



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# Ur historiens dunkel

*En studie om urinvånarperspektiv i historieundervisningen på högstadiet och gymnasiet.*

Johan Bengtsson  
Matilda Hall  
Amelia Lillemets

Kurs: LAU395  
Termin: Vt-15  
Handledare: Michael Walls  
Examinator: Hauwa Mahdi  
Rapportnummer: VT15-2080-002

## Abstract

Examensarbete inom lärarprogrammet LP01

Titel: Ur historiens dunkel - En studie om urinvånarperspektiv i historieundervisningen på högstadiet och gymnasiet.

Författare: Johan Bengtsson, Matilda Hall och Amelia Lillemets

Temin och år: Vt 2015

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Michael Walls

Examinator: Hauwa Mahdi

Rapportnummer: VT15-2080-002

Nyckelord: Urinvånare, samer, Kanada, postkolonial historieskrivning, postkolonial didaktik

## Abstract

The purpose of this essay is to examine the possibilities of an integrated indigenous perspective in the Swedish history curriculum for secondary school. Looking at progress made in Alberta, Canada, where a new movement has begun to change the curriculum in accordance with Canadian indigenous traditions, this essay will discuss the implementation of a similar change in Sweden. This is achieved through the dual lenses of postcolonial history-writing, in an amalgamation of the writings of Tesfahuney and Trenter, as well as Winter and Jørgsensens take on discourse theory. While both the Swedish and Canadian teachers questioned, expressed the potential of an integrated indigenous perspective in the curriculum, teachers of both countries pointed out the practical difficulties of integrating such a perspective in a curriculum not suited for it. A few of the Canadian teachers tried to solve this problem, by trying to fundamentally alter the nature of the courses given and put indigenous traditions at the center of the curriculum. We also discuss the potential of the Swedish curriculums on these points, and how a more including history education could be implemented in the Swedish school system.

# Innehåll

<b>Inledning</b> .....	<b>1</b>
Syfte och frågeställningar .....	2
Material och metod .....	3
<i>Diskursanalys</i> .....	4
<i>Avgränsningar och disposition</i> .....	5
Teoretisk ansats .....	6
<i>Kritisk antropologi och postkolonial historia</i> .....	7
Bakgrund och tidigare forskning .....	8
<i>Förhållandet mellan majoriteter och minoriteter</i> .....	8
<i>Forskning om samer som undervisningsämne</i> .....	10
<i>Urbefolkningsperspektivens relevans i kanadensisk undervisning</i> .....	11
<i>Urbefolkningsperspektiv i kanadensisk didaktik</i> .....	13
<b>Resultat</b> .....	<b>17</b>
Sverige .....	17
<i>Ett systematiskt fel?</i> .....	18
<i>En annorlunda eller en ny historieskrivning?</i> .....	20
Kanada .....	21
<i>Att lära om urbefolkningar</i> .....	21
Bryta narrativet .....	21
Kursuppläggets och de nationella provens inflytande .....	23
Känsla av relevans .....	24
<i>Att lära av urbefolkningar</i> .....	25
Spelar lärarens bakgrund roll? .....	27
Kunskapens och historieundervisningens roll i identitetsutvecklingen .....	27
<b>Urbefolkningsperspektivens möjligheter i svenska styrdokument</b> .....	<b>29</b>
De nationalistiska historieskrivningarnas långa skugga .....	29
En verkligt mångkulturell historiedidaktik? .....	32
En urbefolkningsdidaktik bortom historieämnets ramar .....	33
Sammanfattning .....	35
<b>Referensförteckning</b> .....	<b>37</b>

## Inledning

Är undervisning om samer något som sker på skolor idag? Alla lärare i grundskolans senare år och gymnasieskolan har läst orden: ”Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola: har fått kunskaper om de nationella minoriteternas (judar, romer, urfolket samerna, sverigefinnar och tornedalingar) kultur, språk, religion och historia”<sup>1</sup>, respektive: ”Det är skolans ansvar att varje elev har kunskaper om de nationella minoriteternas [...] kultur, språk, religion och historia”.<sup>2</sup> Läroplanen gör alltså klart att undervisning om minoriteter ska bedrivas. Ändå har ingen av oss tre blivande historielärare efter fem år på lärarutbildningen fått någon bakgrund om dessa ämnen. Inte heller kan någon av oss dra oss till minnes någon vidare undervisning i eller om dessa perspektiv under vår egen skolgång. Vi gick i princip bet till och med när vi sökte efter svensk pedagogisk forskning rörande samer och samiska perspektiv till den här uppsatsen. Det enda material vi har funnit som egentligen rör ämnet är en tunn bok utgiven 1994 med Gösta Andersson som redaktör, i samband med införandet av *Lpo-94*.<sup>3</sup>

Vi reste således till Kanada för att dra lärdom av en där framväxande pedagogisk inriktning, som orienterar sig bort ifrån en historieundervisning enbart fokuserad på majoritetsbefolkningar, och mot en ny diskurs för integration av urbefolkningsperspektiv i undervisningen. Med forskare som Marie Battiste och Dwayne Donald har en ny rörelse inom den kanadensiska social studies-pedagogiken växt fram i Kanada, där provinsen Alberta har antagit en vägledande roll. Battiste och Donald visar på och diskuterar hur de kanadensiska ursprungsbefolkningarnas historia och perspektiv strukturellt har marginaliserats i det kanadensiska skolsystemet. På senare år har också en mängd åtgärder vidtagits för att komma åt dessa problem, bland annat har nya styrdokument och en ny obligatorisk kurs för lärarstudier i Edmonton (provinsiell huvudstad i Alberta), införts, där urbefolkningsperspektiv ges en mer framträdande roll.<sup>4</sup> Det var på grund av dessa nya krafttag som valet föll på att besöka just Edmonton, för att se om vi kunde få med oss några nya perspektiv hem. Detta översattes för oss i en vilja att undersöka liknande möjligheter i svensk didaktik, där samisk kultur, språk, religion och historia, kunde komma att betraktas som något naturligt och genomsyrande, istället för att få en forcerad plats i svenska lärares undervisning.

Mekkonen Tesfahuney använder begreppet ”monokulturell utbildning” för att beskriva hur han menar att det västerländska utbildningssystemet ser ut idag. Han menar att upplysningsidealen till stor del har format det västerländska utbildningsväsendet, och skapandet av den västerländska identiteten och självbilden. Europa förstås som civiliserat och upplyst och allt icke-europeiskt som förlegat och omodernt, något som bäst bör lämnas i historien. Detta menar han alltså avspeglar sig i skolsystemet, där de västerländska perspektiven får en stor och

---

<sup>1</sup> *Lgr -11*, Skolverket, 2011, s. 13f.

<sup>2</sup> *Lgy -11*, Skolverket, 2011, s. 10.

<sup>3</sup> Gösta Andersson, *Sápmi - samiskt perspektiv: en idébok för undervisning*, HLS (Högsk. för lärarutbildning), Stockholm, 1994.

<sup>4</sup> Marie Battiste, *Decolonizing Education - Nourishing the Learning Spirit*. Purich Publishing Limited, Saskatoon, Canada, 2013 och Dwayne T. Donald, t.ex. ”The curricular problem of indigenoussness: Colonial frontier logics, teacher resistances, and the acknowledgement of ethical space”, *Beyond 'Presentism': Re-Imagining the Historical, Personal, and Social Places of Curriculum*. James Nahachewsky and Ingrid Johnston (Red.) Sense Publishers, Rotterdam, 2009: 1.

orubblig plats, och alla andra perspektiv i bästa fall läggs till, utanpå.<sup>5</sup> I dessa teorier ligger möjligen en viss del av förklaringen till bristen på samiska perspektiv i svenska skolor.

Cecilia Trenter i sin tur diskuterar hur kolonialismen har påverkat världshistorie-skrivningen. Bland annat skriver hon att koloniserade länders historieskrivning innan själva koloniseringen har setts som ointressant, och som något som hände innan ”den riktiga historien” startade i och med kontakten med väst.<sup>6</sup> Både Trenter och Tesfahuney beskriver hur historieskrivningen bidrar till att utveckla olika folkgruppers, och i förlängningen enskilda personers, identiteter och självbilder. Detta gäller också för historieundervisningen, som på samma sätt spelar en stor roll i uppbyggnaden av elevers identiteter och kategoriseringen av historiska händelser och folk som centrala respektive perifera. Detta är något som vi har tagit fasta på i vår undersökning.

## **Syfte och frågeställningar**

Syftet med denna uppsats är att undersöka hur urinvånarperspektiv kan integreras i undervisningen i historia på högstadiet och gymnasiet. Således har vi valt att undersöka en framväxande rörelse i kanadensisk social studies-didaktik, där urinvånarperspektiv integreras som en given del i undervisningen. Förhoppningen med uppsatsen är att kunna se om, och i så fall på vilka sätt, de kanadensiska idéerna är applicerbara inom den svenska skolan. Detta sker genom intervjuer med yrkesverksamma lärare både i Kanada och Sverige. I slutdiskussionen diskuteras resultaten i förhållande till de svenska styrdokumentet och forskningsläget, för att genom dessa finna sätt att på ett mer naturligt sätt integrera samisk kultur och historia i svensk historieundervisning. Detta för att finna stigar bort ifrån den västerländska monokulturalismens hegemoniska ställningen inom pedagogiken. Vi använder ett postkolonialt perspektiv på historieskrivning samt diskursanalys för att analysera intervjuerna, dels för att se den roll som de gängse nationella historieskrivningarna spelar i relation till minoritetskulturer, dels för att undersöka möjligheter till en mer naturlig och respektfull integration av majoritets- och minoritetsdiskurserna, till ett nytt helhetsperspektiv i undervisningen. Sammantaget översätter vi detta till tre frågeställningar:

- Hur talar lärare i Sverige respektive Kanada om hur urinvånarperspektiv kan integreras i historieundervisningen? Vilka problem respektive möjligheter ser lärarna med en integration av urinvånarperspektiv?
- Hur kan dessa eventuella problem och möjligheter förklaras med hjälp av ett postkolonialt perspektiv?
- På vilka sätt kan kanadensisk urinvånarpedagogik visa en väg bort från en monokulturell undervisning i svenska skolor?

---

<sup>5</sup> Tesfahuney, Mekonnen, ”Monokulturell utbildning”, i *Utbildning & demokrati*, 1999, Vol. 8, nr 3, s. 65f.

<sup>6</sup> Cecilia Trenter, ”And now - imagine she's white” - postkolonial historieskrivning., *Makten över minnet*, Peter Aronsson (red.), Studentlitteratur, Lund, 2000, s. 52.

## Material och metod

Uppsatsens material består av intervjuer med lärare, gjorda i Kanada och i Sverige. Att intervjuerna är från både Sverige och Kanada bidrar till att få en mer översiktlig bild av hur man i olika kontexter skapar diskurser kring undervisning om urinvånare och minoriteter. Med hjälp av en diskursanalytisk metod, beskriven nedan, undersöks lärarnas diskussioner om möjligheterna och behovet av att lyfta fram urbefolkningsperspektiv i didaktiken. Dessa intervjuer kommer vi att tolka enligt en postkolonial beskrivning av historieskrivningens påverkan på didaktiken.

Då vi har utgångspunkten att historieskrivningen och historieundervisningen har en stor roll att spela i identitetsskapande processer (både nationella och individuella), används diskursanalys som metod, för att analysera de svenska och kanadensiska intervjuerna, i kombination med ett postkolonialt perspektiv som teori. Diskursanalys är ett teoretiskt och metodiskt bygge som används för att analysera människors förståelse av världen; vad som anses normalt och onormalt, diskussioner kring ”Vi och Dem”, samt hur narrativ som ger och propagerar för en viss förståelse av världen konstrueras.<sup>7</sup> Med postkolonial teori och diskursanalytisk metod hoppas vi tydliggöra och diskutera skillnader mellan lärares sätt att tala och undervisa om urbefolkningsperspektiv, samt dess svårigheter och möjligheter inom didaktiken.

Fokus för undersökningen kommer att ligga på hur man som lärare i Alberta respektive Västsverige kan närma sig ämnen innefattande urinvånare och deras historia, men kanske framför allt vad lärarna tänker om det de gör i klassrummet, samt eventuell problematik i samband med ämnet. För detta lämpar sig en kvalitativ metod, och därmed genomförs kvalitativa intervjuer. Intervjuerna tar utgångspunkt i vad Alan Bryman refererar till som en ”semistrukturerad intervju”.<sup>8</sup> Denna intervjutyp kan kort förklaras med att ”[f]orskaren har då en lista över förhållandevis specifika teman som ska beröras (det kallas ofta för en intervjuguide), men intervjupersonen har stor frihet att utforma svaren på sitt eget sätt.”<sup>9</sup> Man behöver i en semistrukturerad intervju inte heller nödvändigtvis ställa frågorna i samma ordning till alla intervjupersoner, utan kan anknyta till vad intervjupersonen säger om ämnet, på det vis det som känns mest naturligt. Tanken är dock att de ämnen som tas upp med varje intervjuperson ska förklaras med samma ord, för att förutsättningarna för varje intervjuperson ska vara jämförbara. Bryman menar att denna typ av intervju lämpar sig väl när man vill jämföra flera olika personers svar och har ett tydligt fokus på vad man vill undersöka. Dessa typer av intervjuer kallas också för ”djupintervjuer” eller ”kvalitativa intervjuer”.<sup>10</sup>

Bryman skriver att semistrukturerade intervjuer också passar bra när man inte är ute efter att hitta en ”sanning”, utan att ”[t]onvikten måste också ligga på hur intervjupersonen uppfattar och tolkar frågor och skeenden, det vill säga på det som intervjupersonen upplever vara viktigt vid en förklaring och förståelse av händelser, mönster och beteenden”.<sup>11</sup>

---

<sup>7</sup> För mer om användningen av diskursanalys i denna uppsats, se avsnittet ”Diskursanalys” nedan.

<sup>8</sup> Alan Bryman, *Samhällsvetenskapliga metoder*, 2., [rev.] uppl., Liber, Malmö, 2011, s. 415.

<sup>9</sup> *Ibid.*, s. 415.

<sup>10</sup> *Ibid.*, s. 415.

<sup>11</sup> *Ibid.*, s. 415.

## **Diskursanalys**

Den basala idén som diskursanalys vilar på är att förståelsen av verkligheten inte är 1:1-representationer av den, utan att människors förståelse kontinuerligt formas och omformas av de sätt som vi talar om verkligheten. När flera människor konstruerar en liknande förståelse av verkligheten skapas en så kallad diskurs.<sup>12</sup>

Emedan ett begrepp som ”svensk” vid första anblick kan tyckas vara enkelt och unisont i olika möjliga tolkningar, ter det sig efter lite skrapande på ytan vara allt annat än enkelt definierat. Beroende på kontext och hur det används får ordet många olika konnotationer. Ordet skulle i en diskurs kunna syfta på en individ som bor i landet Sverige, men det skulle lika gärna kunna användas som en etnisk segregering, ett skällsord, eller någonting eftersträvansvärt. Hur ordet uppfattas är beroende av de konnotationer som läggs i begreppet, i enlighet med talarens diskursiva behov och värderingar.

Winter Jørgensen och Phillips behandlar diskursteori och baserar sin framställning på teoretikerna Laclau och Mouffes framställningar av ämnet. I en diskurs deltar diskursdeltagarna kontinuerligt i att konstruera och upprätthålla den och bygger därigenom upp en förståelse av världen, ett par ”mentala glasögon” som omvärlden tolkas genom.

Diskursens grundläggande idéer, dess tysta förförståelse, begrepp och sociala handlingar förstärker varandra och ger varandra ömsesidig legitimitet, och skapar därigenom en känsla av objektivitet och självklarhet hos de som delar diskursen. Den egna förståelsen ter sig därför som den absolut rimligaste. Diskursanalysen har som funktion att analysera hur begrepp och föreställningar används av grupper för att konstruera bilder av verkligheten som ligger i linje med deras behov och normer, men kanske direkt eller indirekt motarbetar andra gruppers behov.<sup>13</sup>

Grundläggande delar av Laclau och Mouffes tolkning av diskursteori är att konkurrerande diskurser fungerar som världsuppfattningar, vars medlemmar försöker bibehålla en koherent och inbördes begriplig logik, baserade på synliga eller osynliga grundläggande föreställningar som medlemmarna i diskursen har. Sådana grundläggande föreställningar kan till exempel vara den i vetenskapen och skolvärlden normativa föreställningen om att de vetenskapliga metoderna är de bästa och mest lämpade för att uppnå kunskap, oberoende av ämnesfält. En annan föreställning skulle kunna vara att mänsklighetens behov är mer centrala än andra arters, eller jordens ekosystems. Sådana diskursiva föreställningar är ömsesidigt beroende av varandra för att ge diskursen en legitimitet gentemot andra förståelser, och skapar i maktsammanhang ett tolkningsföreträde, en så kallad *hegemonisk ställning*, gentemot andra potentiellt konkurrerande diskurser som tolkar och värderar världen annorlunda.<sup>14</sup>

Den svenska historieundervisningen har (måhända föga förvånande) länge hållit sig till den gängse historieskrivningen i Sverige, och har på så sätt bidragit till att reproducera och

---

<sup>12</sup> Marianne Winther Jørgensen & Louise Phillips, *Diskursanalys som teori och metod*, Studentlitteratur, Lund, 2000, s. 7.

<sup>13</sup> *Ibid.*, s. 32.

<sup>14</sup> *Ibid.*, s. 33.

befästa gamla, traditionella narrativ om ”det svenska folket”, på bekostnad av andra möjliga diskursiva framställningar av svensk historia.

I denna uppsats undersöks detta narrativs effekter, i relation till frågan om integrationen av samisk kultur och historia i den svenska undervisningen, och för att dra lärdom av de erfarenheter av diskursiva förändringar som skett inom kanadensisk pedagogik.

### ***Avgränsningar och disposition***

Uppsatsen fokuserar på den nationella minoriteten samer, då de till skillnad från de andra folkgrupperna med nationell minoritetsstatus, betraktas som en urbefolkning. Vi har också valt att huvudsakligen använda oss av tidigare forskning och litteratur som specifikt rör antingen didaktik med ett urinvånarperspektiv eller forskning som på andra sätt rör urinvånarperspektivs plats i skolverksamheten. Avgränsning har gjort då forskning som behandlar mångkulturell utbildning generellt hade gjort uppsatsen omfång alltför stort. Detta har bidragit till att vi har fått ett något begränsat forskningsfält att röra oss inom, som vi kommer att behandla desto mer ingående.

Undersökningen är avgränsad till ett område i Kanada och ett område i Sverige, vilket framför allt har praktiska orsaker. Då förutsättningarna i respektive land av givna skäl är mycket olika (bland annat på grund av geografi, folkmängd och politiskt läge), görs inte en regelrätt jämförelse mellan dessa, eftersom vi menar att det kan bli missvisande. Ambitionen är istället att diskutera på vilket sätt vi som blivande lärare i Sverige kan lära oss av den kanadensiska metodiken och diskussionen angående urinvånarperspektiv, och det är också så undersökningen är upplagd. Först förankras problemställningarna i den svenska skolpraktiken i och med intervjuer med tre historielärare på högstadiet och gymnasiet. Sedan redogör vi för intervjuerna gjorda på fem skolor i Alberta i resultatdelen. Därefter följer en diskussion av resultaten, under rubriken ”Urbefolkningsperspektivets möjligheter i svenska styrdokument”. Diskussionen sätter resultaten i relation till styrdokumentet (framför allt kursplanerna i historia) för mellanstadiet, högstadiet samt gymnasiet, men också till den svenska och kanadensiska forskningen kring urinvånarperspektivets införande i didaktiken.

På grund av vissa skillnader i praxis fick vi inte spela in intervjuerna som vi gjorde i Kanada. Istället antecknade vi under intervjutillfället. Detta medförde dock inga större komplikationer, då vi var tre personer närvarande under hela intervjuerna. Två av oss antecknade under intervjuerna och vi har tillsammans efteråt kontrollerat att vi har uppfattat intervjupersonerna på samma sätt. Vi kommer av denna anledning att redogöra för de kanadensiska intervjuernas gemensamma drag, utan längre citat. I Edmonton, Alberta, besöktes fem skolor; tre av dem var High Schools (med elever i åldrarna 16-18) och två Junior High Schools (med elever mellan 14-16 år). Minst två lärare på varje skola intervjuades. På tre av skolorna genomfördes intervjuerna med båda lärarna samtidigt. En av de intervjuade är lärarstudent, som vid intervjutillfället läste sin sista termin och genomförde sin sista praktikperiod.

Intervjuerna i Sverige är gjorda med tre lärare i historia på tre olika skolor i Västsverige. Två av lärarna arbetar på högstadieskolor, en för år 6-9 och en för år 7-9, medan den tredje läraren arbetar på en gymnasieskola. De svenska intervjuerna är inspelade och transkriberade. Att studien är genomförd i Västsverige beror på att det är där vi är verksamma och har



uppmärksammat att det föreligger en problematik kring urbefolkningsperspektiv i undervisningen.

Vi har valt att inte göra en analys av läroböcker i historia i den här uppsatsen, då materialet hade blivit för omfattande. Dock kommer lärarnas upplevelse av böckernas diskursiva inriktning och effekter att diskuteras, i de sammanhang då detta kommer upp.

### **Teoretisk ansats**

Mekonnen Tesfahuney skriver om vad han kallar för ”bristperspektivet”,<sup>15</sup> som han menar råder i skolsystemet idag. I detta ingår bland annat att man ser mångkulturell utbildning (dvs. en utbildning där fler perspektiv än det västerländska, tas upp) som avvikande från den ”vanliga” monokulturella utbildningen, att mångkulturella skolor blir sedda som problem, samt att den roll som utbildning och själva utbildningssystemet spelar i reproduktionen av ”av sociala ojämlikheter, hierarkier och kontrollsystem”<sup>16</sup> inte uppmärksammas. Tesfahuney menar att det råder ett nära förhållande mellan makt och utbildning, och han skriver att: “[...] närliggande frågor, såsom utbildningens legitimerande och upprätthållande roll vad gäller dominans, exkludering och marginalisering av vissa delar av befolkningen, inte kommer upp på dagordningen”.

Tesfahuney pekar också på kopplingen till upplysningen och den roll som upplysningsidéer har spelat i utvecklingen av en västerländsk identitet och det västerländska skolsystemet. Ur denna diskurs har skolsystemet tagit med sig inte bara vad som lärs ut, utan också normativa metoder kring didaktik. Upplysningen utgör här ”den primära källan för de grundläggande myterna om Väst”,<sup>17</sup> det vill säga idéerna om att ”västerlänningar” är mer utvecklade, civiliserade och upplysta än andra, och Tesfahuney betonar också hur viktiga dessa idéer är i skapandet av ”Oss” och ”De Andra”. Europa blir i och med detta den enda vägen framåt och Tesfahuney skriver att ”Västerländsk utbildning har med andra ord en historia där man självutnämnt den egna utbildningen till den *enda* utbildning som räknas”.<sup>18</sup>

Han fortsätter med att poängtera att man inom diskurser skapar sina egna identiteter genom att konstruera ”De andras” identitet, och att man i dessa identiteter lägger allt det man vill fjärma sig mot. Tesfahuney hävdar att skapandet av den europeiska identiteten skedde genom en konstruktion av ”De Andras identitet som förkroppsligandet av det som det europeiska jaget inte är”.<sup>19</sup> Även om den biologiska rasismen är nedtonad i denna diskursiva argumentation idag, grundar sig hela den ”moderna” rasistiska diskursen om gemensamma identiteter och kulturer i samma tankar och i samma hierarkier som under upplysningen, enligt Tesfahuney.<sup>20</sup> Tesfahuney tar bland annat läromedel som exempel på verktyg för att upprätthålla dessa gränser mellan Oss

---

<sup>15</sup> Tesfahuney, s. 65.

<sup>16</sup> Ibid., s. 65.

<sup>17</sup> Ibid., s. 68.

<sup>18</sup> Ibid., s. 69.

<sup>19</sup> Ibid., s. 69.

<sup>20</sup> Ibid., s. 68f.

och De Andra, på så sätt att: "den föregående tillskrivs positiva egenskaper och värden och den efterföljande definieras som avvikelse och negation av dessa egenskaper och värden".<sup>21</sup>

Också skapandet av nationer och nationella identiteter sker genom skapandet av De Andra: "Som social konstruktion innefattar nationen och nationella identiteter en uppsättning myter och mytologier som handlar om ursprunget, homogeniteten och framtiden hos nationella grupper, vilket uttrycks som kultur eller traditioner och historieberättelser."<sup>22</sup> Tesfahuney fortsätter:

I denna mytbildning och i den diskursiva/materiella konstruktionen av nationen, har skolan och utbildningssystemet spelat en avgörande roll genom dess systematiska förstärkning av de många symboler och förfaringsätt som associeras med nationen och myterna kring det gemensamma ursprunget och framtiden.<sup>23</sup>

Motsatsen Vi/De Andra blir som sagt viktig i skapandet av nationer, då man också i skapandet av nationella identiteter hela tiden måste kontrastera sig själv mot någon annan. Utbildningen blir här ett kraftfullt verktyg, genom en förmedling av ett standardiserat språk, användandet av läromedel som ofta reproducerar samma gamla berättelser, och även läroplanerna, som används för att standardisera utbildningen och diskursen. Därför anser vi denna teori som lämplig för undersökningen, då det är just bristen på icke-västerländska perspektiv som vi lägger fokus på.

### ***Kritisk antropologi och postkolonial historia***

Cecilia Trenter diskuterar en infallsvinkel av postkolonial historieskrivnings uppkomst och visar på att teorin bottnar i en vidareutveckling från klassisk till kritisk antropologi. Den kritiska antropologin utgår från att deltagare i undersökningar ska vara just deltagare och således kunna tillföra sina perspektiv till diskussionen, medan klassisk antropologi snarare innebar en utomståendes blick på objektet för undersökningen. Utifrån kritisk antropologi utvecklades en postkolonial teori, främst rörande just postkolonial tid (1950-tal och framåt).<sup>24</sup>

För att kunna definiera postkolonial teori måste man definiera vad kolonialism är. Trenter hänvisar till Robert Petersen, professor på universitetet i Nuuk, som definierar kolonialism som "ett tillstånd där ett folk blir dominerat av ett annat, politiskt, ekonomiskt, intellektuellt och fysiskt",<sup>25</sup> där de etniska gränserna är viktigare än regionala dito. Kolonialism handlar således mer om majoritetens dominans av minoriteten än om dominans av geografiska områden.<sup>26</sup>

Vidare diskuterar Trenter koloniserade länders historieskrivning och poängterar att dessa länders kulturer har blivit betraktade som statiska och utan utveckling av kolonisatörerna. Därmed fanns väldigt lite, om något, av intresse att bevara från tiden innan kolonialmakten anlände till området i fråga. Detta är något som den postkoloniala historieskrivningen går emot.

---

<sup>21</sup> Ibid., s. 72.

<sup>22</sup> Ibid., s. 76.

<sup>23</sup> Ibid., s. 76.

<sup>24</sup> Trenter, s. 51.

<sup>25</sup> Ibid., s. 51.

<sup>26</sup> Ibid. s, 51.

Enligt Trenter är det ett självändamål för den postkoloniala historieskrivningen att lyfta den historiska utveckling och föränderlighet som fanns innan koloniserarna kom till plats.<sup>27</sup>

Historiskt sett har folk delats in i ”Vi” och ”De andra” efter koloniala ideal, där De andra alltid har stått för någonting som Vi saknar. Vi ser i De andra ociviliserade vildar i ett ofrånkomligt motsatsförhållande till den civiliserade medborgaren, det vill säga Vi och dennes egen självbild. Genom att se världen i termer av Vi och De andra uppstår ett skevt maktförhållande där ena parten (Vi) har makt medan andra parter (De andra) står utan.<sup>28</sup> Postkolonial historieskrivning har ambitionen att skapa en historieskrivning utifrån andra premisser än Vi och de andra, för folk och områden som har upplevt kolonisering. Som ett led i detta kan man använda sig av två typer av historieskrivning; konkretism och kontamination.

Medan *konkretism*, precis som det låter, är en konkretisering av en abstrakt och oöversiktlig tillvaro (t.ex. i form av fotografier eller kartor över ett område, eller en biografi med fokus på en historisk aktör som får symbolisera ett abstrakt händelseförlopp från början till slut),<sup>29</sup> är *kontamination* en sammanblandning av idéer om Vi och De andra. Detta innebär i förlängningen att gränser mellan motsatser ifrågasätts och utmanas. Samtidigt görs en poäng av att en grupp, individ eller ett samhälle som helhet kan utgöra många olika delar som tidigare setts som motsatspar. Man kan vara i majoritet på ett vis, men identifiera sig med en minoritet på andra. Till exempel kan någon enligt en sådan förståelse vara både svensk och same utan att behöva ge avkall på någon del av sin identitet.

Kontamination och konkretion ses ofta som ett motsatspar, men de kan samverka för en något mer heltäckande skildring av ett område påverkat av kolonialism. Trenter poängterar att det ”inte endast [är] de äldsta rötterna som ska grävas fram och ges namn, även den tid som inneburit utländsk dominans är en del av den faktiska historien”<sup>30</sup> och därför kan kombinationen av konkretism och kontamination vara till gagn för historieskrivningen.<sup>31</sup> I efterföljande analys och diskussion används dock främst begreppet kontamination då det framstår som mest relevant för denna specifika undersökning.

## Bakgrund och tidigare forskning

### ***Förhållandet mellan majoriteter och minoriteter***

Christian Cantomeris har i *Det ohyggliga arvet - Sverige och främlingen genom tiderna* utgått från teorier liknande Tesfahuney's och Trenter om skapandet av Den andre. Han avhandlar Sveriges historiska (och i viss mån nutida) förhållande till en mängd olika folkgrupper som på olika sätt ansetts/anses vara utanför det svenska majoritetssamhället, och boken är uppdelad under rubriker som ”Afrikanen”, ”Finnen”, ”Juden” etc, och här finns också ett kapitel om ”Samen”.

Cantomeris ställer sig inledningsvis frågan: ”Vem är främlingen egentligen?”

---

<sup>27</sup> Ibid., s. 52.

<sup>28</sup> Ibid., s. 53.

<sup>29</sup> Ibid., s. 57-60.

<sup>30</sup> Ibid., s. 62.

<sup>31</sup> Ibid., s. 62.

Ja, bilden som framträder genom historien är lika envist återkommande som entydig: den av en geografiskt avskild, fysiskt och kulturellt avvikande gestalt, i gränslandet mellan människa och djur och förknippad med ett antal i regel negativa egenskaper. I många av skildringarna framstår 'främlingen' som betraktarens egen negativa och kontrasterande motpol.<sup>32</sup>

Likt Tesfahuney och Trenter uppmärksammar Cantomeris hur beroende vi är av Den andre i skapandet av oss själva och han beskriver detta som "ett främlingsskapandets grammatik"<sup>33</sup> som styr våra tankar och vårt tal om "Främlingen": "I denna värld ställs vi mot dom, gott mot ont, mänskligt mot djuriskt, kristendom mot andra religioner, ljus hy mot mörk, osv. Det annorlunda betonas, det likartade förbigås med tystnad".<sup>34</sup> Detta i kombination med en hierarkisk uppdelning av egenskaper förknippade med antingen majoritetens eller Främlingens identiteter, menar Cantomeris har pågått i den västerländska kulturen ända sedan antiken.<sup>35</sup> Han noterar också att det har funnits en mängd i stort sett konstanta förhållningssätt gentemot Främlingen, tankar och ideal som "[...] går igen i olika tider och som ofta gäller de flesta grupper som betraktats och betraktas som främlingar".<sup>36</sup> Cantomeris framhåller också aktualiteten hos dessa negativa stereotyper om olika minoritetsgrupper, och menar att de fortfarande påverkar "främlingar" i vår tid.<sup>37</sup>

Cantomeris menar också att det enda sättet för Främlingar att accepteras i ett majoritetssamhälle är genom att anpassa sig efter "majoritetens norm"<sup>38</sup> - genom att man "[u]tplånar sin annorlundahet",<sup>39</sup> vilket är något som Främlingar genom historien på olika sätt också har blivit mer eller mindre tvingade till att göra.

I kapitlet om samerna framhåller Cantomeris framför allt oviljan från den svenska statens håll att se sin egen roll i koloniseringen av Norrland och lappmarkerna. Han hänvisar bland annat till en statlig utredning från 1986 där det rakt ut sägs att det är "[...] omöjligt att jämställa det svenska inflytandet över de traditionella samiska bosättningsområdena med vad som vanligen kallas kolonialism".<sup>40</sup> Cantomeris menar också att detta är ett perspektiv som saknas i de svenska läroböckerna i historia, vilket också bidrar till mörkläggningen av vad han kallar för "[...] den svenska statens stegvisa, och ibland uppenbart rättsvidriga, kolonisering av lappmarken".<sup>41</sup>

Frånvaron av koloniseringen av Norrland i läroböckerna diskuterar även Ingemar Söhrman och förklarar detta delvis med en motvilja att identifiera sig med kolonisatör likväl som koloniserad.<sup>42</sup> Han beskriver ett ambivalent förhållande mellan majoritet och minoritet. Å ena

---

<sup>32</sup> Christian Cantomeris, *Det ohyggliga arvet - Sverige och främlingen genom tiderna*, Ordfront Förlag, Stockholm, 2004, s. 15.

<sup>33</sup> *Ibid.*, s. 15.

<sup>34</sup> *Ibid.*, s. 15.

<sup>35</sup> *Ibid.*, s. 15.

<sup>36</sup> *Ibid.*, s. 17.

<sup>37</sup> *Ibid.*, s. 26.

<sup>38</sup> *Ibid.*, s. 24.

<sup>39</sup> *Ibid.*, s. 24.

<sup>40</sup> *Ibid.*, s. 218.

<sup>41</sup> *Ibid.*, s. 219.

<sup>42</sup> Ingemar Söhrman, "Minoritet och majoritet. Hur handskas de med varandra? Exempen Schweiz och Spanien", *I Europamissionens tjänst : vänbok till Rutger Lindahl, Alvstam, Claes Göran, Jännebring, Birgitta & Naurin, Daniel (red.)*, Centrum för Europaforskning, Göteborg, 2011, s. 169-178.

sidan kan en minoritet endast vara en minoritet om gruppmedlemmarna identifierar sig som detta. Genom ett exempel från Mario Vargas Llosas roman *El sueño del celta* argumenterar Söhrman för att det irländska folket blev koloniserat av England på samma sätt som Kongo blev koloniserat av Belgien. Vissa av Llosas romanfigurer verkar däremot ha svårigheter att förlika sig med tanken, ett faktum som Söhrman menar "[...] visar hur viktigt självmedvetandet är för att uppfatta sig i motsatsställning till en majoritet eller som en politisk aktör i styrkeposition".<sup>43</sup> Man måste således definiera sig som minoritet för att vara det.

Samtidigt kan en minoritet inte finnas utan att en majoritet erkänner dens existens. Precis som Cantomeris menar när han talar om Främlingen, menar Söhrman att majoriteten utgör en måttstock för minoriteter att mätas efter;

[d]et finns inga etniska eller nationella majoriteter. Det är alltid minoriteten som definieras med utgångspunkt från majoriteten, även om minoriteten kan presentera en ursprungligare invandring i området, som till exempel baskerna och de romansktalande grupperna i Schweiz och kanske sannolikt samerna i Skandinavien.<sup>44</sup>

Vidare påtalar Söhrman att en effekt av den ojämlika relationen mellan en majoritet och en minoritet med urbefolkningsstatus, kan vara att en stor del av det som tillhör minoritetens kultur går förlorat (t.ex. språket), samtidigt som andra delar av kulturen kan bevaras som en folkloristisk kuriositet. Detta menar han är ett ytterligare uttryck av majoritetens makt över minoriteten.<sup>45</sup>

### ***Forskning om samer som undervisningsämne***

Samernas kultur och historia är i sig ett mycket omskrivet ämne, men när det handlar om undervisning om eller utifrån samiska perspektiv blir det desto färre skrifter som är av intresse. Det har dock gjorts försök att öka intresset för och kunskapen om samer i den pedagogiska vardagen. Tyvärr verkar få i praktiken ha tagit del av dessa ambitioner. Ett av dessa försök till ökad kunskap, nämnt i inledningen, gavs i samband med införandet av Lpo-94 ut i bokform under Gösta Anderssons redaktörskap på uppdrag av Skolverket. Boken har titeln *Sápmi - samiskt perspektiv, en idébok för undervisning* och syftet att inspirera till nya perspektiv på samernas liv, historia och kultur. Framför allt är det en bok som ska innehålla korrekt och rättvisande information om samernas tillvaro.

Andersson och Mai Beijer skriver i inledningen att en stor förhoppning med boken är att det i (de då nya) läroplanerna fanns gott stöd för att undervisa om minoriteter i Sverige.<sup>46</sup> Detta stämmer även överens med de nuvarande styrdokumentet för både obligatoriska och frivilliga skolformer. Om ämnet skulle behöva motiveras ytterligare så görs detta strax därpå av Lars Thomasson:

---

<sup>43</sup> Ibid., s. 169.

<sup>44</sup> Ibid., s. 169.

<sup>45</sup> Ibid., s. 173. Detta kan exemplifieras med den språkpolitik som aktivt fördes i den svenska folkskolan, där alla skulle tala med ett s.k standarduttal. Elever tvingades prata en viss typ av svenska både hemma och i skolan för att få bukt med det man såg som ett "språkproblem", vilket drabbade de samiska språken. Jóhanna Barödal (red.), *Nordiska: våra språk förr och nu*, Studentlitteratur, Lund, 1997, s. 122.

<sup>46</sup> Andersson, s. 3.

Den bok som här föreligger tillför 'samelitteraturen' någonting nytt. 'Sápmi - samiskt perspektiv, en idébok för undervisning' vill nämligen inte bara inspirera till hur läroplanen kan levandegöras i undervisningen bland minoritetsgrupper, utan vill också göra det med samerna som förebild och exempel. Det viktigaste är därvid ambitionen att försöka göra det ur ett samiskt perspektiv och med samiska värderingar som grund.<sup>47</sup>

Andersson trycker på att detta är viktig kunskap för hela landets elever, inte bara för dem som har en direkt anknytning till samer. Han ser studier om urbefolkningar ur en jämförande synvinkel. Elever lär sig att anlägga olika perspektiv när de analyserar något och Andersson menar att det samiska perspektivet mycket väl skulle kunna vara ett av dessa.<sup>48</sup>

Också Katarina Parfa, som själv är same, skriver om sina erfarenheter av skolgången i Jokkmokk. Hon skriver att i områden där samer lever är det av stor vikt att man ökar samarbetet mellan sameskolan och svenska grundskolan, och hon konstaterar att "[i] övriga landet där kontakten med samer är mer sporadisk är en korrekt undervisning om samer ett måste. Samerna är en viktig del av landets historia som absolut inte får glömmas bort."<sup>49</sup>

Ett annat försök till att lyfta urbefolkningen samernas delaktighet på skolans agenda har gjorts till exempel genom utarbetning av arbetsmaterial. Projektledaren Monika Blind Tuoremaa har tagit fram ett sådant material bestående av informationskort som riktar sig till elever i grundskolans senare år.<sup>50</sup> Precis som Andersson har Blind Tuoremaa ambitionen att samernas historia och kultur ska behandlas i skolan på ett bättre sätt. Båda uttrycker att många felaktiga uppfattningar och förutfattade meningar råder om samer, men att ett stort intresse för att lära sig mer om urbefolkningens villkor och historia finns i samhället.<sup>51</sup>

### ***Urbefolkningsperspektivens relevans i kanadensisk undervisning***

Marie Battiste har i *Decolonising Education* diskuterat vilken relevans urbefolkningars kunskapskomplex kan ha, även för majoritetsbefolkningar. Hon argumenterar för att urbefolkningsperspektiv borde ta en större plats i utbildningsväsendet.<sup>52</sup>

Även om många lärare kan se att de ingår i en tradition av stark eurocentrism, där heterosexuella, västerländska medelklassmän fungerar som normen, och att denna kunskapstradition har använts hegemoniskt för utesluta andra grupper och kunskapssystem, är det i många fall svårt att i grunden förändra detta "inifrån" endast genom kritik. Detta då kritiker är tvungna att hålla sig inom de på förhand uppställda ramarna som det europeiska vetenskapliga paradigmet har ställt upp. Den starka kritiken mot mäns eller den vita medelklassens hegemoniska ställning, leder oftare till en anpassning av det rådande narrativet än en grundläggande förändring.<sup>53</sup>

---

<sup>47</sup> Lars Thomasson, "Förord", *Sápmi - samiskt perspektiv*, Gösta Andersson (red.), HLS (Högsk. för lärarutbildning), Stockholm, 1994. s. 5.

<sup>48</sup> Andersson, s. 3.

<sup>49</sup> Katarina Parfa, "Vem säger *Lappdjävel?*", *Sápmi - samiskt perspektiv*, Gösta Andersson (red.), HLS (Högsk. för lärarutbildning), Stockholm, 1994, s. 6-7.

<sup>50</sup> Inger Wanhatalo "Hon vill öka kunskapen om samer", *Skolvärlden nr 6*, mars 2006, s. 36-37.

<sup>51</sup> Wanhatalo, 2006, s. 37 och Andersson, 1994, s. 3.

<sup>52</sup> Battiste, s. 113.

<sup>53</sup> Battiste, s. 116.

För att få till skott en verklig förändring menar Battiste att man, inom framför allt den västerländska utbildningsdiskursen, måste erkänna att det inte finns något sådant som neutral kunskap. All kunskap, samhällsvetenskaplig såväl som naturvetenskaplig, är beroende av den europeiska traditionens sociala konstruktioner och förväntningar. Att i förlängningen också dra slutsatsen att andra kunskapstraditioner än den europeiska är relevanta för att hjälpa elever till att förstå sin plats i och relation till omvärlden, menar hon är nödvändigt.<sup>54</sup>

Många urbefolkningars kunskap bygger på långa observationer av det lokala ekosystemet, för att se vilka mönster som framträder över tid. Dessa observationer översatt ofta till berättelser, sedvänjor och kulturella praktiker, som bygger på att upprätthålla balansen mellan människor och mellan människan och ekosystemet. Istället för vetenskapliga prövningar eller filosofiska resonemang, handlar det om att uppleva och dela med sig av erfarenhet, för att se sammankopplingarna och den enorma vikten av att bibehålla balanser i ekosystemets relationer. Det är således en tradition som svårligen kan översättas till en teoribetonad kunskap eller en gängse klassrumsdidaktik, utan kräver enligt Battiste en upplevelsebaserad didaktik.<sup>55</sup>

Urbefolkningskulturer har med sina långa muntliga traditioner byggt upp en känslighet för förändringar i naturen, baserad på prövnings- och upplevelsebaserat lärande. Detta skapar i sin tur ofta en oerhörd anpassningsförmåga för stora förändringar i ekologin, något som är relevant inte minst i relation till den pågående globala uppvärmningen. Denna kunskap vävs sedan in i berättelser, i språkliga former och i riter, för att enklare bevaras och för att föra vidare dessa kunskaper till nästa generation.<sup>56</sup>

Men dessa kunskaper förloras när en västerländsk ”kognitiv imperialism” blir normen i skolsystem, så att barn med urbefolkningsbakgrund, men också andra minoritetsgrupper, har allt svårare att förstå och knyta an till de traditionella kunskapsarven. Enligt Battiste är det här något som över tid skapar en språklig och kulturell erosion. Utan språk, traditioner och berättelser som kulturbärare, försvinner per automatik mycket av den samlade kunskapen och världsförståelsen. Här, menar Battiste, finner man vad som kan vara en starkt bidragande faktor till varför elever med urbefolknings- och ickeuropeisk bakgrund statistiskt sett har mycket svårare att se relevansen i, och komma igenom högre utbildning.<sup>57</sup>

Den västerländska kulturen har av tradition innefattat en syn på ”sann” kunskap som objektiv och allmängiltig, samt synsättet att ny kunskap naturligt ersätter gammal, oavsett kunskapens möjliga relevans för framtiden. Tanken om objektivitet skapar en diskurs med hegemonisk ställning gentemot urbefolkningarnas kunskapsparadigm, där endast kunskap som har kunnat bevisas i enlighet med vetenskaplig metodik ses som relevant. Andra, traditionella kunskapskomplex förpassas till historien. Den eurocentriska kunskapssynen har på så sätt skapat en förväntan om att världen kan mätas, kategoriseras och förstås samt att vi med vetenskapens hjälp ges kraft att kontrollera naturen, snarare än att försöka bibehålla en relationell balans med den.<sup>58</sup>

---

<sup>54</sup> Ibid., s. 115.

<sup>55</sup> Ibid., s. 121.

<sup>56</sup> Ibid., s. 121f.

<sup>57</sup> Ibid., s. 119.

<sup>58</sup> Ibid., s. 115.

Med hjälp av införandet av urbefolkningars kunskapskomplex menar Battiste att elever uppmärksammas på att se att den traditionella europeiska kunskapstraditionen inte är den enda, och att kunskapstraditioner bör diskuteras i relation till de sociala och ekologiska konsekvenser de får. Härigenom kan elever ges möjlighet att erövra en mer sammanvävd och holistisk världsbild, som betonar relationen mellan både dem själva och andra, samt relationen till vår planets ekosystem i stort.<sup>59</sup>

### **Urbefolkningsperspektiv i kanadensisk didaktik**

Sedan millenieskiftet har Kanada genomgått en pedagogisk reform, där införandet av urbefolkningsperspektiv satts i förgrunden. I detta har den kanadensiska delstaten Alberta varit ledande. År 2002 kom *First nations, Métis and Inuit Education Policy Framework*, ett styrdokument för Alberta som specificerade ett behov av att öka kunskap och förståelsen för urbefolkningskulturer.<sup>60</sup>

När det gäller hur detta har fungerat i praktiken har Dwayne Donald i en serie skrifter de senaste åren undersökt effekterna av reformen, där urbefolkningarnas kultur och historia i första hand skulle ges en starkare plats i ämnet *Social Studies*, en motsvarighet till det svenska samhällsorienterande ämnet (SO).<sup>61</sup>

Donald beskriver införandet av denna reform som stressinducerande för många lärare. Istället för den gängse pedagogiken, betonade den nya reformen och det nya kursmaterialet att urbefolkningsperspektiven skulle behandlas som en integrerad del i utbildningen.<sup>62</sup> Social Studies-ämnet organiserades om, så att det blev starkt problemfokuserat, med fokus på att elever själva skulle göra undersökningar och diskutera vad de tyckte om olika sociala frågor. Det kunde röra elevernas egna eller platsers historiska bakgrunder, eller att fundera kring problemlösningar inför ekonomiska och sociala problem. Här har urbefolkningsperspektiven fått ett stort genomslag i kanadensiska material och kursböcker, i frågor som nationalism, globalisering, demokratiska ideologier och kanadensisk historia.<sup>63</sup> Konsekvensen av detta är att lärare inte förväntas avhandla urbefolkningsperspektiv som en separat sektion, utan som en naturlig och integrerad del i utbildningen, i relation till frågor som invandring, multikulturalism, globalisering och ekologi, vilket givetvis kräver stor grundkunskap av lärarna. En grundkunskap som i de allra flesta fall inte finns.

Ett problem är att dessa urinvånarperspektiv ofta går bjärt emot det paradigm av vetenskaplig objektivitet som har varit norm i det västerländska skolsystemet det senaste århundradet, där en insocialisering i ett naturvetenskapligt tänkande har varit rådande praxis. Ett införande av en starkt normbrytande kunskap, tycks ifrågasätta kunskapens objektivitet som sådan.

---

<sup>59</sup> Ibid., s. 121f.

<sup>60</sup> Donald, 2009: 1, s. 28.

<sup>61</sup> Dwayne T. Donald, *CAP Report, Teaching and Learning from Aboriginal Perspectives in the Social Studies Classroom*, opublicerad rapport, University of Alberta, Curriculum Studies and Indigenous Perspectives, s. 3f.

<sup>62</sup> Donald, 2009: 1, s. 27

<sup>63</sup> Ibid., 2009: 1, s. 28.



Lärare som deltagit i Donalds undersökningar uttryckte uppfattningar om kulturell skillnad och främlingskap inför urbefolkningar, som försvårade undervisning ur ett urbefolkningsperspektiv. Lärarna uttryckte att frågan ofta var väldigt laddad och de var rädda för att gå in på ”minerat område” hos elever med urbefolkningsbakgrund, vilket i många fall leder till ett undvikande av ämnet i sin helhet.<sup>64</sup> I en västerländsk pedagogisk diskurs, tycks urbefolkningsperspektiv var främmande för många lärare, vilket ytterligare försvårar dess integration i utbildningen. Men enligt Donald innebär detta avståndstagande i sig ett passivt motstånd mot urbefolkningsperspektiv, fött ur den västerländska kunskapens hegemoniska ställning.<sup>65</sup> Donald beskriver att det finns en kulturellt nedärvd tanke om att ”urbefolkningskunskap” är principiellt särskilt ifrån den västerländska kunskapen och därför inte fyller någon plats i en formell skolutbildning.<sup>66</sup>

Detta har skapat en obekväm position för lärarkåren där en majoritet behöver skola om sig och vänja sig vid att lära sig igen. Men för att ett sådant skifte ska kunna ske, krävs enligt Donald ett ifrågasättande av den normativa utbildningsdiskursen och ett avsteg ifrån normen att läraren är den som förväntas kunna allting, så att fokus ligger på att *lära av* urbefolkningsperspektiv, snarare än att *lära om* urbefolkningsgrupper.

Även om många lärare är positivt inställda till att elever med urbefolkningsbakgrund skall lära sig om dessa perspektiv, beskrivs motståndet som mycket större när även elever utan samma bakgrund förväntas lära sig samma sak. Flera lärare uttryckte även ett motstånd mot att ett perspektiv skulle ges så mycket plats. I ett mångkulturellt samhälle borde idealt alla grupper ges samma plats menade de, men påpekade samtidigt att detta inte är praktiskt möjligt. Därför borde inte heller urbefolkningarnas upplevelser ges en sådan framträdande plats. Donald argumenterar för att detta visar på en outtalad norm, där ett urbefolkningsperspektiv ses som överdrivet nischad och partisk, med den logiska slutsatsen att den gängse västerländska pedagogiken förstås som opartisk.<sup>67</sup>

Donald menar i likhet med Battiste att en stor del av problemet ligger i den västerländska diskursens förståelse av nationalstater och deras ”skapelseberättelser”. Med forandet av nationalstater följer berättelser om viktiga händelser och personer i landets historia, vilka bygger upp ett nät av förståelse som gemensamt fungerar för att skapa en nationell identitet, som vidareförs till generation efter generation av skolelever.<sup>68</sup> Dessa identitetskapande narrativ fyller enligt Donald en viktig funktion i hur ett samhälle organiseras. Donald beskriver att Kanadas nationella narrativ centrerats kring det franska och brittiska kolonialväldenas uppbyggande av pälshandel och upprättandet av fort kring pälsindustrins handelsstationer. Dessa fort har i många fall utvecklats till dagens kanadensiska städer, så att det moderna Kanada enligt en nationell självförståelse är arvtagare till fortens medborgare. Detta nationella och pedagogiska narrativ har

---

<sup>64</sup> Ibid., 2009: 1, s. 32.

<sup>65</sup> Ibid., 2009: 1, s. 30.

<sup>66</sup> Ibid., 2009: 1, s. 36.

<sup>67</sup> Ibid., 2009: 1, s. 37.

<sup>68</sup> Dwayne T. Donald, ”Forts, colonial frontier logics, and aboriginal-canadian relations: imagining decolonizing education philosophies in canadian contexts”, *Decolonizing Philosophies of Education*, Ali A. Abdi (red.), Sense Publishers 2012 s. 4.

bidragit till en diskurs där man delar upp befolkningen så att kanadensare beskrivs som ättlingarna till fortens invånare, medan pälshandelparterna utanför fortet, urbefolkningarna, förstås (näst intill bokstavligen) stå utanför den kanadensiska identiteten.<sup>69</sup> Tankarna om identitet utifrån uppdelningen kring fortet påverkar hur kanadensare och ursprungsbefolkning pratar med varandra om historia och om samhället. Med denna retorik blir det logiskt att se det som lärares uppgift att *ta in* urinvånarnas historia i ”fortet”, snarare än att skapa en ny, gemensam historia.<sup>70</sup>

Men snarare än att tänka att urbefolkningarnas kultur och historia skulle infogas i det kanadensiska narrativet, betonar Donald vikten av ett nyskapat narrativ, ett ”Métissage”,<sup>71</sup> för att använda författarens begrepp. Métissage betonar relationen och det ömsesidiga beroendet mellan de olika grupperna, samt att kolonisering inte bara kan förstås som något majoritetskulturer gör mot minoritetskulturer, utan snarare att upplevelsen av kolonisering har format alla berörda parter. Istället för en undervisning med den kanadensiska majoritetens erfarenheter som norm, med en tillfogad undervisning *om* urbefolkningarna, krävs enligt Donald en grundläggande omstrukturering av didaktiken, så att en undervisning *från* urbefolkningarnas perspektiv, historiesyn och kulturer, kan ske.<sup>72</sup>

I likhet med Battiste menar Donald att detta kräver en brytning med den västerländska vetenskapsnormen, så att urbefolkningarnas diskurs ges plats. Till skillnad från den västerländska linjära historieskrivningen, där historiska händelser kan förstås som något som har skett bakåt i tiden, och kan lämnas därhän, argumenterar Donald för en platsbaserad historieskrivning, i enlighet med kanadensiska urbefolkningars synsätt. Enligt detta synsätt beskrivs historien som ackumulerande lager, där undre lager fortfarande har en stor påverkan på ”nutidens topografi”. Med en sådan uppfattning blir händelser och övergrepp i historien aldrig oviktiga, så länge de fortfarande formar dagens samhälle.<sup>73</sup>

Donald betonar i likhet med Battiste också införandet av urbefolkningars traditioner kring upprätta en ömsesidigt vårdande relation med naturen. Betoning läggs också på harmonisk balans mellan en människas fyra delar,<sup>74</sup> samt diskussioner kring hur balansen i interpersonella relationer upprätthålls. Trots att dessa ligger relativt långt ifrån den västerländska diskursen

---

<sup>69</sup> Dwayne T. Donald, *Teachers, aboriginal perspectives and the logic of the fort*. The Alberta Teachers' Association, Edmonton, Alberta, 2013 samt Donald, 2012, s. 95f.

<sup>70</sup> Donald, 2013, samt 2012

<sup>71</sup> Begreppet Métissage kommer av Métiskulturen, en blandkultur som uppstod när de första franska och skotska handelsmännen och bosättarna gifte sig med kvinnor ur de olika lokala befolkningarna. Métis är fortfarande en viktig folkgrupp och brygga mellan urbefolkningarna och majoritetskulturen i Kanada. Dwayne T. Donald, "Forts, Curriculum, and Indigenous Métissage: Imagining Decolonization of Aboriginal-Canadian Relations in Educational Contexts", *First Nations Perspectives*, Vol. 2, nr 1, 2009: 2, s. 5f

<sup>72</sup> Donald, *CAP Report*, s. 4.

<sup>73</sup> Donald, 2009: 2, s. 9f.

<sup>74</sup> I en del traditionella nordamerikanska kulturer finns en beskrivning av människan som indelad i fyra delar; en mental, en fysisk, en emotionell och en andlig del. Traditionellt sett anses en människa vara olika stark i dessa fyra delar, men behöver träna sig i de alla delarna för att upprätthålla en balans. Se t.ex. Nicole Bell, "Teaching by the Medicine Wheel, An Anishinaabe framework for Indigenous education", *Canada Education*, juni, 2014, <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/teaching-medicine-wheel> för en mer detaljerad redogörelse för de fyra delarna och medicinshjulet.

menar Donald att ingen sann relationell beskrivning av majoritets- och minoritetskulturer kan uppstå, om inte tanken om den västerländska vetenskapsdiskursen som absolutitet överges.<sup>75</sup>

Lösningen på ”integrationsproblematiken” (d.v.s om urinvånarna ska ”in i fortet” eller inte) är enligt Donald att skolsystemet gör upp med den naturvetenskapsbaserade, västerländska föreställning om objektivitet, och istället betonar att det finns simultana förståelser om verkligheten, som trots att de ifrågasätter skolsystemets förmenta objektivitet, måste lyftas fram.<sup>76</sup>

---

<sup>75</sup> Donald, *CAP Report*, s. 5f.

<sup>76</sup> Donald, 2009: 1, s. 37.

## Resultat

Resultaten är uppdelade efter intervjupersonernas nationalitet och under ämnesrubriker. Uppsatsen kommer att fokusera på gemensamma drag i intervjupersonernas svar, snarare än att fokusera på vem som sade vad. Eftersom vad intervjupersonerna meddelade skilde sig åt mellan de två länderna, är det till viss del olika ämnen som avhandlas i analyserna. Att intervjuerna delvis har olika innehåll beror på att vi inte gör en direkt jämförelse mellan ländernas praktik. Istället handlar intervjuerna från Sverige om attityder kring och möjligheter till undervisning om ursprungsfolket samerna, medan de kanadensiska intervjuerna snarare diskuterar hur ett genomförande av undervisning ur urinvånarperspektiv kan gå till i praktiken.

## Sverige

I vår undersökning av hur svenska lärare arbetar med samiska perspektiv framstod någonting tydligt, väldigt snabbt. Samisk historia och kultur får en väldigt liten, om någon, plats.

[I historia] nämns det knappt alltså. Och det är det som jag, jag satt och pratade med [en kollega] nu, [...] och så sa jag 'du kanske också vill bli intervjuad om hur du har undervisat om samisk kultur?', [informanten härmar kollegan, gapar och skakar på huvudet:] 'Nää!' Så blev hon bara då!

När vi kontaktade potentiella informanter för en intervju om hur de arbetade med samisk historia och kultur, kunde vi genast ana en nervositet. "Detta har jag inte jobbat med så mycket" var ett vanligt svar. Vad förväntades lärarna säga om att lära ut samiska perspektiv? Skulle de bli uthängda som dåliga lärare? Osäkerheten kring att bli utfrågad om just detta gjorde att flera lärare ställde sig tvekan inför att diskutera detta med oss.

Den initiala inställningen innebär givetvis inte att lärarna aldrig hade berört ämnesområdet, utan snarare att det ofta skett sporadiskt, eller fått en tydligt avgränsad plats. Samtliga av de tre svenska lärarna som intervjuades, berättade att de vid olika tillfällen hade tagit upp samer i sin undervisning, men tillade samtidigt att det inte var något givet eller kontinuerligt inslag. Istället framstod det som tydligt att de inte upplevde kurserna, varken i högstadiets SO-ämnen, eller gymnasiets historia, som vinklade åt att fokusera kring svenska minoriteter. Enligt lärarna är det i princip endast det svenska majoritetssamhället som avbildas i de svenska historieböckerna, och ofta är det knappt ens det.

[De] här böckerna, man har haft, det har förändrat sig lite grann då, men när man kör efter de böckerna, då är det världshistoria. Det är krigen, det är de här stora grejerna som kommer, en liten snutt om samerna där då liksom, det är ungefär, det känns som blaha i detta då va. Jag vet inte om de tänkt, men jag kan inte ens komma på mig själv om jag har sett det, nånting i våran historiebok. Det kanske står nånstans där, nån liten sida nånting, men det, det är inte mycket.

Lärarna vi intervjuade stipulerade att skolhistorieböckernas enligt dem väldigt sparsamma behandling av samer kan vara en stor del av varför det har varit så svårt att ta upp detta tydligare - det har helt enkelt inte tillräckligt prioriterats.

Skolböckernas diskursiva roll i att prioritera och prioritera bort innehåll beskriver Tesfahuney som central, när det gäller vad som blir ansett som centralt eller perifert i ett samhälles undervisning.<sup>77</sup> Att samer ges en väldigt begränsad plats, eller inte diskuteras över huvud taget i de svenska skolhistorieböckerna, visar att de inte anses vara centrala i förståelsen av den svenska historieskrivningen, och därför inte heller i den svenska identiteten. Med en sådan diskursiv historieskrivning, framstår svenskar som en enhetlig bastion vars öden, med- och motgångar har varit desamma för alla som bott inom landets gränser, under hela den svenska historien. Samtidigt lämnas de nationella minoriteterna, som i århundraden på olika sätt har varit del av svensk historia, därefter.

### **Ett systematiskt fel?**

Att samer har svårt att beredas plats i undervisningen, stämmer inte endast för skolböcker i historia, utan lärarna menade att en stor del av problematiken hade sitt ursprung i att de själva inte har fått någon utbildning i samisk historia och kultur under sin lärarutbildning.

Nej, [samisk kultur] prioriteras inte. Det kan man säga, klart och tydligt. Men... och det är ju synd, det är väldigt synd.

[S]om jag kommer ihåg [det], så det fanns ingenting naturligt varken [...] på religion[,] historia [eller] geografin, ja den kan man kanske inte räkna så mycket, det vet jag inte. Men, historien och religionen, där borde det ju funnits mer tycker man. Men [...] vad jag kommer ihåg så var det i princip ingenting man pratade om där. Utan det var väl sånt jag skulle ta reda på själv sen då och... Men jag vet inte om det är för att man, tyckte man inte det var viktigt eller tycker man att det har ingen, 'ja det är inte så noga', eller vad...

Alla de tre lärarna beskrev det som att samisk kultur och historia hade fått väldigt låg prioritet under deras respektive lärarutbildning. Ifall de hade haft någon kontakt med samisk kultur eller historia, var detta beroende på engagerade medstudenter, som var intresserade av samiska frågor och själva diskuterade ämnet.

Tesfahuney poängterar hur stor roll utbildningssystemet i stort spelar i reproducerandet och förstärkandet av myter och berättelser om det egna landets historia, och hur viktigt det då också kan vara att ha någon eller något att konstruera sig mot. Det är denna roll som minoriteter inom ett land i många fall får ta, när dessa får projicerat allt på sig som majoritetsbefolkningen inte vill vara. Denna negligierande projicering kan gå så långt att minoriteter tycks upphöra att existera i det allmänna medvetandet.<sup>78</sup>

Men trots bristen på samiska perspektiv, både på lärarutbildningen och senare i lärarnas praktik, innebar det inte detta att lärarna fann frågan irrelevant eller ointressant, när vi tog upp den för diskussion. Snarare fick vi ett starkt gensvar, med flera ideér kring hur samiska perspektiv skulle vara relevanta i lärarnas egen praktik.

För en av lärarna, som jobbar på en skola med många elever med invandrarbakgrund, blev idén om att fokusera på samer en intressant ingång till att diskutera etnicitet och vad det innebär att vara "svensk" och "invandrare" när man lyfte frågor om utanförskap, med hjälp av en "inhemsk minoritet".

---

<sup>77</sup> Tesfahuney, s. 72.

<sup>78</sup> Ibid., s. 76.

[Det är nog] väldigt lyckat, att ta, lyfta fram en, en minoritet som annars inte, som eleverna saknade kunskap om. Och så att de kunde spegla sig, på nåt sätt. Samtidigt som det var något helt annat. Jag tror det kan vara en bra idé, att man faktiskt fokuserar kring en konkret, en specifik minoritet också, så att det inte bara blir så där allmänt kring begreppet. Och att sen på nåt sätt att [eleverna], några av dem, gav intrycket av att de relaterade till det här som en minoritetsgrupp, att de kunde, ja, relatera till samerna på det sättet. Men det här är ju, det är ju bara spekulationer, det skulle man ju behöva undersöka på riktigt i så fall, liksom, hur, hur det verkligen är.

För att bryta upp hegemoniska idéer om ”svenskhet” som en historisk och etnisk markör, kan det därför, oavsett elevgrupp, vara högst relevant att visa på att svenskar i själva verket har bestått av flera grupper, med olika viljor och olika förhållanden till den rådande makten. I en sådan diskursiv brytning av den traditionella hegemoniska historieskrivningen, kan därför kunskap om samiska grupper spela en viktig roll.

En lärare uttryckte till och med en viss bestörtning över att den inte hade begrundat den här möjligheten innan vår intervju, men såg ändå stor potential i att lyfta fram samiska grupper. Läraren skulle därför enligt egen utsaga ta upp en diskussion kring detta med de andra historielärarna på skolan. Läraren uttryckte att undervisningssegment rörande nationalism, kolonialism och etnicitet, inte enbart skulle behöva fokusera på de stora kolonialmakternas relationer till människor i fjärran länder, utan visa att kolonialism och rasism har en lång historia även här i Sverige. Ett sådant skifte i fokus kan tänkas ge ytterligare en känsla av relevans för elever, särskilt i relation till en diskussion om vad koloniala normer under den svenska historien har för konsekvenser i dagens Sverige.

Men samtidigt som lärarna såg potentialen i att föra fram samiska perspektiv som en spegel mot det svenska narrativet i historieundervisningen, framhöll de tidsbristen i kursernas upplägg. För att de ska kunna föra fram samer ur historiens dunkel, skulle något annat ur det centrala innehållet vara tvunget att stryka på foten. Även om det uttryckligen står i historiekursens centrala innehåll för årskurserna 7-9 att kunskap om urfolket samernas situation skall behandlas ur ett historiskt perspektiv,<sup>79</sup> liksom i gymnasieskolans läroplan,<sup>80</sup> är det relevant att fråga i vilken grad högstadielärarna själva upplevde att de hade tid för detta. Lärarna beskrev det som att samer upptar en relativt perifer plats i styrdokumentet. Frågan blir då om det verkligen är rimligt att lyfta fram ämnet så mycket, in i ett redan ”överbelamrat” innehåll som förväntas behandlas.

[T]yvärr så är det så att de har ju dragit ner på tiden, för oss SO-lärare, så vi har ju nästan... ja jag tror det är 30 minuter mindre i veckan, mot vad vi haft tidigare. [...] och då enligt den nya läroplanen så har vi ju fått mer centralt innehåll, än vad det var tidigare, så att vi ska ha in mer saker på mindre tid. [...] Vilket har gjort att man har fått, alltså, alla såna här lite utöver-saker som studiebesök och filmer, bara stryka. Tyvärr. Jättetråkigt.

Ja, jojo, nej men jag känner det att det är ju en jätte viktig grej, men man har inte ens, det är så mycket som ska komma med i den här läroplanen, och att det är så mycket som ska in. Och så detta uppepå alltihop, men då kanske det finns nåt annat kرافs man kan ta bort nånstans.

---

<sup>79</sup> Lgr -11, s. 176.

<sup>80</sup> Lgy -11, s. 10.

Lärarnas uttalanden tyder på ett grundläggande problem med styrdokumentens upplägg i relation till det antal timmar historieundervisningen får. Även om det i och för sig poängteras att samer och andra nationella minoriteter är viktiga att lyfta i undervisningen, nämns dessa grupper endast i enstaka meningar som avgränsade segment, och får därför svårligen ett mer genomgående utrymme i didaktiken. Lärarnas uttalanden tyder på så sätt att styrdokumentet sätter en diskursiv norm, där endast den svenska majoritetsbefolkningen ges en central plats i historieundervisningen om Sverige, så att andra grupper i Sverige endast kan behandlas i mån av tid. Med sådana styrdokument och i en sådan tidspressad situation, blir frågan om vilken plats samisk kultur och historia någonsin kan få för svenska lärare.

### ***En annorlunda eller en ny historieskrivning?***

Att lärarna kände sig tvungna att välja och prioritera, visar i sin tur på den diskursiva normen som den svenska majoritetsbefolkningen utgör. Även om lärarna snabbt såg poängen i att lyfta fram samer i den svenska historieskrivningen, betonade de snarare samernas roll i förhållande till den svenska majoritetsbefolkningen, än att det var samerna i sig som hamnade i centrum.

Alltså, nu när jag hör mig själv, och liksom, så hör jag att jag är mer inne på att det blir ett avstamp, samerna är liksom ett avstamp, och sen så handlar det om dem [eleverna]. Med deras uppfattning om ja det här att å ena sidan uppfatta sig som en minoritet, å andra sidan tillhöra en majoritet.

Jag hade nog mer fokuserat i historia än i religion, tror jag. [...] [M]an hade fått med sig människorna på ett annat sätt i, man hade kunnat få det mer begripligt tror jag, i historia. Om man nu ska separera ämnena så, för det enklaste hade ju varit om man gjort nåt litet paket, för det blev, hade det förmodligen blivit ändå. [...] Förmodligen är det för att jag själv kan så mycket mer i historia, om de här tidsepokerna som det rör sig om då, från 1500-talet och fram, när man har börjat, folk fick betalt för att flytta upp till Norrland och runt om där va. Så jag tror det, att det kan vara den, som gör att... Ja det är säkert bara för min del då, att jag känner att, känner mig mer trygg i den. Och så hade jag kunnat förklara det här mycket bättre.

Även om det kanske är tydligare i det första citatet än i det andra, tycks lärarnas uttalanden antyda att det främst är i relation till det svenska majoritetssamhället som samiska grupper och samisk historia blir relevanta att diskutera. Samernas egen historia och kultur före koloniseringen förs inte fram.

Givetvis är det ett viktigt steg att prata om samer i förhållande till minoritet- och majoritetsproblematik, men frågan är om det inte krävs mer för att samisk kultur och historia ska få en ärlig plats i den svenska historieskrivningen. Trenter pekar på behovet av en historieskrivning som inte upprätthåller en diskurs om ”Vi och Dem”, där ”svenskar” och ”de andra” (i det här fallet samerna) kontinuerligt behandlas som enhetliga grupper med särskilda historier och motsatta intressen. Istället för att ”svenskarna” ska stå i centrum som en given norm och samiska grupper ska behandlas separat, argumenterar hon för en historieskrivning baserad på kontamination. En sådan slags historieskrivning skulle betona att olika grupperna och dess individer är delar av en ömsesidigt interagerande helhet, samt att alla berörda grupper genom en sådan historieskrivning bereds en självklar och kontinuerlig plats, så att olika gruppers behov och svårigheter hela tiden är värda att diskutera.<sup>81</sup>

---

<sup>81</sup> Trenter, s. 60f.

En historieskrivning baserad på kontamination, blir i enlighet med Trenter nästa steg i utvecklingen av en historiedidaktik där urbefolkningar och minoriteter, såsom samer, ges en självklar plats. Här krävs ett nytt historienarrativ, där flera folkgruppers berättelser och erfarenheter kan bilda ett nytt gemensamt narrativ, och ersätta det monokulturella narrativets hegemoniska ställning.

Hur skapandet av en sådan historiedidaktik, som blandar olika narrativ till ett nytt gemensamt går till, är dock inte givet. Både lyckligtvis och olyckligtvis nog, är problematik som den här knappast unik för Sverige. Lärare i Kanada har längre erfarenhet av att arbeta med urbefolkningsperspektiv och har där genomfört reformer i försök att skapa en ny historieskrivning baserad på kontamination.

## **Kanada**

Följande avsnitt är uppdelat i två delar. I den första delen, ”Att lära *om* urbefolkningar” behandlar vi materialet på samma sätt som ovan, med diskursanalys med ett postkolonialt anslag, men i den andra delen, ”Att lära *av* urbefolkningar”, redogör vi snarare för lärarnas faktiska försök att förändra diskursen, också detta i förhållande till vår teori.

### ***Att lära om urbefolkningar***

I likhet med de svenska lärarna uttryckte de kanadensiska lärarna att det fanns många grundläggande svårigheter med att förändra det diskursiva innehållet i undervisningen. Även om de nya kanadensiska kursplanerna och kursböckerna stödjer relevansen i undervisning om de kanadensiska urbefolkningarna, beskrev lärarna att detta i praktiken innebar större svårigheter än väntat, särskilt för eleverna.

### **Bryta narrativet**

Lärarna beskrev det som att den övergång till en historieundervisning med ett tydligare urbefolkningsperspektiv som ofta blev svårast för eleverna var att introduktionen av undervisning om urbefolkningarna i många fall tycktes innebära ett grundläggande ifrågasättande av den traditionella kanadensiska ”skapelseberättelsens” diskurs. Enligt denna berättelse kom europeiska nybyggare från umbäranden i Europa för att bryta ny mark, och trots konflikter med ”indianerna” lyckades de skapa ett nytt land och en positiv framtid för sina ättlingar. Detta är en berättelse som lärarna menade att många av eleverna är uppvuxna med och ofta hört, både från föräldrar och under sin skolgång.

Istället poängterade lärarna att medan de alla är bekanta med den gängse kolonialberättelsen där européerna ”civiliserade vildarna”, en berättelse som enligt lärarna fortfarande besitter en hegemonisk ställning, finns det flera andra minst lika reella sätt att beskriva händelserna och historien, och att dessa andra berättelser är det som måste fram. Som en lärare uttryckte det: ”You know one story, let’s talk about the other ones”.

För många lärare innebär en sådan framlyftning av olika urbefolkningars perspektiv att urbefolkningarnas erfarenheter av koloniseringen sattes i fokus, tillsammans med skillnaderna i levnadsförhållanden som uppstått under landets historia. Även om flera elever är entusiastiska inför ämnet, särskilt om de inte är vana vid stoffet, beskrev lärarna det som att flertalet av eleverna med en europeisk bakgrund känner en viss reservation och trötthet inför en betoning på urbefolkningar i historieundervisningen. Berättelser om kanadensiska övergrepp och brutna



överenskommelser tycks ofta tolkas som direkta angrepp på elevernas kanadensiska identitet, som att historien av övergrepp ifrågasätter deras rätt till sitt liv och sin plats i Kanada.

Ett par av lärarna menade att en historieskrivning med fokus på övergrepp och konflikter i och för sig är viktig för att föra diskussionen fram till en viss punkt, men om övergreppen tar allt fokus, kan eleverna istället reagera emot stoffet och slå det ifrån sig. Istället för ett enkelt narrativ om onda övergrepp i historien, borde man enligt lärarna fråga sig *varför* övergreppen skedde, enligt vilken diskursiv logik tedde det sig rimligt att försöka beröva olika urbefolkningsgrupper deras traditionella livsstil och kultur? Vilken roll spelade den västerländska idén om den egna kulturens överlägsenhet då, och vilken roll spelar den idag?

Istället för att enbart fokusera på övergrepp och kanske lämna eleverna med en känsla av missmod, ilska eller maktlöshet, är det enligt lärarna viktigt att också betona andra delar av historien. Även om övergreppen i perioder har dominerat relationerna mellan olika kanadensiska urbefolkningar och majoritetssamhället, så karaktäriseras den största delen av historien istället av en lång fredlig samvaro mellan de nordamerikanska och de europeiska grupperna, där urbefolkningarna och de europeiska bosättarna hjälpte varandra och handlade med varor för ömsesidig gagn.

Ett synsätt på historien där både majoritet och minoritet kommer till tals på lika villkor och relationen mellan dem undersöks, är vad Trenter syftar på med begreppet kontamination. Hon ser det som det viktigaste steget för att bryta den traditionella historieskrivningens hegemoniska roll, och hon betonar att enkla uppdelningar i motsatta grupper, förutom att vara ahistoriskt, upprätthåller ett diskursivt ”vi och dem”.<sup>82</sup>

En lärare beskrev vidare att diskussioner kring de kanadensiska urbefolkningarnas rättigheter lätt skapar infekterade diskussioner, där många elever ifrågasätter att de olika urbefolkningsgrupperna som kompensation för landförlust till nationen Kanada, fortfarande har speciella rättigheter som andra grupper inte har. Vidare beskrev flera lärare att många av eleverna ofta har en väldigt negativ och stereotyp bild av ”indianer” - att dessa lever på statliga bidrag och får speciella ekonomiska förmåner och rättigheter, men att de trots denna statliga försörjning lever i alkoholism och kriminalitet. Istället för att urbefolkningar skulle fortsätta med sitt bidragsberoende, borde de enligt den här logiken, lämna sina reservat och sin särskiljda status, för att ta plats i majoritetssamhället och på så sätt frigöra sig från historiens negativa effekter.

Men just den här inställningen, att urbefolkningarnas kulturellt ärvda levnadssätt är förlegade och ohållbara, och att urbefolkningarna därför borde göra sig av med dessa inför framtiden, var precis den logik som reservat- och reservatskolesystemens<sup>83</sup> övergrepp byggde på. Det viktiga blir då att se att historiens övergrepp inte enbart spelar roll för historieintresserade, utan att samma diskursiva logik ligger bakom majoritetssamhällets försök att ”inkorporera” minoriteter idag.

---

<sup>82</sup> Trenter, s. 60f.

<sup>83</sup> Reservatskolor (residential schools) var internatskolor som barn till reservatlevande urinvånare, tvingades att gå i. Dessa var tänkta att skola in eleverna in i en kanadensisk identitet, och sära eleverna från sina traditionella kulturer och språk. Kanada har fått stark kritik för detta skolsystem som avlägsnade barn från sina familjer och samhällen. De har också fått stark kritik för att grova övergrepp var vanliga på skolorna. Battiste s. 14f. För mer information om residential schools, se exempelvis *Muffins for Granny*, (DVD), Nadia McLaren, Feather Productions, Toronto, 2007.

Samtidigt betonade en lärare riskerna med att klumpa ihop ”ursprungsbefolkningen” och ”européerna” och att inte ta hänsyn till de många olika fraktioner som finns inom dessa grupper, eftersom det lätt kan ge intrycket av att det rör sig om *en* berättelse om övergrepp, som då ska gälla för alla urinvånare. Istället för att skapa ett narrativ där en homogen grupp gör saker mot en annan, är det viktigt att bryta upp dessa i flera olika, med olika relationer och olika historier. På det viset kan man motverka en enkel diskursiv kategorisering i ”Vi” och ”Dem”, som bara verkar för att bibehålla skillnader. Flera av lärarna poängterade att det är skolans ansvar att bryta den enhetliga berättelsen och lyfta fram de olika unika erfarenheterna tillsammans, och på så sätt skapa en ny berättelse.

Det är dock värt att notera att även om lärarna såg ett stort behov av att bryta det västerländska utbildningssystemets hegemoniska ställning och bereda urbefolkningarna en kontinuerlig plats, bryter detta arbetssätt ändå inte mot den grundläggande västerländska historieskrivningen. Det är urbefolkningars upplevelser av kolonialism, globalisering och sociala frågor som borde integreras, inte de nordamerikanska folkens egen historia och berättelser. Inte heller någonting som rörde tiden innan koloniseringen framstår som viktigt. Trenter betonar att ointresset för att bevara områdets förkoloniala historia beror på att denna ofta anses vara stagnant, utan progression eller utveckling, och att den västerländska historieskrivningens hegemoniska ställning i sin tur påverkar historiedidaktiken och dess innehåll i allra högsta grad.<sup>84</sup>

### Kursuppläggens och de nationella provens inflytande

En anledning till lärarnas svårigheter med att fullt igenom förändra den diskursiva normen kring berättelser om urbefolkningarna, kan förklaras av de ramar som skolans kursupplägg sätter upp.

En lärare beskrev det som att man på High School generellt börjar prata om urbefolkningarna först i samband med att européerna började kolonisera området. Hon menade att medan hon är medveten om den här felaktiga historieskrivningen, så har hon inte funnit något svar på frågan om hur hon skulle ta sig runt det, på grund av styrdokumentens utformning och kursens innehåll. Hon uttryckte sitt missnöje och sin maktlöshet på följande vis: ”That stinks, I feel like I keep telling the narrative that I know is limited”.

I samtliga intervjuer med kanadensiska lärare kom diskussionen vid något tillfälle att cirkulera kring hur skolans pedagogiska ramverk fungerade som ett hinder för att göra de omstruktureringar som lärarna såg som nödvändiga. Frustration kring kursernas utformning var ett genomgående tema, då de ofta upplevde att trots att de nya styrdokumentet och de själva manade till en förändring av pedagogiken, bort ifrån skolans traditionella diskurs, så stöddes inte detta av kursernas praktiska upplägg. Även om det finns en principiell frihet i lärarens upplägg, styrs i praktiken mycket av upplägget dels av mängden innehåll som förväntas genomgå i kurserna, och dels av de centrala prov, de så kallade ”Diploma exams” som tas i slutet av High School, och vars innehåll är grunden för elevernas slutbetyg.<sup>85</sup>

Slutexaminationsproven beskrevs av flertalet intervjuade som väldigt traditionella i sitt upplägg och medan viss kunskap om urbefolkningsgrupper efterfrågades där, var det tydligt att

---

<sup>84</sup> Trenter, s. 52.

<sup>85</sup> Närmaste svenska motsvarigheten är de nationella proven. Dock med skillnaden att proven i de kanadensiska High Schools står för slutbedömning.

de inte tog någon central plats. Urbefolkningar behandlades enligt lärarna endast när de var av relevans för det kanadensiska majoritetsamhällets historia. En av lärarna poängterade att han oavsett åsikter måste få sina eleverna att klara dessa prov. En viktig poäng som han gjorde i samband med proven var att i den mån urinvånare överhuvudtaget figurerar i dem, så rör det kunskap *om* dem, och inte om historien ur deras perspektiv. För lärarna innebar detta att de upplevde det delvis oprofessionellt att inte anpassa sitt kursupplägg till de nationella examinationsproven så att eleverna fick optimala chanser. Samtidigt var de även medvetna om att elevernas resultat ansågs reflektera deras förmåga som lärare, en faktor som de hade svårt att förbise.

Trots att lärarna alltså hade en vilja och mandat från styrdokumentet att integrera urbefolkningar, deras historier, kulturer och perspektiv på samhällsutvecklingen i utbildningen, så motarbetades de av den etablerade historieskrivningens hegemoniska ställning. Urbefolkningar bereddes gärna plats på examinationsproven, men bara som ett komplement till den reguljära berättelsen och inte för att ta en lika central plats som majoritetsbefolkningen, ansåg flera av lärarna.

Förhållandet och diskrepansen mellan styrdokument, kursupplägg och Diploma Exams tyder på segheten i utbildningens västerländska diskursstrukturer. Tesfahuney beskriver det som att arvet efter dessa strukturer på västerländsk utbildning har lett till att fokus på minoriteter i bästa fall ses som tillägg till utbildningen, och i värsta fall som främmande element för den gängse didaktiken.<sup>86</sup> För att urbefolkningar, i likhet med andra minoriteter ska kunna bli integrerade i utbildningen med en självklar plats inom historiedidaktik krävs därför ett ifrågasättande av majoriteters hegemoniska ställning.

### Känsla av relevans

En intressant likhet med det en av de svenska lärarna påpekade, är att flera av lärarna vi intervjuade i Kanada poängterade den positiva responsen nyanlända elever gav till undervisning om urbefolkningsperspektiv. En av lärarna trodde att en anledning till detta kunde vara att elever som inte kommer från, som hon uttryckte det, ”the top of the socioeconomic pyramid” helt enkelt kunde känna igen sättet urinvånare som grupp generellt har blivit behandlade i Kanada, och därför relaterar till det.

I likhet med Sverige har många kanadensare bilden av att det egna landet inte utfört några större övergrepp. Folkmord, etniska rensningar och segregeringssystem är sådant *andra* gör. Sådant sker enligt den gängse förståelsen inte ”här”. Berättelser om den nära utrotningen av bisonoxen, och dess påverkan på de grupper som levde av den, eller om reservatsystemet och dess skolsystem, som skulle ”döda indianen, men rädda människan”,<sup>87</sup> är exempel på koloniala övergrepp, vars effekter fortfarande påverkar vanliga människor idag. För elever med invandrarbakgrund, som ofta kommer ifrån länder med en historia av europeisk kolonialism, ger ett sådant fokus ofta en extra känsla av relevans.

Tesfahuney beskriver att den moderna historieskrivningen utvecklades under en starkt nationalistisk period i västerländsk historia, där det egna landets särart och storslagna historia

---

<sup>86</sup> Tesfahuney, s. 65f.

<sup>87</sup> ”Kill the Indian, save the Man” var den slogan som ofta användes för reservatskolesystemet. Uttrycket har idag blivit den vanligaste summeringen av reservatskolesystemets policy. Battiste, s. 23.

betonades, och etniska skillnader inom landet istället tonades ner. Detta har i sin tur påverkat utbildningsdiskursen, och vad som genom utbildningsväsendets historia har ansetts värdefullt att inkludera. Han menar att den västerländska utbildningen stärker och reproducerar dessa berättelser och myter om hur länder skapats. Således upprätthåller utbildningsväsendet hegemonier och hierarkier mellan etniska grupper. I en sådan diskurs, med starka rötter i 1800-talets nationalistiska och koloniala mylla, ter det sig måhända inte så underligt att ungdomar, med bakgrund i ett land med erfarenhet av rasism och kolonisering, känner sig främmande och exkluderade av en sådan historieskrivning.<sup>88</sup>

En användning av en historieskrivning som premierar och betonar olikheterna, att inga enkla gränser har kunnat dras under historien, och att olika grupper inom landet kan ha olika upplevelser av samma skeenden, kan på så sätt vara en viktig språngbräda och källa till hopp, där diversifiering av olika folkgrupper i landets historieskrivning, visar på att en liknande diversifiering är möjlig inför framtiden.

### **Att lära av urbefolkningar**

En fråga som bör ställas, är vad det egentligen innebär att bedriva en verkligt mångkulturell undervisning. Vilken roll kan ett urbefolkningsperspektiv spela i didaktiken om det ändå är den västerländska utbildningsdiskursens ramar som måste efterlevas?

Flera av de kanadensiska lärarna berättade att de ofta hade ställt sig den här frågan. Majoriteten av dem hade kommit till slutsatsen att för att de på ett genuint sätt skulle kunna bereda plats åt urbefolkningar i didaktiken, så kunde de inte endast lära sina elever kunskap om urbefolkningar, enligt en västerländsk pedagogisk modell, utan även låta eleverna lära av urbefolkningarnas kunskap.

Två lärare, som arbetade tillsammans på en skola, valde att ta ett stort steg mot ett lärande av ursprungsbefolkningen, genom att försöka undervisa med hjälp av cree-didaktik.<sup>89</sup> I denna didaktik finns en tanke om att en människa består av en fyrdelad cirkel, vars alla delar behöver stimuleras. Dessa är människans *sinne*, hennes *kropp*, *känslor* samt *andliga* del. Förutom den traditionella klassrums-undervisningen, (som avhandlats i delen ”Att lära om urbefolkningar” och) som stimulerar sinnet, eller intellektet, innebär denna didaktik att man även måste stimulera det fysiska, det andliga, och det emotionella. Genom att utgå ifrån en förståelse av människor som en fyrdelad cirkel, vars alla delar behöver stimuleras, så krävdes det i praktiken relativt stora förändringar i lärarnas didaktik.

Förutom den traditionella klassrumsundervisningen som skulle stimulera sinnet<sup>90</sup> och kunde röra sig mellan det vi i Sverige skulle beteckna som allt ifrån historieundervisning till kulturvetenskap och samhällskunskap, ingick för dessa lärare även att de andra tre delarna av en människa skulle stimuleras. För att stimulera elevernas fysiska del lade lärarna stort värde i att ta klassrumstid i anspråk för att åka på mindre utflykter ut till naturen, där de gick gemensamma promenader och läraren delade med sig av berättelser ur cree-kulturen om människors öden och relation till den lokala naturen.

---

<sup>88</sup> Tesfahuney, s. 76.

<sup>89</sup> Cree är ett lokalt urinvånarfolk i Alberta, Kanada.

<sup>90</sup> Se fotnot nr. 74.

Dessutom hade de två lärarna sk. *sharing circles*. I dessa fick eleverna sätta sig i en ring med en talpinne som gick runt, och därefter en efter en dela med sig av sina reaktioner på och känslor kring det de fick lära sig. På så sätt använde dessa lärarna en traditionell cree-metod för att låta eleverna diskutera och dela med sig av sina tankar.

Lärarna beskrev det som att detta ofta mötte mycket motstånd till att börja med, då de flesta eleverna inte var vana att dela med sig av känslor så öppet, och kanske inte heller kände de andra eleverna. Men även om detta var ovant för de flesta till att börja med, beskrev lärarna att genom att det var ett återkommande element, så kom det att bli en viktig och central del i undervisningen och för eleverna. Brytningen av skolans normala tabu kring att diskutera känslor gemensamt i klassen, innebar enligt lärarna en stor förändring i klassrumsklimatet och i elevernas förhållande till varandra.

När det gällde att utveckla elevernas andliga del försökte lärarna att i största möjliga mån gå den traditionella vägen, där eleverna fick besöka lokala cree-elders.<sup>91</sup> Dessa elders pratade med eleverna om vilken roll bön och meditation kan fylla i en människas liv samtidigt som eleverna fick ställa frågor. Vid sådana tillfällen genomfördes också smudging.<sup>92</sup> Detta utlöste enligt lärarna väldigt positiva reaktioner bland eleverna.

En lärare beskrev att många elever får en förändrad syn på urinvånare, när de plötsligt kommer i kontakt med dessa på riktigt. Att möta berättelserna i naturen, träffa elders och lära sig om kulturen ur ett inifrån-perspektiv ger dem en helt annan, mer holistisk bild: ”they put things together in another way” sa han. Han menar att den negativa mediabilden av kanadensiska urinvånare, som kriminella eller substansberoende bidrar till att skapa en skev bild, vilket skolan måste jobba på att motverka. Vidare poängterade läraren vikten av att knyta nära kontakter med den lokala urbefolkningen, för att skapa goda relationer och att låta eleverna möta representanter för dessa, och på så sätt öka detta kulturella inflytande.

Enligt crees traditionella läror läggs stor vikt på att människor ska leva i och använda resurser från naturen på ett sätt som gagnar både människa och natur. De lärare som förhöll sig starkast till detta, utvecklade ett sätt att betona urbefolkningars livsstilar som modeller inför framtiden genom att använda deras perspektiv i undervisningen. Enligt dessa måste människor, både som individer och som samhälle, utveckla en lyhördhet inför människans integrerade plats i naturen, så att människors och naturens behov stod i samklang. Genom att lärarna i didaktiken, med stöd i ett urbefolkningsperspektiv, tryckte på människans relation till naturen, och deras beskrivning av detta som en i grunden andlig och oundgänglig relation, vävde de även ihop urbefolkningarnas traditionella betoning på att uppmärksamma och upprätta balansen i förhållande till naturen, med modern ekologi och perspektiv på hållbar utveckling.

Dessa två lärare, som på många sätt hade drivit urbefolkningsperspektivet längst, beskrev att denna förändring hade lett till ett enormt uppsving i popularitet för deras gemensamma kurs, där ryktet om den (än så länge) unika inriktningen mot ekologi och cree-didaktik hade gjort att kursen hade mångdubblat sina elevansökningar på några år.

---

<sup>91</sup> Elders fungerar i cree-kulturen som en slags sociala och andliga ledare, som genom en livslång träning och engagemang blir rådgivare för människor i sociala och andliga frågor.

<sup>92</sup> Smudging innebär en välsignande tvagning i ceremoniell rök, ofta från tobak, salvia, cedar och/ eller doftmyskgräs.

### Spelar lärarens bakgrund roll?

Samtidigt som värdet i att lyfta fram urbefolkningars kunskapstraditioner är relativt enkelt att argumentera för, måste frågan ställas om vilka annorlunda krav det faktiskt ställer på läraren.

Några av de intervjuade lärarna var själva urinvånare, men många var det inte. De senare berättade att de på olika sätt känt en viss oro kring att undervisa i dessa frågor, eftersom de ofta upplevde att de kanske inte hade "rätt" till att göra det. Än mer avgörande, kände de att de kanske inte hade tillräcklig kunskap för att kunna bedriva en sådan pedagogik effektivt. En av lärarna uttryckte en rädsla för att hon som vit lärare, genom lära ut urbefolkningsperspektiv till elever, kom att upprätthålla diskursen om "the voiceless indians", där hon som en "godhjärtad vit samarier" lärde elever om "indianerna" och på så sätt upprätthöll en starkt kolonial diskurs där urbefolkningarna blev studieobjekt.

En möjlig lösning på detta gav, som tidigare nämnt, de två lärarna som drivit cree-didaktiken längst. De beskrev att de båda försökte poängtera sina begränsningar för eleverna, att de inte hade viljan att lära ut om allt, och att de heller inte besitter tillräcklig kunskap för att göra det även om de skulle vilja. Lärarna framhöll istället vikten av att låta eleverna träffa folk från cree-samhället, och att på så sätt integrera dessa i utbildningen. Genom att inse sina begränsningar och i största möjliga mån låta elders lära unga enligt den traditionella cree-modellen, hoppades lärarna därmed hedra den traditionella didaktiken och de traditionella visdomspraktikerna.

Även om sådan pedagogisk modell kräver mycket mer av läraren i form av goda relationer med lokala elders, menade alltså läraren att upprättandet av ett sådant kontaktnät var viktigt för att inte distansera eleverna ifrån det de lärde sig om. Genom att de bedrev en sådan starkt relations- och upplevelsebetonad didaktik, lät de eleverna få egna erfarenheter av, och en personlig relation till, den samlade kunskapen hos cree.

### Kunskapens och historieundervisningens roll i identitetsutvecklingen

Att bjuda in eleverna till att på ett personligt plan få uppleva och diskutera värdet i traditionella läror är inte helt oproblematiskt. Lärarna som bedrev den här sortens undervisning beskrev att det kunde bli väldigt känslösamt för eleverna och att det var viktigt som lärare att känna sig bekväm i det, och låta det ske. Särskilt för elever med en urbefolkningsbakgrund kunde en sådan kontakt med dessas historia och kulturella läror utlösa starka reaktioner. Om de inte tidigare hade några större erfarenheter av ämnet, blev effekten ofta ännu större. Flera lärare framhöll också vikten av att i liknande situationer respektera elevernas integritet, och akta sig för att utgå från att eleverna har koll på "sin" kulturs historia, och att inte "be dem dela med sig", eftersom många elever tvärtom vet mycket mindre än man kan tro.

Att lyssna till historier och traditionella läror kan vara en helande process för elever som plötsligt får en anknytning till sin bakgrund, menade en lärare. Samma lärare, som själv är cree, sa till exempel att han ansåg att "learning about history connects them and makes sense of life". Genom att tala i klassen om koloniala strukturer, så som reservatskolornas, hjälps elever förstå hur dessa strukturer har påverkat deras egna liv och därmed sätta saker i perspektiv. Ett viktigt första steg i detta kan vara att hjälpa eleverna att hitta sig själva: "You start by honoring their past. Your identity is who you are, your past. We're struggling, reattaching them to their history."

Att lära om de historiska förhållandena blir för många elever med urbefolkningsbakgrund på så sätt en spegel, i vars ram det egna livet och dess omständigheter kan förstås. Detta var något som eleverna ofta värderade högt, enligt lärarna. Men att förutom historiekunskapen dessutom få lära sig av elders och få lära sig av urbefolkningslärare, gav för många elever med urbefolkningsbakgrund en stark känsla av revansch och hopp om att även deras kultur skulle beredas plats och erkännas vid sidan av den gängse kanadensiska.

Men även för elever utan urbefolkningsbakgrund, som i de flesta klasser trots allt utgjorde majoriteten, kunde den här kontakten med ett annorlunda tankesätt och en annorlunda didaktik få en väldigt stark påverkan. Gång på gång påpekade flera lärare att det inte är etniciteten, varken hos läraren eller eleven som spelar roll. Som en lärare förklarade det, är kunskap inte ett enda folks egendom eller rättighet, utan tillhör snarare alla människor. Vidare påpekade läraren att utbildningen inte handlar om att komma in och säga åt elever hur de ska tänka och leva, utan snarare att dela med sig av kunskapstraditioner, och därefter låta eleverna ta till vara på dessa på det sätt de bäst vill själva. Även om denna cree-didaktik varken hade sitt ursprung i, eller i sin helhet levde upp till de vetenskapliga kraven hos den västerländska pedagogiska forskningen, lyckades ändå dessa lärare integrera dessa och visa på att det faktiskt finns vägar framåt, mot en verkligt mångkulturell skola.

## Urbefolkningsperspektivens möjligheter i svenska styrdokument

I avsnittet nedan diskuterar vi resultaten från Kanada och Sverige både i förhållande till varandra och läroplanen för grundskolan samt kursplanerna i historia för årskurserna 4-6 och 7-9 (eftersom en av de intervjuade lärarna undervisar från årskurs 6). Vi diskuterar även ovanstående i förhållande till läroplanen för gymnasiet, samt kursplanerna för de specifika historiekurserna på gymnasienivå. Valet att diskutera kursplaner för tre olika åldersgrupper faller sig naturligt då vi, i enlighet med vår utbildning, blir behöriga att undervisa i alla tre. Vidare diskuteras kursplanerna och resultaten i förhållande till tidigare forskning, för att se hur resultaten kan leda mot en brytning av hegemoniska normer och föreställningar om hur historieundervisning i Sverige bör bedrivas, samt för att visa på undersökningens relevans i skolverksamheten.

### De nationalistiska historieskrivningarnas långa skugga

De tre svenska lärarna pekade samtliga på stora problem med att föra in samiska grupper som en given del av historieundervisningen. En stor brist var att de hade genomgått en lärarutbildning mer eller mindre helt avskild ifrån samiska perspektiv och historia. Lika bristande beskrev de skolornas historieböcker som behandlade samer högst flyktigt, om alls. Men den grundläggande problematiken uppdagades vara att samer inte tycktes ha någon given plats i den gängse historieskrivningen, som de alla lärt sig.

Cantomeris visar i sin genomgång av Sveriges förhållande till ”Främlingen” eller ”Den andre” genom tiderna, hur folkgrupper och minoriteter som inte räknats in i det svenska majoritetssamhället har marginaliserats och förfrämligats till den punkt där de i princip försvunnit ur den gängse historieskrivningen och i det nationella narrativet om Sverige. I den mån de är med, är det som motpol till ”det svenska”, för att ha någon att projicera icke-önskvärda egenskaper på, och på så sätt särskilja det svenska ifrån dem.<sup>93</sup> Cantomeris menar att dessa föreställningar på många sätt lever kvar i vår tid,<sup>94</sup> och arvet av detta ser vi också i de nationella styrdokumenterna. Även om minoriteter som samer bereds plats i styrdokumenterna, finns det i historieskrivningens nationalistiskt präglade diskurs stora problem med att på ett naturligt sätt föra in bland annat samisk historia.

I kursplanen i historia för årskurs 4-6 nämns över huvud taget inte samerna eller de andra nationella minoriteterna, men det finns ett par ställen där ämnet hade kunnat tas upp. Bland annat i det centrala innehållet, där fokus till stor del ligger på Nordens historia och de nordiska staternas uppkomst, bland annat i punkten: ”*Det svenska Östersjöriket. Orsakerna till dess uppkomst och konsekvenser för olika människor och grupper runt Östersjön. Migration till och från samt inom det svenska riket.*”<sup>95</sup> Den enda plats i kursplanen för historia på högstadiet där samerna och de andra nationella minoriteterna nämns, är i det centrala innehållet för år 7-9. Det finner vi under rubriken ”*Demokratisering, efterkrigstid och globalisering, cirka 1900 till nutid*”

---

<sup>93</sup> Cantomeris, s. 12f.

<sup>94</sup> Ibid., s. 26.

<sup>95</sup> Lgr -11, s. 175. Kursiv i original.



där en efterföljande ämnespunkt är ”Historiska perspektiv på urfolket samernas och de övriga nationella minoriteternas situation i Sverige.”<sup>96</sup>

Det är intressant att det är först under denna, mycket sena, tidsepok som detta perspektiv tas upp. I det centrala innehållet för år 7-9 finns det givetvis flera områden där samernas situation och historia kan behandlas, bland annat under rubriken: ”*Imperialism och världskrig, cirka 1800–1950*” där punkten ”Historiska berättelser från skilda delar av världen med skildringar av människors upplevelser av förtryck, till exempel i form av kolonialism, rasism eller totalitär diktatur och motstånd mot detta”<sup>97</sup> finns.

Treter menar att negligeringen av urbefolkningars förkoloniala historia är ett arv från en kolonial diskurs där urbefolkningarnas egna berättelser och historia inte ansågs värda att lyfta fram i historieskrivningen.<sup>98</sup> Att läroplanen för historia på högstadiet för vidare denna tanke, tyder på det stora arvet som den nationella monokulturella historieskrivningen fortfarande har. Trots att de svenska lärarna som bedriver historieundervisning i högstadiet är ålagda att lära ut om samer och de andra nationella minoriteterna, upplevde de detta som väldigt svårt. Bland annat upplevdes det ta alltför mycket tid i anspråk som hade kunnat läggas på annat centralt innehåll. Även om de såg värdet i att lyfta fram samer i den svenska historien, kom ändå fokus lätt att hamna på dessas koloniala erfarenheter, snarare än annan samisk historia. På liknande sätt pekade flera av de kanadensiska lärarna på den grundläggande problematiken i att de, även om de fick mandat från sina styrdokument att lära ut om urbefolkningar, tenderade att forma undervisningen efter de examinerande slutproven som bara behandlar urbefolkningar från den punkt i historien då dessa först fick kontakt med européerna.

Även i läroplanen för gymnasiet står det skrivet att alla elever ska ha ”kunskaper om de nationella minoriteternas (judar, romer, urfolket samerna, sverigefinnar och tornedalingar) kultur, språk, religion och historia”.<sup>99</sup> Men i de enskilda historiekurserna står det inte skrivet något specifikt om just dessa minoritetsgrupper. Gymnasiekurserna i historia är öppna för ett upplägg som elever och lärare själva kan komma överens om. Detta innebär att elevers och lärares specifika intressen kan tas till vara på, men det innebär också att delar enkelt kan prioriteras bort.

I och med att kursplanerna för historia på gymnasiet är så pass öppna finns det stora möjligheter att läsa in att minoriteter och ursprungsbefolkningar i allmänhet och samer i synnerhet kan tas upp för studium trots bristen på explicit uppmaning. I kurserna Historia 1a1, -1a2 respektive -1b kan ett urbefolkningsperspektiv anläggas på varenda punkt i det centrala innehållet. Men det som kanske framför allt inbjuder till dessa möjligheter är det faktum att det i kurserna ingår studium av kolonialism liksom mänskliga rättigheter. Inom dessa områden finns det t.ex. goda möjligheter att dra kopplingar mellan det nationella och det globala samt att jämföra olika förfaranden mellan olika regioner. Vidare ska kurserna ta upp resursfördelning och resursanvändning, industrialisering och demokratisering under 1800- och 1900-talen, jämställdhet och olika konflikter. Samtliga av dessa ämnen kan kopplas till samernas historia,

---

<sup>96</sup> Ibid., s. 176. Kursiv i original.

<sup>97</sup> Ibid., s. 176. Kursiv i original.

<sup>98</sup> Treter, s. 52.

<sup>99</sup> Lgy -11, s. 10.

både före och efter den första kontakten med svenska staten och andra internationella aktörer.<sup>100</sup> Det verkar dock på intervjuerna som att, om samer över huvud taget tas upp i undervisningen, är det först i och med koloniseringen av Norrland det sker. Goda möjligheter till andra ingångar till trots. Återigen ser vi alltså hur historieskrivningen ”börjar” först med koloniseringen.

Även om diskussioner om koloniala erfarenheter i Sverige i framtiden blir en given del av svensk historieundervisning, visar erfarenheterna från Kanada att det är viktigt att inte låta detta fastna i en ”historiens ondska”-diskurs. Detta kan enligt de kanadensiska lärarnas erfarenheter lätt leda till att eleverna känner en trötthet och avoghet mot diskussioner om urbefolkningar. Istället poängterade de att den diskursiva logiken bakom dessa händelser diskuteras, och visa på vilka sätt dessa strukturer fortfarande påverkar oss idag.

En konsekvens av skolsystems monokulturella diskurs i länder med ett relativt svagt fokus på den egna kolonialhistorien (och dess effekter på de koloniserade), såsom Sveriges och Kanadas historieundervisning traditionellt har sett ut, är att elever med egna upplevelser av segregation och utanförskap får svårare att känna igen sig med den bild som lärare målar upp.<sup>101</sup> Om övergrepp alltid beskrivs som något andra länder gör och inte som något som sker inom det egna landets gränser, blir det svårare för elever att få en begreppsram kring det egna landets ojämlika villkor. I likhet med effekten av en feministisk historieskrivning och dess betydelse för kampen mot ojämlikheter, menade flera av de intervjuade lärarna i Kanada att elever med invandrabakgrund ofta upplevde en stark igenkänning med urbefolkningarna och historierna om nationella övergrepp. Även den lärare som intervjuades på en svensk gymnasieskola uttryckte att elever med invandrabakgrund potentiellt lättare skulle kunna relatera till samernas historia som minoritet. Diskussioner om historiska ojämlikheter öppnade enligt de kanadensiska lärarna ofta upp för vidare diskussioner om upplevelser av orättvisor i elevernas egna liv, frågor som elever kanske kände inte tillräckligt diskuterades annars i skolmiljön. Men även för alla andra elever, kunde starkare urbefolkningsperspektiv leda till en annorlunda förståelse, både av historien och dem själva.

Den igenkänningsfaktor som lärarna uttryckte att eleverna kan känna, är precis det som Söhrman talar om som nödvändigt för att en minoritet ska kunna få en självmedvetenhet, och se sin plats i den större gemenskapen.<sup>102</sup>

En historieskrivning fokuserad på att hela tiden definiera ”Oss” och ”Dem”, vilket är fallet enligt bland andra Tesfahuney och Trenter, lämnar enligt Trenter ingen plats till andra grupper än den som ”äger” den rådande berättelsen om det förflutna.<sup>103</sup> Nationella historieskrivningar som Sveriges, kan lätt ge en monolitiskt homogen bild av landets befolkning, där elever med invandrabakgrund inte känner att de passar in utan får ta rollen som den andre – ”icke-svensken”. De nutida etniska skillnaderna i landet, med de olika levnadsvillkor detta innebär, kan enklare begreppsliggöras med en historiediskurs som tydligare lyfter fram de etniska skillnaderna i landets historia, med de stora skillnader i levnadsvillkor som varit. Frågor

---

<sup>100</sup> *Kursplan för ämne - Historia*, Skolverket, 2011, s. 3, 5, 8.

<sup>101</sup> Battiste, s. 26

<sup>102</sup> Söhrman, s. 169.

<sup>103</sup> Trenter, s. 62.

som kanske i första hand berör minoriteter i det aktuella landet kan därmed ges en mer självklar plats i undervisningen, och bli del av både minoritetens och majoritetens historieuppfattning.

### **En verkligt mångkulturell historiedidaktik?**

Flera av de kanadensiska lärarna hade redan upplevt den problematik som en västerländsk diskurs innebär i den pedagogiska praktiken. De hade därför försökt bryta ny mark genom att lyfta fram urbefolkningars perspektiv i varje segment där detta var applicerbart, för att kontinuerligt inbjuda till diskussion om diskursens effekter av kolonialism i historien samt dess effekter på samhället idag.

En sådan förändrad historiedidaktik liknar, förutom Trenters argumentation om behovet av en kontaminerad historieskrivning, även Donalds argumentation. Donalds beskrivning av behovet en ny diskurs, en ”métissage-didaktik”, som istället för att använda den gängse nationalhistorien som en diskursiv norm som endast tar in urbefolkningar “när det passar”, väver ihop de olika narrativen till ett enda. I en sådan didaktik ges minoriteterna en naturlig plats i undervisningen och deras erfarenheter och idéer behandlas kontinuerligt.<sup>104</sup>

Donald skriver om problematiken i att icke-västerländska perspektiv, både angående pedagogik och historiskt innehåll, ses som något främmande och som något ”utanför” majoritetsdiskursen. De som verkar inom denna hegemoniska diskurs sätter agendan, och att de som befinner sig utanför diskursen, eller ”fortet” (vilket är den metafor Donald använder), måste antingen integreras in i fortet/majoriteten och bli som dem, eller uteslutas helt och för all framtid.<sup>105</sup> Det är precis detta han menar har skett i det kanadensiska utbildningssystemet: ”Outsiders and their knowledges have been actively excluded from meaningful participation in Canadian public educational institutions.”<sup>106</sup>

Den integrering Donald nämner kan knytas till det Söhrman ger uttryck för; att integreringen är en införlivning av människan i ett system där alla ska betraktas som likadana. Det lilla traditionellt kulturella arv som bibehålls hos individen blir snarare sett som en spännande historia än ett reellt kulturellt uttryck.<sup>107</sup>

När Donald går vidare och diskuterar monokulturella narrativ, går han något längre än Trenter. Han argumenterar precis som Trenter för att ett blandat narrativ inte enbart kan vila på en linjär västerländsk tidsuppfattning, men också för att även de kanadensiska urbefolkningarnas platsbaserade historieuppfattning också behöver tas i beaktning för en på riktigt melerad historieskrivning.<sup>108</sup> I en platsbaserad historieskrivning, där historien beskrivs som en påbyggnad av lager efter lager, som genom sin topografi fortfarande påverkar nutiden, skulle det vara rimligare att våga inkludera de många berättelser om platsen som fanns hos urbefolkningarna, innan kontakten med européerna.<sup>109</sup> Även om dessa sällan uppfyller en historievetenskaplig norm om ”objektivt återskapande” av historiska händelser, har dessa lokala historier fyllt en

---

<sup>104</sup> Donald, 2009: 2, s. 5f.

<sup>105</sup> Ibid., 2012, s. 95.

<sup>106</sup> Ibid., 2012, s. 101.

<sup>107</sup> Söhrman, s. 173.

<sup>108</sup> Donald, 2009: 2 s. 10f.

<sup>109</sup> Ibid., 2009: 2 s. 10f.

väldigt viktig funktion genom historien, genom att dessa ofta fungerar som tolkningsinstrument för de samtida med- och motgångarna. Att utesluta dessa berättelsers historiska och aktuella relevans för området och för dess människor, är enligt en enligt Donald ett förnekande av de lager dagens människor står på.

Denna förståelse liknar på många sätt syftbeskrivningen för ämnet historia i grundskolan skulle ett mer framträdande urbefolkningsperspektiv kunna motiveras. Inledningen lyder, i sin helhet:

Människans förståelse av det förflutna är inflätad i hennes föreställningar om samtiden och perspektiv på framtiden. På så sätt påverkar det förflutna både våra liv i dag och våra val inför framtiden. Kvinnor och män har i alla tider skapat historiska berättelser för att tolka verkligheten och påverka sin omgivning. Ett historiskt perspektiv ger oss redskap att förstå och förändra vår egen tid.<sup>110</sup>

I historieämnets syfte poängteras det att eleverna inte bara ska utveckla sina kunskaper om olika historiska sammanhang, utan också sitt historiemedvetande. Skolverket menar att historiemedvetandet är viktigt eftersom det skapar en kontinuitet och sambandsförståelse mellan historien, idag och framtiden. Detta innebär bland annat att eleverna ska få ta del av människors olika levnadsvillkor och kulturer, och därmed utveckla en förståelse för att människan lever i olika kulturella sammanhang. Det innebär också att eleverna ska utveckla en förståelse för hur historia och olika historiska berättelser faktiskt används i samhället, och "[d]äri genom ska eleverna få olika perspektiv på sina egna och andras identiteter, värderingar och föreställningar."<sup>111</sup>

### **En urbefolkningsdidaktik bortom historieämnets ramar**

Tesfahoney argumenterar för att det västerländska utbildningssystemet hindrar en sann mångkulturalism i pedagogiken, genom att väst alltid fungerar som en norm.<sup>112</sup> Några av de kanadensiska lärarna försökte lösa den här problematiken, och gick till och med så långt att de på olika sätt tycktes bryta ut från historieämnets grundläggande ramar. Istället för en didaktik som enbart fokuserade på historia, lyfte de fram cree-kulturens kulturella arv och integrerade detta som en given del av undervisningen. Däribland lyfte de fram crees läror om en mänsklighet som starkt beroende av naturen, och vikten av att växla mellan att dels ta nödvändiga resurser, dels lyssna på naturens gensvar i en kontinuerligt utvecklande cykel. På så vis hamnar människa och natur i en allt mer ömsesidig och finkalibrerad interdependens. För dessa lärare så blev urbefolkningsläror om resursanvändning ett viktigt kulturarv som kunde leda människor bort ifrån en ekologiskt sett alltför rovlysten stig.

Battiste och Donald skriver båda om det ekologiska fokus som är framträdande inom bland annat cree-samhället, som en av de viktigaste tillgångarna som urbefolkningsperspektiv kan föra med sig. Traditionella grupper har under millennier justerat och förfinat relationen till den lokala naturen, för att nå en så hållbar och ömsesidigt fruktbar relation som möjligt. Att inte dra nytta av dessa kunskaper för att lära barn och unga, och att inte leva i en ekologisk harmoni

---

<sup>110</sup> Lgr -11, s. 172.

<sup>111</sup> Ibid., s. 172.

<sup>112</sup> Tesfahoney, s. 68.

med naturen vi lever i på ett bättre sätt än sina föräldrar, är enligt Battiste och Donald ett grovt intellektuellt slöseri av mänsklighetens samlade kunskaper. Ett slöseri som på många sätt blir allt mindre försvarbart i ljuset av den rådande ekologiska krisen planeten genomgår.<sup>113</sup> Just därför framstår dessa lärares vilja till att byta ifrån, eller kanske snarare förändra den västerländska kunskapsnormen, som än mer intressant.

Två av de kanadensiska lärarna bröt till och med så långt med den västerländska pedagogiska diskursen att de direkt applicerade cree-didaktik på hela kurser. Genom att föra in crees fyrdelade lära om människor, försökte de bygga en undervisning centrerad kring att stimulera en människas alla delar. Förutom den gängse klassrumsundervisningen försökte de också föra fram elevernas känsloreaktioner genom *sharing circles*, stimulera elevernas kroppar genom långa naturpromenader och till sist, ge stimulans åt elevers andliga behov genom att besöka elders och diskutera med dessa. Genom att bedriva en sådan blandad undervisning, där cree-didaktik på ett självklart sätt samsades med den gängse västerländska, visade de på att vägar bort ifrån den eurocentriska utbildningsdiskursen inte bara är möjliga, utan en faktisk verklighet, och visar så på vägar in i en verkligt mång-, eller snarare *interkulturell* pedagogik.

Thomasson poängterar möjligheterna i att framför allt lära av samiska perspektiv. Han menar att om undervisningen utgår från ett samiskt perspektiv kan det bidra till djupare kunskap. Det viktiga är inte bara att lära eleverna att ta många olika perspektiv, utan att också utgå från en samisk värdegrund och ett samiskt kunskapssystem. Härigenom kan elever lära saker som de inte hade fått möjlighet att lära sig genom en monokulturell utbildning.<sup>114</sup>

Tesfahuney, Trenter, Battiste och Donald har alla pekat på de stora problem som en västerländsk monokulturell undervisning innebär, och pekat på att detta förutom att alienera stora delar av de samlade erfarenheter och kulturer som mänskligheten har frambringat, faktiskt påverkar elevers bild av sig själv och andra.

Även i den svenska pedagogiken tycks sådana här didaktiska skiftningar vara möjliga. I gymnasieskolans styrdokument för de fördjupande kurserna Historia 2a, -2b respektive -3 finns formuleringar som antyder att urinvånarperspektiv kan tillämpas även här. I kurserna Historia 2a och -2b läggs en stor vikt vid att elever måste få ta del av olika slags kulturella yttringar av historia (och än mer i Historia 2b än i -2a). Som en del i det centrala innehållet för båda kurserna betonas att användningen av historia i olika kulturformer ska undersökas, t.ex. musik, film och litteratur.<sup>115</sup> På ett liknande sätt som de kanadensiska lärarna vävde in cree-kultur i sin didaktik, ges man här alltså möjlighet att ta del av samers kulturhistoria i pedagogiska sammanhang. Exempelvis kan man ta utgångspunkt i poesi baserad på jojk som behandlar historiska teman.

I Historia 3 ska globala förändringsprocesser undersökas med fokus på ”konkreta förlopp samt konsekvenser för samhällen, grupper och individer på regional eller lokal nivå”.<sup>116</sup> Här ges således stora möjligheter att tillämpa ett urinvånarperspektiv i historieundervisningen och koppla mellan globalt, regionalt och lokalt. Detta möjliggör dessutom att studera och jämföra olika urinvånarperspektiv på en global nivå.

---

<sup>113</sup> Battiste, s. 121f.

<sup>114</sup> Andersson, s. 5.

<sup>115</sup> *Kursplan för ämne - Historia*, s. 11, 14.

<sup>116</sup> *Ibid.*, s. 17.

Vidare trycker det centrala innehållet i Historia 3 på samarbete med kulturarvssektorn i form av museer och arkiv.<sup>117</sup> Detta förutsätter studiebesök och även föreläsningsbesök utifrån, något som klart och tydligt står i läroplanen för gymnasiet ska vara en tydlig del av undervisningen:

Skolan kan inte ensam förmedla alla de kunskaper som eleverna kommer att behöva. Det väsentliga är att skolan skapar de bästa samlade förutsättningarna för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling. I det sammanhanget ska skolan ta till vara de kunskaper och erfarenheter som finns i det omgivande samhället och som eleverna har från bl.a. arbetslivet. Den värld som eleven möter i skolan och det arbete som eleven deltar i ska förbereda för livet efter skolan.<sup>118</sup>

Citatet visar på vikten av att undervisningen har en verklighetsförankring som kan uppnås genom studiebesök, att föreläsare kommer till och att workshops hålls på skolan. Elevens egna erfarenheter framstår som ytterst viktiga i sammanhanget.

## Sammanfattning

Sammanfattningsvis argumenterar denna uppsats för att urbefolkningsperspektiv bör ha en given och integrerad plats svensk historieundervisning. Ett integrerat urbefolkningsperspektiv får, enligt vår undersökning i Kanada, stora konsekvenser i historiedidaktiken. Istället för en historieskrivning som avbildar majoritetsbefolkningens perspektiv som norm, och allting annat som avvikande, kan ett integrerat urbefolkningsperspektiv vara viktigt för att bryta de monokulturella diskursen, och ersätta denna med en ny, verkligt mångkulturell sådan. I en sådan historieundervisning, där historiska minoriteters perspektiv behandlas som ett självklart inslag, menar vi att större möjligheter ges för att begreppsliggöra och historiskt förankra det mångkulturella Sverige. Men för en verkligt mångkulturell utbildning krävs kanske att det västerländska utbildningsväsendets betoning på vetenskaplig objektivitet, inte alltid måste exkludera förvetenskapliga kunskapstraditioner.

De svenska styrdokumenterna poängterar, att skolan inte ensam kan förmedla alla viktiga kunskaper, och att den ska verka för att elever ska ges chans att ta till vara på samhällets ärvda kunskaper och erfarenheter. Detta talar enligt oss för möjligheten att elever ska ges möjlighet att ta del av kunskapstraditioner som tidigare fått inte ha haft en given plats i pedagogiken, så som den samiska. Urbefolkningar har stor erfarenhet och långa traditioner kring att bibehålla en hållbar relation till naturen och lärar kring att bibehålla en psykisk, fysisk och känslomässig balans, i relation till omgivningen.

Dessa perspektiv menar vi kan vara viktiga att lyfta in i den svenska skolan, trots att de på många sätt tycks bryta med gängse svensk pedagogik. I linje med detta är det även rimligt att tänka sig en mer upplevelsebaserad undervisning, där elever får diskutera känslor och reaktioner på undervisningen. En upplevelsebaserad undervisning skulle kunna ta utgångspunkt i att kontinuerligt besöka människor och platser. På så vis ges eleverna möjlighet att lära sig om alternativa tankesätt, där elevens personliga och känslomässiga utveckling sätts i centrum. Att tillåta undervisningsformer som sätter elevernas känslor, erfarenheter och funderingar i fokus,

---

<sup>117</sup> Ibid., s. 17.

<sup>118</sup> Lgy -11, s. 8.

skulle troligtvis få stora positiva följder för deras psykiska hälsa, och i grunden påverka skolans känsla av relevans och trygghet för dem.

En integration av urbefolkningsperspektiv, både i pedagogik och i didaktik, skulle enligt vår mening få flera positiva följder, och föra oss bort ifrån en monokulturell utbildning.

## Referensförteckning

### Empiriskt material

Intervjuer genomförda i Alberta, Kanada på:

en Junior High School, Bengtsson, Hall & Lillemets, 2015-04-15

två High Schools, Bengtsson, Hall & Lillemets, 2015-04-16

en Junior High School, Bengtsson, Hall & Lillemets, 2015-04-17

en High School, Bengtsson, Hall & Lillemets, 2015-04-17

Intervjuer genomförda i Sverige på:

en högstadieskola (årskurs 6-9), Bengtsson & Lillemets, 2015-04-28

en högstadieskola (årskurs 7-9), Bengtsson & Hall, 2015-04-30

en gymnasieskola, Hall, 2015-05-04

### Tryckt material

Andersson, Gösta, *Sápmi - samiskt perspektiv: en idébok för undervisning*, HLS (Högsk. för lärarutbildning), Stockholm, 1994

Barödal, Jóhanna (red.), *Nordiska: våra språk förr och nu*, Studentlitteratur, Lund, 1997

Battiste, Marie, *Decolonizing Education - Nourishing the Learning Spirit*. Purich Publishing Limited, Saskatoon, 2013

Bryman, Alan, *Samhällsvetenskapliga metoder*, 2., [rev.] uppl., Liber, Malmö, 2011

Cantomeris, Christian, *Det ohyggliga arvet - Sverige och främlingen genom tiderna*, Ordfront, Stockholm, 2004

Donald, Dwayne T., "The Curricular problem of indigenusness: Colonial frontier logics, teacher resistances, and the acknowledgement of ethical space", *Beyond 'Presentism': Re-Imagining the Historical, Personal, and Social Places of Curriculum*. James Nahachewsky and Ingrid Johnston (Red.) Sense Publishers, Rotterdam, 2009: 1 s. 23-41

"Forts, colonial frontier logics, and aboriginal-canadian relations: imagining decolonizing education philosophies in canadian contexts", *Decolonizing Philosophies of Education*, Ali A. Abdi (red.), Sense Publishers, Rotterdam, 2012, s. 91-111

*CAP Report, Teaching and Learning from Aboriginal Perspectives in the Social Studies Classroom*, opublicerad rapport, University of Alberta, Curriculum Studies and Indigenous Perspectives



Söhrman, Ingmar, ”Minoritet och majoritet. Hur handskas de med varandra? Exempen Schweiz och Spanien”, *I Europamissionens tjänst : vänbok till Rutger Lindahl*, Alvstam, Claes Göran, Jännebring, Birgitta & Naurin, Daniel (red.), Centrum för Europaforskning, Göteborg, 2011, s. 169-178

Tesfahuney, Mekonnen, ”Monokulturell utbildning”, *Utbildning & demokrati*, Vol. 8, nr 3. 2009, s. 65-84

Treter, Cecilia, ”’And now - imagine she's white’ - postkolonial historieskrivning.”, *Makten över minnet*, Peter Aronsson (red.), Studentlitteratur, Lund, 2000, s. 50-62

Wanhatalo, Inger, ”Hon vill öka kunskapen om samer”, *Skolvärlden nr 6*, 2006, s. 36–37

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

### **Elektroniskt material**

Bell, Nicole, ”Teaching by the Medicin Wheel, An Anishinaabe framework for Indigenous education”, *Canada Education*, juni, 2014

<http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/teaching-medicine-wheel>

2015-05-23, kl 20.56

Donald, Dwayne T. ”Forts, Curriculum, and Indigenous Métissage: Imagining Decolonization of Aboriginal-Canadian Relations in Educational Contexts”, *First Nations Perspectives*, Vol. 2, nr 1, 2009: 2, s. 1-24

[http://www.mfnerc.org/wp-content/uploads/2012/11/004\\_Donald.pdf](http://www.mfnerc.org/wp-content/uploads/2012/11/004_Donald.pdf)

2015-05-25, kl, 13.34

”Teachers, aboriginal perspectives and the logic of the fort”, *The Alberta Teachers' Association Magazine*, Vol. 93, nr. 4, 2013, s. 28

<http://www.teachers.ab.ca/Publications/ATA%20Magazine/Volume-93/Number-4/Pages/Teachers-aboriginal-perspectives.aspx>

2015-05-24, kl 23.11

*Kursplan för ämne - Historia*, Skolverket, 2011

.pdf-version hämtad från

<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/histos=gy&subjectCode=HIS&lang=sv>

2015-05-05, kl 15.07

*Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr -11)*, Skolverket, 2011

.pdf-version hämtad från

<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/laroplan>

2015-05-05, kl 14.57

*Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011 (Lgy -11),*  
[http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2705](http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2705)

2015-05-05, kl 14.30

### **Övrigt material**

*Muffins for Granny* (DVD), Nadia McLaren, Feather Productions, Toronto, 2007

## Bilaga 1 – Intervjuguide

### Engelska

1. What's your view of indigenous history?

Is it easy or hard to integrate? Do you view it as something new/ old in your curriculum?

Has it changed over time? Would you characterize it as taking a central or peripheral place?

2. What do you focus on? Older or modern history?

Premodern history, the conflict with mainstream canadian society or the social consequences of integration?

3. Have you been offered any education in indigenous affairs?

If so, do you think that impacts your teaching? How?

4. How is the indigenous perspective used at the University? Who takes the class and why?

Would you say that there are any perceivable effects of the education? Among teachers? Others? local or general discourse?

### Svenska

Vill du berätta om din skola? Vad har ni för upptagningsområde?

Vilka årskurser eller kurser håller du i just nu, och vilka har du haft tidigare?

1. Vad tänker du om samisk kultur och historias plats i SO/ historia-undervisningen? Är det här något som du upplever prioriteras i svensk undervisning?

-Svårigheter? -Lösningar?

2. Har du fått någon utbildning i detta? Om inte, hade du önskat detta?

3. Om du hade obegränsat med tid, hur hade du önskat närma dig ämnet om samer / ursprungsbefolkningar /eller i förlängningen minoriteter? Hur har du närmat dig det förut?

Fokus?

4. Hur uppfattar du elevernas förförståelse i ämnet? Tycker de att ämnet känns intressant/viktigt eller inte?