner utan det skulle hållas privat. En av lärarna målar också upp en bild av ett klassrumsklimat som inte tillåter manlig homosexualitet och därav menar Lifmark att läraren kanske gör ett medvetet val att inte lyfta ämnet då hen är rädd att det gör mer skada än nytta. Om läraren känner att hen inte kan kontrollera situationen och att de kränkande värderingarna sitter så djupt rotade hos vissa elever att läraren bedömer en förändring som osannolik kan det vara av omtanke som läraren väljer att inte ta upp ämnet överhuvudtaget. I en sådan situation skulle eventuella homosexuella elever riskera att utsättas för diskriminering av de andra elevernas uttryckta hat och avsmak. Detta menar Lifmark är ett dilemma lärare ställs inför då främjandet av en grupps intressen kan leda till konflikter med en annan grupp.¹⁰⁰ Han problematiserar också lärarens val att inte lyfta sexualitet i sin undervisning överhuvudtaget genom att reflektera över betydelsen av lärarnas egen bakgrund. "Lärarna har

⁹⁵ Lozic 2018 s. 151–152

⁹⁶ Lozic. 2018 s. 157

⁹⁷ Lifmark, David. *Emotioner och värdegrundsarbete. Om lärare, fostran och elever i en mångkulturell skola* 2010 s. 253

⁹⁸ Lifmark 2010 s. 253

⁹⁹ Lifmark 2010 s. 262

¹⁰⁰ Lifmark 2010 s. 288

själva vuxit upp i ett samhälle och verkat i en skola där sexuell läggning sällan diskuterats och heterosexualitet varit dominerande norm som inte ifrågasatts.”¹⁰¹

Maria Bäckman identifierar heteronormen på liknande sätt som Lifmark när hon beskriver hur ”...heterosexualitet fungerar som en undertext för skolans sexualundervisning.”¹⁰² i sin studie *Kön och känsla: samlevnadsundervisning och ungdomars tankar om sexualitet*. Hennes observation ger dock ett annat resultat än Lifmarks intervjustudie då den läraren hon observerar undervisar på ett sådant sätt att det skulle kunna kallas för normkritisk pedagogik. Läraren Eva som Bäckman följt använder sig av olika metoder i undervisningen för att synliggöra och påvisa samhällets heteronormativa föreställningar, vilket eleverna själva är en del utav. Eva arbetade aktivt för att ifrågasätta den heterosexuella positionen som självklar och naturlig. Hon gled även in på diskussioner kring könsidentiteter och hur de kopplades till det sexuella begäret. Det finns dock menar Bäckman, ansatser i Evas undervisning som är heteronormativa och som befäster den icke-heterosexuella som avvikande. Framförallt menar hon att diskussioner där (förväntade) heterosexuella tillåts tycka till om homosexuella är problematiska och metoden i att skilja ut sexualiteter och endast prata om minoritetsgrupper befäster maktstrukturerna mer än vad de förändrar dem.¹⁰³

6. Resultat

I följande avsnitt kommer jag att redogöra för det resultat denna undersökning visat utifrån de tre möten via webben, jag har haft tillsammans med de fyra deltagarna i fokusgruppen. Alla fyra deltagare är blivande historielärare och studerar just nu på ämneslärarprogrammet. Med tanke på de forskningsetiska principerna har jag valt att ge deltagarna fingerade namn så att de inte ska kunna identifieras. Resultatet delas in i fyra underrubriker utifrån undersökningens frågeställningar.

6.1 Vad anser ämneslärarstudenterna vara syftet med historieämnet?

Under fokusgruppens första möte fick deltagarna börja med att redogöra för deras syn på historieämnets syfte. Det rådde hög konsensus i gruppen och svaren speglade i stor utsträckning historieämnets kursplaner (Lgy11). Samtalet inleddes med att Annika lade fram synpunkten att historieämnets syfte är att dra lärdom av det förflutna och föra det vidare till nästkommande generationer varpå Sofia utvecklade resonemanget. ”Ja precis, förståelse för vad som har hänt och hur det lett fram till där vi är idag, vilket kan ge en förståelse för hur en eventuell framtid kommer se ut”. Diskussionen fortsatte sedan att handla om hur historieämnet kan bidra till att forma elevers identiteter. Men att det finns en inre problematik i detta då historieämnet av tradition syftat till att belysa endast ett urval identiteter vilket Sofia lyfter in i diskussionen utifrån Simons tillägg av det källkritiska syftet. Annika som har rötter i nordligaste Sverige instämmer och ger uttryck för denna problematik.

Sofia: Varför jag tycker historia är viktigt i skolan är också för att man ska kunna se, vem har skrivit historien och för vem har den skrivits. Vilka handlar den om, jag tänker att det ofta är vita män och vita mäns gärningar och när det handlar om kvinnor är det typ ett litet kapitel som heter kvinnohistoria. Eller när det handlar om den ”vanliga” historien som vi har läst om är det väldigt västcentrerat och annars är det något slags exotisk historia som hänt någon annanstans. Det här att vinnarna här i väst har skrivit historien och att det speglar väldigt mycket vad man lär ut och vad man själv lärt sig. Jag har till exempel aldrig läst om samer när jag gick i skolan. Alltså det har jag aldrig fått

¹⁰¹ Lifmark 2010 s. 287

¹⁰² Bäckman, Maria. *Kön och känsla: samlevnadsundervisning och ungdomars tankar om sexualitet* 2003 s. 86

¹⁰³ Bäckman 2003 s. 88

lära mig om. Varför har jag inte det? Varför har jag lärt mig om indianer i Amerika men aldrig om samer? Varför är den historien viktig och inte samernas historia?

Annika: Nu kan jag kanske låta lite patriotisk i och med att jag står med fötterna i älvfåran med min finska identitet på den vänstra sidan och min svenska identitet på den högra sidan. Jag har aldrig heller läst min egen historia. Identitet är ju väldigt viktigt för mig och historien har ju också varit till för att finna min identitet. Mina farföräldrar har inte fått använda sitt språk. Det som identifierar mig och det som är så viktigt för mig.

Simon och Erik instämmer med både Sofia och Annika och diskussionen går vidare genom Simons sätt att problematisera identitetsbegreppet vilket Erik utvecklar ytterligare i kombination med kursplanens mål om att utveckla elevers förmåga att vara källkritisk.

Simon: Identiteten är ju väldigt viktig för vad är då en identitet? Lite som du pekar på nu Annika så har du ju två aspekter. För det första en form av nationella identiteter som ska både upptäckas och den är viktig för din egen individuella identitet, samtidigt som du har någon form av det kritiska momentet att studera vad identitet är. Vem skapar identiteter? Vilka identiteter anser du vara en del av och vilka vill du inte få pålagda på dig utifrån? Som tornedaling, svensk, världsmedborgare alla de här historierna är ju jätteviktiga här och det är ju också en del av källkritiken menar jag med ett historiemedvetande, man kritiskt granskar tyskar mot ryssar i krig. Ja men är alla tyskar likadana? Är alla ryssar det? Kan vi förstå olika perspektiv från olika sidor?

Erik: Verkligen. Det är det som jag tycker är intressant med identitet och jag vill bara lyfta det du sa om källkritiken Simon. Att det är på sätt och vis vårt främsta verktyg i historien men det är precis det som du lyfter med identitet. När man börjar hålla på med det då öppnar man ett helt nytt kapitel där just definieringen, rätten att definiera sig själv eller andra, vilka uttryck kan man använda sig av. Man kan problematisera så många uttryck, nyligen har till exempel indianer som uttryck problematiserats och just nu håller jag på att skriva en uppgift om eskimåuttrycket, varför det är problematiskt och inte. Hur har det ens kommit dit. Det här med att andra har fått definiera en viss grupp vilket delvis har hänt utifrån, ja men etnicitet, kön, sexualitet. Hela "den andre träsket" och då är källkritiken det viktigaste verktyget vi har när vi kan tackla den uppgiften, vilket både kopplar till det rena historiska men också det värdegrundsmässiga.

I Simons och Eriks resonemang lyfts tankar om den problematik som historieämnet traditionellt innehåller men också en ingång till hur en historielärare kan välja att arbeta med dessa. Simon beskriver det som att historieämnets syfte att ge kunskap *om* och förmåga *att* kan förstås som att historieundervisningens *om* bildar den kontext där förmågorna *att* kan tränas. Med andra ord är det historiska innehållet som läraren väljer att presentera ett verktyg eller ett medel för eleverna att träna sina förmågor på. Beroende på vilket innehåll historieläraren väljer kan olika förmågor tränas. Annika sätter fingret på en viktig parameter när hon ifrågasätter relevansen av en del av de faktakunskaper historieämnet tenderat att fokusera på, vilket också stödjer Simons resonemang om hur *om* och *att* (bör) korrelera med varandra för att kunna uppfylla styrdokumentens mål.

Annika: Vad ska vi med faktakunskaperna till? Vad ska våra elever göra med dem utan att kunna reflektera över historien? Jag menar det är ju inte vem vill bli miljonär, det är inte det som är syftet med undervisningen. Syftet med undervisningen är att man ska kunna lära sig av något, precis som att Donald Trump borde öppnat historieboken tidigare. Jag tittar i historieboken för att lära mig av historien. Jag kan rabbla varenda kung men inte blir jag miljonär för det.

I deltagarnas diskussion finns också ett till viss del uttalat resonemang om att ge eleverna en (historisk) kunskap som gör att de kan förstå samtiden, deras egen (och andras) livsvärld för att

kunna orientera sig i nuet och framtiden men också för att kunna delta i samhällsdebatten. Simon menar i ett resonemang om historieämnets innehåll att vissa händelser (i det här fallet Andra världskriget) "...bara är att lyfta, det ger auktoritet till eleverna". Att kunna delta i en samhällsdebatt eller ett samtal uttrycks flertalet gånger under fokusgruppens möten som en viktig kunskap då vissa historiska händelser anses höra till en gemensam historisk referensram vilket kan bidra till en gemenskap.

Det framkommer också en strävan från deltagarna att kunna väcka elevernas intresse för historieämnet vilket tycks ha stor betydelse för gruppen. Dels för elevernas engagemang vilket kopplas till förutsättningarna att inhämta kunskap och utveckla förmågor. Dels för utvecklandet av elevernas identitetsformering och individuella (demokratiska) utveckling vilket kan kopplas ihop med värdegrundsuppdraget. Simon försöker sammanfatta historieämnets syfte samtidigt som han belyser en viktig fråga som i sig ställer frågan om vad som är kärnan i historieämnets syfte.

Simon: Sammantaget det ni säger nu. Vi får inte glömma att skolan har... man måste se det breda, värdegrundsarbetet och tänka såhär. Det handlar ju hela tiden om vår nutid. Historien har ju egentligen som syfte att fylla perspektivet av någon form av medborgarutbildning och det handlar om intresset i samhället vi lever (i idag min anm.). Att vara historieintresserad, ja det är en bonus om du hittar elever och lyckas stimulera ett intresse. Är du ointresserad spelar det ingen roll, historien hjälper ändå till att sätta fokus på dagens samhälle. Det förklarar den samtid vi lever i och det är det som (skolan) handlar om. Den klassiska historien kan inte bara göras som en kronologisk resa från a till b, att det blir bättre. Men det är just det den ska tjäna till. Till exempel titta här så här såg det ut på 1930–1940 talet i Europa, titta hur det ser ut idag. Idag kan vi prata om ett bättre moraliskt klimat kanske, vi kan säga att idag finns det mer rättigheter för homosexuella, vi har HBTQ frågor som kommit upp på politisk dagordning. Vi pratar om medborgarrättigheter till skillnad från nationella rättigheter. Alla de här sakerna är på gång, vi lever inte i det perfekta samhället men vi är på väg dit och sedan behöver vi en spegel för att se hur det har sett ut tidigare. Det har varit värre tidigare, vad kan vi lära? (Om syftet är min anm.) att sätta fokus på dagens samhälle då är ju historia egentligen bara ett medel att komma dit, inte en ändhållplats i sig själv. Lyckas vi (historielärare) binda intresse är det fantastiskt men det tjänar ju egentligen bara ett syfte. Det ställer också kravet då, hur inkluderande måste historieundervisningen vara? Är det som det handlar om? Ska vi besätta jämlikhet i historieberättelsen eller ska den tjäna att sätta fokus på jämlikhetsfrågor idag?

Simons resonemang återkopplar till Annikas utsaga om att vi läser historia för att kunna lära oss av den, att kunna skapa ett bättre samhälle idag och i framtiden. Men också för att se att (en del) positiva förändringar har skett. Hans avslutande frågor riktar diskussionen mot brännpunkten i debatten om historieämnets syfte, det dubbla uppdraget och denna studies utgångspunkt.

6.2 Vilka möjligheter menar ämneslärarstudenterna att det finns att implementera värdegrundsuppdraget i historieundervisningen?

Utifrån deltagarnas diskussioner har både direkta och indirekta uttalanden om möjligheter att implementera värdegrundsuppdraget kunnat identifieras. Sofia ger uttryck för möjligheter att gestalta värdegrundsuppdraget i historieundervisningen genom ett resonemang om hennes egen inre bild av hur hon vill vara som lärare.

Sofia: Jag känner att anledningen till att jag valde att bli lärare är för att jag vill kunna bidra med ett annat sätt att tänka för eleverna. Att inte bara samma saker ska berättas och samma röster ska få höras och samma ... historier ska berättas. Jag som lärare väljer ändå, inte till hundra procent men vilka personer jag ska lyfta och vilka historier jag ska lyfta. Att jag väljer att tänka mer kritiskt kopplat till kön, sexualitet och etnicitet till exempel. Att det inte bara behöver vara så att historia handlar om vita män och deras erövringar eller deras stora innovationer. Utan att man försöker... men det är också

svårare att hitta för det finns inte lika mycket skrivet. Men att man öppnar upp och säger till sina elever att varför finns det så lite skrivet om *det* och varför är det så. Ja det är ett av mina största uppdrag tycker jag. Att bidra med den andra sidan av historien.

Resten av gruppen delar Sofias åsikt och samtalet fortsätter på samma spår om hur historieämnet tenderar att handla om just vita, heterosexuella, europeiska män och vilka problem det skapar i (framförallt) ett mångkulturellt klassrum med en reproduktion och cementering av ”vi” och ”dem”. Diskussionen mynnar ut i frågan hur detta skulle kunna förhindras och hur historieundervisningen skulle kunna utformas i ett klassrum representerat av mångfald utifrån begreppen kön, sexualitet och etnicitet.

Sofia: Istället för att se det som ett... ibland ser man det som ett problem att man har en elevgrupp som är så himla blandad och det är olika etniciteter. Hur ska man tillgodose allas behov och hur ska jag kunna möta alla. Det kanske blir som en stoppkloss och det känns övermäktigt men istället försöka se det som... att man har en egen liten lärobok framför sig med massa olika elever. Någon från Somalia, Lettland... man har elever från olika ställen. Många av dem känner till sin egen historia för de har kommit till Sverige och det är ganska viktigt för den familjen att barnen vet om sin historia, var de kommer ifrån. Viss familj kanske är kvar, (att barnen vet min anm.) det här hände och det här händer där nu, därför flydde vi och så vidare. De har ju en egen historia och att man kanske försöker ta in... jag har till exempel gjort så att jag frågat eleverna om vad de känner till om det här (momentet min anm.) helt förutsättningslöst. De har ofta så bred kunskap och mer än vad jag har, då kan jag lära mig och komma på nya saker att ta upp som jag inte tänkt på eftersom det inte finns i min historia och i min bild av vad historia är. Då blir det automatiskt att eleverna känner sig mer inkluderade, att man får se dem som en tillgång när man planerar för momentet.

Sofia ger uttryck för att det verkar finnas en generell uppfattning om att ett mångkulturellt klassrum försvårar historieundervisningen utifrån ett värdegrundsperspektiv. Simon ger en rimlig förklaring till det Sofia uttrycker om att det verkar finnas en generell uppfattning att ett mångkulturellt klassrum försvårar historieundervisningen.

Simon: ...det vi pratar om är ett klassrum med människor från olika etniska bakgrunder, olika kulturella erfarenheter, olika trossystem, sexuella läggningar och det finns en rädsla för någon form av kränkning och det finns en förhoppning om en berättelse där alla är delaktiga. Jag tror att det vi kan göra där är att gå tillbaka till vad är historia. Det är konstruktion, det är berättelser. Hur skapar man historia och historia tjänar olika syften. Det är viktigt med historien att när man berättar... till exempel när man kör det klassiska narrativet om Första världskriget är det också viktigt att påpeka att här finns det en historiker som fokuserat på *det här* för att tjäna *de här* syftena. *Det här* får vi syn på med *den här* berättelsen, *det här* får vi inte syn på, det är frånvarande. Jag tänker att det finns så många olika berättelser och samtidigt kan vi inte radera ut alla unika berättelser för alla har olika syften, erfarenheter, kunskaper... men för att på något sätt förstå vår kunskap om *den här* gruppen måste vi ta till oss av den berättelsen, vi måste förstå varför man berättar och vilket sätt man berättar på. Då får man en bild av samtiden och framtiden som blir på detta vis. Historiekonstruktionen är väldigt viktig. Det finns ingen dålig eller bra historieberättelse, det finns massa olika sedan är frågan hur vi väljer, vilken vi väljer att lyfta fram, hur vi väljer att angripa den.

Simon ger här ett förslag till hur värdegrundsuppdraget kan gestaltas i historieundervisningen genom att väcka frågan om vad historia är och belysa det för eleverna. Det vill säga en konstruktion skapad av någon med ett syfte. Han menar att genom att utgå ifrån den traditionella historiekonstruktionsmetoden kan historieläraren problematisera och lyfta in perspektivet om att historia är konstruerat, hur det är konstruerat och varför. På så sätt kan historieläraren belysa sociala kategoriers makthierarkier genom en identifiering av dessa gruppers representation av synlighet

eller osynlighet i historien. Han återkommer till detta resonemang vid flertalet tillfällen där han även problematiserar idén om en flerperspektivistisk historieundervisning.

Simon: ...vi kan omöjligt berätta allas berättelser däremot kan vi göra en metaberättelse som har öppna dörrar mot alla som vill ansluta men vi kan omöjligt berätta alla berättelserna. Alla berättelser eller narrativ innehåller unika erfarenheter och de tjänar olika syften och vi kan omöjligt berätta alla. Men vi kan välja en öppen berättelse där alla kan ansluta och där vi kan peka på vilka som medverkar i vår berättelse, vilka är frånvarande, vilken kunskap kan vi få ut?... värdegrundsarbetet injicerat i undervisningen handlar kanske inte om vad-frågan utan det viktiga är hur- frågan. Genom (historielärares) gestaltande visa på ett vetenskapligt förhållningssätt. Ett sätt att bryta ner de här kategorierna kön, sexualitet och etnicitet. Kategorier behöver vi, vi behöver fortfarande väldigt kategorisk historia, historia är kategorisk, det är omöjligt att bedriva liksom unik individuell, specifik historieforskning. Men också att man använder kategorierna men även visar på den heterogenitet som varje kategori innehåller, att det är massa olika. Jag tänker att värdegrundsarbetet pågår där genom att ha det här förhållningssättet som lärare och visa på genom att bryta ner olika grupper...

Simons tanke om att behålla en slags metaberättelse tycks i ett första skede stödjas av de flesta andra i gruppen. Dock har Sofia flera gånger lyft sin strävan om att belysa andra perspektiv och andra historier än vad den traditionella historieundervisningen tenderar att göra vilket också fler deltagare annonserat även Simon.

Flertalet gånger under fokusgruppens tre möten kopplar deltagarna värdegrundsuppdraget i historieundervisningen till elevers identitetsformering och hur ett synliggörande av fler historiska identitetsperspektiv är att önska för att kunna uppfylla värdegrundsuppdraget. Förutom konstaterandet av en historia som domineras av vita, heterosexuella, europeiska män belyser deltagarna osynliggörandet av svenska, nationella minoriteter som till exempel samer, romer och tornedalsfinnar. Deltagarna belyser också osynliggörandet av kvinnor samt icke-heterosexuella och icke-vita.

På min fråga hur deltagarna anser att värdegrundsuppdraget ska gestaltas i historieundervisningen utifrån dessa förutsättningar ger Annika ett svar som både aktualiserar och belyser frågan om vad värdegrundsuppdraget innebär och hur det kan gestaltas i den dagliga undervisningen. Sofia ger ett snabbt svar som åtföljs av Erik.

Annika: Det är väldigt svårt det här med värdegrundsarbete överlag att beskriva, men när arbetar vi med en värdegrund i skolan? Är det vårt uppdrag som historielärare att förmedla det eller ska skolsköterskan komma in och göra en samarbetsövning och så har vi bokat av värdegrundsarbetet? Är det bara upp till mig som historielärare att implementera det här bara för att vi diskuterar ”vi” och ”dem” och den här svartvita historien?

Sofia: Det ska ju genomsyra hela skolan, alla vuxna, vaktmästaren, läraren, skolkuratoren, fritidspedagogen som står typ i uppehållsrummet. Alltså det ska ju genomsyra allting. Jag är såhär, det spelar ingen roll, varenda gång jag hör något som går emot skolans värdegrund eller de mänskliga rättigheterna så pausar jag allting och tar det där och då. Det finns inget utrymme för att fortsätta med lektionen- alla ska höra. Jag är verkligen en polis när det gäller sådant, jag tycker att det ska präntas in såhär av alla vuxna hela tiden så att de (eleverna) till slut gör rätt.

Erik: Vår roll (som historielärare) och så kombinerat med samhällskunskap också... stimulumaterialet (Stimulimaterial 1 Bilaga 3) belyser också att det är de två ämnena som på något sätt kan arbeta med det här (värdegrundsuppdraget) mer proaktivt. I jämförelse med en mattelärare till exempel. Men just det här när det är någonting... Till exempel mot sexualitet, kön, etnicitet då måste alla lärare, all personal och helst eleverna själva gå in. Det är drömmen om eleverna gör det själva.

I detta resonemang lyfter Sofia och Erik att de ser att det finns möjlighet att implementera värdegrundsuppdraget i historieundervisningen och Sofia menar dessutom att det finns möjlighet att göra det i hela verksamheten. Ingen av dem ger dock ett konkret förslag på hur detta kan gestaltas men i samband med denna diskussion väcks frågan om hur icke-demokratiska värderingar i skolan kan bemötas. Både Annikas och Sofias förutsättningar att bedriva en undervisning som syftar till alla människors lika värde anses vara aningens mer problematisk då de bor på ställen där det finns en stark kultur av rasism och homofobi bland skolornas ungdomar. Frågan om hur detta ska hanteras kom upp varpå Erik gav sin syn på saken.

Erik: Jag har inte alls samma pedagogiska erfarenhet som ni delger er av men just när man pratar med människor som har avvikande åsikter åt det hållet ni tagit upp så har jag, till exempel gnabbats en del med bekanta och där har det hjälpt om jag ställt frågan varför. I syfte att försöka komma ner till vad allting bottnar i, koka ner deras åsikt till den absoluta nollpunkten och där har jag fått dem att argumentera ner sig själva. Det kanske inte har blivit bestående men de har i alla fall fått en insikt om att det här inte är helt fine men jag känner mig fortfarande missnöjd med hur det är men då kan man börja diskutera det istället.

Under fokusgruppens andra möte frågar jag deltagarna om de anser att historieämnet kan göras mer inkluderande om värdegrundsuppdraget är målet med historieundervisningen. Både Simon och Erik svarar jakande och ger relativt konkreta svar på hur det skulle kunna gestaltas i praktiken. Erik nämner att hans verksamhetsförlagda handledare satte ihop ett rollspel vilket eleverna slutligen förstod inte var en lek utan hörde till lektionen.

Simon: Vad gör man? Steg ett, kanske peka på frånvaron. Hur många har inte läst... Om man ska ha någon form av kvinnoperspektiv på Andra världskriget, vad dyker upp då? Jo, alla grabbar drog ut i krig, därmed stod butikerna tomma och in kom kvinnorna, hej o hopp allt blir bra. Då kunde man inte ha klänning längre för klänning och kjol var på något sätt tidigare en formalitet så nu började de ha byxor och sedan så drack dem cocktails. Det är ju liksom en klassisk berättelse. Men jag tänker att där är det viktigt... kan man börja fundera kring... man måste kanske lyfta upp den här berättelsen och börja ställa frågan- vilka saknas här? Bara det är ju en tankeövning.

Erik: När man lyfter de här ofta åsidosatta grupperna, etnicitet, sexualitet och kön etcetera så skulle man också kunna... i (elevernas)arbeten... att man till exempel utformar det som jag gjorde under min första verksamhetsförlagda utbildning. Andra världskriget... bit för bit tar man mindre historier som eleverna sedan får välja mellan. Det var då cirka 16 ämnen, alltifrån judarnas roll i Första världskriget till kvinnorna på fronten. Då har man cirka 16 olika ämnen och så får varje elev välja (ett ämne) själv och sedan håller de presentation för varandra för att slutligen sluta upp tillsammans bakom det större narrativet. På så sätt kan man både synliggöra de mindre historierna i det större, att man liksom zoomar in på de mindre händelserna och det att eleverna själva får välja skapar ju en form av elevdemokrati också. Det här med att försöka lyfta in till exempel hur det var för judarna fast ur elevernas egna perspektiv. Min handledare (på den verksamhetsförlagda utbildningen) skrev om Nürnberglagarna fast för mobiler och skotrar, hon hade rollspel och långsamt fattade eleverna att det här är något som hör till lektionen. Det dröjde

Simon reflekterar även över hur värdegrundsuppdraget ska vara styrande eller ej och hur det i så fall påverkar undervisningen och historieämnets innehåll. I ett annat resonemang lyfter han historieämnets potential att fungera som ett medel i värdegrundsarbetet varpå hans tankar får stöd av Sofia och hon statuerar ett exempel från den skola hon för tillfället jobbar på. Genom att aktivt anpassa undervisningen och vara uppmärksam på elevernas förhållningssätt utifrån värdegrundsuppdraget kan olika strategier tillämpas så att värdegrunden syftar till att stärkas.

Annika följer upp Simons resonemang om Tysklands beslut att rösta fram Hitler till makten och kopplar händelsen till idag genom att jämföra likheter. Erik fortsätter diskussionen om hur Andra världskriget kan fungera som en serie händelser att gestalta värdegrundsuppdraget på och hur historieläraren kan lämna den traditionella historieberättelsen och kasta nytt ljus över händelserna genom att till exempel använda sig av spelfilm.

Simon: ... jag tror någonstans att värdegrundsuppdraget kommer av att... börjar man titta på de andra... även om historieskrivningen suger, att vi ska rabbla kungar men vad finns det för fördelar med att en hel klass kan det här eller att alla ungdomar ska gå i svensk gymnasieskola kan det här. Ja en enkel social grej är att de har ett gemensamt ämne att prata om och de kan referera till samma kunskaper och vrida och vända på det. Sedan någonstans så finns det ju också en berättelse... man kan ju tycka att de är rätt eller fel men ur de berättelserna så kan vi ju också förstå vad som värderas högt här. Vad värderas lägre, vad skiljer sig, vad är viktigt i de här berättelserna, vad fokuserar dem på? Det är det här som är så svårt. Är det historia och historieämnet som är vår primära del och värdegrundsarbetet på något sätt kommer av hur vi betar oss som vuxna eller ska vi sikta på högre demokratiska mål och egentligen inte bry oss så mycket om innehållet. Det står någonstans mellan hur och vad frågan eller hur?

Simon: Jag tänker tillbaka på minoriteter och där är ju också förfluten tid fantastiskt för det, om man tänker utifrån det dubbla uppdraget. Historiska personer är oftast döda personer som inte kan ta illa upp men ändå har de någon form av rätt att tala, men det är ett utmärkt ställe att öva empati på. Du vill träna elever att tänka kring det här, gå tillbaka till kriget och se de här berättelserna. Är det så självklart (det som hänt min anm.)? Kan man säga att amerikanska insatser inte var alltigenom goda och tyskarna var bara elaka eller kan vi förstå att det finns en blandning av tysk befolkning, kan vi förstå tyskarnas beslut att rösta fram någon som Hitler 1933. Det dubbla uppdraget är utmärkt gestaltat i vårt förhållningssätt till historiska händelser, personer, grupper och liknande. Det är ett utmärkt övningsfält.

Sofia: Det är verkligen den ultimata mallen att träna så många olika färdigheter för eleverna... vi har jättemånga (elever) som sympatiserar med Sverigedemokraterna och det var någon som delade (på sociala medier min anm.) ett nazistiskt inlägg och då visade jag mina elever ett klipp med Emerich Roth (överlevare Andra världskriget min anm.) och eleverna satt helt tysta och frågade om detta var sant. Det var klipp från koncentrationsläger och det är något med det här som får dem att stanna upp och förstå vad som hänt. Andra världskriget är ett effektivt verktyg (att gestalta värdegrunden min anm.).

Annika: Simon pratade om tyskarnas framröstning av Hitler 1933 och jag tänker att, vad gjorde amerikanerna för 4 år sedan när de röstade in Trump till president? Där kan vi ju se en mur, vad skulle han senast göra? Injicera handsprit i folk, helt tokiga saker. Jag menar det finns en koppling till vår nutid.

Erik: Verkligen! Jag tänker mycket på filmen *Die Welle* och det de tar upp i den filmen. Vissa elever är trötta på samma daltande om Andra världskriget, samma narrativ, allting. Men att man kan försöka med de här olika infallsvinklarna till exempel kolla på *Die Welle* eller *American History X* och då genom det dra paralleller (till nutid). Det finns så mycket material och man kan dra så många olika kopplingar för att återaktualisera de här frågorna. Dels ta samtidigt med Trump eller också göra jämförelser med andra, folkmordet i Rwanda eller kommunismens gulagläger till exempel. Det finns en stor fiskdamm där man kan plocka lite av olika sådana saker men det viktiga är att inspirera eleverna och få dem intresserad av det hela. Fånga dem utefter deras intresse. Uppmärksamhetsekonomi liksom, de (eleverna) styrs väldigt mycket av de här kickarna och då får man försöka stimulera dem på rätt sätt och in i historien.

I diskussionen lyfter deltagarna olika sätt att, i undervisningen använda ett historiskt innehåll i syfte att utveckla demokratiska medborgare. Ämneslärarstudenternas resonemang visar tydligt hur

historieämnets innehåll kan tolkas och användas i olika syften beroende på lärarens val av didaktiska ingång.

6.3 Vilka problem menar ämneslärarstudenterna att historieämnet innehåller i relation till rådande föreställningar kring kön, sexualitet och etnicitet?

Flera av fokusgruppens deltagare lyfter redan i inledningen till första mötet en del av de problem de anser att historieämnet innehåller. Sofia ger uttryck för detta när hon beskriver vad hon anser vara historieämnets syfte.

Sofia: ...varför jag tycker historia är viktigt i skolan är också för att man ska kunna se vem som har skrivit historien, för vem har den skrivits och vilka handlar den om. Jag tänker att det ofta är vita män och vita mäns gärningar och när det handlar om kvinnor är det typ ett litet kapitel som heter kvinnohistoria. Eller när det handlar om den "vanliga historien" som vi har läst om är det väldigt västcentrerat och annars är det något slags exotisk historia som hänt någon annanstans. Det här att vinnarna här i väst har skrivit historien och att det speglar väldigt mycket vad man lär ut och vad man själv lärt sig. Jag har till exempel aldrig läst om samer när jag gick i skolan. Alltså det har jag aldrig fått lära mig om. Varför har jag inte det? Varför har jag lärt mig om indianer i Amerika men aldrig om samer? Varför är den historien viktig och inte samernas historia?

I Sofias resonemang lyfter hon fram den traditionella historieberättelsen eller historiekanonerna som eurocentrerad, etnocentrerad och mansdominerad. Hon belyser också frånvaron av kvinnor i historien och menar att om de överhuvudtaget förekommer så sker det "typ i ett litet kapitel som heter kvinnohistoria". Hon belyser också exotiseringen av den historia som inte har ett västeuropeiskt ursprung och belyser samtidigt dikotomierna av "vi" och "dem" när hon beskriver hur den exotiska historien är något "som hänt någon annanstans". Hon säger också att hon själv aldrig läst om samer när hon gick i skolan vilket belyser osynliggörandet av (svenska) nationella minoriteter. Detta resonemang stöds av Annika som själv har sina rötter i en av Sveriges nationella minoriteter.

Annika: ... nu kan jag kanske låta lite patriotisk i och med att jag står med fötterna i älvfåran med min finska identitet på den vänstra sidan och min svenska identitet på den högra sidan. Jag har aldrig heller läst min egen historia.

Sofias konstaterande av historieämnets osynliggörande av flera grupper (nationella, etniska, icke-heterosexuella, kvinnor) skapar en debatt bland deltagarna hur man som historielärare ska förhålla sig till detta och vilka problem det skapar utifrån ett värdegrundsperspektiv. Annika sätter diskussionen i relation till (historie-)lärarens ramar om tid och innehåll varpå Erik lyfter ännu en problematik kopplat till sociala grupperns makthierarkier.

Annika: Det är ett komplext uppdrag, för som nya lärare vet vi hur mycket stoff som ska finnas med i vår historieundervisning. Vi behöver bara kolla på kursplanen, det är ju ingen trevlig läsning varken i svenskan eller historien. Jättemycket stoff som ska behandlas. Att få den här lilla tiden... som Sofia nämner att lyfta den andra historien kring etniciteten och kön det krävs otroligt mycket av oss som lärare även om det ligger i vårt intresse. Det krävs otroligt mycket som ny lärare där vi kanske måste skapa ett helt nytt material. Testa det nästan också och visst det kanske fungerar i en grupp men nästa kanske är såhär, varför ska vi läsa om några bögejvlar i Amerika. Där får vi kanske också vara både försiktiga och att vi inte tar ut oss det första året.

Erik: Verkligen, man får akta sig lite när man pratar om de här lite svårare frågorna just de här som är kopplade till kön, sexualitet och etnicitet. För att på något sätt kunna förmedla en förståelse och en respekt för andra individer och grupper till eleverna. För att de ska förstå en eventuell utsatthet så kan det också bli att man ger dem ett vapen som de kan använda. Därför blir det väldigt svårt och komplicerat. Jag tror det var en historielärare som debatterade med en elev som sedan blev en rätt framstående nazist i Sverige, tror det var på 1990-talet. Just det här att han försökte tackla de här olika föreställningarna som hade kommit upp med värdegrundsarbete och att man då får försöka balansera det på ett så bra sätt som möjligt och egentligen aldrig vara rädd att ta en diskussion om det uppkommer någonting.

Eriks utsaga väckte nya frågor som både Annika och Sofia kunde relatera till då de båda arbetar på skolor där rasism och homofobi är väldigt utbrett bland eleverna och detta är något de behöver förhålla sig till varje dag.

Annika: Jag jobbar i dagsläget på en skola, vi har här uppe en väckelserörelse som är väldigt stark-laestadianismen. På den här skolan är det här väldigt, väldigt starkt och här gäller det verkligen att balansera i och med att de fördömer homosexualitet. Det går absolut inte att diskutera sådana här saker för att eleverna förstår inte riktigt att... och det har de fått med sig hemifrån, den här tron och att det finns andra trosuppfattningar det är helt okej men det är inte det rätta.

Sofia: Det är som här, jättemycket Sverigedemokrater och väldigt många av mina elever i årskurs 9... Ett väldigt stort gäng killar som dagligen säger jävla böjävlar och jävla ... om allting och jävla sossar och allt som inte har med Sverigedemokraterna och (Jimmie) Åkesson är bara skit. Där blir det jättesvårt för där måste jag liksom "aa jag förstår att ni tycker att det är svårt med det här bla bla" man försöker liksom... men så har jag en annan årskurs 9 som är jätteroliga att diskutera med för de är jättekritiska till diskriminering. Jag kan inte säga något i den första klassen för då blir det kalabalik. Man tror att som lärare att jo nu ska jag väcka intresset med historia och medmänsklighet och så kommer man till en sådan klass och då får man bara ja, nej vi börjar om från början. Man får inte döda någon annan, det strider mot de mänskliga rättigheterna...

I denna diskussion visar deltagarna att det inte bara är innehållet och strukturen i (historie-)ämnet som kan vara problematiskt utifrån ett värdegrundsperspektiv. Även de elevgrupper som läraren möter kan bidra med ett icke-demokratiskt klimat vilket denne måste förhålla sig till. Detta kan som Annika påpekar påverka valet av innehåll och fokus på (historie-)undervisningen. I hennes fall där homofobi är starkt rotat på skolan menar hon att "det absolut inte går att diskutera sådana här saker för eleverna förstår inte riktigt att..." Ett sådant starkt motstånd skapar givetvis svårigheter för den enskilde läraren att gestalta det dubbla uppdraget, men det är givetvis i sådana situationer det är som allra viktigast i enlighet med värdegrund och läroplan.

Innan fokusgruppens andra möte fick deltagarna ta del av ett stimulumaterial som i första hand behandlade begreppet interkulturell kompetens och hur historieämnet skulle kunna konstrueras utefter det. Simon refererar till första stycket i intervjuguiden (Intervjuguide 2 Bilaga 2) när han delvis opponerar sig mot att historieämnet tenderar att vara problematiskt då det bidrar till att reproducera och cementera normer och föreställningar om kön, sexualitet och etnicitet. Normerna upprätthåller en dikotomi mellan "vi" och "dem" som i sin tur innehåller en social maktordning där vissa grupper privilegieras och andra marginaliseras. Annika och Sofia håller inte med honom vilket Sofia redogör för. Gruppen finner sedan en konsensus kring att det finns en problematik i den traditionella historieberättelsen eller historiekanonerna i och med dess reproducering av ett "vi" och "dem" men hur (historie-)läraren ska förhålla sig till detta råder det till viss del delade meningar om.

Simon: Första stycket (i intervjuguide 2) pratar de om att historieämnet är problematiskt utifrån ett värdegrundsperspektiv. Att det finns en berättelse och att den skapar en dikotomi mellan ”vi” och ”dem”. Där vill jag säga att jag inte håller med utifrån ett perspektiv som egentligen bygger på ett hermeneutiskt perspektiv, som innebär att det är du som läsare som egentligen fyller de här orden med en innebörd. Det vill säga det är inte texten i sig som egentligen är frågan... det är inte ämnets syfte och centrala innehåll som egentligen bär på innebörden av ett ”vi” och ett ”dem” utan det är vi som läsare som väljer att tolka det så. Det tycker jag är spännande och mot bakgrund mot stimultexten (Stimulimaterial 1) där man pratar om, för det första historieämnet ur ett historiskt perspektiv som en form av ... nationell saga, den stora berättelsen, att den har liksom en tydlig... som kanske ett frontämne i skolans konstituering. Att ämnet är väldigt viktigt för att samla medborgarna under en nationalistisk idé och en gemensam identitet. Vi kan tänka oss att under den tiden... fanns också en anledning att dra i krig och försvara land och flagga. Så pratar också den här stimultexten om efter 1970-talet och postmodernismens intåg, att de stora metaberättelserna börjar ifrågasättas. Man börjar krossa. Därmed försvinner också legitimiteten för historieämnet. Det tycker jag också är ganska intressant, det innebär också att vi går med på en berättelse. Det är det som är intressant och därför menar jag att vi måste se och fundera kring... reflektera tillbaka inte bara vad texten säger oss utan vad vi fyller för innebörd i texten. Förstår ni hur jag tänker att man vänder på perspektivet?

Sofia: Jag tänker att vi som... det finns ju ett sätt som... historien. Man ska ta upp vissa ämnen och historia berättas på ett visst sätt oftast. Jag tycker alltid att den är som upplagd för att man som elev ska liksom förstå historien och förstå den på det sätt som man vill att historien ska förstås. Att det finns inte så mycket... det känns som att du Simon var så här att man väljer hur man själv... att läraren ger information och sedan så väljer man (eleven) hur man ska tolka. Att man lägger på det själv det här med ”vi” och ”dem”. Men jag tycker ofta att historia är som upplagt för att det ska vara mer förutbestämt än att man själv lägger på det och att vårt (lärarens) ansvar är att på något sätt hela tiden ta fram alternativa saker som visar något annat än den vanliga historieskrivningen. Jag tycker att det inte bara är den enskilda personen som lägger på ”vi” och ”dem”. Det finns ganska mycket förutbestämt, som en mall att man ska läsa saker och om man inte stannar upp och ifrågasätter och är kritisk så läser man den eller förstår den precis som alla förstår den.

Erik: Simon kom med ganska matig information som var väldigt intressant. Förstod jag det rätt att man har det här narrativet men att vi med våra egna tankar fyller rollerna och skapar det här ”vi” och ”dem” när vi läser historien, mer än att historien lyfter fram det själv. Var det så du menade?

Simon: Ja bägge delar egentligen. Både att vi läser och fyller den här (historien) med en uppfattning och även att berättelserna innehåller dem här aktörerna eller frånvarande av aktörer, men att de kan synliggöras, att olika berättelser tjänar olika syften.

Eriks svar på Simons förtydligande flyttar diskussionens fokus från historieämnets bidragande eller icke bidragande till skapandet av ett ”vi” och ”dem” till hur ”vi” och ”dem” kan se ut och hur historieläraren ska förhålla sig till de normer och föreställningar som skapar ett ”vi” och ”dem”.

Erik: Oftast blir det just i historieämnet att man gör en sådan förenkling, att det sker en polarisering av perspektiv... att man faktiskt målar upp olika parter på ett bra perspektiv. Det är bara se hur Sovjetunionen presenteras som en allrådande ondskas i många historieböcker och det är ju precis där jag tänker att dels har vi det och sedan har vi till exempel Karl Marx som idag porträtteras av väldigt många som en av... i paritet med såväl (Josef) Stalin som (Vladimir) Lenin i folkrättsbrott men allt han gjorde var att skriva en bok. Så ändå har du det här ”vi” och ”dem”, gott och ont som tagit sig in i det allmänna historiemedvetandet där det inte verkar finnas utrymme för nyanseringar.

Annika: Men hur ska vi sudda bort de här gränserna då? Vi som lärare, hur ska vi sudda i den här historieskrivningen och hur ska vi sudda ut ”vi” och ”dem” i klassrummet? För det tar ju också

stimulitexten upp. Vi möter så många elever med så många olika kulturella bakgrunder, hur suddar vi ut den här gränsen? Vi är ju enade, vi är här i Sverige, hur ska vi sudda ut gränsen tillsammans?

Simon: Det som är så spännande, där sätter du fingret på det viktiga Annika...

Erik: Man måste på något sätt låta flera olika berättelser stöta och blöta lite mot varandra. Jag tänker mycket på det här med "den andre" eller "vi" och "dem" och dels så finns den här grejen att man skapar en inre grupp som möter en annan grupp och i svensk identitet har det ofta varit dansken. Samtidigt så måste den ju vara där för att det är skillnaden mellan vi och dem som skapar en särskild identitet, men man måste också på något sätt se båda sidorna, båda historierna för att kunna väga fram och tillbaka. Samtidigt som man inte får fastna i berättelserna om "vi" och "dem" eller olika illusioner om dem. Det är massvis av olika pusselbitar som måste kopplas ihop och det måste man påvisa för eleverna via deras eget intresse. Någonstans måste det också grunda sig i det de tycker är intressant för gör de inte det tar de inte åt sig.

Simon: Utmärkt exempel med "vi" och "dem". Ser man på forskning, just rasism eller fred och konfliktforskning är det den som ligger till grund för den teoretiska byggnaden om "vi" och "dem". Vi har (kurserna) historia 1a1 som är på 50 poäng eller i bästa fall historia 1b som är på 100 poäng. Det är en utmärkt... där kan man börja med att ifrågasätta vad är "vi" och "dem". Jo det finns en tendens att när man kan urskilja den grupp som står i centrum för berättelsen, blir upphöjd och får goda kvaliteter och den hela tiden mäts mot en annan grupp. Sedan låta eleverna jobba med det här på olika berättelser. Vad ser ni här? Är tysken fiendebelagd? På vilket sätt? Hur skapar man det? Vad i texten gör tysken till fiende, hur konstrueras fienden? Amerikanerna och så vidare, peka på det. Enkla tankemodeller som är enkla att applicera i sin vardag också och som syftar till källkritik.

Diskussionen utvecklades ytterligare under mötet då Sofia var först med att problematisera de andra deltagarnas diskussion om att lägga till eller lyfta in fler perspektiv i den traditionella historieberättelsen. Varpå Simon sammanfattade deltagarnas senaste synpunkter och återvände till historiedidaktikens fråga om hur.

Annika: Det kanske är en lättare grej än att förändra den "stora historien" där vi ständigt kämpar mot "vi" och "dem". Kan det vara en lättare grej för oss som nya lärare att lyfta in det perspektivet i det här? Vi har en lärobok att följa, en kursplan, men kan det vara lättare att lyfta in historien där och då och få med just de här bitarna (osynliggörandet av vissa grupper min anm.) som är så oerhört viktiga?

Sofia: Då tänker jag att det alltid bara fortsätter att reproducera sig hela tiden. Att det här är historien men vart är kvinnorna? Vart är dem som har en annan sexuell läggning? Var är minoriteterna? Då blir det såhär att om man bara fortsätter att alltid poängtera vilka som saknas... Alltså det är jättebra, jag håller verkligen med om allt vi säger men om man alltid bara fokuserar på vilka är det som inte finns med då kommer de alltid att vara de som inte finns med. Då kommer de alltid att vara "den andra" som man inte tar upp. Någonstans måste man typ... på något sätt vill man ju att de ska vara med och att de inte ska vara de här som inte är med (i den traditionella historieberättelsen).

Simon: Jättespännande, nu kommer ytterligare ett perspektiv som skapar problematik. Om vi börjar med det Annika sa om grupperna som inte syns och sedan det Sofia sade. Det har ju otroligt mycket forskning pekat på, att liksom under 1970-talet infördes kvinnohistoria och det blev ett extrakapitel. Det är fortfarande de gamla metaberättelserna som ligger och rullar, vi pekar på vilka som saknas men inget händer. De blir oberörda de stora berättelserna och det är som Erik säger nu har vi plötsligt massa små berättelser. Men det skapar också problemet att vi inte har en stor sammanhållande (berättelse), en kronologi... här blir ju nästa problem då, om man tänker utifrån ett utvecklingspsykologiskt perspektiv, var bör man börja? Skolverket har ju återigen gått tillbaka, börjat ändra styrdokumentet. Man säger analys det är för tidigt, det ska tillbaka till faktakunskap, det måste

först finnas en sammanhållen kunskap sedan kan vi börja filosofera och kritisera. Det är det här som är så svårt.

Samtalet fortsatte att handla om hur man som historielärare ska förstå och förhålla sig till Skolverkets och styrdokumentens krav om inhämtande av kunskap utifrån begreppen faktakunskaper och förmågor. Det tycks dock finnas en konsensus i gruppen om att faktakunskaper på något vis måste utgöra grunden i ämnet då det kan ses som materialet eleverna sedan ska öva sina förmågor att analysera och kritisera. Innehållet i de fakta som lyfts tycks dock också vara en relevant fråga då framförallt Annika berör frågan om vissa faktakunskapers relevans. Diskussionen återvände sedan till att handla om hur historieämnets innehåll kan användas till att verka inkluderande utifrån den typ av tilläggsmetod deltagarna tidigare diskuterade. Simon nyanserar och problematiserar bilden av att en sådan metod även kan bidra med problem trots en god intention.

Simon: Frågan är då, ger man upprättelse genom att bara lyfta ett perspektiv och inkludera någon? Visst hade du rötter i en svensk nationell minoritet Annika? Om du skulle sitta i ett klassrum och så har du en föreställning om hur historieundervisningen kommer vara men så lyfter läraren upp ett parti om denna nationella minoritet och inkluderar den i någon form av svensk historieskrivning. Hur skulle du reagera? Hur skulle dina känslor vara inför det? Skulle du känna dig utpekad? Glad och stolt?

Annika: Jag vet inte. Jag är stolt över min identitet. Sedan om vi nu tar ett exempel. En lärare på högskolan hade skrivit en hälsning på samiska, finska och meänkieli. Jag som läser och skriver på både meänkieli och finska... hon hade stavat fel på meänkieli och jag var ganska snabbt att påpeka att det var felstavat vilket hon då sa att meänkieli bara är ett låtsatsspråk. Då slog jag ihop datorn och lämnade föreläsningssalen ganska snabbt. Jag tänkte att du nog inte förstår vad du snackar om. Sedan bad hon om ursäkt, att det inte var hennes tanke att säga så. Men där och då kände jag mig väldigt utpekad när hon sa att meänkieli bara är ett låtsatsspråk. Men samtidigt är jag väldigt stolt över mitt ursprung så hade jag stått någon annanstans i ett annat klassrum hade jag rest mig så som den kvinna jag är och sagt att jajjemen här är jag, välkommen att fråga mig men skriv mig inte historien på näsan.

Simon delade också ett exempel på hur en god intention från lärarens sida om att inkludera fler identitetsperspektiv kan slå slint. Erik försöker ringa in problemet och tydliggöra vad i en sådan här typ av situation som kan bli problematisk. Identitetsformering är något som ofta blir synligt i deltagarnas diskussioner på olika vis.

Simon: Det är just det där att det finns otroligt stor chans att det blir jäkligt fel. Jag vet själv, jag har en lillebror som är gay och han hade en lärare som på något sätt skulle synliggöra honom och lyfta fram... ja men liksom en gayberättelse. Han blev helt utpekad, han ville bara försvinna från klassrummet och den sociala effekten det fick efter lektionen var 300 gånger värre.

Jessika: Nu förstår jag inte riktigt, blev han utpekad av läraren?

Simon: Nej absolut inte men han kände sig ju utpekad. Hans identitet blev bara gay.

Erik: Precis det som jag satt och tänkte lite på för nu gick vi lite i en cirkelrörelse och jag var lite fast i det just att... det blir ju en form av dubbelhet, säg till exempel att man har en klass med bara etniska svenskar och en serb och helt plötsligt börjar man prata serbisk historia för att man kanske vill göra det för den eleven och skapa förståelse bland hela klassen. Men då kan man ju ha den här dubbelheten att det som man egentligen vill, den insats man vill göra som var positiv kan bli negativ. Men det kan ju också bli den effekten som man själv har (tänkt) och där måste man ha en fingerfärdighet som lärare när man väl känner eleverna att kommer det här att få det resultat som jag har tänkt mig eller

inte. Det är just speciellt när man tar upp så som du sa Simon med sexualitet men det är det också med etnicitet eller kön för det är ju på något sätt... genomsyrar det här.

I diskussionen om hur marginaliserade eller osynliggjorda grupper ska synliggöras i historieundervisningen fastnar deltagarna en stund i de förutsättningar och ramar historieläraren måste förhålla sig till. Deltagarna berör ämnen som kursplan, styrdokument, värdegrund, yttre förväntningar, kultur, nationella prov och tid. De ger också uttryck för att det finns en tradition av hur historieundervisning ska praktiseras och förstås samt den till viss del konstaterat problematiska historiekanonerna. Annika har tidigare gett uttryck för att tiden är ett problem för att man som historielärare ska hinna få med det man vill. Erik tar vid.

Erik: Ja historieämnet har för lite tid i skolan. Jag började direkt tänka på socialhistoria och sexualitetshistoria. Jag lyssnar jättemycket på *Historiepodden* och för inte så jättelänge sedan tog de upp manliga relationer på 1700-talet. Då hade åtminstone de högre sociala skikten väldigt intima relationer och det är ju något man skulle kunna lyfta in och prata om i undervisningen om man nu eventuellt hade lite mer tid. Jag tror inte att när jag kommer att komma ut (som nyexaminerad lärare) att jag kommer ha tid att gå igenom... säg fyra olika perspektiv genom varje århundrade. För att kunna belysa på ett bra sätt... jag tror inte att jag hinner det, det vore dock väldigt önskvärt att kunna diskutera... ja men sexualitetshistoria på det här sättet.

Sofia håller till viss del med att historieämnet har för lite tid i skolan men menar också att hon tror att de flesta lärare skulle vilja få mer tid, oavsett vilket ämne de undervisar i. Hon beskriver istället hur hon tror att med större yrkeserfarenhet och den vana och kunskap som följer med det kan göra historieläraren tryggare i materialet vilket gör att hen kan laborera mer med innehållet.

Sofia: Jag tänker att med tiden så... när man står som ny historielärare och ska lära ut någonting så känns det som att man måste göra som alla andra. Man måste gå från punkt till pricka för man är rädd att missa något. Men sedan när man gjort det några gånger, kan man börja fundera på att göra det ur en annan vinkel eller ha liksom en annan ingång för då har man kontexten runt omkring. Jag tror det är svårt att börja i den änden att komma in och börja göra något helt annat (än vad traditionen säger min anm.) för det kommer ta för lång tid, man kommer vara rädd att göra fel, att typ någon kollega som jobbat i typ 40 år ska klanka ner på ens undervisning. Man måste få lite kött på benen och alltid ha det i bakhuvudet att man tycker att saker är viktiga att ta upp men kanske inte just första året, man petar in mer sådana saker under tiden och är mer kritisk till sitt material.

Då samtalet rört sig runt det jag skulle vilja kalla en norm om innehållet och en tradition av utförandet i historieundervisningen ville jag ställa frågan om vad som "tvingade" historieläraren att följa den historiska kanonen. Förutom Sofias utsaga om yttre kollegiala påtryckningar gav Annika och Simon ett svar som mycket troligt belyser en problematik i svensk skola.

Jessika: Det historiska skelettet, kanonen som ni förhåller er till i diskussionen. Ni menar att den på något sätt går i tradition, att man har... på det här viset läser man historia, det är så här historia lärs ut, det är den här historien man läser. Men det står ju ingenstans i kursplanerna att historien måste kretsa kring vita, heterosexuella män. Det finns dock ett avsnitt om att man ska följa den europeiska epokindelningen till exempel men kan man... okej vi ska läsa om Andra världskriget säger vi, måste vi läsa om det på det sättet som det brukar läsas? Krigsförloppet, vi följer de här männen och så vidare. Måste man följa den historiska traditionen?

Annika: Jag tänker på precis det som vi började det här samtalet med, den likvärdiga skolan. Nu är jag själv starkt kritisk till de nationella proven och det beror ju på att jag står med båda fötterna i älvfäran, den ena i Finland och den andra i Sverige. I Finland har de ju en annan typ av provkultur där man har en provbank som man plockar prov från istället för som i Sverige där vi har ett nationellt prov. Nationella proven kommer i årskurs 9 i SO och där ska det bockas av tänker jag. Hela kursplanen

från årskurs 7 fram till årskurs 9 och det gäller ju för oss lärare att kanske veta då att vi har bockat av alla de här punkterna i centrala innehållet. Redan där har man ju satt upp ramen för vår undervisning i och med de här proven.

Simon: Det som är intressant är det som är ajabaja nu, det som alla kritiker slänger sig över. Det här begreppet baklängespedagogik, att kunskapskraven har blivit styrande. I och med att de blivit styrande blir det någon form av likriktning. Lite samma kritik som förs mot nationella proven att det är given fast fakta och kunskap. Det finns liksom ingen plats för analys och argumentation. Det är en speciell syn på vad som är kunskap. Vad är det vi ska pröva eleverna på så är det kunskapskraven som styr. Ställer du då kunskapskraven mot centralt innehåll och ämnets syfte så är det ganska lite av ämnets syfte och centrala innehåll som egentligen täcks av kunskapskraven. Där har vi ett sätt att reducera stofffrängseln och se att ämnets syfte är en utopi. Centralt innehåll blir ju väldigt stort kanske, men tittar man på centrala förmågor och kunskaper om som på något sätt är det vi ska betygsätta då har ju stoffet redan gått ned.

Simon berättade hur han i sin undervisning testat att byta perspektiv under ett moment om Andra världskriget. ”Istället för att ha den klassiska undervisningen lät jag det (personporträtt) vara huvudfokus och metaberättelsen mindre.” Simon lyfter då ett, vad han anser vara problem med denna typ av innehåll varpå Erik instämmer.

Simon: ...återigen kommer vi tillbaka till diskussionen om en form av kanon. I slutänden blev det jättesvårt, jag fick slita mycket i hela klassen för att montera ihop alla de här små bitarna (personporträtten) för att få någon form av kronologi, form av metaperspektiv på historieberättelsen. Det här sätter kravet igen, det här med möjlighet, för de som fördjupat sig hade stenkoll på sin herre/dam och vad de gjort och i vilket sammanhang men det var ändå en form av tidsbegränsning, geografisk begränsning, det är svårt alltså.

Erik: På något sätt måste man också, eller man måste kanske inte, men om man vill ha mer bestående kunskaper så borde man väl befästa det i det här... den här historiska kanonen eller det historiska skelettet. Eller man kanske inte borde men det blir ju enklare ifall man börjar i historien på samma ställe och sedan spretar ut i de här olika pusselbitarna. Just med olika inriktningsberättelser eller så för att belysa de olika delarna av samhället. Men jag tror just att man behöver ha en referensram att gå på som är gemensam. Om man har en sådan som många historieintresserade har till exempel Wienkongressen... man kan orientera sig med den här stora historien.

Både Simon och Erik nämner betydelsen av att ha en gemensam historisk referensram för att kunna befästa kunskaperna, för att kunna orientera sig i historien och följa med i ett ”gemensamt samtal”. Jag ber dem att förtydliga vad de menar med en referensram, hur den ser ut och vad den består av varpå Erik förklarar att den till viss del bygger på händelser men att de också är kopplade till tidsmarkörer. Jag ber dem också att berätta mer om den gemensamma historiska referensramen och vad de menar att den består av när Sofia griper tag i diskussionen. Hon uttrycker en frustration över känslan att som (nyexaminerad) historielärare vara mer eller mindre fjättrad vid den historiska kanonen och det material som finns att tillgå, vilket tillsammans bidrar till att skapa de förutsättningar som finns i ämnet. Hennes utsaga väcker fler tankar hos Erik som börjar fundera över alternativa händelser att befästa i den historiska referensramen.

Jessika: Den här referensramen som ni gärna vill anknyta till tänker ni då i tid eller i händelser eller hur tänker ni där?

Erik: Det är en väldigt bra fråga och jag tror den är lite personlig, för själv är jag väldigt mycket händelser. Om någon frågar mig vilket år Franskarevolutionen var måste jag tänka lite men jag själv vet var den var i förhållande till Napoleonkriget till exempel så jag är mycket händelser.

Jessika: Det är ändå en form av tidsmarkör?

Erik: Exakt, det är så jag orienterar mig i historien.

Jessika: Ni pratar om den stora referensramen som en gemensam historia, men hur gemensam är den här historien egentligen?

Sofia: Mm inte! Jag skulle precis säga... jag är jättefrustrerad, ledsen och besviken över hur jag tror att jag kommer bli som historielärare. Jag har så många saker i mig som jag vill, och som jag tycker och känner är orättvist och fel. Men jag känner mig redan besviken på mitt eget sätt att vara historielärare fast att jag inte ens börjat. Jag känner att jag vet att det kommer att bli så och att anledningen till att jag ville bli historielärare... förutsättningarna... alla, eller de flesta historieböcker ser ut på ett visst sätt, den information som finns att hitta, alltså det är ansträngande och svårare att hitta berättelser om andra människor som representerar andra saker för att det inte har varit intressant att skriva om. Bara för att historien är skriven om vita män som gjorde stora saker så betyder det inte att det inte fanns exakt lika många kvinnor, funktionsnedsatta, homosexuella, de fanns ju men ingen har skrivit om dem och det är jättesvårt att hitta saker som är skrivna om de människorna på till exempel 1600-talet. För om ingen har skrivit om det förut så kommer ingen kunna skriva om det nu för att... det finns för lite fakta liksom. Jag har en dröm om att alltid kunna lyfta alla människor men jag vet inte om jag kommer att kunna göra det, men jag vill verkligen göra det och jag tycker det är skitviktigt. Till exempel den här uppsatsen hur man ska kunna implementera det och hur gör vi som blivande historielärare.

Erik: Jag fick också lite tankar där. Att vi har en eventuellt oföränderlig historia, vi började ju där på något sätt. Jag tänkte på att koppla till den historiska kanoniseringen eller historiska skelettet och det blir lite såhär... vilka saker man väljer att belysa, ta till exempel 1848-det galna året, då kan man ju prata om revolutionerna i Europa (vilket hör till traditionen min anm.) men man skulle också kunna befästa det året med kvinnokongressen i Seneca Falls. Beroende på vilka historiska händelser som man förknippar med den här ramen och där tycker jag det stora problemet är just det som Sofia sa. Att historia har oftast varit skriven av vita äldre män för andra vita män och därför har just sådana händelser som de tycker varit viktiga cementerats i det allmänna historiemedvetandet och det är väl därför det tillhör den gemensamma historieramen istället för kvinnors rösträtt och deras kamp där. Det är inte intressant enligt de här vita männen för de vill föra vidare sin egen historia.

Interaktionen mellan deltagarna fördjupar samtalet och för det närmre kärnan till ett av historieämnets dilemman- en exkluderande, traditionell historiekanon. Förutsättningarna att lämna ett sådant perspektiv, ser Sofia som svårt. Erik ger uttryck för en möjlighet till förändring om historieläraren väljer att, i relation till det historiska skelettet lyfta alternativa händelser än de traditionella.

6.4 På vilket sätt menar ämneslärarstudenterna att historieämnet kan utvecklas genom implementering av värdegrundsuppdraget, utifrån rådande föreställningar kring kön, sexualitet och etnicitet?

Inför fokusgruppens tredje möte hade deltagarna tagit del av ett stimulumaterial (stimulumaterial 2 Bilaga 3) bestående av olika begrepp som alla har varit involverade i debatten om historieämnet och dess tendens att reproducera normer och föreställningar om vita, heterosexuella, europeiska män som överordnad kategori(-er). Jag bad dem att ha dessa begrepp och texten från stimulumaterial 1 i bakhuvudet under dagens samtal och en bit in i diskussionen ställde jag frågan om hur historieämnet skulle kunna göras mer inkluderande. Annika var snabb att svara och Simon var lika snabb att ge respons på det Annika sa och så även på min fråga.

Jessika: Hur ska vi kunna förändra historieämnet så att det blir mer inkluderande?

Annika: Vi kan inte förändra historien, det som varit det kan vi ju aldrig förändra. Vi kan ju bara göra det bättre. Vi kanske behöver... precis som vi diskuterat här lyfta in olika perspektiv och kanske det vi är intresserade av och det eleverna är intresserade av. Det vi brinner för vilket kanske är att lära ut. Men historien kan vi inte förändra utan bara göra bättre.

Simon: Jag kontrar, jag reagerar direkt på några av de begrepp som Annika använder. Till exempel, det som har varit går inte att ändra, vi kan göra saker bättre. Jag menar att frågan är vad som är förfluten tid, vad är det vi väljer att titta på. Man brukar prata om att det återspeglar sin samtid. Vad har varit och vad kan vi vara överens om. Nu ska jag inte gå i klinch med Annika men jag tänker just det här att vara försiktig med att det finns en historia, att vi ska upptäcka den och vi kan göra den bättre eller sämre. För mig speglar det ett språk som att det finns en given historia. Vi kan betrakta den ur olika perspektiv... inte historien i sig som föränderlig utifrån hur vi väljer att titta på den eller vilken fråga vi väljer att ställa. ...intersektionalitet är ett fantastiskt begrepp... jag kan se att olika forskare och akademiker att de... att det finns ett sätt att spränga in nya forskningsseder, att befästa sitt behov av att återigen bryta ner det (historien) på någon form av individualisering. Utifrån det tänkte jag på vad jag anser behöver ändras i historieundervisningen för att den ska blir mer inkluderande. Är det ens möjligt? Jag tänker en skolhistoria, det klassiska begreppet- stofffrängsel. Titta på ett centralt innehåll, det är kanske 3000–4000 år som vi ska hinna gå igenom på en 50 poängskurs. I språket finns möjligheten att göra det och även kanske koppla till kategorier, materialistisk historiesyn. Är det ens möjligt att ha vare sig... vilken HBTQ position du än har... vi pratar ju inte om individer. Jag slår vad om att det fanns soldater i trupperna under Första världskriget som var både gay och lesbisk... där fanns allt men vi uppmärksammar ju inte den enskilda soldaten. För att göra det inkluderande måste vi kanske gå mellan en historieberättelse som berättar någon form av det stora hela, ett kronologiskt perspektiv och så ner och plocka upp enskilda människor och där hitta de enskilda ödena. När man går på djupet kommer kvinnorna in, förtryckta homosexuella in... franska soldater under Första världskriget som vägrade lyda order och avrättades, vem gör att detta hamnar i historiedokumentet? Jo, kvinnorna där hemma som kräver att få ersättning för förlorad inkomst. Alla är där någonstans! Sedan finns det väldigt mycket HBTQ i modern historia och transsexualitet, homosexualitet, sådana perspektiv som etnicitet som kanske inte i modern konstruktion syns men alla människor är där. Så frågan är om det är en fråga om djup.

Sofia och Erik ger även dem varsin redogörelse för hur de anser att historieämnet skulle kunna göras mer inkluderande. Sofia lyfter i sitt resonemang en tidigare problematiserad fråga om historieämnets *hur*. Vidare menar hon att det är viktigt att som (historie-)lärare tänka kritiskt och reflektera över sina val av material och urval för att inte reproducera normer om bland annat kön, sexualitet och etnicitet. Erik håller till viss del med Sofia och Simon om att lyfta in personnarrativ i undervisningen för att synliggöra ”de andra”. Samtidigt menar han att det kan vara en bra strategi att inte bara belysa frånvaron utan istället peka på de grupper som utgör normen.

Sofia: För att man ska kunna få elever att förstå en historisk händelse eller ett orsakssamband så måste man ju ofta göra det först på en ganska generell nivå där man får generalisera att till exempel tyskarna gjorde *så här* och *de här* var allierade med *de här*. Sedan när man gett någon slags liten karta över ungefär hur det såg ut får man gå in och kolla att, okej nu ska vi kolla lite mer på tyskarna, det här vida begreppet. Var alla tyskar elaka? Älskade alla Hitler? Nej. Då kan man lyfta upp typ Sofie Scholl som gjorde motstånd. När man lyfter sådana här personer... det som finns skrivet det är ju det man kan använda, man kanske inte har tid att gå och forska om jättestora saker för att man jobbar som lärare. Men att de här stora perspektiven kanske fortfarande är lite sådär generaliserande men så fort man ska lyfta de här specifika fallen som du sa Simon när man går ner på djupet så kan man välja att lyfta... tänka ett varv till om vem man lyfter och lyfta typ en kvinna eller något annat än att man lyfter en till vit man vilket blir hela tiden för att de syns ofta för att de varit mest representerade. Så man varierar vilka man lyfter i djupgående. Det vinner man mycket på. Den stora övergripande kontexten är så jäkla svår att inte vara generaliserande.

Erik: Bra grejer att genom de personliga berättelserna lyfta de här kvinnorna eller liksom de som har en annan sexualitet som normen. Men samtidigt kan man ju också försöka diskutera de här frågorna ur ett större perspektiv också, just för att belysa att till exempel Hitlers regering bara bestod av män. Då kan man visa en sådan bild och när man väl pratar om Tyskland under Andra världskriget kan man säga det att Hitlers regering bestod av... 31 män och that's it. Då har man ju också belyst att det inte är några kvinnor som har makt och då kan man eventuellt skapa ett intresse för eleverna där att de ser det och *aha* det där vill jag grota ner mig i och då har man öppnat den ingången genom att bara belysa det lilla.

Simon: Svaret ligger ju i det också någonstans. bara att nämna vissa grupper av människor har du ju visat på en demokratisk utläggning. Vi får inte glömma att du kan ju omöjligt berätta allas berättelser. Intersektionalitet går ju ändå ner på varje enskild människa, jag menar 10 miljarder olika historiska berättelser kan du omöjligt göra.

Efter Simons och de andra deltagarnas respons reviderar Annika sin uppfattning om historien som en enda given berättelse. Under en tidigare diskussion om hur värdegrundsarbetet kan gestaltas i klassrummet ledde Sofia och Annika in samtalet på det kollegiala samarbetet och hur ett kollegialt lärande kan bidra till utveckling.

Sofia: ...därför det är så viktigt att alla lärare i alla ämnen tar värdegrundsarbetet och väljer att lyfta typ olika perspektiv, etnicitet, sexuell läggning etcetera. Det är viktigt att alla har samma tänk, då får eleverna lite från mig i historia och lite från de andra lärarna i de andra ämnena. Att eleverna blir bombad med det (värdegrundsarbetet) från massa olika håll och då blir historieämnet inte det enda stället man tänker på sådant här, det skulle ju bli ganska övermäktigt. I matematikboken till exempel brukar det finnas uppgifter i text, typ att Ahmed och Lisa ska gå på bio och de ska köpa biljetter och popcorn men de har bara ”så här” mycket pengar... ni vet. Man ser ju att där lyfter man också in sådana (värdegrundsrelaterade) grejer. När jag gick i skolan då fanns ju inte Ahmed med i min mattebok utan då var det Lisa, Anna, Kalle, Martin... Ja inte vet jag. På sådana här små subtila sätt så lyfter man bara in det och så normaliserar det. De (elever) jag har i skolan nu tycker inte att det är konstigt att Mohammed och Lisa ska på bio (i mattebokens uppgift). Det blir normaliserat för dem, de tänker inte på det. Men den första personen som fick en sådan mattebok tänkte nog typ- alltså kan man inte bara ha de vanliga namnen som är vanliga och svenska som jag känner till.

Annika: ... ett jättebra sätt att... som vi nu sitter. Vi utbyter erfarenheter tillsammans här och nu. Alltså ni berikar ju mitt lärarliv väldigt mycket genom våra diskussioner och det kommer ju även våra kollegor också att göra. Vi kommer att inspireras tillsammans i det här kollegiala lärandet. Dels kommer vi också att inspireras av sociala medier där vi liksom kan hämta inspiration men fortfarande att vi måste återgå till den gruppen vi möter i klassrummet, vad är det här för elever och vad vill den här gruppen.

Flera gånger under samtalen har tankar om värdegrundsgestaltande metoder och innehåll presenterats i samband med identifiering av historieämnets problem. Simon har vid flertalet tillfällen ställt sig frågande men ändå konstaterat att implementeringen av värdegrundsuppdraget bottenar i frågan om *hur* och inte *vad* eller att det står någonstans mellan *hur* och *vad* frågan. Han redogör också flera gånger för betydelsen av att belysa för eleverna att historia inte är detsamma som det förflutna. Historia är en berättelse som är konstruerad av någon med ett syfte vilket gör att historia kan se olika ut beroende på perspektiv. I ett resonemang om att ge eleverna en annan bild av historien än den vite, heterosexuella mannens säger Simon och Erik:

Simon: Därför är det viktigt att peka på vad historia är. Det är just konstruktion och berättelser och sammansättning. Den kan se ut *så här* och det kan se helt annorlunda ut eller på ett annat sätt genom att sätta ihop eller tolka källorna på ett annat sätt.

Erik: Där tänker jag på något sätt att om man väger olika berättelser om samma skeende då har vi kopplat in det till historiebruk och sedan källanvändning, källkritik och källans användbarhet och betydelse för tolkning. Då knyter vi in det också som redan nu finns i centrala innehållet.

Erik har även fört resonemang om hur man som historielärare skulle kunna implementera värdegrundsuppdraget där han lyft konkreta tankar och idéer vilket även Sofia och Simon också gjort.

Erik: jag tänkte på att koppla till den historiska kanoniseringen eller historiska skelettet och det blir lite såhär... vilka saker man väljer att belysa ta till exempel 1848-det galna året, då kan man ju prata om revolutionerna i Europa (vilket hör till traditionen min anm.) men man skulle också kunna befästa det året med kvinnokongressen i Seneca Falls.

Erik: ...men samtidigt kan man ju också försöka diskutera de här frågorna ur ett större perspektiv också, just för att belysa att till exempel Hitlers regering bara bestod av män. Då kan man visa en sådan bild och när man väl pratar om Tyskland under Andra världskriget kan man säga det att Hitlers regering bestod av... 31 män och that's it. Då har man ju också belyst att det inte är några kvinnor som har makt...

Sofia: Jag skulle vilja ta superklassiska historieämnen som man alltid läser till exempel Andra världskriget och så skriver man om den berättelsen och gör den som ett slags tvärtom... Beskriver utan att säga vad man beskriver så berättar man om händelserna men ur ett tvärtom perspektiv. Nämner ej aktörer, stater och så vidare tills någon elev hajar vilken händelse man pratar om. Om jag beskriver kriget i forna Jugoslavien och så sitter en serb i klassen som opponerar sig för så har inte hen fått det berättat. det finns alltid en... Vi vet ju vad Hitler gjorde och så men... få dem (eleverna) att reagera om man gör en tvärtom grej för att få eleverna att vakna till. Kronologiska historiekanon är så tråkig och berättas på samma sätt. Testa ett annat sätt för att inte fastna i samma spår.

Simon: ... (jag har min anm.) jobbat enligt Stanford Universitys modell *Think like an historian*. Där man går direkt in och visar hur historiker jobbar. Hur man jobbar med källor och utifrån det får de jobba själva med egna primärkällor och sedan bygga upp egna berättelser, göra egna tolkningar och göra sammansättningar. Utifrån det kan man jämföra det, lite som Erik pratade om en egen kronologisk linje eller egen slutsats utifrån de källor man kikat på och sedan kan man dra det mot till exempel *Saving private Ryan* (spelfilm som utspelas under Andra världskriget) och fundera kring den historieberättelsen. Är det här en okej berättelse utifrån de källor du haft? Kan den här berättelsen innehålla fler berättelser eller kan den förstås på ett annat sätt?

Deltagarna har, under fokusgruppens tre möten lyft flera tankar och idéer om *vad* och *hur* värdegrundsuppdraget kan gestaltas i historieundervisningen. Ovan har Erik, Sofia och Simon resonerat om hur de har, eller hur de vill, eller kan jobba för att implementera värdegrundsuppdraget. Deras skilda resonemang åskådliggör mångfalden i hur detta uppdrag kan förstås och hur man som historielärare kan välja att arbeta med det.

7. Analys

I denna del kommer studiens resultat att behandlas utifrån den teoretiska kunskapsramen som utgår ifrån kritisk konstruktivism och de begrepp som presenterats under 3. Teori och begrepp.

Ämneslärarstudenternas resonemang om vad de anser vara historieämnets syfte är en viktig del i denna studie då det anger en riktning för den typ av undervisning deltagarna ämnar bedriva när de kommer ut i klassrummet. Som tidigare fastställts, är det min tolkning att deltagarnas redogörelser till stor del speglade kursplanerna i historia (Lgr11 & Lgy11). Sammanfattat lyftes elevers identitetsformering, förmåga att se samband mellan då, nu och framtid- till viss del för att kunna dra lärdom av historien, samt elevers förmåga att vara källkritiska som viktiga mål för undervisningen. Då skolan och (historie-)undervisningen i synnerhet bidrar till en institutionalisering och reproducering av normer och föreställningar kopplade till bland annat kön, sexualitet och etnicitet i sitt sätt att förmedla och gestalta kunskap utifrån ett sociokulturellt perspektiv blir historieämnets syfte och innehåll centralt utifrån ett värdegrundsperspektiv. Vems/vilka identiteter ska historieämnet syfta till att utveckla? Vilka samband mellan då, nu och framtid ska eleverna få kunskap om och hur kommer det urvalet att framställa berörda parter? Hur ska eleverna lära sig att vara källkritiska? Vilken information ska de lära sig att vara kritiska mot och

vilken ska de inte vara kritiska mot? I historieämnet finns massor av traditionsbundna urval och nedslag som syftar till att belysa specifika perspektiv och klä aktörer i olika roller om gott och ont/”vi” och ”dem”. Men även om traditionen är relativt stark inom historieämnet finns det chans att förändra kunskapssynen då samtiden avgör *hur* vi väljer att se på historien och *vad* som anses vara ”korrekt” kunskap. De didaktiska frågor som här väcks utifrån kursplaners och läroplaners mål står i direkt relation till lärarens dubbla uppdrag vilket i sin tur blir avgörande för vilket samhälle historieläraren vill vara med och skapa.

Men skolan och undervisningen är inte bara en institution för reproducering av normer och strukturer, den är också en institution som påverkas och präglas av rådande normer och föreställningar. Fenomenet kan beskrivas som ett dubbelt förhållande till makt då historieundervisningen dels är en verkan, dels en orsak till ett skapande och återskapande av maktstrukturer. Men som sagt, även om både skola och (historie-)undervisning tenderar att reproducera det bestående kan de också bidra till förändring. Detta blir väldigt tydligt med utgångspunkt i det sociokulturella perspektivets syn på kunskap, då det utgår från en teori om att det talade och skrivna språket har en väsentlig betydelse för hur människan väljer att uppfatta världen. ”...språket låter oss bli delaktiga i en kulturs eller ett samhälles sätt att se på världen.”¹⁰⁴ Det är genom kommunikation som vi formas som tänkande varelser. Historieundervisningen spelar därmed en stor roll huruvida den ska syfta till att reproducera (förtryckande) normer eller arbeta för att skapa ett mer demokratiskt klimat.

Ämneslärarstudenterna uttrycker flertalet gånger att historieämnet innehåller konflikter i relationen kursplan och värdegrundsuppdrag samt att det finns en del problem kopplade till normer och föreställningar kring kön, sexualitet och etnicitet. Flera av deltagarna belyser hur historieämnets innehåll domineras av vita, europeiska, heterosexuella män och deras bedrifter och att den traditionella historieundervisningen förmedlas utifrån ett eurocentriskt, etnocentriskt och manligt perspektiv på en kronologisk tidslinje med förutbestämda nedslag i historien. Vad deltagarna beskriver är den västerländska historiekanon som tidigare identifierats och kritiserats av flera historiedidaktiker. Under hela studiens gång förhåller sig deltagarna relativt kritiska till historiekanoniseringen i diskussionerna vilket kan förstås utifrån en önskan om att gestalta värdegrundsuppdraget och låta eleverna utveckla en interkulturell- och demokratisk kompetens. Men även om ämneslärarstudenterna ställer sig kritiska till den västerländska kanoniseringen och ger olika förslag på hur historieämnet skulle kunna göras mer inkluderande lämnar resonemangen sällan nämnda kanon. Diskussionerna tenderar att röra sig runt den som om dess innehåll vore oföränderligt. Annika och Sofia ger möjliga förklaringar till varför detta historiska skelett tycks trögrörligt i och med deras kopplingar till nationella proven och kollegiets yttre krav om tradition som styrande för ämnesinnehållet. Historielärorens tradition av att undervisa eurocentriskt, etnocentriskt och kronologiskt linjärt skulle också kunna förklaras utifrån den materiella tillgängligheten vilket Sofia uttryckligen ger bekräftelse för. Läroböcker och annat material tenderar även de att framställa historien enligt *The western heritage model* vilket ger upphov till ovan nämnda reproduceringar och lämnar den normkritiska, flerperspektivistiska eller universalistiska historieläraren att ensam hitta eller skapa material vilket enligt deltagarna tar (för) mycket tid. En annan förklaring skulle kunna vara att deltagarna själva är indoktrinerade i den västerländska historiekanoniseringen och att normerna kring denna och hur historieämnet ska gestaltas i skolan är så pass starka att de blir svåra att identifiera. Deltagarna är själva en produkt av gällande normer och strukturer, vilket naturligtvis försvårar möjligheten av att se igenom dessa normer och strukturer.

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv där skolans syfte är att göra eleverna delaktiga i samhällets kollektiva kunskaper och föreställningsvärldar bidrar historieämnet utifrån deltagarnas utsagor i allra högsta grad till att reproducera och cementera de normer och föreställningar som

¹⁰⁴ Säljö 2014 s. 308

historieämnet innehåller, det vill säga- vita, europeiska, heterosexuella mäns föreställningar och bedrifter. Detta leder till att den sociala, politiska och kulturella makten tillhör ovan nämnda grupp(-er) och andra grupper så som icke-män, icke-vita, icke-heterosexuella osynliggörs och diskrimineras. Historieämnet krockar därmed med värdegrundsuppdraget och historieläraren får problem att gestalta det dubbla uppdraget i sin undervisning vilket alla deltagare uttrycker en frustration över. Sofia tenderar dock att göra det allra tydligast när hon uttrycker en besvikelse över sig själv eftersom hon känner sig fångad av de ramar och förutsättningar som omger historieämnet vilka hindrar henne från att helt och hållet implementera värdegrundsuppdraget i historieundervisningen.

Å andra sidan behöver historieämnets innehåll inte ses som den avgörande variabeln för hur väl värdegrundsuppdraget har möjlighet att uppfyllas. Simon till exempel lägger flertalet gånger fram argument som fokuserar på och stärker *hur* frågan snarare än *vad* frågan vilket skulle kunna kopplas ihop med ett normkritiskt arbetssätt där normer och maktrelationer sätts i fokus för undervisningen. I flera resonemang vid skilda tidpunkter framkommer en strävan om att låta eleverna utveckla en förståelse för att historia och förfluten tid är skilda saker där historia är små delar, berättelser av det förflutna där alla är konstruerade. Vilka som har rätt att konstruera historien och därmed få sin röst hörd är de grupp(-er) som äger den yttersta sociala, politiska och kulturella makten, alltså vita, europeiska, heterosexuella män. Att hantera historieundervisning och historieförmedling på ett kritiskt sätt öppnar inte bara för att föra en normkritisk pedagogik, utan även för användandet av begreppet intersektionalitet vilket kan bidra till att skapa en dynamik som belyser nyanser och komplexiteter i olika maktrelationer, så att elevers historiemedvetande, interkulturella kompetens och demokratiska fostran får möjlighet att utvecklas ytterligare. Erik lyfter också exempel på hur man som historielärare kan implementera normkritisk pedagogik i undervisningen och därmed lyfta fram maktrelationer och belysa privilegier snarare än marginaliseringar även om han inte uttryckligen använder begreppet normkritik, vilket ingen av deltagarna gör trots att majoriteten av dem stundtals ger uttryck för ett sådant arbetssätt.

Att mångkultur, globalisering och interkulturell kompetens tillhör dagens större ämnen inom samhällsdebatten och att de färgar av sig inom skolvärlden är tydligt även i denna studie då etnicitet är ett framstående tema i ämneslärarstudenternas diskussioner. Deras resonemang stödjer det sociokulturella perspektivets tankar om kunskap som menar att nyckeln till utveckling ligger i interaktion och kommunikation, vilket ämneslärarstudenterna lyfter flera exempel och modeller på. Flera gånger återkommer deltagarna till hur historieämnet tenderar att påverka elevers identiteter och framförallt hur osynliggörandet av till exempel nationella minoriteter eller icke-västeuropéer kan bidra till att befästa en maktrelation om ”vi” och ”dem”. Utifrån ett sociokulturellt- och ett normkritiskt perspektiv kan detta motarbetas genom att kritiskt granska och förändra historielärares kommunikation med eleverna.

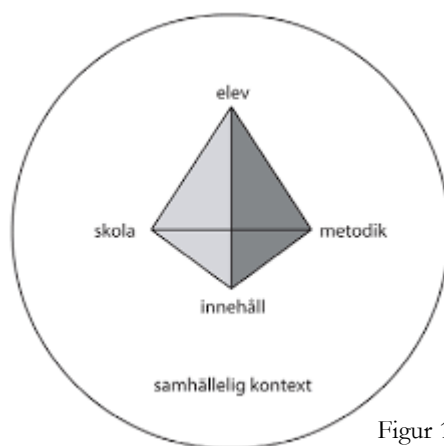
Sammanfattningsvis är resultatet av denna studie att alla fyra ämneslärarstudenter mer eller mindre reflekterar över möjligheterna att implementera värdegrundsuppdraget i historieundervisningen och hur detta skulle kunna gå till rent praktiskt. De har alla identifierat svårigheter med uppdraget och lyft problem som finns i historieämnet utifrån rådande normer och föreställningar kopplade till kön, sexualitet och etnicitet. Majoriteten av deltagarna tycks anse att det framförallt är den rådande historiekanon som bidrar till en marginalisering av vissa grupper vilket också bidrar till en implicit diskriminering. Diskussionerna kring hur värdegrundsuppdraget ska implementeras i historieundervisningen har till stor del rört sig mellan två metoder. Dels att anlägga olika (marginaliserade) gruppers perspektiv på rådande historiekanon, det vill säga de händelser och skeenden som traditionellt behandlas i historieundervisningen. Dels att undervisa på ett sådant sätt att eleverna utvecklar en förståelse för att historia består av konstruerade berättelser och på så sätt låta eleverna reflektera över vilka grupper som finns representerade och vilka som inte finns representerade i historieförmedlingen.

8. Diskussion

I följande avsnitt diskuteras studiens resultat i relation till tidigare forskning samt valet av metod.

8.1 Resultatdiskussion

Den tidigare forskning som behandlats i denna studie har redogjort för en del av de aspekter som påverkar historieämnet, utifrån ett kritiskt konstruktivistiskt perspektiv. Brännpunkten har legat på historielärares förutsättningar och det ramverk lärarna måste förhålla sig till, utifrån ämnets syfte och innehåll, samt hur väl dessa korrelerar med värdegrundsuppdraget. Vilka frågor som påverkar historieämnet kan beskrivas av den ämnesdidaktiska pyramiden varav denna studie fokuserat på skola och innehåll.



Figur 1: Den ämnesdidaktiska pyramiden¹⁰⁵

De olika aspekterna av pyramiden beskrivs av Lozic som:

Den didaktiska pyramiden visualiserar de frågor som påverkar historieämnet i skolan och ger därmed en bild av ämnets identitet. Historieämnets identitet och således de historiedidaktiska övervägandena påverkas av de metodologiska valen, ämnets presumtiva innehåll och traditioner, skolans och skolsystemets utformning och överenskommelser, de lagar och regler som styr skolan i allmänhet och historieämnet i synnerhet samt elevernas och lärarnas identifikationer. Alla dessa faktorer ingår samtidigt i en större samhällelig kontext som i sig påverkar synen på skolämnet historia.¹⁰⁶

Ämneslärarstudenternas sammanfattade kommentarer om historieämnets syfte har som tidigare redogjorts handlat om elevers förståelse för samband mellan dåtid, nutid och framtid, identitetsformering, (käll-)kritik och användandet av historien som en moralisk kompass. Denna studie har inte ämnat att jämföra deltagarnas tankar och reflektioner med varandras och inte heller har den ämnat att tolka studenternas enskilda tankar i relation till olika pedagogiska metoder. Men det finns mönster i deltagarnas sammanfattade tankar om hur de uppfattar historieämnets syfte och hur de väljer att beskriva olika didaktiska förhållningssätt till historieämnet, och i synnerhet utifrån ett värdegrundsuppdrag. Dessa mönster är inte helt oväntade då ämnets syfte bör fungera

¹⁰⁵ Lozic 2010 s. 14

¹⁰⁶ Lozic 2010 s. 14

som ett mål med undervisningen vilket den då troligen anpassas efter. Dessa mönster har även Nygren uppmärksammat i sin studie om historielärares undervisningsstrategier. Men till skillnad från Nygren ämnar inte denna studie att tillskriva deltagarna i fokusgruppen några specifika undervisningsstrategier. Det blir dock tydligt att det finns en röd tråd mellan de syften deltagarna har angett och hur de har beskrivit och problematiserat historieämnets innehåll och ramverk utifrån värdegrundsuppdragets måluppfyllelse. Deltagarna, som har nämnt elevers förmåga att tänka (käll-)kritiskt beskriver vid flertalet tillfällen under studien arbetssätt som syftar till att låta eleverna träna denna förmåga. Detta kan göras på flera sätt enligt Nygren, som bland annat menar att ett flerperspektivistiskt angreppssätt på rådande historiekanon bidrar till elevers utveckling av kritiskt tänkande. En sådan metod beskrivs även av flera av deltagarna i denna studie som ett sätt att utveckla historieämnet så att det blir mer inkluderande. Det finns dock, förutom tidsbristen, en fara med att anlägga ett flerperspektivistiskt synsätt på historien enligt Nordgren och Gustafsson då det tenderar att stärka och cementera rådande normer istället för tvärtom. Nordgren kallar detta för *tilläggs historia* som han beskriver som ett perspektiv, till exempel kvinno-/genushistoria vilket har lagts till på en redan etablerad historiekanon istället för att inkluderas i den. Denna ståndpunkt stöds även av Gustafsson och Wallach Scott, som menar att även om man som historielärare lägger till en grupp eller ett perspektiv på sin historieförmedling förändrar inte det samhällets maktrelationer. Däremot kan det kanske bidra till att utveckla elevernas kritiska förmåga och historiemedvetande då det belyser en händelse eller ett skeende ur olika perspektiv, vilket gör att historien som ”en absolut sanning” problematiseras och ifrågasätts. De problem vad gäller grundläggande värden och värderingar som kommer genom att lägga till ett perspektiv på en redan etablerad historiekanon lyfts också av Sofia som menar att en sådan metod enbart bidrar till reproducering av redan traditionella normer.

Ämneslärarstudenterna berörde dessutom ännu ett problem med att som historielärare anlägga ett flerperspektivistiskt angreppssätt på historien i en diskussion om identitet. Att fokusera på marginaliserade eller tidigare osynliggjorda grupper kan snabbt utvecklas till en kontroversiell fråga, i synnerhet om detta görs utifrån elevers (tillskrivna) identiteter. I detta fall handlade diskussionen om homosexualitet och etnisk tillhörighet där elever känt sig utpekade och nedvärderade i sin identitet. Flera studier har visat att det är oerhört viktigt att man som (historie-)lärare inte tillskriver sina elever identiteter, vilka de än må vara (etniska, sexuella, kön, religiösa etcetera) då en persons identitet består av massor av dynamiska identiteter vilka dessutom går utöver kategorier såsom kön, sexualitet och etnicitet. Det är heller inte säkert att eleven vill identifiera sig med eller bli kopplad till vissa identiteter. Det kan också vara så att en elev identifierar sig på ett visst sätt i en situation men på ett annat i en annan situation, vilket Annika ger uttryck för i en diskussion om hennes identifiering som nationell minoritet, när hon ställs i en problematisk situation där majoritetskulturen är gällande. Troligen kan Läroplanens (Lgy11) bestämmelser om individanpassad undervisning och historieämnets syfte att utveckla elevers identiteter, i värsta fall tolkas och användas på ett sådant sätt att läraren gör skillnad på eleverna utifrån deras (tillskrivna) identiteter, och i de välvilligaste av ambitioner anpassar undervisningen efter dessa. Vad som riskerar att hända då, är att de utpekade eleverna själva blir bärare utav de exkluderande normerna ”vi” och ”dem”. Ett sätt att minimera risken för att detta sker är enligt Lozic och Björkman & Bromseth att som (historie-)lärare ta för vana att kritiskt granska sig själv, sin undervisning och sitt material enligt den normkritiska modellen. Utan att deltagarna explicit använder dessa begrepp ger de ändå ett visst uttryck för att detta vore en bra metod för att kunna implementera värdegrundsuppdraget i historieundervisningen. Sofia ger ett exempel på hur normkritisk pedagogik på ett enkelt sätt kan införas i undervisningen när hon talar om betydelsen av namn i en matematikbok. Att vara normkritisk behöver inte bestå av ett stort arbete, det kan implementeras i ”små saker” som i slutändan kommer att göra en stor skillnad. Att fundera över vilka normer och föreställningar kring kön, sexualitet och etnicitet man som (historie-)lärare är med och reproducerar är en viktig del i värdegrundsarbetet enligt Skolverket och flera ämnesdidaktiska studier då det kan förhindra exkludering och diskriminering. I sitt material är det lätt att välja bilder, filmer, texter och

så vidare som bryter med dessa normer. Till exempel behöver inte en familj alltid bestå av vit, medelklass, mamma, pappa, barn. I vilka sammanhang och kontexter placeras könen, sexualiteterna, etniciteterna? Vilka erfarenheter och egenskaper tillskrivs dem? Dessa frågor närmade sig även deltagarna i ett par diskussioner. Erik till exempel belyser hur Sovjetunionen alltid tycks gestaltas som "den andre" och "... en allrådande ondskas" och Simon menar att *konstruktionerna* "vi" och "dem" bör påvisas och analyseras tillsammans med eleverna.

Lifmark belyser vikten av att integrera värdegrundsuppdraget i den vardagliga undervisningen då exkluderande normer annars riskerar att reproduceras och cementeras om det görs till en grej "utöver" det vardagliga. Bäckman lyfter svårigheten i att som lärare identifiera dessa normer, och då i synnerhet normer om sexualitet då hon beskriver hur "heterosexualitet fungerar som en undertext för skolans (sexual-)undervisning." Att just normer om sexualitet inte är lika framträdande som normer om etnicitet till exempel, kan förklaras utifrån de samhällsförändringar som lett till att dagens samhällsdebatt till stor del handlar om mångkultur och globalisering. Detta kan även till viss del skönjas i denna studie då flera av deltagarnas diskussioner berör etnicitet och mångkultur snarare än sexualitet.

Normkritikens syfte, att belysa maktrelationer och snarare peka på privilegier än diskrimineringar skulle, i den klassrumssituation som Simon tar upp, troligen ha förhindrat det normförstärkande och särskiljningen av "vi" och "dem" som istället skedde. Att belysa maktrelationer och lägga fokus på de privilegierade, majoritetsgrupperna skulle med andra ord kunna förhindra att elever som identifierar sig eller blir tillskriven en identitet med en marginaliserad grupp känner sig utpekad. Å andra sidan nämner Sofia att, med ett sådant arbetssätt förblir dessa grupper ändå osynliga och den normativa historiekanonerna förblir intakt och oförändrad.

I likhet med bland annat Nordgren och Gustafsson, menar ämneslärarstudenterna att det finns en diskrepans mellan kursplan, den traditionella historiekanonerna och värdegrundsuppdraget. I flera diskussioner lyfter deltagarna aspekter som, framförallt ger upphov till problem i utvecklingen av elevers identitetsformering då endast vissa (privilegierade) identiteter tillåts ta plats och synas.

Fokusgruppens tre möten har bidragit till att lyfta flera tankar om hur historieämnet kan utvecklas i samband med implementering av värdegrundsuppdraget. Deltagarna har visat engagemang i samtalen och stött och blött idéer med varandra. Att deltagarna verkade engagerade i samtalen ger uttryck för att metodvalet var passande för studiens syfte och att deltagarna fann det utvecklande, i form av ett kollegialt lärande. I likhet med Lozic lyftes tankar om hur historieundervisningen- för att främja ett kritiskt tänkande och öppna upp för fler perspektiv, skulle kunna utgå ifrån en dekonstruktionsmetod. Det skulle i så fall innebära att man som historielärare dekonstruerar kommunikationen av historieämnet tillsammans med eleverna i syfte att belysa maktrelationer som finns inbyggda i olika verklighetsbeskrivningar såsom att sanningen konstrueras i motsatspar, vilket deltagarna varit inne på vid flertalet tillfällen.

Det har även funnits en ansats och flera tankar hos deltagarna att lämna den traditionella historieförmedlingen som bestått av en kronologisk, eurocentrerad, mansdominerad bild, för att istället jobba tematiskt. Historieämnets innehåll blir till ett medel att dels gestalta, dels bidra till en utveckling av värdegrundsuppdraget, samt ett material för eleverna att träna kursplanens förmågor på. Syftet med undervisningen bestämmer urvalet och nedslagen i historien snarare än att historiekanonerna anger riktningen för syftet och målet med undervisningen.

8.2 Metoddiskussion

Utifrån den valda metoden fokusgrupper, är det rimligt att förhålla sig något sånär kritisk till resultatet då det alltid finns en risk att forskarens egna intressen finns inbäddade i resultatet. Därför menar Kvale och Brinkmann att forskaren alltid bör reservera sig för eventuella

tolkningsproblem.¹⁰⁷ Min ambition har dock varit att återge deltagarnas resonemang och samtal så nära deras egna uttalanden som möjligt. I vissa fall har citaten transkriberats relativt grovt, men enbart för läsförståelsens skull då samtal och talspråk kan te sig något kaotiskt i skrift.¹⁰⁸

Metoden har visat sig fruktbar på många olika sätt, då deltagarnas samtal, enligt min tolkning, lett till ytterligare utvecklingar av argument samt nya resonemang och funderingar hos ämneslärarstudenterna. Min förhoppning om att skapa ett kollegialt samtal och en plats för deltagarna att byta erfarenheter och kunskaper tolkar jag som positivt.

Fyra studenter har varit lagom för studien då den inte ämnat att dra några generella slutsatser. Jag upplever att fyra deltagare var tillräckligt många för att skapa ett levande samtal, men också tillräckligt få för att alla skulle få en chans att göra sin röst hörd.

Det stimulumaterial deltagarna tilldelades inför möte nummer två och tre bör också nämnas, då det finns en risk att dessa påverkat deltagarnas åsikter och yttranden. Stimulumaterialet framställdes därför på ett sådant sätt att det varken talade för eller emot beskrivna teorier.

9. Sammanfattning

Syftet med denna studie var att undersöka blivande historielärares tankar om utveckling av historieämnet, i samband med implementering av värdegrundsuppdraget. Utgångspunkten och den teoretiska referensramen har varit förankrad i ett kritiskt konstruktivistiskt perspektiv, där det sociokulturella perspektivet och normkritisk pedagogik ingår. Undersökningen genomfördes med hjälp av en fokusgrupp, där fyra blivande historielärare deltog under tre olika möten på webben. Den forskning detta arbete vilar på visar hur normer och föreställningar om framförallt kön, sexualitet och etnicitet reproduceras och cementeras genom läroböcker, kursplaner och historielärares undervisning, ofta med utgångspunkt i en traditionell historiekanon. Det sammanlagda resultatet visar att historieämnet i synnerhet och skolan i allmänhet präglas av eurocentrism, etnocentrism och en historieskrivning baserad på heterosexualitet och manlig dominans vilket genererar i ett osynliggörande och/eller en marginalisering av övriga grupper. Ämneslärarstudenternas sammanfattade tankar har gått i linje med tidigare forskning vad gäller diskrepansen mellan kursplan, historiekanon och värdegrundsuppdrag. Deltagarna har även berört flera ämnesdidaktiska metoder för hur historieämnet skulle kunna utvecklas för att bli mer inkluderande. Fokusgruppen har skapat engagerade samtal samt bidragit till en utveckling av deltagarnas resonemang, vilket jag tolkar som en positiv effekt av vald metod. Det utrymme som fokusgruppens struktur gett upphov till, tycks gagna denna typ av diskussioner, då deltagarna har haft möjlighet att ta del av, samt utveckla och/eller ifrågasätta andra deltagares tankar. Målet med studien har inte varit att deltagarna skulle komma på, eller presentera färdiga problemlösningar, eller för den delen skapa konsensus, men sammanfattat tycks deltagarna vara relativt ense om att historieämnets utveckling består i de didaktiska frågorna *hur* och *vad*.

¹⁰⁷ Kvale & Brinkmann 2014 s. 303

¹⁰⁸ Kvale & Brinkmann 2014 s. 191

Referenser

- Ammert, Niklas. (2011) *Att spegla världen– läromedelsstudier i teori och praktik*. Studentlitteratur AB, Lund.
- Björkman, Lotta (red.) & Bromseth, Janne. (2019) *Normkritisk pedagogik, perspektiv, utmaningar och möjligheter*. Författarna och Studentlitteratur AB. Lund.
- Bäckman, Maria. (2003) *Kön och känsla: Samlevnadsundervisning och ungdomars tankar om sexualitet*. Stockholms universitet.
- Danielsson Malmros, Ingmarie. ”Den historiska berättelsen i teori och praktik”. Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.). (2014) *Historien är närvarande-historiedidaktik som teori och tillämpning*. Författarna och Studentlitteratur AB, Lund.
- Gustafsson Jörgen. (2017) *Historiebokens föreställningar–påbjuden identifikation och genreförändring i den obligatoriska skolan 1870–2000*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Holmén, Janne. ”Historia”. Larsson, Esbjörn & Westberg, Johannes red. (2015) *Utbildningshistoria– en introduktion*. Studentlitteratur AB, Lund.
- Johansson, Maria. (2012) *Historieundervisning och interkulturell kompetens*. Karlstads universitet, Karlstad.
- Karlsson, Klas- Göran. ”Historiedidaktik: begrepp, teori och analys”. Karlsson, Klas- Göran & Zander, Ulf (red.). (2014) *Historien är närvarande: historiedidaktik som teori och tillämpning*. Författarna och Studentlitteratur AB, Lund.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend. (2014) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3. Uppl. Författarna och Studentlitteratur AB, Lund.
- Landahl, Joakim. ”Utbildning som fostran”. Larsson, Esbjörn & Westberg, Johannes red. (2015) *Utbildningshistoria– en introduktion*. Studentlitteratur AB, Lund.
- Lifmark, David. (2010) *Emotioner och värdegrundsarbete. Om lärare, fostran och elever i en mångkulturell skola*. Doktorsavhandling i Pedagogiskt arbete nr 38, Högskolan Dalarna.
- Lozic, Vanja. (2018) *Historieundervisningens utmaningar– Historiedidaktik för 2000-talet*. Malmöuniversitet, Institutionen för skolutveckling och ledarskap.
- Lozic, Vanja. (2010) *I historiekansons skugga: historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle*, Malmöuniversitet.
- Martinsson, Lena & Reimers, Eva (red.). (2014) *Skola i normer*. Författarna & Gleerups utbildning AB. Falkenberg.
- Nolgård, Olle & Nygren, Thomas. (2019) *Considering the past and present of Romani in Sweden: Secondary school pupils' thinking and caring about the history of the Romani in national tests*. Uppsala universitet.
- Nordgren, Kenneth. (2006) *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*. Karlstads universitet. Karlstad.

Nygren Thomas. (2009) *Erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier*. Umeå universitet.

Säljö, Roger. Den lärande människan- teoretiska traditioner. Liberg, Caroline (red.) Lundgren, Ulf P & Säljö, Roger (2014) *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare*. Författarna & Natur & kultur, Stockholm.

Wallach Scott, Joan. (2004) ”Genus– en användbar kategori i historisk analys”. Carlsson Wetterberg, Christina & Jansdotter, Anna red. (2004) *Genushistoria– en historiografisk exposé*. Författarna, redaktörerna och Studentlitteratur, Lund.

Wernersson, Inga. ”Genusordning och utbildning–förr och nu”. Lundgren, Ulf P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline red. (2014) *Lärande, skola, bildning– Grundbok för lärare*. Författarna och Natur & Kultur, Stockholm.

Wibeck, Victoria. (2010) *Fokusgrupper– Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. 2. Uppl. Författaren och Studentlitteratur AB, Lund

Internet

Intersektionalitet, Kvinnovetenskaplig tidskrift 1.03 2014

<https://www.jamstall.nu/wp-content/uploads/2014/02/Intersektionalitet-Nina-Lykke.pdf> 14/5 2020

Begreppet konstruktivism

<https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/konstruktionism> 20/5 2020

Skolverkets allmänna råd och kommentarer. För arbetet med att främja lika behandling och för att motverka diskriminering och annan kränkande behandling.

<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a655db6/1553959200572/pdf1646.pdf> 14/5 2020

Bilaga 1

Inbjudan om att delta i en kvalitativ studie i historielärares tankar om utveckling av historieundervisningen i samband med implementering av värdegrundsfrågor.

Du tillfrågas härmed om deltagande i denna undersökning.

Syftet med studien är att undersöka hur verksamma gymnasielärare inom ämnet historia uppfattar kopplingen mellan skolans värdegrund och undervisningen i historia i relation till föreställningar kring kön, sexualitet och etnicitet. Undersökningen kommer att ingå i en studie som utgår ifrån ett konstruktivistiskt synsätt.

Studien är en uppsats på avancerad nivå och är en del av utbildningen till ämneslärare vid Högskolan Dalarna. Studien kommer att genomföras i form av en fokusgrupp där alla deltagare ska vara legitimerade historielärare och verksamma på gymnasiet eller högstadiet. Samtalen kommer att beröra dina tankar och erfarenheter om undervisning i historia kopplat till det demokratiska värdegrundsarbetet. Frågornas karaktär kan till exempel bestå av vilka problem du som deltagare anser att historielärare ställs inför i sin undervisning utifrån rådande föreställningar kopplade till kön, etnicitet och sexualitet.

Deltagandet beräknas ta 40–50 minuter och kommer att ske över internet via ett samtalsrum i Zoom med mikrofon och webbkamera. Fokusgruppen kommer att samlas vid tre olika tillfällen mellan 10 april och 7 maj. Inför varje avtalat möte kommer deltagaren att ombedas läsa en kort text kopplat till ämnet. Det är min förhoppning att denna studie även ska kunna bidra till ett fördjupat utvecklingsarbete där dina tankar och erfarenheter uppmuntras att fritt ta plats i ett historiedidaktiskt sammanhang.

Det är viktigt att samtalen sker på en ostörd plats och vid en tid som vi alla kommer överens om. Samtalen kommer att spelas in och skrivas ut i text och den färdiga uppsatsen kommer att finnas tillgänglig för dig som deltagare i fokusgruppen att ta del av om du så önskar.

Den information du lämnar kommer att bearbetas och hanteras på en lösenordskyddad hårddisk där ingen obehörig kan komma åt den. Redovisningen av resultatet kommer att ske så att ingen individ kan identifieras. Undersökningen kommer att presenteras i form av ett examensarbete vid Högskolan Dalarna. Inspelningarna och de utskrivna texterna kommer att förstöras så snart uppsatsen är godkänd vilket beräknas ske i juni 2020.

Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt. Du kan när som helst välja att avbryta ditt deltagande utan närmare motivering.

Ytterligare upplysningar lämnas av nedanstående ansvariga.

Järvsö 2020-03-29

Jessika Bergman

Student

073 848 87 95

h16jeber@du.se

Professor emeritus Lars Petterson

Handledare

073 352 83 89

lpe@du.se

Bilaga 2

Samtyckesformulär

Jag har tagit del av informationsbrevet angående undersökningen ”Blivande historielärares tankar om utveckling av historieämnet i samband med en implementering av värdegrundsuppdraget”.

Jag är införstådd med att deltagandet är frivilligt och att jag när som helst kan avbryta mitt deltagande genom att kontakta Jessika Bergman h16jeber@du.se utan att ange varför. Uppgifter som samlas in om mig får enbart användas på det sätt som beskrivs i informationsbrevet.

Härmed ger jag mitt samtycke till att vara med i undersökningen.

Signatur, ort och

datum: _____

Namnförtydligande: _____

Bilaga 3

Intervjuguide 1

- Redogör kort för din ämneskombination, vilken termin du läser och din yrkeserfarenhet inklusive verksamhetsförlagda perioder.
- Vad anser du vara historieämnets syfte i skolan? Varför ska man läsa historia och vad för historia ska man läsa?
- Hur uppfattar du lärarens dubbla uppdrag? Hur ska de(t) gestaltas? I synnerhet utifrån rådande föreställningar kopplade till kön, etnicitet och sexualitet.
- Hur uppfattar du möjligheterna att i historieundervisningen gestalta lärarens dubbla uppdrag genom att implementera kunskapsuppdraget med värdegrundsuppdraget? I synnerhet utifrån rådande föreställningar kopplade till kön, etnicitet och sexualitet.

Intervjuguide 2

Kursplaner och läroböcker i historia och därmed den historiska kanonen är till synes problematiska utifrån ett värdegrundsperspektiv då de reproducerar och cementerar rådande föreställningar och normer om bland annat kön, etnicitet och sexualitet. Dessa föreställningar ger upphov till en makthierarki utifrån skapandet av ett "vi" och "dem" vilka tenderar att marginalisera vissa grupper medan andra privilegieras.

- Hur uppfattar du möjligheterna och förutsättningarna att gestalta värdegrundsuppdraget i historieundervisningen? Hur ska du praktisera det i din kommande roll som lärare? I synnerhet utifrån rådande föreställningar kring kön, sexualitet och etnicitet.
- Om värdegrundsuppdraget är målet med historieundervisningen, vad bör undervisningen innehålla? I synnerhet utifrån rådande föreställningar kring kön, sexualitet och etnicitet.
- Om värdegrundsuppdraget är målet med historieundervisningen, hur ska historieämnet förmedlas? I synnerhet utifrån rådande föreställningar kring kön, sexualitet och etnicitet.

Intervjuguide 3

- Vad anser du behöver förändras i historieämnet för att det ska bli mer inkluderande?
- Hur ska du som historielärare gestalta värdegrundsuppdraget i klassrummet? (I ditt material och i ditt sätt att vara och tala?)
- Om du fick lägga upp historieundervisningen som du ville hur skulle du välja att lägga upp den? Vad skulle den innehålla och vad skulle den inte innehålla?

Bilaga 4

Historieämnet ur ett värdegrundsperspektiv.

Texten är ett utdrag ur Maria Johanssons avhandling *Historieundervisning och interkulturell kompetens* (2012) s.9–11.

Den mångkulturella förändringen av samhället har skapat en situation där många kulturer, religioner, livsstilar och språk samexisterar och påverkar vår vardag. Också skolan och förutsättningarna för undervisningen förändras. I klassrummen finns elever med olika kulturella bakgrunder vilket väcker frågor om identitet och representation, samtidigt som förändrade konsumtions- och resemönster, globala mediebilder och miljöpåverkan ställer nya krav på undervisningens innehåll. Expanderande fält som interkulturell pedagogik, global education, multicultural education, citizenship education och education for social justice, för att nämna några, vittnar om att skolans uppdrag omtolkas och förändras. Det gäller också skolans historieämne som har dragits in i denna diskussion med såväl pedagogiska som politiska förtecken.

Att historieämnet ådrar sig politiskt intresse är inget nytt. I själva verket introducerades historia som ett skolämne av förra sekelskiftets nationalstater som ett led i att skapa medborgare med gemensam identitet, lojalitet till fosterlandet och nationell sammanhållning. Historieämnet stod sig länge starkt, men i Sverige och på andra håll i västvärlden, tycktes det nya, mer framtidsoriktade samhällskunskapsämnet från och med 1970-talet ha mer att erbjuda och historieämnet i skolan tappade mark. Samtidigt ifrågasatte postmodernismen ”de stora berättelserna” och med den kulturella vändningen uppmärksammades språkets betydelse och historiens konstruerade karaktär. Vad skolans historieämne borde eller kunde erbjuda, om det ens kunde bidra, verkade oklart.

Med 1990-talets politiska förändringar och processer som globalisering, migration och mångkultur ställdes nya frågor och behovet av historia verkade öka. Historieämnet har nu återigen blivit en del av diskussionen om vilket samhälle vi vill ha. Mot bakgrund av globalisering och mångkultur har vi i västvärlden sett en mängd ”history wars”, bland annat i USA, England, Ryssland, Estland och Australien, när nya läroplaner och läroböcker introducerats. Två trender och historieuppfattningar har stått mot varandra, en ”traditionell” trend, med en syn på historia som något givet, en oomstridd berättelse, och en ”progressiv” trend med en syn på historia som något föränderligt, bestående av många perspektiv där förtryckta grupper, ursprungsbefolkningar, minoriteter och immigranter kräver utrymme för sina historier.

Å ena sidan har många slutit upp bakom behovet att stärka den nationella identiteten när den tycks hotas av upplösande krafter. I Storbritannien och Australien talar politiker om brittiska respektive australiska värden, med rötter i den nationella historien, och i Nederländerna och i Danmark har en nationell kanon för historieämnet introducerats. Det ses som angeläget att överföra värden och kunskaper om ett gemensamt nationellt förflutet för att skapa sammanhållning och medborgerligt ansvar i ett av mångkultur splittrat samhälle. Å andra sidan, mot behovet av ett gemensamt kulturarv, ställs minoritetsgruppers rättigheter till sin identitet och historia. I Sverige betonas minoritetsgruppernas rättigheter i läroplanen samtidigt som det västerländska och nationella svenska kulturarvet lyfts fram.

I den pedagogiska diskussionen förespråkar vissa att elever från andra kulturer (främst) får studera sin historia, medan andra talar om en gemensam historisk kanon. I antologin *Beyond the Canon* menar emellertid författarna att motsättningen, för eller mot en kanon, på sätt och vis är överspelad, och att de globala förändringarna kräver en historia som berör människor i egenskap

av medborgare i nationer men också i världen, som kosmopoliter. Historieämnet bör då ta en global utgångspunkt och erbjuda utrymme för många kulturer. Mycket talar för att historieämnet har en roll att spela i en mångkulturell och globaliserad samtid och framtid. Frågan är vilken. Hur ska vi konstruera historieundervisningen i skolan så att ämnet blir relevant för eleverna?

Historiestudier kan handla om nationalstater och nationalism, om migration, etnicitet och om kulturernas framväxt och förändring och borde därför kunna ha stora möjligheter att bidra till att elever får sådana kunskaper, attityder och färdigheter som de behöver för att bli interkulturellt kompetenta. Att det är en uppgift för skolans historieundervisning kan motiveras både med hänvisning till vad vår mångkulturella och globaliserade samtid kräver och till skolans läroplansuppdrag. Om man sätter interkulturell kompetens som mål för historieundervisningen kan man förenklat argumentera längs två linjer. Å ena sidan kan man ha den uppfattningen att historieämnet i sig, så som det är, ger förutsättningar för utvecklande av interkulturell kompetens, i kraft av att det innehåller viktiga berättelser ur det förflutna och att kunskap om dessa gör det möjligt att förstå nuet. Det vill säga, man kan som lärare fortsätta som förut och det är bra nog. Å andra sidan kan man mena att ämnet måste förändras på så sätt att man måste göra saker med ämnet, vad gäller innehåll, förmågor, övningar och hur undervisningen organiseras i klassrummet.

Sammanfattningsvis kan man säga att historieämnet och skolans syfte och innehåll under 1800-talet, 1900-talet och 2000-talet har följt samhällets politiska, sociala och ekonomiska förändringar. I läroplanens värdegrund (Lgy11) fastslår Skollagen att utbildningen ska utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och de mänskliga rättigheterna. Johanssons avhandling behandlar historieämnet ur ett interkulturellt perspektiv men hennes ansats och kritiska förhållningssätt är applicerbart på flera aspekter såsom kön och sexualitet. Om man sätter värdegrundsuppdraget som ett mål för historieundervisningen, hur ska ämnets innehåll, förmågor och attityder gestalta detta? Hur står sig dagens kursplaner i historia och den traditionella historiekanonerna i relation till värdegrundsuppdraget om alla människors lika värde i synnerhet utifrån rådande föreställningar kring kön, sexualitet och etnicitet. Vems historia synliggörs och vems historia osynliggörs? Utifrån ovan nämnda avhandling och flera andra som studerat kursplaner i historia och läroböcker tycks det som att vi har en kursplan i historia, ett flertal läromedel och en historiekanon som tenderar att inte belysa ett mångfaldsperspektiv utifrån rådande föreställningar kring kön, sexualitet och etnicitet. Hur svarar det mot värdegrundsuppdraget och historieämnets syfte om att utveckla elevers historiemedvetenhet, förståelse för hur historia används samt deras förmåga att använda historisk metod?

På första seminariet lyftes flera åsikter om historieämnets syfte. Utvecklandet av elevers (olika) identiteter, källkritiska förmåga, förståelse för hur historia kan brukas och förståelse för samband mellan dåtid, nutid och framtid. Hur ska dessa förstås och praktiseras utifrån värdegrundsuppdraget?

Då tidigare forskning belyst att kursplaner och läroböcker i historia samt den traditionella historiekanon tenderar att reproducera normer och föreställningar kopplade till makt (bland annat utifrån kön, sexualitet och etnicitet) har en debatt skapats i hur historieundervisningen ska utvecklas för att verka inkluderande och på så sätt gestalta värdegrundsuppdraget utifrån alla människors lika värde. Debatten har rört sig inom och mellan flera olika begrepp och pedagogiska metoder, dessa är ett urval av dem.

- **(Implicit) Diskriminering**
- **(Mång) Kultur**
- **Identiteter**
- **Maktstrukturer**
- **Inkludering**
- **Integrering**
- **Segregation**
- **Intersektionalitet-** Begreppet används för att beskriva hur olika sociala maktordningar som till exempel kön, sexualitet, och etnicitet samverkar i olika sammanhang och i olika diskurser. Kategorierna växelverkar i ett dynamiskt maktspel där över- och underordnade kategorier innehåller olika dimensioner i förhållande till den rådande diskursen. Intersektionalitet är med andra ord ett begreppsverktyg i analysen av maktförhållanden som problematiserar den snäva och ensidiga debatten om till exempel manlig överordning och kvinnlig underordning. Manligt och kvinnligt är bara en identitet som påverkar ett maktförhållande, andra sociala kategorier som till exempel sexualitet och etnicitet samverkar och/eller förstärker dessa och nyanserar en ursprungligen komplex bild. T.ex. Är det således skillnad på att vara kvinna och vit än att vara kvinna och svart trots att båda definieras som kvinna.
- **Interkulturell kompetens-** Förmåga att effektivt kommunicera interkulturella situationer och att kunna förhålla sig till en mångfald av kulturella kontexter. Formulerat som ett uppdrag för skolan kan det sägas omfatta kunskaper, attityder och färdigheter som elever behöver för att kunna vara kompetenta samhällsmedborgare i en mångkulturell och globaliserad samtid och framtid.
- **Toleranspedagogik-** Skolans värdegrundsarbete kopplat till mångfaldsfrågor har länge gestaltats av en toleranspedagogik där fokus legat på att skapa en tolerans för den som

avviker från normen, den så kallade ”den andre”. Syftet har varit att hos majoriteten öka toleransen för minoriteten och/eller den avvikande gruppen. Denna typ av pedagogik och dess sätt att hantera diskriminering på har kritiserats av framförallt queerteori, kritisk teori och feministisk forskning för sitt sätt att istället för att skapa ett inkluderande klimat, befast rådande normer och maktstrukturer. En metod som kan exemplifiera detta är hur en majoritetsgrupp (till exempel heterosexuella) ges utrymme att diskutera, tycka till om och ta ställning till en minoritetsgrupp (homosexuella). Denna metod öppnar upp för kränkningar och befäster heteronormen och ”den andre”.

- **Normkritisk pedagogik-** Inspirerad av det queerteoretiska perspektivet, feministisk forskning och kritisk pedagogik växte den normkritiska pedagogiken fram under slutet av 2000-talets första decennium. Den normkritiska pedagogiken har som syfte och mål att bidra till en icke-förtryckande undervisning där normer och maktrelationer sätts i fokus med tyngdpunkt på framförallt heteronormen. Den utgår ifrån precis som queerteorin att kön och sexuell läggning är sociala konstruktioner vilka i sin tur är laddade med olika möjligheter till makt eller icke-makt och dessa kallas normer. Dessa normer kategoriserar och positionerar människor och är en viktig källa till förståelse om vad som möjliggör diskriminering och förtryck. Den normkritiska pedagogiken syftar alltså till att synliggöra de normer som kategoriserar sociala grupper som norm eller avvikare från normen för att förebygga diskriminering och exkludering i undervisningen. Genom att peka ut privilegier och syna dem och deras konsekvenser kopplas diskriminering till maktstrukturer snarare än individorienterad mobbing och kan på så sätt påvisa samhälleliga orättvisor även ur ett vetenskapligt perspektiv vilket är en viktig del i det förebyggande arbetet mot diskriminering.

Kritik har riktats mot den normkritiska pedagogiken där de största argumenten är att varje pedagogisk ansats och metod som syftar till att motverka diskriminering och exkludering även bidrar till detsamma om än i nya former. Varje perspektiv bidrar till en inkludering men också till en exkludering. Det finns därför ingen metod som ensam kan motverka diskriminering och därför kan det finnas anledning att rikta kritik mot den normkritiska pedagogiken. Det finns en överhängande risk med att den normkritiska pedagogiken i sig framställs på ett sådant sätt att den blivit normerande och överordnad andra pedagogiska metoder och arbetssätt. Metodens syfte att ifrågasätta rådande normer och strukturer tenderar alltså att slå knut på sig själv då maktförhållanden fortsätter att skapa hierarkier om än i nya former.