



Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044-20 30 00
www.hkr.se

EXAMENSARBETE

Våren 2014

Lärarytbildningen

Genom vilka glasögon ser vi historien?

- En analys av skolläroböcker i historia.

Författare
Caroline Elizabeth Harmon
Arberesha Sabani

Handledare
Thomas Sörensen

www.hkr.se

Genom vilka glasögon ser vi historien?

Abstract

Syftet med denna studie är att undersöka om eventuell eurocentrism förekommer i historieundervisningen i den svenska skolan. Elevernas upplevelse av den undervisning de erbjuds har också belysts i undersökningen. Lärare arbetar utifrån direktiv där intentionerna är att den svenska skolan ska vara en skola för alla; frågan är om dessa intentioner kommer till uttryck, med andra ord om de fungerar i praktiken. Särskilt fokus har lagts på det perspektiv som finns i skolläroböckerna. Således har undersökningen genomförts genom en kvalitativ analys av utvalda läroböcker på gymnasienivå, läro- och kursplaner, samt genom intervjuer med elever. Undersökningen visar att skolläroböckerna som analyserades har ett perspektiv som till stor del domineras av det västerländska perspektivet. Perspektivet som används i dessa böcker anses här således bidra till en reproduktion av ett ”oss”- och ett ”dem” tänkande.

Ämnesord: läromedel, eurocentrism, perspektiv, identitet, historia, andrafiering, erkännande, kultur, postkolonialt samhälle, historieundervisning.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1 INLEDNING	5
1.1 BAKGRUND	6
1.2 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING	8
2. METOD	9
2.1 METOD OCH METODVAL	9
2.2 URVAL	11
2.3 GENOMFÖRANDE	12
2.4 BEARBETNING.....	12
3. TEORI OCH BEGREPPSDEFINITION	12
3.1 POSTKOLONIALISM.....	12
3.2 SOCIOLOGI	17
4. LITTERATURGENOMGÅNG	17
4.1 UTBILDNINGENS DILEMMA	17
4.2 VEMS ÄR HISTORIEN?	20
4.3 BORTOM VI OCH DOM	22
4.4 DIDAKTIK OCH PEDAGOGIK	23
4.5 LÄROPLAN	26
4.6 KURSPLAN FÖR HISTORIA 1B	28
5. ANALYS	29
5.1 LÄRO- OCH KURSPLAN	29
5.2 LÄROBÖCKER	33
5.3 INTERVJUER	53
5.3.1 Grupp 1	54
5.3.2 Grupp 2	56
6. RESULTAT	57
7. DISKUSSION	58
7.1 METODDISUKSSION	62
8. FÖRSLAG PÅ VIDARE FORSKNING	63
KÄLLFÖRTECKNING	
BILAGOR	

1. INLEDNING

Denna studie försöker visa hur historieundervisningen i svenska skolor gestaltas och hur den upplevs av eleverna. Studien fokuserar framför allt på skolläroböckernas innehåll när det gäller vilket perspektiv som används, med andra ord vad författarna av dessa böcker väljer att inkludera av världshistorien och hur olika skeenden, kulturer och folkgrupper framställs. Vi önskar med denna studie att belysa historieböckernas roll i undervisningen och ur vilket perspektiv de skrevs. Under rubriken Skolans värdegrund och uppgifter står det i Lgy11 att:

Ett internationellt perspektiv är viktigt för att kunna se den egna verkligheten i ett globalt sammanhang och för att skapa internationell solidaritet [...] Det internationella perspektivet ska också bidra till att utveckla elevernas förståelse för den kulturella mångfalden inom landet.¹

Frågan är om skolan genom undervisning och läromedel praktiserar det ovanstående. Lyckas lärarna skapa solidaritet och förståelse bland eleverna, eller bidrar skolans perspektiv till en reproduktion av fördomar och ett skapande av ett ”vi” och ett ”dem”? Den svenska skolans mål är att vara en skola för alla oberoende av elevens kön, etnicitet, religion och bakgrund. En utmaning är att realisera dessa goda intentioner i skolans praktik. Styrdokumentets intention är intressant när läroböcker som används inom historieundervisningen i den svenska skolan studeras, då vår hypotes är att det föreligger en diskrepans mellan vad som står i läroplanen och vad de läroböcker som används lär ut till eleverna.

I detta sammanhang kan det vara intressant att se vad pedagogen Dewey ansåg om pedagogikens roll i den kulturella reproduktionen. Han hävdade att pedagogiken kan liknas vid en samhällets genetik. Han menade att vi överför värderingar, kunskap och språk genom uppfostran och utbildning. Denna överföring gör det, i sin tur, möjligt för nästa generation att inkluderas i och utveckla samhället.² Vidare påpekade Dewey att ”om vi ser utbildning som en väsentlig del av den kulturella reproduktionen, är det viktigt att de grundläggande värden som genomsyrar utbildningen är tydliga”.³ För att markera det faktum att utbildningen vilar på värden, valde politikerna ordet *värdegrund*, vilket betyder att all utbildning är fostrande. En av grunderna i Deweys filosofi är att om utbildningsinstitutionerna fränkänner

¹ Skolverket, *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011*, Stockholm: Skolverket, 2011, s.7.

² John Dewey, *Individ, skola och samhälle: utbildningsfilosofiska texter*, 4., [utök.] utg., Stockholm: Natur och kultur, 2004, s. 39f.

³ Dewey, 2004, s.40.

utbildningen dess fostrande roll så innebär det att dölja de värderingar som alltid finns i varje form av utbildning och undervisning.⁴

Professor i socialt arbete, Masoud Kamali diskuterar skolans demokratiska uppdrag och påpekar att:

Skolan har ett uttalat demokratiskt mål där eleverna ska kunna lära och praktisera demokratiska handlingar och förhållningssätt[...] Skolan har också som sitt uppdrag att skapa jämlika villkor och förutsättningar för blivande vuxna medborgare.⁵

Ungdomars identitetsskapande sker inte bara isolerat hos den enskilda individen, utan i dialog med andra, för att använda Taylors ord. Taylor menar att om en människa inte får erkännande kan denna lida skada.⁶ Detta tolkar vi som att om individen inte får ett erkännande av sina erfarenheter, kan denna brist på erkännande försvåra identitetsskapandet och leda till ojämlikhet och reproduktion av fördomar.

Med utgångspunkt i vår framtida profession som lärare, anser vi att det är mycket viktigt att vara medveten om vad för perspektiv och förhållningssätt lärare har i sin undervisning. Dilemmat i att befinna sig mellan läroplanens direktiv och de faktiska förhållanden som råder i samhället anses vara en stor utmaning för dagens lärare. Om läraren ska fokusera på målsättningen en skola för alla är det viktigt att hen utvidgar sin horisont så att olika perspektiv som finns på historien och som är relevanta för de elever som finns i klassrummen inkluderas.

1.1. BAKGRUND

Frågor och tankar kring medvetenhet när det kommer till reproduktion av värderingar har väckts under vår utbildning. Utöver detta faktum har också en av oss förstahandserfarenhet av diskriminering och andrafiering. Det senare ordet kan förklaras med att ”den andra” uppfattas som motsatsen till västvärldens människor. Nedan följer några reflektioner gjorda av Arberesha Sabani:

⁴ Dewey, 2004, s.40.

⁵ Lena Sawyer och Masoud Kamali, *Utbildningens dilemma: demokratiska ideal och andrafierande praxis: rapport av Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering*, Stockholm: Fritze, 2006, s. 9.

⁶ Charles Taylor, *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*, 2., rev.uppl., Göteborg: Diadalos, 1999, s. 44.

En liten anekdot över hur jag har upplevt att leva i två olika världar, hur jag har anpassat mig och hur jag ständigt har fått försvara mig mot olika fördomar som jag mött i samhället. Något som har medfört att jag har hamnat i någon sorts ”hybrid-identitet” eftersom det är svårt för mig att precis säga vem jag är och identifiera vilken kultur och religion jag tillhör. Mina föräldrar kommer från Albanien och jag är uppvuxen i Sverige därför brukar jag kalla mig själv för ”svensk-alban”. Även om jag känner mig som både och, upplever jag att andra blir provocerade av detta och tycker att jag måste välja vem jag vill tillhöra, en del misstolkar och tror att jag har en förälder från Sverige och en från Albanien.

Sociologen Bauman skriver mycket om hur behovet av säkerhet kring det som anses vara ”normalt” är grunden till begrepp som ”vi” och ”dem”. Bauman skriver klart och tydligt att ”säkerhet är spelets huvudsyfte och största insats”.⁷ Säkerhet har blivit den viktigaste delen i ett samhälle där vi tränger ut andra viktiga delar. Bauman menar även att vår osäkra värld har medfört att vår personliga frihet i ord och handling, rätten till privatliv, tillgången till sanningen – allt som förknippas med demokrati – läggs åt sidan.⁸ Det är ovissheten och osäkerheten som skapar stora klyftor i samhället vilket ger olika konsekvenser för de olika individer som lever och agerar i detta samhälle.⁹ Det är osäkerheten som skapar en icke-utvecklingsbar situation i samhället. Ovissheten kan leda till mixofobi, en rädsla att blanda sig med ”de andra” och olika fördomar kring andra kulturer och religioner där alla dras över en kam, eller som Bauman hävdar, att det skapas ”ansiktslösa” människor.

De som inte ”passar in” i samhället blir lätt en måltavla för diskriminering. Detta förhållningssätt kan leda till att ”ansiktet skalas bort”, med andra ord avhumaniseras den som inte anses passa in.¹⁰ Med detta menar Bauman att det uppstår en brist på medkänsla och måltavlan uppfattas därmed som ett hot mot samhället.¹¹ ”Främlingar ger oss ett bekvämt – närliggande – utlopp för vår medfödda rädsla för det okända, ovissa och oförutsägbara”.¹² En främling är enligt Bauman en aktör driven av avsikter som vi i bästa fall kan gissa oss till, men som vi aldrig kan vara säkra på.¹³ Det är ovissheten som skapar en skräck för att ”mixa

⁷ Zygmunt Bauman, *Collateral Damage: social ojämlikhet i en global tidsålder*, Göteborg: Diadalos, 2012, s. 28.

⁸ Bauman, 2012, s.29.

⁹ Bauman, 2012, s.62f.

¹⁰ Bauman, 2012, s.71f.

¹¹ Bauman, 2012, s.72f.

¹² Bauman, 2012, s.74.

¹³ Bauman, 2012, s.74.

sig” med andra människotyper och livsstilar på grund av den ovisshet individen upplever. I grund och botten står därför ovissheten och osäkerheten bakom begreppen ”vi” och ”dem”.¹⁴

Även om Sverige inte var en kolonimakt under 1800-talet, har landet präglats av den europeiska synen på de koloniserade kulturerna och människorna där. Denna syn påverkar i hög grad hur vi bemöter och förhåller oss till våra nya landsmän. Skolan är inget undantag, Kamali skriver i förordet till Loombas *Kolonialism/Postkolonialism* att de skillnader som kreeras mellan ”oss” och ”dem” reproduceras genom vardagliga handlingar inom olika arenor. Skolan är en av dessa arenor och Kamali diskuterar hur historieundervisningen är ett av sätten som gör denna reproduktion av ett ”oss” och ett ”dem” tänkande möjligt; ”Historieböckerna skildrar ’västerlandets historia’ och bekräftar ’västerlandets överlägsenhet’ över resten av världen. Om ’de andra’ berörs så görs detta uteslutande i relation till ’oss’.” Kamali nämner också Bourdieu och hur hans teorier om det ’symboliska våldet’ kan sägas ha en stor roll i vårt samhälle när det kommer till föreställningen om ’den andra’.¹⁵ Det symboliska våldet kan förklaras med att det är ett våld som utövas omedvetet, och det är en konsekvens av att den existerande sociala organisationen uppfattas av både förtryckaren och den förtryckta som ett naturligt och korrekt förhållande.¹⁶

Det är denna syn som har väckt intresset för att undersöka hur den svenska skolan och dess lärare väljer att beskriva och undervisa om världshistorien. Om läraren bara förmedlar världshistorien utifrån ett västligt perspektiv, det vill säga det perspektiv som dominerar den västra delen av Europa och USA, finns faran att det reproduceras fördomar som redan finns i vårt samhälle genom att begränsa elevernas kunskap till väst och dess roll i historien.

1.2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING

Syftet med studien är att belysa hur historieundervisningen gestaltas i svenska skolor när det gäller vilka delar av världshistorien författarna av skolläroböckerna presenterar och hur denna historia framställs, samt hur denna undervisning uppfattas av eleverna. Genom en analys av skolböcker och intervjuer med elever, försöker vi att uppnå en så klar uppfattning som möjligt

¹⁴ Bauman, 2012, s.77.

¹⁵ Ania Loomba, *Kolonialism/Postkolonialism: en introduktion till ett forskningsfält*, 2., [omarb. och utvidgade] uppl., Stockholm: Tankekraft, 2008, s.12.

¹⁶ Sören Gytz Olesen och Peter Möller, *Pedagogik i ett sociologiskt perspektiv: en presentation av: Karl Marx och Friedrich Engels, Émile Durkheim, Michel Foucault, Niklas Luhmann, Pierre Bourdieu, Jürgen Habermas, Thomas Ziehe*, Lund: Studentlitteratur, 2004, s. 153.

av hur historieundervisningen gestaltas i praktiken och hur den upplevs av ungdomar i den svenska skolan. Frågeställningarna är som följer:

- Hur påverkar eventuell eurocentrism historieundervisningen i den svenska skolan?
- Hur upplever eleverna denna undervisning?

2. METOD

I detta kapitel kommer vi kortfattat redovisa den metod vi valt, vårt urval av skolläroböcker och intervjuobjekt, vårt tillvägagångssätt vid undersökningarna, samt för hur vi har analyserat och studerat det material som vi har fått fram. Metodkapitlet kommer att vara uppdelat i fyra underrubriker där vi kommer att förklara steg för steg hur vi har gått tillväga med denna uppsats. Bjurwill förklarar varför metodiska brister i en studie anses vara allvarligare än eventuella teoretiska brister på följande sätt:

Säkert har det att göra med att den vetenskapliga metodiken ska vara en garant för att undersökningen gjorts på ett noggrant sätt, att inget slarv föreligger, att inga viktiga resultat har undanhållits osv. Undersökningen ska helt enkelt ha karaktären av gediget arbete. Det teoretiska förarbetet verkar alltså inte vara samma garant för den vetenskapliga trovärdigheten.¹⁷

2.1. METOD OCH METODVAL

Syftet med denna studie har varit att undersöka ett urval historieböcker som används i den svenska skolan och hur dessa böcker förmedlar världshistorien till skolans elever. Vidare undersöks om det föreligger en tendens till eurocentrism i de läromedel som erbjuds i undervisningen. Denna studies frågeställningar anses vara av stor vikt för bland annat identitetsskapande och självförtroende hos unga människor. Det är därför viktigt att skapa medvetenhet kring dessa frågor.

Vi valde att använda oss av en kvalitativ forskningsansats. Som nämnts ovan var målet att producera en så trovärdig uppsats som möjligt. Det verktyg vi då ansåg vara mest lämpligt i denna process var en kvalitativ metod då vi anser att den passar vår studie bäst. Vårt arbete består av en studie om grupper och kulturer, exempelvis hur dessa gruppers och kulturers livsstilar är, deras uppfattningar och övertygelser. När vi började samla in teoriböcker, läroböcker och läroplan ansåg vi att ett etnografiskt och fenomenologiskt tillvägagångssätt var

¹⁷ Christer Bjurwill, *A, B, C och D: vägledning för studenter som skriver akademiska uppsatser*, Lund: Studentlitteratur, 2001, s.39.

det rätta. För att använda Denscombes ord så innebär etnografi ”i bokstavlig mening en beskrivning av människor eller kulturer”.¹⁸ Fokus är lagt på att förstå hur olika synvinklar påverkar de involverade i denna undersökning. Etnografi och fenomenologi går hand i hand där båda av dessa vinklar ägnar sig åt mänskliga erfarenheter.¹⁹ Vi analyserar ett fenomen eftersom det är:

... något som är bekant för oss genom våra sinnen. Vi ser, hör, berör, smakar eller känner lukten av det. Det erfars och upplevs direkt, snarare än att förståndsmässigt begripas som ett abstrakt begrepp eller en teori. Ett fenomen är som sådant något vi ännu inte – trots att vi upplever det – har förstått genom analys, föreställning eller teoretisering.²⁰

Vi har valt att använda en kvalitativ infallsvinkel i studien där vi har inkluderat intervjuer, dokument (läroplan och kursplan), samt teorier som vi sedan ska använda i analysen av de läroböcker vi valt att studera.

Vi har också valt att fördjupa studien med gruppintervjuer och analys av styrdokument och läroböcker. Vi valde att använda oss av en kombination av innehållsanalys av läroböcker och intervjuer eftersom vi ville uppnå en så djup analys som möjligt. En av våra metoder är att göra en innehållsanalys av läroböckerna och styrdokumentet. Genom en innehållsanalys vill vi försöka ”avslöja” vad som skrivs mellan raderna i böckerna. Vi vill även undersöka hur författarna, utan avsikt, har skrivit läroböckerna och framfört budskapet i dessa böcker. Målsättningen med denna typ av metod är att kunna ”lyfta ut enheterna och deras betydelse från den ursprungliga kontexten, liksom även författarens intentioner.”²¹ Det kan vara svårt att hantera textens underförstådda meningar, därför har vi valt att kombinera analysen av läroböcker med semistrukturerade intervjuer, styrdokument, postkolonial teori samt tidigare forskning.²² Orsaken till detta val av metod är att en semistrukturerad intervju öppnar för en flexibilitet där de intervjuades tankar och idéer får komma till uttryck även om de givetvis också ska besvara de frågor som ställs.²³ Orsaken till att vi valde att använda oss av gruppintervjuer var för att vi ville ha en fri men strukturerad intervju där målet var att utifrån

¹⁸ Martyn Denscombe, *Forskningshandboken för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*, 2.uppl., Lund: Studentlitteratur, 2009, s.92.

¹⁹ Denscombe, 2009, s.111.

²⁰ Denscombe, 2009, s.111.

²¹ Denscombe, 2009, s.308.

²² Denscombe, 2009, s.309.

²³ Denscombe, 2009, s.235.

de frågor som ställdes skulle de intervjuade sedan kunna diskutera med varandra. Det är även viktigt och intressant att se hur ”gruppkaraktären” kommer till uttryck under intervjun, med andra ord se hur de intervjuade reagerar, analyserar, tolkar och argumenterar med varandra.²⁴

Forskarens incitament för att använda gruppintervjuer är i detta fall inte av det kvantitativa slaget – det handlar inte om ett större antal eller ökad representativitet. Det handlar i stället om ett kvalitativt incitament beträffande det sätt varpå gruppdiskussioner kan vara mer belysande.²⁵

Denscombe säger vidare att genom att använda sig av gruppdiskussioner ges deltagarna möjlighet att lyssna till alternativa synpunkter. Denna möjlighet leder till att de intervjuade kan ”uttrycka stöd för vissa synpunkter och att ifrågasätta andra som de inte delar”.²⁶ Han anser därför att gruppintervjun i denna bemärkelse är baserad på gruppdynamik och att den främjar deltagarnas förmåga till delaktighet, att uttrycka sina åsikter och även att reflektera över andras synpunkter genom att utnyttja de sociala och psykologiska aspekter av gruppsamarbete.²⁷

2.2. URVAL

Efter att ha fattat ett beslut angående vad vi ville forska om, så uppstod en osäkerhet gällande den empiriska undersökningen. Inledningsvis var tanken att bara inkludera elever med utländsk bakgrund i intervjuerna, men denna inställning ändrades efterhand då vi ansåg det lämpligt att också innefatta elever med svensk bakgrund i undersökningen. Grundlaget för denna ändring var insikten att det kanske kunde uppnås en mer omfattande och rik analys om vi inkluderade alla våra elever i undersökningen.

En annan aspekt av den empiriska undersökningen som reviderades under undersökningens gång var urvalet av läroböcker som skulle innefattas i analysen. När planeringen av arbetet startade, ansåg vi att både läromedel för grundskolan och gymnasieskolan skulle användas i studien. Vid närmare eftertanke valde vi dock att bara använda böcker för gymnasieskolan. Med tanke på uppsatsens omfattning vore det svårt att få med både och. Grundskolans historieböcker kan dock vara ett tema för vidare forskning inom det område vi undersöker.

²⁴ Denscombe, 2009, s.236.

²⁵ Denscombe, 2009, s.237.

²⁶ Denscombe, 2009, s.237.

²⁷ Denscombe, 2009, s.237.

2.3. GENOMFÖRANDE

Intervjuerna var som nämnts ovan semistrukturerade och genomfördes i grupper. De tog plats på den skola där vi hade vår praktik i fem veckor under vårterminen 2014. Tidpunkten för intervjuerna sattes tre veckor in under denna period. Det ansågs viktigt att eleverna lärde känna oss innan vi började med intervjuerna, för att de skulle känna sig trygga, och därmed skulle kunna svara på våra frågor utifrån sina egna perspektiv.

2.4. BEARBETNING

Efter den kvalitativa undersökningen med intervjuer av elever blev dessa intervjuer transkriberade omedelbart. Under denna transkribering togs det bort några utfyllnadsord eftersom de ansågs vara irrelevanta för studiens syfte.

3. TEORI OCH BEGREPPSDEFINITION

Nedan följer en redogörelse för den teoriansknytning som används i detta arbete, postkolonial teori. Centrala begrepp inom postkolonial teori är eurocentrism och orientalism, de viktigaste faktorerna i dessa två begrepp vill belysas. Vidare definieras även begreppen ”koloniala subjekt”, ”hybriditet” och ”mimicry”.

Även om Sverige inte är, eller har varit någon kolonialmakt, präglas landet på många sätt av det tanke- och synsätt som kännetecknar det postkoloniala samhället. Den postkoloniala teorin omfattar och berör problemställningar som är adekvata i förhållande till de frågor vi vill belysa och denna teori anses därför vara relevant att använda sig av i den nedanstående studien.

Vidare har vi utgått från Thomas Ziehes infallsvinkel på samhällsteorin vilket innebär att läraren måste utgå från de ungas vardagsliv och erfarenheter och genom detta öka elevernas motivation för sitt skolarbete.²⁸ Ziehes tankar anses vara goda verktyg för att belysa och förstå hur läroböckerna uppfattas av elever i den svenska skolan.

3.1. Postkolonialism

I den postkoloniala teorin har begreppet ”eurocentrism” en central roll och kommer också ha det i denna undersökning. Begreppet syftar till en attityd som anser att europeisk kultur är

²⁸ Olesen och Möller, 2004, s.199.

standard och att andra kulturer värderas lägre i förhållande till denna.²⁹ Ett exempel på eurocentriskt språkbruk är benämnelserna som används för att referera till världens olika delar/länder:

the terms First World, Second World, Third World and Fourth World to refer to, respectively, (1) Britain, Europe and the United States; (2) the white populations of Canada, Australia, New Zealand and Southern Africa (and for some theorists, the former Soviet block); (3) the technologically developing nations such as India and those of Africa, Central and South America, and Southeast Asia; and (4) the indigenous subjugated by white settlers and governed today by the majority culture that surrounds them, such as Native Americans and aboriginal Australians (and for some theorists, nonwhite populations who have minority status in "First World" countries, such as African Americans)³⁰

Detta exempel utgår från att Europa är i centrum, och enligt Tyson skapar det bara mening om historien börjar med Europa och om den är organiserad i termer av europeisk kolonialisering.³¹

Vidare används begreppet "koloniala subjekt" i postkolonial teori, detta begrepp kan definieras vid att se på hur människor i de kolonialiserade delarna av världen genom generationer har blivit indoktrinerade till att tro att deras egen kultur var underlägsen den europeiska. Resultatet av denna manipulation blev att kolonialiserade människor inte motsatte sig den europeiska överheten för att de ansåg sig vara underlägsna. Denna känsla av underlägsenhet kunde i många fall resultera i "mimicry", vilket innebär en önskan om att kopiera den överlägsna kulturen för att undvika skammen i att tillhöra en kultur som ansågs värdelös och för att försöka få en plats i den kultur som ansågs vara den bästa.³²

Inom postkolonial teori har ett annat begrepp också stor betydelse, nämligen "hybriditet". Detta begrepp betyder tekniskt sett en korsning mellan två arter, i detta sammanhang är dock Homi Bhabhas definition av begreppet relevant. Bhabha hävdar att:

²⁹ Lois Tyson, *Critical theory today: a user-friendly guide*, 2.uppl., New York/London: Routledge, 2006, s.416.

³⁰ Tyson, 2006, s.416.

³¹ Tyson, 2006, s.416.

³² Tyson, 2006, s.421.

... hybriditet är ofrånkomliga inslag i det koloniala tillståndet. [Det] uppstår ett psykiskt trauma när det koloniserade subjektet inser att han varken kan tillägna sig den vithet som han uppfostrats till att älska eller bli av med den svarthet som han lärt sig att förakta.³³

Å andra sidan menar andra teoretiker inom den postkoloniala teorin att den postkoloniala identiteten nödvändigtvis är en dynamisk hybrid i ständig utveckling. Denna syn uppmuntrar människor från de före detta kolonierna till att inlemma multipla och ofta konflikterande aspekter i den multikultur som är deras, och som är en oundviklig del av historien.³⁴ Tyson skriver om denna syn att: "It is important to note, however, that these arguments don't take into account the need of formerly colonized peoples to rediscover and affirm their pre-colonial civilizations for the very good reason that the colonizers told them they didn't have any pre-colonial civilizations".³⁵

I *Post-Colonial Studies* definieras eurocentrism som den medvetna eller omedvetna process där Europa och europeisk kultur är det som anses vara det normala, det naturliga eller universella.³⁶ Likt den ovannämnda uppdelningen av världens länder, hävdar också Ashcroft et.al att: "The map of the world is not merely an objective outline of discovered continents, but an 'ideological or mythological reification of space' which opens up the territories of the world to domination and appropriation".³⁷ Denna uppdelning kan jämföras med det sätt som ovan beskrivits av Tyson, där Europa, Storbritannien och USA tilldelas benämningen "First World". Med andra ord är denna uppdelning gjord utifrån ett europeiskt perspektiv.

Uppfattningen av att Europa var överlägset resten av världen var på 1700-talet redan starkt befäst. Den europeiska kolonialiseringen som accelererade på 1700-talet och nådde sin topp på 1800-talet kännetecknades av utnyttjande, besegring och handel. Denna kolonialisering var en medverkande orsak till eurocentrismens framväxt.³⁸ Vidare hävdar Ashcroft att:

Euro-centrism is masked in literary study by concepts such as literary universality, in history by authoritative interpretations written from the point of view of the victors, and in early anthropology by the unconscious assumptions involved in the idea that its data were those

³³ Loomba, 2008, s.178.

³⁴ Tyson, 2006, s.422.

³⁵ Tyson, 2006, s.423.

³⁶ Bill Ashcroft, Gareth Griffiths och Helen Tiffin, *Post-colonial studies: the key concepts*, 2.uppl., London: Routledge, 2007, s.91.

³⁷ Ashcroft, 2007, s.91.

³⁸ Ashcroft, 2007, s.91.

societies defined as 'primitive' and so opposed to a European norm of development and civilization.³⁹

Med andra ord är icke-europeiska länders historia ofta skriven av européer som såg på dem som primitiva och underlägsna. Konsekvensen av denna historieskrivning blev att väst skapade sin egen bild av andra länder. Detta synsätt leder oss vidare till orientalismen, som kan sägas vara sprungen ur eurocentrismen. Edward Said är ett viktigt namn i detta sammanhang. Hans *Orientalism* kom ut första gången år 1978 och är ständigt lika aktuell.

Om det utgår från Suids diskussion om västvärldens syn på Orienten, menar han att:

... kan orientalismen diskuteras och analyseras som den samfälliga institution som används för att hantera Orienten- hantera den genom att göra yttranden om den, auktorisera synpunkter på den, beskriva den, undervisa om den, härska över den- kort sagt orientalismen som ett Västerlandets sätt att dominera, omstrukturera och utöva myndighet över Orienten.⁴⁰

Enligt Said måste orientalism ses som en diskurs om det ska uppstå en förståelse för hur den europeiska kulturen lyckades styra och producera Orienten på många olika arenor: politiskt, sociologiskt, militärt, ideologiskt och vetenskapligt.⁴¹ Orientalism innebär således att västländska människor definierar sig själva som goda, rättvisa, ärliga och moraliska gentemot en påhittad oriental som innehar egenskaper som lättja, oärlighet, omoraliskhet och irrationellitet. Dessa definitioner innebär att orientalen är en invention skapad av västvärlden för att sistnämnda ska framstå som det positiva gentemot det som har definierats som negativt. Said anser vidare att denna invention även skapades för att kunna rättfärdiga den militära och ekonomiska aggressivitet som kom till uttryck genom kolonialism och imperialism.⁴²

Utifrån denna syn skapas relationen ”vi och dem”. Detta förhållningssätt kännetecknas som nämnts ovan av att människor definierar sig gentemot andra, vars kvaliteter de inte anser sig ha. Med andra ord: individen definierar sig själv utifrån vad de inte är. Said hävdar att den viktigaste komponenten i den europeiska kulturen är idén om den överlägsna europeiska

³⁹ Aschcroft, 2007, s.92.

⁴⁰ Edward W. Said, *Orientalism*, ny.utg., Stockholm: Ordfront, 2000, s.66.

⁴¹ Said, 2000, s.66.

⁴² Tyson, 2006, s.416.

identiteten i förhållande till alla kulturer och folk utanför Europa. Utifrån denna idé kan begreppet ”oss” identifieras som europeisk och sättas i motsats till ”dem” som inte är européer. Vidare menar Said att *hegemoni* är ett oundgängligt begrepp för förståelsen av det industrialiserade Västerlandets kulturliv. Det är denna hegemoni som enligt Said har gett orientalismen dess uthållighet och styrka.⁴³

Said utgår i sitt arbete från den franska, brittiska och amerikanska erfarenheten av Orienten, vilket kan anses vara en begränsning, dock har den svenska utgåvan av *Orientalism* ett förord skriven av Sigrid Kahle som diskuterar Sveriges syn på ”Den Andre” från vikingatiden och fram till 1993. Kahle skriver bland annat att:

Vad har vi sagt om andra kulturer, hur har vi gestaltat förhållandet mellan kunskap och makt, vilken roll har den akademiska orientalistiken spelat i vår världsbild, hur har vi speglat oss själva i bilden av Den Andre, hur har våra författare skildrat *Orienten*?⁴⁴

Om detta förhållningssätt skriver Kahle bland annat om Fredrika Bremers skildringar av araberna i *Lifvet i gamla världen, del IV*; ”De araber hon möter är antigen åsnedrivare eller oregerliga beduiner. Bremers betraktelser över araberna vittnar om stor okunnighet om deras kultur”.⁴⁵ Bremer är bara en av de svenska författare och vetenskapsmän Kahle skriver om och som upp igenom tiderna har skildrat ”Den Andra” och således färgat sina läsares syn på människor av annan härkomst än den europeiska.

Även om orientalen är en västerländsk invention och det inom orientalismen finns idéer om vilka egenskaper denna oriental innehar, råder det dock en osäkerhet över hur denna ”främlingen” verkligen är, konsekvensen blir då en rädsla för det vi inte har förstahandskunskap om. Bauman skriver att den ”främmande” skapar oro även när denna inte beter sig aggressivt och i allmänhet inte är illa omtyckt.⁴⁶

⁴³ Said, 2000, s.71.

⁴⁴ Said, 2000, s.8.

⁴⁵ Said, 2000, s.21.

⁴⁶ Bauman, 2012, s.74.

3.2. Sociologi

Thomas Ziehes primära utgångspunkt är pedagogik med inslag av socialpsykologi och vetenskapssociologi. Han är utbildad lärare och hans arbete betonar vikten av att ta utgångspunkt i elevers vardag och erfarenheter. Denna utgångspunkt är, enligt Ziehe, viktig för att upprätthålla elevernas motivation i deras skolarbete och samtidigt skapa betydelse på både det individuella planet och det gemensamma, samt också helst på ett samhällspolitiskt plan. Vidare belyser Ziehe vikten av att ha en mer nyanserad syn på ungdomen som den gestaltas i det moderna samhället.⁴⁷ Ziehe menade att:

En mer auktoritär pedagogik ville [...] bestämma läroplanens innehåll och inte bygga på elevernas inre motivation. Genom att hela tiden hålla fast vid den subjektiva betydelsen av det inlärdade, kunde eleverna använda det inlärdade till att uppnå frihet och självbestämelse, och det kunde samtidigt få betydelse på ett mer objektivt plan.⁴⁸

Citatet ovan visar Ziehes intresse för att använda sig av socialisationsteoretiska, kulturanalytiska och psykologiska reflektioner för att förstå dagens ungdom och vidare också utveckla en pedagogik som passar dem.⁴⁹ Denna förståelse sökte Ziehe att uppnå genom att analysera ungdomssituationen i det moderna samhället och undersöka vad som händer pedagogiskt och slutligen vad denna pedagogik får för resultat.⁵⁰

4. LITTERATURGENOMGÅNG

Nedan följer en presentation av tidigare forskning om skolans roll när det gäller differentiering och andrafiering.

4.1. UTBILDNINGENS DILEMMA

Författarna till *Utbildningens Dilemma* diskuterar bland annat utbildningens påverkan på social sammanhållning och skolans demokratiska uppdrag. Enligt Sawyer och Kamali, visar forskning att positiva målsättningar som att utbildningen ”ska öka elevernas engagemang i samhällslivet och bli delaktiga i reproduktionen av ett demokratiskt samhälle” kolliderar med starka institutionella hinder.⁵¹ De hävdar vidare att:

⁴⁷ Olesen och Möller, 2004, s.199.

⁴⁸ Olesen och Möller, 2004, s.201.

⁴⁹ Olesen och Möller, 2004, s.200.

⁵⁰ Olesen och Möller, 2004, s.202.

⁵¹ Lena Sawyer och Masoud Kamali, 2006, s.10.

Vissa mekanismer genom skolans arbete gör att dessa motsättningar förblir ideologiska ideal som i bästa fall förverkligas selektivt. Vissa grupper exkluderas från både demokratiskt deltagande och från möjligheten att tillgodogöra sig en bra utbildning.⁵²

Genom dessa mekanismer menar författarna att skolans uppdrag att skapa jämlika villkor och förutsättningar för blivande vuxna medborgare försvåras och att det istället reproduceras ojämlikheter. Som ett exempel tar författarna skolplanen, som enligt dem är en del av den stora reproduktionen av de latenta socioekonomiska skillnaderna i samhället.⁵³ I sin diskussion om skolans roll i reproduktionen av dessa skillnader refererar författarna till Willis, som menar att trots skolans dominerande diskurs om meritokrati,⁵⁴ utbildar skolan eleverna i kunskaper och färdigheter som är nödvändiga för att eleverna ska kunna sorteras in i differentierade samhällspositioner.⁵⁵ Eleverna differentieras således in i dessa positioner utifrån sitt kön, sin klasstillhörighet eller etnisk tillhörighet.

I inledningen fastslår Sawyer och Kamali vidare att utöver att vara en plats där eleverna erbjuds kunskap, är skolan också ”en institution där specifika normer, värderingar, föreställningar och synsätt reproduceras”.⁵⁶ Kampen över vad som är legitim kunskap och konstruktionen av vedertagna modeller för elevernas förståelse för världen och deras plats i den, präglar enligt författarna, skolan.⁵⁷

Utbildningen formar därför elevernas kognition vilket sker genom språkliga begrepp, kategorier och diskurser som utgör grunden för barns och ungdomars föreställningar av verkligheten.

Den existerande kunskapen om ”verkligheten” och dess beskaffenhet [...] har en historia samt är en del i produktionen av, och reproduceras av föreställningen om, ett ”vi” och ett ”dem” med olika egenskaper. Med andra ord [...] är också en del av reproduktionen av maktförhållandena och sociala relationer i ett givet samhälle.⁵⁸

⁵² Sawyer och Kamali, 2006, s.10.

⁵³ Sawyer och Kamali, 2006, s.10.

⁵⁴ *Meritokrati: idén om att kompetens är färg-, köns- och klassneutralt och att hårt arbete lönar sig lika mycket för alla.*

⁵⁵ Sawyer och Kamali, 2006, s.10.

⁵⁶ Sawyer och Kamali, 2006, s.11.

⁵⁷ Sawyer och Kamali, 2006, s.11.

⁵⁸ Sawyer och Kamali, 2006, s.11.

Konsekvensen av denna utbildning blir då en reproduktion av föreställningar och stereotyper om ”oss” och ”de andra”.⁵⁹ Författarna refererar vidare till Bourdieus och Passerons slutsats om utbildningssystemet, en slutsats som innebär att symboliskt våld utövas på ett objektivt sätt för att med hjälp av en påtvingad makt producera ett kulturellt tvång. De relativt stabila socioekonomiska och kulturella hierarkierna i samhället reproduceras därmed genom detta utbildningssystem i samverkan med olika institutioner, och är en integrerad del av samhällets organisation.⁶⁰

Med andra ord, utbildningsinstitutionerna tillhandahåller lärarna det maktmedel som ger dem legitim makt att genom utbildning återskapa den symboliska föreställningen om ”verkligheten”, om ”rätt” och om ”fel”, om ”oss” och om ”de andra”. Följaktligen blir reproduktionen av status quo med dess makthierarkier och den eviga indelningen av samhället i ett ”vi” och ett ”dem” en del av utbildningssystemets arbetssätt.⁶¹

Konsekvensen av denna diskrepans mellan intentioner och verklighet blir därmed diskriminering och ett missgynnande av elever med invandrabakgrund och från etniska minoriteter.⁶² Denna diskriminering anses av många forskare vara en av de viktigaste orsakerna till de låga utbildningsresultaten bland dessa elever. Reproduktionen av ett ”vi” skapar ett avvikande och ett icke nationellt ”dem”.⁶³

Vidare diskuterar författarna skolläroböckernas roll i reproduktionen av ”de andra”. Kamali hävdar att religions- och historieböckerna i skolan andrafierar elever med invandrabakgrund och att detta resulterar i att ”de andra” framställs som främmande element som tillhör andra kulturer, andra länder, andra religioner etc.⁶⁴ Skolböckerna blir då ett verktyg för att upprätthålla föreställningen om att ”svenska elever” är de bekanta och de ”normala” som tillhör ”vi”-kategorien. I denna uppdelning är ”vi” [...] de kristna, vita, västerlänningar som befinner sig i ett föreställt geografiskt och kulturellt område som kallas västerlandet”.⁶⁵ Kamali hävdar vidare att världshistorien som beskrivs i skolböckerna är en selektiv berättelse om ”vi” och ”de andra”, där ”de andras” historia berörs bara i förhållande till ”vår” historia.⁶⁶

⁵⁹ Sawyer och Kamali, 2006, s.11.

⁶⁰ Sawyer och Kamali, 2006, s.12.

⁶¹ Sawyer och Kamali, 2006, s.12.

⁶² Sawyer och Kamali, 2006, s.12.

⁶³ Sawyer och Kamali, 2006, s.13.

⁶⁴ Sawyer och Kamali, 2006, s.13.

⁶⁵ Sawyer och Kamali, 2006, s.13.

⁶⁶ Sawyer och Kamali, 2006, s.14.

Det är dock inte bara genom skolböckerna som andraifieringen sker, enligt författarna, även lärarna och skolpersonal är viktiga aktörer för konstruktionen av elevernas självbild. Författarna pekar på att elevernas självförståelse och uppfattning om sina möjligheter påverkas av lärarnas förhållningssätt. Detta förhållningssätt är ofta präglad av en uppfattning av en ”idealtypisk och normativ ’svenskhet’ som oftast står i motsatsförhållande till elever med invandrarbakgrund”.⁶⁷ När sådana kategorier skapas, uppstår diskriminering och konstruktionen av framställningen ”svenskheten” som norm och ”invandrarelever” som avvikande blir bestående som ett bidrag till reproduktionen snarare än som ett hinder för den.⁶⁸

”Med tanke på dessa exkluderingsmekanismer av elever med utländsk bakgrund framstår skolans normativa diskurs om värdegrund och demokrati som paradoxal”.⁶⁹ Lärare och skolpersonal har i flera studier visat sig att i praktiken koppla demokrati uteslutande till det ”svenska”.⁷⁰ Dilemmat som finns i skolans värdegrundsdiskurs och deklARATIONER bygger enligt författarna på det etablerade vi-och-dem-tänkandet. Elever med invandrarbakgrund blir här uppfattade som ”förändringsobjekt”, som inte har de egenskaper som anses vara nödvändiga för att kunna bli en naturlig del av det demokratiska samhället som tar till sig den ”svenska värdegrunden”. Denna tendens är väl befast i skolans institutionella praktik och finns i diskurserna hos lärare, syokonsulenter och rektorer vid skolorna.⁷¹

4.2. VEMS ÄR HISTORIEN?

Nordgren presenterar i sin doktorsavhandling tre delstudier där han undersöker individers och grupper historiemedvetande och användning av historiska berättelser. Vidare granskar han vilken roll historia som skolämne har i en historiekulturell kontext. Det gemensamma temat i studierna är mångkulturalitet. Nordgren påpekar att för att reda ut begreppet *historiemedvetande* krävs en relativt omfattande diskussion.

⁶⁷ Sawyer och Kamali, 2006, s.14.

⁶⁸ Sawyer och Kamali, 2006, s.14.

⁶⁹ Sawyer och Kamali, 2006, s.14.

⁷⁰ Sawyer och Kamali, 2006, s.14.

⁷¹ Sawyer och Kamali, 2006, s.15.

I minnet kan vi väva samman vår egen personliga livshistoria med ett vidare historiskt sammanhang. [...] Historiemedvetandet är en individuell tankeoperation men innehåller ärvda föreställningar.⁷²

Nordgren refererar i ovanstående citat till Rüsen och skriver vidare att: ”Med *medvetande* avser jag här människans kognitiva *och* emotiva föreställningar”.⁷³ Författaren anser att historiemedvetandets uttryck alltid är subjektivt, men samtidigt grundad i faktiska erfarenheter. Han diskuterar vidare problematiken och risken i att dela upp världen, historien och kulturen i ett premodernt (mytiskt) och ett modernt motsättningsförhållande. Denna sortens uppdelning kan leda till etnocentriska tolkningar där den västerländska kulturen representerar modernitet och rationalitet, medan resten av världen betraktas som traditionell och mytisk.⁷⁴ På grundval av detta menar Nordgren att vi inte kan se på gemensamhetsskapande berättelser som renodlade, kognitiva produkter. Han menar att om de fungerar legitimerande ger de även en *emotiv* förståelse för hur världen är beskaffad.⁷⁵

Nordgren konstaterar att samhällets kulturarv och värderingar reflekteras i läroplan, läroböcker och undervisning i skolan. Vidare har kulturarv och interkulturell förståelse framskjutna platser i skolans målbeskrivningar för skolämnet historia. På grundval av elevernas historiska arv, antas historien kunna utveckla deras identitet. Utöver detta identitetsskapande antas det också att historieundervisningen kan vidga förståelsen för andra människor och kulturer. Nordgren reser frågan om hur ämnets interkulturella uppdrag skall förstås och hur det kommer till uttryck i undervisningen.

Historiens legitimitet som skolämne bygger delvis på antagandet att historiska studier hjälper eleverna att forma en identitet grundad på empati och interkulturell förståelse. Men skolan verkar i ett samhälle som är etniskt, kulturellt och socialt segregerat, vilket gör att tankar om tolerans och förtroende inte med självklarhet hämtar näring ur ungdomarnas erfarenheter.⁷⁶

Författaren anser att den grundläggande frågan är vilken uppgift skolämnet historia har i dagens mångkulturella samhälle och vilken historia det formulerar.⁷⁷ Han påpekar att en

⁷² Kenneth Nordgren, *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*, Umeå: Fakultetsnämnden för lärarutbildningen – Umeå universitet, 2006, s.16.

⁷³ Nordgren, 2006, s.16.

⁷⁴ Nordgren, 2006, s.17.

⁷⁵ Nordgren, 2006, s.21.

⁷⁶ Nordgren, 2006, s.37.

⁷⁷ Nordgren, 2006, s.37.

historisk berättelse både har manifesta och latenta funktioner och att avsikten med den kan vara mer eller mindre genomtänkt och uttryckas med olika nivå av tydlighet. I slutänden är dock berättelsen alltid utlämnad åt de gemenskaper som tolkar och återberättar och därigenom ständigt förskjuter betydelsen av den.⁷⁸

Behovet av att skapa en ny historia tillfredsställs av en historisk berättelse som används som en artefakt.⁷⁹ Enligt Nordgren är huvudsyftet med historiebuk att förbättra förståelsen för hur historien engagerar olika aktörer och att tillfredsställa en mängd rent motstridiga behov samtidigt. Vidare kommenterar han att kommunikation alltid sker mellan flera parter och konkluderar att en berättelse inte omedelbart kan kopplas till *en* aktörs agerande och *ett* behov.⁸⁰

4.3. BORTOM VI OCH DOM

Kamali och de Los Reyes pekar i sin rapport på att förekomsten av diskriminering och vardagsrasism i vårt samhälle undergräver bilden av den svenska modellen som unik och även som en förebild för resten av Europa. Denna förekomst av vardagsrasism, anser de, pekar tvärtom på ett gemensamt europeiskt förflutet där reproduktionen av hierarkiska världsbilder och rasistiska föreställningar har varit centrala för att befästa det kristna och vita Europas dominans över ”de andra”. Författarna refererar vidare till Hall 1992, Hansen, Magnusson 2000 och Stråth 2004 och påpekar att den skarpa gränsen som sedan kolonialismen har markerat skillnaden mellan ”the West and the Rest”, har varit tongivande i Sverige och fortfarande präglar nutida uppfattningar om identitet, tillhörighet och socialt medborgarskap.⁸¹

Integrationsdilemmat i Sverige är således även ett europeiskt dilemma, ”där den föreställda nationella gemenskapen och närvaron av det koloniala förflutna alltjämt gör sig gällande i ett ständigt återskapande av en underlägsen andra inom nationens och unionens gränser”.⁸² Det är således inte bara en fråga om exkludering av den invandrade befolkningen och deras barn, anser Kamali och de Los Reyes, när en idealtypisk svenskhet fixeras som skillnadsmarkör. De

⁷⁸ Nordgren, 2006, s.40.

⁷⁹ Nordgren, 2006, s.41.

⁸⁰ Nordgren, 2006, s.43.

⁸¹ Masoud Kamali och Paulina de los Reyes, *Bortom Vi och Dom: Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*, Stockholm, 2005, s.9.

⁸² Masoud Kamali och Paulina de los Reyes, 2005, s.9f.

menar att det även är ett led i reproduktionen av ett ”vi” som är överlägset på ett nationellt plan i förhållande till det främmande ”andra”.⁸³ Vidare skriver de att:

Den strukturella/institutionella diskrimineringens logik förutsätter att den svenska gemenskapen ses som en given och harmonisk helhet, grundad på gemensamma värderingar, en gemensam historia, ett gemensamt språk, samt en gemensam och homogen kultur, identitet och erfarenhet av nationsbygget.⁸⁴

Denna gemenskap konstrueras, enligt Kamali och de Los Reyes, ”genom berättelser som framhäver vissa fakta, erfarenheter och kollektiva minnen, samtidigt som det utesluter och marginaliserar ”de andra”.⁸⁵ Samhällsorganisationen och det institutionella arrangemanget har referenser till den strukturella/institutionella dimensionen av diskriminering som skapar ett system där vissa grupper diskrimineras och exkluderas från makt och inflytande, menar författarna.⁸⁶ Kamali påpekar i sin del av rapporten att det finns olika former av diskriminering; den kan utspela sig på det individuella, institutionella och strukturella planet.⁸⁷

4.4. DIDAKTIK OCH PEDAGOGIK

Nedan följer en presentation av de didaktiska och pedagogiska modeller som använts i detta arbete.

Fenomenografi är en pedagogisk inriktning, som studerar uppfattningar om världen och lärandet och vad eleven uppfattar och förstår i sin verklighet. Fokus ligger på elevernas skilda sätt att förstå saker i tillvaron. Intresset ligger i hur eleven lär sig då detta anses vara viktigare än hur mycket eleven lär sig. Marton, som är en av förespråkarna för fenomenografien hävdar att vi inte ser världen genom våra egna ögon utan genom våra tidigare erfarenheter. Det är endast det urskiljbara vi kan lära oss, menar han.⁸⁸

⁸³ Kamali och de los Reyes, 2005, s.9f.

⁸⁴ Kamali och de los Reyes, 2005, s.13.

⁸⁵ Kamali och de los Reyes, 2005, s.13.

⁸⁶ Kamali och de los Reyes, 2005, s.15.

⁸⁷ Kamali och de los Reyes, 2005, s.31.

⁸⁸ Magnus Hermansson Adler, *Historieundervisningens byggstenar: grundläggande pedagogik och ämnesdidaktik*, 2.uppl., Stockholm: Liber, 2009, s.32f.

Och vi lär oss lättast genom att i tanken kunna fånga så många uppfattningar om det urskiljbara som möjligt. Därigenom blir lärandet inte en fråga om överföring av information, utan om hur eleven genom en process förändrar sina uppfattningar om lärandets objekt.⁸⁹

Marton anser om denna process att för att kunna förstå hur eleven lär sig, är vi beroende av att veta hur och vad eleven tänker. Han nämner tankekarta som ett möjligt verktyg för att få en insikt i elevernas tankar och som grundval för framtida lektioner.⁹⁰

Marton påpekar vidare att ”de flesta skillnader i vårt sätt att förstå omvärlden är praktiskt taget genomskinliga”. Han anser också att vi sällan är medvetna om att vår uppfattning av ett fenomen inte stämmer överens med andras sätt att se på samma fenomen. ”Vi är inte ens medvetna om att vi ser världen på ett unikt sätt. Vi tror att vi ser världen som den är”. Marton poängterar att vi tar för givet att andra ser världen på samma sätt som vi själva gör och att vi gör detta utan någon eftertanke.⁹¹

Enligt Englund är utgångspunkten att betrakta undervisning som en social handling med moralisk innebörd och moraliska konsekvenser och som handlar om att erbjuda eleverna mening.

Vårt perspektivs centrala utgångspunkt är att undervisningen implicerar olika former av val och att dessa val alltid är närvarande när skolkunskapen formas. Valen kan vara mer eller mindre medvetna om uttryck för historisk institutionalisering eller bestämda övervägande av någon art. Centralt är att dessa övervägande, som exempelvis resulterar i en viss lektionssekvens, erbjuder de studerande ett visst synsätt på vissa fenomen men utesluter andra möjliga synsätt. Undervisning som uttryck för dessa val kan betraktas som ett ständigt samspel mellan text och kontext.⁹²

Englund anser att texten står som representant för undervisningens innehåll, och den kan ges en vidare eller snävare innebörd beroende på vilken tolkning som väljs. Detta innefattar allt ifrån lärarens tal och lärobokstexten som undervisningsinnehåll, till vilka möjligheter till meningsskapande undervisningen som helhet erbjuder de studerande. Englund menar att

⁸⁹ Hermansson Adler, 2009, s.33.

⁹⁰ Hermansson Adler, 2009, s.33.

⁹¹ Ference Marton, ”Mot en medvetandets pedagogik”, *Didaktik: teori, reflektion och praktik* (red. Michael Uljens), Lund: Studentlitteratur, 1997, s. 99.

⁹² Thomas Englund, ”Undervisning som meningserbjudande”, *Didaktik: teori, reflektion och praktik* (red. Michael Uljens), Lund: Studentlitteratur, 1997, s.127.

kontexten, alltså sammanhanget i vilket undervisningen inordnas, är en viktig, men ofta förbisedd aspekt av förutsättningar för detta meningsskapande: ”Det är aldrig texten som sådan som ensam skapar förutsättningarna för meningsskapandet, utan det är texten i en specifik kontext, ett specifikt sammanhang, som ger undervisningen dess mening”.⁹³

Englunds tankar kan till viss del kopplas till Vygotskij och hans sociokulturella perspektiv, då detta perspektiv också förespråkar kommunikation och samspel mellan individer i undervisningen. Vygotskjis klart uttryckta åsikt var att människan och hennes tankar utvecklas i ett socialt samspel där erfarenheterna förmedlas genom språket. Han menade därmed att kommunikationen i undervisningen är helt avgörande. Vygotskji ansåg att även om människan föds i en bestämd social kontext med givna möjligheter och begränsningar, så är hon samtidigt ett subjekt som kan utvecklas genom att förändra villkoren för sin verksamhet. Kunskapen om omvärlden kan endast förverkligas genom bearbetning av den fysiska omvärlden samt genom kommunikation med tänkande och problemlösning enligt det sociokulturella perspektivet.⁹⁴

Pedagogen Dewey förespråkade den progressiva pedagogiken och ansåg att kommunikation är demokratins bärande element. Hans tankar kan därför också kopplas till de två ovan nämnda inriktningar inom didaktikens och pedagogikens värld. Dewey konstaterade att demokratin dör där det offentliga samtalet dör.⁹⁵ Han menade dock att detta hot kunde motverkas genom att människan styrs av fyra instinkter:

- 1 Intresset för att samtala och kommunicera.
- 2 Lusten till att undersöka och förstå saker.
- 3 Viljan till att tillverka och konstruera saker.
- 4 Behovet av att uttrycka sig konstnärligt.

Enligt Dewey är skolan en social institution för lärande och en viktig del av samhället. Han menar att det måste finnas utrymme för de ovanstående instinkterna i en skola för ett demokratiskt samhälle. Eleverna har med hjälp av dessa instinkter möjligheten att lära av sina erfarenheter. Därmed är det viktigt att läraren hjälper till att överbrygga klyftan mellan de

⁹³ Thomas Englund, ”Undervisning som meningserbjudande”, Didaktik: teori, reflektion och praktik (red. Michael Uljens), Lund: Studentlitteratur, 1997, s.127.

⁹⁴ Hermansson Adler, 2009, s.35ff.

⁹⁵ Hermansson Adler, 2009, s.29.

vardagserfarenheter eleverna har och skolans fragmentariska och teoretiska värld av skilda texter. ”När läraren och eleven tillsammans lyckas med detta, har en fruktbar relation uppstått mellan hemmets praktiska värld och skolans teoretiska. Denna har kommit till stånd genom elevens fria sökningar efter kunskap, och resulterat i en kritisk kunskap som kan användas till att förändra tillvaron”.⁹⁶

Dewey menar att eleven hindras från att utveckla sitt livslånga lärande i det ögonblick eleven inte får diskutera sina erfarenheter av lärandet. Den tankemässiga utvecklingen kommer då att stanna för de flesta elever. ”Undervisningen svarar inte längre mot elevernas behov och tystnaden kommer att präglade samhället”.⁹⁷ Han anser att vår nuvarande undervisning är ”synnerligen specialiserad, ensidig och snäv”.⁹⁸ Vidare menar han att denna utbildning är nästan uteslutande dominerad av medeltidens syn på inläring.⁹⁹

Deweys tankar om utbildning är att all sådan innebär att ”individerna får ta del av mänsklighetens sociala medvetenhet”.¹⁰⁰ Vidare säger han om skolans roll att den i första hand:

...är en social institution. Utbildningen är alltså en social process, och skolan är helt enkelt den form av samhällsliv dit alla de krafter koncentreras som visar sig effektiva när det gäller att delge barnen människosläktets sociala arv och låta dem få använda sina egna krafter för sociala syften.¹⁰¹

Dewey tror vidare att grunden till koncentration, eller det inre sambandet, i all utbildning och utveckling är barnets sociala roll. Barnets alla bemödande och färdigheter ligger på en grund skapad i det sociala livet som utgör den omedvetna enheten.¹⁰² Om skolan och den sociala utvecklingen säger Dewey att ” utbildningen är den grundläggande metoden för sociala framsteg och reformer. Jag tror att utbildningen är en styrning av den process som leder till delaktighet i en social medvetenhet”.¹⁰³

⁹⁶ Hermansson Adler, 2009, s.29.

⁹⁷ Hermansson Adler, 2009, s.30.

⁹⁸ Dewey, 2004, s.71.

⁹⁹ Dewey, 2004, s.71.

¹⁰⁰ Dewey, 2004, s.46.

¹⁰¹ Dewey, 2004, s.48.

¹⁰² Dewey, 2004, s.50.

¹⁰³ Dewey, 2004, s.55.

4.5. LÄROPLAN

En rad ramfaktorer styr och påverkar när en lärare planerar sin undervisning, men även ämnesinnehållet och elevernas intresse styr hur lektionerna ter sig. Skollag, skolförordning och alla läroplaner och kursplaner hör alla till de konstitutionella ramarna.¹⁰⁴ Riksdagen beslutar om innehållet i läroplanerna och regeringen om kursplanernas. Läroplanerna kan enligt Adler studeras till det faktiska innehållet där fokus ligger på mål, kunskapsinnehåll och metoder. Utöver denna infallsvinkel kan de tankar och föreställningar som finns bakom läroplanerna studeras.¹⁰⁵ Det är också ofrånkomligt att läroplanerna speglar sin samtid och traditioner.¹⁰⁶ Skolans värdegrund är således utgångspunkten när en närmare studie av vilka tankar och föreställningar som präglar samhället ska genomföras. I Lgy11 står följande om förståelse och medmänsklighet:

Skolan ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse. Ingen ska i skolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, könsöverskridande identitet eller uttryck, sexuell läggning, ålder eller funktionsnedsättning eller för annan kränkande behandling. Alla tendenser till diskriminering eller kränkande behandling ska aktivt motverkas. Främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser.¹⁰⁷

Läroplanen påpekar också att ”utbildningen ska utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och de mänskliga rättigheterna som människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet samt solidaritet mellan människor”.¹⁰⁸ Vidare fastslås det att skolan aktivt och medvetet ska påverka och stimulera eleverna att omfatta vårt samhälles gemensamma värderingar och låta dessa komma till uttryck i praktisk vardaglig handling.¹⁰⁹

I läroplanens avsnitt om grundläggande värden står det bland annat att:

¹⁰⁴ Hermansson Adler, 2009, s.41.

¹⁰⁵ Hermansson Adler, 2009, s.43.

¹⁰⁶ Nordgren, 2006, s.171.

¹⁰⁷ *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011*, 2011, s. 5.

¹⁰⁸ *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011*, 2011, s.11.

¹⁰⁹ *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011*, 2011, s.11.

I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande. Undervisningen ska vara icke-konfessionell.¹¹⁰

Denna fostran ska genomföras genom att läraren klargör de grundläggande demokratiska värdena och de mänskliga rättigheter som finns i det svenska samhället. Läraren ska också diskutera konflikter som kan uppstå mellan dessa värden och faktiska händelser. Vidare fastslås att det ska finnas en emancipatorisk kommunikation mellan eleverna och läraren och att de tillsammans analyserar olika värderingar, uppfattningar och problemställningar. Konsekvenserna av elevernas och lärarens värderingar ska också diskuteras. Slutligen ska läraren klargöra skolans normer och regler för eleverna och hur dessa bildar en grund för arbetet och tillsammans med eleverna komma fram till och utveckla regler för arbetet och samvaron i gruppen.¹¹¹

4.6. KURSPLAN FÖR HISTORIA 1 B

Till struktur och innehåll skiljer kursplanerna i historia för grundskola och gymnasium sig inte mycket åt. I princip är de präglade av samma kunskapssyn, människosyn och samhällssyn. Kunskapssynen är tongivande för vilken kunskap som anses vara värdefull och hur eleverna kan utveckla denna. Människosynen visar bland annat om vi anser en människa vara god eller ond, aktiv eller passiv samt ansvarig respektive oansvarig. Slutligen pekar samhällssynen på vilket samhälle skolan förutsätter och vilken relation skolan ska ha till samhället.¹¹²

Nordgren skriver följande om kursplanerna för historiens utveckling från 1950-talet och fram till år 2006:

... Tyngdpunkten i dess kunskapsinnehåll har under denna period förskjutits från nationalism och statsidealism, via efterkrigstidens objektivitetsideal, till att betona demokratifostran, kritiskt tänkande och samtidsförståelse.¹¹³

Ett exempel på denna förskjutning hittas under kursplanen för Historia 1b där det står att ”olika historiska frågeställningar och förklaringar kring långsiktiga historiska förändringsprocesser som speglar både kontinuitet och förändring [...] syn på människors

¹¹⁰ *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011*, 2011, s.5.

¹¹¹ *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011*, 2011, s.15.

¹¹² Hermansson Adler, 2009, s.43.

¹¹³ Nordgren, 2006, s.174.

värde, på makt och på könsmönster”.¹¹⁴ Nordgren refererar till Burke och påpekar att ”historieämnets både kvalificerande och socialiserande kod kan sägas ha förstärkts med uppdraget att utveckla elevernas interkulturella kompetens. Centrala begrepp blev historiemedvetande, kulturarv och källkritik”.¹¹⁵ Det står också i kursplanen att kursen ska behandla följande:

Industrialiseringen och demokratiseringen under 1800- och 1900-talen i Sverige och globalt samt viktiga globala förändringsprocesser och händelser, till exempel migration, fredssträvanden, resursfördelning och ökat välbefinnande, internationellt samarbete, mänskliga rättigheter, jämställdhet, men också kolonialism, diktaturer, folkmord, konflikter och ökat resursutnyttjande. Långsiktiga historiska perspektiv på förändrade maktförhållanden och olika historiska förklaringar till dem.¹¹⁶

Detta direktiv kan kopplas till ämnets syfte där det fastslås att eleverna ska ges möjlighet att bredda, fördjupa och utveckla sitt historiemedvetande. Denna fördjupning ska uppnås genom att eleverna tillhandahålls kunskaper om det förflutna, ges förmåga att använda historisk metod och insyn i hur olika tolkningar och perspektiv på det förflutna präglar synen på nutiden och uppfattningar om framtiden.¹¹⁷

5. ANALYS

I detta kapitel redovisas analys av läro- och kursplan, skolläroböcker och intervjuer. Kapitlet är uppdelat i tre delar där läro- och kursplan utgör den första delen, läroböckerna den andra och slutligen utgör analys av intervjuer den sista delen.

5.1. LÄRO- OCH KURSPLAN

Eklund skriver i sin doktorsavhandling om interkulturellt lärande att ”Det interkulturella lärandet i skolan är avhängigt av de förutsättningar som ges i de av statsmakten formulerade läroplaner”.¹¹⁸ Hon anser vidare att läroplanernas formuleringar på den ideologiska och formella läroplansnivån anger tolkningsramarna där det interkulturella lärandet får olika betydelse. Hur läroplanerna betraktar kultur är i detta sammanhang avgörande.¹¹⁹ Läroplanens

¹¹⁴ *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011*, 2011, s.73.

¹¹⁵ Nordgren, 2006, s.175.

¹¹⁶ *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011*, 2011, s.73.

¹¹⁷ *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011*, 2011, s.66.

¹¹⁸ Monica Eklund, *Interkulturellt lärande: intentioner och realiteter i svensk grundskola sedan 1960-talets början*, Luleå, 2003, s.121.

¹¹⁹ Eklund, 2003, s.121.

intentioner om att skolan ska verka som en social och kulturell mötesplats, där det ska finnas rum för allsidighet kommer till uttryck under avsnittet om förståelse och medmännisklighet där det står att läsa följande:

Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i kulturell mångfald.¹²⁰

Läroplanen påpekar vidare att skolan både har möjlighet och ett ansvar för att alla som verkar där ska stärka en sådan förmåga.¹²¹ Det är dock delade åsikter om att detta ansvar tas. Hellgren, Granstedt och Weiner refererar till bland andra Nyström och påpekar att som en anpassning till den ökade mångfalden i svenska skolor har lärarna fått en tydligt förändrad roll. Det krävs en ”större medvetenhet om kulturella och etniska olikheter, mer varierade undervisningsstrategier, högre fokus på individen, ökad kunskap om minoriteternas bakgrund och förväntningar”. Med referens till Källström skriver de vidare att de flesta lärare i Sverige emellertid har liten eller till och med ingen kunskap om eller utbildning för deras nya roll och för vad som nu förväntas av dem.¹²²

På annat håll hävdar också Parszyk att många lärare saknar kunskaper om sina elevers bakgrund och att eleverna sällan möts av något intresse för sin ursprungskultur.¹²³ Frågan är därmed hur läroplanens formulering ska tolkas när det gäller ”kulturell mångfald”. Om det utgås ifrån de ovan nämnda påståenden, är det svårt att se hur läroplanens intentioner kan förverkligas i den dagliga skolpraktiken. Det kan därför vara intressant att nämna läroplanens påbud om att ”skolan ska bidra till att elever får en identitet som kan relateras till inte bara det specifikt svenska utan också det nordiska, det europeiska och ytterst det globala”.¹²⁴ Om lärarna varken har kompetens eller intresse för kulturer från andra delar av världen, är det svårt att se hur skolan kan bidra till att eleverna får en identitet som är relaterat till det ytterst globala.

¹²⁰ *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011*, 2011, s.5.

¹²¹ *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämne för gymnasieskolan 2011*, 2011, s.5.

¹²² Sawyer och Kamali, 2006, s.325.

¹²³ Ing-Marie Parszyk, *En skola för andra: minoritetslevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*, Stockholm: HLS Förlag, 1999, s.57-60.

¹²⁴ *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011*, 2011, s.5.

Eklund diskuterar begreppet *kulturarv* och resonerar att ”kontentan är att det finns ett svenskt kulturarv som skall förmedlas och grupper av individer (det vill säga invandrarelever) med annan kulturbakgrund”.¹²⁵ Det som sägs, menar hon, är att det faktum att vissa har en annan kulturell bakgrund ska respekteras, men denna respekt är ingen självklar ingrediens i undervisning och lärande. Eklund konkluderar med att påstå att det kan sägas att mångkulturalitet är relaterat till människor med utländsk bakgrund och främst då relaterad till ursprung från länder utanför Europa. ”Svenskar kan omfatta och ingå i olika delkulturer, men annan kulturell bakgrund har ”de andra”.¹²⁶

Även om läroplanen förespråkar vikten av förståelse för det mångkulturella finns det dock vissa formuleringar i dokumentet som kan tolkas som ett uttryck för ett västerländskt perspektiv.

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet mellan människor är de värden som utbildningen ska gestalta och förmedla. I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarsantagande. Undervisningen ska vara icke-konfessionell.¹²⁷

Nordgren påpekar att skolan från en postkolonial synvinkel har kritiserats för att vara en institutionaliserad tradition som huvudsakligen företräds av en vit, manlig medelklass. Han anser vidare att ”den mångkulturella retoriken har setts som dimridåer som döljer en monokulturell praktik”.¹²⁸ Denna syn kan kopplas till ovanstående citat, som vi tolkar det, där det anses att bara genom de västerländska värderingarna och den kristna traditionen kan man uppnå mål som människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, människors lika värde och jämställdhet mellan män och kvinnor.

Läroplanens formulering blir därför en paradox eftersom alla människors lika värde understryks, samtidigt som det utgås från västerländska värden och en tradition som många elever inte känner igen sig i. Denna utgångspunkt kan kopplas till Baumans tankar om avhumanisering av det vi inte känner till. Han säger att vi har ett etiskt ansvar som leder oss

¹²⁵ Eklund, 2003, s.221.

¹²⁶ Eklund, 2003, s.221.

¹²⁷ *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011*, 2011, s.5.

¹²⁸ Nordgren, 2006, s. 168.

till att handla etiskt, där vi med etiska handlingar kan avhumanisera andra människor. Med andra ord: någons ansikte ”skalas bort” och det ”läggs på” ett nytt.¹²⁹

En annan paradox i det ovanstående citatet är att samtidigt som det påpekas att undervisningen ska vara icke-konfessionell, står det i klartext att det utgås från en kristen tradition. Nordgren diskuterar i samband med den interkulturella skolan den gradskillnad som ligger i läroplanernas inre spänningar ”[...] mellan att vara postmodernt individualiserad och att vara nationellt sammanhållande, eller annorlunda uttryckt: mellan att vara normativt kulturrelativistisk eller normativt föreskrivande”.¹³⁰ Han skriver vidare att denna spänning återfinns i läroplanerna genom att den enskilde elevens identitet framhävs samtidigt som man betonar ett kollektivt västerländskt kulturarv. Nordgren menar därför att det finns skäl att ifrågasätta hur dessa intentioner uttrycks på ämnesnivå.¹³¹ Han anser att läroplanerna verkar ta det som en självklarhet att kulturarvet för samtliga elever i skolan grundar sig i det nationellt svenska.¹³²

I inledningen till kursplanerna för historia slås det fast att ”Människors möjligheter och val inför framtiden är beroende av såväl handlingar och händelser i det förflutna som nutida tolkningar av dessa”.¹³³ Taylor definierar begreppet identitet som människans uppfattning av vem hon är och vad som är det grundläggande i karaktäristiken av denna människa. Han hävdar vidare att andras erkännande eller frånvaron därav delvis formar vår identitet.¹³⁴ Om handlingar och händelser i det förflutna tolkas enbart genom ett europeiskt perspektiv, betyder detta nödvändigtvis att elever från andra kulturer och grupper inte ges erkännandet att deras kultur har lika hög status som den västerländska. Denna föreställning om kulturers olika värde kan igen leda till att dessa elever får en dålig självbild och att deras identitetsprocess försvåras. Taylor anser att det är väsentligt att utvidga och förändra kurserna i skolan. Inte i huvudsak bara för att bidra till ett vidare kulturbegrepp, utan för att ge de som hittills har varit utestängda vederbörligt erkännande.¹³⁵ Han skriver vidare att

¹²⁹ Bauman, 2012, s.72.

¹³⁰ Nordgren, 2006, s.169.

¹³¹ Nordgren, 2006, s.169.

¹³² Nordgren, 2006, s.174.

¹³³ *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011*, 2011, s.66.

¹³⁴ Taylor, 1999, s.37.

¹³⁵ Taylor, 1999, s.68.

Bakom dessa krav ligger uppfattningen att erkännande skapar identitet [...]dominerande grupper tenderar att befästa sin hegemoni genom att inpränta en bild av underlägsenhet hos de underkuvade. Kampen för frihet och jämlikhet måste därför gå igenom en revidering av dessa bilder. Mångkulturella kursplaner ska bidra till denna revideringsprocess.¹³⁶

Det anses här att dagens kursplaner, trots sina intentioner, inte är mångkulturella. Konsekvensen av denna monokulturella grundval kan vara ett skapande av ”vi” och ”dem” och ett andrafierande av vissa elever, vilket kan få betydelse för deras självaktning. Ytterligare en konsekvens av detta andrafierande kan vara att dessa elever har ett nedvärderande sätt att se sig själv, vilket leder till ojämlikhet och begränsningar i individens frihet. Elevernas val och möjligheter för framtiden kan präglas negativt av denna självbild.

5.2. LÄROBÖCKER

En av de ramfaktorer som påverkar och styr undervisningen mest är enligt Adler läroböckerna som används i skolan. Adler refererar till den norske läroboksforskaren Egil Børre Johnsen som anser att läroböckernas starka påverkan grundar sig i det faktum att de är den enda litteratur, som alla måste läsa någon gång under sin skoltid. Adler menar därmed att det finns all anledning att granska den litteratur som har så stor betydelse för undervisningen i historia.¹³⁷

Detta trots att vi inte är skyldiga att arbeta med en lärobok. Vi är dock skyldiga att använda oss av läromedel i någon form. Det kan till exempel röra sig om skolbibliotekets resurser, internet, dagstidningen eller just läroboken. Läroboken kan dominera på gott och ont. Eleverna behöver alltid goda texter att läsa, men om undervisningen slaviskt följer sida upp och ner, lämnas inget utrymme för lokal historia eller elevernas uttalade intressen.¹³⁸

I och med att läroböckerna tillhandahålls eleverna av skolan och lärarna, får dessa läroböcker en central roll i elevernas utbildning. I dessa böcker förmedlas vilka historier som är värda att berättas och vilka värderingar som är ”legitima”. Här refererar Nordgren till Friedrich Nietzsche som anser att den pedagogiska texten är en text med ideologiska undertoner. Läroboken har ett mer eller mindre tydligt uppdrag, nämligen att reproducera de dominerande värderingar och föreställningar som finns i samhället. Denna reproduktion kommer till uttryck

¹³⁶ Taylor, 1999, s.68.

¹³⁷ Hermansson Adler, 2009, s.53f.

¹³⁸ Hermansson Adler, 2009, s.53f.

genom genrekrav och normerande exempel.¹³⁹ Med detta som bakgrund söker vi nu att undersöka vilka perspektiv och värderingar som presenteras och erbjuds i tre utvalda gymnasieläroböcker inom ämnet historia.

De tre böcker som analyserats är *Perspektiv på historien 1b*, skriven av Hans Nyström, Lars Nyström och Örjan Nyström (nedan förkortat till *Perspektiv*), *Samband Historia* av Niklas Ericsson och Magnus Hansson (nedan förkortat till *Samband*) och *Alla Tiders Historia* av Hans Almgren, Börje Bergström och Arne Löwgren (nedan förkortat till *Alla Tiders*).

I förordet till *Perspektiv* skriver författarna att historievetenskapen är föränderlig. De påpekar vidare att nya forskningsfält har öppnat sig och att flera forskare har börjat fokuserat på hur olika tolkningar och perspektiv har påverkat vår bild av det förflutna.¹⁴⁰ Deras ambition har varit att erbjuda en världshistoria som är lättillgänglig, de vill dock inte göra avkall på vare sig innehåll eller sammanhang. Därefter fortsätter författarna med att koppla kursplanen till sin bok där fokus ligger på Europa, vår egen världsdel. Detta fokus till trots hävdar de att stor vikt har lagts på att skildra européernas möte med andra kulturer.¹⁴¹ I och med att författarna använder ordet ”andra kulturer” har de redan befäst att de utgår från ett ”vi” och ett ”dem”. I sin analys av kursplanen för ämnet historia i Lpo94, diskuterar Nordgren en snarlik formulering som gäller elevers identitetsskapande i sammanhang med uppnådd insikt i *andras* kulturarv. Nordgren hävdar att ”kursplanen talar direkt till den svenska läraren och eleven”. Han anser att sådana formuleringar förstärker, åtminstone på läroplansnivå, en uppfattning av skolan där denna tar en normerande svensk majoritetskultur för given.¹⁴² Det anses här att också på läromedelnivå sker denna förstärkning genom formuleringar likt den ovanstående. Denna förstärkning av reproduktion kan även kopplas till vad Kamali anser: att det inte bara är en fråga om exkludering av den invandrade befolkningen och deras barn när en idealtypisk svenskhet fixeras som skillnadsmarkör, det är även ett led i reproduktionen av på ett nationellt plan ”vi” som är överlägset de främmande ”andra”.¹⁴³

¹³⁹ Nordgren, 2006, s.180.

¹⁴⁰ Hans Nyström, Lars Nyström och Örjan Nyström, *Perspektiv på historien. A bas*, Malmö: Gleerup, 2008, s.3.

¹⁴¹ Nyström, Nyström och Nyström, 2008, s.3.

¹⁴² Nordgren, 2006, s.177.

¹⁴³ Kamali och de los Reyes, 2005, s.10.

Författarna av *Perspektiv* fokuserar i kapitlet om forntiden mestadels på Mesopotamien och Egypten. Kinas och Indiens högkulturer nämns dock flyktigt och mycket ytligt.¹⁴⁴ Även i sammanfattningen av kapitlet läggs huvudvikten på de två förstnämnda, om de två sistnämnda fastslås det bara att de uppstod på denna tid.¹⁴⁵ Som jämförelse beskrivs över en hel sida den nordiska fornhistorien.¹⁴⁶ Fokusen på Mesopotamien och Egypten har mycket att göra med antikens Grekland och Romarriket då dessa kulturer hämtade mycket av sin inspiration från de förstnämnda högkulturerna. Begreppet ”Europas vagga” används ofta om Grekland och som författarna skriver i inledningen till kapitlet om Antiken:

... det är ett uttryck för hur vi i Västerlandet uppfattar att vår kultur hade sitt ursprung just där. Samtidigt som vi ser i dag mer än för hur den grekiska kulturen i sin tur var en produkt av inflytandet österifrån.¹⁴⁷

Åter framkommer det att författarna utgår från ett västerländskt perspektiv, genom formuleringarna ”vi i västerlandet” och ”vår kultur” framgår det tydligt att de har sin grund i det europeiska. Denna utgångspunkt kan kopplas till vad Denys Hay kallar *idén om Europa*; en identifikation av ”oss” genom ett kollektivt begrepp gentemot alla ”dem”, med andra ord de som inte är européer. Det anses att idén om en europeisk identitet som står över alla andra icke-europeiska folk och kulturer är den viktigaste komponenten i denna kultur och den har medverkat till dess hegemonistiska position både i och utanför Europa.¹⁴⁸ Fokus ligger vidare på grekernas styrelseskick, vardag och filosofi. Perserrikets roll begränsas till hur det medverkade till Athens ledande ställning. Utöver denna beskrivning redovisas bara att denna stormakt hade en ledande roll i det östra Medelhavsområdet och att den sträckte sig från nuvarande Turkiets västkust till floden Indus i öst. Det finns ingen beskrivning av persernas kultur, bara att de var ett ständigt hot mot Grekland och att de låg i krig med sistnämnda.¹⁴⁹

Vidare står det att ”Mot diktaturen i Sparta stod ett nytt styrelseskick som formats under 400-talet i Athen. Det saknar motstycke i alla de forntida riken vi stiftat bekantskap med hittills och kallades för *demokrati*.”¹⁵⁰ Citatet kan kopplas till Kamalis rapport om skolböcker och kognitiv andrafiering. Han påpekar att författarna av de böcker han har analyserat utgår från

¹⁴⁴ Nyström, Nyström och Nyström, 2008, s.35f.

¹⁴⁵ Nyström, Nyström och Nyström, 2008, s.38.

¹⁴⁶ Nyström, Nyström och Nyström, 2008, s.36.

¹⁴⁷ Nyström, Nyström och Nyström, 2008, s.41.

¹⁴⁸ Said, 2000, s.71.

¹⁴⁹ Nyström, Nyström och Nyström, 2008, s.44.

¹⁵⁰ Nyström, Nyström och Nyström, 2008, s.44.

”en oerhört ensidig och eurocentrisk syn på kultur och civilisation och överför denna syn till eleverna”. Han redovisar vidare att de utpekar ”den västerländska civilisationen” att vara fri från influenser från andra civilisationer och den mänskliga historien och beskriver denna som en unik ”europeisk civilisation”. Han skriver vidare att det faktum att det så kallade ”grekiska arvet” inte uteslutande var grekiskt kvarstår. ”De grekiska kulturena; filosofin, naturvetenskapen, konsten och litteraturen var i allra högsta grad påverkad av andra civilisationer som till exempel den egyptiska”.¹⁵¹ Nordgren tar också upp historieböckernas presentation av antiken och påpekar att fokus ligger på först grekerna och senare romarna, och att andra kulturer runt Medelhavet utgör periferin.¹⁵²

Kapitlet om medeltiden inleds med en kort redogörelse för hur 1500-talets författare och filosofer såg på medeltiden: en mörk och ointressant epok där människorna var okunniga och primitiva. Vidare beskriver de hur dagens historiker har en långt mer nyanserad bild av denna tidperiod: ”Traditionerna från antiken levde vidare i det östromerska riket, liksom inom den arabiska civilisationen, som blomstrade just under den epok vi kallar medeltiden”.¹⁵³ Författarna fortsätter med att fastslå att det arabiska väldet växte fram under denna tid och uppnådde en ledande roll inom både ekonomi och vetenskap.¹⁵⁴ Det beskrivs hur karavanhandeln övertogs av nomader och att till en av dessa nomadstammar hörde profeten Muhammed.

Under islams fana enades folken på den arabiska halvön. Med vapnens hjälp spred de den nya läran över Västasien och Nordafrika. På hundra år lade araberna under sig ett område som var dubbelt så stort som Romarriket – det sträckte sig från Spanien och Marocko i väster till floden Indus i öster. Muslimerna ville förstås utbreda sin lära men accepterade även andra religioner. Judar och kristna fick behålla sin gudstro, även om de fick betala extra skatter till staten.¹⁵⁵

Även om boken förmedlar en viss grad av erkännande av muslimerna och arabvärldens position under denna tid, är det fortfarande en selektiv berättelse där inte allt har tagits med, vilket kan leda till en misstolkning av händelsernas förlopp. Bland annat är det delade åsikter om hur muslimerna spridde sin lära; i denna bok förmedlas bara att den spriddes genom våld

¹⁵¹ Sawyer och Kamali, 2006, s.76.

¹⁵² Nordgren, 2006, s.193.

¹⁵³ Nyström, Nyström och Nyström, 2008, s.63.

¹⁵⁴ Nyström, Nyström och Nyström, 2008, s.64.

¹⁵⁵ Nyström, Nyström och Nyström, 2008, s.64.

och tvång.¹⁵⁶ Kamali påpekar i sin *Rapport av Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering* att muslimernas europeiska historia inte berättas och att den orätt de upplevde i bland annat Spanien på 1400-talet, där ett stort antal muslimer massakrerades för att de vägrade anamma den kristna tron, inte nämns i de läroböcker han studerat.¹⁵⁷ Inte heller i *Perspektiv* nämns den spanska inkquisitionen. Avslutningsvis i avsnittet om arabvärlden konkluderar författarna att genom handeln blev araberna influerade av kulturella impulser från antikens Grekland. Denna influens ledde till att antikens filosofi och vetenskap kunde utvecklas och leva vidare även om den var glömd i den europeiska världen.¹⁵⁸ Beskrivningen av araberna tolkas här som att de tog till vara på något värdefullt som grundade sig i antiken, i vidare mening något europeiskt. Här kan det kopplas till Kamalis påstående om att om utomeuropeiska kulturer nämns, så görs detta uteslutande i förhållande till européer och västerländsk historia: ”Om perserna nämns ett par gånger är det i förhållande till ’västerlandets vagga’, det antika Grekland. Om Osmanska riket nämns är det sporadiskt och i förhållande till ’västerlandet’”.¹⁵⁹ Kamali refererar till de Alva och anser att det inte existerar ”en historia”, han påpekar att vi måste inse att det faktiskt finns ”multipla historier”. Vidare påminner han om att det är maktordningen i samhället och i världen som avgör vilken historia som berättas.¹⁶⁰

Kapitlet *Europa upptäcker världen* beskriver européernas upptäcktsfärder. Här har författarna rört sig utanför det som hittills tycks vara ett västerländskt perspektiv och skriver följande:

När vi talar om ”geografiska upptäckter” i samband med européernas sjöfärder är det egentligen ett konstigt sätt att beskriva vad som hände. Nästan alla delar av jorden var ju redan befolkade med människor som varken behövde upptäcka sig själva eller den plats där de bodde. Talet om ”upptäckter” visar att vi betraktar historien ur europeisk synvinkel. Man måste inse att det finns andra perspektiv på historien än det som vi själva valt att följa.¹⁶¹

Denna beskrivning anses här vara ett steg i rätt riktning när det gäller att erbjuda eleverna ett vidare perspektiv och en djupare förståelse av det förflutna. Här öppnas för olika tolkningar och insikt i att utgångspunkten inte alltid behöver baseras på att Europa ligger i centrum. Det är dock fortfarande långt kvar att gå och genom resten av kapitlet har författarna valt att

¹⁵⁶ Nyström, Nyström och Nyström, 2008, s.65.

¹⁵⁷ Sawyer och Kamali, s.1999, s.70.

¹⁵⁸ Nyström, Nyström och Nyström, s.2008, s.66.

¹⁵⁹ Loomba, 2008, s.12.

¹⁶⁰ Loomba, 2008, s.12.

¹⁶¹ Nyström, Nyström och Nyström, s.2008, s.102.

berätta nästan uteslutande om Europa och dess nya stormakter. Frankrike, Nederländerna och England beskrivs som utvecklade stater med handelskapitalism, friare ställning för bönder och politisk makt. Östra Europa beskrivs däremot som outvecklat, fattigt och svagt. Det osmanska riket och dess framgång har fått ett relativt litet utrymme och har placerats i en separat kolumn, vilket kan uppfattas som att det står eleverna fritt att avstå från att läsa det.¹⁶² I texten påpekar författarna att Konstantinopel blev erövrade av turkarna och att det romerska bysantiska riket föll.

Kamali skriver i sin rapport om denna händelse att han tolkar det dithän att författarna av den bok han analyserat, *Historia: för grundskolans senare del*, ”ser turkarnas inmarsch i Konstantinopel som något onaturligt, och underförstått indikeras kanske att romarnas erövring av Konstantinopel var det naturliga”.¹⁶³ Följande citat ligger till grund för hans konklusion: ”Sedan turkarna hade erövrade Konstantinopel 1453 trängde de snabbt in i Europa. Under de följande två hundra åren levde Europa i skräck för turkarna, som införde islam i alla erövrade länder.”.¹⁶⁴

Vidare diskuterar Kamali hur framställningen av det Osmanska riket kan tolkas av läsaren, där han menar att texterna förmedlar att turkarna och det Osmanska riket var ett farligt hot.¹⁶⁵ Den text som här undersökts har vissa element av en negativ attityd mot denna folkgrupp. Det står bland annat om hur kristna familjer från Balkanhalvön tvingades lämna ifrån sig sina söner till staten som en del av den särskilda skatten folk tvingades betala om de var kristna eller judar. Vidare står det att vissa ansåg det Osmanska riket vara ett straff från Gud och att det var ett hot mot hela kristenheten.¹⁶⁶ Kamali skriver att detta antagande tyder på en andrafiering där det är en samverkan mellan de två begreppen ”turkar” och ”européer”. Han menar att de förstnämnda betraktas som en annan etnisk grupp än den senare och att deras religion islam anses vara väsensskild från kristendomen.¹⁶⁷ Nordgren beskriver hur en muslim kan förklaras på två olika sätt: en ”neutral” berättelse och en ”farlig” berättelse. I den ”neutrala” kan muslimen beskrivas som troende, tror på Muhammed och är jämförbar med

¹⁶² Nyström, Nyström och Nyström, 2008, s.121.

¹⁶³ Sawyer och Kamali, 2006, s.71.

¹⁶⁴ Sawyer och Kamali, 2006, s.71.

¹⁶⁵ Sawyer och Kamali, 2006, s.71.

¹⁶⁶ Nyström, Nyström och Nyström, 2008, s.121.

¹⁶⁷ Sawyer och Kamali, 2006, s.72.

kristna och judar. Den ”farliga” berättelsen” tecknar en bild av någon som är hatisk, dominerande, vill styra världen och som är annorlunda.¹⁶⁸

I kapitlet *Revolutionernas tidevarv* skriver författarna om hur samhället förändrades i snabb takt och hur de olika revolutionerna påverkade detta samhället. Vidare konkluderar de med att de ekonomiska och politiska förändringar som skedde under denna tid lade grunden för det som skulle bli det moderna samhället.¹⁶⁹ En del av den utveckling som skedde under denna tid förknippas med naturvetenskap och teknik. Här har författarna valt att redogöra för Carl von Linnés liv och gärningar. Texten erbjuder en mycket positiv tolkning av hans bidrag till vetenskapen, hans reseberättelser ”ger med sin friska klarögdhet en oöverträffad bild av svenska landskap och folkliv före industrialismens epok”.¹⁷⁰ Läsaren erbjuds en bild av Linné som en världskänd biolog som främst ägnade sig åt att ordna och systematisera ”skapelsens mångfald”. Här nämns de latinska orden för människa – *homo sapiens* och vitsippa – *anemone nemorosa*, som ingick i hans system för namngivning av alla arter.¹⁷¹ Det författarna här väljer att utesluta från berättelsen är det faktum att Linné också delade in människan i fyra olika kategorier med olika värde och satte in dem i ett hierarkiskt system. I detta system är den vita människan den förnämsta med de bästa egenskaperna, den svarta människan däremot, placerades längst ner i hierarkin och tilldelades negativa egenskaper. Kamali anser att skapandet av detta system var det första försöket att genom vetenskap legitimera skillnaderna mellan olika folkgrupper.¹⁷² Detta försök på att legitimera en sådan hierarki kan kopplas till Socialdarwinismen som uppstod på 1800-talet och som också har mycket med människors olika värde att göra.

Denna syn på olika gruppers skillnad uttrycks i klartext i inledningen till kapitlet *Västerlandet erövrar världen*. Här omtalas en av 1800-talets största världsutställningar som hölls i Paris 1889, där besökarna kunde imponeras över olika uppfinningar och framsteg inom industrin.¹⁷³

Men lika stort intresse väckte kolonialpaviljongerna, där dyrbara konstföremål och exotiska djur från avlägsna trakter i Afrika och Asien visades upp. Till och med ”infödningsbyar” med

¹⁶⁸ Nyström, Nyström och Nyström, 2008, s.145.

¹⁶⁹ Nyström, Nyström och Nyström, 2008, s.143.

¹⁷⁰ Nyström, Nyström och Nyström, 2008, s.173.

¹⁷¹ Nyström, Nyström och Nyström, 2008, s.173.

¹⁷² Loomba, 2008, s.9.

¹⁷³ Nyström, Nyström och Nyström, 2008, s.219.

levande människor fanns att beskåda. Besökarna förfärades över hur primitiva de tycktes vara och stärktes i sin övertygelse om att det var Europa som stod för civilisationen i världen.¹⁷⁴

Ovanstående citat kan tolkas på åtminstone två olika sätt: det ena är att författarna faktiskt presenterar den syn som rådde som legitim och därigenom reproducerar synen på ”den andra” där denna anses vara underlägsen ”oss”, det vill säga den vita, europeiska, överlägsna. Det andra sättet att möjligen tolka det ovanstående är att författarna söker att distansera sig från den nämnda synen genom att ironisera över européernas reaktioner på det de såg. Frågan är dock om eleverna uppfattar denna ironi eller om de tar texten för att vara accepterad sanning.

Författarna avslutar kapitlet med ett avsnitt där de diskuterar hur tankarna om demokrati var dominerande i hela västvärlden. De pekar vidare på att idén om medborgarnas rättigheter och jämställdhet bara gällde för Europas medborgare, när det kom till de utomeuropeiska folken, behandlade de europeiska stormakterna dessa ofta helt respektlöst och utan hänsyn.¹⁷⁵ Med dessa ord leds läsaren vidare till kapitlet som handlar om kolonialism och imperialism.

Detta kapitel beskriver de orättvisor som européerna utsatte de koloniserade folken för och hur de ansåg sig ha rätt att underkuva resten av världen på grundlag av sin höga utvecklingsnivå.¹⁷⁶

I kapitlet som har fått namnet *Alla folks lika rätt* behandlas Indien, Kina, Vietnam, Arabvärlden och Mellanöstern, Afrika och Latinamerika. Fokus ligger här nästan uteslutande på negativa aspekter av de respektive samhällen. Vissa få undantag finns dock som till exempel när det skrivs om Gandhis arbete och Nelson Mandelas gärning i Sydafrika. Betoningen ligger annars mycket på de olika ländernas diktaturer, krig, konflikter, fattigdom och vapenhandel. Utöver textens innehåll ger också bilderna som illustrerar kapitlet intryck av att det som beskriver dessa länder är de negativa aspekter som nämnts ovan.

Avslutningsvis beskriver författarna historien efter 1989, där ett av teman är *Kriget mot terrorismen*. Här har författarna valt att använda en bild av World Trade Center efter attentatet 2001. De inleder med en redovisning av denna händelse och USAs reaktioner i efterhand.¹⁷⁷ Det diskuteras hur dessa reaktioner efter hand väckte internationella protester. Vidare följer en

¹⁷⁴ Nyström, Nyström och Nyström, 2008, s.219.

¹⁷⁵ Nyström, Nyström och Nyström, 2008, s.227.

¹⁷⁶ Nyström, Nyström och Nyström, 2008, s.228.

¹⁷⁷ Nyström, Nyström och Nyström, 2008, s.396.

beskrivning av situationen i Mellanöstern, där det berättas om alla de konflikter som utspelat och utspelar sig där. Som en slags konklusion skriver författarna att:

Under Bushs andra mandatperiod 2004-2008 började det också stå klart att kriget mot terrorismen inte blivit den framgång presidenten hoppats på. Många irakier var till en början glada när USA drev den hatade diktatorn Saddam Hussein från makten. Men snart övergick invasionen i en situation av terror och attentat, med konflikter olika etniska och religiösa grupper emellan och en allt djupare misstro mot den amerikanska ockupationsmakten.¹⁷⁸

Vidare beskrivs Iran som en osäkerhetsfaktor i närområdet, det fastslås att landet styrs ”som en shiamuslimsk diktatur” och att USAs president Georg Bush kallade landet för en av ”ondskans axelmakter”.¹⁷⁹ Även om författarna har tagit med att USAs agerande uppmärksammades internationellt, något som antyder att landet inte har agerat uteslutande moraliskt, så genomsyras denna del av boken av ett farligt ”dem” gentemot ett ”oss” som har blivit ett offer för ”deras” terror. Det kan givetvis inte påstås att attacken mot World Trade Center inte var en terrorhandling, men om terrorism ska diskuteras i en mer generell form, kan inte heller USA och västvärldens roll i världspolitiken innan terroristattacken på Manhattan uteslutas. Det står klart i texten att USAs kamp mot terrorismen inte blivit framgångsrik, detta tolkas här som att USA inte har begått terrorhandlingar och att synonymen till terrorister är ”de andra” alltså muslimerna.

Medan författarna av *Perspektiv* säger sig vilja lägga stor vikt på möte med ”andra kulturer”, nämns inget liknande i *Samband*. I det inledande kapitlet om källkritik belysas olika historiesyn, det vill säga tre olika syner presenteras: marxism, genus och ett tredje där fokus ligger på att studera det som är bestående och har funnits länge. I parentes står dock att det finns flera alternativa sätt att se på historien, utan att författarna nämner vilka dessa alternativ är.¹⁸⁰

I kapitlet om forntiden har *Samband* uteslutande fokus på att beskriva Mesopotamien och Egypten. Kina, Indien, Mellanamerika och Peru står dock listad i översikten över vilka högkulturer som fanns, utöver detta finns ingen beskrivning av dessa kulturer.

¹⁷⁸ Nyström, Nyström och Nyström, 2008, s.397.

¹⁷⁹ Nyström, Nyström och Nyström, 2008, s.398.

¹⁸⁰ Niklas Ericsson och Magnus Hansson, *Samband historia: historia plus*, Stockholm: Bonnier utbildning, 2009, s.27.

Vidare skriver författarna i kapitlet om antiken att ”De två viktigaste civilisationerna före Kristi födelse var den grekiska och den romerska”.¹⁸¹ Kapitlet i sin helhet handlar uteslutande om Grekland, med undantag av ett litet avsnitt om Perserkriget.¹⁸² Precis som i *Perspektiv* omtalas perserna bara i samband med Perserkriget och det beskrivs bara hur stort det var rent geografiskt, inget om deras kultur, vardagsliv eller annat. Också här beskrivs perserna som ett ständigt hot mot grekerna. Denna beskrivning till trots: kapitlet innehåller en tolkningsfråga där det tas upp hur synen på perser respektive greker har präglat historiesynen. Det påpekas att denna syn ledde till att historiker betraktade Grekland som västerlandets vagga och perserna som ”de andra”. Någon vidare fördjupning av detta förhållande finns dock inte, författarna bara frågar sig om hur de aktuella händelser tolkades av dåtidens perser och hur de har beskrivits i historieböcker från Mellanöstern.¹⁸³ Även om det öppnas för olika tolkningar så är frågan om hur många gymnasieelever som tar sig an uppgiften att fördjupa sig i detta. Konsekvensen blir då att det enda eleverna vet är att det möjligen finns andra tolkningar. I och med att läroböcker anses vara auktoritära är chansen stor för att perspektivet som har använts tros vara det enda rätta. Syftet med tolkningsfrågan försvinner då. Tosh hänvisar till 1800-tals historiker Thomas Carlyle som ansåg att det första och viktigaste villkoret i historiska arbeten var, oavsett syfte, att se händelserna utspela sig och att avbilda dem i sin helhet.¹⁸⁴ Tolkning av olika händelser kan dock skifta från individ till individ eller mellan olika grupper.

Under redogörelsen för medeltiden nämns, som i *Perspektiv*, inte heller muslimernas situation i Spanien i *Samband*. Författarna konstaterar bara att islam överlevde i Spanien fram till slutet av 1400-talet.¹⁸⁵ Till skillnad från vad som beskrivs om islams framväxt i *Perspektiv*, påpekar författarna av *Samband* att den nya religionen spreds både under fredliga former och genom stridigheter under det umayyadiska kalifatet. De skriver vidare att det fanns flera orsaker till att islam blev så framgångsrikt; genom handel spriddes den genom fredliga kontakter och de omgivande rikena var försvagade på grund av inbördeskrig.¹⁸⁶ Även författarna av denna bok tar upp hur vetenskap och filosofi stod högt i den muslimska världen, och uttrycker också de att det var tack vare muslimerna som texter från antiken inte var förlorade för alltid.¹⁸⁷

¹⁸¹ Ericsson och Hansson, 2009, s.55.

¹⁸² Ericsson och Hansson, 2009, s.66.

¹⁸³ Ericsson och Hansson, 2009, s.65.

¹⁸⁴ John Tosh, *Historisk teori och metod*, 3.uppl., Lund: Studentlitteratur, 2011, s.26.

¹⁸⁵ Ericsson och Hansson, 2009, s.96.

¹⁸⁶ Ericsson och Hansson, 2009, s.100f.

¹⁸⁷ Ericsson och Hansson, 2009, s.121.

Författarna har valt att citera den spanske krönikern Bernal Diaz (ca 1496-1584) i sin inledning till delen där de tar upp de första upptäcktsresorna som ett svar på varför européerna reste ut i världen; ”För att tjäna Gud och Hans Majestät, att skänka ljus till dem som satt i mörker [...]och att bli rika såsom alla människor önskar”.¹⁸⁸ Författarna redogör vidare för möjliga orsaker till européernas upptäcktsresor genom att gå mer på djupet av det ovanstående citatet.

Det listas upp tre orsaker som i stort tycks kunna förklara den europeiska expansionen: ekonomisk vinning beskrivs som den grundläggande orsaken med en förklaring på hur vinsten nu kunde gå oavkortat till de europeiska handelsmännen utan att araberna var ett fördyrande mellanled. Det nämns också hur kungamakten kunde beskatta handeln och därigenom stärka sin maktställning. Vidare förklaras den kristne missionen med att när européerna misslyckades med att kristna muslimerna så övergick de istället till den inhemska befolkningen i länderna som erövrades. Den sista orsaken beskrivs som ren upptäckarlust och nyfikenhet hos de europeiska sjöfararna.¹⁸⁹ Det är med andra ord ingen glorifierad bild som ges av européernas färd ut i världen, den beskrivs snarare som en genomgående egoistisk företeelse. Detta förhållningssätt tolkas här som ett tecken på att det finns en vilja att se expansionen genom ett utökat perspektiv.

Det utvidgade perspektivet blir dock ersatt av ett snävare under stora delar av kapitlets fortsatta beskrivningar. När portugisernas utforskande av Afrika beskrivs, nämns inte ett ord om hur det afrikanska samhället artade sig, vare sig när det gäller kultur, uppbyggnad eller annat. Det enda som nämns är att portugiserna höll sig vid kusterna på grund av bland annat afrikanernas hårda militära motstånd. Samma tendens återfinns i avsnitten om spanjorernas erövringar i Latinamerika. Det som sägs är hur många människor riket bestod av för att jämföra med hur mycket färre spanjorerna var och att de sistnämnda trots detta underläge lyckades beseгра aztekerna.¹⁹⁰ En del av förklaringen på denna seger är enligt författarna att européerna förde med sig sjukdomar som indianerna inte hade motståndskraft emot. Enligt författarna var dessa sjukdomar den största dödsorsaken bland den inhemska befolkningen. De poängterar vidare att indianernas massdöd inte var en medveten handling från spanjorernas sida och att även om de var ”extremt hänsynslösa var de knappast grymmare än

¹⁸⁸ Ericsson och Hansson, 2009, s.152.

¹⁸⁹ Ericsson och Hansson, 2009, s.152.

¹⁹⁰ Ericsson och Hansson, 2009, s.154.

andra koloniserare”.¹⁹¹ Denna jämförelse med ”andra koloniserare” tycks här antyda en ansvarsfrånskrivelse från det faktum att spanjorerna faktisk orsakade utrotning av många millioner människor. För att försvara spanjorernas handlingar ytterligare står det att denna utrotning inte alls var vad de hade tänkt sig, tanken var ursprungligen att använda indianerna som arbetskraft. Ett undantag från det relativt snäva perspektiv som används genom kapitlet är en diskussion om hur många slavar som fördes över havet från Afrika till Amerika. Här öppnas för olika möjligheter. Det står bland annat att amerikanska källor antyder ett lägre antal än vad afrikanska historiker gör och att detta kan tänkas vara ett försök att minska sin ”skuld” till Afrika.¹⁹²

Under rubriken *Vid Europas gränstrakter* tas det Osmanska riket upp på en halv sida. Avsnittet inleds med konstateranden av att det Osmanska riket liksom i Västeuropa hade starka ledare som kom att få stor betydelse för utvecklingen under denna tid. Även om det antyds att det Osmanska riket faktiskt hörde till Europa (i och med att det låg i gränstrakterna) så anses dock en andrafiering när författarna väljer att formulera sig på följande vis: ”Liksom i Västeuropa fanns här starka ledare...”.¹⁹³ Denna formulering antyder att författarna utgår ifrån ett ”vi” och ”dem” tänkande. Vidare under beskrivningen av det Osmanska rikets storhetstid beskrivs Suleyman I som en fruktad man i Europa och att osmanerna ”såg skickligt till att utnyttja svagheter bland de europeiska monarkerna och spela ut dem mot varandra”.¹⁹⁴ Dessa formuleringar skapar en känsla av att osmanerna utgjorde ett hot, något skrämmande. Det är därför intressant att läsa rubriken *Perspektivval och värderande uttryck* som finns på samma sida. Här diskuteras hur olika uttryck har använts för att beskriva det Osmanska rikets position i europeisk handel. Det anses att uttrycket ”låg i vägen” kan uppfattas negativt gentemot osmanerna och att andra uttryck med fördel kan användas för att skapa neutralitet. Ovan nämnda citat om osmanernas utnyttjande av europeiska monarker blir då mycket motsägelsefullt i förhållande till författarnas intentioner. Författarnas beskrivning av det Osmanska riket kan kopplas till vad Bauman skriver om behovet av säkerhet i en osäker värld. Han anser att:

I en osäker värld är säkerhet vad hela spelet rör sig kring. Säkerhet är spelets huvudsyfte och största insats. Det är ett värde som i praktiken om än inte i teorin får alla andra värden att

¹⁹¹ Ericsson och Hansson, 2009, s.156.

¹⁹² Ericsson och Hansson, 2009, s.156f.

¹⁹³ Ericsson och Hansson, 2009, s.186.

¹⁹⁴ Ericsson och Hansson, 2009, s.187.

krympa och tränga ut dem- även de värden som är viktiga för ”oss” eftersom ”de andra” misstänks hata dem, och därför sägs vara grunden för både deras önskan att skada oss och vår plikt att besegra och straffa dem.¹⁹⁵

Med andra ord kan det sägas att så fort något utomeuropeiskt eller icke-kristet kom in i bilden ansågs det som kom utifrån vara ett hot. I och med att människorna i Europa inte hade någon kunskap om osmanerna blev de automatiskt något skrämmande. Det är intressant att författarna av *Samband* väljer att använda formuleringar som reproducerar dessa tankar om ”de andra”.

I sammanfattningen till kapitlet som beskriver tidigmodern tid finns en karta över ekonomiska maktcentrum cirka år 1500. Det kommer tydligt fram att Europa hade en rätt svag ekonomisk position i förhållande till vissa andra länder. Det står i texten under kartan att både Kina och Indien var betydligt viktigare.¹⁹⁶ Därför anses det något underligt att ingen av dessa två länder är nämnd överhuvudtaget i kapitlet.

I kapitlet om den industriella revolutionen beskrivs Europas framgångar och uppfinningar. I kapitlet finns ett avsnitt om hur engelsmännen resonerade och handlade när de koloniserade Indien. Det beskrivs hur engelsmännen lät indierna behålla sin religion då de inte var intresserade av mission utan ”De ville inte lägga sig i lokalinvånarnas seder utan strävade efter att leva i fred med dem”.¹⁹⁷ Denna beskrivning anses här i bästa fall vara en underdrift eller en romantisering av Europas kolonialisering.

Imperialismen beskrivs naturligt nog som ett stort brott från européernas sida. Det finns dock också här en tendens till att frånskriva sig ett visst ansvar. Det beskrivs hur kolonisationen också medförde flera positiva bidrag till bland andra Indiens utveckling. Britterna förbättrade infrastrukturen med järnvägar och telegrafer, de effektiviserade bevattningsanläggningarna så att jordbrukarna blev mindre beroende av regnperioderna.¹⁹⁸ Som i de andra två böckerna som analyserats läggs också här fokuset på koloniserarna och deras förutsättningar och motiv för att kunde lägga så stora delar av världen under sig. Loomba hänvisar till Oxford English Dictionarys (OED) definition av ordet kolonialism vilken lyder som följande:

¹⁹⁵ Bauman, 2012, s.28f.

¹⁹⁶ Ericsson och Hansson, 2009, s.210.

¹⁹⁷ Ericsson och Hansson, 2009, s.262.

¹⁹⁸ Ericsson och Hansson, 2009, s.339.

En bosättning i ett nytt land... en grupp människor som slår sig ner på en ny plats och formar ett samhälle som är underkastat eller förbundet med moderstaten; detta samhälle utgörs av de ursprungliga bosättarna och deras ättlingar och består så länge förbindelserna med moderstaten upprätthålls.¹⁹⁹

Loomba påpekar att det är anmärkningsvärt att definitionen bara lägger vikt på koloniserarna, människorna som med stor sannolikhet bodde och levde där innan koloniserarna kom, nämns inte.²⁰⁰ Detta fenomen är som sagt också genomgående i alla de tre läroböckerna i denna analys.

Det som dock skiljer *Samband* från de andra är att författarna här definierar både imperialism och kolonialism; "[...]För kolonialismen var handel och ekonomi det viktigaste. För imperialismen var den politiska dominansen i området det viktigaste".²⁰¹ Det preciseras att även om den industriella revolutionen kan förklara hur kolonialismen möjliggjordes, kan den inte förklara imperialismen. Vidare beskrivs hur britterna också såg till att inrätta universitet, vilket bidrog till att de indiska myndigheterna fick tillgång till utbildad arbetskraft. Men de högsta posterna reserverades dock för britter. Om det utgås från Homi Bhabhas tankar om mimicry så kan det dock ses ett djupare motiv med att öppna nya universitet i det koloniserade området; "[...]then colonial mimicry is the desire for a reformed, recognizable Other, as a subject that is almost the same, but not quite".²⁰² Med andra ord finns ett behov från kolonisatörens sida att denna skulle kunna känna igen "den andra" genom att reformera honom och på det sättet göra honom mindre skrämmande. Samtidigt är det viktigt att det finns en definierad skillnad för att kunna upprätthålla de positioner som råder i samhället. Å andra sidan kunde en brittisk universitetsutbildning bidra till att människor i de koloniserade länderna tillåts närma sig den kultur som ansågs vara överlägsen och röra sig bort ifrån den egna kulturen som ansågs vara underlägsen.

Ytterligare en bakomliggande tanke med universiteten var, som Tyson skriver: "Thus, colonialist ideology, which is inherently Eurocentric, was a pervasive force in the British schools established in the colonies to inculcate British culture and values in the indigenous peoples and thereby forestalls rebellion. It's difficult to rebel against a system or a people one

¹⁹⁹ Loomba, 2008, s.23.

²⁰⁰ Loomba, 2008, s.23.

²⁰¹ Ericsson och Hansson, 2009, s.334.

²⁰² Homi K. Bhabha, *The location of culture*, London: Routledge, 1994, s.122.

has been programmed over several generations to consider superior”.²⁰³ Universiteten och skolorna var med andra ord verktyg för att indoktrinera människor in i ett tänkande där det europeiska var överlägset andra länder och kulturer och på detta sätt behålla kontrollen över folken i de koloniserade områdena.

Åter skriver författarna om hur olika händelser kan tolkas i en egen liten rubrik längst ned på sidan. Det handlar här om hur konflikter på olika grunder benämns, till exempel vad de handlar om (första världskriget), hur länge de varade (trettioåriga kriget) eller vilket motiv som låg till grund (nordamerikanska frihetskriget). Författarna tar upp händelsen där indiska soldater i brittisk tjänst gjorde uppror mot sina härskare: ”Den här boken och många andra (till exempel Nationalencyklopedin) namnger Sepoyupproret utifrån deltagarnas gruppstillhörighet[...] Att Sepoyupproret har benämnts på detta sätt har säkert att göra med att det var en liten okänd och därmed ’konstig’ (icke europeisk) folkgrupp som gjorde uppror mot det ’civiliserade’ Brittiska imperiet”.²⁰⁴ För det första verkar det här som om syftet med jämförelsen med Nationalencyklopedin är att legitimera denna benämning, med andra ord göra den auktoritär. Vidare kan det anses att det inte verkar trovärdigt att motivera valet av benämning med att det säkert har att göra med att sepoynerna var en ”konstig” liten grupp. Även om författarna kanske strävar efter att öppna för olika tolkningar, tycks det i detta fall att de förstärker det europeiska perspektivet genom den ovan nämnda texten.

Kapitlet *Globaliseringens tidevarv* beskriver tiden efter 1989 och en underrubrik här är *Andra och tredje världen reser sig*. Benämningen i sig är eurocentrisk och antyder dessa länders position i världshierarkin. Här beskrivs hur de olika länderna har utvecklats och fått en allt starkare ställning i världsekonomin. Ett undantag är länderna i södra Afrika; ”som präglas av svaga statsbildningar med utbredd korruption, fattigdom och ohälsa, krig och naturkatastrofer”.²⁰⁵ Det som dock inte nämns är hur uppdelningen av Afrika under kolonialiseringen möjligtvis kan ha med åtminstone de svaga statsbildningarna att göra. Européerna delade som de flesta vet upp Afrika utan att ta hänsyn till de olika grupperingar som fanns där innan kolonialiseringen.

²⁰³ Tyson, 2006, s.417.

²⁰⁴ Ericsson och Hansson, 2009, s.339.

²⁰⁵ Ericsson och Hansson, 2009, s.495.

Avsnittet *Globaliseringens motbilder* inleds på följande vis: ”Sammantaget tyder mycket på att världen knyts allt fastare samman i en väv som till stor del speglar västvärldens värderingar. Det finns emellertid flera bilder som talar för en annan utveckling”.²⁰⁶ Författarna diskuterar därefter terrorattacken mot World Trade Center 2001. Det beskrivs hur USA uppfattade angreppet som en del av en större hotbild och hur landet trappade upp våldet gentemot utvalda muslimska stater, Afghanistan och Irak. Det står också att USA stannade kvar i Irak för att bland annat ”bygga upp en fungerande västvänlig demokrati, något som låg i USA:s intresse, men även för att trygga oljeförsörjningen”.²⁰⁷ De västerländska värderingar som beskrivs här anses vara ett uttryck för västvärldens auktoritet och överlägsenhet. En del av dessa värderingar är den kristna traditionen och här sätts denna upp emot islamismen i ett ”gott”/”ont” förhållande. Islamism beskrivs i en liten ruta som att vara: ”en samlingsbeteckning för muslimska rörelser som menar att islam ska utgöra grunden för allt samhällsliv, även inom politiken”.²⁰⁸ Denna formulering uppfattas här som att islamism är ett hot mot den västerländska världen och dess värderingar. Vidare kan det uppfattas som att alla muslimer ingår under benämningen terrorister. Denna framställning kan anses som ett fall av orientalism där det utgås från att västerländska värden måste ses som det ”normala” gentemot islamismen som får stå för det ”onormala”. Avsnittet tar inte upp att USA:s uppträdande efter attacken har ifrågasatts även av västvärldens länder och ledare. Det tillämpas, enligt Said, en kategori mellan det fullständigt nya och det fullständigt välkända, inte för att tillgodogöra sig nya fakta, utan som en metod för att kontrollera det som tycks vara ett hot mot det etablerade sättet att betrakta företeelser. ”Orienten i allmänhet pendlar alltså mellan västerlandets förakt för det som är välbekant och dess vällustrysningar- eller rysningar av fasa- inför det nya.[...]”.²⁰⁹ Said anser att för Europa blev Islam ett varaktigt trauma. Bauman skriver följande om osäkerhet och makt:

... man hela tiden och överallt manipulerar osäkerheten, ovissheten, huvudorsaken till osäkerhet, är maktens ogenförligt viktigaste verktyg- ja, faktiskt maktens substans. Det beror på att vem som än ställs på mottagarsidan av ovissheten blir den ändå avväpnad och oförmögen att sätta sig till motvärn eller slå tillbaka mot diskriminering. Grupper eller kategorier som har få eller inga alternativ att välja mellan blir tvungna att följa monotona och ytterligt förutsägbara

²⁰⁶ Ericsson och Hansson, 2009, s.501.

²⁰⁷ Ericsson och Hansson, 2009, s.502.

²⁰⁸ Ericsson och Hansson, 2009, s.501.

²⁰⁹ Said, 2000, s.136f.

rutiner och har alltså ingen chans i maktkampen mot protagonister som är rörliga, kan välja fritt, har alternativ i överflöd och därmed i allt väsentligt blir oförutsägbara.²¹⁰

Med andra ord kan det sägas att de människor som ställs på mottagarsidan av ovissheten inte får en chans att visa avsändaren vem de är. De inkluderas automatiskt i en grupp där ovissheten och osäkerheten skapar deras ansikten och personligheter. Bauman skriver vidare att genom att inkludera ovissheten i en grupp så skalar vi bort deras ansikten. När vi väl har genomfört denna avskalning, lägger vi på ett nytt ansikte. Genom vår egen osäkerhet avhumaniserar vi ”den andra”, vilket leder till en inbjudan till våld. Vi rättfärdiggör alltså våra egna reaktioner genom att lägga på detta nya ansikte.²¹¹

I inledningen till *Alla Tiders Historia* skriver författarna om förändringar som skett främst under de sista århundraden och nämner bland annat att koloniserade folk har gjort sig fria. Detta påstående tycks här vara i behov av att vidareutvecklas då det bara är en del av sanningen att de har blivit fria. Här finns många aspekter att ta hänsyn till.²¹²

I kapitlet om antiken står det bland annat om perserna att ”den ena staten efter den andra erövrades och till slut sträckte sig persernas rike från medelhavet i väster till floden Indus i öster. [...] Perserna slog emellertid ned upproret, förstörde Miletus och gjorde tusentals män, kvinnor och barn till slavar. Men perserkungen Darius nöjde sig inte med det utan beslutade också att straffa Athen och erövra de grekiska stadsstaterna”.²¹³ Perserna framställs med andra ord på ett rätt ensidigt sätt. Formuleringen ”nöjde sig inte med” antyder en girighet hos perserna, de nöjde sig alltså inte med att göra tusentals människor till slavar under sig, men ville även ha ännu mera land och makt. Även om perserna var slavdrivande erövrare är beskrivningen av de tusentals offer för deras slaveri intressant att jämföra med det demokratiska Athens befolkning på 430-talet där 40 000 var medborgare, 30 000 var metoiker²¹⁴, 130 000 var kvinnor och barn medan 100 000 var slavar och slavinnor.²¹⁵ Perspektivet här anses vara med utgångspunkt i Grekland som ”Europas vagga”, alltså början

²¹⁰ Bauman, 2012, s.53.

²¹¹ Bauman, 2012, s.72.

²¹² Hans Almgren, Börje Bergström och Arne Löwgren, *Alla tiders historia Maxi*, 2.uppl., Malmö: Gleerup, 2007, s.3.

²¹³ Almgren, Bergström och Löwgren, 2007, s.45.

²¹⁴ *Metoiker*: i antika grekiska stadsstater benämning på fast bosatta invånare av främmande nationalitet, <http://www.ne.se/metoiker>, 2014, (2014-09-20).

²¹⁵ Almgren, Bergström och Löwgren, 2007, s.44.

på den europeiska kulturen och de västerländska värderingarna. Grekerna framställs som offer i förhållande till perserna, vilket måste sägas vara bara en del av sanningen.

Vidare skriver författarna att ”Inför det persiska hotet enade sig de grekiska staterna och förskansade sig vid ett smalt pass i Thermopyle för att hindra den annalkande persiska hären att komma längre söderut. Men perserna kunde med hjälp av en grekisk förrädare fälla grekerna i ryggen”.²¹⁶ Precis som i *Perspektiv* och *Samband* skriver författarna av *Alla Tiders* inget om persernas kultur, politik eller samhälle, fokus ligger på att perserna var ett hot mot Grekland. Beskrivningen av hur de vid hjälp av en förrädare kunde ”falla grekerna i ryggen” bidrar också till en mycket negativ bild av dem. Det må vara att detta faktiskt var det som hände, men när författarna väljer att beskriva ett folk på detta ensidiga sätt, framstår perserna uteslutande som ett negativt element.

Avslutningsvis i avsnittet om perserna, eller rättare sagt perserkriget står det följande: ”Ofta har grekernas seger över perserna framställts som avgörande för den västerländska kulturens utveckling: om perserna istället hade segrat skulle inte bara Greklands utan också Europas historia blivit annorlunda”.²¹⁷ Uppfattningen här är att författarna indirekt säger att om utfallet av kriget hade gått i persernas favör skulle detta haft negativ inverkan på Europas framtid.

Underrubriken *Folkvandringarna* beskriver de olika grupperna som förflyttade sig mellan 350 och 550 e.Kr. Bland dessa folkgrupper finns araberna som expanderade sitt rike. I jämförelse med *Perspektiv* och *Samband* beskrivs här denna folkvandring på ett mycket detaljerat och neutralt sätt. Det återfinns inget som antyder ett snävt västerländskt perspektiv. Författarna tar upp erövringens orsaker och förutsättningar och beskriver muslimerna som tappra krigare, köpmän och kulturspridare.²¹⁸ Arabernas insats i bevarandet av grekernas texter är det enda som kopplas till Europa, annars beskrivs deras roll i utvecklingen inom medicin, astronomi och matematik som värdefull. Det poängteras också hur det rådde stor tolerans för samarbete mellan judar, muslimer och kristna.

I inledningen till kapitlet *Upptäckternas och enväldets tid* har författarna valt att använda en bild som ska illustrera europeernas upptäckter. Bilden visar hur indianer ligger på knäna i

²¹⁶ Almgren, Bergström och Löwgren, 2007, s.46.

²¹⁷ Almgren, Bergström och Löwgren, 2007, s.46.

²¹⁸ Almgren, Bergström och Löwgren, 2007, s.84-88.

tillbedjan till Columbus som skådar upp mot himlen. Som en motsats till denna bild lyder texten lite längre ned på sidan: ”Målningen är typisk för hur européernas upptäckter skildrades långt in på 1900-talet. Men idag, när ursprungsbefolkningarna i världen alltmer kommit att uppmärksammas, har det blivit uppenbart att de ’upptäckta’ länderna i många avseenden var kulturellt högtstående”.²¹⁹ Även om denna text antagligen finns med för att tona ned européernas glorifierade roll så måste det sägas att ett bättre alternativ vore att använda sig av en annan bild till att börja med. Redan på nästa sida kommer den första självmotsägelsen i förhållande till texten; rubriken till det första avsnittet har fått namnet *Europa upptäcker världen*.²²⁰ Författarna väljer att sätta ordet ”upptäckta” i citattecken på föregående sida och detta tolkas här som en erkännelse av att de länder som européerna kom till redan var befolkade och i den meningen redan var upptäckta. Så i första avsnittet kommer ordet igen, denna gång utan citattecken, detta anses här betyda att det verkligen var så att européerna upptäckte länderna de kom till. Denna inkonsekvens i bruken av citattecken blir paradoxal och det är svårt att förstå vad författarna egentligen menar. Längre ut i avsnittet beskrivs hur portugisen Magellan och fyrtio besättningsmän dödades i strider med lokalbefolkningen på Filippinerna.²²¹ Intressant att notera här är att det inte nämns något om hur många filippinare som dog. Här ses ett exempel på vad som anses vara värt att veta. Detta kan kopplas till Tosh och det han skriver om postkoloniala historiens problem och hinder:

Det finns emellertid ett större påpekande att göra om den strukturella obalansen mellan västerländsk och all annan historia [...] Historiker i tredje världen förväntas känna den europeiska historien medan de flesta av deras motsvarigheter i Europa är okunniga om Asiens och Afrikas historia. Implikationen är att den västerländska erfarenhetens ”stora berättelser” – nationalism, demokrati, kapitalism etc. – är måttstocken som andra samhällen bör mätas mot. Ingen gör den omvända bedömningen.²²²

Denna obalans består således av att västerlandets historia och dess perspektiv betraktas som viktigare än annan historia. Författarna av Samband antyder också att det är värt att veta hur många européer som dog, men ointressant att ta reda på hur det gick med filippinerna.

På sidan 138 kommer nog en gång ordet upptäckter i citattecken; ”Upptäckternas” följer för Amerika och världen. Här är författarna åter inkonsekventa i sitt uttryck. En bit in i detta

²¹⁹ Almgren, Bergström och Löwgren, 2007, s.131.

²²⁰ Almgren, Bergström och Löwgren, 2007, s.132.

²²¹ Almgren, Bergström och Löwgren, 2007, s.133.

²²² Tosh, 2011, s.305.

avsnitt omtalas slavhandeln från Afrika till Amerika: författarna uppger att antalet slavar som transporterades över havet i den transatlantiska slavhandeln var mellan 10 och 20 miljoner. Det står inget om att dessa siffror kan variera beroende på vilka källor som används. Som nämnts tidigare är denna variation betydlig. Avsnittet avslutas med ett konstanterande av att kolonialismens kännetecken var brutalitet och hänsynslöshet gentemot människorna i de erövrade områdena.²²³

Vidare i kapitlet nämns bara Europas storhet och kunskap när det gäller till exempel vetenskap och medicin. Här väljer författarna under 29 sidor att uteslutande fokusera på européernas bragder.²²⁴ På sidan 169 kommer ett litet avsnitt på under en halv sida om det Osmanska riket. Som i de två andra böckerna framställs också här turkarna som ett hot gentemot Europa.²²⁵ Författarna använder sig här också av ”de muslimska turkarna”, vilket tolkas som ett ytterligare hot. Kamali har analyserat en annan läroboks (*Historia: för grundskolans senare del*) beskrivning av det Osmanska riket och poängterar att ett av Europas största riket under 700 år får mycket litet utrymme, detta är fallet också här. Kamali anser även att det Osmanska riket beskrivs som ett hot gentemot Europa och inget annat.²²⁶

Om upplysningstiden skrivs det nästan uteslutande om Europa, när författarna väl nämner andra världsdelar gör de detta bara i förhållande till Europa.²²⁷ Till exempel om hur de utomeuropeiska områdena fick allt större betydelse för Europa när det kom till varor och slavar, samt hur européer krigade om olika kolonier.²²⁸ Här ges intrycket av att resten av världen stod stilla medan Europa utvecklades och blomstrade.

I kapitlet om revolutionernas tid skrivs en del om hur Kina utvecklades och växte, samt om deras kultur och vetenskap bland annat. Denna beskrivning av Kinas utveckling anses här vara positiv i den meningen att perspektivet utvidgas till att blicka ut över Europas gränser. I sista avsnittet om Kina kommer dock en del påståenden som här anses vara av eurocentrisk karaktär. Det framgår att även om kineserna var långt före européerna i många avseenden var de arroganta och inte vidare intresserade av vad resten av världen hade att erbjuda.²²⁹ Dessa

²²³ Almgren, Bergström och Löwgren, 2007, s.139.

²²⁴ Almgren, Bergström och Löwgren, 2007, s.140-169.

²²⁵ Almgren, Bergström och Löwgren, 2007, s.169.

²²⁶ Sawyer & Kamali, 2006, s.71.

²²⁷ Almgren, Bergström och Löwgren, 2007, s.195-207.

²²⁸ Almgren, Bergström och Löwgren, 2007, s.208-211.

²²⁹ Almgren, Bergström och Löwgren, 2007, s.248.

påstående tycks ge en negativ bild av kineserna och ger en eurocentrisk framställning av Kina.

I beskrivningen av imperialismen har författarna under rubriken om Indien använt sig av följande text: ”Brittiska lagar tillämpades och utmanade indiska sedvänjor som änkebränning och barnoffer försökte man att göra slut på”.²³⁰ Det är intressant att det inte nämns några andra traditioner, det fanns säkerligen flera än de nämnda. Denna framställning av den indiska kulturen anses här ge ett intryck av ett barbariskt och grymt folkslag. Avslutningsvis i beskrivningen av imperialismen kommer ett avsnitt med titeln *Imperialismens följder*. Här kommer först en kommentar om att det inte är svårt att vara kritisk mot kolonimakterna. Sen kommer dock en kontrapunkt till denna kommentar: ”Men samtidigt införde kolonialmakterna nya idéer som bidrog till att förändra stora delar av världen. Exempelvis kom de västerländska nationalistiska idéer till sist att omfattas också av en stor del av koloniernas invånare, som till slut gjorde sig av med de koloniala herrarna. Indien är ett exempel på den utvecklingen”.²³¹

I kapitlet *Tiden efter 1945* har författarna valt att använda sig av termerna första, andra och tredje världen för att beskriva västvärldens industriländer som tillhörande den första, Östeuropa som den andra och slutligen u-länderna som den tredje. Det står att denna benämning var vanlig under kalla kriget, författarna säger emellertid inget om vad de anser om denna hierarkiska uppdelning av världens delar.²³² Under rubriken Tredje världen – syd påpekas det igen att denna benämning var vanlig under kalla kriget.²³³

På sidorna 516 till 523 beskrivs Mellanöstern och konflikterna där. Det är konflikterna som fokus läggs på och inget annat. Detta fokus medför att området relateras till krig och människorna där kan därmed komma att uppfattas som krigsälskare.²³⁴ Denna beskrivning kan relateras till Saids diskussion om hur Islam framstod som en radikalt ny livsform för Europa i början av medeltiden och att om ens tänkande tvingas att möta företeelser som detta blir konsekvensen att man reagerar konservativt och defensivt. Det tillämpas, enligt Said, en kategori mellan det fullständigt nya och det fullständigt välkända, inte för att tillgodogöra sig nya fakta, utan som en metod för att kontrollera det som tycks vara ett hot mot det etablerade

²³⁰ Almgren, Bergström och Löwgren, 2007, s.341.

²³¹ Almgren, Bergström och Löwgren, 2007, s.349.

²³² Almgren, Bergström och Löwgren, 2007, s.473.

²³³ Almgren, Bergström och Löwgren, 2007, s.501.

²³⁴ Almgren, Bergström och Löwgren, 2007, s.516-523.

sättet att betrakta företeelser: ”Orienten i allmänhet pendlar alltså mellan västerlandets förakt för det som är välbekant och dess välustrysningar- eller rysningar av fasa- inför det nya.[...]”²³⁵ Said anser att för Europa blev Islam ett varaktigt trauma.

I avsnittet om den globaliserade världen beskrivs attacken på World Trade Center och som i *Samband* och *Perspektiv* används bilden som visar de två tornen upplösta i rök. Det som dock skiljer *Alla Tiders* från de två andra böckerna är att här kopplas inte terrorismen enbart till islam.²³⁶ Författarna skriver också att: ”Under kriget hade både kurder och oppositionella muslimer gjort uppror, men Saddam Hussein hade vapen kvar till att krossa upproren i blod”.²³⁷ Denna framställning tycks ge en nyanserad bild när det kommer till muslimernas roll.

5.3. INTERVJUER

Utöver att undersöka själva innehållet i de tre utvalda läroböckerna är intervjuer med elever en kompletterande del i detta arbete. Dessa intervjuer har inkluderats för att se hur innehållet i läroböckerna uppfattas av eleverna. I följande kapitel kommer ett utdrag av intervjuerna att presenteras och analyseras och de kan även läsas i sin helhet i bilagorna som medföljer detta dokument. Undersökningen genomfördes i två olika grupper och kommer nedan att få benämningarna grupp 1 och grupp 2.

5.3.1. Grupp 1

Den första frågan som ställdes var:” Hur skulle du beskriva den historieundervisning du får här i skolan? Vad tar läraren upp om historien? Finns det något som läraren tar upp för mycket eller för litet?” Ett av svaren som gavs var: ”*Ni som lärare som förstår mer än oss, vet vad som är det viktigaste.*”²³⁸

Eleverna utgår automatiskt från att det som presenteras av lärarna är det som är värd att veta. Då är det av stor betydelse att lärare ser till att ha ett så vitt perspektiv som möjligt, med andra ord att de ämnar se på historiska händelser från olika håll. Adler skriver att i och med att lärare har en vid ram av stoff att välja ur, är den lokala planeringen helt avgörande. Vidare anser han att ”När vi då gemensamt väljer stoff, väljer vi gärna också ett förenklat perspektiv

²³⁵ Said, 2000, s.136f.

²³⁶ Almgren, Bergström och Löwgren, 2007, s.539.

²³⁷ Almgren, Bergström och Löwgren, 2007, s.538.

²³⁸ Ali, gruppintervju av Arberesha Sabani och Caroline Elizabeth Harmon, 2014, Komvux Kristianstad, s.69.

vid beskrivningen av stoffet.”²³⁹ Detta tillvägagångssätt kan bli problematiskt om läraren hela tiden förmedlar historien utifrån ett och samma perspektiv.

En annan fråga som ställdes var ”Hur är er bok upplagd, tycker ni?”. Nedan följer de svar som gavs på denna fråga:

Sara: ”*Den är ju västvinklat.*”

Intervjuaren: ”*Står det mycket om andra?*”

Jens: ”*Det gör det väl inte.*”

Intervjuaren: ”*Ville ni haft mer om andra? Till exempel om Asien eller Afrika?*”

Ali: ”*Nej. Det är bra med tyska, franska och andra världskriget.*”

Roberto: ”*Hela tiden har det varit Europa som har varit kärnan i världen. Det var de som upptäckte öarna, sjöarna, Afrika, Australien. Hela historien ligger i Europa. Det är de som har skrivit ner anteckningar, vad gjorde folk, kultur dem har skrivit. Exempel, jag är kurd. Om jag vill veta vad mitt folk gjorde för fem-sex hundra år sedan måste jag gå på en fransk museum eller en rysk, eller en engelsk museum. Deras anteckningar som dem tog när de upptäckte om världen och vad de har skrivit om mitt folk.*”

Simon: ”*Det hade ju inte skadat med att ta upp kinesiska kungadömen och sånt. Det är ju väldigt mycket intressant där också. Samurajer och såna grejer. Detta som tas upp känner man igen. Detta har man haft sen lågstadiet. Det har nästan aldrig gått över till Asien någon gång.*”²⁴⁰

Sara: ”*Vi blir ju mer och mer globala. Man lär ju sig ganska mycket. Japan till exempel är ju ett rätt framgångsrik land, med hela Manga kulturen och vad vet vi om det. Inte mycket!*”²⁴¹

Svaren från Sara, Jens och Simon, som har svensk bakgrund, visar att de ser undervisningen som eurocentrisk och att de gärna skulle haft mer om andra världsdelar i undervisningen. Svaren från Ali och Roberto visar emellertid att de anser att även om böckerna presenterar en västvinklad bild så är det så det borde vara. Robertos svar antyder också att han uppfattar Europa som världens mittpunkt även om han har sina rötter i ett utom-europeiskt land. Vidare nämner han också att det är européer som har skrivit historien, även hans folks historia. Han säger dock inte om han anser denna version vara rätt, han bara konstaterar att det är så. Detta sätt att se på historien kan kopplas till vad Tyson säger om den koloniala dominansens

²³⁹ Hermansson Adler, 2009, s.71.

²⁴⁰ Gruppintervju av Arberesha Sabani och Caroline Elizabeth Harmon, 2014, Komvux Kristianstad, s.71.

²⁴¹ Sara, gruppintervju av Arberesha Sabani och Caroline Elizabeth Harmon, 2014, Komvux Kristianstad, s.71f.

effekter.”Another problem that complicates the desire to reclaim a pre-colonial past is that it is not always easy to discover that past”.²⁴² Så länge historien i många fall är skriven utifrån ett västerländskt perspektiv och att den syn européerna hade på de prekoloniala samhällen de koloniserade var mycket nedvärderande, är det kanske inte förvånande att människor med icke-europeisk bakgrund väljer att utgå från det västerländska. Alis svar antyder också en sådan hållning, han tycker det räcker med det europeiska. Det är intressant att se hur elever med svensk bakgrund anser att undervisningen är eurocentrisk och vill ha ett bredare perspektiv medan elever med utländsk bakgrund anser att det är rätt att Europa placeras i centrum och att det europeiska perspektivet är det rätta.

På frågan om det finns mycket i läroböckerna om till exempel Maya- och Inkakulturen svarar de intervjuade det följande:

Simon: ”Bara när det är väsentligt. När någon europé kommer dit och erövrar. Då kommer indianerna fram”.²⁴³ Detta sägs med ett lite leende på läpparna, vilket tolkas som att han anser framställningen vara beskrivande för hur historien presenteras och att han ser en viss ironi i denna framställning. Robertos svar å andra sidan ger ett annat intryck: ”Deras historia är mörk på något sätt. Det visades några filmer där de slaktade eller offrade människor. Det var nåt våld.”²⁴⁴ Han använder ordet ”mörk” för att beskriva indianernas historia, det är osäkert om han anser att det inte skrivits mycket om den eller att den är mörk i den meningen att den präglats av det våld han har sett i filmerna. Européernas framställning av folken de mötte under sina upptäcktsfärder var att de var barbariska och enkla, om detta är den enda tolkningen Roberto har hört, är det också den bild han har av dem. Denna tolkning kan kopplas till vad Kamali skriver om strukturell diskriminering. Denna diskriminering ”syftar på samhällets institutionella ordning, normer och organiseringsformer som indirekt och oftast oavsiktligt diskriminerar personer så väl som grupper med annan etnisk bakgrund än majoritetssamhället”.²⁴⁵

²⁴² Tyson, 2006, s.422.

²⁴³ Simon, gruppintervju av Arberesha Sabani och Caroline Elizabeth Harmon, 2014, Komvux Kristianstad, s.73.

²⁴⁴ Roberto, gruppintervju av Arberesha Sabani och Caroline Elizabeth Harmon, 2014, Komvux Kristianstad, s.73.

²⁴⁵ Kamali och de los Reyes, 2005, s.32.

5.3.2. Grupp 2

Intervjuaren frågar vad lärarna tar upp i historieundervisningen och får svar från flera att det man måste veta tas upp. Olle svarar *”Tycker att det är specifikt i vissa områden”*.²⁴⁶ Intervjuaren frågar vad han menar med specifikt varpå han svarar: *”Antiken och Romarriket tar man upp mycket om. Det som är värd att veta”*.²⁴⁷ Detta är inget förvånande svar, eftersom alla de tre böcker som analyserats i denna studie har gett mycket utrymme åt antiken, grekerna och Romarriket. När så mycket fokus läggs på dessa två kulturer är det naturligt att eleverna antar att det är viktigt, vilket det givetvis är, men det anses här att författarna kunde utgått från ett något bredare perspektiv. Vidare frågar intervjuaren vilket perspektiv som kommer till uttryck i undervisningen. Fredriks svar kommer mycket snabbt och spontant: *”Väst! Fast vi har tagit upp lite blandat nu i våra gruppövningar.”*²⁴⁸ De gruppövningar han refererar till genomfördes av oss under vår praktik. Olle fyller på med *”Vi ser dokumentärer också där vi kan se från olika perspektiv”*.²⁴⁹ Intervjuaren responderar på detta med att fråga om de tycker att lärarna kompletterar mycket med extra material och övningar utöver läroböckerna.

Olle: *”Vill ha mer kinesiskt. Måste ha hänt något där också i forntiden”*.

Fredrik: *”Inte heller Sydamerika, men visst där var det flest stammar. Inka och Mayakulturen växte upp under medeltiden, och det läser man inte om. Man får höra om dem när Columbus, när han kommer”*.²⁵⁰

Fredriks svar speglar vad som sades i grupp nummer ett om detta tema, att indianerna bara nämns i förhållande till européerna. Elevernas svar tyder på en önskan om ett bredare perspektiv och information om det som hände bortom Europas gränser. Nordgren skriver i samband med det resultat som framkom av hans studie att: *”Skolan behöver öppnas som arena för olika historiekulturer, men måste också våga ha en egen röst. Att ge utrymme för olika berättare innebär en utmaning mot det förgivettagna i en konsensusinriktad historiekultur.”*²⁵¹ Om eleverna ska ges möjlighet att ta del av olika berättelser, måste läraren använda sig av böcker som faktiskt inkluderar historien utanför Europa och västvärlden.

²⁴⁶ Olle, gruppintervju av Arberesha Sabani och Caroline Elizabeth Harmon, 2014, Komvux Kristianstad, s.74.

²⁴⁷ Olle, gruppintervju av Arberesha Sabani och Caroline Elizabeth Harmon, 2014, Komvux Kristianstad, s.74.

²⁴⁸ Fredrik, gruppintervju av Arberesha Sabani och Caroline Elizabeth Harmon, 2014, Komvux Kristianstad, s.74.

²⁴⁹ Olle, gruppintervju av Arberesha Sabani och Caroline Elizabeth Harmon, 2014, Komvux Kristianstad, s.74f.

²⁵⁰ Gruppintervju av Arberesha Sabani och Caroline Elizabeth Harmon, 2014, Komvux Kristianstad, s.75.

²⁵¹ Nordgren, 2006, s.221.

6. RESULTAT

Resultatet av denna undersökning visar att alla tre böcker som analyserats har ett perspektiv som till stor del domineras av det västerländska; det finns dock vissa aspekter som visar vilja till att bredda detta perspektiv. Det anses här att det fortfarande är en bit kvar att gå för att vi ska kunna erbjuda en historieundervisning som har ett perspektiv som inkluderar hela världen. Det är också tendenser till ett skapande, eller rättare sagt en reproduktion av ett ”vi” och ”dem” tänkande. Författarna av de läroböcker som analyserats utgår ifrån ett ”oss” som i stor grad framställs som överlägset i förhållande till ”de andra” som är underlägset ”oss”. I förhållande till kurs- och läroplanerna kan det konstateras att det finns en diskrepans mellan intentionerna i dessa styrdokument och de läromedel som erbjuds eleverna. Utifrån målen i läroplanen produceras läroböckerna som används i skolorna som medel. Precis som Adler skriver kan läroboken innefatta både en positiv och en negativ aspekt. Det vi har kommit fram till i analysen är att läroplanen, kursplanen och läroböcker tillsammans formar ett ensidigt perspektiv och elevernas synpunkter på vad som är historia speglas av detta perspektiv. Analysen av intervjuerna visar att elever med svensk bakgrund anser att läroböckerna de möter i sin utbildning är västorienterade och att det finns en önskan om att lära mer om icke-europeiska kulturer och länder. Eleverna med annan bakgrund än den svenska tycker däremot att det perspektiv som framkommer är relevant och betraktar det västerländska som det viktiga. Denna skillnad i åsikter är inte förvånande då det postkoloniala samhället har påverkats av tiden då Europa erövrade stora delar av världen genom sin kolonialisering. Tyson beskriver följderna av den kulturella kolonisationen på följande vis:

What has been left behind is a deeply embedded cultural colonization: the inculcation of a British system of government and education, British culture, and British values that denigrate the culture, morals, and even physical appearance of formerly subjected peoples. Thus, ex-colonials often were left with a psychological “inheritance” of a negative self-image and alienation from their own indigenous cultures, which had been forbidden or devalued for so long that much pre-colonial culture, has been lost.²⁵²

Tysons beskrivning av detta fenomen kan förklara varför eleverna med annan bakgrund än den svenska har den ovan nämnda synen på historieperspektivet i skolan. Det blir en form av symboliskt våld, där individer eller grupper inte anser sig vara utsatt för symboliskt

²⁵² Tyson, 2006, s.419.

förtryck.²⁵³ Diskursen i samhället medför att det symboliska våldet anses vara naturliga både av förtryckaren och av den förtryckte.

7. DISKUSSION

Resultaten av vår studie kommer nedan att diskuteras med utgångspunkt i våra frågeställningar som är:

- Hur påverkar eventuell eurocentrism historieundervisningen i den svenska skolan?
- Hur upplevs denna undervisning av eleverna?

Svar på dessa frågor har framkommit genom analysen av kurs- och läroplanerna i Lgy11 och de utvalda läroböckerna samt genom en analys av intervjuer med elever. Även om vissa av forskarna som vi har refererat till har en något radikal syn på västerlandets förhållande till resten av världen, anser vi att de har gett oss värdefulla bidrag till vår studie. Som nämnts i resultatredovisningen ovan har det visat sig att läromedel i historia har ett eurocentriskt perspektiv och om läraren bara använder sig av dessa läroböcker i undervisningen undanhålls en stor del av världshistorien från eleverna. I sin diskussion om huruvida historia är ett kulturellt ämne eller en exakt vetenskap om samhället anser Tosh att historia är ett hybridämne där frågan om dess komplexitet och fascination sträcker sig över gränsen mellan det humanistiska och det samhällsvetenskapliga fältet.²⁵⁴ Vidare resonerar Tosh att genom undervisningen har historikern en praktisk roll och han påpekar vikten av att denna undervisning genomsyras av ett medvetande om denna roll. Han konkluderar att ”på detta vis uppfyller historieundervisningen flera mål på en gång: den tränar intellektet, förstärker medkänslan och ger ett högst nödvändigt perspektiv på några av vår tids mest angelägna problem”.²⁵⁵ Det anses här att det som tas upp i läroböckerna förmedlar ett för snävt perspektiv och därmed uppstår det ett problem när individen ska använda sina kunskaper i hanterandet av dagens problem. Vidare blir det svårt att öka medkänslan hos eleverna när de nästan enbart har erbjudits västerlandets historia. Det är svårt att känna medkänsla med någon som är okänd. Den träning av intellektet Tosh skriver om blir således en träning med utgångspunkt i ett perspektiv som exkluderar stora delar av historien, vilket leder till reproduktion av de värderingar som redan finns i samhället. Om dessa värderingar har ett

²⁵³ Olesen och Möller, 2004, s.153.

²⁵⁴ Tosh, 2011, s.70.

²⁵⁵ Tosh, 2011, s.71.

ensartat ursprung kan det bli svårt för människor med annan bakgrund än den svenska att på ett naturligt sätt integreras i det svenska samhället. Taylor skriver om erkännandet i samband med identitetsskapande och anser att behovet av och i vissa fall kravet på erkännande blir betydelsefullt inte minst i det som kallas ”mångkulturalismens” politik när det gäller detta identitetsskapande. Hans tes är att genom erkännande eller frånvaron av erkännande skapas delvis människans identitet. Identitetsprocessen kan försvåras genom att det samhället individen lever i har en inskränkt eller förnedrande bild av denna individ. Detta synsätt kan skapa en form av förtryck där människor tvingas in i en tillvaro som upplevs som falsk, förvanskad och inskränkt.²⁵⁶ Detta tillstånd kan kopplas till vad Tosh skriver om hur vi använder våra erfarenheter för att ”hävda vår identitet, som nyckel till vår potential, som grund för vårt intryck av andra och som viss indikation om vilka möjligheter som ligger framför oss”.²⁵⁷ Om tillvaron upplevs som ovan beskrivits är det svårt att se hur individen kan ha grundval för att använda sina erfarenheter till att bilda en konstruktiv självbild och kunna utnyttja sin potential, samt ha en positiv framtidsbild.

En möjlig förklaring till olika historikers selektivitet när det gäller presentation av historien är att det i sociala grupper finns ett behov av att ha tidigare erfarenheter registrerade. Det finns också ett krav på en historia som kan förklara eller försvara status quo. Även om det som framkommer i läroböckerna anses som sanning, kan det hävdas att undanhållande av information är en selektiv syn på sanningen. En annan faktor som spelar en stor roll i Sverige är att många av invånarna har sitt ursprung i andra länder, vilket medför en icke-gemensam tolkning av historien. Tosh anser att det måste finnas en gemensam tolkning av händelser och erfarenheter som har format den över tiden för att en grupp i samhället ska kunna uppnå en kollektiv identitet. Han menar vidare att det är svårt för individen att erkänna de krav som storslagna abstraktioner ställer på deras lojalitet om det inte finns något medvetande om ett gemensamt förflutet.²⁵⁸ Nordgren ställer frågan om det mångkulturella Sverige har en historia och anser att även om det finns inkluderande ambitioner i nationalstaterna så existerar det svårigheter med att hantera invandringen och den kulturella mångfald som är kopplad till globaliseringen.²⁵⁹ Vidare refererar han till en integrationsproposition från 1997/98 som tar upp vad som anses bygga en modern svensk identitet. ”Den samtida tillhörigheten i Sverige och uppslutningen kring samhällets grundläggande värderingar har därför större betydelse för

²⁵⁶ Taylor, 2011, s.37.

²⁵⁷ Tosh, 2011, s.20.

²⁵⁸ Tosh, 2011, s.21.

²⁵⁹ Nordgren, 2006, s.35.

integration än ett gemensamt historiskt ursprung”.²⁶⁰ Resonemanget som framkommer i citatet är baserat på en föreställning om att de värden som finns i samhället är välavgränsade, självklara och grundläggande. Då propositionen ledde till debatt, kom det ett klagande från socialförsäkringsutskottet där det preciseras att Sveriges gemensamma historia består av ”olika individers och grupper skilda erfarenheter”.²⁶¹ Som ovan nämnts finns ett behov av erkännande i individens identitetsskapande, i detta ligger även att det finns ett behov av en bekräftelse på sitt förflutna. Läroböckerna som presenterar historien i dagens skola har inte, så långt vi kan se, lyckas ge detta erkännande i form av ett vidgat perspektiv. Det utgås från en västerländsk, vit och kristen bas. Nordgren diskuterar om huruvida det svenska skolsystemet kan betraktas som mångkulturellt eller monokulturellt och anser att den etniska svenskheten även i dag är normerande i skolan.²⁶² Detta normerande leder igen till att de värderingar som speglar normen reproduceras i undervisningen. Det anses därför vara långt mellan vad som står i kursplanen för historia och vad som praktiseras genom de läromedel som erbjuds. Följande citat är hämtat ur kursplan för historia under ämnets syfte:

Historia används för att både påverka samhällsförändringar och skapa olika identiteter. Undervisningen ska därför ge eleverna möjlighet att utveckla förståelse av och värdera hur olika människor och grupper i tid och rum har använt historia, samt möjlighet att reflektera över kulturarvets betydelse för identitets- och verklighetsuppfattning.²⁶³

Frågan blir här vad som egentligen menas med kulturarv och vem detta arv tillhör. Om den svenska skolan i sin undervisning har en etnisk svenskhet som norm, kan resultatet bli att elever med annan bakgrund inte inkluderas som självklara medlemmar av det svenska samhället. Om gemenskapen ska byggas på våra olikheter måste nödvändigtvis också andras kulturarv belysas och synas i undervisningen. Om denna inkludering inte är fallet, blir det en snedvriden och snäv syn eleverna får på identitet och verklighet.

Ovanstående leder in på Ziehes tankar och erfarenhetspedagogiken där det anses att fokus borde ligga på elevernas erfarenheter. De läroprocesser som eleverna genomgår ger dem nya tolkningsmöjligheter som kan användas, inte bara här och nu, men också senare.²⁶⁴ Förutsättningen för användning av den nya kunskapen eleverna har tillägnat sig är att de kan

²⁶⁰ Nordgren, 2006 s.35.

²⁶¹ Nordgren, 2006, s.35f.

²⁶² Nordgren, 2006, s.169.

²⁶³ *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011*, 2011, s.66.

²⁶⁴ Olesen och Möller, 2004, s.203.

se relevansen i den i förhållande till den egna identiteten.²⁶⁵ I dagens historieundervisning utgår läraren ifrån vissa elevers erfarenheter, men inte allas. Detta förhållningssätt innebär att bara delar av den uppväxande befolkningen kan känna igen sig i det som presenteras i skolan. Faran med en sådan inställning är att de elever som inte får sin historia och bakgrund erkänd inte anser att den kunskap som förmedlas har någon relevans till den egna identiteten. Samhällets förändringar när det gäller bland annat ökad sekularisering och upplösning av traditioner har enligt Ziehe lett till det han kallar ”kulturell friställning”. Denna friställning innebär ett större krav på den enskilde individen när det gäller att värdera olika saker och att tolka symboler i den omgivande kulturen samt att ”upptäcka vad man själv står för och vilka värderingar man själv representerar”.²⁶⁶ Om elever med annan bakgrund än den svenska inte möts av erkännande av sin egen kultur och historia, kan detta resultera i att de landar mellan två kulturer. Individen är långt bort från ursprungskulturen och känner sig inte hemma i den nya. Det blir därmed svårt att befästa sin egen identitet och vilka värderingar en anser sig ha.

Det anses här att en förändring i form av ett utvidgat perspektiv i läroböckerna är av stor vikt om läraren ska nå ut till alla elever i sitt klassrum. Vi lever i ett samhälle där det finns oändligt många olika erfarenheter och denna mångkulturalitet kan med fördel betraktas som något positivt, något som kan bidra till en bredare horisont och ett mer inkluderande klimat. Inte bara i skolan, utan också i samhället generellt. Att öppna för och välkomna det okända kan skapa trygghet och förmåga till empati och förståelse. I dagens läge är det viktigt att historielärare i den svenska skolan ser läroböckerna för vad de är, nämligen eurocentriska, och erbjuder sina elever läromedel utöver dessa böcker. Med andra ord: tills perspektivet i böckerna vidgas måste lärare ta ett stort ansvar när det gäller att skapa medvetande om att det finns en värld och en historia utanför Europa som är värd att ha kunskap om.

7.1. METODDISKUSSION

I denna underrubrik diskuteras de fördelar och nackdelar som finns med den metod som använts i undersökningen.

Även om intervjuer kan användas för att samla in enkla faktiska informationer så utnyttjas deras potential som datainsamlingsmetod bättre när de används för att utforska mer komplexa och subtila fenomen [...] när forskaren behöver få insikt i saker som människors åsikter,

²⁶⁵ Olesen och Möller, 2004, s.204.

²⁶⁶ Olesen och Möller, 2004, s.207.

uppfattningar, känslor och erfarenheter utgör intervjuer med största sannolikhet en lämpligare metod.²⁶⁷

Denscombes tankar kring användning av intervjuer anses vara högst relevanta då forskaren får med nyanser i en intervju som hen annars inte hade uppfattat med till exempel en enkätundersökning. Dessa nyanser kan vara kroppsspråk, tonläge, tvekan eller iver hos den intervjuade. Det måste dock finnas ett medvetande om att alla metoder har både för- och nackdelar. Nedan följer en redovisning av positiva och negativa aspekter när det gäller den kvalitativa metoden.

Det anses att den information forskaren får under intervjuer är av en djupgående karaktär. Intervjuer är särskilt lämpade för inhämtning av djupare och mer detaljerad information. Ämnen i fråga kan utforskas, intervjuaren kan använda sig av följdfrågor och kan även följa de involverade under relativt lång tid. När det gäller vilken insikt forskaren får genom att använda denna metod anses denna bli värdefull på grundval av den djupgående information som forskaren får och även när det gäller insynen i de involverades kunskap. Vidare har informanterna möjlighet att förklara sina synpunkter, utveckla sina idéer och identifiera vad de tycker är centralt. Den information som inhämtas är baserad på de involverades åsikter, prioriteringar och idéer.

Utöver det ovanstående är intervjuer även ett flexibelt sätt att samla in data till en undersökning. Forskaren har möjlighet att tillrättalägga förhållanden runt intervjusituationen genom att till exempel välja hur det fysiska rummet ska vara utformat för att uppnå en lugn miljö. Det kan ställas följdfrågor för att få mer detaljerade data och om forskaren väljer en semistruktur på intervjun, kan hen även få fram oväntad information som kan visa sig värdefull för studien.²⁶⁸ En annan fördel med en kvalitativ metod är att den direktkontakt forskaren har med de intervjuade gör att hen kan kontrollera de data som kommer fram med hänsyn till relevans och riktighet parallellt med att de samlas in.²⁶⁹

En nackdel med att använda sig av intervjuer är att det är en tidskrävande process att transkribera och analysera de data som inkommit. Vidare riskerar forskaren den så kallade intervjuareffekten, det vill säga att de svar som ges under en intervju inte automatiskt kan

²⁶⁷ Denscombe, 2009, s.232.

²⁶⁸ Denscombe, 2009, s.267f.

²⁶⁹ Denscombe, 2009, s.398f.

antas vara sanna. Forskaren löper alltså risk att de intervjuade ger de svar som de antar intervjuaren vill ha, även om detta kanske inte stämmer överens med verkligheten. Vidare kan analysen bli ett problem då semistrukturerade och ostrukturerade intervjuer inte är förkodade och har en öppen ram, vilket gör att resultatet blir icke-standardiserade svar. När det kommer till tillförlitlighet kan effekten av intervjuaren och kontexten innebära att forskaren inte uppnår konsistens och objektivitet i de data man får in. Den specifika kontexten och de specifika människor som är involverade, kan ha en ogynnsam effekt på tillförlitligheten. Avslutningsvis kan kränkning av privatlivet vara en nackdel då intervjuobjekten kan känna sig utlämnad i den meningen att i intervjusituationen är den intervjuade inte anonym för intervjuaren. I jämförelse med till exempel enkäter som besvaras anonymt, så är en intervju inte anonym, även om forskaren ger sina källor fiktiva namn i presentationen av studien. Intervjuaren vet som regel vem de intervjuade är, vilket kan leda till osäkerhet när frågor besvaras.²⁷⁰

8. FÖRSLAG PÅ VIDARE FORSKNING

Denna studie har gett oss intressanta inblickar i hur läromedel presenterar historien i den svenska skolan. Den har även låtit oss få ta del av elevers åsikter om historieundervisningen som den framstår i dag. Det har dock uppstått nya frågor under arbetets gång, frågor som vi på grund av ett begränsat utrymme inte har kunnat söka svar på. Denna begränsning har medfört att bland annat lärarens roll inte tagits med i den empiriska undersökningen. Denna aspekt anses vara av stort intresse och den anses också kunna bidra med ännu en infallsvinkel till studiet om hur undervisningen genomförs. Lärare arbetar utifrån styrdokument som bland annat lägger vikt vid värdegrund utan att riktlinjer tydliggörs:

I överensstämmelse med den etik som förvaltas av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande.²⁷¹

Ovanstående citat är hämtat ur skolans värdegrund och uppgifter. Det vore intressant att inkludera lärares perspektiv för att studera hur den enskilde läraren tolkar och definierar denna värdegrund och om hen väljer att enbart följa läroböckerna, eller om det intas ett bredare perspektiv än vad dessa läromedel erbjuder.

²⁷⁰ Denscombe, 2009, s.268f.

²⁷¹ *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011*, 2011, s.5.

Att även belysa hur de andra So-ämnena, i synnerhet religion och samhälle, gestaltas vore ett tema för vidare forskning då dessa också har många kopplingar till identitet- och meningsskapande. Den ovannämnda kristna traditionen och västerländska humanismen visar hur det utgås från ett ”vi” och ”dem” som färgar skolan och samhället i stort.

KÄLLFÖRTECKNING

Primärlitteratur

Almgren, Hans, Bergström, Börje och Löwgren, Arne, *Alla tiders historia Maxi*, andra upplagan, Malmö: Hans Almgren, Arne Löwgren, Börje Bergström och Gleerups Utbildning AB, 2007.

Ericsson, Niklas och Hansson, Magnus, *Samband Historia: Historia plus*, Stockholm: Niklas Ericsson, Magnus Hansson, Micael Pettersson och Bonnier Utbildning AB, 2009.

Nyström, Hans, Nyström, Lars och Nyström, Örjan, *Perspektiv på historien 1 b*, Malmö: Hans Nyström, Lars Nyström, Örjan Nyström, Kerstin Martinsdotter, Karin Sjöberg och Gleerups Utbildning AB, 2011.

Tryckta källor;

Adler, Magnus Hermansson, *Historieundervisningens byggstenar: grundläggande pedagogik och ämnesdidaktik*, andra upplagan, Stockholm: Magnus Hermansson Adler och Liber AB, 2009.

Aschcroft, Bill, Griffiths, Gareth and Tiffin, Helen, *Post-colonial studies: The key concepts*, second edition, New York and Oxon: Routledge, 2007.

Bauman, Zygmunt, *Collateral Damage: Social ojämlikhet i en global tidsålder*, Göteborg: Daidalos, 2012.

Bhabha, Homi K., *The location of culture*, New York: Routledge, 1994.

Bjurwill, Christer, *A, B, C och D: Vägledning för studenter som skriver akademiska uppsatser*, Lund: Christer Bjurwill och Studentlitteratur, 2001.

Denscombe, Martyn, *Forskningshandboken för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*, andra upplagan, Lund: Studentlitteratur, 2009.

Dewey, John, *Individ, skola och samhälle: Utbildningsfilosofiska texter*, fjärde upplagan, Stockholm: Sven Hartman, Ulf P Lundgren, Ros Mari Hartman och Bokförlaget Natur och Kultur, 2004.

Eklund, Monica, *Interkulturellt Lärande: Intentioner och realiteter i svensk grundskola sedan 1960-talets början*, Luleå: Filosofiska fakulteten Institutionen för lärarutbildning Luleå tekniska universitet, 2003.

Englund, Thomas, "Undervisning som meningserbjudande", *Didaktik: teori, reflektion och praktik* (red. Michael Uljens), Lund: Studentlitteratur AB, 1997.

Gytz Olesen, Sören och Möller Pedersen, Peter (red.), *Pedagogik i ett sociologiskt perspektiv*, Lund: Studentlitteratur AB, 2004.

Kamali, Masoud och de los Reyes, *Bortom vi och dom: teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*, Stockholm: 2005.

Loomba, Ania, *Kolonialism/Postkolonialism: En introduktion till ett forskningsfält*, Stockholm: TankeKraft Förlag, 2005.

Marton, Ference, "Mot en medvetandets pedagogik", *Didaktik: teori, reflektion och praktik* (red. Michael Uljens), Lund: Studentlitteratur AB, 1997.

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

Parszyk, Ing-Marie, *En skola för andra: Minoritetselevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*, Stockholm: HLS Förlag, 1999.

Said, Edward W., *Orientalism*, Stockholm: Ordfront förlag, 2000.

Sawyer, Lena och Kamali, Masoud, *Utbildningens dilemma: demokratiska ideal och andrafierande praxis*, Stockholm: Statens offentliga utredningar SOU 2006:40, 2006.

Skolverket, *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011 (Lgy11)*, Stockholm: Skolverket, 2011.

Taylor, Charles, *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*, andra reviderade upplagan, Göteborg: Bokförlaget Daidalos, 1999.

Tosh, John, *Historisk teori och metod*, tredje upplagan, Lund: Studentlitteratur AB, 2011.

Tyson, Lois, *Critical theory today: a user-friendly guide, second edition*, New York/London: Routledge, 2006.

Internetkällor:

Nationalencyklopedin, <http://www.ne.se/metoiker>, 2014, Hämtat 2014-09-20

BILAGOR

Bilaga 1

GRUPP 1 – påhittade namn eftersom de ska vara anonyma. Sara, Ali, Roberto, Simon och Jens.

Radnummer	Intervju	Innehållskod	Kommentarer
01	<i>Intervjuaren:</i> Börjar med att berätta att inspelning är igång och att elevernas svar kommer att användas utav intervjuerna.		
02	<i>Intervjuaren:</i> ställer första frågan: Hur skulle du beskriva den historieundervisning du får här i skolan? Vad tar läraren upp om historien? Finns det något som läraren tar upp för mycket eller för lite?		Eleverna sitter och funderar.
03			Inga svar gavs. Följdfråga var nödvändig.
04	<i>Intervjuerna:</i> Tycker ni att man skulle ha prioriterat annorlunda? Vissa epoker eller andra grejer som ni tycker att vi skulle ha pratat mer om eller minde om? <i>Jens:</i> Det är väl bra som det är nu. <i>Sara:</i> Det som är det intressante egentligen är ju analysen för att se vad det är i historien som har gjort att det ser ut som det gör idag. Så det är mer den analytiska biten tycker jag är den som är intressant. Vad är det har lett till? Så		Vissa av de andra elever sitter tysta och bara lyssnar på när Sara pratar. <i>Intervjuaren</i> märker detta och uppmanar de andra för att delta.

	<p>kan vi knyta det till vår vardag. Vi är vuxna. Vi ska ha användning för detta ut i arbetslivet sen. Det är rätt så vinklat ändå. Mycket det västerländska syn på det.</p>		
05	<p><i>Sara (fortsätter):</i> Jag tycker att det är även viktigt att ta det primära. Exempelvis det feodala samhället som är viktig.</p>		
06	<p><i>Intervjuaren:</i> Vad är era åsikter? Vad vill ni ha mer av just historia? <i>Ali:</i> Ni som lärare, som förstår mer än oss, vet vad som är det viktigaste. Kanske det är inte bara hela boken som måste gås igenom.</p>		
07			<p>Eleverna diskuterar lite om hur de vill koppla historia med andra ämnen så som religion, samhällskunskap, naturvetenskap eller liknande.</p>
08	<p><i>Intervjuaren:</i> Vi har tagit ganska mycket om Europa och dess historia, eller hur. Vad anser ni om det? <i>Jens:</i> Rätt så trist! Det har väl bött människor på andra ställen också. Vore roligt att veta lite om Asien och Sydamerika. Det bor väl människor där med.</p>		<p>Intervjuaren var tvungen att ställa en följdfråga för att sätta igång gruppen och för att kunna få svar på frågorna. Då var intervjuaren tvungen att ge en ledtråd.</p>
09	<p><i>Intervjuaren:</i> Hur är</p>		<p><i>Sara</i> blir avbruten av</p>

	<p>er bok upplagd, tycker ni? <i>Sara:</i> Den är ju västvinklat. <i>Intervjuaren:</i> Står det mycket om andra? <i>Jens:</i> Det gör det väl inte. <i>Intervjuaren:</i> Ville ni haft mer om andra? Till exempel Asien, Afrika. <i>Ali:</i> Nej. Det är bra med tyska, franska och andra världskrig. <i>Sara:</i> Nu är jag född i Sverige och jag är matad med detta. Vi har ju rätt så många som kommer ifrån andra delar av världen. Jag menar, de kan inte känna igen sig i detta. Kommer du från Afrika så har du inte mycket ... <i>Ali:</i> Vi känner igen detta här. <i>Roberto:</i> Hela tiden har det varit Europa som har varit kärnan i världen. Det var de som upptäckte öarna, sjöarna, Afrika, Australien. Hela historien ligger i Europa. Det är de som har skrivit ner anteckningar, vad gjorde folk, kultur dem har skrivit. Exempel, jag är kurd. Om jag vill veta vad mitt folk gjorde för fem-sex hundra år sedan måste jag gå på en fransk museum eller en rysk, eller en engelsk museum.</p>		<p><i>Ali och Roberto.</i></p>
--	--	--	--------------------------------

	<p>Deras anteckningar som dem tog när de upptäckte om världen och vad de har skrivit om mitt folk.</p> <p><i>Sara:</i> Det är väl klart intressant att veta om Europas historia. Exempelvis när allt skedde i Romarriket vart var vi då i Sverige och andra delar av världen.</p> <p><i>Roberto:</i> Det var centrum. Det ligger mitten av kontinenterna.</p> <p><i>Ali:</i> Vi är också, när vi var i Palestina, det är samma historia, nästan hela exakt samma som här. Vi hade mer om religiös historia. Om vi ska berätta är det mest om religiösa historier.</p>		
10	<p><i>Intervjuaren:</i> Vad anser ni andra?</p> <p><i>Simon:</i> Det hade ju inte skadat med att ta upp kinesiska kungadömen och sånt. Det är ju väldigt mycket intressant där också. Samurajer och såna grejer. Detta som tas upp känner man igen. Detta har man haft sen lågstadiet. Det har nästan aldrig gått över till Asien någon gång.</p> <p><i>Sara:</i> Vi blir ju mer och mer globala. Man lär ju sig ganska mycket. Japan till exempel är ju ett rätt framgångsrik land,</p>		<p><i>Intervjuaren</i> frågar de andra för att få med dem.</p>

	<p>med hela mangakulturen och vad vet vi om det. Inte mycket!</p>		
11	<p><i>Intervjuaren:</i> Folket utvecklades ju i Kina också. De hade skrift där, Indien också.</p> <p><i>Ali:</i> Vi behöver inte informationen om det. Vi är i Europa. Måste lära oss om det europeiska historien.</p> <p><i>Roberto:</i> kommunikationen var inte så stark som i Europa.</p> <p><i>Simon:</i> Sen finns det ju tyranner som vi inte vet någonting om. Till exempel Djingis Khan, han var ju en stor människa. Få vet ju vad han egentligen gjorde. De vet ju bara att han var en tyrann där borta! Jag skulle vilja läsa mer om såna grejer.</p> <p><i>Roberto:</i> De var stora och bra organiserade militärt. Men de var nomader. De bara förstörde.</p> <p><i>Jens:</i> Det är ju väsentligt för oss att vi läser mest om Europa. Kineserna till exempel ser ju inte på andra världskriget som en så stor grej som vi gör.</p>		
12	<p><i>Intervjuaren:</i> Till exempel Maya och Inkakulturen läser man mycket om dem.</p>		

	<p><i>Simon:</i> Bara när det är väsentligt. När någon europé kommer dit och erövrar. Då kommer indianerna fram.</p> <p><i>Roberto:</i> Deras historia är mörk på något sätt. Det visades några filmer där de slaktade eller offrade människor. Det var nåt våld.</p>		
13			Diskussionen spårar ur där de diskuterar om livmedicin.
14	<p><i>Roberto:</i> Europas historia är viktigaste. De andra är inte så viktiga. Man kan se i media hur Nordkorea, Japan, hur de tillbringa deras vardag. Man vet genom media. Det blir tjock bok, jättetråkig. Man kan specialisera sig.</p> <p><i>Jens:</i> Man har ju läst Europas historia sen hela grundskolan. Det skadar inte att blanda in andra kulturer.</p> <p><i>Ali:</i> Eftersom du kanske är ... Om du ska lära dig om Indien det är massa myter också. Men i Europa finns det massa händelser och massa källor där man kan se att det är sant. Indien kanske inte har källor. Historia kopplar med källor.</p> <p><i>Jens:</i> Mycket i texterna är nog skitsnack också.</p>		
15	<i>Intervjuaren:</i> Vi är		<i>Intervjuaren avslutar</i>

	sex stycken här. Och vi har sex olika teorier.		intervjun!
--	--	--	------------

Bilaga 2

GRUPP 2 - påhittade namn eftersom de ska vara anonyma. Fredrik, Olle, Stefan

Radnummer	Intervju	Innehållskod	Kommentarer
1	<p><i>Intervjuaren:</i> Som sagt detta är frågor till uppsatsen: Fråga ett: Hur skulle du beskriva den historieundervisning du får här på skolan? Vad tar lärarna upp om historien?</p> <p><i>Fredrik:</i> Vad tar det inte upp? Det är bara allt.</p> <p><i>Olle:</i> Du tar upp bara det viktigaste. Det man ska veta.</p> <p><i>Intervjuaren:</i> Så ni tror detta är det viktigaste?</p> <p><i>Stefan:</i> Mer om Egypten.</p> <p><i>Fredrik:</i> Du tar upp det stora hela så att man får en bra överblick i historien.</p> <p><i>Olle:</i> Tycker att det är rätt specifikt i vissa områden.</p> <p><i>Intervjuaren:</i> Vad menar du med specifikt?</p> <p><i>Olle:</i> Antiken och romarriket tar man upp mycket om. Det som är värd att veta.</p>		
2	<p><i>Intervjuaren:</i> Vilket perspektiv har vi?</p> <p><i>Fredrik:</i> Väst! Fast vi har tagit upp lite blandat nu i våra gruppövningar.</p> <p><i>Olle:</i> Vi ser</p>		Fredriks svar kommer mycket snabbt och spontant.

	<p>dokumentärer också där vi kan se från olika perspektiv.</p> <p><i>Intervjuaren:</i> Tycker ni det kompletterar mycket, eller skulle ni vilja ha något annat, varierat?</p> <p><i>Olle:</i> Vill ha mer kinesiskt. Måste ha hänt något där också i forntiden.</p> <p><i>Fredrik:</i> Inte heller Sydamerika, men visst där var det flest stammar. Inka och Mayakulturen växte upp under medeltiden. Och det läser man inte om.</p> <p><i>Fredrik:</i> Man får höra om dem när Columbus, när han kommer.</p>		
3	<p><i>Intervjuaren:</i> Men om vi säger böckerna som ni har, hur är de upplagd?</p> <p><i>Olle:</i> Bara Europa. Det är bara tråkigt, mycket roligare med Kina.</p> <p><i>Stefan:</i> Jag skulle vilja ha om Inkariket, hur det var uppbyggd där.</p> <p><i>Olle:</i> Jag vet inte hur mycket det är med USA. Mest bara efter 1400-talet.</p>		
4	<p><i>Intervjuaren:</i> Vad tar man upp för mycket?</p> <p><i>Olle:</i> Julius Ceasar tar man upp för mycket.</p> <p><i>Fredrik:</i> Rom.</p>		

	<p><i>Olle:</i> Man ser hela tiden filmer om det.</p> <p><i>Fredrik:</i> Gladiatorer.</p> <p><i>Intervjuaren:</i> Vilka är hjältarna i dessa filmerna?</p> <p><i>Fredrik:</i> Ceasar, Alexander den Store.</p>		
5	<p><i>Intervjuaren:</i> Tycker ni att lärarna tar upp mycket om svensk historia?</p> <p><i>Stefan:</i> Nej, faktiskt inte jättemycket. Sverige tas upp bara när det blir stort.</p> <p><i>Intervjuaren:</i> Varför tror ni man tar upp bara om Sverige när det blev stort?</p> <p><i>Fredrik:</i> Att det hände inget roligt där, bara tråkigt. Man tar upp bara när det blev stort och hade stor makt. Det är ju bättre att veta om det än om bönder i utkanten.</p> <p><i>Olle:</i> man pratar inte om den mörka tiden. Jag visste inte att Sverige hade slavhandel. Och olika fort just runt Afrikas kust. Det är mycket mörk historia som man inte tar upp under den stora tiden.</p>		
6	<p><i>Intervjuaren:</i> Är det inte så att när ett rike blir stort, det är då man pratar om dem?</p> <p><i>Fredrik:</i> Det är då det påverkar historien. Ett litet rike påverkar inte. Man kan inte gå runt på alla småriken</p>		

	<p>runtom i världen. Man får sammanfatta. Hålla det inom rimliga gränser.</p>		
7	<p><i>Intervjuaren:</i> Men Norges och Sveriges historia då? Tar man upp för mycket eller för litet? <i>Stefan:</i> Det är samma sak. <i>Olle:</i> Tar upp bara när Sverige och Danmark krigar. <i>Fredrik:</i> Det är från Europa allt härstammar. <i>Olle:</i> Det kanske finns källor överallt, men Europa är viktigt för oss här. <i>Stefan:</i> Japan kanske läser om sin historia där. <i>Olle:</i> Det är mycket på läget man bor i som tas mycket upp. Vi har ju Europa.</p>		<p>Intervjuaren avslutar med att tacka de medverkande.</p>