

Blomberg & Ekman

En, två eller flera historier? Undervisning för decentrering av historiska narrativ

M Blomberg & L Ekman

Sammanfattning

Denna studie fokuserar på hur elever kan utveckla en interkulturell historisk kompetens i termer av decentering. Som lärare i etniskt heterogena elevgrupper ser vi ett behov av ett historieberättande som inte enbart fokuserar på en västerländsk kanon. Istället behöver de historiska narrativ som vanligtvis dominerar problematiseras och kompletteras med alternativa narrativ i syfte att skapa en mer mångfacetterad historieundervisning. Studien genomfördes som en learning study och bygger på tre cykler av forskningslektioner. Materialet består i huvudsak av skriftliga för- och eftertest vilka har analyserats fenomenografiskt för att möjliggöra identifikation av kritiska aspekter. Analysen av för- och eftertest visade att fler elever kunde decentera ett historiskt narrativ efter varje avslutad lektionsserie. Vi arbetade också fram en modell för decentering vilken visade sig ha en gynnsam effekt, då fler elever utvecklade önskvärt lärande när den användes explicit i undervisningen.

Nyckelord: interkulturell historisk kompetens, decentering, dominerande narrativ, historiedidaktik, historia



Mathias Blomberg är gymnasielärare i historia och samhällskunskap vid Fryshuset gymnasium i Stockholm.



Line Ekman är gymnasielärare i historia och religion vid Fryshuset gymnasium i Stockholm.

Forskningsprojektet har ägt rum inom ramen för Stockholm teaching and learning studies (STLS).

Abstract

The present article focuses on how students can develop increased intercultural historical competence through so-called decentration. In school we have experienced that teaching groups of ethnic diversity comes with a need for telling history from another perspective than a western one. Instead, dominating historical narratives should be called into question and challenged with alternative narratives to broaden the scope of history education. The study was carried out as a learning study in three phases of experiment in class, where students have taken pre- and after tests as part of the experiment. The data has been analysed phenomenographically to enable identification of critical aspects. The analysis shows that a higher number of students could decenter a historical narrative after the intervention. We also present a model for decentration which has proved to have a positive effect, as a higher number of students achieved the set goals when used explicitly in class.

Keywords: Intercultural historical competence, Decentration, Dominating historical narratives, History

Introduktion

Av tradition präglas historieämnet av en kanon som tillåter att ett fåtal historiska narrativ får dominera på bekostnad av alternativa perspektiv och berättelser (Johansson, 2012). I ett samhälle präglad av mångkultur skapar en undervisning byggd på dessa ideal en rad dilemman, inte minst då de narrativ som dominerar resulterar i att enbart vissa elevgrupper kan känna igen sig i den historia som berättas i klassrummet. Detta är en situation som vi, i egenskap av gymnasielärare för etniskt heterogena elevgrupper, möter dagligen. I våra klassrum finns det visserligen en mängd olika historier och perspektiv representerade, kopplade till bland annat elevernas etniska bakgrund, men dessa historier och perspektiv kommer sällan till uttryck i undervisningen och när eleverna väl ger uttryck för dessa är det i regel också här ett fåtal narrativ som dominerar deras berättelser.

I takt med ökad globalisering, migrationsströmmar och ständiga kulturmöten växer behovet av att alla, inte minst unga, kan se och tolka världen utifrån flera perspektiv och att kunna förhålla sig till både den egna och andra kulturer (Byram, 2008; Stier, 2009). Utifrån ett historiedidaktiskt perspektiv aktualiseras därmed ett behov av en historieundervisning som inkluderar en mångfald av perspektiv, som inte begränsas av ett snävt urval och som decentrerar historien (Lozic, 2018; Mohamud, 2014; Priggs, 2020). Decentrering kan förstås som förmågan att perspektivisera de egna värderingarna och syn på världen (Byram, 2001). På så sätt kan förgivettagna sanningar problematiseras, vilket inom ramen för historieämnet exempelvis kan innebära att fokus flyttas från de dominerande narrativen till andra marginaliserade gruppers berättelser, alternativa perspektiv på historiska skeenden och att producenterna bakom historiska narrativ lyfts fram (Mohamud, 2014; Nordgren & Johansson, 2015). Därmed kan för historieämnet dominerande narrativ, ofta fokuserade på svensk och västerländsk historia, kompletteras med alternativa narrativ. Eleverna måste också med-

vetandegöras om att det inte finns en historisk sanning och att vi ser på historia på olika sätt kopplat till vår bakgrund. Med andra ord behöver eleverna ges möjlighet att utveckla en interkulturell historisk kompetens (Johansson, 2012).

Syftet med artikeln är att undersöka vad interkulturell historisk kompetens, i termer av decentrering, innebär som förmåga och hur undervisning som främjar denna förmåga kan utvecklas.

Bakgrund

Dominerande historiska narrativ

Tanken på historieämnet som en arena för nationsbygge har präglat undervisningen allt sedan nationalismens genomslag på 1800-talet (Barton 2004; Nordgren, 2006). Detta har, som konstaterat, medfört en kanonisering av den historia som berättas i skolan vilket begränsar de historiska perspektiv som eleverna presenteras för (se t.ex. Johansson, 2012; Mohamud, 2014; Priggs, 2020; Worth, 2014). Tidigare forskning visar att i vår del av världen har de dominerande narrativen handlat om den europeiska kulturens utveckling och spridning, vilket har resulterat i en eurocentrisk historieskrivning där de (väst)europeiska nationerna också betraktats som överlägsna (se t.ex. Banks, 2010; Dunn, 2000; Epstein, 2009). Detta medför en rad dilemman i en klassrumssituation. Ett sådant dilemma är att eleverna riskerar att få en alltför ensidig bild av vad historia är och på så sätt gå miste om komplexiteten i ämnet. Worth (2014) konstaterar i sin forskning att historielärare behöver bryta med enkla generaliseringar och istället dekonstruera historiska "sanningar", för att på så sätt öppna upp för flera perspektiv i klassrummet. Därmed synliggörs flera historiska narrativ i relation till ett och samma historiska fenomen och eleverna ges möjlighet att fundera på varför narrativen ser ut som de gör och vilken betydelse det har för hur de ser på både historien och sig själva. Ett annat dilemma är det som berördes inledningsvis: vems historia är det som berättas speciellt i etniskt heterogena klassrum? Genom att analysera elevgruppens mångfald kan läraren identifiera vilka historier som riskerar att hamna i skymundan och bygga en undervisning som ger utrymme för fler narrativ än det dominerande. Detta är något som inte enbart gynnar de grupper vars historia på så sätt synliggörs, utan kan ha en positiv inverkan på alla elever och deras lärande, då det bidrar till en fördjupad förståelse för både dåtid, nutid och framtid (Mohamud, 2014).

I en svensk forskningskontext konstateras visserligen att eurocentrismen i svenska läromedel är mindre framträdande, men att avsaknaden av en explicit uttalad kanon inte innebär en mer mångfacetterad historieundervisning. Istället fungerar nationalstaten också här som organiserande princip, vilket gör att historieämnet domineras av ett fåtal berättelser (Nordgren, 2006). De nationella narrativ som präglar läromedlen på gymnasienivå letar sig också in i klassrummen och får direkta effekter på undervisningen (Lozic, 2018).

Interkulturell historisk kompetens

Intresset för hur utbildningssystemet förhåller sig och bör förhålla sig till det mångkulturella samhället har växt i takt med ökad globalisering. I sammanhanget är interkulturell kompetens ett centralt begrepp som utgår från att individen måste utveckla förmågan att kommunicera och umgås med personer från olika bakgrund. Exempelvis kan det handla om att leva sig in i andra människors situation, medvetandegöra sina egna värderingar och bearbeta den egna etnocentrismen (se t.ex. Bennet, 1993; Lahdenperä, 2004; Lorentz, 2006).

Inom ramen för historieämnet har Johansson (2012) i sin forskning lyft fram begreppet interkulturell historisk kompetens. Begreppet innebär i korthet att en elev besitter kunskaper och attityder som ger hen "tillgång till ett historiskt förflutet som kan användas för att förhålla sig till och agera i den mångkulturella samtiden och framtiden" (2012, s. 58). För gymnasielärarna i Johanssons studie blev den konkreta innebörden av interkulturell historisk kompetens en fråga om förmågan att kunna ta olika perspektiv. Eleverna skulle kunna identifiera olika perspektiv på ett historiskt skeende och skifta mellan dem. Johansson lyfter också fram att en av historielärares centrala uppgifter är att problematisera de historiska narrativ som dominerar och inte bara hemfalla åt konventioner.

Tillsammans med Nordgren har Johansson (2015) arbetat fram ett ramverk för hur de utmaningar som kan uppstå i klassrummet, när det gäller utvecklandet av interkulturell historisk kompetens, kan överbryggas. I ramverket har de identifierat vad interkulturell historisk kompetens kan vara och hur eleverna kan utveckla förmågor som är kopplade till detta kunnande. Ramverket täcker in ett brett spektrum av både förmågor och undervisningsstrategier: allt ifrån vilket historiskt innehåll som bidrar till ökade kunskaper om sociala och kulturella processer, och hur detta innehåll kan tolkas och problematiseras, till hur eleverna kan lära sig att identifiera olika historiebilder och ges en ökad medvetenhet om den egna kulturens dominans och relativitet. Nordgren och Johansson framhåller att deras ramverk både är tänkt som ett analysredskap med vars hjälp interkulturell historisk kompetens i historieundervisningen kan studeras och som verktyg för att konstruera ändamålsenlig undervisning.

Undervisning för decentrering av historiska narrativ

Vi valde, i studien som ligger till grund för artikeln, att fokusera på de delar av Nordgren och Johanssons ramverk som behandlar decentrering av historia. Valet av fokusområde var baserat på de utmaningar som vi har mött i våra klassrum när det gäller elevernas svårigheter att se att historia handlar om fler berättelser och perspektiv än ett dominerande. Som framgår ovan innebär decentrering ett perspektivskifte i undervisningen, från dominerande narrativ till andra berättelser och alternativa perspektiv på historiska skeenden. Exempel på andra berättelser kan vara de som utgår från annars marginaliserade eller osynliggjorda grupperns historia. Ytterligare en viktig aspekt av decentreringen är att lyfta fram producenterna bakom historiska narrativ och diskutera vilka som sätter agendan för historieskrivningen (Nordgren & Johansson, 2015). Eftersom perspektivtagande anses grundläggande för utvecklandet

av interkulturell historisk kompetens (se bl.a. Johansson, 2012; Worth, 2014) menar vi att förmågan att decentrera behöver utgöra utgångspunkt för en historieundervisning som vill utveckla just denna typ av kompetens hos eleverna.

Vidare såg vi studien som en möjlighet att testa delar av Nordgren och Johanssons ramverk i praktiken. Deras ramverk är i första hand ett teoretiskt analysredskap och genom att applicera delar av ramverket, både i planerandet av undervisning och på faktiska undervisningssituationer, var målet att konkretisera vad decentrering innebär som en mer praktisk process, där det är något som eleverna ska lära sig att göra, vad det innebär och hur undervisning kan utveckla denna förmåga.

Decentrering kan ske inom historieämnets alla områden. Vi valde att bygga undervisningen runt två teman: Mellanöstern och Sverige på 1900-talet. Valet bottnar i att det finns starka dominerande narrativ i relation till båda dessa teman. I det första fallet handlar det om synen på ett geografiskt område och de som bor där, både historiskt och idag, som präglas av ensidighet (exempelvis krig, terrorism, religion) eller osynliggörande.¹ I det andra fallet handlar det om Sveriges utveckling på 1900-talet, då landet gick från att vara ett av Europas fattigaste länder till välfärdsstaten Sverige. Denna period framställs oftast som en framgångsberättelse i svenska läromedel, men i det dominerande narrativet omnämns sällan framgångens baksidor, exempelvis i termer av social ingenjörskonst, tvångssteriliseringar och rasbiologi.

Ovan har en del av den forskningen som närmar sig relationen mellan det mångkulturella samhället och historieundervisningen presenterats. Mycket av den forskning som finns på området i en svensk kontext närmar sig dock ämnet utifrån en annan plats än klassrummet. Forskningen befinner sig, för att låna ett uttryck från Johansson (2012) antingen "före" eller "efter" klassrummet. Där det i det första fallet är läroplan och läromedel som studeras och i det andra fallet är resultatet av undervisningen som lyfts fram. Vad som händer i själva klassrummet, hur undervisningen kan utformas och vad eleverna konkret förväntas kunna är dock inte lika välbeforskat. Här ser vi ett behov av studier som tittar på vad som sker i klassrummet, med fokus på hur teoretiska ämnesbegrepp kan konkretiseras och användas praktiskt i undervisningen.

Syfte och frågeställning

Syftet med artikeln är att undersöka vad interkulturell historisk kompetens, i termer av decentrering, innebär och hur undervisning som främjar denna förmåga kan utformas. Mer specifikt avser vi att undersöka följande frågeställningar:

1. Vad innebär det att kunna decentrera ett historiskt narrativ?
2. Hur kan undervisning utformas som utvecklar elevernas förmåga att decentrera?

¹ Exempelvis försvinner Mellanöstern som område helt i flera historieböcker under tusentals år. Mellan civilisationens uppkomst 8000 före vår tideräkning och islams utbredning på 600-talet omnämns området knappt i de läromedel vi undersökt, se exempelvis Perspektiv på historien (2011), Samband (2016).

Metod

Nedan följer en närmare beskrivning av de metodologiska val som gjorts och de praktiska ramarna.

Learning study

För att kunna utveckla kunskaper om vad det innebär att decentrera ett historiskt narrativ, och dessutom utforska hur undervisningen kan bidra till att utveckla denna förmåga, genomfördes en learning study. En learning study är i korthet ett praktisknära forskningsprojekt som syftar till att utveckla förståelse för ett utvalt lärandeobjekt, samt för hur undervisning kan utformas som möjliggör önskvärt lärande (Marton & Runesson, 2015; Carlgren, Eriksson & Runesson, 2017). Genom att undersöka på vilka olika sätt elever erfar lärandeobjektet kan förståelsen för vad det innebär att kunna något fördjupas. Därmed blir en learning study en metod som både utvecklar elevers lärande och ger den forskande läraren värdefull information om vad eleven kan, vad kunnandet innebär och hur det kan utvecklas vidare (Lo, 2012). Lärandeobjektet som vi valde var förmågan att *decentrera ett historiskt narrativ*. Valet av lärandeobjekt byggde på de utmaningar som historieämnet står inför i vårt moderna samhälle, vilket också bekräftats av våra egna erfarenheter som undervisande lärare.

Deltagare och urval

Studien som ligger till grund för denna artikel genomfördes på en gymnasieskola i Stockholmsområdet över två år (2018-2019). Eleverna som deltog gick i fyra olika klasser, samtliga i årskurs två på ett samhällsvetenskapsprogram. Varje klass bestod av cirka 25 elever, men alla elever deltog inte i både för- och eftertest. Studien genomfördes som en del av ordinarie undervisning och alla elever har gett sitt samtycke till att medverka i studien. De elevnamn som förekommer i artikeln är fingerade.

En learning study sker i flera cykler, där undervisningen kontinuerligt justeras och testas på nya elevgrupper (Carlgren, m.fl., 2017). Den aktuella studien byggde på tre cykler av forskningslektioner. I den första cykeln deltog två klasser som genomförde temat om Mellanöstern under vårterminen 2018. I de båda andra cyklerna deltog två andra klasser som genomförde temat om Sverige på 1900-talet under höstterminen 2018 (cykel 2) och temat om Mellanöstern under vårterminen 2019 (cykel 3). Nedan presenteras det exakta antalet elever som genomförde för- och eftertest. I de fall elevsvar inte har räknats med i analysen beror det på att svaren bedömdes otillräckliga och var av typen "jag vet inte" och "jag kan inte". I den första cykeln är det något större diskrepans mellan antalet svarande i för- och eftertest. Detta beror på ramfaktorer i skolan som vi inte kunde påverka. Första cykelns eftertest genomfördes sent på terminen och eleverna var engagerade i andra aktiviteter.

Materialet analyserades som en helhet, då resultaten mellan de fyra klasserna och mellan de olika cyklerna inte skilde sig nämnvärt åt. I resultatdelen presenteras materialet också enligt samma princip.

Tabell 1. Översikt deltagande elever i för- och eftertest

	Totalt antal elever som genomförde förtestet	Antal analyserade förtest	Totalt antal elever som genomförde eftertest	Antal analyserade eftertest
Cykel 1	39	37	24	23
Cykel 2	42	33	52	52
Cykel 3	40	36	46	46

Identifikation av kritiska aspekter

En central del av en learning study är att identifiera kritiska aspekter för det aktuella lärandeobjektet. En kritisk aspekt går att definiera som en aspekt som är nödvändig att urskilja för att eleven ska kunna utveckla önskvärt lärande (Lo, 2012). Ett sätt att identifiera de kritiska aspekterna är med hjälp av ett förtest, i vilket elevernas initiala kunskande kan kartläggas och genom vilket de kritiska aspekterna kan identifieras (Pang & Ki, 2016). Undervisning planeras därefter i syfte att synliggöra de kritiska aspekterna och ge eleverna möjlighet att närma sig lärandeobjektet. För att fånga om eleverna har utvecklat det avsedda kunskandet analyseras både undervisningen och avslutande eftertest med fokus på vad som kan förbättras i undervisningen för att eleverna i större utsträckning ska kunna urskilja de kritiska aspekterna.

För att få en förståelse för vad det innebär att kunna decentrera ett historiskt narrativ och för att identifiera elevernas initiala kunskande i relation till decentrering genomfördes inför varje cykel ett skriftligt förtest. I temat om Mellanöstern utgjordes förtestet av en tidslinje som eleverna skulle ta ställning till. Tidslinjen åskådliggjorde när Mellanöstern omnämns i läromedlet *Perspektiv på historia 1b* (2011) och eleverna skulle ta ställning till om tidslinjen var representativ för Mellanösterns historia. I temat om Sverige på 1900-talet utgjordes förtestet av en lärobokstext från det digitala läromedlet *Digilär* (2019). Texten handlade om Sveriges utveckling på 1900-talet och eleverna skulle ta ställning till om texten gav en korrekt bild av svenskt 1900-tal, om något saknades och varför det var just denna historia som berättades. Förtesten utformades i syfte att fånga elevernas förmåga att decentrera och för att vi skulle kunna närma oss frågan vad det innebär att decentrera ett historiskt narrativ i praktiken.

Förtesterna analyserades med ett fenomenografiskt angreppssätt. Det innebär att syftet var att fånga på vilka kvalitativt skilda sätt eleverna erfar bilden av Mellanösterns historia respektive bilden av svenskt 1900-tal. Fenomenografi går ut på att identifiera hur människor erfar ett fenomen och i förlängningen vad som därmed möjliggör och begränsar deras förhållningssätt till undersökt fenomen (Hartman, 2004; Pang & Ki, 2016). I ett skolforskningssammanhang handlar det om att läraren behöver ha ”didaktisk kunskap om hur elever erfar fenomen, för att kunna påverka hur elever förhåller sig till fenomen. Därigenom kan lärare få ökade förutsättningar att möjliggöra för eleverna att erfara fenomen på det sätt undervisningen syftar till” (Tväråna, 2014, s. 40). Genom att kartlägga hur eleverna uppfattar ett fenomen kan

vi också få syn på de kritiska aspekterna i relation till lärandeobjektet. Det vill säga vad det är som eleverna behöver kunna urskilja (som de ännu inte kan) för att komma vidare i sitt lärande (Runesson, 2011; jfr även Tväråna, 2014).

Design av undervisning

Med utgångspunkt i analysen av varje förtest designades en undervisningsserie som syftade till att synliggöra de kritiska aspekterna och utveckla elevernas förmåga att decentrera ett historiskt narrativ. Designforskning av den här typen handlar i grunden om att försöka identifiera principer som kan lösa de problem som undervisningen står inför. Genom att sedan systematiskt studera undervisningen, utvärdera och utveckla den är målet att utforma undervisning som utvecklar önskvärt lärande (Plomt, 2010). Målet har inte varit att hitta lösningar som är generaliserbara så till vida att de är universella och applicerbara med samma resultat i alla sammanhang. Istället är designforskning av det här slaget mer bunden till det praktiska och specifika (Plomt, 2010). Larsson (2009) talar i sin tur om ett vidgat generaliseringsbegrepp, där exempelvis likheter i kontexten möjliggör generalisering också av kvalitativa studier. I elevgrupper liknande de som har deltagit i studien och inom ramen för historieämnet, torde de resultat som presenteras nedan vara användbara också för andra lärare med samma syfte.

I relation till studien, där vi jobbade med dominerande historiska narrativ, var det troligt att eleverna enbart presenterats för det dominerande narrativet tidigare i livet och därmed inte var medvetna om alternativa berättelser och perspektiv. Merparten av eleverna hade, sin etniska heterogenitet till trots, enbart erfarenheter från svensk skola. Det var en utgångspunkt som var vägledande i lektionsdesignen.

I temat om Mellanöstern var syftet att tydliggöra hur det dominerande narrativet om Mellanöstern har sett ut historiskt och idag. Detta genom att lyfta fram det dominerande narrativet i olika sammanhang (t.ex. i läromedel, media och elevernas egna erfarenheter) och låta eleverna identifiera agendan bakom och alternativa narrativ.

I temat om Sverige på 1900-talet var syftet att tydliggöra hur det dominerande narrativet om Sverige på 1900-talet ser ut, men framförallt hjälpa eleverna att identifiera alternativa narrativ och få dem att fundera på varför många marginaliserade grupper historia (t.ex. kvinnor, funktionsvarierade och samer) inte berättas i det dominerande narrativet.

Varje cykel avslutades med ett eftertest, som var identiskt med förtestet. Eftertestet analyserades också fenomenografiskt och kunde därmed sättas i relation till förtestet, belysa elevernas utveckling och ligga till grund för justeringar i kommande cykler.

Resultat

Resultatet presenteras i två delar. I första delen redogörs analysen av för- och eftertest, i syfte att besvara frågan vad det innebär att decentrera ett historiskt narrativ. I den andra delen redogörs hur undervisningen utformades och hur elevernas förmåga att decentrera utvecklades i samband med studien.

Att decentrera ett historiskt narrativ

Nedan följer en redogörelse för analysen av för- och eftertesterna. I analysen framkommer att eleverna erfar de historiska narrativen om Mellanöstern respektive svenskt 1900-tal på olika sätt. Dessa olika sätt går att dela in i tre kategorier av erfaren: historiska narrativ som sanningen; historiska narrativ som ett av flera möjliga narrativ; historiska narrativ som agendadrivna. Inom varje kategori ger eleverna uttryck för olika förmågor och göranden i relation till decentrering.

Kategori 1: historiska narrativ som sanningen

I de elevsvar som kategoriseras till kategori 1 bekräftas det dominerande narrativet om Mellanöstern och svenskt 1900-tal som förtestet ger uttryck för. Det innebär att dessa elever i sina svar godtar det dominerande narrativet utan att problematisera bilden som framträder eller lyfta fram alternativa perspektiv. Dock ska tilläggas att eleverna återkommande ger uttryck för osäkerhet i relation till den historia som berättas. Svaren kan på så sätt både ses som ett resultat av okunskap och som ett bekräftande av det dominerande narrativet. Möjligen hör dessa två delar också ihop.

Representativa elevsvar för kategori 1 är Emma och Josés svar²:

Jag tror att tidslinjen stämmer ganska bra eftersom jag är ganska säker på att Mellanöstern var civilisationens vagga och så stämmer kriget mot terrorism och den informationen som är skriven som nutid dock så är jag inte helt säkert på om årtalen är rätt eftersom jag inte kommer ihåg.

/Emma, förtest cykel 3

Jag tror att det stämmer. Den första meningen att män och kvinnor fick lika rösträtt efter andra världskriget stämmer iaf då kvinnor oxå fick rösta år 1921 tror jag. Jag tror även att resten i texten stämmer då Sverige utvecklades så vi borde ju skapat en bättre välfärd då (...) Och varför just detta tema i texten för att det är stora faktorer hur i i Sverige har utvecklats.

/José, förtest cykel 2

I Emma och Josés svar, liksom i övriga elevsvar i kategorin, förekommer ingen decentrering av ett historiskt narrativ. Istället bekräftas det dominerande narrativet och därför betraktas också det dominerande narrativet som sanningen. När Emma skriver att hon tror att tidslinjen stämmer ganska bra visar hon att hon kan beskriva ett historiskt narrativ, som visserligen inte behöver vara felaktigt, men hon kan inte problematisera eller se det historiska narrativet som ett av flera. Detta återkommer i alla elevsvar i kategorin och visar på en av de utmaningar som undervisningen måste hantera.

² Elevernas svar är återgivna utan språklig redigering. I de fall vi har klippt i ett citat är det markerat med (...).

Kategori 2: historiska narrativ som ett av flera möjliga narrativ

I de elevsvar som kategoriseras till kategori 2 problematiseras den historia som berättas i de källor som förtestet tog sin utgångspunkt i och svaren visar att eleverna ser det dominerande historiska narrativet om Mellanöstern och svenskt 1900-tal som ett av flera möjliga narrativ. Det innebär att dessa elever i första hand ifrågasätter om källorna ger en komplett bild av det historiska fenomenet. Vissa elever på denna nivå identifierar också andra berättelser och perspektiv i sina svar.

Representativa elevsvar för kategori 2 är Kevin, Keisha och Yosras svar:

Jag tycker delvis att det är en representativ bild av Mellanöstern och dess historia MEN den är väldigt skev. Olika begrepp såsom terrorism, islamistisk extremism och brist på demokrati får det att låta som om att det är ett helvete. Visst, de flesta länderna kämpar mot terrorism och islamistisk extremism MEN de har nästan enbart lyft upp de dåliga sakerna om Mellanöstern.

/Kevin, förtest cykel 3

Jag tycker den här tidslinjen är ganska ensidig och är anpassad för att få fram de negativa aspekterna. Något intressant som jag märkte direkt var att dem använde sig av Mellanöstern som begrepp. Det är stor mellanrum mellan händelserna. Sen så är det inte lätt att peka ut allt som har hänt.

/Keisha, förtest cykel 3

Det som jag saknar i texten är andra perspektiv på Sverige som inte enbart är positiva och icke-kritiska. Till exempel information om Sveriges utveckling när det kommer till nazism och rasism mot dess invånare, som rasbiologi, osv. Samt så kan man argumentera om för att texten kunde ha fördjupat sig inom något mer ämnen för att sprida mer information, t.ex om kvinnors utveckling.

/Yosra, förtest cykel 2

I Kevins svar framgår tydligt att han ifrågasätter den tidslinje om Mellanösterns historia som presenterats för honom. Genom att diskutera tidslinjen som "skev", eftersom den bara lyfter fram negativa aspekter av Mellanösterns historia, visar Kevin i sitt svar att han kan problematisera det dominerande narrativet. På liknande sätt visar Keisha och Yosra i sina svar att de är medvetna om att det saknas perspektiv i de narrativ som förtesten ger uttryck för och därmed visar de att det dominerande historiska narrativet bara är ett av flera möjliga narrativ. Detta återkommer i alla elevsvar i kategori 2. Däremot kan eleverna i väldigt olika grad identifiera alternativa narrativ och de kan inte heller se att historiska narrativ är agendadrivna, vilket elevsvaren i nästa kategori behärskar.

Kategori 3: historiska narrativ som agendadrivna

I de elevsvar som kategoriseras till kategori 3 problematiseras den historia som berättas

tas i de källor som förtestet tog sin utgångspunkt i. Eleverna lyfter också fram andra perspektiv och visar medvetenhet om att historiska narrativ är agendadrivna. Det innebär att dessa elever ser att det finns en avsändare bakom det historiska narrativet som har makt över historieskrivningen och som har ett syfte att berätta historien utifrån sitt perspektiv, oavsett om det är medvetet eller inte.

Representativa elevsvar för kategori 3 är Miro och Alice svar:

Jag vet inte mycket om Mellanösterns historia, men jag tror på att det som står i texten stämmer. Det är troligtvis saker som har skett och är betydelsefullt för historien. Däremot så tror jag inte på att det här är en representativ bild av Mellanösterns historia, eftersom att många århundraden lämnas ut i tidslinjen. Under de århundraden som lämnas ut, måste betydande saker skett i Mellanöstern som inte nämns i texten. De sista delarna i texten (om t.ex. kriget mot terrorismen och islamisk extremism och brist på demokrati) kan också tolkas som att texten endast nämner negativa saker om Mellanöstern. Hela tidslinjen kan i övrigt tolkas som att historieskrivningen av Mellanöstern i allmänhet är negativ och inte omfattande. Det kan bero på att en allmän negativ syn som människor har i samhället (t.ex. så är islamofobi inte okänt i Europa) om Mellanöstern, som har påverkat historieskrivningen om Mellanöstern utifrån ett europeiskt perspektiv. Det kan ses som problematiskt eftersom att om dem som skriver historien inte är objektiva kan de vinkla historien, och därmed lämna ut viktiga perspektiv, historier och händelser som inte ger en komplett bild av historien.

/Miro, förtest cykel 3

Det går dock att rikta kritik mot texten [den om svenskt 1900-tal, författarnas anmärkning] samt ifrågasätta den, eftersom att texten som sagt inte lyfter fram några negativa perspektiv om Sveriges 1900-talshistoria. Vad är syftet bakom det? Är texten verkligen objektiv? Försöker textförfattaren måla upp Sveriges 1900-talshistoria som perfekt för att få Sverige att se positiv ut genom historien, eller inte?

/Alice, förtest cykel 2

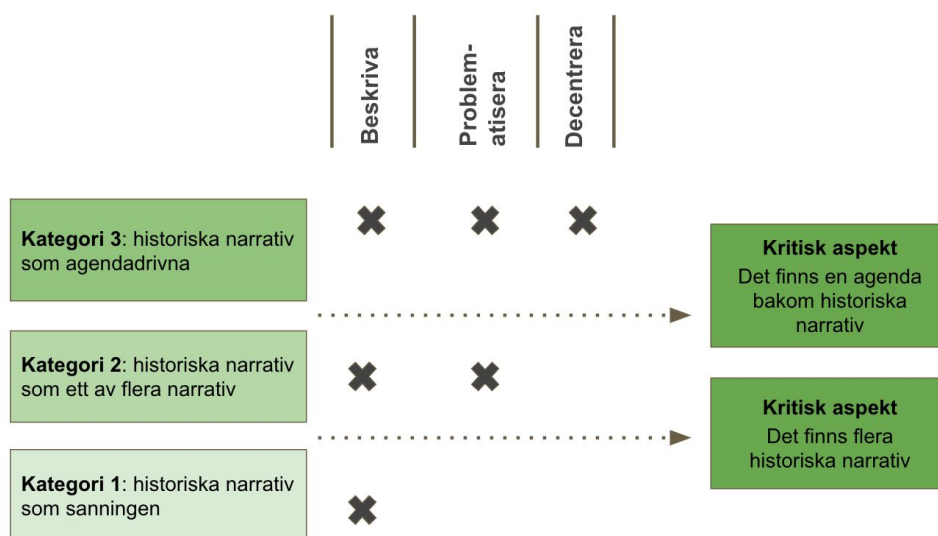
Både Miro och Alice framhåller i sina svar att det narrativ som presenterats om Mellanöstern respektive svenskt 1900-talet inte är representativt eller det enda historiska narrativet. Istället pekar de på flera historiska narrativ och lyfter dessutom fram historieskrivning som en aktiv handling. I Miros svar ser vi hur han resonerar om att Mellanösterns historia, i det här fallet, är skriven utifrån ett europeiskt perspektiv, vilket gör att historien kan vara vinklad och ofullständig. I Alice svar ser vi hur hon resonerar om en möjlig agenda bakom att framställa svenskt 1900-tal som en framgångsberättelse. Hon kommer visserligen inte in på vem eller vilka som skulle gynnas av ett historiskt narrativ likt detta, men det faktum att hon ändå ställer frågan om syftet bakom historieskrivningen visar på förmåga att decentrera ett historiskt narrativ. Det båda elevsvaren visar, liksom andra elevsvar i den här kategorin, en

förmåga att problematisera och decentrera historiska narrativ genom att lyfta fram alternativa perspektiv på historiska fenomen och resonera om agendan bakom historieskrivningen.

Utfallsrum och kritiska aspekter

I analysen av materialet, elevsvaren från för- och eftertest, har alltså tre olika sätt att erfara de historiska narrativen framträtt, vilket resulterade i de tre kategorierna. Inom varje kategori ger eleverna uttryck för olika förmågor och göranden i relation till decentrering av historiska narrativ. Kategorierna kan på så sätt ses som en progression för att eleven i slutändan ska kunna utveckla förståelse för lärandeobjektet.

Nedan har vi sammanställt analysen i ett utfallsrum, vilket schematiskt visar var elevsvaren befinner sig och vilka de kritiska aspekterna är i relation till förmågan att decentrera ett historiskt narrativ.



Figur 1. Utfallsrum efter analys av för- och eftertest

Analysen synliggjorde att elevsvar i kategori 1 har svårt att se att det finns flera historiska narrativ och såg istället det dominerande narrativet som det enda sanna. Elevsvaren i kategori 2 kunde problematisera det dominerande narrativet, och i vissa fall redogöra för alternativa narrativ, men utan att se historieskrivningen som agendadriven. Detta gör att vi identifierat primärt två kritiska aspekter som undervisningen måste fokusera för att uppnå önskvärt resultat:

1. Det finns flera historiska narrativ i relation till ett och samma historiska fenomen.
2. Det finns en agenda bakom historiska narrativ.

I nästa del kommer vi redogöra för hur undervisningen utformades för att möjliggöra

att eleverna utvecklade förmågan att decentrera historiska narrativ.

Undervisning för decentrering

I planeringen av undervisningen tog vi avstamp i de kritiska aspekter som identifierats. I ett första skede behövde undervisningen synliggöra att det finns flera historiska narrativ i relation till ett och samma historiska fenomen.

Genom att synliggöra det dominerande historiska narrativet i olika sammanhang var intentionen att få eleverna att se att oavsett sammanhang är, exempelvis bilden av Mellanöstern, densamma. Det spelar ingen roll om vi tittar i svenska läromedel,³ i svensk och internationell medierapportering eller på elevernas egna erfarenheter, det är samma historiska narrativ som dominerar. På samma sätt blir en central del av arbetet med den första kritiska aspekten att visa på de alternativa narrativen som finns. Dessa kontrasterande narrativ sätts i relation till det dominerande och därmed bereds eleverna en möjlighet att se skillnader mellan olika narrativ.

På liknande sätt jobbade vi i relation till svenskt 1900-talet där den dominerande bilden, i termer av framgångsberättelsen om Sverige på 1900-talet, ställdes mot olika marginaliserade gruppers historia under denna tid. Genom att granska olika marginaliserade grupper framträdde kontrasterna mellan framgången (det dominerande narrativet) och dess baksida (exempelvis förtryck av kvinnor, funktionsvarierade och samer).

I ett andra skede behövde undervisningen synliggöra att det finns en agenda bakom historiska narrativ. För att möjliggöra detta jobbade vi med en rad frågeställningar (bland annat hämtade från Nordgren & Johansson, 2015) tillsammans med eleverna. Genom att ställa frågor av typen: Vad är syftet bakom det narrativ som berättas? Är det objektivt? Kan någon tjäna på att det är just denna historia som berättas? Fångades själva kärnan i decentreringen? För att kunna se andra perspektiv och historier, måste eleven förstå varför det finns dominerande narrativ och vad som har möjliggjort dessa.

En modell för decentrering

I syfte att åskådliggöra vad decentrering innebär i praktiken skapade vi en modell som användes i planeringsfasen av varje tema och explicit i undervisningen med eleverna (i cykel tre).

Modellen bestod av fyra fält med tillhörande frågor. Frågorna, som hämtats från de delar av Nordgren och Johanssons (2015) ramverk som handlar om decentrering, var i sin tur sammankopplade med de kritiska aspekterna som behövde fokuseras i undervisningen för att utveckla elevernas förmåga till decentrering. Fråga ett och fyra korrelerar med den första kritiska aspekten (det finns flera historiska narrativ i relation till ett och samma historiska fenomen) och fråga två och tre korrelerar med den andra kritiska aspekten (det finns en agenda bakom historiska narrativ).

³ Vi använde oss av följande läromedel i arbetet: *Digilär* (2019), *Samband historia* (2016), *Historia 1b: historiens landskap – kungar och karnevaler* (2014), *Perspektiv på historien 1b* (2011) och *Alla tiders historia Maxi* (2002).

1	2
Vilket historiskt narrativ dominerar (kanon)?	Varför har man valt att berätta just den historien? Vad säger den om oss idag?
3	4
Vad har gjort berättandet möjligt? Vilka maktmekanismer har gjort just denna historia betydelsefull?	Hur skulle ett alternativt historiskt narrativ kunna se ut?

Figur 2. Modell för decentrering

Frågorna i modellen kan i sin tur konkretiseras i relation till valt undervisningsområde. Detta för att underlätta för eleverna och knyta modellen närmare det historiska fenomen som undersöks. För våra teman blev frågorna följande:

Tabell 2. Modell operationaliserad i undervisningen

Fråga i modellen	Operationalisering i undervisningen	Kritisk aspekt i fokus
1. Vilket historiskt narrativ dominerar (kanon)?	<i>Mellanöstern:</i> Vilken bild av Mellanöstern både då och nu dominerar i historieskrivningen? Ge exempel från läroböcker, media, egna erfarenheter, undervisning med mera. <i>Sverige på 1900-talet:</i> Vilken bild av svenskt 1900-tal dominerar i historieskrivningen?	Det finns flera historiska narrativ i relation till ett och samma historiska fenomen
2. Varför har man valt att berätta just den här historien? Vad säger den om oss idag?	<i>Mellanöstern/Sverige på 1900-talet:</i> Varför har man valt att berätta just den här historien/de här historierna? Vilka tjänar på att bilden av Mellanöstern/svenskt 1900-tal ser ut som den gör? Vilka förlorar på det?	Det finns en agenda bakom historiska narrativ
3. Vad har gjort berättandet möjligt? Vilka maktmekanismer har gjort just denna historia betydelsefull?	<i>Mellanöstern/Sverige på 1900-talet:</i> Vad har gjort den här historieskrivningen möjlig? Vilka maktmekanismer har gjort just denna historia betydelsefull? Använd exempelvis ett postkolonialt perspektiv.	Det finns en agenda bakom historiska narrativ
4. Hur skulle ett alternativt historiskt narrativ kunna se ut?	<i>Mellanöstern/Sverige på 1900-talet:</i> Hur skulle alternativa bilder av Mellanöstern/svenskt 1900-tal kunna se ut? Behöver den dominerande historieskrivningen kompletteras eller bytas ut? På vilket sätt?	Det finns flera historiska narrativ i relation till ett och samma historiska fenomen

Vardera tema kom slutligen att omfatta tio lektioner. Upplägget på lektionerna varierade mellan skriftlig och muntlig elevproduktion, genomgångar, läsning av artiklar och filmvisning. Utgångspunkt för innehållet togs i de frågor som identifierats som centrala för att utveckla elevernas förmåga att kunna decentrera (se tabell 2), men bröts ner i mindre delar för att tillgängliggöra innehållet för eleverna. Grundtanken var att kontrastera dominerande och alternativa narrativ och sätta dem i relation till möjliga agendasättare. För en mer detaljerad beskrivning av lektionerna syfte och innehåll, se bilaga 1 och 2.

Utveckling av elevernas förmåga till decentrering

Analysen av förtesterna visade att merparten av de elever som deltagit i studien initialt inte hade förmågan att decentrera historiska narrativ. Förtesten visade att många av elevsvaren hamnade i den första eller andra kategorin. Därtill är det flera som över huvud taget inte kunde genomföra förtestet på grund av bristande kunskaper.

Analysen av eftertesterna visade att elevernas förmåga att decentrera historiska narrativ överlag ökat i relation till förtesterna. Klasserna har som kollektiv förflyttat sig från kategori 1 och 2 mot kategori 3. I tabellen nedan har vi sammanfattat klassernas förflyttningar.

Tabell 3. *Cykel 1-3*

Cykel 1	Förtest	Eftertest	Cykel 2	Förtest	Eftertest	Cykel 3	Förtest	Eftertest
<i>Kategori 1</i>	23,2 %	33,3 %	<i>Kategori 1</i>	36 %	0 %	<i>Kategori 1</i>	37,5 %	4 %
<i>Kategori 2</i>	61,5 %	12,6 %	<i>Kategori 2</i>	40 %	83 %	<i>Kategori 2</i>	47,5 %	46 %
<i>Kategori 3</i>	10,2 %	50 %	<i>Kategori 3</i>	3 %	17 %	<i>Kategori 3</i>	5 %	50 %
<i>Borträknade svar</i>	5,1 %	4,1 %	<i>Borträknade svar</i>	21 %	0 %	<i>Borträknade svar</i>	10 %	0 %

I sammanställningen framgår att eleverna efter avslutad undervisningsserie i högre grad identifierar att det finns alternativa historiska narrativ i relation till ett historiskt fenomen. Undantaget är cykel ett där andelen elevsvar i kategori 1 ökade mellan för- och eftertest. Vad detta beror på är svårt att säga, men en möjlig förklaring är den markanta skillnaden i antalet insamlade elevsvar (förtest: 39, eftertest: 24). Det är i eftertestet inte fler elevsvar numerärt som befinner sig i kategori 1, utan färre, men givet det låga deltagandet blir det procentuellt fler.

En annan intressant reflektion är att elevsvaren i den avslutande cykeln i högst grad påvisar utvecklad förmåga mot decentrering. I linje med learning study-metodiken justerades undervisningen mellan varje cykel och blev på så sätt mer ändamålsenlig. I den avslutande cykeln användes exempelvis fyrfältaren explicit tillsammans med eleverna som ett analysverktyg i undervisningen. Vi jobbade också mer uttalat med de olika historiska narrativen i undervisningen. När exempelvis kvinnorna, samerna och de funktionsvarierades historia behandlades i temat om Sverige på 1900-talet

medvetandegjorde vi eleverna om att de var just andra historiska narrativ i relation till det dominerande, vilket ger en mer komplett bild av den perioden och underlättar för eleverna när de sedan ska decentrera.

Sammantaget verkar mycket i analysen tyda på att undervisningen lyckats synliggöra den första kritiska aspekten. Väldigt få elever befinner sig i kategori 1 efter avslutad undervisningsserie.

När det gäller den andra kritiska aspekten, att se historieskrivningen som agendadriven, är det något färre som visar på den förmågan. Värt att notera är dock att många elever rör sig i ett gränsland mellan kategori 2 och 3. Det är elever som utan problem kan problematisera det dominerande narrativet och som också lyfter in möjliga agendasättare, maktaspekter etcetera, men som inte fullt ut lyckas tydliggöra vem som har skrivit historien och varför kanonet ser ut som det gör. I sammanställningen har vi valt att placera dessa elever i kategori 2.

Ett exempel på ett elevsvar som förflyttar sig mellan de olika kategorierna är Kevins. I förtestet om Mellanöstern skrev han ett svar som visar viss förståelse för att tidslinjen (som skulle granskas) inte täcker in alla delar av historien och att det är ett urval som gjorts.

Jag tycker delvis att det är en representativ bild av Mellanöstern och dess historia MEN den är väldigt skev. Olika begrepp såsom terrorism, islamistisk extremism och brist på demokrati får det att låta som om att det är ett helvete. Visst, de flesta länderna kämpar mot terrorism och islamistisk extremism MEN de har nästan enbart lyft upp de dåliga sakerna om Mellanöstern.

/Kevin, förtest cykel 3

Efter avslutad lektionsserie svarar Kevin istället såhär på samma fråga:

Bilden av Mellanöstern som visas inom läroböcker etc. har oftast en bild. Islam, terrorism och arabisktalande. Inom historien syns det att man andrafierar Mellanöstern (skiljer på människor så att de blir ett vi och de). Detta blir då enklare att skylla på 'de andra' eller helt enkelt bara visa hur 'bättre' man är än 'de andra.'

På tidslinjen visas nästan enbart negativa saker 'islamistisk extremism' och 'terrorism'. Mellanöstern har dessutom bara fått vara med enstaka gånger under historien vilket också leder till att man undrar vem det egentligen är som skrivit historien? För det verkar inte som om att Mellanöstern fått vara med själv och skriva sin egen historia utan jag tror att man aktivt valde att inte ta upp viktiga delar så att det på något sätt skulle finnas ett 'de' och detta kopplar jag till det 'ideologiska historiebruket' där man vill lyfta fram sina delar av historien för att stärka sin tro kring någonting (alltså då att man stärker tankarna kring att Mellanöstern enbart består av krigszoner och terror).

/Kevin, eftertest cykel 3

I eftertestet problematiserar Kevin tidslinjen mer explicit och resonerar om vem/vilka som skriver historien. Svaret är inte helt välutvecklat, men visar att decentrering som förmåga är något som många elever kan utveckla. Det handlar i grunden om ett förhållningssätt till ämnet och det går att decentrera ett historiskt narrativ på olika nivåer i relation till kunskapskraven.

Diskussion

I klassrum präglade av heterogena elevgrupper blir frågan om vems historia som berättas aktuell. Behovet av en utvecklad interkulturell historisk kompetens, både hos lärare och elever, aktualiseras därmed. Den här artikeln hade för avsikt att undersöka vad denna kompetens, i termer av decentrering, innebär och hur undervisning som främjar denna förmåga kan utformas.

Resultatet visar att elever initialt kan ha svårt att decentrera historiska narrativ. Många elever ser historien som en sanning, där enbart ett narrativ tillåts dominera. Detta är problematiskt i en samtid där historieämnet inte längre primärt är till för att legitimera det svenska nationsbygget och behovet av en undervisning som kompletterar traditionella, dominerande narrativ med alternativa berättelser och perspektiv vuxit sig starkare.

Eleverna behöver förstå att det finns fler narrativ av samma historiska fenomen och att dessa narrativ är agendadrivna. Detta har också identifierats som de kritiska aspekter som historieundervisningen måste fokusera på för att skapa förutsättningar för decentrering.

Våra forskningslektioner behandlade två teman (Mellanöstern och Sverige på 1900-talet) och utgick från en design där både dominerande och alternativa narrativ kontrasterades och sattes i relation till möjliga agendasättare. I arbetet utvecklade vi en modell för decentrering som vi tror går att applicera fritt på olika ämnesinnehåll. Det faktum att våra två teman till sitt innehåll är väldigt olika visar att modellen fungerar i relation till både långa tidsspann över stora geografiska områden (Mellanöstern) och till en mer begränsad period i en nations historia (Sverige på 1900-talet). Vi såg också att elevernas förmåga att decentrera ökade vid det tillfälle då vi, inte bara använde modellen för decentrering i planeringen av undervisningen, utan också explicit tillsammans med eleverna (cykel tre). Genom att analysera ett givet historiskt skeende med hjälp av modellen visade hälften av elevsvaren i eftertestet en förmåga till decentrering. Eleverna kunde då både flytta fokus från det dominerande narrativet till andra gruppers berättelser, alternativa perspektiv på det historiska skeendet och resonera om producenterna bakom historiska narrativ (agendasättarna). Modellen blev ett redskap att mer systematiskt lyfta flera perspektiv i klassrummet och på så sätt flytta fokus från de dominerande narrativen, vilket annars kan vara en utmaning då ämnet, i allt i från kursplan till läromedel, genomsyras av ett ensidigt berättande.

Resultatet visar att många elever både kan beskriva och problematisera historiska narrativ, men det är fortsatt flera som har svårt att identifiera producenterna bakom historieskrivningen. I sammanhanget framstår det som en helt central kompetens när ett historiskt narrativ ska decentreras. För att fullt ut kunna se andra perspektiv

och historier, måste eleven förstå varför det finns dominerande narrativ och vad som har möjliggjort dessa. Det är också först då som eleven kan se att historia hela tiden handlar om urval och att inget narrativ, oavsett om det är dominerande eller alternativt, berättar hela historien.

Självklart är det svårt att avgöra vad i undervisningen som leder till att eleverna i högre grad kan decentrera efter avslutad undervisningsserie. En given utgångspunkt är att undervisning i allmänhet torde leda till att elevernas förmågor utvecklas. Intressant för vidare forskning är därför att i högre grad studera vad som sker i den faktiska undervisningssituationen. När är det eleverna ges möjlighet att utveckla förmågan till decentrering och hur ser processen ut? Vad är det som sker i klassrummet och kan undervisningen närstuderas för att synliggöra när de kritiska aspekterna erfars och lärandeobjektet uppnås?

Tidigare forskning har konstaterat att historieämnet präglas av en kanon, där ett fåtal historiska narrativ har fått dominera på bekostnad av alternativa perspektiv och berättelser. Denna kanon har inte sällan eurocentrisk karaktär och tydlig förankring i nationalstatsbyggandet (se Banks, 2010; Dunn, 2000; Epstein, 2009; Johansson, 2012; Lozic 2011). Frågan om vilka elever som känner igen sig i den historia som berättas i klassrummet blir central när etniskt heterogena elevgrupper ska tillgodogöra sig ett ämne som länge reproducerat en eurocentrisk världsbild där Sverige och västvärlden framställts som överlägsna.

Frågan är dock inte enbart relevant i klassrum som präglas av etnisk mångfald. Worth (2014) framhåller att alla elever behöver få en ökad förståelse för historiens komplexitet och ges möjlighet att se olika perspektiv på historiska fenomen. Förmågan att decentrera historia blir därför något som alla elever, oavsett bakgrund, behöver utveckla för att vara rustade för ett samhällsliv i ständig förändring. Som Mohamud (2014) pekar på i sin forskning gynnas också alla elever av en historieundervisning som lyfter fram annars osynliggjorda historiska narrativ. Det ger eleverna en fördjupad förståelse för både sin egen och sina medmänniskors historia. I relation till vår forskning ser vi exempelvis att de elever som har sitt ursprung i Mellanöstern tar plats på ett annat sätt i klassrummet när vi jobbar med det temat, men att också de elever som inte har en direkt koppling till Mellanöstern finner undervisningen meningsfull. Genom att lyfta fram olika perspektiv på Mellanösterns historia får de en mer nyanserad bild av ett område som annars i första hand förknippas med krig och konflikt och därmed också en större interkulturell medvetenhet.

Vi menar att alla elever i dagens skola behöver utveckla en interkulturell historisk kompetens. Ett sätt att göra detta är att utveckla elevernas förmåga att decentrera historiska narrativ för att på så sätt få dem att förstå att det inte finns en, inte två, utan flera historier. Studien visar att det är möjligt att utveckla elevernas förmåga att göra just detta. Det som krävs är en genomtänkt undervisningsdesign där olika historiska narrativ i relation till ett och samma historiska fenomen lyfts fram och där eleverna medvetandegörs om att det finns en agenda bakom varje historiskt narrativ.

Referenser

- Banks, J. A. (2010). "Approaches to multicultural curriculum reform". I J. A. Banks & C. A. M. Banks, (red.), *Multicultural education. Issues and perspectives* (s. 233-258). Hoboken: John Wiley and Sons.
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Abingdon: Taylor and Francis Group.
- Bennett, M. J. (1994). "Towards a developmental model of intercultural sensitivity". I R. M. Paige (red.), *Education for the Intercultural Experience* (s. 21-71). Yarmouth: Intercultural Press.
- Byram, M. Nichols, A. & Stevens, D. (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Carlgren, I., Eriksson, I. & Runesson, U. (2017). Learning study. I I. Carlgren (red.), *Undervisningsutvecklande forskning – exemplet Learning study* (s. 17-30). Malmö: Gleerups.
- Dunn, R. (2000). "Constructing world history in the classroom". I P. N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (red.), *Knowing, teaching and learning history. National and international perspectives* (s. 121-140). New York: New York University Press.
- Epstein, T. (2009). *Interpreting national history. Race, identity and pedagogy in classrooms and communities*. New York: Routledge.
- Johansson, M. (2012). *Historieundervisning och interkulturell kompetens*. (lic-avh.). Karlstad: Karlstad universitet.
- Lahdenperä, P. (red.) (2004). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (2009). "A pluralist view of generalization in qualitative research". Linköping: Linköping University Post Print.
- Lo, M. L. (2012). *Variation theory and the improvement of teaching and learning*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lorentz, H. (2006). "Interkulturell kompetens – en pedagogisk utvecklingsmodell". I H. Lorentz & B. Bergstedt (red.), *Interkulturella perspektiv: pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer* (s. 109-133). Lund: Studentlitteratur.
- Lozic, V. (2018). *Historieundervisningens utmaningar. Historiedidaktik för 2000-talet*. Malmö: Malmö universitet.
- Marton, F. & Pong, W. Y. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development*, vol. 24, nr 4, ss. 335-348. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360500284706>
- Marton, F. & Runesson, U. (2015). The idea and practice of the Learning Study. I K. Wood & S. Sithamparam (red.), *Realising learning. teachers' professional development through lesson and learning study* (s. 103-121). London: Routledge.
- Mohamud, A. & Whitburn, R. (2014). Unpacking the suitcase and finding history: doing justice to the teaching of diverse histories in the classroom. *Teaching History*, nr 154, ss. 40-46.

- Nordgren, K. & Johansson, M. (2015). Intercultural historical learning: a conceptual framework. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 47, nr 1, ss. 1-25. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.956795>
- Pang, M. F. & Ki, W. W. (2016). Revisiting the idea of 'critical aspects'. *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 60, nr 3, ss. 323-336. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1119724>
- Runesson, U. (2011). "Lärares kunskapsarbete – exemplet learning study". *Forskning om undervisning och lärande*, nr 5, ss. 7-17.
- Stier, J. (2009). *Kulturmöten: en introduktion till interkulturella studier*. Lund: Studentlitteratur.
- Plomp, T. (2010). "Educational design research: an introduction. I T. Plomp & N. Nieveen, (red.), *An introduction to educational design research* (s. 9-35). Enschede: Netzdruk.
- Priggs, C. (2020). No more 'doing' diversity. *Teaching History*, nr 179, ss. 10-19.
- Worth, P. (2014). Combating a Cook-centric past through co-curricular learning. *Teaching History*, nr 154, ss. 30-37.