



UMEÅ UNIVERSITET

# **HISTORIEUNDERVISNING I EN TID AV MIGRATIONSPRÄGLAD MÅNGFALD**

**Lärares didaktiska  
överväganden**

Simon Lundberg

Detta verk är skyddat av svensk upphovsrätt (Lag 1960:729)  
Avhandling för filosofie doktorsexamen  
ISBN: 978-91-8070-604-9 (print)  
ISBN: 978-91-8070-605-6 (pdf)  
Umeå Studies in the Educational Sciences 79  
Umeå Studies in History and Education 28  
Layout omslag: Rebecka Sernheim  
Elektronisk version tillgänglig på: <http://umu.diva-portal.org/>  
Tryck: Scandinavian Print Group  
Umeå, Sverige 2025

*Till Hjalmar och Elias*



# Innehållsförteckning

Abstract .....	iii
Förord .....	iv
1. Inledning .....	1
Syfte och forskningsfrågor.....	14
2. Forskningsöversikt.....	15
Historielärares förhållningssätt till ämnet.....	16
Undervisning i heterogena klassrumskontexter .....	22
Historieundervisning i heterogena klassrumskontexter.....	31
Avhandlingens bidrag.....	38
3. Teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp.....	40
Etnicitet, (mång)kultur och migrationspräglad mångfald.....	40
Undervisningsintentioner och utbildningsfunktioner .....	46
Historiedidaktisk kontext.....	52
Historieteoretiska utgångspunkter .....	58
4. Metod och material .....	61
Urval och generaliserbarhet .....	61
Kvalitativ forskningsintervju.....	68
Reflexiv tematisk analys.....	74
Etiska överväganden.....	77
Undersökningens styrkor och begränsningar .....	84
Undersökningens relevans .....	85
5. Historisk och institutionell kontext .....	87
Skolans (mång)kulturella fostran i historisk kontext.....	87
Historielärares tolkningsutrymme.....	93
6. Intentioner i historieundervisningen.....	98
Nutidsförståelse och förståelse av det förflutna.....	99
Samhörighet och fördjupad identitet .....	108
Tolerans och demokratisk värdegrund.....	115
Analytiska och (käll)kritiska förmågor.....	121
Intentioner i ljuset av utbildningens funktioner .....	128
7. Möjligheter och utmaningar i etniskt heterogena klassrum.....	134
Intentionsövergripande möjligheter och utmaningar.....	135

Lärares bakgrund .....	135
Elevers heterogena referensramar och skolbakgrunder .....	141
Elevers konfliktfyllda historiekulturella uppfattningar .....	146
Elevers upplevelser av historiskt förtryck .....	149
Elevers bristande kunskaper i svenska språket .....	154
Intentionsspecifika möjligheter och utmaningar .....	160
Nutidsförståelse och förståelse av det förflutna .....	160
Samhörighet och fördjupad identitet .....	165
Tolerans och demokratisk värdegrund .....	169
Analytiska och (käll)kritiska förmågor .....	176
Funktionella intentioner, möjligheter och utmaningar i ett spänningsfält .....	186
8. Strategier .....	193
Förbereda sig och vara beredd .....	194
Visa på flexibilitet och reflexivitet .....	196
Ge slutna, objektiva och korrigerande redogörelser .....	200
Visa på olika perspektiv .....	205
Ge plats åt många och motstridiga röster .....	209
Skapa närhet och distans .....	212
Fokusera på berättelser och göra dem tillgängliga .....	217
Arbeta språkutvecklande .....	219
Utnyttja sin bakgrund .....	222
Begränsa innehållet eller perspektiven .....	228
Strategier i relation till kontextuella utmaningar .....	232
9. Historia i en tid av migrationspräglad mångfald .....	238
Summary .....	250
Referenser .....	255
Intervjuförteckning delstudie I .....	281
Intervjuförteckning delstudie II .....	281
Bilagor .....	282
Bilaga 1 Information till lärare (delstudie I) .....	282
Bilaga 2 Intervjuguide (delstudie I) .....	284
Bilaga 3 Information till lärare (delstudie II) .....	286
Bilaga 4 Intervjuguide (delstudie II) .....	289

# Abstract

By exploring the didactical considerations of experienced teachers, the overarching aim of this dissertation is to contribute knowledge about what contemporary migration marked diversity in schools means for history teaching. This is done through two sub-studies and semi-structured interviews with 20 teachers at the lower and upper secondary levels. The methodological foundation of the dissertation is a reflexive thematic analysis, and its primary analytical tool is educational philosopher Gert Biesta's educational functions: qualification, socialization, and subjectification. In three empirical chapters, different dimensions of teachers' didactical considerations in classrooms characterized by migration- marked cultural and ethnic diversity are addressed. The focus is on teachers' teaching intentions, perceived opportunities and challenges, and strategies.

This dissertation shows that teachers' descriptions within the framework of seemingly similar intentions might mean different things. Two clusters of functional intentions emerge within a field of tension. This tension is most evident between socialization and subjectification, and within the domain of qualification. The results show that teachers' perceptions of the significance of migration marked diversity signal more than value judgments. Opportunities and challenges emerge in both overarching and specific ways, constructed in relation to different (functional) intentions. A central result of the thesis consists of 10 strategies that reflect teachers' ideas on how to handle challenging circumstances related to teaching history in classrooms characterized by migration marked diversity. The strategies show that teachers exhibit a wide range of ideas on how to overcome specific contextual challenges, with several ideas reminiscent of strategies identified in previous research. However, some of the strategies reflect approaches that have not been prominently featured in previous research. For example, the limitation of content can occur in a covert or open manner in an interaction or confrontation with students, and teachers' ideas about accommodating diverse and conflicting voices are carried out with different functional intentions. Another result is that there are tensions between history didactical considerations and approaches suitable from a language didactical perspective. According to some teachers, situating teaching close to a history with which students have an emotional relationship can create poorer conditions for students to develop the critical skills that are requested. In other cases, teachers see it as advantageous to situate teaching close to students' history, as reference knowledge can make it easier to contextualize.

While previous research has described a "deficit discourse" – where equivalence is drawn between perceptions of the "immigrant student" and the "problem student" – teacher statements within this study does not entirely support such a discourse. This result has specific connections to history didactics. In relation to specific intentions, such as qualifying students' understanding of the use of history, the lack of reference knowledge regarding European history among some students can be perceived as a learning opportunity for all students, illustrating how opportunities are constructed in relation to teaching intentions. This dissertation highlights the patchwork of (functional) intentions that teachers collectively attribute to their teaching, often in close contact with what they perceive to be the students' needs.

**Keywords:** Migration marked diversity, history teachers, history didactics, educational function, multicultural

# Förord

Forskning kan i vissa stunder bestå av ensamarbete, men ensam genom avhandlingsprojektet har jag aldrig varit. Det är med en djup känsla av tacksamhet jag skriver avhandlingens första och sista text. Utan personer i min omgivning, som delat med sig av sin tid, sitt stöd och sin kunskap, och utan de miljöer vid Umeå universitet som jag har haft förmånen att vara en del av, hade denna resa inte varit möjlig.

Till att börja med vill jag tacka de historielärare som låtit sig intervjuas och generöst delat med sig av sina erfarenheter, tankar och idéer – utan er hade avhandlingen aldrig blivit till. Inledningsvis vill jag även rikta ett varmt tack till min huvudhandledare Henrik Åström Elmersjö och min biträdande handledare Anna Larsson. Era bidrag är egentligen omöjligt att göra rättvisa. Ni har guidat mig genom projektet och läst utkast av varierande kvalitet, alltid med en framåtsyftande anda och skarpa kommentarer. Henrik, tack för alla handledningar på studs och allt du lärt mig inom en bredd av områden – alltifrån historiedidaktisk teori till fotnotsformalia. Anna, tack för din skarpa blick för textstruktur och ditt oförtröttliga arbete med att få mig att skriva rakare. För mig är ni båda stora forskningsförebilder. Jag lämnade alltid våra handledningsmöten med nya insikter och en känsla av att ha fått förnyad styrfart.

Institutionen för idé- och samhällsstudier har varit en utvecklande miljö att arbeta i, mycket tack vare de goda seminariekulturerna där den verkliga forskarskolningen sker. På högre seminariet i historia och idéhistoria och HESSD-seminariet har doktoranders texter alltid prioriterats. Forskningsmiljöerna har varit inbjudande och präglats av en sällsynt kombination av generositet, värme och intellektuell skärpa. Ett stort tack till alla som varit ansvariga för och en del av dessa seminarie-sammanhang, ingen nämnd och ingen glömd. Jag vill dock rikta ett särskilt tack till de doktorander inom den utbildningshistoriska miljön som följt projektet under en lång tid och som jag delat många sammanhang med – Martin, Andreas, Bade, Madelen och Daniel – bättre medresenärer går inte att önska. Vissa tidigare doktorander inom miljön har fortsatt att frikostigt dela med sig av allehanda tips och kunskaper, även efter att ha vandrat vidare inom akademien – tack Emil Marklund och Charlott Wikström.

Tack Jonny Hjelm för att du tagit dig tid till att läsa och kommentera texter, även utanför seminarsammanhang, och kommit med värdefull kritik. Tack Jacob Stridsman och Glenn Sandström för visad förtrolighet och att ni har fått mig att känna mig inkluderad i ett lärarkollegium. En förutsättning för att helhjärtat kunna fokusera på sin forskning är att allt runtomkring fungerar, och det har det verkligen gjort



på institutionen för idé- och samhällsstudier. Jag vill rikta ett stort tack till institutionens tekniska- och administrativa personal för era öppna dörrar och er hjälp i stort som smått. Jag vill även rikta ett tack till Johan Eriksson, Samuel Sundvall och Jacob Hane-Weijman för att ni sedan dag 1 varit bollplank och vänner att dela idéer och erfarenheter med. Ni tillsammans med så många andra kollegor och vänner på institutionen har förgyllt doktorandtillvaron under åren som gått.

Jag har även varit del av forskarskolan inom utbildningsvetenskap (FU). Ett särskilt tack till Björn Norlin, Kirk Sullivan, Sofie Areljung och andra som ansvarat för forskarskolan. Genom FU fick jag ett sammanhang där min förståelse för utbildningsvetenskapliga frågor kunde breddas och under er försorg stiftades många fina bekantskaper.

Tack till mina mittseminarieläsare Anders Persson och Johan Hansson för era konstruktiva synpunkter i en fas där många idéer fortfarande var i ett tidigt skede. Ett stort tack till mina slutseminarieläsare Kenneth Nordgren, Carina Rönnqvist och Andreas Mårdh för era kommentarer som bidrog till att lösa upp några av de sista svårlösta knutarna. Utan er läsning hade slutprodukten inte varit densamma. Tack Paul Zanazanian för att du med värme och generositet tog emot mig i Montreal. Att få möjligheten att arbeta tillsammans gav mig viktiga metodologiska och historiedidaktiska lärdomar som kommit att påverka mig som forskare. Jag vill även tacka Rebecka Sernheim för arbetet med bokens fina omslag.

Avslutningsvis vill jag tacka min familj. Jag vill tacka pappa Olle, mamma Cecilia samt min bror och ständiga inspirationskälla Arvid. Tack för er hjälp med att läsa och kommentera manuset i projektets slutskede, men framför allt vill jag tacka er för att ni genom hela mitt liv funnits där för mig. Tack Anna för ditt stöd och dina påhejningar. Miriam, tack för att du finns och för att du är den du är. Tack för att du har stöttat mig längs vägen, utmanat mig och för att du står vid min sida. Hjalmar och Elias, tack för att ni fyller livet med mening och dagligen påminner mig om att livet är vackert – det är till er jag tillägnar denna bok.

Simon Lundberg, i ett snötäckt Sävar, januari 2025



# 1. Inledning

Lärares idéer om historieundervisningen när elever i samma klassrum har olika etniska bakgrunder är vad som står i fokus i föreliggande avhandling. Fröet till avhandlingsämnet började gro i historieklassrummet under min tid som gymnasielärare. Jag arbetade på en gymnasieskola i Stockholm där eleverna hade olika etniska, kulturella och religiösa bakgrunder. Betydelsen av elevernas skilda bakgrunder blev ofta tydlig i mötet med historieundervisningen, där den ideologiska aspekten av den historia som förmedlas i skolan kom att visa sig.<sup>1</sup> I efterhand kan jag känna att jag borde ha hanterat vissa situationer med mer aktsamhet, i andra fall är jag fortfarande tveksam till om aktsamhet hade varit lösningen. Ett exempel på en krutdurk som exploderade var när jag i undervisningen berörde Israel- och Palestinakonflikten. Med hjälp av en UR-dokumentär visade jag hur skilda bilder av konflikten kan förmedlas genom filmmakarnas redigering och narrativa grepp. Att visa konflikten ur ett israeliskt perspektiv – och därmed i någon mening jämföra det med konflikten sedd ur ett palestinskt perspektiv – upplevde en elev med palestinsk bakgrund som oerhört kränkande.

En annan gång hade jag en elev med starkt historiskt intresse och som uttryckte en stolthet över den persiska historien. Eleven uttryckte besvikelse över att undervisningen inte behandlade sasanidiska imperiet – ett område där mina egna kunskaper var ytterst grundna. Jag minns att jag på många sätt upplevde det utmanande att möta elever i deras historiska intresse och var rådvill angående hur jag skulle hantera vissa elevers uttryck för en romantiserad och identitetsbärande historia som jag själv saknade kunskaper om. Detta är två av många exempel på undervisningssituationer som jag fann utmanande att hantera. Min erfarenhet är knappast ensam i sitt slag.

Att elevers etniska bakgrunder har betydelse i historieundervisningen är väl belagt. Individens etniska och nationella tillhörigheter påverkar historiska konceptioner, uppfattningar om

---

<sup>1</sup> Ämnets ideologiska och moraliska potential kan ses i den historiska berättelsens moraliska lärdomar och politiska poänger, vilka perspektiv som anläggs och vilka delar av det förflutna som får plats på bekostnad av andra. Historiska berättelser – och undervisning – kan därmed sägas ha ett visst moraliskt eller politiskt syfte även om historiska händelser inte medvetet förvrängs eller förnekas. För liknande resonemang, se Henrik Åström Elmersjö, *En av staten godkänd historia: Förhandsgranskning av svenska läromedel och omförhandlingen av historieämnet 1938–1991* (Lund: Nordic Academic Press, 2017), 15; Martin Wiklund, "Historia som domstol och strävan efter historisk rättvisa," i *Sverige och Nazityskland: Skuldfrågor och moraldebatt*, red. Lars M Andersson och Mattias Tydén (Stockholm: Dialogos, 2007), 388–391.

historisk signifikans och historiemedvetandets uttryck.<sup>2</sup> De socio-kulturella miljöer som människor verkar inom kan på subtila sätt forma individers tänkande, tal och historiska minne.<sup>3</sup> De historiska narrativ som förmedlas i skolan kan kollidera med självförståelse och narrativ hos elever som inte identifierar sig med majoritetskulturen, i synnerhet när narrativen berör frågor om historiska övergrepp och skuld.<sup>4</sup> I dessa fall kan elevers kulturella minnen<sup>5</sup> och framtidsförväntningar fungera som ett mer eller mindre kraftfullt filter genom vilket de förstår och uttolkar till exempel lärobokens narrativ.<sup>6</sup> Aktiverandet av elevers kollektiva minnen kan influera grundintrigerna i skolungdomarnas berättelser. En egen konfliktfylld historia kan, liksom självförståelsen av att tillhöra en

---

<sup>2</sup> Geerte M. Savenije, Carla Van Boxtel och Maria Grever, "Sensitive 'heritage' of slavery in a multicultural classroom: Pupils' ideas regarding significance," *British Journal of Educational Studies* 62, nr 2 (2014a); Geerte M. Savenije, Carla Van Boxtel och Maria Grever, "Learning about sensitive history: 'Heritage' of slavery as a resource," *Theory & Research in Social Education* 42, nr 4 (2014b), 532, 540; Peter Seixas, "Historical understanding among adolescents in a multicultural setting," *Curriculum Inquiry* 23, nr 3 (1993), 320; Terrie Epstein, "Deconstructing differences in African-American and European-American adolescents' perspectives on U.S. history," *Curriculum Inquiry* 28, 4 (1998), Vanja Lozic, "Vem är jag?: Emancipation och historieämnet i 'mångkulturella skolor,'" i *Historiedidaktik i Norden* 9, red. Per Eliasson (Malmö: Malmö högskola, 2012), 128; Paul Zanazanian, "Historical consciousness and ethnicity: How signifying the past influences the fluctuations in ethnic boundary maintenance," *Ethnic Studies Review* 33, nr 2 (2010), 132; Carla L. Peck, "It's not like [I'm] Chinese and Canadian. I am in between': Ethnicity and students' conceptions of historical significance," *Theory & Research in Social Education*, 38, nr 4 (2010), 610–611.

<sup>3</sup> James V. Wertsch, *Voices of collective remembering* (Cambridge: Cambridge University Press, 2002), 172; James V. Wertsch, "Texts of memory and texts of history," *L2 Journal: An electronic refereed journal for foreign and second language educators* 4, nr 1 (2012), 10–15.

<sup>4</sup> Kenneth Nordgren och Maria Johansson, "Intercultural historical learning: A conceptual framework," *Journal of Curriculum Studies* 47, nr 1 (2014); Terrie Epstein, "Adolescent perspectives on racial diversity in US history: Case studies from urban classrooms," *American Educational Research Journal* 37 (2000); Terry Epstein, "The effects of family/community and school discourses on children's and adolescents' interpretations of United States history," *History Education Research Journal* 6, nr 1 (2006). I en amerikansk kontext finns det forskare som framhåller att detta är av särskild betydelse bland elever tillhörande så kallade "ofrivilliga minoriteter", vilket åsyftar grupper av människor som ursprungligen fördes in i landet eller samhället mot sin vilja. John U. Ogbu, "Understanding cultural diversity and learning," *Educational Researcher* 21, nr 8 (1992), 8–10.

<sup>5</sup> *Kulturella minnet* ett formaliserat och institutionaliserat minnessammanhang som människor socialiserats in i och som är tjänar syftet att stabilisera ett samhälles eller en grupp självbild. Detta har särskilts från ett självupplevt kommunikativt eller socialt minne som baseras på vardagskommunikation. Jan Assmann och John Czaplicka, "Collective memory and cultural identity," *New German Critique* nr 65 (1995); Aleida Assmann, *Shadows of trauma: Memory and the politics of postwar identity* (New York: Fordham University Press, 2016), 19–21.

<sup>6</sup> Dan A Porat, "It's not written here, but this is what happened': Students' cultural comprehension of textbook narratives on the Israeli–Arab conflict," *American Educational Research Journal* 41, nr 4 (2004), 989–990; Dan A Porat, "Who fired first? Students' construction of meaning from one textbook account of the Israeli–Arab conflict," *Curriculum Inquiry* 36 (2006), 260–269. Även andra forskare har påvisat elevers tendenser att selektivt använda formellt lärande för att understödja sina positioner. Se till exempel Alison Kitson och Alan McCully, "You hear about it for real in school': Avoiding, containing and risk-taking in the history classroom," *Teaching History* 120, nr 32 (2005), 33.

förbisedd minoritetsgrupp, på olika sätt påverka hur elever förstår samtidshistorien.<sup>7</sup>

En annan omständighet som lärare i etniskt heterogena klassrum måste förhålla sig till är att elever från en etnisk minoritet eller med migrationsbakgrund i många fall uppfattar att den personligt relevanta historien inte får utrymme i klassrummen, eller att den egna gruppen porträtteras på ett negativt sätt i undervisningen.<sup>8</sup>

Betydelsen av elevers etniska tillhörigheter för deras syn på undervisningen är mångfacetterad. Elever kan mycket väl se det som viktigt för alla att läsa en gemensam historia samtidigt som samma elever kan tycka att undervisningen bör vara öppen för elevernas individuella intressen.<sup>9</sup> Det finns också elever som inte vill behandla sitt, eller sina föräldrars, forna hemland inom ramen för historieundervisningen utan önskar en historieundervisning om landet de nu är en del av och vill lära sig mer om det nya landets eller lokalsamhällets historia.<sup>10</sup> Elever ser heller inte nödvändigtvis sin etniska tillhörighet som betydelsefull för sin personliga identitet.<sup>11</sup>

Även lärare kan ha en ovilja gentemot någon form av särartspolitisk strategi där undervisningen baseras på olika gruppers förmodade särintressen, och många har lyft betydelsen av att undvika att påskrivna elever identiteter eller intressen på basis av etnisk tillhörighet.<sup>12</sup> Ytterligare en komplexitet är det faktum att många av dagens klassrum innehåller elever med bakgrund i samhällen präglade av (ibland pågående) väpnade konflikter, där eleverna ibland känner tillhörighet med konfliktens olika sidor och bär med sig rivaliserande minnen in i klassrummen. Ännu en omständighet är att det förekommer

---

<sup>7</sup> Kenneth Nordgren, *Vems är historien?: Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige* (Karlstad: Karlstads universitet, 2006), 140–144, 154–160.

<sup>8</sup> Bruce VanSledright, "Narratives of nation-state, historical knowledge, and school history," *Review of Research in Education* 32, nr 1 (2008), 128–129; Arja Virta, "Whose history should be dealt with in a pluricultural context—immigrant adolescents' approach," *Intercultural Education* 27, nr 4 (2016), 384–385; Richard Harris och Rosemary Reynolds, "The history curriculum and its personal connection to students from minority ethnic backgrounds," *Journal of Curriculum Studies* 46, nr 4 (2014), 384; Saiba Sandhu, Richard Harris och Meggie Copey-Blake, "School history, identity and ethnicity: An examination of the experiences of young adults in England," *Journal of Curriculum Studies* 55, nr 2 (2023), 154, 162.

<sup>9</sup> Vanja Lozic, *I historiekansons skugga: Historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle* (Malmö: Malmö högskola, 2010), 284–287.

<sup>10</sup> Kate Hawkey och Jayne Prior, "History, memory cultures and meaning in the classroom," *Journal of Curriculum Studies* 43, nr 2 (2011), 238; Sandhu, Harris och Copey-Blake (2023), 163; Ylva Wibaeus, "Blivande historielärares förståelse av mångfaldsfrågor i ett historiedidaktiskt perspektiv," *Educare-Vetenskapliga skrifter* 2 (2008), 43.

<sup>11</sup> James A. Banks, *An introduction to multicultural education*, fourth edition (Boston: Pearson Education, 2008), 4.

<sup>12</sup> Banks (2008), 4; Laila Nielsen, "Historieundervisning och identitet i det mångkulturella samhället," *Norddidactica* 3, nr 2 (2013), 57; Virta, (2016), 381–82; Anders E. B. Blomqvist, "Grundläggande, interkulturella och specifika strategier för undervisning om kontroversiella frågor," i *Att undervisa om kontroversiella frågor: Didaktiska möjligheter och utmaningar*, red. Anna Larsson (Malmö: Gleerups, 2024), 133–134.

(vardags)rasism och diskriminering på etnisk grund i skolan<sup>13</sup> samt att läroplanen i sin tur innehåller andrafierande uttryck.<sup>14</sup> Att lärare står inför en komplex situation när det kommer till att undervisa historia i dagens mångfaldspräglade skola råder det således ingen tvekan om.

Inte heller råder det någon tvekan om att Sverige under en relativt kort period genomgått genomgripande demografiska förändringar på grund av migration. Detta har medfört att klassrum som inrymmer elever med olika etniska och religiösa bakgrunder snarare utgör regel än undantag. Allt sedan andra världskrigets slut har Sverige successivt utvecklats från att vara ett av västvärldens mest etniskt och kulturellt homogena samhällen till att bli alltmer präglad av etnisk, kulturell, religiös och språklig mångfald.<sup>15</sup> Förändringen kan illustreras med statistiska uppgifter. I början av 1960-talet hade Sverige, trots flyktingmottagande och arbetskraftinvandring i andra världskrigets efterföljd, en befolkning

---

<sup>13</sup> Vardagsrasism kan ses om rasism som är integrerade i vardagliga situationer och kopplad till samhälleliga strukturer. DO, "The state of discrimination 2023: Annual report from the Equality Ombudsman," Report 2023: 4, 52–54; Camilla Hällgren, "Working harder to be the same": Everyday racism among young men and women in Sweden," *Race, Ethnicity and Education* 8, nr 3 (2005), 320–321, 338–339; Jonas Larsson Taghizadeh, "Are more affluent parents treated more favourably by elementary school principals? Socioeconomic discrimination among local Swedish public officials," *Local Government Studies* 49, nr 3 (2023), 608–610. Notera att Larsson Taghizadeh betonar samspelet mellan socioekonomisk och etnisk diskriminering. Se även Emma Arneback och Jan Jämte, *Att motverka rasism i förskolan och skolan* (Stockholm: Natur & Kultur, 2017), 8, 49–51, 75–76. Det finns också studier som framhållit att det enbart är en svag "etnisk snedvridning" kopplat till ungas upplevelse av att bli orättvist behandlad i olika arenor, varav en är skolan. Jan O. Jonsson, Carina Mood, och Georg Treuter, *Integration bland unga: En mångkulturell generation växer upp* (Göteborg: Makadam Förlag, 2022), 20.

<sup>14</sup> Att svenska skolans läroplan innehåller dimensioner av "andrafiering" och främlingsgörande har uppmärksamats i utredningar och i forskning. Se till exempel SOU 2005:41, *Bortom Vi och Dom – Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*, 7–8; SOU 2006:40, *Utbildningens dilemma: Demokratiska ideal och andrafierande praxis*; Brantefors (2011), 70–71, 75–77; Mekonnen Tesfahuney, "Monokulturell utbildning," *Utbildning & Demokrati* 8, nr 3 (1999); Ann Runfors, *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar: En studie av hur invandrarskap formas i skolan* (Stockholm: Prisma, 2003), kap. 7.

<sup>15</sup> Se till exempel Mats Wickström, *The multicultural moment: The history of the idea and politics of multiculturalism in Sweden in comparative, transnational and biographical context, 1964–1975* (Åbo: Åbo Akademi, 2015), 11–12. Här är det viktigt att understryka att Sverige aldrig varit ett etniskt homogent land. Att framställa Sveriges utveckling som en utveckling från ett helt igenom homogent land till ett land karaktäriserat av kulturell och etnisk mångfald är att bortse från de nationella minoriteterna och därtill en bortse från en organiserad invandring som i något avseende funnits allt sedan medeltiden, samt att Sverige fram till förlusten av Finland 1809 var en väldigt etniskt heterogen stat. Att inte understryka det riskerar att befästa en myt om en förlusten nationellt homogen befolkning och underspela lokala eller regionala identiteters historiska betydelse, något flera forskare påtalat. Se till exempel Kerstin Von Brömssen och Christina Rodell Olgac, "Intercultural education in Sweden through the lenses of the national minorities and of religious education," *Intercultural Education* 21, nr 2 (2010), 121. Sedan en tid tillbaka har forskare beskrivit Sverige som ett av den industrialiserades världens mest etniskt, kulturellt religiöst, språkligt eller "rasligt" heterogena samhällen. Se till exempel Inger Lindberg och Karin Sandwall, "Nobody's darling? Swedish for adult immigrants: A critical perspective," *Prospect* 22, nr 3 (2007), 80; Tobias Hübinette och Catrin Lundström, *Den färgblinda skolan: Ras och vithet i svensk utbildning* (Stockholm: Natur & Kultur, 2022), 10–11.

där endast 4 procent var utrikes födda.<sup>16</sup> Den religiösa homogeniteten framgår av att 96 procent av befolkningen vid decenniets mitt tillhörde den lutherska statskyrkan.<sup>17</sup> Det kan ställas i kontrast till 2023 då Sverige var ett av EU-länderna med den högsta andelen av sin befolkning född utanför unionen (drygt 15 procent, motsvarande ca 1,2 miljoner),<sup>18</sup> och samma år var 20 procent av befolkningen (motsvarande ca 2,2 miljoner) född utomlands.<sup>19</sup> I dagens Sverige talas det uppskattningsvis 200 språk, nästan 30 procent av grundskolans elever har ett annat modersmål än svenska och den religiösa mångfalden i skolans klassrum kan vara påtaglig.<sup>20</sup> Samhällets mångfald är givetvis inte enbart kopplad till migration. Användningen av (sociala) medier och internet som överskrider nationella gränser är exempel på andra faktorer som bidrar till utbredningen av olika former av samhällelig pluralism.<sup>21</sup> Begreppen ”radikal mångfald” eller ”superdiversitet” har använts för att beskriva samhällen karaktäriserade av en stor transnationalism där komplexa multipla identiteter är vanliga och inte kan ses som normavvikande.<sup>22</sup> Nationella gemenskaper baserade på föreställningar om en sammankoppling mellan *cives* (medborgerliga rättigheter), *ethnos* (gemensamt

---

<sup>16</sup> SCB, ”Sveriges befolkning i sammandrag 1960–2023,” <https://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/befolkning/befolkningens-sammansattning/befolkningsstatistik/pong/tabell-och-diagram/befolkningsstatistik-i-sammandrag/sveriges-befolkning-i-sammandrag-1960-2023/>.

<sup>17</sup> De övriga fyra procenten bestod till överväldigande av individer tillhörande andra kristna samfund. Se David Thurffjell, ”Världens mest sekulariserade land?” i *Sveriges historia 1965–2012*, red. Kjell Östberg och Jenny Andersson (Stockholm: Norstedts, 2013), 156.

<sup>18</sup> Eurostat, ”Population on 1 January by age group, sex and country of birth,” [https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/MIGR\\_POP3CTB\\_custom\\_5598604/default/table?lang=en](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/MIGR_POP3CTB_custom_5598604/default/table?lang=en).

<sup>19</sup> SCB, ”Utrikes födda i Sverige,” <https://www.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/manniskorna-i-sverige/utrikes-fodda-i-sverige/>.

<sup>20</sup> Skolverket, ”Samtliga elever i grundskolan med undervisning i modersmål läsåret 23/24,” <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning?sok=SokC&omrade=Skolor%20och%20elever&lasar=2023/24&run=1>; Institutet för språk och folkminnen, ”Språken i Sverige,” <https://www.isof.se/flersprakighet/lar-dig-mer-om-flersprakighet/spraken-i-sverige>; Olof Franck och Peder Thalén (red.), *Interkulturell religionsdidaktik: Utmaningar och möjligheter* (Lund: Studentlitteratur, 2018). För en beskrivning av hur Sverige blivit alltmer mångreligiöst under 2000-talet se även Lars Näslund, ”Faces of faith: Reflections on examples of plurality in a Swedish RE classroom,” *British Journal of Religious Education* 31, nr 3 (2009), 227.

<sup>21</sup> Karin Kittelmann Flensner, *Religious education in contemporary pluralistic Sweden* (Göteborg: Göteborgs universitet, 2015), 17; Alberto Rosa och Brescò Ignacio, ”What to teach in history education when the social pact shakes?,” i *Palgrave handbook of research in historical culture and education*, red. Mario Carretero, Stefan Berger och Maria Grever (London: Palgrave Macmillan, 2017), 415.

<sup>22</sup> Richard Zapata-Barrero, ”Interculturalism in the post-multicultural debate: A defence,” *Comparative Migration Studies* 5, nr 1 (2017), 4; Steven Vertovec, ”Super-diversity and its implications,” *Ethnic and Racial Studies* 30, nr 6 (2007); Steven Vertovec, ”Talking around super-diversity,” *Ethnic and Racial Studies* 42, nr 1 (2019); Kate Hawkey, ”History and super diversity,” *Education Sciences* 2, nr 4 (2012).

förflutet) och demos (innehav av suveränitet/rösträtt) har världen över kommit att luckras upp med en ökad migration och globalisering.<sup>23</sup>

Den ökade mångfalden har sedan decennier tillbaka fått forskare att ifrågasätta (historie)undervisningens traditionella roll och diskutera vilken medborgarbildande funktion undervisningen bör fylla. Många svar är utvecklade inom fältet med intresse för *interkulturell* eller *mångkulturell* pedagogik, där termer som "intercultural", "cultural responsive" eller "culturally relevant" kompetens, kommunikation och lärande har myntats.<sup>24</sup> Även om förhållningssätten är många och skiljer sig mellan och inom olika inriktningar (eller ibland inte på ett klart sätt kan särskiljas från varandra)<sup>25</sup> karaktäriseras de av ett gemensamt mål om att hos eleverna bygga särskilda förhållningssätt och kompetenser och att utveckla en undervisning lämplig för ett mångkulturellt och globaliserat samhälle. Förenklat handlar det om en inkluderande undervisning som bejakar elevers olika bakgrunder och identiteter och ser dem som en resurs. Vidare strävar undervisningen efter att utveckla elevers förståelse för en heterogen samtid och stärka deras förmåga att kritiskt interagera i dagens demokratiska och mångfaldspräglade samhälle.<sup>26</sup>

---

<sup>23</sup> Rosa och Brescò (2017), 414, 418–419. En migrationsrelaterad mångfald har också förknippats med en ökad press att förändra utbildningssystemet i en mer inkluderande riktning. Se Daniel Faas, *Negotiating political identities: Multiethnic schools and youth in Europe* (London: Routledge, 2016), 6–7.

<sup>24</sup> Se till exempel Gloria Ladson-Billings, "Toward a theory of culturally relevant pedagogy," *American Educational Research Journal* 32, nr 3 (1995); James A. Banks och Cherry A. McGee Banks, *Multicultural education: Issues and perspectives*, tenth edition (Indianapolis: John Wiley & Sons, 2020); Geneva Gay, *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (New York: Teachers College Press, 2000); Jagdish S. Gundara och Agostino Portera, "Theoretical reflections on intercultural education," *Intercultural Education* 19, nr 6 (2008); Nektaria Palaiologou och Gunther Dietz, "Multicultural and intercultural education today: Finding a 'common topos' in the discourse and promoting the dialogue between continents and disciplines," i *Mapping the broad field of multicultural and intercultural education worldwide: Toward the development of a new citizen*, red. Nektaria Palaiologou och Gunther Dietz (Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2012).

<sup>25</sup> James A. Banks, *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*, sixth edition (New York: Routledge, 2016), 71; Hans Lorentz och Bosse Bergstedt, "Interkulturella perspektiv: Från modern till postmodern pedagogik," i *Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*, andra upplagan, red. Hans Lorentz och Bosse Bergstedt (Lund: Studentlitteratur, 2016), 16–17, 31–32. Gunilla Holm och Harriet Zilliacus framhåller visserligen att ett kritiskt förhållningssätt och fokus på elevers "empowerment" och politiska handlingskraft är mer framträdande i den nordamerikanska mångkulturella utbildningsdebatten i jämförelse med interkulturell utbildning som är den europeiska motsvarigheten. Gunilla Holm och Harriet Zilliacus, "Multicultural education and intercultural education: Is there a difference?," i *Dialogs on diversity and global education*, red. Mirja-Tytti Talib et al. (New York: Peter Lang Publishing Group, 2009), 23–25. Det är även viktigt att understryka att sammanförandet av perspektiven är en förenkling och att Lorentz och Bergstedt argumenterar för att hålla isär dem.

<sup>26</sup> Forskare har understrukt skillnaden mellan inriktningar som behandlar mångkulturella frågor inom ramarna för ett förgivettaget liberalt samhälle och forskare som anammar kritiska perspektiv, de senare präglade av att betona förändring och emancipation från det rådande förgivettagna systemet. Lotta Brantefors, *Kulturell fostran: En didaktisk studie av talet om kulturella relationer i texter om skola och utbildning* (Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 2011), 21; Holm och Zilliacus (2009), 23–25.



När det kommer till historieämnet har dess traditionella nationalfostrande, monokulturella inriktning och förmedling av ett sammanhållande nationellt narrativ framställts som mindre lämpligt när en betydande del av eleverna identifierar sig med olika etniska och kulturella bakgrunder.<sup>27</sup> En vanlig slutsats är att en identitetspolitisk strävan i form av en kanoniserande berättelse riskerar att exkludera elever från en identitetsskapande och meningsbärande historieundervisning.<sup>28</sup> Att inte lyfta alternativa tolkningar av det förflutna kan dessutom begränsa marginaliserade studenters känslor av tillhörighet eller solidaritet till staten.<sup>29</sup> Kritiken mot ämnets traditionella inriktning kan förstås utifrån den förändrade demografiska situationen men också utifrån att nationella identiteters förgivettagna status (och historieämnets roll i att odla dem) har ifrågasatts under efterkrigstiden och alltmer under dagens sen- eller postmoderna epok.<sup>30</sup> En annan kritik har formats från

---

<sup>27</sup> I svenskt sammanhang framhöll Ulf Zander under slutet av 1990-talet att en historieundervisning med statnationalistiska drag allt sedan efterkrigstiden blivit olämplig. Ulf Zander, "Historia och identitetsbildning," i *Historiedidaktik*, red. Klas-Göran Karlsson och Christer Karlegård (Lund: Studentlitteratur, 1997), 110. Se även Nordgren (2006); Lozie (2010); Inari Sakki och Anna-Majja Pirttilä-Backman, "Aims in teaching history and their epistemic correlates: A study of history teachers in ten countries," *Pedagogy, Culture & Society* 27, nr 1 (2019), 67, 75; Siep Stuurman och Maria Grever, *Beyond the canon: History for the 21st century* (Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2007); James A. Banks, "Diversity, group identity, and citizenship education in a global age," i *Democracy and multicultural education*, red. Farideh Salili och Rumjahn Hoosain (Charlotte: Information Age Publishing, 2010), 23.

<sup>28</sup> Jocelyn Létourneau och Sabrina Moisan, "Young people's assimilation of a collective historical memory: A case Study of Quebecers of French-Canadian heritage," i *Theorizing historical consciousness*, red. Peter Seixas (Toronto: University of Toronto Press, 2004); Anna Clark, *History's children: History wars in the classroom* (Sydney: University of New South Wales Press, 2008); Per Eliasson, "Historieämnet i de nya läroplanerna," i *Historien är närvarande: Historiedidaktik som teori och tillämpning*, red. Klas-Göran Karlsson och Ulf Zander (Lund: Studentlitteratur, 2014), 250–251.

<sup>29</sup> Se till exempel Banks (2010), 23; Paul Zanazanian, "Teaching history for narrative space and vitality: Historical consciousness, templates, and English-speaking Quebec," i *International perspectives on teaching rival histories: Pedagogical responses to contested narratives and the history wars*, red. Henrik Åström Elmersjö, Anna Clark och Monika Vinterek (London: Palgrave Macmillan, 2017), 108.

<sup>30</sup> Jean-Francois Lyotard, "The postmodern condition," i *Modernity: Critical concepts: Vol. 4. After modernity*, red. Malcolm Waters (London: Routledge, 1999); Arie H.J. Wilschut, "History at the mercy of politicians and ideologies: Germany, England, and the Netherlands in the 19th and 20th centuries," *Journal of Curriculum Studies* 42, nr 5 (2010), 702–703, 710; Rosa Bruno-Jofré och Martin Schiralli, "Teaching history: A discussion of contemporary challenges," *Encounters on Education* 3 (2002), 118; Rosa och Brescó (2017), 413; Kaya Yilmaz, "Postmodernism and its challenge to the discipline of history: Implications for history education," *Educational Philosophy and Theory*, 42, nr 7 (2010), 779–795. Forskare har även framhållit hur lärares försök att inkludera marginaliserade grupper för att öppna upp kanoniserande berättelser riskerar att essentialisera kulturer samt hemfalla åt så kallade tilläggsperspektiv. Tilläggsperspektiv kännetecknas av att marginaliserade grupper erkänns plats, men får utrymme utanför de undersökta historiska händelserna snarare än som en integrerad del av dem. Se John Wills och Hugh Mehan, "Recognizing diversity within a common historical narrative: The challenge to teaching history and social studies," *Multicultural Education* 4, nr 1 (1996), 7–9.

diskussioner om hur ämnet kan göras relevant för eleverna,<sup>31</sup> samt att essentialiserande berättelser i nationens tjänst intar ett spänningsfyllt förhållande till ämnessyftet om att utveckla elevers kritiska tänkande.<sup>32</sup> Att det under lång tid funnits en utbredd kritik riktad mot ämnets traditionella assimilerande roll innebär dock inte att det råder konsensus om vilken historia som är mest lämplig att undervisa i dagens mångfaldspräglade och demokratiska samhällen.

Idéerna om vad som bör vara historieundervisningens roll och vad som bör prioriteras inom ramarna för denna skiljer sig åt mellan olika traditioner. Bland kritikerna mot ämnets traditionella fostrande roll går det förenklat att skilja på svar utvecklade i en anglosaxisk disciplinär tradition och svar utvecklade i en tysk historiedidaktisk tradition där begreppet historiemedvetande är centralt även om det också har funnits ambitioner att överbygga de två traditionerna.<sup>33</sup>

Inom den förstnämnda traditionen spelade Schools Council History Project (SCHP), utfört i linje med psykologen Jerome Bruners idéer om vikten av att lära ut diciplinens natur, en betydande roll. Ett sådant så kallat *historical thinking-perspektiv* är förknippat med en prioritering av att utveckla elevernas förståelse för den historievetenskapliga kunskapsproduktionen och dess metoder, inte minst genom att låta eleverna arbeta som historiker. Företrädare för perspektivet framhåller att fokus på det historiska tänkandet har potential att utveckla elevernas analytiska färdigheter och förmåga att föra kritiska resonemang. Inriktningen har motiverats med att den har potential att

---

<sup>31</sup> Shemilt (1980) i Anna-Lena Lilliestam, *Aktör och struktur i historieundervisning: Om utveckling av elevers historiska resonering* (Göteborg: Göteborgs universitet, 2013), 37. Lilliestam hänvisar bland annat till ett personligt möte med Denis Shemilt.

<sup>32</sup> Savenije, van Boxel, och Grever, (2014), 521; Helen Mu Hung Ting, "Introduction: Negotiating ethnic diversity with national identity in history education," i *Negotiating ethnic diversity and national identity in history education: International and comparative perspectives*, red. Helen Mu Hung Ting och Luigi Cajani (Cham: Springer International Publishing, 2023), 17; Wouter Smets, "The purposes of historical canons in multicultural history education," *Journal of Curriculum Studies* 56, nr 3 (2024), 303–304; Mario Carretero, *Constructing patriotism: Teaching history and memories in global worlds* (Charlotte: Information Age Publishing, 2011), xxiv–xxviii, 122.

<sup>33</sup> Mest känt är Peter Seixas inflytelserika och vida spridda undervisningsprogram baserade på sex så kallade "second-order concepts" att organisera undervisningen kring. Enligt nämnda initiativ är en utvecklad förståelse för begreppen förenad med en förmåga att kunna hantera innehåll i linje med ett disciplinärt tänkande. Peter Seixas (red. *Theorizing historical consciousness* (Toronto: University of Toronto Press, 2004); Peter Seixas, "Translation and its discontents: Key concepts in English and German history education," *Journal of Curriculum Studies* 47, nr 6, 2015; Peter Seixas "Historical consciousness and historical thinking," i *Palgrave handbook of research in historical culture and education*, red. Mario Carretero, Stefan Berger, och Maria Grever (London: Palgrave Macmillan, 2017); Peter Seixas och Tom Morton, *The big six: Historical thinking concepts* (Toronto: Nelson Education LTD, 2013).

kvalificera eleverna för demokratiskt deltagande.<sup>34</sup> Den tyska traditionens väg bort från ett fostrande av ett kollektivt minne i patriotismens tjänst går istället via begreppen historiemedvetande och historiebruk. Centralt i den tyska traditionen är en syn på historia som en meningsskapande process, idéer om att låta ämnet relatera till elevers identitet och att som lärare bejaka ämnets livsorienterande roll.<sup>35</sup>

Det finns även röster som framhåller förtjänster med en gemensam berättelse. Förespråkare har framhållit att inkluderande narrativ har potential att desarmera den nationella historieskrivningens farliga sprängkraft. Det kan exempelvis vara narrativ med en sensmoral formad av kosmopolitiska värden som tolerans eller en undervisning som avser att få elever att identifiera sig med människor som arbetat för demokrati och tillåtande av mångfald.<sup>36</sup> Andra ser det som viktigt att i undervisningen utveckla förståelsen för narrativets konstruerade natur, och har understrukt vikten av klassrumsdialog i relation till skilda narrativa och begreppsliga synsätt.<sup>37</sup> Idéer om att låta elevers berättelser mötas och bemötas i klassrummet, är för vissa sammanbundna med idéer om att lärares bedömning inte bara ska utgå från berättelsernas historievetenskapliga standard utan även från elevers etiska medvetenhet

---

<sup>34</sup> Denis Shemilt, "The devil's locomotive," *History and Theory* 22, nr 4 (1983), 16–17; Denis Shemilt, "Drinking an ocean and pissing a cupful," i *National history standards: The problem of the canon and the future of teaching history*, red. Linda Symcox och Arie Wilschut (Charlotte: Information Age Publishing, 2009); Stéphane Levesque, *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century* (Toronto: University of Toronto Press, 2008), 14; Samuel S. Wineburg, *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past* (Philadelphia: Temple University Press, 2001). *Corroboration* (att jämföra olika källdokument), *sourcning* (att se till avsändaren innan man läser källtexten) och *contextualization* (att sitera källan i sitt rumsliga och tidliga sammanhang) har beskrivits utgöra viktiga delar av att en sådan inriktning. Se Samuel S. Wineburg, Daisy Martin, and Chauncey Monte-Sano, *Reading like a historian: Teaching literacy in middle and high school history classrooms* (New York: Teachers College Press, 2012).

<sup>35</sup> Karl-Ernst Jeismann, "Geschichtsbewußtsein," i *Handbuch der Geschichtsdidaktik, 1 vol.*, red. Klaus Bergmann et al. (Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 1979); Jörn Rüsen, *Evidence and meaning: A theory of historical studies* (New York: Berghahn Books, 2017).

<sup>36</sup> Se exempel i Stefan Berger, "De-nationalizing history teaching and nationalizing it differently! Some reflections on how to defuse the negative potential of national(ist) history teaching," i *History education and the construction of national identities*, red. Mario Carretero, Mikel Asensio och Maria Rodriguez-Moneo (Charlotte: Information Age Publishing, 2012), 42–44; Wills och Mehan (1996), 4, 11; Keith C. Barton, "The denial of desire: How to make history education meaningless," i *National history standards: The problem of the canon and the future of teaching history*, red. Linda Symcox och Arie Wilschut (Charlotte: Information Age Publishing, 2009), 276, 348.

<sup>37</sup> Carla Van Boxtel och Jannet Van Drie, "Engaging students in historical reasoning: The need for dialogic history education," i *Palgrave handbook of research in historical culture and education*, red. Mario Carretero, Stefan Berger och Maria Grever (London: Palgrave Macmillan, 2017).

och argumentation.<sup>38</sup> Utmaningen i att inkludera en myriad av historiska berättelser utan att göra historieundervisningen fragmentarisk eller pedagogiskt omöjlig har fått historiedidaktiker att ge substans åt begreppen interkulturell kompetens och interkulturellt lärande.

Kunskap om olika kulturer och förmåga att tolka och relatera dessa till sin egen kultur samt att kunna relativisera egna värderingar i ljuset av andra kulturers, är viktiga komponenter i interkulturell historieinlärning och kompetens.<sup>39</sup> En annan viktig komponent är innehåll som behandlar gränsöverskridande utbyten och migration. Ett sådant innehållsfokus har ansetts lämpligt för att motverka essentialistiska idéer om det nationella som något äkta och naturligt.<sup>40</sup> Modellerna kring interkulturell historieundervisning betonar generellt sett ett tillvaratagande av mångfald, decentrering och erkännande av olika perspektiv. Det är komponenter som även återfinns i andra idéer om historieundervisningens roll i dagens heterogena samhälle. Trots skilda svar om "historieämnets bör", delar de ett epistemologiskt förhållnings-sätt: att historia till sin natur är en konstruktion av det förflutna och måste skiljas från det förflutna som sådant.

Framträdande idéer om "historieämnets bör" inom det historiedidaktiska fältet drar dock inte nödvändigtvis jämnt med andra omständigheter i lärares närhet, så som styrdokumentens krav, läroböckers innehåll samt den politiska diskurs som för tillfället dominerar. Styrdokumentet ger inte entydigt uttryck för en konstruktivistisk syn på historieämnet. I vissa delar uppmanas lärare att låta eleverna (de)konstruera det historiska innehållet och i andra delar visa på förmåga att rekonstruera det. Det har påtalats att tre idealtypiska förhållningssätt till historieundervisning finns representerade i svenska historieämnets ämnesplan: kollektiv minneshistoria, disciplinär historia

---

<sup>38</sup> Fredrik Alvé, *Tänka rätt och tycka lämpligt: Historieämnet i skärningspunkten mellan att fostra kulturbärare och förbereda kulturbyggare* (Malmö: Malmö högskola, 2017), 430–432.

Andra historiedidaktiker har framhållit att en etisk och moralisk dimension är betydelsefull för historieämnet, särskilt i en tid av uppsving för konservativ nationalism. Silvia Edling et al. menar att dessa dimensioner utgör en integrerad del av en historiemedvetandetradition, även om synen på var ämnets etiska och moraliska potential ligger varierar inom traditionen. Silvia Edling et al., "Why is ethics important in history education? A dialogue between the various ways of understanding the relationship between ethics and historical consciousness," *Ethics and Education* 15, nr 3 (2020), 338, 348–349.

<sup>39</sup> Se till exempel Nordgren och Johansson (2014); Kenneth Nordgren, "Powerful knowledge, intercultural learning and history education," *Journal of Curriculum Studies* 49, nr 5 (2017); Maria Johansson, *Interkulturalitet och historia: Historieundervisningens teori och praktik i en mångkulturell värld* (Karlstad: Karlstads universitet, 2023); Andreas Körber, "Transcultural history education and competence: Emergence of a concept in German history education," *History Education Research Journal* 15, nr 2 (2018). Värt att notera är att Körber som skriver i ett tyskt nationellt sammanhang skiljer på begreppen interkulturell och transkulturell.

<sup>40</sup> Berger (2012), 42.

och historia guidad av ett postmodernt tankesätt.<sup>41</sup> Dessa är baserade på olika synsätt gällande möjligheterna att överbrygga det förflutna och berättelser om det förflutna.<sup>42</sup> Ser man till läroplanen och skolans uppdrag i sin helhet framkommer andra former av inneboende spänningar och målkonflikter. Exempelvis handlar det om spänningen mellan att vara monokulturellt eller interkulturellt inriktad, normativt kulturrelativistisk eller normativt föreskrivande, fostra kritiska och självständiga elever eller förmedla en kulturellt förankrad värdegrund.<sup>43</sup> Att det finns spänningar inom styrdokumenterna rörande historieämnets roll är långt ifrån något unikt för det svenska nationella sammanhanget. Utbildningsväsendet har snarare överallt, internationellt såväl som i Sverige, varit en central arena för olika motsättningar, däribland ”striden” mellan olika ”mångkulturalismer”.<sup>44</sup>

Gällande läromedels innehåll har forskare påvisat hur Västeuropa och Norden ges det dominerande utrymmet och hur omvärlden enbart framstår som viktigt via sin koppling till Västeuropa.<sup>45</sup> Historieläromedel har en lång historia av att i sina framställningar ge uttryck för en eurocentrisk skildring av andra kulturer och framställningar av ”folket”

---

<sup>41</sup> Henrik Åström Elmersjö, ”Historielärares syn på historisk kunskap och undervisning om historiebruk,” *Nordidactica* 11, nr 3 (2021), 7–8. Detta framgår även av Per Eliasson beskrivning av ämnesplanen även om han inte använder sig av nämnda begrepp. Eliasson (2014), 256. För en utförligare beskrivning av förhållningssätten, se Peter Seixas, ”Schweigen! die Kinder! or, does postmodern history have a place in the schools,” I *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives*, red. Peter N. Stearns, Peter Seixas och Samuel S. Wineburg (New York: New York University Press).

<sup>42</sup> Keith Jenkins och Alun Munslow, *The nature of history reader* (London: Routledge, 2004), 7–15; Robert J. Parkes, ”Teaching history as historiography: Engaging narrative diversity in the curriculum,” *The international Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 8, nr 2 (2009), 126–128.

<sup>43</sup> För forskning som betonar spänningar av dessa slag se till exempel Elmersjö (2021), 2; Nordgren (2006), 169; Johan Samuelsson, ”History wars in Sweden?: A syllabus debate about nation, history, and identity,” *Historical Encounters* 4, nr 2 (2017), 41–42; Sabine Gruber och Annika Rabo, ”Multiculturalism Swedish style: Shifts and sediments in educational policies and textbooks,” *Policy Futures in Education* 12, nr 1 (2014), 64; Alvéen (2017), 411, 415–416; Karin Årman, *Bland epor och hijabs: Kontroversiella frågor på en högstadieskola i bruksorten* (Falun: Högskolan Dalarna, 2024), 20.

<sup>44</sup> Pia Nykänen, *Värdegrund, demokrati och tolerans: Om skolans fostran i ett mångkulturellt samhälle* (Stockholm: Thales, 2009), 98, 220; Hugh och Mehan (1996), 5–6. För exempel på andra inneboende motsättningar inom historieämnet, se till exempel Carretero (2011), xxiv–xxviii, 122.

<sup>45</sup> Nordgren (2006), 187–190.

som något nationellt eller etniskt villkorat.<sup>46</sup> Vad som direkt eller indirekt utgör ett ”vi” kan därigenom bli exkluderande.<sup>47</sup>

En central trop inom den dominerande politiska diskursen är behovet av en gemensam samhällskultur och vikten av att ha en bottenplatta för nationell sammanhållning, exempelvis i form av ett gemensamt språk eller liberala värden.<sup>48</sup> Gemensamt för många europeiska länder som tagit emot ett större antal migranter är att de allt sedan slutet av 1990-talet anammat en striktare politik för samhällelig integration. Skiftet mot en restriktivare politik kopplat till uppehållstillstånd och medborgarskap har av forskare kallats ”the civic integrationist turn”.<sup>49</sup> Skiftet har även gjort sig gällande i en svensk kontext i efterföljden av den så kallade flyktingkrisen 2015. Vägen bort från en politik baserad på frivillig integration annonserades av regeringen i april 2021.<sup>50</sup> Vilka avspeglingar ett sådant skifte får i konkret svensk utbildningspolicy, som sedan 1970-talets mitt burit spår av en multikulturalistisk inriktning och ett bejakande av kulturell mångfald,

---

<sup>46</sup> Jörgen Gustafsson, *Historielärobokens föreställningar: Påbjuden identifikation och genreförändring i den obligatoriska skolan 1870–2000* (Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 2017); Lina Spjut, *Att (ut) bilda ett folk: Nationell och etnisk gemenskap i Sveriges och Finlands svenskspråkiga läroböcker för folk- och grundskola åren 1866–2016* (Örebro universitet, 2018); Nordgren (2006), 201–204.

<sup>47</sup> Att ett förflutet präglat av mångfald tenderar att ersättas till förmån för en uniform nationellt förflutet är inget unikt för Sverige utan är något som påvisats i olika nationella sammanhang. Se till exempel Sundeep Lidher, Malachi McIntosh och Claire Alexander, ”Our migration story: History, the national curriculum, and re-narrating the British nation,” *Journal of Ethnic and Migration Studies* 47, nr 18 (2021). I Storbritannien har visserligen nyligt genomförda undersökningar fastslagit att historieundervisningen kommit att innehålla ett mer diversifierat innehåll med fokus på förkoloniala Afrika och migration som ett betydelsefullt tema. Sandhu, Harris och Copsey-Blake (2023), 156.

<sup>48</sup> Behovet av en gemensam samhällskultur har även lyfts av forskare. Björn Östbring, *Nationalstaten: En essä om liberal nationalism och Sveriges framtid* (Stockholm: Fri tanke; 2022), 21; Christian Joppke, ”The retreat of multiculturalism in the liberal state: Theory and policy,” *The British Journal of Sociology* 55, nr 2 (2004).

<sup>49</sup> Kristian Kriegaum Jensen, *Scandinavian immigrant integration politics: Varieties of the civic turn* (Århus: Politica, Århus University, 2016); Karin Borevi, Kristian Kriegaum Jensen och Per Mouritsen, ”The civic turn of immigrant integration policies in the Scandinavian welfare states,” *Comparative Migration Studies* 5, nr 9 (2017); Per Mouritsen, Kristian Kriegaum Jensen och Stephen Larin, ”Introduction: Theorizing the civic turn in European integration policies,” *Ethnicities* 19, nr 4 (2019); Kristian Kriegaum Jensen, Christian Fernández och Grete Brochmann, ”Nationhood and Scandinavian naturalization politics: Varieties of the civic turn,” *Citizenship Studies* 21, nr 5 (2017).

<sup>50</sup> William Wickersham, *Crash courses in belonging: The emergence and progression of a national orientation in instructional materials for adult immigrant language instruction in Sweden and Denmark ca. 1960–2005* (Lund: Lunds universitet, 2024), 16; Prop. 2020/21:191, *Ändrade regler i utlänningslagen*. Se även Kerstin von Brömssen, et al., ”Swedes’ relations to their government are based on trust: Banal nationalism in civic orientation courses for newly arrived adult migrants in Sweden,” *Futures of Education, Culture and Nature* 1, (2022), 74.

återstår att se.<sup>51</sup> Oavsett lär en striktare diskurs på integrationsområdet få konsekvenser för vilka dilemman lärare upplever i klassrum färgade av en migrationspräglad mångfald.<sup>52</sup>

Lärare befinner sig i en situation där normativa frågor om historieämnets roll och en migrationspräglad mångfalds betydelse för undervisningen saknar självklara svar. Det finns ingen fast mall för hur lärare ska förhålla sig till spänningar mellan elevers individuella känslor och känslor av kollektiva tillhörigheter.<sup>53</sup> Unga med bakgrund i olika länder tenderar på flera sätt att leva åtskilda liv,<sup>54</sup> men på vilket sätt ämnet skulle kunna vara integrerande är långt ifrån självklart. Det är mot bakgrund av denna komplexa situation som föreliggande studie har motiverats och utformats. Lärare är en viktig bärare av skolans hantering av en migrationspräglad mångfald. Inom det utbildningsvetenskapliga och det historiedidaktiska forskningsfältet har svårigheter som lärare upplever med att undervisa i kulturellt, etniskt och språkligt heterogena klassrum betonats,<sup>55</sup> och förslag på normativa modeller för hur en interkulturell eller transkulturell historieundervisning kan se ut har presenterats.<sup>56</sup> Det finns dock inte mycket kunskap om hur historielärare med faktisk erfarenhet av en migrationspräglad mångfald resonerar didaktiskt, och hur detta relaterar till deras skilda undervisningsintentioner. Sådan empirisk kunskap är nödvändig för att förstå de didaktiska utmaningar lärare står inför i dagens mångfaldspräglade samhällen.

---

<sup>51</sup> För mer utförligt beskrivning av utvecklingen av en multikulturalistisk inriktning, se Lozic (2010), 38–39; Pirjo Lahdenperä (red.), *Interkulturell pedagogik i teori och praktik* (Lund: Studentlitteratur, 2004), 15–16; Karin Borevi, "Understanding Swedish multiculturalism," i *Debating multiculturalism in the Nordic welfare states*, red. Peter Kivisto och Östen Wahlbeck (Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2013). Inom utbildningsområdet intar Sverige fortfarande toppplaceringar i MIPEX (Migrant Integration Policy Index) som utvärderar och jämför vad regeringar i 52 länder gjort på policynivå för integration och migranternas möjligheter att delta i samhällslivet. På utbildningsområdet intar Sverige en första placering och inom anti-diskriminering delar Sverige förstaplacering med Kanada och ett antal andra europeiska länder. Sveriges toppplacering på utbildningsområdet baseras bland annat på en policy som reglerar elevers lika tillgång till grundutbildning såväl som högre utbildning, språkligt stöd till dem i behov, tillgång till modersmålsundervisning och policyformuleringar om bejakandet av kulturell mångfald. Se MIPEX, "Measuring policies to integrate migrants across six continents," <https://www.mipex.eu/>. För en grundlig jämförelse mellan Sverige och Danmark, se Christan Fernández och Kristian Kriegbaum Jensen, "The civic integrationist turn in Danish and Swedish school politics," *Comparative Migration Studies* 5, nr 5 (2017), 1–3, 15–16.

<sup>52</sup> Se till exempel Yvonne Leeman, "Teaching in ethnically diverse schools: Teachers' professionalism," *European Journal of Teacher Education* 29, nr 3 (2006), 341.

<sup>53</sup> Bekerman och Zembylas (2012), 127; Leeman (2016), 344–347.

<sup>54</sup> Jonsson, Mood och Treuter (2022), 17.

<sup>55</sup> Leonie Rowan et al., "How does initial teacher education research frame the challenge of preparing future teachers for student diversity in schools? A systematic review of literature," *Review of Educational Research* 91, nr 1 (2021); Sabine Glock, Hannah Kleen och Stefanie Morgenroth, "Stress among teachers: Exploring the role of cultural diversity in schools," *The Journal of Experimental Education* 87, nr 4 (2019); Arja Virta, "Learning to teach history in culturally diverse classrooms," *Intercultural education* 20, nr 4 (2009a).

<sup>56</sup> Nordgren och Johansson (2014); Johansson (2023); Körber (2018).

## Syfte och forskningsfrågor

Genom att utforska didaktiska överväganden hos lärare som har erfarenhet av att undervisa historia i klassrum präglade av en immigrationsrelaterad kulturell och etnisk mångfald är det övergripande syftet i denna avhandlingsstudie att bidra med kunskap om vad samtidens migrationspräglade mångfald i skolan innebär för historieundervisningen. Studien vägleds av tre forskningsfrågor vilka analyseras med hjälp av utbildningsfilosofisk och historiedidaktisk teori:

- 1) Vilka undervisningsintentioner ger lärare uttryck för i relation till dessa klassrumskontexter?
- 2) Vilka möjligheter och utmaningar lyfter lärare fram?
- 3) Vilka strategier framträder bland lärare?

Jag använder didaktikbegreppet i bred bemärkelse. I formuleringen "lärares didaktiska överväganden" inrymmer jag lärares överväganden som relaterar till centrala historiedidaktiska begrepp så som historiemedvetande, historiekultur, historiebruk och kollektiv minne, men här inrymmer jag också mer pedagogiska och metodologiska överväganden.<sup>57</sup>

Avhandlingens första frågeställning besvaras i kapitel 6 och där ligger tonvikten på lärares uppfattningar av historieämnet och dess syfte. Den migrationspräglade mångfalden hamnar i bakgrunden. I kapitel 7 (där frågeställning 2 besvaras) är förhållandet omvänt: där är historieämnet i bakgrunden medan klassrummets mångfald är i förgrunden. I kapitel 8 (där frågeställning 3 besvaras) möts slutligen de båda dimensionerna på jämn fot i och med att lärares strategier är didaktiska verktyg för att hantera uppkomna utmaningar kopplade till relationen mellan undervisningens intentioner och en migrationspräglad mångfald.

---

<sup>57</sup> Rudolf Künzli, "German didaktik: Models of re-presentation, of intercourse and of experience," i *Teaching as a reflective practice: The German didaktik tradition*, red. Ian Westbury, Stefan Hopmann och Kurt Riquarts (Mahwah: Erlbaum Associates, 2000), 41; Klas-Göran Karlsson, "Historia, historiedidaktik och historiekultur," i *Historien är närvarande: Historiedidaktik som teori och tillämpning*, red. Klas-Göran Karlsson och Ulf Zander (Lund: Studentlitteratur, 2014), 29–38; Ian Westbury, "Teaching as a reflective practice: What might didaktik teach curriculum," i *Teaching as a reflective practice: The German didaktik tradition*, red. Ian Westbury, Stefan Hopmann och Kurt Riquarts (Mahwah: Erlbaum Associates, 2000); Lee S. Shulman, "Those who understand: knowledge growth in teaching," *Educational researcher* 15, nr 2 (1986), 9–10.



## 2. Forskningsöversikt

Min avhandling är en del av det historiedidaktiska och av det bredare utbildningsvetenskapliga forskningsfältet. Forskning inom dessa fält som intresserar sig för en kulturell och etnisk mångfalds betydelse för (historie)undervisning är minst sagt omfattande. En betydande del av forskningen tar sin utgångspunkt i att mångkulturella och demokratiska samhällen, oberoende av de enskilda klassrummens elevsammansättning, ställer krav på något annat än en monokulturell undervisning, då en sådan riskerar att reproducera orättvisor och få elever att känna sig exkluderade.<sup>58</sup> Som jag framhållit i inledningen har viktig forskning gjorts för att med en viss normativ ambition identifiera hur en mångkulturell, transkulturell eller interkulturell undervisning kan och bör se ut.<sup>59</sup> Sådan forskning är viktig, inte minst för att modeller kan ge lärare en systematik att förhålla sig till i sina ambitioner att möta klassrummens mångfald och kvalificera eleverna för livet i ett globaliserat och mångkulturellt samhälle.

Min avhandling relaterar dock framför allt till ett område som består av lärarfokuserad forskning. Så kallad lärarfokuserad forskning intresserar sig för lärares tänkande, strategier och praktiska undervisning. Inom det fältet finns det forskning som specifikt intresserar sig för lärares överväganden i relation till undervisning i kulturellt, språkligt, etniskt och religiöst heterogena eller dividerade klassrums- och samhällskontexter. I föreliggande redogörelse kommer jag inleda med att diskutera forskning som i bred bemärkelse utforskat historielärares olika idéer om eller förhållningssätt till ämnet. I det efterföljande avsnittet inriktar jag mig på studier som på olika sätt intresserat sig för en mångfalds betydelse för lärares undervisning mer generellt. I avsnittet förhåller jag mig till både pedagogisk och ämnesdidaktisk forskning. När det gäller ämnesdidaktisk forskning prioriteras den historiedidaktiskt närbesläktade religions- och samhällsdidaktiska forskningen, som tillsammans med historiedidaktiken undersöker vad som brukar beskrivas som skolans medborgarbildande ämnen.<sup>60</sup> I det sista avsnittet behandlar jag specifikt forskning som inriktat sig på lärares överväganden i relation till att undervisa historia i heterogena kontexter.

---

<sup>58</sup> Se till exempel Epstein (1998); Peck (2010), 610–611; Lozic (2012), 128. I svensk kontext har Fredrik Alvéen framhållit att en sådan orättvisa kan visa sig i nationella provs prägel av att i hög utsträckning innefatta frågor som förutsätter kunskap om en traditionell, nationell eller västerländsk kanon och typiska nationella samtida värden, vilket resultatmässigt missgynnar elever som läser svenska som andraspråk. Se Fredrik Alvéen, "Immigrant students and the Swedish national test in history," *Frontiers in Education* 6 (2021), 7–9.

<sup>59</sup> Se till exempel Banks och Banks (2010); Ladson-Billings (1995); Gay (2000); Gundara och Portera (2008); Nordgren och Johansson (2014); Nordgren (2017); Maria Johansson, "Moving in liminal space: A case study of intercultural historical learning in Swedish secondary schools," *History Education Research Journal* 18, nr 1 (2021); Johansson (2023); Körber (2018).

<sup>60</sup> Se till exempel Fernández och Kriegbaum Jensen (2017), 5.

## Historielärares förhållningssätt till ämnet

Studier har visat på olika idealtypiska förhållningssätt som historielärare kan inta i sin undervisning. I en klassisk studie om nordamerikanska lärares förståelse av skolämnet historia identifierar Ronald W Evans fem olika idealtypiska förhållningssätt till ämnet. Den första positionen, *the storyteller*, står för en lärare som låter kronologiska historiska narrativ inta en central plats där allmänbildning, identitetsförståelse och överförande av kulturarv utgör viktiga underliggande syften. *The scientific historian* framhåller vikten av historiska tolkningar, generaliseringar och förklaringar där disciplinära arbetsätt utgör ett viktigt inslag i undervisningen. Idealtypen *the relativist/reformer* betonar relationen mellan det förflutna och nutida problem och hur lärdomar från historien kan användas för att utveckla samhället i en progressiv riktning. Positionen *the cosmic philosopher* karaktäriseras av en önskan att konstruera synteser, lagar och stora mönster tillämpbara på all mänsklig erfarenhet. Slutligen använder Evans idealtypen *eclectic* för att beskriva lärare som saknade en dominerande tendens och som i stället kombinerade två eller fler av de andra beskrivna förhållningssätten.<sup>61</sup>

Inom den nationella historiedidaktiska forskningen har det under de senaste 15 åren gjorts flera insiktsfulla kvalitativa studier som belyst lärares tendens att tillskriva ämnet skilda meningar där olika förhållningssätt, huvudorienteringar eller intentioner står i förgrunden för deras undervisning.<sup>62</sup> Thomas Nygren identifierade i en intervjustudie med erfarna historielärare fyra olika förhållningssätt till ämnet; flerperspektivism, narrativ historia, samhällsvetenskaplig historia och eklektisk historia där flera av perspektiven tangerar dem som Evans beskrivit.<sup>63</sup> Även Mikael Berg har i sin avhandling identifierat olika idealtypiska positioner som lärare i högre eller lägre grad orienterar sig emot, med andra ord olika huvudorienteringar. Positionerna i fråga är bildningsorientering, kritisk orientering och identitetsorientering. Berg framhåller dock att lärarnas ämnesförståelse är komplex och mångfacetterad och att lärarnas utsagor trots deras huvudorientering "[...] samtidigt drar mer eller mindre mot flera olika grundpositioner av ämnesförståelse".<sup>64</sup> Berg anlägger även ett biografiskt perspektiv och visar på mönster i lärares utsagor gällande hur deras ämnesförståelse förändrats över tid. Av studien kan utläsas att lärarna upplever att

---

<sup>61</sup> Ronald W. Evans, "Teacher conceptions of history," *Theory & Research in Social Education* 17, nr 3 (1989), 210–240.

<sup>62</sup> Thomas Nygren, *Erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier* (Umeå: Umeå universitet, 2009); Lozic (2010); Mikael Berg, *Historielärares ämnesförståelse: Centrala begrepp i historielärares förståelse av skolämnet historia* (Karlstad: Karlstads universitet, 2014).

<sup>63</sup> Nygren (2009), 103.

<sup>64</sup> Berg (2014), 186–187, 286–288.

hemmet och uppväxten är central i en grundfas, att högre studier är tongivande i en förändringsfas där synen på ämnet blir mer komplex och hur ämnesförståelsen utformas i relation till lärarens yrkeserfarenheter i vad Berg benämner för en förfiningsfas.<sup>65</sup>

I sin avhandlingstudie intresserar sig Vanja Lozic för historieämnets betydelse i ett mångkulturellt samhälle. I fokus står elevens identitetsformeringsprocess och diskurser rörande lärarens och läromedelsförfattarens syn på historieämnet.<sup>66</sup> På grund av lärarens komplexa förhållningssätt till ämnet har Lozic inte funnit det möjligt att kategorisera dem i idealtypiska grundpositioner men han framhåller vissa syften med historieämnet som gemensamt framträder hos lärare, läroboksförfattare såväl som hos elever. Dessa är att öka allmänbildningen, utveckla en demokratisk- och moralisk medvetenhet samt ge historisk förståelse av dagens samhälle. Ett annat resultat handlar om hur lärarna och läroboksförfattarna (till skillnad från studiens elever) även betonar historieämnets emancipatoriska, identitetsfrämjande och färdighetsutvecklande syften.<sup>67</sup>

Andra forskare har belyst värdegrundens betydelse för lärarnas förhållningssätt till ämnet. Historiedidaktikern Fredrik Alvéen identifierar i sin avhandlingsstudie en spänning mellan målsättningar att befästa värdegrunden och att låta undervisningen utgå från historieämnets kunskapskrav. Den värdegrundsbefästade historieundervisningen står för en undervisning som förmedlar en berättelse som bekräftar en viss tolkning av det förflutna med avsikt att tillskansa eleverna vissa värderingar. I motsättning till detta ställs den omprövande historieundervisningen som låter eleven ompröva olika tolkningar av det förflutna, utveckla egna berättelser som bedöms efter berättelsens kvalitativa riktlinjer rörande dess koherens.<sup>68</sup> I en av avhandlingens delstudier analyserar Alvéen lärarens bedömningar av elevsvar. En av slutsatserna är att lärare i större utsträckning förhåller sig till ämnets kunskapskrav när elevsvaren uttrycker en sensmoral i linje med värdegrunden. När elevsvaren å andra sidan går emot värdegrunden visar Alvéen hur lärare i högre grad visar en vilja att ge ett kritiskt omdöme, där omdömet tenderar att grunda sig på sensmoralen i elevernas berättelser snarare än dess kvalitativa uppbyggnad.<sup>69</sup>

Svårigheter att kategorisera lärare är ett genomgående tema i flera av de hittills nämnda studierna. Exempelvis manifesterar sig svårigheten i Nygrens identifikation av ett eklektiskt idealtypiskt förhållningssätt

---

<sup>65</sup> Berg (2014), 139, 277–278.

<sup>66</sup> Lozic (2010), 12–14.

<sup>67</sup> Lozic (2010), 140–141.

<sup>68</sup> Alvéen (2017), 11, 60, 413.

<sup>69</sup> Alvéen (2017), 420–427.

jämte hans understrykande av att samtliga av studiens lärare i högre eller lägre grad visade på en eklektisk hållning.<sup>70</sup> Svårigheten visar sig även i Lozics ovilja att kategorisera lärarna i termer av grundpositioner.

Att lärare ger uttryck för flera positioner kan även ses i studier som undersöker olika förhållningssätt inom ramen för ett av historieundervisningens olika syften. Exempelvis har historiedidaktiker visat hur lärare på olika sätt arbetar med historiska förklaringar. Här kan Joakim Wendell nämnas, som i sin avhandling framhåller att lärares olika förhållningssätt till historiska förklaringar framförallt är associerade med de samhällsvetenskapliga, vetenskapliga eller kritiska förhållningssätten.<sup>71</sup> Med utgångspunkt i en teoretisk debatt om begreppet historisk förklaring visar Wendell att det saknas samsyn om vad som bör karaktärisera begreppet i skolans historieundervisning.<sup>72</sup> Wendell skiljer på fyra olika sätt lärare förhåller sig till historiska förklaringar. På ett övergripande plan är skillnaderna kopplade till öppenhet gentemot flerperspektivism samt hurvida de relaterar till disciplinärt förklarings-tänkande (formell funktion) respektive livsorienterande aspekter för orientering i nuet (funktionell dimension).<sup>73</sup> Att det förekommer en rad olika överlappande förhållningssätt inom ramen för en målsättning indikerar komplexiteten när det kommer till företaget att förstå historielärares ämnesförståelse.

Inom det senaste decenniet har ett europeiskt sammanhang gjorts kvantitativa studier som framhållit skilda ämnesförståelser och ämnessyften bland historielärare.<sup>74</sup> I en studie baserad på lärares enkätsvar från 10 europeiska länder identifieras 12 syften<sup>75</sup> som förstods i form av tre övergripande kluster: "critical thinking and development", "moral virtues and patriotism" och "historical consciousness". Även om värderingsskillnader identifierades mellan lärare i olika länder framgick det att "learning critical thinking" över lag sågs som det högst värderade syftet medan syften om att utveckla nationell identitet och patriotism i många av länderna sågs som de minst viktiga av historieundervisningens

---

<sup>70</sup> Nygren (2009), 85–89.

<sup>71</sup> Joakim Wendell, *Teaching and learning historical explanation: Teacher and student cases from lower and upper secondary history* (Karlstad: Karlstads universitet, 2020), 29.

<sup>72</sup> Wendell (2020), 11–12.

<sup>73</sup> Wendell (2020), 90–96.

<sup>74</sup> Sakki och Pirttilä-Backman (2019); Bjorn G.J. Wansik et al., "Epistemological tensions in prospective Dutch history teachers' beliefs about the objectives of secondary education," *The Journal of Social Studies Research* 41, nr 1 (2017); Eliasson och Nordgren (2016).

<sup>75</sup> Syftena är: "Acquiring knowledge, learning source criticism, acquiring discussion and argumentation skills, internalising democratic values, learning from the past, learning critical thinking, developing a personal identity, developing a national identity, becoming better citizens, developing patriotism, learning to have fun with history, developing an interest in history och developing moral virtues." Se Sakki och Pirttilä-Backman (2019), 75.

syften.<sup>76</sup> Flera studier har i kategoriseringen av syften funnit inspiration i en disciplinär- och historiemedvetandetradition, men också i Marios Carrateros åtskillnad mellan syften som antingen ”romantiska” eller ”upplysta” beroende på huruvida undervisningens underliggande intellektuella idéer kan spåras till romantiken respektive upplysningen. Detta handlar om huruvida lärare vill utveckla elevers känslomässiga band till historiska representationer i ett identitetsbyggande syfte, eller att i en kritisk anda förmå eleverna att förstå det förflutna.<sup>77</sup>

En annan växande forskningsgren som intresserat sig för historielärares förhållningssätt till och tänkande kring ämnet tar sin utgångspunkt i lärares skilda epistemiska uttryck och epistemiska kognition.<sup>78</sup> Under flera decennier betraktades epistemisk utveckling som något generellt som var fristående från undervisningssammanhang och kontextuella omständigheter. I motsättning till en sådan idé har ett växande antal studier de senaste decennierna inriktats på domän-specifika synsätt gällande kunskapens natur. Liliana Maggioni och hennes kollegor utvecklade verktyg kallade för ”Beliefs about learning and Teaching History Questionnaire (BLTHQ)” samt ”Beliefs about History Questionnaire (BHQ)”<sup>79</sup> vilka forskare har använt för att undersöka historielärares epistemiska förhållningssätt och dess relation till undervisning. Relationen har visat sig vara svår att mäta och studier har kommit fram till motstridiga resultat. Vissa forskare har visat en direkt relation mellan lärares epistemiska förhållningssätt och undervisning. Exempelvis har Elizabeth McCrum i en studie visat hur konstruktionistiska synsätt bland lärare förefaller vara förknippat med en mer elevcentrerad pedagogik medan lärare med rekonstruktionistiska synsätt föredrar en lärarcentrerad pedagogik.<sup>80</sup> Ett sådant förhållande har också nyanserats, inte minst genom Eli Gottlieb och Samuel Wineburgs idéer om *epistemic switching* och andra studier som påvisat kontextuella

---

<sup>76</sup> Bland estländska, israeliska, belarusiska och serbiska lärare värderas dock det sistnämnda högre, vilket är i linje med ländernas läroplan. Sakki och Pirttilä-Backman (2019), 79–80. Att utvecklandet av elevernas kritiska tänkande värderas högt har också framhållits i andra studier. Se till exempel Wansik et al. (2017), 16.

<sup>77</sup> Carretero (2011), xxiv–xxviii.

<sup>78</sup> Se till exempel Bruce VanSledright och Liliana Maggioni, ”Epistemic cognition in history,” i *Handbook of epistemic cognition*, red. Jeffrey Alan Greene, William A. Sandoval och Ivar Bråten (New York: Routledge, 2016); Gerhard L. Stoel, Albert Logtenberg och Martin Nitsche, ”Researching epistemic beliefs in history education: A review,” *Historical Encounters* 9, nr 1 (2022); Henrik Åström Elmersjö och Paul Zanzanian (red.), *Teachers and the epistemology of history* (Cham: Palgrave Macmillan, 2024).

<sup>79</sup> Liliana Maggioni, ”Why does epistemology matter? A personal journey,” i *Teachers and the epistemology of history*, red. Henrik Åström Elmersjö och Paul Zanzanian (Cham: Palgrave Macmillan, 2024), 230–231.

<sup>80</sup> Elizabeth McCrum, ”History teachers’ thinking about the nature of their subject,” *Teaching and Teacher Education* 35 (2013).

omständigheters betydelse för lärares epistemiska uttryck.<sup>81</sup> Begreppet *switching* indikerar att det inte nödvändigtvis finns en tydlig relation mellan bakomliggande epistemiska förhållningssätt och förhållningssätt till historieundervisning, något som även andra forskare inom fältet poängterat; lärares epistemiska förhållningssätt är beroende av andra pedagogiska, didaktiska och kontextuella överväganden.<sup>82</sup> Begreppet *double epistemic standard* har använts för att beskriva hur lärare kan vara medvetna om ämnets tolkande natur men att kontextuella omständigheter förknippade med en skolkontext får dem att fokusera på att förmedla ett narrativ.<sup>83</sup> En framträdande slutsats av Maggioni och andra forskare inom fältet är insikten om lärares tendenser till ostabila förhållningssätt och så kallat *epistemiskt vobblande*.<sup>84</sup> Marjolein Wilke och hennes kollegor har visat hur lärares inkonsekventa epistemiska uttryck kan förklaras med epistemisk vobblande, skillnader mellan formella och praktiska epistemologier så väl som med fenomenet *double epistemic standard*.<sup>85</sup> Andra forskare har kunnat visa att lärares skenbara inkonsekventa epistemiska uttryck inte särskilt ofta är uttryck för lärares medvetna val i form *switching*, men samtidigt har det ofta en kontextuell förklaring. Exempelvis har Henrik Åström Elmersjö, Simon Lundberg och Paul Zanazanian framhållit hur lärare i regel får svårt att upprätthålla sina teoretiskt formulerade synsätt om relationen mellan det förflutna och historia, när de uppmanas att formulera sig i relation till innehåll och omständigheter som ligger närmare en yrkespraktik.<sup>86</sup>

För att identifiera historielärares skilda förhållningssätt till ämnet har vissa forskare tagit utgångspunkt i begreppet interkulturell undervisning eller i en teoretisk begreppsapparat hämtad från

---

<sup>81</sup> Eli Gottlieb och Samuel S. Wineburg, "Between veritas and communitas: Epistemic switching in the reading of academic and sacred history," *Journal of the Learning Sciences* 21, nr 1 (2012); Michelle M. Buehl och Helenrose Fives, "The role of epistemic cognition in teacher learning and praxis," i *Handbook of epistemic cognition*, red. Jeffrey Alan Greene, William A. Sandoval och Ivar Bråten (New York: Routledge, 2016); Michiel Voet och Bram De Wever, "History teachers' conception of inquiry-based learning, beliefs about the nature of history, and their relation to classroom context," *Teaching and Teacher Education* 55 (2016).

<sup>82</sup> Elmersjö (2021); Marjolein Wilke, Fien Depaeppe och Karel Van Nieuwenhuysse, "The interplay between historical thinking and epistemological beliefs: A case study with history teachers in Flanders," *Historical Encounters* 9, nr 1 (2022).

<sup>83</sup> Liliana Maggioni och Meghan M. Parkinson, "The role of teacher epistemic cognition, epistemic beliefs, and calibration in instruction," *Educational Psychology Review* 20 (2008), 453.

<sup>84</sup> VanSledright och Maggioni (2016), 138–140; Elmersjö och Zanazanian (2022); Bruce VanSledright och Kimberly Reddy, "Changing epistemic beliefs? An exploratory study of cognition among prospective history teacher," *Revista Tempo e Argumento* 6, nr 11 (2014).

<sup>85</sup> Wilke, Depaeppe och Van Nieuwenhuysse Marjolein (2022); Wilke och Karel Van Nieuwenhuysse Wilke, "Examining the relative importance of history teachers' epistemological beliefs in shaping their instructional practices," i *Teachers and the epistemology of history*, red. Henrik Åström Elmersjö och Paul Zanazanian (Cham: Palgrave Macmillan, 2024), 177.

<sup>86</sup> Henrik Åström Elmersjö, Simon Lundberg och Paul Zanazanian, "The relationship between past and history in teachers' theoretical understandings and professional practice," *Journal of Curriculum Studies* (under granskning).

mångkulturell utbildningsforskning. Exempel på det förstnämnda är Per Eliasson och Kenneth Nordgren som undersökt hur historielärare på grundskolan förhåller sig till sitt ämne genom att utforska vad de undervisar om, vilka syften och mål de anser vara viktigast, samt deras attityder till en interkulturell undervisning. Bilden som framkommer är att låg- och mellanstadielärare i huvudsak gör ett nationellt urval medan högstadielärare ger plats för en global historia präglad av eurocentriska perspektiv. Vidare värderar högstadielärare samhällsanalytiska perspektiv högre än mål som relaterar till att reproducera en innehållsmässig kanon. Mångkulturalitet ses av lärarna som en relativt viktig fråga för historieundervisningen samtidigt som det "saknas en tydlig uppfattning om vad en sådan undervisning bör innefatta". Hälften av lärarna ansåg att elever med utländsk bakgrund har ett särskilt behov av att studera Sveriges historia medan de ser det som mindre viktigt att eleverna skaffar sig kunskaper om varandras historiska bakgrund. Lärarnas svar är dock inte koherenta och förekomsten av motsägelsefulla förhållningssätt är en del av undersökningens resultat.<sup>87</sup>

Ett exempel på det senare är Laila Nielsen som i en studie intresserar sig för hur erfarna historielärare beskriver att de arbetar med elevers identitet. Lärarnas utsagor analyseras utifrån en teoretisk begreppsapparat hämtat från mångkulturell utbildningsforskning, där en universalistisk strategi, en särartspolitisk strategi, en strategi utifrån multipla identiteter och en strategi utifrån kritisk mångkulturalism urskiljs. Även inom ramen för denna avgränsade identitetsrelaterade målsättning kan Nielsen visa att studiens lärare uppvisade eklektiska drag. En universalistisk och särartspolitisk strategi som båda går att koppla till skolans styrdokument var vanligt förekommande i lärarnas beskrivningar. Strategierna om multipla identiteter respektive om kritisk mångkulturalism, som enligt Nielsen saknar tydlig förankring i skolans styrdokument, identifierades också som betydelsefulla hos lärarna.<sup>88</sup>

Sammanfattningsvis är historielärares förhållningssätt till ämnet minst sagt komplext. Till detta kan tilläggas att studier under årtionden framhållit ett samband mellan lärarens syn på undervisningsämnet och den undervisning som sedan tar plats i klassrummet.<sup>89</sup> Olika klasser

---

<sup>87</sup> Per Eliasson och Kenneth Nordgren, "Vilka är förutsättningarna i svensk grundskola för en interkulturell historieundervisning," *Norddidactica* 6, nr 2 (2016), 48, 57, 63–64.

<sup>88</sup> Nielsen (2013), 59–60.

<sup>89</sup> Chauncey Monte-Sano, "Qualities of historical writing instruction: A comparative case study of two teachers' practices," *American Educational Research Journal* 45, nr 4 (2008); S.G. Grant, *History lessons: Teaching, learning and testing in US high school classrooms* (Mahwah: Erlbaum Associates, 2003), kap. 1, kap. 7; Pamela L. Grossman, Suzanne M. Wilson och Lee S. Shulman, "Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching," i *The knowledge base for the beginning teacher*, red. Maynard C. Reynolds (Oxford: Pergamon Press), 31–32.

verkar få möta distinkt olika historieämnen, vilket kan relateras till lärarens grundläggande förhållningssätt till ämnet.

## Undervisning i heterogena klassrumskontexter

När det kommer till lärares överväganden i heterogena eller mångkulturella klassrumskontexter finns det forskning utförd i skilda nationella kontexter som utgår från allmänpedagogiska såväl som ämnesdidaktiska perspektiv och som intresserat sig för erfarna såväl som blivande lärares erfarenheter. Att beakta studier från olika nationella kontexter är viktigt eftersom det finns stora variationer mellan de karaktäristiska dragen för länders migrationspräglade mångfald, historieämnets utformning och nationella historiekulturer. Ett minst sagt omfattande antal studier utförda i varierade nationella kontexter har under flera decennier inriktat sig på att undersöka (blivande) lärares (förändrade) uppfattningar om, och inställningar till, en mångkulturell undervisning och inriktningens potential i heterogena kontexter.<sup>90</sup>

Geneva Gay beskriver hur studier i ökande utsträckning sedan tidigt 1990-tal intresserat sig för lärares inställningar till en kulturell heterogenitet.<sup>91</sup> Forskare har framhållit hur lärare tenderar att se det som utmanande och stressfullt att arbeta i heterogena elevgrupper, något som bland annat speglas i så kallad *diversity-related burnout*.<sup>92</sup> I relation till fenomenet har en studie framhållit hur lärare med ett assimilationsinriktat förhållningssätt visar en högre grad av utbrändhet i jämförelse med lärare som uttrycker en mer pluralistisk orientering för sin undervisning.<sup>93</sup>

---

<sup>90</sup> Se till exempel Nancy H. Barry och Judith V. Lechner, "Preservice teachers' attitudes about and awareness of multicultural teaching and learning," *Teaching and Teacher Education* 11, nr 2 (1995); Emmanuel O. Acquah och Nancy L. Commins "Pre-service teachers' beliefs and knowledge about multiculturalism," *European Journal of Teacher Education* 36 nr 4 (2013); Terry Cicchelli och Su-Je Cho, "Teacher multicultural attitudes: Intern/teaching fellows in New York City," *Education and Urban Society* 39, nr 3 (2007). Se även Sauro Civitillo, Linda P. Juang, och Maja K. Schachner, "Challenging beliefs about cultural diversity in education: A synthesis and critical review of trainings with pre-service teachers," *Educational Research Review* 24 (2018).  
<sup>91</sup> Geneva Gay, "Teachers' beliefs about cultural diversity," i *International handbook of research on teachers' beliefs*, red. Helenrose Fives och Michele Gregoire Gill (New York: Routledge, 2015), 436–437.

<sup>92</sup> Leonie Rowan et al (2021); Glock, Kleen och Morgenroth (2019). I detta sammanhang är det viktigt att nämna att forskare har betonat skillnaden mellan forskning som fokuserar på utmaningar i etniskt heterogena klassrum, såsom kulturella skillnader mellan skola och hem, och forskning som undersöker ojämlika deltagarstrukturer och maktpositioner samt hur pedagogiska strukturer är en del av dessa. Se Mariëtte de Haan och Ed Elbers, "From research to practice: What the study of multiethnic classrooms has to offer," i *Social interactions in multicultural settings*, red. Margarida César och Kristiina Kumpulainen (Rotterdam: Sense Publishers, 2009), 172.

<sup>93</sup> Den högsta graden av utbrändhet visar lärare som uppfattar att skolan de arbetar i delar deras assimilationsinriktade förhållningssätt. Moshe Tatar Gabriel Horenczyk, "Diversity-related burnout among teachers," *Teaching and Teacher Education* 19, nr 4 (2003), 405.



Studier utförda i olika nationella kontexter har uppmärksammat hur i synnerhet ”vita” utbildare och blivande lärare, även i fall där de uttrycker goda intentioner, ofta har svårigheter i mötet med etniskt språkligt och kulturellt heterogena elevgrupper. Det har bland annat förklarats med en bristande hörsamhet gentemot elevernas diversifierande erfarenheter och skilda villkor men också med negativa attityder, stereotyp tänkande och låga förväntningar på eleverna.<sup>94</sup> Att (blivande) lärare enbart uppfattar mångkulturella kontexter som utmanande eller som något negativt behöver dock inte vara fallet. Exempelvis har Antonio J. Castro i en amerikansk kontext beskrivit hur blivande lärare under 2000-talets första decennium, i jämförelse med föregående två decennier, tenderade att inta ett mer öppet och positivt förhållningssätt till kulturell mångfald.<sup>95</sup> Det finns visserligen andra forskare som framhållit vikten av att skilja på lärares explicita och implicita attityder till elever tillhörande etniska minoriteter och som har framhållit att de implicita attityderna, trots positiva explicita attityder, i högre grad är negativa.<sup>96</sup>

Andra forskare har framhållit hur etniskt heterogena klassrum med elever med olika bakgrunder, förståelser och erfarenheter kan innehålla en latent potential för lärande och förståelse, men att det ställer krav på lärares arbete att synliggöra och engagera sig med olika röster om potentialen ska realiseras.<sup>97</sup> I linje med ett sådant synsätt finns det studier sedan decennier tillbaka som visat hur lärare kan uppfatta det viktigt att känna till elevernas kulturella bakgrund för en framgångsrik interaktion med eleverna.<sup>98</sup> Andra studier har dock bland lärare framhållit en vanlig så kallad ”färgblind” uppfattning om att det bästa sättet att möta en etnisk

---

<sup>94</sup> Se redogörelse i China M. Jenkins, ”Intersectional considerations for teaching diversity,” i *Intersectionality of race, ethnicity, class, and gender in teaching and teacher education*, red. Norvella P. Carter och Michael Vavrus (Leiden: Koninklijke Brill, 2018), 31; Antonio J. Castro, ”Themes in the research on preservice teachers’ views of cultural diversity: Implications for researching millennial preservice teachers,” *Educational Researcher* 39, nr 3 (2010), 202–204, 206–207; Charles H. Beady Jr. och Stephen Hansell, ”Teacher race and expectations for student achievement,” *American Educational Research Journal* 18, nr 2 (1981); Linda Van den Bergh, et al. ”The implicit prejudiced attitudes of teachers: Relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap,” *American Educational Research Journal* 47, nr 2 (2010), 518–521.

<sup>95</sup> Castro (2010), 206.

<sup>96</sup> Sabine Glock och Florian Klapproth, ”Bad boys, good girls? Implicit and explicit attitudes toward ethnic minority students among elementary and secondary school teachers,” *Studies in Educational Evaluation* 53 (2017), 81; Van den Bergh, et al. (2010), 519–520.

<sup>97</sup> Olga Dysthe, ”The multivoiced classroom: Interactions of writing and classroom discourse,” *Written Communication* 13, nr 3 (1996), 418–420; Gay (2015), 446–447.

<sup>98</sup> Steven Ilmer et al., ”Urban educators’ perceptions of successful teaching,” *Journal of Teacher Education* 48, nr 5 (1997), 383. Se även Christine Moore, ”Teacher thinking and student diversity,” (1999), 3.

heterogenitet är att behandla alla elever lika och bortse från elevernas bakgrund, med Gays ord ”not deal with it [cultural diversity] at all”.<sup>99</sup>

Michalinos Zembylas tillsammans med kollegor har visat hur lärare kan beskriva heterogeniteten som en källa till konflikter och en faktor som gör det lättare att omedvetet såra elever likväl som berikande och en värdefull didaktisk resurs. Bristen på ett gemensamt språk – vilket är förknippad med en etnisk heterogenitet – är en faktor lärare verksamma i cypriotiska, sydafrikanska och israeliska kontexter uppfattade utgjorde ett stort hinder för kommunikation och gemensam förståelse.<sup>100</sup>

Andra studier har intresserat sig för lärares förhållningssätt till dilemman förknippade med att undervisa i etniskt heterogena klassrum. I en nederländsk kontext har Yvonne Leeman undersökt gymnasielärares erfarenheter av, och förhållningssätt till, interkulturella dilemman. Leeman framhåller hur att utbilda i en multietnisk kontext ställer särskilda krav på att balansera individualitet, mångfald och gemenskap. Studiens lärare framhöll kritiska situationer kopplade till interkulturella dilemman och poängterade vikten av interkulturella kommunikationsfärdigheter. Ett av studiens resultat handlar om hur vissa lärares uppfattningar om dilemman var kopplade till en essentialistisk syn på kultur medan andra lärare distanserade sig från ett sådant synsätt genom att ge uttryck för etnicitet i termer av interaktion. I relation till skolans fostransuppgift i ett mångkulturellt samhälle framhöll studiens lärare rättvisa, respekt för skolan och lärare, demokrati, personlig autonomi, mångfald och gemenskap som centrala värden att förmedla.<sup>101</sup> Flera lärare inom de samhällsorienterande ämnena nämnde problem kopplat till politiskt känsliga ämnen så som Mellanösternkonflikten och andra världskriget. Leeman understryker hur studiens lärare inte talade i generella termer om kulturella karaktärsdrag hos eleverna utan snarare betonade problematiska situationer kopplat till en etnisk heterogenitet.<sup>102</sup>

Det finns även flera studier som visat på betydelsen av lärares och blivande lärares (reflektioner kring sin) bakgrund för en mångkulturell medvetenhet och hur lärarens egen bakgrund utgör en viktig faktor för

---

<sup>99</sup> Gay (2015), 440. Sverige och svenska skolan har av forskare beskrivits som präglad av en ”färgblindhet”, dels på grund av att rasbegreppet tagits bort från svensk lagstiftning, dels på grund av att det finns en utbredd uppfattning om att en icke-användning av en rasbegreppet är en del av ett antirasistiskt förhållningssätt. Tobias Hübinette, *Den svenska färgblindheten* (Stockholm: Verbal, 2023), 56–58, 69.

<sup>100</sup> Michalinos Zembylas et al., ”Teachers’ understanding of reconciliation and inclusion in mixed schools of four troubled societies,” *Research in Comparative and International Education* 4, nr 4 (2009), 413–415, 418.

<sup>101</sup> Leeman (2016), 344–347.

<sup>102</sup> Leeman (2016), 348–352.

deras inställning till klassrummets mångfald.<sup>103</sup> Exempelvis har forskare framhållit hur (blivande) lärare med etniska minoritetsbakgrunder i jämförelse med lärare tillhörande etniska majoriteten generellt sätt uttryckte mer positiva attityder kopplat till att undervisa elever tillhörande etniska minoriteter.<sup>104</sup> En annan dimension av lärarens bakgrund som kan vara av betydelse i klassrum som kännetecknas av migrationsrelaterad mångfald är lärarens egna erfarenheter av migration, inte minst när det kommer till att erkänna elevernas migrationserfarenheter. Till exempel framhåller Carola Mantel, i en intervjustudie i en schweizisk kontext, att lärarna som själva hade migrationsbakgrund ofta omvandlade sina livserfarenheter till pedagogiska förhållningsätt på ett ganska oreflekterat sätt där problematiska sidor inte togs upp. De tre idealtypiska förhållningssätten *striving towards appreciation for all*, *struggle against social exclusion* och *self-determined belonging through upward mobility* bar gemensamma drag av att vara sprungna ur lärarnas biografiska erfarenheter, utgöra didaktiska strategier kopplade till en migrationsrelaterad mångfald och vara förbundna med skilda restriktioner gällande erkännandet av elever som jämlika eller unika.<sup>105</sup>

Inom en svensk kontext har utbildningsstudier, flera med en etnografisk inriktning, uppmärksammat hur lärare (och skolan som institution) ger uttryck för en dikotomi mellan ”invandrarelever” och ”svenska elever”. Forskare har framhållit hur beskrivningar av elever med utländsk bakgrund utgår från ett bristperspektiv och hur det finns en utbredd praxis förbunden med en homogenisering av ”invandrareleven”.<sup>106</sup> Flera antologier har uppmärksammat olika dimensioner av lärares (och skolans) möte med nyanlända elever eller en migrationspräglad mångfald. Lärares uppfattningar om elevers bristande kunskaper i svenska språket som en svårighet för undervisningen, och arbetet för att

---

<sup>103</sup> Castro (2010), 200; Valerie Hill-Jackson, ”Wrestling whiteness: Three stages of shifting multicultural perspectives among white pre-service teachers,” *Multicultural Perspectives* 9, nr 2 (2007), 29–33; Carola Mantel, ”Teachers with so-called migration background and the question of recognition: Experiences of fragility and hidden pedagogical potentials,” *European Educational Research Journal* 21, nr 2 (2022).

<sup>104</sup> Sabine Glock och Hannah Kleen, ”Attitudes toward students from ethnic minority groups: The roles of preservice teachers’ own ethnic backgrounds and teacher efficacy activation,” *Studies in Educational Evaluation* 62 (2019), 87; Hannah Kleen et al., ”Implicit and explicit attitudes toward Turkish students in Germany as a function of teachers’ ethnicity,” *Social Psychology of Education* 22, nr 4 (2019), 894–895.

<sup>105</sup> Mantel (2022), 273–275.

<sup>106</sup> Pirjo Lahdenperä, *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund* (Stockholm: HLS Förlag, 1997); Runfors (2003); Lena Granstedt, *Synsätt, teman och strategier: Några perspektiv på mångkulturella frågor i skolan i ett praktiskt projekt* (Umeå: Umeå universitet, 2010); Osa Lundberg, *Mind the gap: Ethnography about cultural reproduction of difference and disadvantage in urban education* (Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 2015).

motverka detta, utgör en framträdande tematik.<sup>107</sup> Studier med intresse för undervisning på språkintruktionsprogram har framhållit förekomsten av monospråkliga normer bland såväl lärare som rektorer där elevers flerspråkiga kunskaper sällan ses som en tillgång för undervisningen, alternativt förstås på ett reduktionistiskt sätt. I stället har studier visat att brister som lärarna uppfattar hos eleverna ofta får en framträdande roll, inte minst uppfattade brister i svenska språket, med konsekvenser för elevernas utbildning och livschanser.<sup>108</sup>

Även bland studier utförda i svensk kontext med intresse för lärares perspektiv av att undervisa i kulturellt och språkligt heterogena klassrum har det framhållits hur lärare uppfattar att heterogena kontexter är associerad med svårigheter, sociala problem så väl som lärandemöjligheter. I en studie av Margaret A. Obondo, Pirjo Lahdenperä och Pia Sandevärn identifierade forskarna två kontrasterande förhållningssätt bland lärarna kopplat till mötet med elevernas språkliga och kulturella skillnader: ett bristfälligt assimilerande förhållningssätt och ett förhållningssätt som förespråkar förändrade undervisningssätt och strategier för att aktivera elevers bakgrundkunskaper som svar på klassrummens mångfald.<sup>109</sup> Andra forskare har med utgångspunkt i lärares utsagor utforskat svårigheter och etiska dilemman kopplade till skolans värdegrundsfostrande uppdrag mot bakgrund av ett mångkulturellt samhälle och en mångkulturell skola. David Lifmarks avhandlingsstudie baseras på en forskningscirkel med lärare och begreppet emotioner – genom vilket lärarnas utsagor filtreras – är centralt. Studien visar hur lärare i samtal om främlingsfientlighet och etnicitet i en avståndstagande argumentation själva kan ge uttryck för en etnocentrisk förståelse där skillnader inom etniska grupper och dess föränderlighet över tid inte blir föremål för lärarnas reflektion. I analysen tar Lifmark fasta på lärares intersektionella tolkningar av andras emotioner. Bland annat uppfattar studiens lärare att klass spelar en betydelsefull roll i konstruktionen av en svensk etnisk identitet och de ser

---

<sup>107</sup> Se till exempel Disa Bergnehr et al. (red), *Mångfaldens möten: Interkulturalitet, utbildning och lärande* (Växjö: University Press, Linnéuniversitetet, 2024); Pirjo Lahdenperä och Eva Sundgren (red), *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet* (Stockholm: Liber, 2017).

<sup>108</sup> Åsa Wedin, "Positioning of the recently arrived student: A discourse analysis of Sweden's language introduction programme," *Journal of Multicultural Discourses* 16, nr 1 (2021); Andreas Nuottaniemi, *Flerspråkighetens gränser: Språkdidaktik på (o)jämlig grund i migrationernas tid* (Umeå: Bokförlaget h: ström – Text & Kultur, 2023). Exempelvis har lärares missgynnande av engelska som skolämne, trots språkets centrala plats i svenska samhället, uppmärksammats. Se Jenny Bergström, Carla Jonsson och Annika Norlund Shaswar, "English is not really a subject": Language ideologies and language learning in an introduction program," *TESOL Quarterly* (2024).

<sup>109</sup> Margaret A. Obondo, Pirjo Lahdenperä och Pia Sandevärn, "Educating the old and newcomers: Perspectives of teachers on teaching in multicultural schools in Sweden," *Multicultural Education Review* 8, nr 3 (2016), 185–187.

även klassdimensionen som viktig för att förstå föreställningar om olika etniska minoriteters status.<sup>110</sup>

Inom de, i relation till historiedidaktiska, närbesläktade religions- och samhällsdidaktiska forskningsfälten finns det etnografiskt inspirerade såväl som intervjubaserade studier som intresserat sig för lärares syn på heterogena kontexters betydelse för undervisningen. Inom det religionsdidaktiska fältet finns komperativa studier om hur religionslärare i olika europeiska länder uppfattar och hanterar en religiös mångfald. En studie av Judith Everington et al. framhåller hur lärare oberoende av nationell kontext<sup>111</sup> såg det som strategiskt viktigt att undvika att dra uppmärksamhet till motsättningar mellan elevers religiösa affiliationer genom att tona ner skillnader. Lärare i de olika länderna såg det också som centralt att inte använda elevers bakgrunder som en källa till information och att inte låta sitt eget förhållningsätt som lärare utgöra ett hinder för elevernas tänkande. Samtidigt framhåller studien hur lärares personliga och professionella bakgrunder såväl som socio-kulturella faktorer inom respektive land hade betydelse för lärares hantering av klassrummets mångfald. Kopplat till det senare visade också studien nationella skillnader gällande lärares betoning av strikt neutralitet kopplat till det religiösa, skillnader i användningen av ett jämlikhetsbegrepp som betonar allas likhet och vilken betydelse lärare tillskrev socioekonomiska faktorer. En annan slutsats handlar om att lärare i generell mening var av uppfattningen att mångfalden av värderingar bidrog till en positiv dynamik i klassrumsdiskussionerna.<sup>112</sup>

Bland forskning som intresserar sig för det samhällsvetenskapliga ämnet har studier visat hur områden präglade av konflikt och klassrum med elever från skilda etniska och religiösa bakgrunder med personliga

---

<sup>110</sup> David Lifmark, *Emotioner och värdegrundsarbete: Om lärare, fostran och elever i en mångkulturell skola* (Umeå: Umeå universitet, 2010), 66–69, 186–188, 196.

<sup>111</sup> Studien jämför lärare i England, Estland, Frankrike, Tyskland, Nederländerna och Norge.

<sup>112</sup> Judith Everington et al., "European religious education teachers' perceptions of and responses to classroom diversity and their relationship to personal and professional biographies," *British Journal of Religious Education* 33, nr 2 (2011), 245–246, 250–252. För en annan studie med inriktning på interreligiös och intrareligiös dialog se Linda Vikdahl och Geir Skeie, "Possibilities and limitations of religion related dialog in schools: Conclusion and discussion of findings from the ReDi project," *Religion & Education* 46, nr 1 (2019), 127.

kopplingar till konflikter utgör utmaningar för lärares undervisning,<sup>113</sup> inte minst när det kommer till hanteringen av kontroversiella frågor.<sup>114</sup>

I en svensk nationell och bredare nordisk kontext har studier belyst lärares strategiska överväganden såväl som uppfattade utmaningar i mötet med heterogena kontexter. Utmaningarna kan exempelvis vara kopplade till konfliktfyllda relationer mellan elever med olika bakgrunder och konfliktytor i mötet med en kristen majoritetskultur. Karin Kittelmann Flenser som har utfört flera studier som beaktar lärarperspektiv, och som fokuserar på religionsundervisning i heterogena klassrum, har visat hur lärare (såväl som elever) kan se det som viktigt att distansera sig från religion för att framstå som oberoende och rationella. I sin avhandlingsstudie framhåller hon den sekulära diskursens hegemoniska status i svenska religionsklassrum och hur lärare kunde uppfatta ett sekulärt förhållningssätt som ett neutralt förhållningssätt och en tillämpbar strategi för att hantera klassrummens mångfald.<sup>115</sup> Inom ramarna för det europeiska forskningsprojektet "Religion and dialogue in modern societies" har en fallstudie utförts i ett svenskt religiöst heterogent klassrum. Fallstudien är baserad på elevperspektiv såväl som lärarperspektiv och intresserar sig för förutsättningar för klassrumdialog. I studien framhåller Linda Vikdahl en lärares erfarenhet av hur viljan att som lärare inte uttrycka sin egen tro fungerade negativt för dialogen i klassrummet. En annan upplevd lärarutmaning var relaterad till företaget att få elever att ge uttryck för sina uppfattningar och

---

<sup>113</sup> Se till exempel Ulrike Niens, Una O'Connor och Alan Smith, "Citizenship education in divided societies: Teachers' perspectives in Northern Ireland," *Citizenship Studies* 17 (2013); John T. King, "Teaching and learning about controversial issues: Lessons from Northern Ireland," *Theory & Research in Social Education* 37, nr 2 (2009), 216–217. Det samhällsvetenskapliga ämnet är inte alltid åtskilt från historia. Forskning med utbildningsvetenskaplig riktning som tydligt knyter an till historieämnet och intresserar sig för vad elevers personliga koppling till konflikter får för innebörd i klassrummet kommer jag behandla i efterföljande avsnitt.

<sup>114</sup> Forskning om lärares sätt att hantera kontroversiella frågor utgör ett eget forskningsfält. En framträdande forskare inom fältet är Diana Hess som identifierat fyra olika förhållningssätt lärare tillgriper för att hantera kontroversiella frågor. Dessa är *Denial* (lärare förnekar att en fråga är kontroversiell), *Privilege* (lärare ger ett särskilt perspektiv företräde i sin undervisning), *Avoidance* (läraren undviker att behandla kontroversiella frågor) samt *Balance* (lärare strävar efter att inkludera flera perspektiv på ett jämbördigt sätt). Diana Hess, "How do teachers' political views influence teaching about controversial issues," *Social Education* 69, nr 1 (2005), 47–48. Se även Paula McAvoy och Diana Hess, "Classroom deliberation in an era of political polarization," *Curriculum Inquiry* 43, nr 1 (2013). Andra forskare har skilt på olika former av oplanerade kontroversiella frågor i klassrummet utifrån lärares beskrivningar av hur kontroverserna initieras. Se Charlot Cassar, Ida Oosterheert och Paulien C., Meijer, "The classroom in turmoil: Teachers' perspective on unplanned controversial issues in the classroom," *Teachers and Teaching* 27, nr 7 (2021). För forskning om kontroversiella frågor i en svensk nationell kontext se till exempel Anna Larsson (red.), *Att undervisa om kontroversiella frågor: Didaktiska utmaningar och möjligheter* (Malmö: Gleerups, 2024); Årman (2024).

<sup>115</sup> Kittelmann Flenser (2015), 266–270. Se även Karin Kittelmann Flensner, "Secularized and multi-religious classroom practice-discourses and interactions," *Education Sciences* 8, nr 3 (2018), 15–16. För studier som anlägger elevperspektiv och intresserar sig för muslimska elevers erfarenheter av möte med skolans sekulära norm se Jenny Berglund, "Secular normativity and the religification of Muslims in Swedish public schooling," *Oxford Review of Education* 43, nr 5 (2017).

samtidigt undvika att elever med starka religiösa övertygelser skulle dominera konversationen på bekostnad av icke-religiösa elevers engagemang.<sup>116</sup> Ett intressant empiriskt resultat från den svenska fallstudien handlade om gruppbaseade identiteters dominans i klassrummet. Affiniteter till sin etnoreligiösa grupp hämmade, enligt studiens lärare, elevers vilja att engagera sig i religionsrelaterad dialog. Religionsrelaterad dialog förknippad med att synliggöra studenternas skilda "generalized others" riskerade, som Vikdahl framhåller det, att skapa friktion i stället för att föra elever med olika bakgrunder närmare varandra.<sup>117</sup>

Olof Franck och Peder Thaléns antologi *Interkulturell religionsdidaktik: Möjligheter och utmaningar* inrymmer flera bidrag som diskuterar religionslärares erfarenheter av att undervisa i klassrum präglade av religiös mångfald.<sup>118</sup> Exempelvis framhåller Hedvig Jannert och Charlotte Persson i sitt bidrag utmaningar kopplade till uppblommade elevdiskussioner kring vem som besitter den rätta tolkningen och rätten att kalla sig för sann utövare av en viss religion. En annan religionsdidaktisk utmaning för lärare att hantera handlar om att undvika att skapa situationer där elever förväntas försvara sin religion och kultur. Utmaningarna och möjligheterna beskrivs vara konstruerade i relation till en interkulturell undervisning. Ämnesområden och situationer som utgör krutdurkar och konfliktområden kan enligt Jannert och Persson betraktas både som krockar och möjligheter till interkulturella (tolknings)-utbyten.<sup>119</sup>

Inom ramen för ett forskningsprojekt som utforskar lärande om Mellanösternkonflikten i svenska klassrum antar Karin Kittelmann Flensner en komparativ ansats och jämför hur konflikter i Mellanöstern och relaterade teman behandlades i samhällskunskaps- respektive religionsundervisningen i skolor kännetecknade av en migrationspräglad mångfald.<sup>120</sup> Även om studiens syfte inte explicit handlar om att undersöka betydelsen av en heterogen kontext framgår en sådan kontexts betydelse i undersökningens resultatdiskussion. Vilka frågor som blev kontroversiella och lärares strategiska överväganden hade kopplingar till

---

<sup>116</sup> Linda Vikdahl, "A lot is at stake: On the possibilities for religion related dialog in a school in Sweden," *Religion & Education* 46, nr 1 (2019), 94–95.

<sup>117</sup> Vikdahl (2019), 89–90; Vikdahl och Skeie (2019), 127.

<sup>118</sup> Franck och Thalén (2018).

<sup>119</sup> Hedvig Jannert och Charlotte Persson, "Interkulturell religionsundervisning i praktiken," i *Interkulturell religionsdidaktik: Utmaningar och möjligheter*, red. Olof Franck och Peder Thalén (Lund: Studentlitteratur, 2018), 139, 146, 174; Se även Karin Kittelmann Flensner, "Teaching controversial issues in diverse religious education classrooms," *Religions* 11, nr 9 (2020), 8–10. Att konversationerna i religionsklassrummet ofta handlar om att vinna har även framhållits av studier som intresserat sig för elevperspektiv i religiöst heterogena klassrum. Se till exempel Vikdahl, (2019), 88–89.

<sup>120</sup> Migrationspräglad mångfald är mitt uttryck. Andelen elever med utländsk bakgrund i de sex gymnasieskolorna som deltog i studien låg mellan 25 och 79 procent.

elevernas bakgrund och erfarenheter.<sup>121</sup> Vanliga lärarstrategier var att undvika frågor som misstänktes bli känsliga eller där lärarna upplevde sig besitta bristfälliga kunskaper. Ibland handlade det, enligt lärarnas uppfattning, om ett sätt att bevara kontrollen och ibland om att undvika att elever skulle känna sig utsatta. I en elevkontext där elever hade personlig relation till konflikten som behandlades såg lärare det som viktigt att hålla diskussionen hårt knuten till fakta med målsättning att skapa empati och förståelse för andra perspektiv. Studien framhåller ämnesfärgade skillnader i lärarnas arbete där ett nedtonat konflikt-perspektiv var mer vanligt förekommande inom religionskunskap. Exempelvis var en sådan strategi att visa på de Abrahamitiska religionernas gemensamma rötter och framhålla religionens universella funktion som meningsskapande.<sup>122</sup>

Inom ramen för samma projekt har Kittelmann Flensner tillsammans med Göran Larsson och Roger Säljö framhållit hur elevers berättelser om erfarenheter av migration har potential att hjälpa andra elever att känna empati och en nyanserad förståelse för fenomenet. Även om de framhåller att det inte är etiskt oproblematiskt för lärare att be elever dela dessa erfarenheter, framhåller forskarna möjligheter kopplade till elevers personliga narrativ.<sup>123</sup>

Inom det religionsdidaktiska fältet har forskning även intresserat sig för lärares syn på betydelsen av sin religions- och livsåskådningsbakgrund i relation till klassrummets mångfald. Studier har framhållit lärares uppfattningar om att deras egen (familje)bakgrund och livserfarenheter får pedagogiska implikationer, bland annat genom att fungera som en resurs för ämnesinriktade intergenerationella samtal med stor pedagogisk potential.<sup>124</sup> Samtidigt har forskare framhållit att öppenhet och intimitet mellan lärare och elever inte är riskfri. Vissa lärare uppfattar att en öppenhet med sin personliga religiositet kan riskera att påverka elevernas uppfattningar på ett icke önskvärt sätt och kan se det som viktigt att inte vara öppen med sin religiositet med syfte att tona ner skillnader eller undvika indoktrinering.<sup>125</sup>

---

<sup>121</sup> Exempelvis uppfattades frågor om Israel-Palestinakonflikten, antisemitism och islamofobi som kontroversiella i klassrum där en stor andel av eleverna hade bakgrund i Mellanöstern.

<sup>122</sup> Karin Kittelmann Flensner, "Samma konflikter men olika inramning: Kontroversiella frågor relaterade till Mellanösternkonflikterna i religionskunskap och samhällskunskap," *Norddidactica* 9, nr 3 (2019), 79, 94–96.

<sup>123</sup> Karin Kittelmann Flensner, Göran Larsson, and Roger Säljö, "Jihadists and refugees at the theatre: Global conflicts in classroom practices in Sweden," *Education Sciences* 9, nr 2 (2019), 14.

<sup>124</sup> Everington et al. (2011), 248–249, 252; Judith Everington, "We're all in this together, the kids and me': Beginning teachers' use of their personal life knowledge in the religious education classroom," *Journal of Beliefs & Values* 33, nr 3 (2012), 350–353. Se även Geir Skeie "Forskning om interkulturell religionspedagogik," i *Interkulturell religionsdidaktik: Utmaningar och möjligheter*, red. Olof Franck och Peder Thalén (Lund: Studentlitteratur, 2018); 76.

<sup>125</sup> Everington et al. (2011), 249, 252; Everington (2012), 350–353.



Sammanfattningsvis har både pedagogisk och ämnesdidaktisk forskning visat hur lärare uppfattar utmaningar och möjligheter i relation till kulturellt, etniskt och språkligt heterogena klassrum. Flera studier har framhållit att dessa uppfattningar är beroende av lärarnas förhållnings-sätt. Vissa studier betonar epistemiska kopplingar, medan andra understryker att uppfattade möjligheter är kopplade till interkulturella förhållningssätt. Särskilda lärarstrategier, både av allmänpedagogisk och ämnesspecifik karaktär, utformas i mötet med klassrummens mångfald. Studier har också visat att lärares uppfattade möjligheter, utmaningar och beskrivna strategier är kopplade till lärarnas egna bakgrund, där etnisk bakgrund, religiös åskådning och migrationserfarenheter utgör betydelsefulla dimensioner kopplat till lärares didaktiska överväganden.

## Historieundervisning i heterogena klassrumskontexter

Inom det historiedidaktiska fältet har forskning intresserat sig för historielärares hantering av omstridda, kontroversiella och värdeladdade ämnen i samhällen som är splittrade längs etniska, religiösa eller kulturella linjer och präglade av våldsamma konflikter.<sup>126</sup> Sirkka Ahonen har konstaterat att socialt minne mer är av en börda än en tillgång i ett så

---

<sup>126</sup> För studier i en cyprisk kontext, se Michalinos Zembylas och Froso Kambani, "The teaching of controversial issues during elementary-level history instruction: Greek-Cypriot teachers' perceptions and emotions," *Theory & Research in Social Education* 40, nr 2 (2012), 107–133; Zvi Bekerman och Michalinos Zembylas, *Teaching contested narratives: Identity, memory and reconciliation in peace education and beyond* (New York: Cambridge University Press, 2011); Charis Psaltis, et al., "Methodology, epistemology and ideology of history educators across the divide in Cyprus," i *The future of the past: Why history education matters*, red. Loucas Perikleous och Denis Shemilt (Nicosia: The Association for Historical Dialogue and Research, AHDR, 2011); Michalinos Zembylas, "Pedagogic struggles to enhance inclusion and reconciliation in a divided community," *Ethnography and Education* 5, nr 3 (2010); Michalinos Zembylas, "Multiculturalism in a deeply divided society: The case of Cyprus," i *International handbook of migration, minorities, and education: Understanding cultural and social differences in processes of learning*, red. Zvi Bekerman och Thomas Geisen (Dordrecht: Springer, 2011). För studier i en nordirländsk kontext, se Kitson och McCully (2005); Alan McCully, "Teaching controversial issues in a divided society: Learning from Northern Ireland," *Prospero* 11, nr 4 (2005); Alan McCully, "Practitioner perceptions of their role in facilitating the handling of controversial issues in contested societies: A Northern Irish experience," *Educational Review* 58 (2006). För studier i en israelisk kontext, se Tsafrir Goldberg och Yiftach Ron, "Look, each side says something different': The impact of competing history teaching approaches on Jewish and Arab adolescents' discussions of the Jewish-Arab conflict," *Journal of Peace Education* 11, nr 1 (2014); Tsafrir Goldberg, "Touching the roots or undermining national heritage: Studying single and multiple perspectives of a formative historical conflict," i *Sensitive pasts? Questioning heritage education* vol. 27, red. Carla van Bostel, Maria Grever och Stephan Klein (Oxford: Berghahn Books, 2016); Tsafrir Goldberg, "Between trauma and perpetration: Psychoanalytical and social psychological perspectives on difficult histories in the Israeli context," *Theory & Research in Social Education* 45, nr 3 (2017); Zvi Bekerman och Michalinos Zembylas, "The emotional complexities of teaching conflictual historical narratives: The case of integrated Palestinian-Jewish schools in Israel," *Teachers College Record* 113, nr 5 (2011b).

kallat postkonflikt-samhälle<sup>127</sup> och att en öppen dialog mellan konfliktfyllda minnen är det som krävs för att uppnå vad som framgår av titeln: nämligen *Coming to terms with a dark past*. Det beskrivs vara svårt när konflikten har fortsatt samtidspolitisk relevans och det råder stor diskrepans mellan multiperspektivism i skolan och utbredda kollektiva minnen baserade på ensidiga uppfattningar om offerskap och förrövare.<sup>128</sup> Alan McCully har framhållit hur kontroversiella frågor i splittrade samhällen (*divided societies*) kan vara förknippade med emotionellt laddade svar eftersom frågorna ”go to the heart of students’ sense of ethnic or cultural identity.”<sup>129</sup> Det går att konstatera att lärare tenderar att uppleva att hanteringen av kontroversiella frågor i historieämnet blir än mer komplicerade när samhällen är präglade av en våldsam konflikt och instabilitet. I sådana sammanhang har forskare funnit en utbredd ovilja bland lärare att behandla frågor som de uppfattar bär potential att bli kontroversiella i specifika klassrumssituationer.<sup>130</sup> Oviljan gäller givetvis inte alla lärare vilket kan illustreras av forskning som framhållit olika förhållningssätt lärare intar kopplat till hanteringen av kontroversiella frågor i historieämnet.

Alison Kitson och Alan McCully, som utfört en studie i en nordirländsk kontext, skiljer på de idealtypiska förhållningssätten *the avoider*, *the container* och *the risk taker* när det kommer till historielärares hantering av kontroversiella frågor. Mittenpositionen *the container* kännetecknas av att behandla det kontroversiella ämnet utan att behandla roten till kontroversen. Det kontroversiella hålls tillbaka genom att läraren fokuserar på den historiska disciplinära processen och därigenom distanserar eleverna till sina affiniteter.<sup>131</sup> Detta kan ställas i kontrast till de två ytterpositionerna *the avoider* och *the risk taker*. Av dessa karaktäriseras den förstnämnda av idén om att helt undvika kontroversiella ämnen. Lärare tillhörande den andra ytterpositionen framhåller vikten av att medvetet sammanlänka det förflutna och nuet och fullt omfamna ämnets sociala potential genom att engagera sig i kontroversen.<sup>132</sup> En annan slutsats av studien är att kontexten är betydelsefull för var läraren placerar sig längs skalan. Det kan bland annat

---

<sup>127</sup> Begreppet *post-conflict societies* som Ahonen använder är jag själv kritisk till eftersom det indikerar att det finns samhällen utan konflikter.

<sup>128</sup> Sirkka Ahonen, *Coming to terms with a dark past: How post-conflict societies deal with history* (Frankfurt: Peter Lang Publishing Group, 2012), 11, 149–150, 154–157.

<sup>129</sup> McCully (2005), 40. Andra har understrukit att detta även gäller lärare. Se Zembylas och Kambani (2012), 109.

<sup>130</sup> En osäkerhet bland lärare kring hur de ska hantera kontroversiella frågor samt tendenser hos lärare att vilja undvika dem har även påvisats på ett mer generellt plan och kan inte enbart sägas vara knuten till undervisning i så kallade *divided societies*.

<sup>131</sup> Kitson och McCully (2005), 35–37. Att lärare ser en sådan strategi som framkomlig har även belagts i andra studier. Se till exempel King (2009), 230–231.

<sup>132</sup> Kitson och McCully (2005), 35–37.

handla om huruvida skolan var urban eller rural, mångkulturell eller monokulturell. Lärare som arbetade i högkonfliktområden som Belfast var enligt Kitson och McCully mindre riskbenägna.<sup>133</sup>

Andra studier utförda i samma nationella kontext har framhållit hur lärare kan se det som strategiskt viktigt att arbeta för att skapa goda relationer elever emellan innan man uppmanar dem att dela med sig av personlig information om sina skilda kulturella bakgrunder.<sup>134</sup> Itay Pollak et al. har framhållit att forskningen om hanteringen av kontroversiella frågor bär prägeln av att vara utvecklad i kontexter där apati betraktas vara ett större hot mot demokratin än värderingsombytlighet (*volatility*). Genom att undersöka lärare som arbetar i en sekulär israelisk skolkontext identifierar forskarna strategierna *sidestepping* och *scholasticizing*. Den förstnämnda kännetecknas av att det konfliktfyllda innehållet behandlas men konstrueras till något annat än vad det är. Olika perspektiv tillåts men samtidigt ges konfliktfyllda dimensioner av innehållet en nedtonad roll med sikte på nationell enhet. Begreppet *scholasticizing* används för att beskriva lärares försök att neutralisera det kontroversiella genom att lägga fokus på tekniska aspekter tillhörande skolans kunskapskriterier.<sup>135</sup> Strategin har likheter med *the container* och fokus på den disciplinära processen men inkluderar även skolrelaterade aspekter i bred bemärkelse, så som att fokusera på elevers argumentationsuppbyggnad.

Katrin Kello är en annan forskare som genom intervjuer med historielärare i Estland och Lettland identifierat olika strategier att hantera kontroversiella frågor som kunde uppstå i de heterogena undervisningskontexterna lärarna undervisade i. Genom att identifiera positionen *hiding or avoiding* betonar även Kello i likhet många andra forskare en vilja bland lärare att undvika kontroversiella frågor. En annan slutsats är att strategier tycks ha kopplingar till lärares epistemiska förhållningssätt, inte minst synlig i den idealtypiska strategin *leaving the truth open*.<sup>136</sup> Ytterligare en slutsats rör lärarnas egen bakgrund. Lärare tillhörande den ryskspråkiga minoriteten tenderade att vara mer mångfacetterad i jämförelse med lärare tillhörande den etniska majoriteten. Det förklaras med lärares inifrånförståelse för olika kollektiva minnen, vilka de själva kunde röra sig emellan.<sup>137</sup>

---

<sup>133</sup> Kitson och McCully (2005), 36.

<sup>134</sup> King (2009), 227.

<sup>135</sup> Itay Pollak et al., "Teaching controversial issues in a fragile democracy: Defusing deliberation in Israeli primary classrooms," *Journal of Curriculum Studies* 50, nr 3 (2018), 403–406.

<sup>136</sup> De övriga positionerna som Kello identifierade är *finding common ground* och *smoothing edges, just doing the job, enhancing heterogeneity*. Katrin Kello, "Sensitive and controversial issues in the classroom: Teaching history in a divided society," *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 22 (2016), 42–48.

<sup>137</sup> Kello (2016), 48.

Att som lärare behöva hantera elevers starka känslor av bitterhet och ilska riktad gentemot den andre, samt kollektiva minnen baserade på ensidiga upplevelser om vem som är historiens offer och förövare utgör en viktig dimension av kontroversiella frågor i splittrade samhällen. Michalinos Zembylas och Froso Kambani har med utgångspunkt i teorier om hur känslor är behäftade med historiska frågor, kollektivt minne och identitet intervjuat lärare verksamma i en cypriotisk kontext. De framhåller hur lärare kunde uttrycka starka känslor kopplat till frågor om genomförbarheten och lämpligheten i att adressera kontroversiella frågor trots att de på ett principiellt plan betraktade kontroversiella frågor i undervisning som något värdefullt. Lärares ställningstagande förklaras bland annat utifrån deras uppfattningar om att fokus på kontroversiella frågor i klassrummet inte var förenligt med den cypriotiska läroplanens fokus på att utveckla nationell identitet. Andra förklaringar handlade om lärares uppfattningar om elevernas bristande mognad och lärares egna obehagskänslor kopplat till implementering.<sup>138</sup>

I ett flertal studier utförda i integrerade skolor<sup>139</sup> har Zembylas och Zvi Bekerman tillsammans och var för sig utforskat lärares hantering av konfliktfyllda narrativ i så kallade splittrade samhällen eller "troubled societies". Studierna behandlar frågor med konnotationer till "peace education", försoning och samexistens, där identitetsformering och hantering av rivaliserande minnen intar en central plats.<sup>140</sup> I boken *Teaching contested narratives* bygger de vidare på sina många publikationer inom området. I studien intresserar de sig bland annat för på vilket sätt lärares och elevers respons till historiska trauman utgör ett hinder för försoning men de har också en normativ ambition i att undersöka vad som kan göras för att försvaga kraftfulla hegemoniska narrativs inflytande över undervisningen.<sup>141</sup> I studien framhåller Bekerman och Zembylas enskilda lärares strategiska arbete för att ifrågasätta och motarbeta processer inbäddade i nationalstatens maktstruktur; processer de menar bygger på homogenisering och upprättande av dikotomier så som offer-förövare. Vidare understryker de lärares underliggande kunskapsteoretiska synsätt kopplat till identitet

---

<sup>138</sup> Zembylas och Kambani (2012), 124–126.

<sup>139</sup> Integrerade skolor åsyftar skolor som inrymmer elever från rivaliserande grupper, exempelvis israeliska palestinier och judar, vilka vanligen är segregerade inom landets skolsystem.

<sup>140</sup> Zvi Bekerman, "The complexities of teaching historical conflictual narratives in integrated Palestinian-Jewish schools in Israel," *International Review of Education* 55 (2009); Zvi Bekerman och Michalinos Zembylas, "Facilitated dialogues with teachers in conflict-ridden areas: In search of pedagogical openings that move beyond the paralyzing effects of perpetrator-victim narratives," *Journal of Curriculum Studies* 42, nr 5 (2010); Zvi Bekerman och Michalinos Zembylas, "Fearful symmetry: Palestinian and Jewish teachers confront contested narratives in integrated bilingual education," *Teaching and Teacher Education* 26, nr 3 (2010); Zembylas et al. (2009); Bekerman och Zembylas (2012), 15.

<sup>141</sup> Bekerman och Zembylas (2012), 5.

som viktiga för att förstå undervisningens potentiella resultat. I praktiken framhåller de att lärare ofta tycks vara fångade i en essentialistisk syn på identitet och vara färgade av hegemoniska perspektiv kopplade till de konflikter de själva har som intention att genom sin undervisning lösa upp.<sup>142</sup> De framhåller hur socialisationens emotionella dimensioner i nationella ideologiska diskurser verkar på ett extremt kraftfullt sätt i undervisningen i de konfliktfyllda områden där studien tar sin plats. Hos lärare uppfattade de ett motstånd att erkänna andra sidans historiska trauman och upplevelser av förlust. Detta trots att forskarna själva ser ett sådant erkännande som vägen framåt. Det de avser är ett erkännande som varken handlar om att jämställa lidande eller engagera sig i en diskussion om vilken sida som lidit mest.<sup>143</sup> Konfliktfyllda kollektiva minnen i historieklassrummen, med konsekvenser för undervisningen, kan som olika studier visat även förekomma trots att landet saknar ett nära förflutet präglat av en våldsam konflikt längs etniska eller religiösa skiljelinjer.<sup>144</sup>

Vissa studier har intresserat sig för blivande historielärares uppfattningar om etniskt heterogena kontexters betydelse. Samhälls- och historiedidaktikern Arja Virta har gjort flera bidrag inom området i studier relaterade till en finsk skolkontext. I en studie framhåller hon hur lärarstudenter upplever det svårt att bemöta mångfalden genom att anamma flerperspektivism och variera undervisningen med utgångspunkt i elevernas heterogena bakgrunder. Vanliga intagna positioner bland studenterna är ”färgblindhet” och ett förhållningssätt som i en liberal anda betonar individualitet vilket samtidigt är förknippat med att framhålla problem med de mångkulturella klassrummen. Förhållningssätt att inte uppfatta etnicitet som viktigt fungerar enligt Virta som en ursäkt för vissa av de blivande lärarna för att undervisa på traditionella sätt. En annan slutsats är att lärarstudenter upplevde diskussioner med individuella studenter med migrationserfarenheter som viktiga för att få syn på världen utifrån nya perspektiv.<sup>145</sup>

I en annan studie framhåller Virta konsekvenser av etnisk mångfald för både lärare och elever. Lärarna i historia såg det inte som nödvändigt att göra påtagliga förändringar när undervisningen skedde i etniskt heterogena klasser. En förklaring som framhålls är att lärarna såg innehållet som givet baserat på den nationella läroplanen, även om det fanns motsättningar informanterna emellan angående hur denna skulle tolkas. En slutsats Virta kommer fram till är att de flesta lärarna såg det

---

<sup>142</sup> Bekerman och Zembylas (2012), 213–214, 229.

<sup>143</sup> Bekerman och Zembylas (2012), 129, 164–165.

<sup>144</sup> Nordgren (2006); Alvéen (2017); Se även Fredrik Alvéen, ”Controversial issues in history teaching,” *Journal of Curriculum Studies* (2024), 540.

<sup>145</sup> Virta (2009a), 294–295.

som viktigt att de nyanlända eleverna fick kunskaper om deras nya samhälle. Ytterligare en slutsats handlar om hur de flesta av studiens lärare försökte göra historien meningsfull för alla elever och arbetade för att relatera undervisningen till den historia som eleverna såg som sin egen. Lärare såg ofta att mångfald innebar krav på att ytterligare perspektiv skulle adderas och upplevde att det var svårt att få tiden att räcka till. Relativism sågs av vissa som en räddning för att hantera kontroversiella frågor som kunde uppstå.<sup>146</sup> Virtas grepp har stora likheter med vad jag vill undersöka fast i en svensk kontext. I relation till skilda institutionella ramverk och nationella historiekulturer blir forskningen intressant i kontrast till Virtas undersökning i finska skolor där lärare i stor utsträckning menade att undervisningen inte nämnvärt behövde anpassas.

Även i svensk kontext finns det undersökningar som framhållit heterogena kontexters betydelse för undervisningen. Jessica Jarhall, som i sin avhandling utforskar olika faktorer av betydelse för undervisningens omformning från kursplan till klassrum, framhåller hur lärare uppfattade en mångkulturell elevgrupp som en viktig omformningsfaktor bland flera.<sup>147</sup> Konkret kunde detta uttrycka sig i att lärare kände sig manade att i planeringsstadiet beakta hur konflikter kunde undvikas. Med utgångspunkt i lärares utsagor och en komplex förståelse av historieämnets funktioner framhåller Jarhall hur ett undervisnings-sammanhang där elever kommer med tolkningar hemmahörande i olika nationella historiekulturer ställer höga krav på lärare att få historieundervisningen att kännas angelägen för alla elever.<sup>148</sup> Ylva Wibaeus fokuserar i en artikel från 2008 på blivande lärares förståelse av mångfaldsfrågor ur ett historiedidaktiskt perspektiv. I diskussionen om betydelsen av en mångfald framhåller Wibaeus hur etnicitet intar en central plats och att flera av studiens deltagare med utgångspunkt i sina VFU-erfarenheter gör en tydlig distinktion mellan ”invandrarskolor” och skolor där merparten av eleverna är ”etniska svenskar”.<sup>149</sup> Ofta med en prägel av en essentialistisk förståelse av identitet, framhåller lärarstudenterna sin bakgrund som begränsande eller som en didaktisk resurs i mötet med elevgrupperna. Wibaeus argumenterar för hur dikotomin ”svenskar - invandrare”, som i hög grad förekommer i skola såväl som i samhället i stort, färgar lärarnas syn på sin framtida lärarroll. Detta är dock inte ett entydigt resultat utan det finns exempel på deltagare som

---

<sup>146</sup> Arja Virta, ”Consequences of diversity for history education,” i *The process of history teaching*, red. Kenneth Nordgren, Per Eliasson och Carina Rönnqvist (Karlstad: Karlstads universitet, 2009b), 82–89.

<sup>147</sup> Jessica Jarhall, *Historia från kursplan till klassrum: Perspektiv på lärares historieundervisning från Lpo 94 till Lgr 11* (Malmö: Malmö universitet, 2020), 160, 164.

<sup>148</sup> Jarhall (2020), 388–389.

<sup>149</sup> Wibaeus (2008), 45–46.

lyfter heterogena kontexter som viktiga för att erbjuda naturliga utgångspunkter och perspektiv som grund för problematisering. Flera av deltagarna lyfter vikten av att använda erfarenheter från elevers livsvärld och bejaka att eleverna bär på flera berättelser. En slutsats är att resonemang om urval av innehåll och syfte är relativt frånvarande i de blivande lärarnas resonemang.<sup>150</sup>

David Mellbergs kapitel ”Det är inte min historia!” i antologin *Historien är nu*, är en intervjustudie med tio lärare i Malmöstadsdelen Rosengård där syftet är att ta reda på hur det multietniska klassrummet påverkade historieundervisningen. En av Mellbergs utgångspunkter är att en undervisning som inte tar fasta på mötet mellan historiekulturer riskerar att göra ämnet ointressant för eleven. Mellberg kom i studien fram till att lärarna generellt sett inte jobbade med andra områden än de som är ”vanligt i en svensk skola” men framhöll att studiens lärare över lag gav uttryck för att ett svenskt perspektiv på historien var nödvändigt och framhöll det omöjliga i att fokusera på varje enskild individs historia. Mellberg visar att lärarna i stället aktivt arbetade med utgångspunkt i elevernas historiemedvetande och livssituation med intentionen att utveckla eller förändra deras attityder – exempelvis bort från antisemitiska attityder.<sup>151</sup> En av Mellbergs reflektioner är att elevernas identitet måste ha betydelse för innehållet i historieundervisningen även om den är rotad i en okritisk och mytisk nationalism, en slutsats som även Kenneth Nordgren delar.<sup>152</sup>

En identifierad brist på klassrumsnära perspektiv i den tidigare forskningen är ett avstamp för Kenneth Sandelin som i sin licentiatavhandling analyserar narrationer som kommer till uttryck i hög-

---

<sup>150</sup> Wibaeus (2008), 45–52.

<sup>151</sup> David Mellberg, ”Det är inte min historia!,” i *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken*, red. Klas-Göran Karlsson och Ulf Zander (Lund: Studentlitteratur, 2004), 321–329. Studier utförda i olika europeiska urbana miljöer har visat att motstånd mot förintelseundervisning kan upplevas som utmanande av lärare. En del av detta motstånd har förklarats med att Förintelsen, inom en palestinsk diskurs, betraktas ur ett offerperspektiv snarare än ett europeiskt förövarperspektiv. Detta offerperspektiv är förknippat med att se Förintelsen i ljuset av lidande i den arabiska världen i samband med skapandet av staten Israel. Forskare har påpekat att en reduktionistisk förståelse av Förintelsen eller förintelseförnekelse är vanligt förekommande i många av de länder där migranter till europeiska länder har sin bakgrund. Det är dock viktigt att understryka att forskare även har noterat att lärare exklusivt kan förknippa antisemitiska attityder med muslimska elever, trots att antisemitism är mer utbredd. Se till exempel Günther Jikeli och Joëlle Allouche-Benayoun, ”Introduction,” i *Perceptions of the Holocaust in Europe and muslim communities*, red. Joëlle Allouchi-Benayoun och Günther Jikeli (Dordrecht: Springer Science & Business Media, 2013), 5–6; Remco Ensel och Annemarike Stremmelaar, ”Speech acts: Observing antisemitism and Holocaust education in the Netherlands,” i *Perceptions of the Holocaust in Europe and muslim communities*, red. Günther Jikeli och Joëlle Allouche-Benayoun (Dordrecht: Springer Science & Business Media, 2013); Juliane Wetzel, ”Antisemitism and Holocaust remembrance,” i *Perceptions of the Holocaust in Europe and muslim communities*, red. Joëlle Allouchi-Benayoun och Günther Jikeli (Dordrecht: Springer Science & Business Media, 2013).

<sup>152</sup> Mellberg (2004), 333; Nordgren (2006), 210.

stadielärares historieundervisning i ”etniskt blandade” klasser. Han analyserar huruvida narrativen som lärarna förmedlar kan sägas vara hemmahörande i en så kallad monokulturell inramning, kännetecknad av ett dominerande västerländskt perspektiv, eller en mångkulturell inramning, kännetecknad av alternativa narrativ.<sup>153</sup> En slutsats är att elever i både etniskt homogena och heterogena skolor fick ta del av det västerländska narrativet samtidigt som eleverna i etniskt blandade klasser blev mer involverade genom att lärare skapade utrymme för eleverna att dela med sig av sina egna narrationer. Detta menar Sandelin fyllde funktionen att öppna upp det dominerande perspektivet.<sup>154</sup> Sandelin betonar dock risken för att undervisningen ”endast öppnas för enstaka elever och att det därvid stannar vid en individuell minoritetsanpassning.”<sup>155</sup>

Sammanfattningsvis har jag visat att det inom det historiedidaktiska forskningsfältet har funnits ett stort intresse för historieundervisning i etniskt diversifierade kontexter där frågor blir kontroversiella och laddade. Forskning om historielärares hantering av värdeladdade frågor som är utförd i samhällen präglade av våldsamma konflikter har identifierat skilda strategier hos lärare. Flera forskare har i dessa sammanhang identifierat lärarstrategier som syftar till att undvika det kontroversiella eller att göra det kontroversiella mindre brännande. Andra studier har visat hur lärare, eller blivande lärare, uppfattar mångkulturella kontexters betydelse för historieundervisningen i bred bemärkelse. Flera studier har framhållit lärares uppfattningar om att klassrummens mångfald skapar gynnsamma förutsättningar att inkludera elevers olika berättelser och historiemedvetanden i undervisningen, men också att utmaningar uppstår när man försöker ta hänsyn till alla elevers bakgrunder. Studier i skilda nationella kontexter har framhållit att lärares epistemiska syn på identitet och historieämnet kan få genomslag i lärares överväganden.

## Avhandlingens bidrag

I detta kapitel har jag redogjort för forskning som rör lärares förhållningssätt till och idéer om historieämnet samt överväganden kopplade till (historie)undervisning i heterogena klassrumskontexter. Sammanfattningsvis ger tidigare forskning en komplex bild gällande

---

<sup>153</sup> Kenneth Sandelin, *Historieundervisning i mångkulturella klassrum på grundskolans högstadium: En analys av lärares narrationer utifrån deras tal om sin historieundervisning* (Karlstad: Karlstads universitet, 2020), 13, 45.

<sup>154</sup> Sandelin (2020), 100–104.

<sup>155</sup> Sandelin (2020), 104–105.



historielärares ämnesförståelse. Även om forskare identifierat idealtyper har många framhållit att lärare ofta uttrycker disparata målsättningar och framstår som svårkategoriserade. Lärares tendenser till eklektiska förhållningssätt samt epistemisk inkonsekvens och *switching* har uppmärksammats i forskningen. Andra studier har visat hur lärare uttrycker skilda positioneringar kopplat till specifika ämnesmål och vilket ytterligare förstärker bilden av komplexitet.

I forskningen framkommer att lärare vanligen ser heterogena kontexter som utmanande för undervisningen men även uppfattar möjligheter kopplat till dynamiken heterogeniteten kan vara förknippad med. Flera studier har understrukit att uppfattningar om mångfaldens möjligheter är beroende av lärarnas förhållningssätt och att lärarens bakgrund är en viktig dimension i sammanhanget. Ibland beskrivs lärares förhållningssätt hierarkiskt, där en åtskillnad görs mellan en bristfällig monokulturell undervisning, där lärare tenderar att se svårigheter eller utmaningar, och en intekulturell undervisning, där lärare tenderar att se klassrummets mångfald som en didaktisk resurs. Samtidigt har forskare betonat hur lärare uppfattar intekulturella dilemman. Vidare har vissa historiedidaktiker framhållit lärares förhållningssätt till mångkulturalitet som motsägelsefulla. I samhällen splittrade längs etniska, kulturella och religiösa linjer har heterogeniteten konsekvenser för lärares uppfattningar om och hantering av kontroversiella frågor där rivaliserade kollektiva minnen i klassrummen, ofta ses som en svårhanterad utmaning.

Historielärares uppfattningar av etniskt heterogena kontexter betydelse är långt ifrån ett utforskat område, men vet vi fortfarande inte så mycket om är hur lärares uppfattningar står i förbindelse med historielärares undervisningsintentioner. Föreliggande studie utforskar denna relation på ett systematiskt sätt genom att på ett öppet sätt låta lärarna uttrycka sina idéer om ämnet och didaktiska överväganden kopplade till klassrummets mångfald. Detta är avhandlingsstudiens bidrag till fördjupad kunskap inom området.

### 3. Teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp

En grundläggande teoretisk utgångspunkt för detta avhandlingsarbete är att lärarnas handlingar och möte med det sociala sammanhang de undervisar i – alltså eleverna i klassrummet – utgör en integrerad del av formanget av den sociala verkligheten i fråga. Lärares uttolkningar av en migrationspräglad mångfalds betydelser i termer av utmaningar och möjligheter kan med utgångspunkt i en didaktisk tradition varken ses som frikopplade från lärarna själva eller från undervisningens erbjudna innehåll.<sup>156</sup>

Erfarenheterna som lärarna delar med sig av under intervjutillfällena kan ses som erfarenheter som visat sig för dem genom deras interaktion med eleverna i klassrummet.<sup>157</sup> Elevkontext ses följaktligen som en aktiv, relationell process mellan deltagarna.<sup>158</sup> Även om en kontext kan vara förknippad med begränsningar och möjligheter kan den inte ses som en beständig bakgrundsfaktor.<sup>159</sup>

I kapitlets inledande avsnitt behandlas begrepp som är relaterade till avhandlingens kunskapsobjekt och inriktning. I de efterföljande avsnitten står avhandlingens analytiska begrepp och dess tillämpning i en historiedidaktisk kontext i centrum.

### Etnicitet, (mång)kultur och migrationspräglad mångfald

Begreppen etnicitet, (mång)kultur och migrationspräglad mångfald används inte som analytiska begrepp, men de spelar ändå en central roll i denna avhandling och det är därför viktigt att klargöra deras betydelse. Etymologiskt härstammar begreppet etnicitet från grekiskans *ethnos*, vilket betyder folk. Begreppets etymologiska grund ger dock liten vägledning för hur det numera förstås och etnicitet är ett minst sagt omdiskuterat begrepp. I ett vardagligt, politiskt eller pedagogiskt sammanhang kan en motvilja mot en rigid definition av etnicitet vara

---

<sup>156</sup> Stefan Hopmann, "Restrained teaching: The common core of didaktik," *European Educational Research Journal* 6, nr 2 (2007), 117; Johan Öhman, "Om didaktikens möjligheter – ett pragmatiskt perspektiv," *Utbildning & Demokrati* 23, nr 3 (2014), 37.

<sup>157</sup> Hopmann (2007), 115–117.

<sup>158</sup> Se Hilde W. Afdal och Geir Afdal, "The hidden context: the dilemma of context in social and educational research," *Textsorten Und Kulturelle Kompetenz: Interdisziplinäre Beiträge Zur Textwissenschaft* (2010), 19.

<sup>159</sup> Bekerman och Zembylas (2012), 36–37.

rotad i idéer om det icke-önskvärda i att fixera, då det tenderar att essentialisera, något som är en produkt av en ständig förhandling med många dimensioner.<sup>160</sup> I ett vetenskapligt sammanhang är dock en viktig del av transparensen att vara tydlig med vad man avser med de centrala begrepp som man använder.

En av de mest generella betydelseerna av etnicitet, som fått stort genomslag, formulerades av Fredrik Barths 1969. Barths framhöll att etnicitet kan ses som den sociala organiseringen av kulturella skillnader. Betoningen av etnicitet som social organisering tar fasta på att det inte går att förutsätta en jämn överlappning mellan etniska kategorier och kulturella likheter.<sup>161</sup> Richard Jenkins har konstruerat en generell modell av etnicitet som han menar att forskare med olika kunskapsteoretiska ingångar kan ställa sig bakom. Modellen inrymmer fyra punkter:

- 1) Ethnicity is about cultural differentiation;
- 2) Although ethnicity is centrally concerned with culture it is also rooted in, and to some extent, the outcome of social interaction;
- 3) Ethnicity is no more fixed or unchanging than the culture of which it is a component;
- 4) Ethnicity is a social identity which is both collective and individual, externalised in social interaction and internalised in personal self awareness.<sup>162</sup>

Kulturteoretikern Stuart Hall har framhållit att termen erkänner betydelsen av historia, språk och kultur i konstruktionen av subjektivitet och identitet.<sup>163</sup> Dessa definitioner och formuleringar är behjälpliga för att förstå etnicitet och dess relation till kultur.

Begreppet tillskrivs skilda betydelser inom olika kunskaps-teoretiska inriktningar. Något förenklat går det att tala om två skilda traditioner: en *essentialistisk* eller *primordial* tradition samt en *postmodern* eller *instrumentell* tradition. Företrädare för den först-nämnda traditionen betraktar etnicitet, kultur och identitet som något ursprungligt, stabilt och mer eller mindre oföränderligt. I kontrast till detta betonar företrädare för den sistnämnda traditionen rörelse,

---

<sup>160</sup> Ali Rattansi, "Racism, 'postmodernism' and reflexive multiculturalism," i *Critical multiculturalism: Rethinking multicultural and antiracist education*, red. Stephen May (London: Falmer Press, 1999), 79–80.

<sup>161</sup> Fredrik Barth, "Introduction," i *Ethnic groups and boundaries: The social organization of culture difference*, red. Fredrik Barth (Oslo: Universitetsforlaget, 1969), 9–10.

<sup>162</sup> Richard Jenkins, "Ethnicity etcetera: Social anthropological points of view," i *Ethnic and racial studies today*, red. Martin Bulmer och John Solomos (London: Routledge, 1999), 88.

<sup>163</sup> Stuart Hall, "New ethnicities," i *'Race', culture and difference*, red. James Donald och Ali Rattansi (London: Sage Publications, 1992), 257.

situationsbundenhet och framhåller hur etnicitet, kultur och identitet är under ständig (om)formering.<sup>164</sup> En poststrukturell kritik mot en essentialistisk användning av begreppet etnicitet (och identitetskategorier över lag) grundar sig i en idé om att en sådan begreppsanvändning tenderar att ”låsa in” människor i homogena grupper och därmed inte beaktar skillnader inom grupperna. Att använda identitetskategorier som substantiv kan på så sätt verka normaliserande och därmed exkluderande.<sup>165</sup> Denna kritik är rotad i idéer om att sociala och kulturella identiteter är en fiktion på så vis att de varken föregår eller existerar utanför språket.<sup>166</sup> Här är det dock viktigt att poängtera att det finns röster som understrukt att skillnaderna inte är så skarpa som de verkar och att båda positionerna bär på gemensamma drag.<sup>167</sup> Det finns dessutom forskare som utstakat en syn som ligger mellan en essentialistisk och postmodern syn på (etnisk) identitet. Även om etniciteter och kulturer är komplexa, dynamiska och i ständig rörelse är det, exempelvis enligt James A. Banks, svårt att bortse från deras betydelse för människors sätt att leva och uppfatta sin omgivning.<sup>168</sup>

Banks formulering ”The appropriate question to ask is not whether an individual is ethnic, but to what extent is he or she ethnic?”<sup>169</sup> ligger i linje med Rogers Brubakers idéer om att etnicitet, ”ras” och nationalitet är ”fundamentally ways of perceiving, interpreting and representing the social world”.<sup>170</sup> De är inte företeelser i världen utan istället perspektiv på världen, menar Brubaker. Konkret innebär detta att det går att tala om etnifierade sätt att se – eller ignorera – saker, förstå eller missförstå, minnas och glömma. Brubaker tar fasta på etnicitet som orienterande ramverk, kognitiva scheman, ”commonsense knowledge” och narrativ. På så sätt kan etnisk identifikation fungera som en betydande faktor för självförståelse och begripliggörande av någons problem samt utgöra en karta för självorientering.<sup>171</sup>

Att använda etnisk i sin adjektivform och fokusera på kognition erkänner att etnicitet inte behöver ”hända” men tar samtidigt hänsyn till

---

<sup>164</sup> Paula M.L. Moya, ”Introduction: Reclaiming identity,” i *Reclaiming identity: Realist theory and the predicament of postmodernism*, red. Paula M.L. Moya och Michael R. Hames-García (Berkeley: University of California Press, 2000a), 2–4; Hanna Wikström, *Etnicitet* (Malmö: Liber, 2009), 27–29.

<sup>165</sup> Moya (2000a), 2–4.

<sup>166</sup> Wikström (2009), 37–38; Moya (2000a), 6.

<sup>167</sup> Jenkins (1999), 89.

<sup>168</sup> Banks (2016), 74–77, 82. Se även Paula Moya, ”Postmodernism, ’realism,’ and the politics of identity: Cherríe Moraga and Chicana Feminism,” i *Reclaiming identity: realist theory and the predicament of postmodernism*, red. Paula M.L. Moya och Michael R. Hames-García (Berkeley: University of California Press, 2000b), 80.

<sup>169</sup> Banks framhåller exempelvis hur en individ kan vara väldigt ”ethnic linguistically” men assimilerad i andra avseenden. Banks (2016), 82–83.

<sup>170</sup> Rogers Brubaker, *Ethnicity without groups* (Cambridge: Harvard University Press, 2006), 17.

<sup>171</sup> Brubaker (2006), 2.

dess potentiella potens och drag av beständighet hos individer. Brubakers synsätt är enligt min förståelse förenlig med erkännande av narrativa perspektiv på identitet; att vi konstruerar identiteter genom berättelser som vi inte själva råder över. Att anta narrativa perspektiv på identitet har i sin tur beskrivits ligga mitt emellan ett synsätt som ser identitet, etnicitet och kultur som något statiskt kontra ett synsätt som ser det som något helt relationellt och föränderligt.<sup>172</sup>

Brubakers idéer tar hänsyn till att människor tenderar att agera som om saker har essentialistiska underliggande naturer och harmoniserar på så sätt med Aleida Assmanns uppmaning om att inte glömma att "human beings do not only live in the first person singular, but also in various formats of the first person plural".<sup>173</sup> Människor möter ofta historia iklädda rollen som representanter för olika föreställda kollektiva gemenskaper<sup>174</sup>, exempelvis en etnisk grupp man känner tillhörighet till, och av den anledningen ska ett kritiskt förhållande till begreppet "etnisk grupp" inte jämföras med att den etniska dimensionen saknar betydelse. Paula Moya framhåller en kritik om att mycket av det postmoderna skrivandet om identitet missar att ta hänsyn till just detta och därmed missar att erkänna att vilka vi uppfattar oss/uppfattas vara får reella konsekvenser för människors livschanser.<sup>175</sup> Brubakers perspektiv håller även öppet för att historia – som ett verktyg för att underbygga kollektiva identiteter – inte nödvändigtvis är viktigt för ungdomar.<sup>176</sup> Likaledes håller det öppet för att lärare såväl som elever kan förstå etnicitet i essentiella termer och att etniskt heterogena klassrumskontexter därmed kan existera oberoende av vilken undervisning som erbjuds.

Att betrakta etnicitet som en kategori snarare än en grupp medför att *etniskt heterogena klassrum* avser klassrum där elevers etniska identifikationer är synliga och uppfattas som betydande av lärarna. Med begreppet avses följaktligen inte en mångfald av statiska grupper utan snarare en mångfald av etnifierade tolkningar och representationer av den sociala världen. I intervjuerna ville jag undvika att aktivt styra lärarna mot en särskild kunskapsteoretisk förståelse av etnicitet. En användning av

---

<sup>172</sup> Här refererar jag Ingmarie Danielsson Malmros som själv är inspirerad av Paul Ricoeurs syn på narrativ identitet. Se Ingmarie Danielsson Malmros, "Den historiska berättelsen i teori och praktik," i *Historien är närvarande: Historiedidaktik som teori och tillämpning*, red. Klas-Göran Karlsson och Ulf Zander (Lund: Studentlitteratur, 2014), 200–203. Se även Paul Ricoeur, "Life in quest of narrative," i *On Paul Ricoeur: Narrative and interpretation*, red. David Wood (London: Routledge, 1991), 32–33. Det går dock – med utgångspunkt i Jenkins resonemang, som jag tidigare redogjorde för – att ställa sig frågande till hur binärt förhållandet egentligen är.

<sup>173</sup> Aleida Assmann, "Re-framing memory: Between individual and collective forms of constructing the past," i *Performing the past: Memory, history, and identity in modern Europe*, red. Karin Tilmans, Frank Van Vree och Jay Winter (Amsterdam: Amsterdam University Press, 2010), 37.

<sup>174</sup> Karlsson (2014), 30; Wertsch (2002).

<sup>175</sup> Moya (2000b), 68; Moya (2000a), 8.

<sup>176</sup> Se till exempel Virta (2016), 381–382; Hawkey och Prior (2011), 242; Banks (2016), 78.

begrepp så som ”etniska identiteter och identifikationer”, ”tillhörigheter eller upplevda tillhörigheter” och ”etniskt ursprung” signalerar olika positioner längst den kunskapsteoretiska skalan och användningen av formuleringen elever från ”olika etniska och kulturella bakgrunder” var ett resultat av särskilda hänsynstaganden som vägledde utformningen av intervjuguiden.<sup>177</sup>

”Mångkulturella klassrum” är ett vanligt begrepp inom skolforskning som både kan användas deskriptivt och normativt. Sociologen Thomas Faist har framhållit hur mångkulturalism har olika betydelser inom akademisk forskning. Begreppet kan åsyfta en demografisk beskrivning, en ideologi, en policyinriktning eller en politisk teori samtidigt som alla dessa syftningar och användningsområden är förenade av en bakomliggande vilja och idé om att överskrida etnokulturella ojämlikheter genom att erkänna minoritetsgruppers kulturella traditioner, språk och religion.<sup>178</sup> Begreppet används dock restriktivt i denna studie vilket har att göra med dess normativa kopplingar såväl som dess deskriptiva oprecisitet. I sin normativa betydelse avser mångkultur en viss ideologisk eller utbildningsmässig inriktning eller ett visst förhållningssätt. Det sistnämnda kan exempelvis ses i policydokument som förordar en ”mångkulturell strategi”, ”mångkulturell utbildning” eller ”mångkulturell lärandemiljö”.<sup>179</sup> Mats Wickström har i sin avhandling framhållit hur begreppets introduktion i Sverige under 1960-talet var förknippad med aktivisters framställning av ett nytt samhälle präglad av ett ny mångkulturalistisk politisk inriktning.<sup>180</sup> Wickström framhåller visserligen hur ett akademiskt omfattande av begreppet bidragit till en depolitisering av det.<sup>181</sup> Begreppets politiska konnotationer kan dock medföra problem i intervjusammanhang och är en anledning till att jag valt att vara återhållsam i att använda det, till förmån för formuleringar som ”elevgrupper där en betydande andel av eleverna kommer från olika etniska och kulturella bakgrunder”.<sup>182</sup>

Mångkulturbegreppets deskriptiva oprecisitet är ett problem när det gäller att definiera avhandlingens kunskapsobjekt. Fråga kan ställas om inte alla klassrum i dagens skola är mångkulturella i någon

---

<sup>177</sup> Utformningen av intervjuguiden diskuterar jag utförligare i metodkapitlet under avsnittsrubriken ”Kvalitativ forskningsintervju”.

<sup>178</sup> Thomas Faist, ”From heterogeneities to social (in)equalities,” i *Debating multiculturalism in the Nordic welfare states*, red. Peter Kivisto och Östen Wahlbeck (Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2013), 24–25.

<sup>179</sup> Hans Lorentz, *Talet om det mångkulturella i skolan och samhället: En analys av diskurser om det mångkulturella inom utbildning och politik åren 1973–2006* (Lund: Lunds universitet, 2007), 12–13; Nykänen (2009), 100.

<sup>180</sup> Wickström (2015), 77–79.

<sup>181</sup> Wickström (2015), 94.

<sup>182</sup> Se bilaga 2.

bemärkelse, och svaret är givetvis ja. Med formuleringen *migrationspräglad mångfald* avses däremot en särskild form av mångkulturella klassrum, nämligen klassrum präglade av en immigrationsrelaterad kulturell och etnisk mångfald. Det är en form av mångfald som för skolan blivit alltmer påtaglig i takt med en relativt hög sentida invandring som nådde sin kulmen under den så kallade flyktingkrisen 2015. Begreppet användes inte under intervjuerna men att den kulturella och etniska heterogeniteten är immigrationsrelaterad har varit styrande för urvalet av lärare. Med begreppet vill jag understryka att lärares uppfattade betydelser av klassrumskontexter där elever kommer från olika kulturella och etniska bakgrunder inte nödvändigtvis relaterar direkt till en kulturell eller etnisk dimension. En immigrationsrelaterad kulturell och etnisk heterogenitet utgör visserligen en viktig komponent av en migrationspräglad mångfald men lärare kan även framhålla andra betydande dimensioner. Exempelvis kan lärare framhäva betydelsen av elevers erfarenheter av migration, väpnade konflikter, att en betydande andel av eleverna tillbringat få år i det svenska skolsystemet eller kommer från socioekonomisk svåra villkor, omständigheter som bara indirekt relaterar till en kulturell och etnisk heterogenitet i klassrummen och det omgivande samhället.

Begreppets öppenhet kan vara behjälpligt för att som forskare undvika att per automatik koppla lärares uppfattningar om betydelsen av elevers migrationsbakgrund till en kulturell eller ”raslig” dimension. En sådan sammankoppling riskerar att tillskriva lärare rasifierande eller etnocentriska utgångspunkter fast läraren framhåller andra dimensioner, exempelvis sociala omständigheter.<sup>183</sup> För att underlätta framställningen förkortar jag i vissa fall till heterogena klassrum när jag avser en immigrationsrelaterad kulturell och etnisk heterogenitet. På samma sätt anspelar jag på möjligheter och utmaningar relaterade till en migrationspräglad mångfald när jag i en förkortad form talar om kontextuella möjligheter och utmaningar. Anledningen till att använda migrationspräglad mångfald i stället för immigrationspräglad mångfald är att det förstnämnda är ett bredare begrepp som handlar om mer än ankomsten och anpassningen till ett nytt land. Begreppet speglar dessutom bättre vår tids globala migration, där människor inte nödvändigtvis bara flyttar från ett land till ett annat utan ibland kan hamna i en nästan permanent migrantposition. Mångkulturbegreppet

---

<sup>183</sup> För ett sådant exempel, se Malin Brännström, Eva Reimers och Lisa Asp-Onsjö ”Han är lite av en gåta för oss’: Begripliggöranden av elever med kort skolbakgrund,” *Utbildning & Demokrati* 28, nr 1 (2019), 20. För olika begreppsanvändningar inom utbildningsvetenskaplig forskning, se Nina Bunar, *Integration och utbildning – en forskningsöversikt* (Stockholm: Vetenskapsrådet, 2022). Bunar själv talar om ”mångkulturella klassrum”.

används när jag refererar till lärare eller tidigare forskning som använder sig av begreppet.

Avslutningsvis är det viktigt att framhålla problematiska aspekter med begreppet. I likhet med Kate Hawkey anser jag att all-inkluderande uppdelningar, vilket en formulering som ”etnisk och kulturell mångfald” (eller i mitt fall ”migrationspräglad mångfald”), är exempel på, behöver hanteras med varsamhet för att inte stereotypisera en statisk och monolitisk bild av vad mångfald innebär.<sup>184</sup> Att ge sken av att lärarnas undervisning formuleras i relation till en abstrakt och statisk mångfald skulle gå emot betydelsefull forskning på området. Forskare har snarare visat hur lärares professionella kunskap, av Lee S. Shulman benämnt *pedagogical content knowledge*, är förknippat med noggranna avvägningar kopplade till faktorer som elevers behov, progression, pedagogik och ämnesinnehåll.<sup>185</sup> Andra har framhållit att lärare kan ge uttryck för att vilja bemöta elever som unika sammansatta personer snarare än tänka i termer av skillnader mellan bakgrunder.<sup>186</sup> Det finns även forskare som har understrukit att inte enbart varje klassrum, utan också varje lektion, utgör en unik kontext där de rätta lösningarna på uppkomna problem långt ifrån är uppenbara.<sup>187</sup> Jag delar uppfattningen att varje undervisningssituation har sina specifika förutsättningar som ofrånkomligen skiljer sig mellan lärarens olika elevgrupper. Likväl ser jag benämningen ”migrationspräglad mångfald” som en pragmatisk startpunkt för min undersökning.<sup>188</sup>

## Undervisningsintentioner och utbildningsfunktioner

Lärares undervisningsintentioner och utbildningens funktioner är centrala analytiska begrepp som står i förbindelse med varandra och det är därför viktigt att klargöra deras betydelse och relation. När jag talar om vad lärarna uttrycker att de vill med sin undervisning använder jag mig av begreppet *undervisningsintentioner*. Även om vad lärarna vill göra med undervisningen kan överensstämna med syftena i ämnesplanen behöver inte så vara fallet.<sup>189</sup> Undervisningsintentionerna tolkar jag sedan i termer

---

<sup>184</sup> Hawkey (2012), 174.

<sup>185</sup> Shulman (1986), 7–12; Wineburg (2001), 174–176.

<sup>186</sup> Everington et al. (2011), 242; Lahdenperä (1997), 67.

<sup>187</sup> Kagan (1992), 74.

<sup>188</sup> ”Pragmatic starting points” är uttrycket Hawkey använder. Hawkey (2012), 174.

<sup>189</sup> Notera att jag själv inte utforskar relationen mellan ämnesplanens syften och lärarnas undervisningsintentioner.



av utbildningens funktioner. Klas-Göran Karlsson har argumenterat för att historia är ett funktionellt ämne, i bemärkelsen att ”en historia som inte tolkas, representeras och tas i bruk för att tillfredsställa något behov eller intresse, och därmed får en funktion” inte är historia eftersom den saknar värde om ingen bryr sig om den.<sup>190</sup> Jag delar detta synsätt – en historia för sin egen skull existerar inte. Med termen *funktioner* hänvisar jag dock inte till ordets vardagliga betydelse utan åsyftar utbildningsfilosofen Gert Biestas begreppsliga ramverk. Biesta menar att utbildning på ett övergripande plan fyller tre skilda men relaterade och alltid närvarande funktioner; nämligen kvalifikation, socialisation<sup>191</sup> och subjektifiering.<sup>192</sup> Lärares didaktiska val gör och ger åverkningar inom de tre funktionernas respektive domän. Begreppen har fått stort genomslag inom det utbildningsvetenskapliga fältet. Det senaste decenniet har ett flertal studier utförda i ett svenskt nationellt sammanhang använt funktionerna för att fördjupa förståelsen för de samhällsorienterade ämnenas undervisning såväl som för undervisningens förändring ur ett historiskt perspektiv.<sup>193</sup>

Biesta definierar *kvalifikation* som tillgängliggörande och förmedlande av kunskaper, färdigheter och omdömesförmågor som gör att eleverna får kunskaper om något, som därmed kvalificerar eleven för någon form av verksamhet utanför skolan. Exempelvis kan det handla om specifika färdigheter eller yrkestekniker men formen av kvalifikation kan också vara av en mer allmän karaktär. Att tillhandahålla eleverna kunskaper om modern kultur eller västerländsk civilisation kan ses som en form av bredare kvalifikation i ett medborgarbildande syfte. Att utveckla elevers kulturella förståelse kan helt enkelt vara ett sätt att kvalificera elevers förmåga att orientera sig och fungera i samhället

---

<sup>190</sup> Karlsson (2014), 31–32.

<sup>191</sup> Det finns en lång forskningstradition inom läroplansteori att intressera sig för och begreppsliggöra undervisningens socialisation. John Dewey benämner implicit socialisation för ”collateral learning”, Joseph J. Schwab kallar detsamma ”meta-learning” och Philip W. Jackson använder sig av begreppet ”hidden curricula”, det sistnämnda benämnt av Donald Broady som den dolda läroplanen. Se beskrivning i Leif Östman, ”Analys av utbildningens diskursivitet: Normer och följemeningar i text och handling,” *Utbildning & Demokrati* 17, nr 3 (2008), 113.

<sup>192</sup> Gert Biesta, ”Good Education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education,” *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21 (2009), 39.

<sup>193</sup> Se till exempel Charlotta Svonni, *Utbildning för samer: Ambitioner och praktiker i nomad-och sameskolan från 1950-tal till 2010-tal* (Umeå: Umeå universitet, 2023); Henrik Åström Elmersjö, ”An individualistic turn: Citizenship in Swedish history and social studies syllabi, 1970–2017,” *History of Education* 50, nr 2 (2021); Johan Sandahl, *Medborgarbildning i gymnasiet: Ämneskunskande och medborgarbildning i gymnasieskolans samhälls- och historieundervisning* (Stockholm: Stockholms universitet, 2015); Anders Persson och Mikael Berg, ”More than a matter of qualification: Teachers’ thoughts on the purpose of social studies and history teaching in vocational preparation programmes in Swedish upper-secondary school,” *Citizenship, Social and Economics Education* 21, nr 1 (2022); Ann-Sofie Jägerskog, Thérèse Halvarson Britton och Maria Olson, ”Agens och existens i ämnesundervisningen: medborgarbildning i religionskunskap, psykologi och samhällskunskap,” *Nordidactica* 12, nr 4 (2022).

utanför skolan. Biesta framhåller att kvalifikation har en framskjuten plats i statligt finansierade utbildningssystem, inte minst på grund av funktionens koppling till en ekonomisk logik.<sup>194</sup> Enligt Biesta går det inte att föreställa sig någon kvalifikation som är helt fri från socialisation, vilken är den andra av utbildningens funktioner.

*Socialisation* är kulturbevarande till sin karaktär och handlar om utbildningens explicita strävan att socialisera in individer i särskilda sociala, kulturella och politiska ordningar. Exempelvis kan det handla om att förmedla värden förenliga med skolans värdegrund eller andra samhälleliga och kulturella normer. Men socialisation kan också ske implicit i form av en dold läroplan, som ofta formar bilderna av världen eller i detta fall historien som förmedlas i klassrummet. Biesta framhåller hur socialisation är en av utbildningens faktiska effekter då utbildning aldrig är neutral och ofrånkomligen presenterar ett visst innehåll på ett särskilt sätt.<sup>195</sup>

Den tredje funktionen *subjektifiering*, med intention att ”bringing the subject-ness of the child ’into play’”, är enligt Biesta den mest missförstådda och svårartikulerade funktionen och kräver en längre redogörelse för att reda ut.<sup>196</sup> En utbildning som prioriterar subjektifiering är en utbildning som låter elever bli varse att de existerar som subjekt. Detta kan ske genom att åskådliggöra den mänskliga friheten, vilket även innebär en frihet att inte agera; eller för den delen vända ryggen till de värden som undervisningen strävar efter att förmedla.<sup>197</sup> Funktionen intar inte en central plats i en undervisning som strävar efter att producera en viss typ av subjekt vilket i sig skulle förutsätta ett synsätt som betraktar eleverna som objekt. Inte heller handlar subjektifiering om att som lärare spegla eleverna när de oemotsagda uttrycker sina personliga känslor, värderingar och uppfattningar. En utbildning som sätter subjektifiering centralt inrymmer istället en strävan att låta eleverna ”bryta in i världen”<sup>198</sup> som unika individer samt väcka deras önskan “[...] att vilja existera i och med världen på ett vuxet sätt”.<sup>199</sup> Biesta konkretiserar ytterligare att vuxenhet inte ska förstås i termer av en utvecklingsbana. Att tillåta någon att existera på ett vuxet sätt är förknippat med ett

---

<sup>194</sup> Biesta (2009), 39–40; Gert Biesta, ”Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited,” *Educational Theory* 70, nr 1 (2020), 92.

<sup>195</sup> Biesta (2009), 39–40; Biesta (2020), 92.

<sup>196</sup> Biesta har i sitt arbete återkommit till att förtydliga vad han egentligen avser med subjektifiering. Se till exempel Biesta (2020), Gert Biesta, *World-centred education: A view for the present* (New York: Routledge, 2022), 7.

<sup>197</sup> Biesta, (2020), 92–93; Biesta (2022), 45.

<sup>198</sup> Arendt använder ”världen” som ett politiskt begrepp för att beteckna det offentliga livet, samhället. Hannah Arendt, *Människans villkor: Vita activa* (Göteborg: Daidalos, 1958/2013), 237–238. Se även Jägerskog, Halvarson Britton och Olson (2022), 7.

<sup>199</sup> Gert Biesta, *Undervisningens återkomst* (Stockholm: Natur & Kultur, 2019), 25; Biesta (2022), 8.

erkännande av en annan persons ”annanhet och integritet”.<sup>200</sup> Att låta eleverna möta ämnesinnehåll som ligger nära dem och på detta sätt skapa rum för bryta in på oförutsägbara och oväntade sätt kan sägas vara arbetssätt förknippat med funktionen.

Biesta lutar sig mot Hanna Arendts idéer om att subjektet förverkligas i sfären av mänsklig interaktion och att det inte står att finna ”inuti” individen. Enligt Arendt ligger subjektet i hög grad inte i våra egna händer, då vi är beroende av vad andra väljer att göra med våra initiativ. För att undervisningen ska inrikta sig mot subjektifiering ser Biesta det som viktigt att läraren, till skillnad från att bekräfta elevernas uppfattningar och värderingar, erbjuder motstånd till bilderna eller representationerna som eleverna uttrycker.<sup>201</sup> Motståndet handlar om att göra eleverna redo att möta världen samtidigt som klimatet är tillåtande. Biesta uttrycker det på följande sätt:

Detta [subjektifiering] kräver en störning snarare än att bara låta allting utvecklas, växa, flöda och blomstra. Att säga att pedagogik bara handlar om att stödja barnets utveckling, att låta varje elev utveckla sina talanger och nå sin fulla potential, är därmed en utbildningsmässig lögn.<sup>202</sup>

Motståndet inrymmer en dubbelhet genom att i sig vara en störning av subjektet samtidigt som det just är en sådan störning som möjliggör för eleven att kunna bryta in i världen.<sup>203</sup> Sker inte detta slutar det med att undervisningen bidrar till en utveckling där eleven till sist bara existerar för sin egen skull fast på sin egen isolerade ö.<sup>204</sup> Här kan det förtydligas att störningen och motståndet även kan ske i form av en moralpedagogisk skepnad, som lovordar eller fördömer. I denna form fräntas eleven möjlighet att vara subjekt och reduceras till objekt för pedagogens bedömning. När motståndet tar en sådan form kan det snarare förstås som socialisation. Ett motstånd som kännetecknar subjektifiering är i stället ett motstånd som inte bara säger till eleven vilka önskningar som är önskvärda. Det är ett motstånd som strävar efter att få frågor levande i elevens liv där svaret på frågorna lämnas öppet för elevens bedömning och avsikter. Biesta uttrycker detta som ”en icke tvingande omDispositionering av önskningar.”<sup>205</sup> Motståndet och störningen av subjektet bidrar samman-

---

<sup>200</sup> Biesta (2019), 25–26.

<sup>201</sup> Gert Biesta, *Beyond learning: Democratic education for a human future* (Boulder: Paradigm Publishers, 2006), 134–137; Biesta (2019), 30–31; Biesta (2022), 48–49; Arendt (1958/2013), 232–239.

<sup>202</sup> Biesta (2019), 43–44.

<sup>203</sup> Biesta (2019), 36–39.

<sup>204</sup> Biesta (2019), 27.

<sup>205</sup> Biesta (2019), 44–45.

taget till att en utbildning präglad av subjektifiering ofrånkomligen är förknippad med en viss typ av risk; med hans egna termer "the beautiful risk of education."<sup>206</sup>

Biesta menar att det är fruktsamt att betrakta de tre funktionerna som sammanlänkade med varandra vilket innebär att exempelvis subjektifiering alltid finns närvarande, antingen i "kärnan" (*core*) eller "yttre dimensionen" (*outer ring*) av undervisningen.<sup>207</sup> Det faktum att subjektifiering ofta tar plats i relation till ett givet stoff innebär att kvalifikation, socialisation, och subjektifiering mycket väl kan ske på en och samma gång.<sup>208</sup>

Biesta har själv adresserat frågan huruvida det i vissa sammanhang är möjligt att göra en åtskillnad mellan socialisation och subjektifiering. Den självkritiska frågan ska förstås i relation till en postmodern kritik som betonat det omöjliga i att gå bortom "traditionen" och att utbildning för en "rationell autonomi" bara är ytterligare en form av västerländsk socialisation.<sup>209</sup>

Att borra i kritiken är viktigt, inte minst då det har argumenterats för att de nordiska ländernas välfärdsmodell med sin universella karaktär vilar på idéer om en statsindividualism. Med *statsindividualism* avses en "allians" eller ett "samhällskontrakt" mellan stat och individ där staten genom lagstiftning och välfärdssystemets utformning garanterar individens autonoma ställning.<sup>210</sup> Historikerna Lars Trägårdh och Henrik Berggren har argumenterat för att systemet inrymmer institutionell misstänksamhet gentemot historiska strukturer och normer som försöker begränsa den autonoma individen (till exempel familjen).<sup>211</sup> Det faktum att vissa av läroplanens passager kan tolkas i termer av att socialisera in eleven i ett individualistiskt och subjektifierande förhållningssätt – jämte Biestas egen adressering av problematiken att skilja funktionerna åt – kräver ett tydliggörande angående hur jag skiljer dem åt i avhandlingens analys. Biesta själv elaborerar kring hur en distinktion kan se ut med stöd i samma "poststrukturalistiska förhållningssätt" som föranledde den självkritiska frågan:

I have argued that it is precisely with the help of postmodern theory and philosophy that we can still make a distinction

---

<sup>206</sup> Biesta (2022), 55.

<sup>207</sup> Biesta (2020), 102.

<sup>208</sup> Biesta (2009), 41–42.

<sup>209</sup> Biesta (2009), 41.

<sup>210</sup> Den här socialdemokratiska universella välfärdsmodellen har jämförts med liberala och konservativa välfärdsmodeller. Se Gøsta Esping-Andersen, *The three worlds of welfare capitalism* (Cambridge: Polity, 1990).

<sup>211</sup> Lars Trägårdh och Henrik Berggren, "Statist individualism: On the culturality of the Nordic welfare state," i *The Cultural construction of Norden*, red. Bo Stråth and Øystein Sørensen (Oslo: Scandinavian University Press, 1997), 251–253.

between socialisation and subjectification, albeit that this is no longer based upon a notion of rationality or autonomy, but connected to the idea of a kind of 'uniqueness' which comes to light in responsible responsiveness to alterity and difference.<sup>212</sup>

Med andra ord understryker Biesta subjektifieringens ”öppenhet inför det annorlunda”. Vid sidan av detta finns det ytterligare en skillnad som är viktig för operationaliseringen: formen av motstånd. I det inledande kapitlet i Lgr 11 går det att läsa: ”Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet.”<sup>213</sup> Passagen betonar individens egenart men säger inte något om *hur* eleven ska finna denna egenart. Biesta är som jag tidigare nämnt tydlig med vad som ska prägla ”huret” för att subjektifiering ska kunna sägas inta en central plats i undervisningen: Störning, risktagande och icke tvingande omDispositionering av önsksningar.

Formuleringen *funktionella intentioner* använder jag när jag tolkar lärares undervisningsintentioner genom utbildningsfunktionerna. När jag exempelvis använder formuleringen ”socialiserande intention” vill jag visa att den socialiserande funktionen har en framträdande plats i hur en lärare beskriver sin intention. Detta ligger i linje med Biestas egen förståelse av hur lärares konkreta arbete med undervisningsdesign och didaktiska val måste beskrivas med andra termer än funktionsbegreppen. Han menar att hos individuella lärare ”the three functions of education turn into three purposes of education or [...] three domains of educational purpose.”<sup>214</sup> Funktionella intentioner kan på detta sätt ses som en försvenskning av Biestas ”purposes of education” vilket inte är att jämföra med undervisningens faktiska funktion, alltså undervisningens utfall.

När jag tillämpar utbildningsfunktionerna på lärares tal om (potentiella) resultat av sin undervisning talar jag i stället om lärares *uttryckta* eller *beskrivna funktionella utfall*. Oberoende av om jag talar om lärares funktionella intentioner eller funktionella utfall vill jag understryka att innehållet i begreppen är ett resultat av min tolkningsprocess och inte lärarnas ofiltrerade funktionella uttryck; lärarna själva artikulerar inte sina resonemang i termer av Biestas funktioner. Det är också viktigt att understryka att undervisningens

---

<sup>212</sup> Biesta (2009), 41.

<sup>213</sup> Lgr 11, *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* 2011, 5; Lgy 11, *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola* 2011, 5. Samma formulering återfinns i de nuvarande läroplanerna.

<sup>214</sup> Biesta (2020), 92.

faktiska funktionella utfall inte är något som jag utforskar. Även om det mycket väl går att tänka sig att särskilda undervisningsintentioner har mer eller mindre potential att leda till ett specifikt funktionellt utfall är utfallet ofrånkomligen beroende av undervisningens möte med eleverna och undervisningens realisering i klassrummet. Till exempel är det möjligt att tänka sig att en beskriven undervisningsintention, som jag uppfattar innehåller kvalificerande och socialiserande intentioner i mötet med elevers (bristande) förståelse, leder till ett funktionellt utfall som inte ligger i linje med lärarens funktionella intentioner. Ett sådant synsätt kan exempelvis finna stöd i studier som påvisat hur lärares intentioner i det praktiska utfallet kan slå över i något helt annat.<sup>215</sup> Makten över undervisningens utfall ligger med andra ord inte enbart hos läraren och undervisning kan aldrig bli reducerad till en simpel "input-output-process". Lärares tal om vad de uppfattar vara kontextuella möjligheter och utmaningar kan dock ge en fingervisning om ett funktionellt utfall. Att dra slutsatser om undervisningens funktionella utfall som går utanför lärarnas beskrivningar undviker jag att göra.

## Historiedidaktisk kontext

Särskilda teoretiska begrepp hemmahörande i en historiedidaktisk kontext har varit viktiga för att antingen identifiera lärarnas funktionella intentioner eller fördjupa förståelsen för dem. Etniskt heterogena klassrumskontexter kan vara förknippade med rivaliserande kollektiva minnen i klassrummen. Även om kollektivt minne inte systematiskt används som ett analytiskt redskap har ett klagande av begreppet och dess relation till historia varit viktigt när jag har identifierat särskilda funktionella intentioner. Relationen mellan historia och minne är komplex och hyllmeter av litteratur inom skilda discipliner har intresserat sig för hur de förhåller sig till varandra. Inte minst har den kollektiva dimensionen av minne diskuterats. *Kollektivt minne* myntades av Maurice Halbwachs, en student till Durkheim, under 1900-talets första hälft och konceptet tar fasta på kollektiva element i att komma ihåg och att individer inte minns det förflutna isolerade från sin omgivning.<sup>216</sup> Själva essensen i idén om kollektivt minne är inte att minnesprocessen är en gemensam aktivitet. I stället kan begreppet förstås som kulturella uppmaningar om att "this is important, and this is the story how it

---

<sup>215</sup> Se till exempel Vikdahl (2019), 90, 95–96; King, (2009), 236; Deborah P. Britzman och Alice J. Pitt, "Pedagogy and clinical knowledge: Some psychoanalytic observations on losing and refinding significance," *JAC: A Quarterly Journal for the Interdisciplinary Study of Rhetoric, Writing, Multiple Literacies, and Politics* 24, nr 2 (2004), 356.

<sup>216</sup> Astrid Erll, *Memory in culture* (London: Palgrave Macmillan, 2011), 14–18.

happened” vilka i sin tur bidrar till att befästa särskilda kulturellt formade minnen hos individer.<sup>217</sup> Enligt Halbwachs tenderar kollektivt minne stabiliseras över tid, något som står i motsättning till historiska perspektiv vilka inte skyggar för att framhålla förändring. Vidare framhåller Halbwachs att den historiska diskursen kännetecknas av en universalitet medan kollektivt minne kräver stöd av en grupp färgad av tidsliga och rumsliga begränsningar.<sup>218</sup>

Den franska historikern Pierre Nora har i sin redogörelse över minnets historia förordat en strikt separation mellan minne och historia. En tanke om en tydlig skillnad mellan de två blir synlig i Noras formulering om hur ”History is perpetually suspicious of memory, and its true mission is to suppress and destroy it.”<sup>219</sup> Även Peter Novick förordar en strikt uppdelning genom att kontrastera historias kännetecken av att betrakta händelser från olika perspektiv och att bejaka komplexitet mot kollektiva minnets kännetecken i form av att vara dedikerad till ett perspektiv och uppvisa en otålighet gentemot alla former av tve-tydigheter.<sup>220</sup>

Det finns dock många forskare som understrukt att en strikt uppdelning bortser från fenomenens ömsesidiga beroende och hoptvinning. Kritiken tar fasta på det omöjliga för representationer av det förflutna (även representationer skapade av akademiska historiker) att rakt igenom vara objektiva, vilket gör det svårt att på ett renodlat sätt separera de två från varandra.<sup>221</sup> Exempel på likheter mellan kollektivt minne och historia som forskare framhållit är att båda är förknippade med kognitiva genvägar och narrativa verktyg samt att båda är förbundna med meningsbärande kategorier så som ”nationen” och ”vanligt folk”.<sup>222</sup> Exempelvis framgår det kollektiva minnets och historias ömsesidiga beroende i Jörn Rüsens idéer om hur historisk förståelse och orientering utformas inom ramarna för den omgivande historiekulturen. Minnets och historias likartade drag av att innefatta en vilja att förmedla vad som verkligen hände i det förflutna och prägel av en ”principiellt

---

<sup>217</sup> Bakom formuleringen står författaren Susan Sontag. Sontag är kritisk till användningen av begreppet kollektivt minne, men det är en kritik som Aleida Assmann inte delar. Assmann (2016), 17. För relationen mellan individuellt minne och kollektivt minne se även Wertsch (2002), 35–40.

<sup>218</sup> Maurice Halbwachs, *On collective memory* (Chicago: University of Chicago Press, 1925/1992), 52–53; Wertsch (2002), 41.

<sup>219</sup> Pierre Nora, ”Between memory and history: Les lieux de mémoire,” *Representations* 26, nr 7 (1989), 8–9. Se även Wulf Kansteiner, ”Finding meaning in memory: A methodological critique of collective memory studies,” *History and Theory* 41, nr 2 (2002), 183–184.

<sup>220</sup> Peter Novick, *The Holocaust in American life* (Boston: Houghton Mifflin Company, 1999), 3–4. Se även Wertsch (2002), 41–42, 65–66.

<sup>221</sup> Assmann (2016), 35; Erll (2011), 25; Peter Seixas, ”History in schools,” i *The Palgrave handbook of state sponsored history after 1945*, red. Berber Bevernage och Nico Wouters (London: Palgrave Macmillan, 2018), 273; Allan Megill, ”History, memory, identity,” *History of the Human Sciences* 11, nr 3 (1998), 56; Wertsch (2002), 42–44.

<sup>222</sup> Wertsch (2012), 11; Raphael Samuel och Paul Thompson (red.), *The myths we live by* (London: Routledge, 1990/2021), 4.

tillbakablickande attityd” såväl som ”future-directedness” är ytterligare uttryck för begreppens hopflätade relation.<sup>223</sup> I kontrast till kollektivt minne åsyftar begreppet *historiekultur* den sociala och kommunikativa kontext inom vilken grupper av människor genom narrativ, historia, och minne strävar efter att begripliggöra det förflutna. Till skillnad från kollektivt minne är historiekultur ett koncept som innefattar både processer och strukturer för människors meningsskapande praktik.<sup>224</sup>

Objektivistiska respektive kritiska uttryck bland lärare är ett intressant begreppspar relaterat till diskursen historia-minne som jag i analysen använder för att fördjupa förståelsen för lärarnas funktionella intentioner. En sådan uppdelning tar fasta på skilda uttryck gällande möjligheten att separera historia från sitt nutida historiekulturella sammanhang. Till skillnad från modeller som fokuserar på epistemisk progression eller hur historisk kunskap konstrueras<sup>225</sup> förhåller sig inte begreppen hierarkiskt till varandra. En *objektivistisk position* är präglad av en epistemologisk föreställning om att det inte finns något glapp mellan historia och det förflutna. En sådan föreställning är sammankopplad med synsätt om att dåtidens handlingar ska bedömas utifrån sina egna normer och sin egen kontext och inte förvanskas av nutida perspektiv, vilket speglar idéer om möjligheten att frigöra historia från nutidens historiekulturella sammanhang.<sup>226</sup> En idé om att undervisningen inom ramen för den historiska framställningens operation kan förmedla sanningen om det förflutna är förknippad med en objektivistisk position. Positionen finns representerad i ämnesplanens formulering om att

---

<sup>223</sup> Ricœur (2005), 478–480; Rüsen (2007), 13.

<sup>224</sup> Jörn Rüsen, ”Memory, history and the quest for the future,” i *History teaching, identities, citizenship* (European Issues in Children’s Identity and Citizenship 7), red. Luigi Cajani och Alistair Ross (London: Trentham, 2007), 22–24. Se även Henrik Åström Elmersjö och Robert Thorp, ”The Cold War, historical culture and history education: Swedish teachers’ entangled narratives of history and memory,” *Acta Didactica Norden* 14, nr 1 (2020), 5; Karlsson (2014), 65–66.

<sup>225</sup> För exempel på sådana modeller se Liliana Maggioni, Bruce VanSledright och Patricia A. Alexander, ”Walking on the borders: A measure of epistemic cognition in history,” *The Journal of Experimental Education* 77, nr 3 (2009); Patricia M. King och Karen Strohm Kitchener, ”The reflective judgment model: Twenty years of research on epistemic cognition,” i *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*, red. Barbara K. Hofer, Paul R. Pintrich (Mahwah: Erlbaum Associates, 2002); Deanna Kuhn och Michael Weinstock, ”What is epistemological thinking and why does it matter?,” i *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*, red. Barbara K. Hofer, Paul R. Pintrich (Mahwah: Erlbaum Associates, 2002).

<sup>226</sup> Att använda två positioner är inspirerat av forskning som uppmärksammat spänning inom den så kallade kriterialistiska positionen. Se Henrik Åström Elmersjö och Paul Zanazanian, ”History teachers and historical knowledge in Quebec and Sweden: Epistemic beliefs in distinguishing the past from history and its teaching,” *Historical Encounters* 9, nr 1 (2022), 183. För en utförligare beskrivning av resonemang bakom denna objektivistiska föreställning se Wiklund (2007), 382–383.



”undervisningen ska bidra till insikt i att varje tids människor ska förstås utifrån sin tids villkor och värderingar.”<sup>227</sup>

I motsättning till en objektivistisk position står en så kallad *kritisk position* som – i likhet med Hayden Whites idéer – uttrycker att representationer utförda efter historievetenskapliga regler är logiska och koherenta men likafullt en historia bland andra.<sup>228</sup> Uttryck för en kritisk position är färgade av idéer om att det finns en klyfta mellan det förflutna självt och berättelser om det förflutna som inte är möjlig att överbygga. Den kritiska positionen är präglad av idén om att alla meningsbärande utsagor om det förflutna ofrånkomligen är begränsade av det historiekulturella sammanhang de framställs inom.<sup>229</sup> Positionen har på detta sätt, enligt min tolkning, kopplingar till ett synsätt om minne och historia som något mer sammanflätat. Den erkänner i högre utsträckning subjektivitet i tolkningar av det förflutna, något som historiedidaktiker understrukit kan vara förbundet med naiva såväl som nyanserade epistemiska förhållningssätt.<sup>230</sup> Även denna position finns representerad i historieämnets ämnesplan, till exempel i skrivningar relaterade till historiebruk och olika tolkningar av historiska händelser.

Att ge uttryck för en objektivistisk position kan som jag ser det mycket väl vara förknippat med att på ett omedvetet sätt tillmäta minnets domän en plats i undervisningen, vilket i sin tur kan spegla särskilda funktionella intentioner. Likafullt kan en kritisk position, som erkänner traditionens (eller det historiekulturella sammanhangets) begränsande verkningar för en sann framställning, i en dekonstruktionistisk och analytisk anda vara färgat av historias domän och spegla andra funktionella intentioner.

I min analys talar jag om lärares objektivistiska och kritiska uttryck snarare än positioner. Undersökningen säger lite om enskilda lärares teoretiskt formulerade synsätt. Det är känt att lärare ofta får svårt att upprätthålla sina teoretiskt formulerade synsätt om relationen mellan det förflutna och historia, när de uppmanas formulera sig i relation till innehåll och omständigheter som ligger närmare en yrkespraktik.<sup>231</sup> Det

---

<sup>227</sup> Skolverket ”Ämnesplan i historia” (gäller från första juli 2025), <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=907561864%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DHIST%26version%3D1%26tos%3Dgy%26origin%3Dgy2025&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3>.

<sup>228</sup> Elmersjö och Zanazanian (2022), 183; Hayden V. White, *Figural realism: Studies in the mimesis effect* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1999.), 70.

<sup>229</sup> För utförligare beskrivning av positionerna kunskapsteoretiska grund se Jenkins och Munslow (2004), 7–12. Den kritiska positionen kan sägas innehålla element av både den konstruktivistiska och dekonstruktivistiska positionen.

<sup>230</sup> Stoel et al. (2017) 123.

<sup>231</sup> Henrik Åström Elmersjö, Simon Lundberg och Paul Zanazanian, ”The relationship between past and history in teachers’ theoretical understandings and professional practice,” *Journal of Curriculum Studies* (under granskning).

är likaså känt att vissa lärare medvetet väljer att bedriva en undervisning som inte ligger i linje med deras egna epistemiska synsätt och ger uttryck för en så kallad *double epistemic standard* eller *epistemic switching*.<sup>232</sup> Lärarnas epistemiska uttryck i intervjumaterialet är framför allt kopplade till nivån nära deras yrkespraktik även om enstaka lärare på ett spontant sätt formulerar sig på den teoretiska nivån.<sup>233</sup> Detta betyder att de epistemiska uttrycken som framkommer i materialet inte nödvändigtvis stämmer överens med förhållningssätt lärare skulle inta om de teoretiskt skulle elaborera sin syn på relationen mellan det förflutna och historia, vilket de inte heller uppmanades att göra under intervjuerna.

Lärares objektivistiska och kritiska uttryck kommer i vissa sammanhang fungera som filter för att förstå lärares benägenhet att ge uttryck för särskilda funktionella intentioner i beskrivningen av sin(a) undervisning och didaktiska överväganden. Exempelvis kan lärarnas beskrivningar av sin undervisning tyckas prioritera olika former av *historiemedvetande*.<sup>234</sup> Att formen av historiemedvetande undervisningen eftersträvar att utveckla kan skilja sig åt principiellt har historiedidaktikern Fredrik Alvéen framhållit:

Begreppet ringar in det förhållande att vi som människor lever i en tidslig helhet, där våra uppfattningar om dåtid, samtid och framtid utgör orienterande helheter. Det kan historieundervisningen antingen förhålla sig till som en fostran in i en gemensam tolkning av tiden eller som en omprövande möjlighet för individen att göra egna tolkningar av den.<sup>235</sup>

Citatet illustrerar hur historiemedvetande av lärare kan tolkas i subjektifierande såväl som socialiserande intentioner där åtskillnaden handlar om vilket utrymme som ges för elevernas tolkningar.

---

<sup>232</sup> Flera studier har även understrukt lärarens tendenser till epistemisk vobbling och inkoherens, där historieämnets epistemologiska komplexitet har lyfts som en förklaring bland flera. Se till exempel Wilke och Van Nieuwenhuysse (2024), 177. För en utförlig redogörelse, se avsnittet ”Historielärares förhållningssätt till ämnet”.

<sup>233</sup> Att så är fallet är inte märkligt då intervjufrågorna inte är designade för att utforska lärares epistemiska förhållningssätt.

<sup>234</sup> Historiemedvetande definierades först av den tyske historiedidaktikern Karl-Ernst Jeismann i form av fyra olika aspekter. Den danske didaktikern Bernard Eric Jensen tog fasta på en av aspekterna vilken sedan fått starkt inflytande i den svenska historiedidaktiska forskningens användning av begreppet allt sedan det introduceras i Sverige under tidigt 1980-tal. En vanlig spridd definition i linje med Jeismanns andra aspekt är ”historiemedvetandet handlar om tolkning av det förflutna, förståelse av nutiden och tankar om framtiden”. Se Jeismann (1979); Bernard Eric Jensen, ”Historiemedvetande – begreppsanalys, samhällsteori, didaktik,” i *Historiedidaktik*, red. Christer Karlegård och Klas-Göran Karlsson (Lund: Studentlitteratur, 1997), 18. För en liknande förståelse av begreppet se Rösen (2007), 18.

<sup>235</sup> Alvéen (2017), 168.

För att uppmärksamma särskilda former av socialiserande intentioner har jag på ett pragmatiskt sätt låtit mig inspireras av olika teoretiska infallsvinklar, vilka i många fall har beröringspunkter med det kollektiva minnets domän. En sådan form av socialiserande intention kan exempelvis handla om lärares vilja att korrigera elevers känslomässiga respons relaterat till så kallad ”svår historisk kunskap”.<sup>236</sup> Michalinos Zembylas framhåller hur lärare tenderar att uppfatta motstånd hos elever när eleverna ger uttryck för en tolkning och en känslomässig respons som kan anses stå i motsättning till ett etablerat system av affektiv kunskap om traumatiska berättelser.<sup>237</sup> Det är enligt Zembylas möjligt att lärarens motstånd kopplad till svåra historier kan vara ”emotionally regulated by hegemonic structures or norms of national identity and history teaching”.<sup>238</sup> Resonemanget om affektivt motstånd utgör ett redskap för att uppmärksamma en dimension av socialisation, nämligen socialisation i form av att förmedla en affektiv korrekt respons.

Sammanfattningsvis har historiedidaktisk teori i avhandlingen använts både i arbetet med att identifiera och fördjupa förståelsen för lärarnas funktionella intentioner. I relation till detta vill jag säga något om anledningen till att avhandlingens bärande teoretiska koncept är hemmahörande i utbildningsvetenskapen snarare än i historiedidaktiken specifikt. Att ta utgångspunkt i generiska funktioner har fördelen att det bevarar en relativt stor öppenhet inför lärares uppfattningar om en migrationspräglad mångfalds betydelse. Exempelvis skulle en teoretisk ingång med avsikt att analysera vilken form av historiemedvetande eller nationell identitet som undervisningen avser att formera i sig förutsätta att historiemedvetande eller nationell identitet står i förgrunden för de intervjuade lärarnas undervisning. Detta är nödvändigtvis inte fallet med tanke på historieämnets mångbottnade meningsbärande potential där lärare tenderar att inta olika synsätt på ämnets grundläggande syfte.

---

<sup>236</sup> Det som Deborah Britzman benämnt för svår historisk kunskap (difficult knowledge) hänvisar till representationer av sociala och historiska trauman såväl som till affektiva och emotionella dimensioner kopplade till elevers möte med innehållet. Se Pitt och Britzman (2004), 354. Andra forskare har understrukit hur kunskap blir svår i egenskap av sin affektiva kraft och när den verkar främmande, störande eller otänkbar för jaget och driver individen mot gränserna för vad denne bemäktigar eller ens är villig att förstå. Roger I. Simon, ”A shock to thought: Curatorial judgment and the public exhibition of ‘difficult knowledge’,” *Memory Studies* 4, nr 4 (2011), 433. Se även Michalinos Zembylas, ”Theorizing ‘difficult knowledge’ in the aftermath of the ‘affective turn’: Implications for curriculum and pedagogy in handling traumatic representations,” *Curriculum Inquiry* 44, nr 3 (2014), 392.

<sup>237</sup> Michalinos Zembylas, ”Teacher resistance towards difficult histories: The centrality of affect in disrupting teacher learning,” i *Teaching and learning difficult histories in international contexts: A critical sociocultural approach*, red. Terrie Epstein och Carla Peck, (New York: Routledge: 2018), 193

<sup>238</sup> Michalinos Zembylas, ”Teacher resistance to engage with ‘alternative’ perspectives of difficult histories: The limits and prospects of affective disruption,” *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 38, nr 5 (2017), 666.

## Historieteoretiska utgångspunkter

Hur jag väljer att tillämpa Biestas funktioner färgas oundvikligen av min kunskapssyn. Jag ser det som att alla framställningar av det förflutna i någon mening är ideologiska, i begreppets vidaste bemärkelse. Jag ansluter mig till en tradition som framhåller att det inte är möjligt att som lärare eller för den delen som historiedidaktiker ställa sig bredvid eller utanför sin egen positions historicitet.

Att betona att all historieförmedling ofrånkomligen innehåller ideologiska element i ordets bredaste mening är förknippat med ett erkännande av att historiska narrativ inte kan verifieras gentemot det förflutna som det var. Det som en gång hände är oåterkalleligen borta och kvar finns spår av det förflutna. Förflutenhetens oåterkalleliga natur har fått historieteoretiker att framhålla att historia består av text att jämföra med andra texter.<sup>239</sup> Min förståelse av historia som ämne och disciplin grundar sig i ett medgivande till att det finns en oöverbryggbar klyfta mellan det förflutna och berättelser om det förflutna. En del av förklaringen till att klyftan inte är möjlig att överbrygga handlar om det omöjliga i att överskrida sin egen positions och diskursiva sammanhangs historicitet men också i det förflutnas oåterkallelighet.<sup>240</sup>

Medgivande av detta slag är inte detsamma som att hemfalla åt en relativism, kännetecknad av att jämställa alla beskrivningar av det förflutna med varandra. För att artikulera min position har jag funnit historieteoretikern Frank Ankersmits åtskillnad mellan *referential statements* och *narrative substances*, av mig försvenskade till "refererande påståenden" och "narrativa substanser" vara ett hjälpsamt tankeverktyg.<sup>241</sup> Enligt Ankersmit handlar narrativa substanser om hur vi bör förstå det förflutna. Refererande påståenden å andra sidan är ett begrepp för att beteckna verifierbara påståenden om det förflutna. Narrativa substanser kan enligt Ankersmit vara "fruitful, well-considered, intelligent, to the point (or not), and so on, but not...true or false".<sup>242</sup> Uttalande om narrativa substanser kan vara analytiska men rör sig inte inom en sannings- eller falskhetsmodalitet. Epokbenämningar så som "Kalla kriget" och "Industriella revolutionen" handlar om tolkningar och

---

<sup>239</sup> För den typen av idéer se Keith Jenkins, *Re-thinking history* (London: Routledge, 1991); Keith Jenkins, *Refiguring history: New thoughts on an old discipline* (London: Routledge, 2003); Frank R. Ankersmit, "Reply to Professor Zagorin," *History and Theory* 29, nr 3 (1990), 281, 289–290.

<sup>240</sup> Hans-Georg Gadamer, *Truth and Method*, 2<sup>nd</sup> edition (London: Sheed and Ward, 1981); Hans Kellner, "'Never again' is now," *History and Theory* 33, nr 2 (1994), 134–135. Se även Robert J. Parkes, "Postmodernism, historical denial, and history education: What Frank Ankersmit can offer to history didactics," *Norddidactica* 3, nr 2 (2013), 24–25.

<sup>241</sup> Frank R. Ankersmit, *Historical representation* (Stanford: Stanford University Press, 2001); För en redogörelse av begreppets framväxt se Peter P. Icke, "Frank Ankersmit's narrative substance: A legacy to historians," *Rethinking History* 14, nr 4 (2010).

<sup>242</sup> Ankersmit (1990), 282. Se även Parkes (2013), 26.

överskrider på så sätt refererande påståenden och innehåller narrativa substanser även om benämningarna är relaterade till ett reellt förflutet.<sup>243</sup> Vidare är narrativ med avsikt att svara på varför-frågor ofrånkomligen färgade av narrativa substansers spekulativa element. Att narrativa substanser inte rör sig inom en sannings-falskhetsmodalitet men ändå kan innehålla kvalitativa skillnader är även något som historiefilosofen Paul Ricœur skulle ställa sig bakom, även om han inte använder sig av Ankersmits terminologi. I sitt verk *Minne, historia, glömska* understryker Ricœur historiens konstruerande dimensioner; att historien inte kan bryta sin relation till minnet och jämför historieskrivning med en arkitektonisk operation:

Den historiska diskursen måste byggas upp i form av ett verk, och varje verk infogas i en redan bebyggd omgivning. Omläsningarna av det förflutna är lika många rekonstruktioner, ibland till priset av rivningar; att konstruera, dekonstruera och rekonstruera är åtgärder historikerna är väl förtrogen med.<sup>244</sup>

Genom jämförelsen med en arkitektonisk operation vill Ricœur påvisa att historikernas verk, i likhet med arkitektens eller stadsplanerarens kartor, refererar till en byggnad eller stad som ännu inte uppförts. Att som historiker skifta skala mellan mikro- och makrohistoria medför inte att man ser orsakssamband eller saker i förstorat eller förminskat format utan man ser andra ting.<sup>245</sup> Beskrivningen av de historiska representationernas konstruerade sida utesluter inte att Ricœur ser det som viktigt att göra en tydlig åtskillnad mellan historia och fiktiva berättelser. Som jag ser det är Ricœurs idéer klagörande när det gäller att på ett finmaskigt sätt artikulera relationen mellan det förflutna och historia. Ricœur understryker vikten av att aldrig ifrågasätta "det [...] stillatigande erkännandet av det epistemologiska snitt som skiljer historien från det kollektiva minnet självt."<sup>246</sup> En del i att respektera skillnaden handlar om att anamma en *vaksam epistemologi*, vilket inkluderar att vara uppmärksam på att inte jämställa det man kallar faktum med vad som verkligen hänt; eller ta en beskrivning av en händelse för den verkliga händelsen.<sup>247</sup>

Historiska faktum kan i likhet med Ankersmits begrepp refererande påståenden ingå i berättelsen medan en berättelse inte kan

---

<sup>243</sup> Ankersmit (1990), 279–281.

<sup>244</sup> Paul Ricœur, *Minne, historia, glömska* (Göteborg: Daidalos, 2005), 273.

<sup>245</sup> Ricœur (2005), 272–273.

<sup>246</sup> Ricœur (2005), 277.

<sup>247</sup> Ricœur (2005), 234.

utgöra ett faktum. Enligt Ricœur förekommer tolkning på tre plan inom ramen för den historiska diskursen; på dokumentationsplanet (urval av källor), på förklarings/förståelse-planet (motstridiga förklaringsätt och val av skala) och på planet för den litterära återgivningen av det förflutna.<sup>248</sup> Att dela in den historiska diskursen i skilda faser möjliggör att tillskriva hemvisten för en sannings- eller falskhetsmodalitet till dokumentationsplanet samtidigt som det blir svårare att tala om sanning i de efterföljande faserna. Svårigheten att upprätta en klar åtskillnad mellan faktum och händelse – något Ricœur framhåller att inte ens de bästa historikerna alltid gör<sup>249</sup> – indikerar enligt min tolkning minnets och socialisationens ofrånkomliga närvaro i förmedlingen av historiska berättelser. Detta utesluter i sin tur inte att de kan vara baserade på historiska faktum eller, med Ankersmits uttryck, refererande påståenden. Sammanfattningsvis vill jag understryka att min position indikerar att förmedlingen av historiska narrativ alltid innehåller valmöjligheter med betydelse för socialisationens domän, där det ena eller andra valet inte behöver vara behäftat med att ignorera historiska faktum.

---

<sup>248</sup> Ricœur (2005), 242, 302.

<sup>249</sup> Ricœur (2005), 235–236.

## 4. Metod och material

I kvalitativ forskning är det vanligt att undersökningens design växer fram och utvecklas i takt med att forskaren fördjupar sig i ämnet som studeras. I engelskspråkig forskningslitteratur kallas detta för *emergent design* och på svenska *framväxande design*.<sup>250</sup> Avhandlingen består av två delstudier, en primär studie och en fördjupande delstudie där den senare är ett resultat av avhandlingsstudiens framväxande design. Den första delstudien har fokus på lärarnas professionella förhållningssätt medan den andra har fokus på lärarnas bakgrund, som potentiellt viktig för detta förhållningssätt. Gemensamt för dessa båda delstudier är att deras empiriska underlag utgörs av kvalitativa, semistrukturerade intervjuer med lärare. Delstudierna är baserade på likartade metodologiska och teoretiska överväganden och har därför i framställningen integrerats med varandra.

Avhandlingsstudiens metodologiska ansats vilar på ett erkännande av diskursers betydelse och att forskaren är aktiv i skapandet av den sociala världen. Begreppet reflexivitet har varit centralt för synen på forskningsintervjun såväl som för synen på det efterföljande tolkningsarbetet. Metoden som varit styrande är en reflexiv tematisk analys, vilken kommer att beskrivas mer utförligt i föreliggande kapitel. I kapitlet kommer jag även att beskriva mina överväganden kopplade till urval och generaliserbarhet, den kvalitativa forskningsintervjun, kodning samt forskningsetiska överväganden. Kapitlet avslutas med en diskussion om designens styrkor och begränsningar samt avhandlingens relevans.

### Urval och generaliserbarhet

För att uppfylla studiens syfte är det viktigt att utforska många olika uppfattningar om en migrationspräglad mångfalds innebörd för historielärare, inte kvantitativt fastslå vilket förhållningssätt som är det vanligaste förekommande. Studiens generaliserbarhet handlar om att resultaten ska kunna vara användbara för att förstå lärare med liknande erfarenheter.<sup>251</sup> En viktig faktor för att vidga undersökningens generaliserbarhet handlar sålunda om att få ett empiriskt underlag som inrymmer en variation när det kommer till intervjupersonernas

---

<sup>250</sup> John W. Creswell och J. David Creswell, *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, sixth edition, International student edition (Los Angeles: Sage Publications, 2023), 194.

<sup>251</sup> Se Louis Cohen, Lawrence Manion och Keith Morrison, *Research methods in education*, 7<sup>th</sup> edition (London: Routledge, 2011), 181.

förhållningssätt till ämnet och erfarenheter av migrationspräglad mångfald. För att uppnå en sådan variation har jag sett det som viktigt att intervjua ett relativt stort antal lärare med erfarenhet av arbete på skolor/i elevgrupper med skilda förutsättningar. Detta har att göra med att lärares idéer kring heterogena kontexters betydelse för historieämnet inte bara skiljer sig åt mellan olika ”lärartyper” utan också mellan lärare som arbetar inom olika skolkulturer.<sup>252</sup> Exempelvis framkommer det i Ove Sernhedes skildring av två etniskt heterogena ”förortsskolor” hur diametralt skilda pedagogiska inriktningar får konsekvenser för lärares hantering av mångfald.<sup>253</sup>

Den första delstudien är baserad på intervjuer med 20 högstadie- och gymnasielärare med erfarenhet av att undervisa historia i heterogena elevgrupper. Av lärarna som intervjuades arbetade 11 på gymnasiet och 9 på högstadiet. 12 av lärarna var män och 8 var kvinnor. En av lärarna undervisade historia på ett språkintruktionsprogram<sup>254</sup> och flera av lärarna hade liknande tidigare erfarenheter. Samtliga lärare som deltog i studien hade minst tre års erfarenhet inom läraryrket och av att arbeta på skolor där de uppfattade att en betydande andel av eleverna kom från olika etniska och kulturella bakgrunder. Av gymnasielärarna hade alla erfarenhet av att undervisa kursen historia 1b eller historia på språkintruktionsprogrammet. Enstaka lärare hade vid sidan av sin erfarenhet av undervisning på högstadiet och gymnasiet erfarenhet av att ha undervisat historia i förberedelseklasser.<sup>255</sup> Lärarna som deltog i studien varierade i ålder (29–63 år) och hade arbetat som lärare 3–20 år. Den nedre gränsen på tre års erfarenhet försäkrar att samtliga av studiens deltagare fått möjlighet att reflektera över vad en migrationspräglad mångfald har inneburit för deras undervisning.<sup>256</sup> Att ha en relativt lågt satt gräns när det kommer till antal år i yrket möjliggjorde en stor

---

<sup>252</sup> Skolforskare har beskrivit skolkultur som gemensamma överenskommelser på ett lokalt plan som skapats mellan lärare och elever och som visar sig i handling, prioriteringar och värderingar. Se Lund och Lund (2016), 26.

<sup>253</sup> En av skolorna tillämpar den så kallade Monroe-pedagogiken som är uppkallad efter Lorraine Monroe som var rektor i Harlem i New York. Modellen prioriterar rektorns ledarskap över skolan och att lärare visar på tydligt ledarskap i klassrummet. Den ena skolans pedagogiska idéer handlade om att ”nollställa elevernas bakgrund”. Den andra skolan arbetade på ett institutionellt plan för att interkulturell pedagogik skulle utgöra skolans pedagogiska praktik men i det senare fallet framhåller Sernhede problem vad gäller implementeringen av den pedagogiska inriktningen. Sernhede (2011), 85–86, 92, 109, 124–126.

<sup>254</sup> Språkintruktionsprogrammet är till för nyanlända ungdomar. I utbildningen prioriteras svenska språket och andra ämnen som eleven behöver för att gå vidare i gymnasieskolan eller till annan utbildning.

<sup>255</sup> Inom ramen för grundskolans olika former kan rektorer besluta om undervisning i förberedelseklass för elever vilka bedöms sakna tillräckliga kunskaper i svenska för att kunna tillgodogöra sig den ordinarie undervisningen. Elever får som mest undervisas i förberedelseklass under två års tid.

<sup>256</sup> För ett liknande resonemang, se Voet och De Wever (2016), 58; Leeman (2006), 344. Leeman har 5 år som gräns.



variation bland lärare när det kommer till ålder, utbildning och yrkeserfarenhet, vilket jag ser som fördelaktigt.

I urvalet av intervjupersoner utgick jag från Skolverkets statistik och eftersökte i första hand lärare som arbetade på skolor där minst 50 procent av eleverna hade utländsk bakgrund. Med begreppet *utländsk bakgrund* använder jag mig av Skolverkets definition som åsyftar elever som själva är födda utomlands eller vars båda föräldrar är det. På gymnasieskolor kan segregationen framträda tydligare på programnivå än skolnivå, vilket framgår av Skolverkets statistik. Detta har inneburit att jag i urvalet av gymnasielärare utgått från elevsammansättningen på programnivå. Jag har vidare undvikit att kontakta lärare som arbetar på religiösa friskolor eftersom dessa skolors uttalade profil åtminstone i religiös bemärkelse talar för mer homogena klassrum.<sup>257</sup> Att urvalet grundar sig på den statistiska kategorin utländsk bakgrund har fått som konsekvens att jag inte eftersökt lärare som arbetar på skolor där det kulturellt och etniskt heterogena elevunderlaget primärt utgörs av elever med icke-svensk etnisk bakgrund men vars båda föräldrar är födda i Sverige. Detta innebär att lärare med erfarenhet av att arbeta i klassrum där exempelvis en hög andel av eleverna identifierar sig som samer inte syns bland studiens deltagare.

Det statistiska begreppet utländsk bakgrund är brett till sin karaktär och inrymmer elever med en stor variation av erfarenheter. Kopplat till etnicitet kan en elev som i statistisk bemärkelse har utländsk bakgrund identifiera sig som svensk, känna multipla etniska tillhörigheter såväl som att inte identifiera sig som svensk.<sup>258</sup> Elever med utländsk bakgrund är vidare en väldigt heterogen grupp som kan inrymma elever från olika delar av världen som nyligen anlant till Sverige, elever som har bott i landet i många år eller elever som är födda och uppväxta i landet. Vissa lärare som jag intervjuat har arbetat i klassrum där en hög andel av eleverna varit nyanlända medan andra lärare inte haft särskilt många utlandsfödda elever i sina undervisningsgrupper utan mestadels elever med utlandsfödda föräldrar men som själva inte invandrat.<sup>259</sup> Hur pass heterogena elevgrupperna är kan skilja sig stort mellan skolor som delar karaktäristiken av att en relativt hög andel av elevunderlaget har utländsk bakgrund. Vissa lärare har poängterat att deras elevgrupper är relativt homogena på så sätt att många av deras elever kommer från samma del av världen och har en liknande etnisk, kulturell och religiös bakgrund medan andra lärare beskrivit heterogeniteten som påtaglig i deras

---

<sup>257</sup> Det är viktigt att notera att en specifik religiös profil inte innebär att elever som går på skolan måste bekänna sig till en specifik religion eller ha en religiös bakgrund som stämmer överens med skolans profil.

<sup>258</sup> För liknande resonemang se Lund och Lund (2016), 20.

<sup>259</sup> Här avstår jag från att använda det välanvända begreppet "andragenerationens invandrare". Det har att göra med att begreppet är missvisande eftersom de som åsyftats aldrig själva har invandrat.

undervisningsgrupper. Det är följaktligen inte alltid begreppet ”etnisk- och kulturell mångfald” korresponderat särskilt väl med enskilda lärarens upplevelse/erfarenhet av vissa elevgrupper de undervisar i. Lärare som gav uttryck för sådan erfarenhet beskrev likväl att det fanns elever i deras klasser som identifierade sig med andra etniska eller religiösa kategorier än den på skolan dominerande. Detta speglar hur segregationen inte är total och hur skolor präglade av svenska samhällets segregation fortfarande fungerar som en plats för möten mellan elever med olika bakgrunder.<sup>260</sup>

Jag är medveten om att valet att primärt eftersöka lärare som arbetar på skolor där en majoritet av eleverna har utländsk bakgrund i någon mån var godtyckligt vald. Det är inte min avsikt att med urvalet ge uttryck för att någonting väsensskilt skulle vara förknippat med undervisningen just i de klassrum där en majoritet av eleverna har utländsk bakgrund. Det går snarare att hävda att i princip alla klassrum i dagens samhälle – förutom skolor där segregationen visar sitt tydligaste uttryck – i någon mening bär prägel av en etnisk heterogenitet och migrationspräglad mångfald. Att så är fallet innebär dock inte att lärare nödvändigtvis betraktar elevernas olika bakgrunder som betydande. När en dominerande andel av eleverna identifierar sig med den nationella majoritetskulturen och historieundervisningen sker i ett institutionellt sammanhang i linje med denna är det som jag ser det inte lika troligt att den etniska dimensionen uppfattas som en betydande faktor för undervisningen.<sup>261</sup> En relativt hög andel av elever med utländsk bakgrund ökar möjligheten att komma i kontakt med lärare som arbetar i klassrum där eleverna själva av olika anledningar kan vara upptagna av frågor som har med etnicitet att göra, där den etniskt svenska majoritetskulturens tendens till att osynliggöras synliggörs; med andra ord ”etniskt heterogena klassrum” som existerar oberoende av betraktaren och vilken undervisning som erbjuds.<sup>262</sup>

I informationsutskicket till lärarna har jag efterfrågat lärare ”med erfarenhet av att arbeta i klassrum där en betydande andel av eleverna kommer från olika etniska och kulturella bakgrunder”, utan att jag själv definierat vad som utgör en betydande andel.<sup>263</sup> Formuleringen möjliggjorde för lärare som arbetar i klassrum där en mindre andel än 50 procent av eleverna har utländsk bakgrund att delta, vilket givetvis varit

---

<sup>260</sup> För liknande resonemang se Kittelmann Flensner (2018), 16.

<sup>261</sup> James Banks framhåller hur lärare (i en amerikansk kontext) som undervisar i dominerande ”vita” skolor och stadsdelar tenderar att mena sig sakna en plan för en mångkulturell utbildning med anledning av att skolan har så pass få elever tillhörande etniska minoriteter. Se Banks (2008), 8–9.

<sup>262</sup> Resonemanget är inspirerat av Thomas Hylland Eriksen. Se Thomas Hylland Eriksen, *Etnicitet och nationalism* (Stockholm: Nya Doxa, 1998), 26–27.

<sup>263</sup> Se bilaga 1.

välkommet. Konkret rörde det sig om lärare som fått höra om studien via mitt kontaktnätverk och som kontaktade mig, men det rörde sig även om lärare som jag själv fått tips om för att sedan ta kontakt med. Om jag enbart skulle undersöka lärare med erfarenhet av att arbeta på skolor där exempelvis 90–100 procent av eleverna har utländsk bakgrund skulle min undersökning främst omfatta lärare som arbetar i storstadsområdets förorter vilka dock på grund av den lokala segregationen inte heller nödvändigtvis är de mest heterogena. Samma bredd av olika lärarerfarenheter skulle därmed inte kunna uppnås. Trots skillnader mellan skolkontexterna förenas lärarna av att deras uppfattningar är grundade på deras erfarenheter av att undervisa i klassrum där en, enligt deras mening, betydande andel av eleverna kommer från olika etniska och kulturella bakgrunder.

Tabell 1 Andel elever med utländsk bakgrund och antal lärare

Andel elever med utländsk bakgrund på skolorna/programmen lärarna arbetade	Antal lärare
15–25 %	2
26–50 %	2
51–75 %	7
76–100 %	9

Flera av studiens lärare – men långt ifrån alla – arbetar på skolor belägna i så kallade ”utsatta” eller ”särskilt utsatta områden”. Det har att göra med att etnisk och social segregation sammanfaller.<sup>264</sup> Skolor med ett elevunderlag där en majoritet av eleverna har utländsk bakgrund tenderar att sammanfalla med att en relativt hög andel av eleverna kommer från familjeförhållanden präglad av svag socioekonomisk ställning, lägre utbildningsgrad och arbetslöshet.<sup>265</sup> Detta får konsekvenser för elevers skolresultat och avspeglar sig i statistik som påvisar att ungdomar med utländsk bakgrund, i synnerhet bland dem som invandrat efter ordinarie skolstart, i större utsträckning inte uppnår behörighet till nationellt program på gymnasiet och därtill visar lägre gymnasie-

<sup>264</sup> Martin Andersson, Johan P. Larsson och Özge Öner, ”Goda grannar: En ESO-rapport om grannskapets betydelse för integrationen,” *Rapport till Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi* 24:3 (2024), 19–22.

<sup>265</sup> Lund och Lund (2016), 15; Jonsson, Mood och Treuter (2005), 73; SOU 2015.

genomströmning.<sup>266</sup> Samvariationen mellan utländsk bakgrund och socioekonomiska faktorer<sup>267</sup> innebär följaktligen att många av studiens lärare har erfarenheter av att arbeta i elevgrupper präglade av relativt stora sociala utmaningar. Från perspektivet att komma i kontakt med lärare med erfarenhet av att den kulturella och etniska mångfalden upplevs som betydelsefull för undervisningen är den socioekonomiska dimensionen inget metodologiskt problem, snarare det motsatta. Det har att göra med att kulturell assimilation tenderar vara ovanligare bland invandrare från socioekonomiskt utsatta villkor.<sup>268</sup> Sammanfallandet av bostadssegregationen och den etniska segregationen påverkar individers möjligheter att exempelvis bibehålla sitt hemspråk, kulturella och religiösa seder och vanor och får konsekvenser för formen av sociala kontakter. Den migrationspräglade mångfalden är på så sätt i grunden sammanbunden med en klassdimension, vilket är viktigt att understryka.<sup>269</sup> Med andra ord, oberoende av huruvida lärare framhåller klassperspektivet som viktigt eller ej, går det att konstatera att klassbakgrund på ett generellt plan svårligen kan frikopplas från etnisk identitet. Diskussionen ovan relaterar till *intersektionalitet*, det vill säga till att olika skärningspunkter, diskrimineringsgrunder och maktordningar kan påverka och förstärka varandra.<sup>270</sup>

Skolsegregationen har ökat i omfattning sedan slutet av 1990-talet. Detta är inget unikt svenskt fenomen; runt om i Västeuropa pågår en segregering som avskiljer storstädernas ”invandrartäta” områden från övriga samhället. Urbansociologin benämner denna pågående process som en ”territoriell stigmatisering”.<sup>271</sup> Med tanke på att samhället är präglat av en sådan struktur finner jag det rimligt att urvalet av lärare också speglar detta. Det är dock viktigt att notera att den så kallade territoriella stigmatiseringen i svensk kontext inte är förknippad med resurssvaga och personalfattiga skolor. Elever med utländsk bakgrund

---

<sup>266</sup> Detta ska inte tolkas som ett lägre skolengagemang bland elever med utländsk bakgrund eller en ojämlig fördelning av resurser mellan skolor utan har framför allt förklarats med skilda studieförutsättningar. En storskalig statistisk studie framhåller snarare att grundskoleungdomar med utländsk bakgrund, i jämförelse med jämnåriga ungdomar med svensk bakgrund, ”mycket oftare” ser utbildning som viktigt, lägger mer tid på läxor och visar oftare vid 14 års ålder en vilja att gå vidare med universitetsstudier. Sett till förutsättningarna sker framsteg inom skolområdet vilket exempelvis visar sig i att ungdomar med utländsk bakgrund i ökande grad når högskoleexamen. Jonsson, Mood och Treuter (2022), 17–18, 70–77, 82–87.

<sup>267</sup> Till exempel är det välkänt att utrikesfödda generellt sett har lägre utbildningsnivå och i högre utsträckning bor i så kallade utsatta områden. Andersson, Larsson och Öner (2024), 19–22.

<sup>268</sup> Banks (2016), 83.

<sup>269</sup> Jonsson, Mood och Treuter (2005), 66–67, 76–78. Den omfattande bostadssegregationen i Sverige kan även utgöra hinder för elever att tillägna sig kunskaper i svenska språket. Jim Cummins, *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid* (Stockholm: Natur & Kultur, 2017), 51.

<sup>270</sup> Kimberlé Williams Crenshaw, ”Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color,” *Stanford Law Review* 43, nr 6 (1991).

<sup>271</sup> Ove Sernhede, *Förorten, skolan och ungdomskulturen* (Göteborg: Daidalos, 2011), 7.

tycks gå i skolor med liknande resurser och liknande skolklimat som elever med svenskfödda föräldrar, vilket bland annat kan förklaras med att skolans kompensatoriska resursfördelning har stärkts.<sup>272</sup> En skillnad som har framhållits är visserligen att elever med utländsk bakgrund oftare går i ”rörigare skolor” där det råder en ”hårdare stämning” bland elever och att det förekommer fler störningsmoment.<sup>273</sup> Oavsett vad en storskalig bild visar kan sociala omständigheter på enskilda skolor mycket väl tänkas ha betydelse för hur lärare hanterar undervisningen och mina frågor öppnar därför upp för lärare att belysa detta.

Att inkludera både högstadie- och gymnasielärare i urvalet har fördelen att bredda paletten av lärarerfarenheter, men det ställde krav på viss hänsyn till formella skillnader skolformerna emellan. En formell skillnad mellan högstadiet och gymnasiet är att historielärare i högstadiet behöver förhålla sig till de nationella proven i utformningen av sin undervisning. Denna skillnad är viktig då externa prov framstår som en stark påverkansfaktor för lärare i deras undervisning.<sup>274</sup> Intervjuguiden till högstadie- och gymnasielärarna skiljer sig i bemärkelsen att högstadielärarna även fick en fråga relaterad till hur de upplever att nationella provet påverkat deras undervisningsupplägg.<sup>275</sup>

I likhet med Johan Sandahl menar jag att det är rimligt att anta att lärarna som tar på sig uppdraget att delta i en forskningsstudie har ett ambitiöst förhållningssätt i relation till sitt yrke. Att ge en forskare tillåtelse att studera en i sin yrkesroll kan ses som ett tecken på gott självförtroende rörande den egna yrkesprofessionalismen.<sup>276</sup> Vidare är det rimligt att anta att lärare som ställer upp för en intervju på något sätt i sin yrkesroll har reflekterat och utvecklat sin praktik kring frågorna som studien inriktar sig på. Kanske är det av den anledningen rimligt att anta att studiens deltagare i generell mening kan tänkas ha ett mer utvecklat tänkande om en migrationspräglad mångfalds betydelse för historieundervisningen än vad gemene lärare har. Detta utgör i sig ingen problematik utan är snarare fördelaktigt i relation till undersökningens syfte. Några av studiens deltagare har nämnt sina erfarenheter av en lärarutbildning med interkulturell inriktning. En strategi för att komma runt den potentiella risken att mestadels få intervjupersoner som upplever sig inneha en specifik (formell) interkulturell kompetens, och därmed kanske en specifik undervisningsinriktning, har varit att i

---

<sup>272</sup> Jonsson, Mood och Treuter (2022), 69; SOU 2019:40, *Jämlikhet i möjligheter och utfall i den svenska skolan*, 10–15.

<sup>273</sup> Jonsson, Mood och Treuter (2022), 69.

<sup>274</sup> Ninni Wahlström och Daniel Sundberg, *En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr 11*, Rapport 2015:7 (Uppsala: Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering, 2015), 16–17.

<sup>275</sup> Se bilaga 2.

<sup>276</sup> Sandahl (2015), 45.

informationsutskicket tydliggöra att jag intresserar mig för lärarens erfarenheter i vid bemärkelse och inte undersöker en ”best practice”. Bredden av idéer om ämnet bland intervjupersonerna visar på att jag varit lyckosam i den ambitionen.

Urvalet av lärare till den andra delstudien gjordes efter att jag kodat den första delstudiens intervjuer och genom analysprocessen identifierat skilda undervisningsintentioner i lärarnas utsagor. I likhet med urvalet för delstudie I såg jag det som viktigt att få en någorlunda jämn fördelning mellan män och kvinnor, högstadie- och gymnasielärare. I delstudie II var det även viktigt att få lärare med olika bakgrunder och att lärarna sammantaget skulle representera samtliga undervisningsintentioner som jag identifierat i delstudie I. Av de 20 lärarna som deltog i första delstudien kontaktade jag 6 lärare varav 3 arbetade på högstadiet och 3 på gymnasiet. Fördelningen mellan kön representerade underlaget i sin helhet: 4 av lärarna var män och 2 var kvinnor. Av lärarna hade 4 svensk bakgrund och 2 hade utländsk bakgrund. Samtliga lärare som jag kontaktade för att delta i delstudie II var villiga att ställa upp. Resultatet från delstudie II är integrerat i kapitel 7 (”Möjligheter och utmaningar i heterogena kontexter”) och kapitel 8 (”Strategier”).

## Kvalitativ forskningsintervju

Att genomföra en kvalitativ forskningsintervju är förknippat med många metodologiska överväganden. Konstruktionen av intervjuguiden och intervjuernas genomförande vägledades av en strävan att få lärare att dela med sig av sina faktiska idéer, uppfattningar och erfarenheter kopplade till en migrationspräglad mångfalds betydelse för sin historieundervisning. En del av detta handlade om att använda en blandning av breda och mer specifika frågor för att få dem att tänka kring en variation av potentiellt betydelsefulla dimensioner.<sup>277</sup> Intervjuguiden som jag utgick ifrån fick intervjupersonerna ta del av på förhand.<sup>278</sup> Anledningen

---

<sup>277</sup> Exempel på öppna frågor är: ”Upplever du några särskilda didaktiska möjligheter respektive utmaningar med att undervisa historia i elevgrupper där en betydande andel av eleverna har olika etniska och kulturella bakgrunder?” En mer specifik fråga kopplad till ämnets innehåll lyder: ”Finns det något ämnesinnehåll och/eller historiska berättelser i allmänhet och specifikt om Sverige som du ser som särskilt centrala att förmedla för elevgrupper som kännetecknas av en etnisk och kulturell mångfald?”

<sup>278</sup> Två pilotintervjuer utfördes till delstudie I, vilka jag valde att inkludera i studien. Pilotintervjuerna föranledde endast några mindre korrigeringar i intervjuguiden när det kommer till begreppshandtering. Den enda betydande förändringen var att ”multi-etnisk kontext” byttes ut till ”elevgrupper där en betydande andel av eleverna kommer från olika etniska och kulturella bakgrunder”. Den senaste versionen av intervjuguiden finns bifogad: se bilaga 2. I delstudie II som enbart var begränsad till ett tema fick lärarna information om den övergripande frågan intervjun skulle cirkulera kring. För intervjuguide till delstudie II, se bilaga 4.

till detta var att lärarna skulle känna sig trygga och få tid att reflektera kring frågorna. Intervjuerna till delstudie I varade vanligtvis mellan 40 och 80 minuter medan intervjuerna till delstudie II var kortare och varade mellan 20 och 30 minuter. Intervjuerna genomfördes digitalt över zoom. Frågorna till delstudie I berörde lärarnas syn på historieundervisning och deras uttolkningar av en migrationspräglad mångfalds betydelse. Det semistrukturerade intervjuformatet har inneburit att en intervjuguide fungerat som en grund för samtalet men har även möjliggjort avvikelser från guiden och anpassade följdfrågor beroende på intervjupersonernas svar.<sup>279</sup> Jag placerar mig inom den tradition som betonar att den kvalitativa forskningsintervjun inte är något neutralt medium och att forskaren är aktiv i skapandet av den sociala världen.<sup>280</sup> Intervjupersonens utsagor bär ofrånkomligen spår av forskarens tolkningsrepertoar. Följdfrågor som tar fasta på särskilda aspekter av lärarnas beskrivningar ger lärarna utrymme att tala om vissa aspekter som kanske inte fått en lika framträdande plats om någon annan följdfråga ställts.<sup>281</sup> I några fall där jag i efterhand fann lärarnas utsagor svårtolkade har jag utfört en kort kompletterande klagörande intervju för att kunna göra en mer underbyggd tolkning.

I en kvalitativ intervjusituation behöver flera metodologiska ställningstagande fattas på plats under intervjun och relevanta uppföljningsfrågor förutsätter att den som intervjuar är något bevandrad i ämnet. Att själv ha undervisat i ämnet, brottats med ämnets utmaningar och möjligheter samt potentiellt varit med om liknande dilemman som framkommer i lärarnas utsagor gör att relevanta följdfrågor kan tänkas ligga nära till hands. Samtidigt föreligger en risk att ens egen förförståelse av ett fenomen får som konsekvens att fenomenet förstås i ljuset av ens egen uppfattning. Ett resultat av det kan vara att en berättigad och klagörande följdfråga inte ställs.

Intervjun är ingen oproblematisk väg till att erhålla kunskap om en extern verklighet som den intervjuade lärarens undervisning. Att tala ”i sin yrkespraktik” är inte att likställa med att i en intervju tala om sin yrkespraktik.<sup>282</sup> Det är inte lärares undervisningspraktik jag utforskar utan snarare dess bakomliggande idéer. Det är långt ifrån självklart att

---

<sup>279</sup> Svend Brinkmann och Steinar Kvale, *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (Los Angeles: Sage Publications, 2015), 27–29; Peter Esaiasson et al., *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*, tredje [reviderade] upplagan (Stockholm: Norstedts juridik, 2007), 258–259, 298–301.

<sup>280</sup> Cohen, Manion och Morrison (2011), 15–17, 204; Steinar Kvale och Svend Brinkmann, *Den kvalitativa forskningsintervjun*, tredje [reviderade] upplagan (Lund: Studentlitteratur, 2014), 34–35.

<sup>281</sup> Dessa dimensioner utgör en del av den tradition som Mats Alvesson kallar situationsspecifik intervjuforskning<sup>7</sup>. Mats Alvesson, *Intervjuer: Genomförande, tolkning och reflexivitet* (Stockholm: Liber, 2011), 34–36.

<sup>282</sup> Alvesson (2011), 42.

intervjupersonens utsagor direkt speglar hens idéer och tankesätt.<sup>283</sup> Att inta ett reflexivt förhållningssätt till forskningsintervjun innebär bland annat att beakta att lärarnas utsagor kan vara uttryck för den specifika sociala situationen som en forskningsintervju utgör snarare än uttryck för deras faktiska idéer om fenomenet som utforskas.<sup>284</sup>

Hinder för intervjupersonerna att dela med sig av sina idéer kan bestå av en vilja att i en intervjusituation prestera genom att exempelvis ge uttryck för idéer i linje med etablerade normer för ett professionellt förhållningssätt. En vilja hos lärare att konstruera ett sammanhållet, koherent förhållningssätt till sin undervisning kan utgöra ett annat hinder. Andra exempel kan vara en benägenhet hos intervjupersoner att följa sociala skript, visa på följsamhet och ett ”lagom kritiskt förhållningssätt” gentemot styrdokumentet, att motverka en medial diskurs eller att tala om ämnet på ett politiskt korrekt sätt. Det sistnämnda kan ses som särskilt aktuellt i en studie som berör ett politiskt känsligt ämne som etnicitet.<sup>285</sup> Sociologen Andrea Voyer har framhållit att ”utländsk bakgrund och etnisk svenskhet är politiska landminor över hela Sverige” och att tala om etnicitetens roll i skolsammanhang är svårt för många.<sup>286</sup> Detta har framkommit i flera intervjuer där enskilda lärare och jag själv som forskare inte på ett obehindrat sätt funnit orden. En delförklaring till svårigheter att tala om etnicitet är att talet kan riskera att ofrivilligt ge uttryck för essentialism, *etnotism* eller andrafiering.<sup>287</sup> Att etnicitet kan fyllas med olika innebörder beroende på kunskapsteoretiskt förhållningssätt gör inte situationen lättare varken för intervjupersonerna eller för mig som forskare. En annan begränsning som forskningsintervjun är förknippad med är att det i en kort intervjusituation med en främling kan vara svårt att artikulera kunskaper som är underförstådda.<sup>288</sup> Att undvika en fordrande ton i frågorna, betona att undervisningen kan ske på olika sätt, visa på medkännande och att själv inte ge intrycket av ett korrigerande anspråk var strategier som jag använde för att minska ett glapp mellan lärares faktiska och uttryckta idéer.

---

<sup>283</sup> Alvesson (2011), 68.

<sup>284</sup> Det är dock inte min avsikt att diskursivt undersöka hur olika lärare i ett specifikt intervjusammanhang genom språket konstruerar det etniskt heterogena klassrummet även om en sådan studie också skulle vara tänkbar. En sådan inriktning skulle – som jag ser det – vara intressantare baserat på ett etnografiskt material.

<sup>285</sup> Alvesson (2011), 39.

<sup>286</sup> Andrea Voyer, ”Betydelsen av etnisk bakgrund,” i *Skolframgång i det mångkulturella samhället*, red. Anna Lund och Stefan Lund (Lund: Studentlitteratur, 2016), 50.

<sup>287</sup> Etnotism står för en föreställning om att det ”är i etniciteten vi tror oss finna nyckeln till identiteten.” Aleksander Motturi, *Etnotism: En essä om mångkultur, tystnad och begäret efter mening* (Göteborg: Glänta produktion, 2007), 27. Se även Wikström (2009), 115.

<sup>288</sup> Alvesson (2011), 40.



Alla intervjuer inleddes med att intervjupersonerna informerades om att uppgifter om deras namn och skolorna de arbetar på pseudonymiseras och endast forskaren kommer att ha tillgång till nyckeln till de verkliga namnen. I det inledande skedet av intervjuerna ställdes även neutrala frågor om exempelvis lärarnas utbildningsbakgrund och yrkeserfarenheter, i ett ”uppvärmande” syfte.<sup>289</sup> Efter den inledande delen gick intervjun in på de mer utforskande och krävande frågorna. För att få lärarna att ge uttryck för sina idéer och tänkande var strategin i detta skede att sätta intervjupersonen i centrum. En viktig del i detta var att undvika att synas så mycket som forskare, och sätta fokus på den intervjuade lärarens expertis och kunskaper. Ett kvalitetsmärke för en god intervju är enligt Svend Brinkmann och Steinar Kvale att korta frågor ställs, som genererar långa svar, vilket kräver att intervjuaren intar en något tillbakadragen roll.<sup>290</sup> Ett konkret tillvägagångssätt för att få intervjupersonerna att komma med utförliga utsagor har varit att genom följdfrågor efterfråga förtydligande och mer specifik information samt omformulera vad intervjupersonen sagt för att säkerställa att jag förstått dem rätt.<sup>291</sup>

Ytterligare ett sätt att minska glappet mellan lärarnas situationsbundna tal och deras faktiska idéer kan ses i en strävan att låta intervjupersonerna befinna sig i ett begreppsligt sammanhang som harmonierar med deras vardagliga undervisningserfarenheter. Att använda praktiktäna intervjufrågor såg jag som ett sätt att komma ifrån uttryck som kan misstänkas vara starkt förbundna med undersökningsområdets sociala skript.

Att undvika abstrakta, teoretiska begrepp blev ett sätt att undvika att initiera en osäkerhet, vilket i sig kan tänkas leda till spekulativa resonemang som har liten bäring på lärarnas idéer om sin undervisning. Vid sidan av dessa allmänna fördelar med ett praktiktäna språk finns det flera studier som visat att även ett för historieundervisningen så centralt begrepp som historiemedvetande kan omgärdas av osäkerhet bland lärare och inte nödvändigtvis utgör en del av deras vokabulär i beskrivningar av sin undervisning.<sup>292</sup> Man kan heller inte förutsätta att intervjupersonerna uppfattar teoretiska begrepp på samma sätt som forskare definierat

---

<sup>289</sup> Peter Esaiasson et al. (2007), 298; Alvesson (2011), 63.

<sup>290</sup> Brinkmann och Kvale (2014), 206.

<sup>291</sup> Alvesson (2011), 64.

<sup>292</sup> Ewa Durhán, ”Centrala begrepp i den frivilliga skolans kursplan för ämnet historia,” i *Historiedidaktiska utmaningar*, red. Hans Albin Larsson (Jönköping: Jönköpings universitetspress 1998), 92, 99; Per Gunnemyr, *Likvärdighet till priset av likformighet? En studie av hur och varför svenska och finländska historielärare på gymnasiet uppfattar att de påverkas av externa prov i historia* (Malmö: Malmö högskola, 2011), 83; Jarhall (2020), 237–238; Per Gunnemyr, *Den fjärde kvadrantens dilemma: Kunskapsbedömning i en föränderlig historiekultur* (Malmö: Malmö universitet, 2021), 112–114.

dem.<sup>293</sup> Att som forskare initiera teoretiska begrepp i intervjusituationen riskerar att oavsiktligt tillmäta dessa begrepp större betydelse än vad de i själva verket har för lärarnas undervisning. När jag själv tagit upp teoretiska begrepp – som exempelvis historiekultur – har det varit för att jag uppfattat att lärarna själva först talat om det. Ett alltför teoretiskt språkbruk kan dessutom bidra till missförstånd kring vad som efterfrågas vilket är en av flera riskfaktorer för bristande validitet i intervjustudier.<sup>294</sup> Om resonemang om teoretiska begrepp å andra sidan kommer fram på lärarnas eget initiativ är det tydligare tecken på begreppens ”bäring” för lärarnas idéer.

Konstruktionen av intervjufrågorna speglar min intention om ett praktisknära språk. I pilotintervjuerna till delstudie I användes begreppet ”multietnisk kontext” vilket jag i efterhand uppfattade gav uttryck för ett distanstagande till lärarnas faktiska undervisningstillvaro. Detta föranledde att jag efter pilotintervjuerna i princip övergav formuleringen ”ett multietniskt klassrum” i den empiriska intervjusituationen till förmån för formuleringar som ”ett klassrum där en betydande del av eleverna har olika etniska och kulturella bakgrunder.” Begreppet bakgrund kan visserligen problematiseras i relation till identifikation (förr-nu) men har fördelen att lämna öppet för olika kunskapsteoretiska förståelser av etnicitet och vara mindre genetiskt klingande jämfört med begreppet ursprung. Att som lärare låta eleverna inta en central utgångspunkt för undervisningen kan ses som en del av lärares professionalism.<sup>295</sup> Att låta detta genomsyra mina frågor, genom att hänvisa till elever med olika bakgrunder snarare än till en mer abstrakt ”multietnisk kontext”, upplevde jag var en fungerande strategi för att närma mig en för lärare mer bekant yrkestillvaro. I den reviderade intervjuguiden använde jag mig enbart vid ett tillfälle av begreppen ”multietniskt/mångkulturellt klassrum”. Det var i en avslutande fråga när lärarna uppmanas att tillägga något angående sin roll som historielärare och sin undervisning som de menade hade speciell betydelse i relation till ett multietniskt/mångkulturellt klassrum.<sup>296</sup> I en sådan fråga som uppmanar deltagaren till överblickande och distanstagande tycker jag begrepps-användningens distantstagande karaktär fyller sin funktion. Användningen av begreppet multietnisk i de första intervjuerna satte även

---

<sup>293</sup> Eriksen (1998), 26–27. Även forskare inom det så kallade *teacher-thinking-fältet* har framhållit hur det är vanligt förekommande att lärare är omedvetna om sina förhållningssätt som kan grunda sig i tyst kunskap och inte alltid besitter ett språk för att artikulera dem. Att ställa frågor av en direkt natur som rör sig på ett teoretisk plan riskerar därför vara en improduktiv metod för att komma åt lärares idéer om sin undervisning. Se Dona. M. Kagan, ”Implications of research on teacher belief,” *Educational Psychologist* 27, nr 1, (1992), 66.

<sup>294</sup> Cohen, Manion och Morrison (2011), 204.

<sup>295</sup> Shulman (1986), 7–12.

<sup>296</sup> Detta är likaså en strategi för att ge intervjupersonen möjlighet att ta upp något som denne upplever inte blivit berört under intervjun. Alvesson (2011), 64.

fingret på att intervjuaren inte har full kontroll över situationen. Intervjupersonerna kan alltid göra motstånd mot begrepp och projicera sina idéer och begrepp på forskaren liksom forskaren kan projicera sina idéer på den som intervjuas.

Genom att i olika frågor använda begreppet kultur och vissa fall religion jämte etnicitet ville jag i intervjusammanhanget signalera en rymlig och lös förståelse av etnicitet som öppnar upp för lärare att inkludera betydelsen av kultur, religion, språk, nationalitet och liknande i sina svar.<sup>297</sup> Användningen av kultur jämte etnicitet i intervjusammanhanget är också baserat på att etnicitet kan upplevas som akademiskt och att det i vardagligt tal mer eller mindre kommit att motsvaras av kultur.<sup>298</sup> I presentationen av avhandlingens resultat finns det, till skillnad från intervjusituationen, inte samma behov av att använda begreppet kultur jämte etnicitet i detta ”upp-öppnande” syfte. Den förändrade begreppsanvändningen efter de inledande intervjuerna kan ses som ytterligare ett uttryck för undersökningens framväxande design.

Det är, som jag ser det, visserligen ofrånkomligt att det existerar ett visst glapp mellan det lärare säger i en intervjusituation och de idéer som i själva verket formar deras undervisning. Intressant är dock att de sex lärarna som intervjuades för delstudie II var förvånansvärt koherenta i beskrivningarna av sin undervisning i relation till deras utsagor från intervjuerna till delstudie I, vilka hade skett 2–3 år tidigare. I vissa fall refererade lärarna till samma undervisningsupplägg vilket i någon mening indikerar idéernas beständighet över tid och att de inte enbart ska ses som situationsbundna uttryck. Det reflexiva angreppssättet ställer krav på att vara noggrann i värderingen av intervjupersonens anspråk på att berätta sanningen som de uppfattar den.<sup>299</sup> Att framhålla en potentiell mångtydighet i intervjupersonernas uttalande ser jag som en viktig del av forskarens uppgift.

Sammanfattningsvis kan min syn på den kvalitativa forskningsintervjun uttryckas i termer av *reflexiv pragmatism*. Det handlar, enligt Alvesson, å ena sidan om att erkänna mångtydigheten i utsagor, men å andra sidan att söka finna en balans mellan en ”radikal skepsis” och förpliktelse att ”åstadkomma resultat”. En ofrånkomlig ovisshet får sättas inom parentes för en önskan att presentera goda tolkningar av fenomenet som undersöks.<sup>300</sup> En tolkande ansats ställer

---

<sup>297</sup> För olika markörer förknippade med etnisk identitet se till exempel Carla L. Peck, ”National, ethnic, and indigenous identities and perspectives in history education,” i *The Wiley international handbook of history teaching and learning*, red. av Scott Metzger, Alan och Lauren McArthur Harris (Hoboken: Wiley Blackwell, 2018), 315.

<sup>298</sup> Hübinette (2023), 69.

<sup>299</sup> Alvesson (2011), 165.

<sup>300</sup> Alvesson (2011), 14.

vidare långtgående krav på undersökningens förfarande.<sup>301</sup> Att vi redan lever i en tolkad värld innebär, som Anthony Giddens framhållit, att en dubbel hermeneutisk övning är en förutsättning när man gör anspråk på att förstå andras förståelse av den sociala världen.<sup>302</sup> Det mest komplexa verktyget att tillgå för att förstå en annan människas tolkningar är dock just en annan människa, vilket i sin tur riskerar mänskliga misstag i alla dess former<sup>303</sup> – något jag ställer mig ödmjuk inför.

## Reflexiv tematisk analys

Den metodologiska grunden i avhandlingen är en *reflexiv tematisk analys*. I kontrast till en kvalitativ innehållsanalys har den beskrivits som en teoretiskt flexibel snarare än en ateoretisk metod. En reflexiv tematisk analys tar fasta på att teori ofrånkomligen är sammanflätad med undersökningens praktik och metodologiska val; att teori inte kan undvikas.<sup>304</sup> Användningen av begreppet ”tematisk” till skillnad från ”innehåll” inrymmer en intention om att föra tankarna bort från idén om att ”sanningen” finns som en begravd metall för forskaren att utvinna.<sup>305</sup> I stället är en viktig del av den reflexiva tematiska analysen att erkänna att teman inte existerar separat från forskaren utan att de genereras genom forskarens engagemang med det empiriska underlaget. I engagemanget tar forskaren med sig särskilda förhållningssätt till vad som konstituerar god forskning, samt egna kunskaper och erfarenheter.<sup>306</sup> Ett utslag för detta är att mitt eget förkovrande i historiedidaktisk forskning under processens gång medfört att synen på vad som konstituerar belegg för ett visst tema har förändrats. Jag eftersträvar följaktligen inte att beskriva mitt empiriska underlag på det enda ”sanna sättet” utan målet ligger snarare i att presentera en sammanhållen, övertygande tolkning väl förankrad i det empiriska underlaget.<sup>307</sup>

---

<sup>301</sup> Se resonemang i Anders Persson, *Lärartillvaro och historieundervisning: Innebörder av ett nytt uppdrag i de mätbara resultatens tid* (Umeå: Umeå universitet, 2017), 77.

<sup>302</sup> Anthony Giddens, *Central problems in social theory: Action, structure and contradiction in social analysis* (London: Macmillan, 1979). Se även Cohen, Manion och Morrison (2011), 180.

<sup>303</sup> Jean Lave och Steinar Kvale, ”What is anthropological research? An interview with Jean Lave by Steinar Kvale,” *International Journal of Qualitative Studies in Education* 8, nr 3 (1995), 220.

<sup>304</sup> Det är viktigt att poängtera att det finns olika varianter av tematisk analys så väl som kvalitativ innehållsanalys. Se Virginia Braun och Victoria Clarke, ”Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches,” *Counselling and Psychotherapy Research* 21, nr 1 (2021), 40.

<sup>305</sup> Virginia Braun och Victoria Clarke, *Thematic analysis: A practical guide* (Los Angeles: Sage publications, 2022), 8. För en användning av metaforen om forskaren som en gruvarbetare eller malmletare, se Brinkmann och Kvale (2014), 71.

<sup>306</sup> Braun och Clarke (2021), 39.

<sup>307</sup> Virginia Braun et al., ”Thematic analysis,” i *Handbook of research methods in health social sciences*, red. Pranee Liamputtong (Singapore: Springer Nature, 2019), 848.

Även om Biestas utbildningsfunktioner utgör ett grundläggande teoretiskt ramverk vore det fel att beskriva metoden som rakt igenom deduktiv. I ett inledande skeende i konstruktionen av intervjuguiden var utbildningsfunktionerna delvis styrande för utformningen av intervjufrågorna och undersökningsdesignen kan av den anledningen delvis beskrivas i deduktiva termer. I utbildningssammanhang är dock funktionerna så pass generella begrepp att frågekonstruktionen handlade om att ge lärarna möjligheter att tala om sin undervisning och om en migrationspräglad mångfalds betydelse i bred bemärkelse. I kodningsarbetet och tematiseringsförfarandet arbetade jag induktivt och utvecklade inte koderna utifrån något specifikt teoretiskt ramverk. I vissa fall har läsning av litteratur fått mig att förändra min förståelse av gränserna för ett givet tema, vilket innebär att tematiseringsfasen också kan beskrivas i abduktiva termer.

Mitt engagemang med det empiriska materialet kan i linje med grundvalarna för en tematisk analys beskrivas i sex åtskiljbara faser: 1) bekanta sig med materialet, 2) kodning, 3) frambringa initiala teman, 4) granska och utveckla teman, 5) förfinas, definiera, säkra gränser och namnge teman, 6) skriva ihop resultatet.<sup>308</sup>

Efter en transkribering av materialet bestod första fasens initiala bekantgörande av en upprepade genomläsning av lärarnas utsagor. Den andra fasen inleddes med att jag strök under intervjuextrakt som jag såg som meningsbärande i relation till mina forskningsfrågor. Genom ord eller en kortare fras försökte jag med utgångspunkt i forskningsfrågorna fånga vad olika delar av enskilda lärarens utsagor förtäljde om fenomenet jag undersöker. I kodningsfasen utvecklades och förfinades koderna under processens gång. Detta speglar försöket till en bättre konceptualisering av det empiriska underlaget men illustrerar även den process där koder utvecklas från en semantisk nivå (nära intervjupersonernas uttryck) till en djupare nivå där koderna uttrycker mer implicita och konceptuella meningsbärande föreställningar.<sup>309</sup>

För att utforma undersökningens teman sattes koder samman till mer övergripande sammanhållande kluster av mening. De teman som sedan genererades i efterföljande faser byggde på kodningen av hela det empiriska underlaget och överskred på så sätt de enskilda lärarnas uttryck. Utvecklandet av teman ska inte betraktas som en reduktion av data utan snarare ses som en process ”reflecting a pattern of shared meaning, organized around a core concept or idea, a central organizing concept”.<sup>310</sup> Ett viktigt steg i fas 5 var att genom analytiskt arbete sträva efter att säkra teman från överlappning. I detta skeende lyfte jag återigen

---

<sup>308</sup> Braun och Clarke (2022), 34–37.

<sup>309</sup> Braun et al. (2019), 853.

<sup>310</sup> Braun et al. (2019), 845.

in undersökningens huvudsakliga teoretiska verktyg för att kunna laborera med hur förfiningen och säkringen av teman kunde ske med hänsyn till utbildningsfunktionerna. Konkret handlade det om att fundera kring lärarnas funktionella intentioner i särskilda uttalanden och hur dessa harmoniserade med gränserna för de framtagna tematiseringarna. De förfinade tema-kategorierna utgjorde sedan grunden för beskrivningen av undersökningens resultat och har fått utgöra avsnittsrubrikerna.

Beskrivningen av åtskiljbara faser är givetvis en förenkling av det analytiska arbetet och det har i praktiken skett en pendelrörelse mellan faserna. Efter hopskrivning av resultaten har jag i vissa fall behövt röra mig tillbaka till kodningsfasen och tematiseringsfasen efter att ha upptäckt överlappningar mellan olika teman i textframställningen.

Mitt engagemang med materialet utifrån den beskrivna processen skedde i fyra omgångar, tre i delstudie I och en i delstudie II. I delstudie I eftersökte jag i respektive omgång belägg kopplade till en av avhandlingens frågeställningar. Relaterat till undervisningens intentioner eftersökte jag både explicit och implicit uttryckta intentioner där de senare kunde återfinnas i lärares beskrivningar av sin undervisning. Detta förfarande speglar en förståelse för att intentioner på ett rutinmässigt sätt är införlivade i aktiviteter, som exempelvis undervisning.<sup>311</sup> I eftersökningen av möjligheter och utmaningar utgick jag från lärarnas uppfattningar och inte från vad jag själv betraktar som möjligheter eller anser vara utmanande omständigheter. Utmaningarna har jag fyllt med innehåll som lärarna beskriver som svårt, konfliktfyllt (så länge lärarna inte framhåller det konfliktfyllda som en möjlighet) eller förknippat med särskilda kompetenser eller kravställningar för att framgångsrikt hantera. Kopplat till strategier eftersöktes lärares beskrivningar av hur de bemöter eller finner det lämpligt att hantera uppkomna kontextuella utmaningar. Förutom beskrivningar av sådana arbetssätt eftersöktes även allmänna förhållningssätt och didaktiska överväganden som lärarna uppfattar som viktiga för att undvika svårigheter och för att framgångsrikt kunna realisera undervisningens intentioner. I delstudie II eftersöktes belägg kopplade till hur lärare, i relation till undervisningens intentioner och en migrationspräglad mångfald, uppfattar betydelsen av sin bakgrund som grund för möjligheter, utmaningar eller som en didaktisk resurs.

I praktiken är lärares tal om och uttryck för undervisningsintentioner, möjligheter, utmaningar och strategier sammanvävda. Det är viktigt att notera att de särskilda intentionerna, möjligheterna, utmaningarna och strategierna som fått utgöra teman är mina abstraktioner. De är förankrade i lärarnas beskrivningar och en produkt

---

<sup>311</sup> Giddens (1979), 43–44.

av mitt engagemang med det empiriska materialet men i likhet med de funktionella intentionerna ska de inte ses som lärares ofiltrerade uttryck utan ett resultat av min tolkning.

Avslutningsvis vill jag lyfta en kritik som har framhållits mot den här typen av undersökningar. Kritiken handlar om att ett detaljerat, tidskrävande arbete med att sortera och kategorisera intervjuutsagor i sig löper ett par risker. En risk är att man fastar i detaljsortering på bekostnad av kreativitet. En annan risk är att det empiriska materialets begränsningar glöms bort i fasen av kodning.<sup>312</sup> Begränsningar och tvetydigheter i lärares utsagor riskerar att sopas under mattan när intervjupersonernas uttryck väl blivit konstituerade i en kod. Med inspiration från Alvesson har jag låtit frågan om vilket ontologiskt anspråk det empiriska materialet kan bära finnas närvarande under kodningsprocessens gång. Pendlande mellan enskildhet och helhet i bestämningen av de initiala koderna har också varit en strategi för att försöka undvika att på ett för lättvindigt sätt göra poänger av enskilda uttryck ryckta ur sitt sammanhang och större kontext. En annan begränsning med kodningen är att det är svårt att sätta ord på tystnader i texten. I beskrivningen av resultatet har jag därför framför allt men inte enbart inkluderat underlag som hör till koderna, ibland måste också tystnaderna få komma till tals.

## Etiska överväganden

Ett forskningsetiskt perspektiv har varit närvarande under hela arbetsprocessen och ofta gjort sig gällande i form av en balansgång mellan olika etiska dimensioner. Att samtala om betydelsen av elevers kulturella etniska bakgrunder – indirekt elevers etniska identitet – är någonting som kan vara svårt för alla inblandade i intervjusituationen, vilket har kopplingar till risker att reducera elever till att enbart framstå som representanter för en etnisk grupp.<sup>313</sup> Det finns alltid en risk i att ”läsa in” eleverna i essentiella tillhörigheter i en strävan att göra en förenklad poäng, beskriva ett skeende eller för den delen som forskare formulera uppföljande frågor som respons på det lärarna säger. Detta märks inte minst när lärare uppmanas att elaborera kring möjligheter och utmaningar i relation till elevgrupper där en ”betydande andel av eleverna har olika etniska och kulturella bakgrunder”. I många fall har lärarna varit noggranna med att poängtera vikten av individuella skillnader elever och

---

<sup>312</sup> Alvesson (2011), 68.

<sup>313</sup> Exempelvis har Aleksandra Ålund framhållit gränsöverskridande subkulturer och sammansatta identiteter bland ungdomar i det multietniska Stockholm. Se Aleksandra Ålund, *Multikultungdom: Kön, etnicitet, identitet* (Lund: Studentlitteratur, 1997), 22–23.

grupper emellan innan de lyfter sina erfarenheter kring vilka möjligheter och utmaningar de har mött.

Det etniskt heterogena klassrummet är ett abstrakt begrepp och lärarnas utsagor konstrueras i relation till klassrumserfarenheter som bär drag av en unicitet. Även om lärare i vissa fall efter reservationer om skillnader grupper emellan gör uttalanden av en mer generaliserande karaktär, visar olika former av generaliserande erfarenheter bredvid varandra på en heterogenitet bland det etniskt heterogena. Svårigheten att tala om etnicitet kan i vissa fall tolkas som en tydlig ovilja hos några lärare att påskrika sina elever tillhörigheter eller att i sina generaliseringar ge sken av att vara fördomsfull. Av den anledning ser jag det som etiskt förpliktigande gentemot lärarna att i texten återge reservationer samt sätta deras uppfattade betydelse i relation till deras beskrivna undervisningserfarenheter.

Lärares utsagor om kontextuella utmaningar har i flera fall varit förknippat med deras erfarenheter av mötet med elever med starka religiösa övertygelser. På grund av mitt intresse för upplevda utmaningar får lärares erfarenheter av möten med de kanske mest fromma och praktiserande utövarna av en viss religion utrymme i lärarnas beskrivningar. Att jag också återger detta i text riskerar att förstärka en relativt monolitisk bild av en viss religion eller religiös grupp.<sup>314</sup> Det kan vara problematiskt utifrån att det i dagens samhälle finns tendenser att betrakta utövare av religioner i allmänhet – och kanske särskilt Islam – som bokstavstroga.<sup>315</sup> I motsättning till en sådan bild har vissa forskare betonat att det i själva verket kan vara större variation inom en religion än vad det är religioner emellan och andra har lyft att det är lämpligare att tala om Islam i plural än i singular.<sup>316</sup> Även flera av studiens lärare beskriver erfarenhet av att de i mötet med elever sett uttryck för en religiös heterogenitet och då dessa lärares röster får utrymme i avhandlingen har jag svårt att se att min studie skulle förstärka en missvisande monolitisk förståelse. Genom att lyfta problematiken här vill jag dock understryka att

---

<sup>314</sup> Exempelvis har forskning utförd i en brittisk nationell kontext visat hur en generaliserande beskrivning av muslimska ungdomar som troende, vars kraftfulla religiösa identiteter väger tyngre än deras engagemang i en sekulär utbildning, reproducerats under en lång tid, vilket i sin tur haft betydelse för elevers utbildningsmässiga attityder. Farzana Shain, *The new folk devils: Muslim boys and education in England* (London: Trentham Books, 2011); Matthew L. N. Wilkinson, "Helping muslim boys succeed: The case for history education," *The Curriculum Journal* 25, nr 3 (2014), 397–398. Det finns även studier som har visat hur det kan vara vanligt förekommande att elever inte vill diskutera sin privata religiösa uppfattning i en offentlig miljö så som skolans klassrum. Se till exempel Vikdahl, (2019), 89.

<sup>315</sup> Jenny Berglund, "Islamundervisning i det oförutsägbara klassrummet," i *Interkulturell religionsdidaktik: Utmaningar och möjligheter*, red. Olof Frank och Peder Thalén (Lund: Studentlitteratur, 2018), 276–277.

<sup>316</sup> Jenny Berglund, "Etnografiska glasögon på religion i vardagen," i *Religionsdidaktik: Mångfald, livsfrågor och etik i skolan*, red. Malin Löfstedt (Lund: Studentlitteratur, 2011), 138. Daniel W. Brown, *A new introduction to Islam* (Oxford: Blackwell, 2004), xii.



lärarnas utsagor om betydelsen av etniskt och kulturellt heterogena kontexter inte alltid speglar den heterogenitet som finns inom exempelvis en och samma religion.<sup>317</sup> Ett sådant företag är dock inte heller studiens syfte. I vilket fall som helst kräver framställningen av resultatet en delikat hantering, särskilt när forskning har påvisat tendenser hos lärare att antingen liberalisera eller romantisera religioner, med risk att förstärka fördomar.<sup>318</sup>

Att likställa lärarnas språkbruk under en intervjusituation där de uppmanas reflektera över en etnisk och kulturell mångfalds betydelse för undervisningen kan inte gärna jämföras med språkbruket lärarna använder gentemot sina elever, där de kanske inte alls talar om etnicitet på samma sätt. Denna svårighet ställer krav på mig som forskare att med hänsyn till intervjupersonerna undvika att göra för stora analytiska poänger av enskilda uttalanden som kan tolkas i termer av exempelvis andrafiering eller uttryck för en dualism mellan en svensk kultur och en invandrarkultur. Att okommenterat återge enskilda lärares uttryck präglade av en sådan uppdelning riskerar att jag själv gör mig skyldig till att reproducera en sådan diskurs som forskning såväl som utredningar konstaterat finns utbredd i utbildningssektorn.<sup>319</sup> Detta ska förstås som ett beaktande av att det som sägs i intervjun och framhålls i forskningen kan påverka föreställningar om olika grupper i samhället.<sup>320</sup> I relation till detta är det dock viktigt att ha i åtanke att lärarna talar om sina erfarenheter som mycket väl kan baseras på undervisning i klasser där det finns en utbredd "invandraridentifikation" bland eleverna.<sup>321</sup> Att avfärda lärares beskrivna erfarenheter som uttryck för påskriven andrafiering ska varken göras lättvindigt eller av misstag genom att lyfta uttalandet ur sin kontext.

Det går att självkritiskt fråga sig om avhandlingsstudien antagande att historieundervisningen i ett klassrum där elever har olika etniska bakgrunder är något "särskilt" eller "annorlunda" och att jag genom frågor och uppmaningar till lärare att tala om kulturellt och etniskt heterogena kontexters betydelse bidrar till att förstärka vad tidigare forskning beskrivit som den "svenska" eller "vita" och/eller västerländska

---

<sup>317</sup> Detta kan givetvis också ha att göra med lärares erfarenheter av att arbeta i grupper där en särskild grupptillhörighet kan vara stark bland eleverna.

<sup>318</sup> Berglund (2018), 276.

<sup>319</sup> SOU 2005:41, 7–8; Brantefors (2011), 77; Tesfahuney (1999), 65; Årman (2024).

<sup>320</sup> Alvesson (2011), 47–48

<sup>321</sup> Till exempel beskriver Jonna Arenlind hur många av eleverna med migrationsbakgrund på skolan hon undersöker identifierar sig som invandrare, vilket även gör sig gällande bland elever som är födda i Sverige. Jonna Arenlind, "Skolframgång eller social reproduktion? Lärares roll i den mångkulturella skolan," i *Mångfaldens möten: Interkulturalitet, utbildning och lärande*, red. Disa Bergnehr et al. (Växjö: University Press, Linnéuniversitetet, 2024), 41. En dualistisk uppdelning mellan svenskar och invandrare kan ha prägel av klassdimensioner och uppdelningen kan reproduceras likväl som problematiseras av elever. Se Årman (2024), 73–76, 83–85.

(etno-nationella) diskursordningen vilken utgår från ”de andras” annorlundahet.<sup>322</sup> Undersökningens inriktning på lärare med erfarenhet av att arbeta i etniskt heterogena klassrum där en betydande andel av eleverna har utländsk bakgrund implicerar en dikotomi mellan det ”etniskt svenska klassrummet” och det ”annorlunda invandrar-klassrummet” där etnicitet framstår som statistiskt och det etniskt heterogena homogeniseras.<sup>323</sup> Hur det ”mångkulturella klassrummet” är sammansatt skiljer sig åt – som Leila Nielsen konstaterat – mellan ”regioner, städer, landsbygd, stadsdelar och enskilda klassrum.”<sup>324</sup> Forskare har framhållit att den svenska skolans klassrum, på grund av mångfalden, karaktäriseras av en oförutsägbarhet som gör det omöjligt att generalisera.<sup>325</sup> Att ge uttryck för att alla klassrum präglade av migrationspräglad mångfald i någon mening är likadana eller är förknippade med samma didaktiska möjligheter och utmaningar, är inte min avsikt och kommer att framgå av lärarnas röster och erfarenheter i denna studie. Vidare kan etnicitet svårligen ses som något fixerat. Kontextens betydelse bestäms i en pågående interaktion, där undervisningen läraren erbjuder utgör en integrerad del av kontextens innebörd.

Här är det också viktigt att påminna om att även det etniskt svenska är en integrerad del av det etniskt heterogena. Det är inte heller min avsikt att enbart framhålla en ”annorlundahet” kopplad till den etniska dimensionen. Lärare som i en del avseenden inte ser den etniska dimensionen som betydande för sin undervisning har fått utrymme att framhålla det. Lärarnas många röster, min betoning av kontext som interaktion och betoningen av det etniskt svenska som en given del av det etniskt heterogena ger ett dåligt underlag för entydig dikotomi där det etniskt heterogena klassrummet står för ett homogent ”invandrar-klassrum”.

Mitt bidrag kommer ofrånkomligen bli en del av en diskurs men risken att själv förstärka en oönskad diskurs eller dikotomi måste alltid vägas mot att ge lärare utrymme att dela sina erfarenheter och tala om frågor och omständigheter de betraktar som viktiga för sin undervisning. Här har jag blivit inspirerad av Thomas Hylland Eriksen som skriver:

I en mening skapas etnicitet av teoretikern när han eller hon går ut i världen och ställer frågor kring etnicitet. [...] Å andra

---

<sup>322</sup> Tesfahuney (1999); Christoffer Dahl och Angerd Eilard, *Diskursanalys: Med utbildningsvetenskapliga perspektiv* (Lund: Studentlitteratur, 2021), 176.

<sup>323</sup> För liknande resonemang se Hawkey och Prior (2011), 242.

<sup>324</sup> Nielsen (2013), 41.

<sup>325</sup> Berglund (2018), 275; Staffan Nilsson, ”Det oförutsägbara klassrummet – utmaningar och möjligheter,” i *Interkulturell religionsdidaktik: Utmaningar och möjligheter*, red. Olof Frank och Peder Thalén (Lund: Studentlitteratur, 2018), 111–113.

sidan kan människor och informanter som lever i samhällena i fråga själva vara upptagna av frågor som har med etnicitet att göra, och i denna mening existerar fenomenet givetvis oberoende av betraktaren. Men eftersom våra begrepp, däribland etnicitet och nationalism, är våra egna uppfattningar får vi inte ta för givet att de handlande själva har samma föreställning som vi om hur världen är beskaffad – inte ens om det använder samma ord som vi själva.<sup>326</sup>

För att sammanfatta har etiska överväganden i många fall tangerat krav på en noggrann analys och utgjort en påminnelse om att vara aktsam i att måla med för breda penseldrag. Att sätta lärares uttalande i relation till beskrivna kontextuella omständigheter, specificera vilka dimensioner av det etniskt heterogena som lärare anser vara förknippat med en viss möjlighet eller utmaning är konkreta exempel på hur ett etiskt och analytiskt förhållningssätt sammanfaller. Ett sådant förfarande synliggör även hur lärarnas tal sker i relation till klassrumsrealiteter och inte bara är en språklig konstruktion. Att vara uppmärksam på enskilda uttryck av andrafiering, utan att dra för stora analytiska poänger av dessa i de fall de kan sägas vara uttryck för en intervjusituations särskilda omständigheter, är tillika en integrerad del av balansen av att behandla studiens lärare rättvist och samtidigt inte göra avkall på forskningens resultat.

En annan etisk dimension – viktig att förhålla sig till – är makten som jag som forskare besitter att tillskriva andra personers uttalande en särskild mening eller funktion. En tolkning involverar alltid en risk för ”expertifiering” där forskaren i rollen som den store uttolkaren utvinner mening med hjälp av schematiska koncept och genom att göra anspråk på att säga något mer om den sociala verkligheten än vad som explicit kommer fram i intervjupersonens utsagor.<sup>327</sup> Enligt min mening är detta särskilt viktigt att ta i beaktande när koderna, som jag beskrivit i tidigare avsnitt, rört sig från en semantisk nivå mot en latent. Att avstå från att fokusera på det funktionella utfallet är ett sätt att tona ner rollen som ”den store uttolkaren”. Långsiktigt kan forskarens tolkningsföreträdare upplevas som integritetskränkande när man som intervjuperson tar del av resultatet. Pendlande mellan helhet och enskildhet i bestämningen av de initiala koderna har varit en strategi för att försöka undvika att på ett för lättvindigt sätt göra poänger av enskilda uttryck ryckta ur sitt sammanhang. Ett sådant arbetssätt är enligt min mening viktigt för att minimera ett upplevt integritetsintrång.

---

<sup>326</sup> Eriksen (1998), 26–27.

<sup>327</sup> Kvale och Brinkmann (2014), 51–52. Se även Cohen, Manion och Morrison (2011), 205.

Ett sätt att visa på transparens i tolkningarna är att låta lärarna komma till tals i texten genom att använda citat eller textnära parafraiseringar av vad de säger så att underlaget för tolkningarna synliggörs för läsaren. Att använda rikligt med citat är samtidigt behäftat med avigsidor och har likaledes inneburit forskningsetiska överväganden. Talspråk är någonting annat än skriftspråk och att ge utrymme för långa citat kan vara uthängande för intervjupersonen som potentiellt upplever att citaten inte gör hens idéer rättvisa; skulle intervjupersonerna uttrycka sig själva i skrift skulle det utan tvekan se annorlunda ut. Med hänsyn till studiens lärare har jag valt att vara något återhållsam med längre citat till förmån för en parafraisering och kortare citat. Citat används i de fall jag funnit det nödvändigt för att illustrera lärarens synsätt. Uppenbart talspråkliga formuleringar har korrigerats till skriftspråk, men med målet att den ursprungliga betydelsen inte går förlorad.

Avhandlingens andra delstudie som fokuserar på hur lärare uppfattar betydelsen av sin bakgrund har etikprövats och fått etikprövningsmyndighetens godkännande (Dnr 2023-03357-01). Anledningen till att delstudien etikprövades var att det i den ingick intervjufrågor som relaterar till särskilt skyddsvärda personuppgifter, eller så kallade känsliga personuppgifter. Konkret rör det sig om lärarnas religiösa eller filosofiska åskådningar, etniska ursprung/tillhörighet och eventuellt deras politiska åsikter även om de enskilda uppgifterna/tillhörigheterna inte direkt efterfrågades. I detta arbete har jag utgått från min heminstitution (Institutionen för idé- och samhällsstudier vid Umeå universitet) rutiner för hantering av känsliga forskningsdata. Bland annat innebär det att jag vid insamling av intervjumaterialet använt mig av en krypterad diktafon med pinkod. Krypterade data har förts över till min dator för att sedan raderas från diktafonen. I arbetet har jag följt institutionens rutiner för hantering av känsliga personuppgifter i forskningsmaterial (uppdaterad 2023-04-03). I all form av databearbetning, analys och vid publicering har jag vinnlagt mig om att vara återhållsam med personuppgifter för att undvika bakvägsidentifiering av lärarna. I arbetet har jag följt Vetenskapsrådets etiska riktlinjer för god forskningssed.<sup>328</sup> I praktiken innebär det bland annat att forskningspersonerna fått muntlig och skriftlig information om att deltagandet är frivilligt, konfidentiellt och att de kan dra sig ur studien utan förbehåll. Forskningspersonerna har vidare fått möjlighet att ställa frågor om projektet och om vad det innebär att medverka som forskningsperson. För att värna om lärarnas integritet har jag pseudonymiserat lärarnas namn, tagit bort namn på ort, skola och andra

---

<sup>328</sup> Vetenskapsrådet, "God forskningssed [Elektronisk resurs]. (Reviderad utgåva)," (Stockholm: Vetenskapsrådet, 2017), <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>.

passager i intervjutranskriberingarna där kopplingen till lärarnas arbetsplats eller person riskerar att framgå. Jag redovisar inte heller enskilda lärares ålder eller kön, förutsatt att lärarna inte själva lyft det som en viktig faktor kopplat till undervisningen. Det insamlade materialet har jag behandlat i linje med rådande dataskyddslagstiftning, vilket intervjupersonerna både muntligt och skriftligt informerades om innan intervjuerna.<sup>329</sup> Statistiken som används för urvalet av skolor finns att tillgå i offentlig statistik.

Anledningen till min återhållsamhet i insamlandet/redovisningen av enskilda lärares personuppgifter handlar vid sidan om en ambition att måna om deras integritet om att avhandlingsstudien inte syftar till att utreda bakomliggande förklaringar till enskilda lärares kontextbundna undervisning, som ligger utanför det som kommer till uttryck i deras egna utsagor. Att vara återhållsam med redovisning av personuppgifter har på så sätt underlättat en framställning i linje med undersökningens syfte. Vidare är lärarnas beskrivningar av sina elevers etnicitet omöjlig att härleda till enskilda personer, och är därav inte att betrakta som en personuppgift.

En del av forskningens etiska överväganden handlar om att väga (och arbeta för att minimera) riskerna för en kränkning av intervjupersonernas integritet mot eventuella fördelar forskningen har att erbjuda. Att som i delstudie II öppna upp för att beröra känsliga personuppgifter kan riskera att upplevas som ett integritetsintrång. Att så skulle vara fallet är dock osannolikt på grund av att studiens intresse för lärarnas bakgrund beskrivits i informationen till lärarna. Det faktum att de sedan frivilligt valt att delta medför att risken för upplevt integritetsintrång bland intervjupersonerna är att betrakta som litet. Det som kan upplevas som integritetsintrång är snarare om lärarna under intervjuens utforskande frågor skulle uppleva tvivel kring sin yrkesprofessionalitet. För att minimera riskerna och få deltagarna att känna sig trygga är det viktigt att skapa ett tryggt samtalsklimat.<sup>330</sup> Eventuella fördelar som lärare ser med sitt deltagande är enklare att uppfatta. I lärares arbete ingår didaktisk reflektion och successiv utveckling av undervisningen som en normal del av verksamheten. För intervjupersonerna har forskningen förhoppningsvis bidragit till att skapa ett sammanhang som gynnar denna del av deras arbete, vilket inte minst flera av lärarna själva gav uttryck för i intervjuens avslutande del. Detta kan ses som en positiv effekt av lärares forskningssamverkan.

---

<sup>329</sup> Se bilaga 1 och 3.

<sup>330</sup> För en beskrivning av detta se avsnittet "Kvalitativ forskningsintervju".

## Undersökningens styrkor och begränsningar

En styrka med studiens design är att kvalitativa intervjuer är ett verktyg som ger lärare utrymme att på djupet utveckla sina idéer om sin historieundervisning och betydelsen av migrationspräglad mångfald. Att undersöka detta förutsätter att lärarna reflekterar över sina val och upplevelser och berättar om dem. Att utveckla teman från lärarnas samlade utsagor har medfört att samtliga temakategorier är underbyggda av en slags kollektiv lärarröst. Det analytiska förfarandet har gjort det möjligt att framhålla större mönster och att visa vilka spänningsnoder som lärare rör sig mellan.

Alternativa metoder så som klassrumsobservationer skulle vara förknippade med metodologiska problem i relation till studiens syfte. Dels är det inte möjligt att avskilja lärarnas idéer bakom deras undervisningsval med observation som utgångspunkt, dels går det alltid att tänka sig att olika ämnessyften behandlas under olika delar av kursen; läraren kan mycket väl ha en långsiktig plan där olika former av kvalifikation, socialisation och subjektifiering sker vid olika tidpunkter. Att dra slutsatser om lärarens funktionella intentioner på basis av enskilda observationer skulle därmed kunna leda till en felaktig förståelse av vad lärare uppfattar att en migrationspräglad mångfald betyder. Att ha baserat forskningen på intervjuer har medfört att lärare med många olika erfarenheter och med skilda förståelser av historieämnet har fått komma till tals, vilket gett en styrka bakom de kollektiva lärarrösterna.

Undersökningens inriktning har även sina begränsningar. Framhållandet av olika slags kollektiva lärarröster har inte varit förenligt med att ta ett helhetsgrepp om de enskilda lärarnas förhållningssätt. En möjlig kritik mot studiens upplägg är att det är svårt att likställa lärares tal om sina idéer med de idéer som sedan styr den undervisning som sker i klassrummet. Oavsett hur relationen mellan dessa ser ut visar resultatet på olika former av funktionella intentioner, underbyggda med empiriska exempel, vilka lärare kan förhålla sin praktik till. En annan kanske mer uppenbar begränsning är utelämnandet av receptionsperspektivet. Detta är en studie med utgångspunkt i lärares perspektiv, och elevernas perspektiv är således utelämnat. Vi lär känna elevkontexten genom lärarnas utsagor. Att på något sätt inkludera elevperspektivet och sätta det i relation till lärarnas utsagor skulle vara intressant men hade i sin tur varit förknippat med andra metodologiska överväganden.

## Undersökningens relevans

Min forskning kan ses som relevant i förhållande till forskning, men den kan därutöver ses som relevant i relation till ett lärarprofessionsperspektiv och ett politiskt perspektiv. Historieämnet har en mångbottnad moralisk, identitetsformerande, ideologisk och därtill medborgarbildande potential. Att belysa lärares olika idéer om historieundervisningens roll samt lärares uppfattningar om betydelser av en migrationspräglad mångfald fyller ett annat syfte än att argumentera för ett bästa förhållningssätt. Inriktningen är inspirerad av Keith Bartons framhållande av att utbildningsforskning ofta tenderar att polarisera positioner genom att generalisera från sin egen erfarenhet och adressera de redan övertygade.<sup>331</sup> En annan inspirationskälla är filosofen Charles Taylor som har argumenterat för att en klargörande tolkning och artikulerandet av en social praktiks mening i sig kan ändra aktörernas självförståelse och därmed förändra praktiken som forskningen undersöker.<sup>332</sup>

Med detta i åtanke är det min förhoppning att avhandlingsstudien ska kunna bidra till lärares ökade självförståelse och medvetenhet om hur betydelsen av en migrationspräglad mångfald har relationella dimensioner. Oavsett hur framgångsrika de enskilda lärarna i studien är gällande att i klassrummet förverkliga sina undervisningsintentioner har undersökningen ett värde i att visa på handlingsalternativ och idéer som andra lärare kan sätta sin egen praktik i relation till. Avhandlingsstudiens inriktning kan sägas stå för en inriktning som syftar till att dra lärdom från lärarnas idéer, tvivel, dilemman, strategier och tvetydigheter snarare än en gemensam uppfattning om en föredragen inriktning. Jag instämmer med forskare som har föreslagit att undervisning har potential att verka för att medborgare ska känna sig mindre alienerade.<sup>333</sup> Vetenskapsrådet har i sin utbildningsvetenskapliga forskningsöversikt från 2023 framhållit "Likvärdighet, inkludering och integration i skola och utbildning" som ett forskningsområde av särskild relevans för att bemöta utmaningar som samhället står inför.<sup>334</sup> Även om jag själv inte strävar efter att utstaka en given riktning är förhoppningen att min forskning i någon bemärkelse kan bidra till att fler lärare – i likhet med studiens lärare – djupgående reflekterar kring sin historieundervisning och betydelsen av en

---

<sup>331</sup> Keith C. Barton, "Wars and rumors of war: The rhetoric and reality of history education in the United States," i *History wars and the classroom: Global perspectives*, red. Robert Guyver och Tony Taylor (Charlotte: Information Age Publishing), 187–189.

<sup>332</sup> Charles Taylor, *Philosophy and the human sciences: Philosophical papers 2* (Cambridge: Cambridge University Press, 1985), 17–18, 21–26. Se även Brinkmann och Kvale (2014), 306.

<sup>333</sup> Se till exempel Wilkinson (2014), 396; Banks (2008), 4–5.

<sup>334</sup> Vetenskapsrådet, *Forskningsöversikt 2023: Utbildningsvetenskap* (Stockholm: Vetenskapsrådet, 2023), 24–26.

migrationspräglad mångfald. Det kan i sin tur bidra till att fler elever – oberoende av etnisk identifikation och annan grupptillhörighet – kan känna att skolans historieundervisning tar frågor om inkludering och social rättvisa på allvar och gör det på ett för eleverna relevant sätt. På så sätt anser jag att denna forskning kan sägas ha akademisk såväl som samhällelig relevans.



## 5. Historisk och institutionell kontext

Lärarnas undervisningsintentioner och uppfattade betydelse av en migrationspräglad mångfald formas inte i ett institutionellt vakuum. Att så är fallet framgår inte minst av att studiens lärare i högre eller lägre grad refererar till undervisningens institutionella ramverk: skolans styrdokument. I följande kapitel redogör jag för aktuella policyförändringar kopplade till skolans kulturella fostransuppdrag samt lyfter fram historieämnesplanens innehåll och tolkningsutrymme. Eftersom idéer om kulturell fostran kommer till uttryck i styrdokumentet behöver läroplanen förstås i sin historiska policykontext. Här uppmärksammas främst framväxten av de skrivningar kopplade till kulturell fostran och bemötandet av mångfald som återfinns i Lgr 11 och Lgy 11 vilka är de läroplaner studiens lärare hade att förhålla sig till. Avsikten är inte beskriva läroplanen i sin helhet eller att utveckla ett underlag för att själv bedöma huruvida lärare tolkar styrdokumentet mer eller mindre korrekt. Beskrivningen av styrdokumentets innehåll tjänar i stället syftet att sätta lärarnas kontextanpassande överväganden i kontakt med det institutionella sammanhang som de verkar inom, förhåller sig till och kan uppleva som begränsande för vad de vill göra med ämnet.

### Skolans (mång)kulturella fostran i historisk kontext

Den politiskt dominerande policyinriktningen kopplad till hur en tilltagande etnisk och kulturell mångfald ska bemötas har under efterkrigstiden genomgått flera omstöpningar med genomslag på utbildningens område. Under 1960-talet var den dominerande föreställningen assimilationistisk och präglad av idén att staten inte borde medverka till att skapa isolerade nationella befolkningsgrupper. Propositionen ”Riktlinjer för utlänningspolitiken” från 1968 innehöll idéer om att jämlikheten bäst realiserades inom ramen för den allmänna välfärdspolitik;<sup>335</sup> bäst var att de invandrade, som var i Sverige för att stanna, assimilerades så snart som möjligt.

Även om assimilationstanken kom att ifrågasättas i 1960-talets offentliga debatt är Lgr 69 färgad av den kulturella dimensionens frånvaro. Läroplanen betonade en pluralism när det kommer till social mångfald men inte kulturell mångfald. Som Lotta Brantefors framhållit

---

<sup>335</sup> Prop. 1997/98: 16, *Sverige framtiden och mångfalden – från invandrarpolitik till integrationspolitik*, 15.

dominerades 1960-talets styrdokument av en nationell diskurs: ”De utländska barnen” i 1960-talets diskursiva ordning fanns, men räknades inte in i den nationella gemenskapen. De fostrades till att vara något annorlunda samtidigt som de sågs som ”kunskapsagenter” för andra ”folk”.<sup>336</sup> Styrdokumentet innehöll ett förgivettagande om att eleverna var etnisk svenska samtidigt som vikten av internationalisering och internationell solidaritet intog en framträdande plats.<sup>337</sup>

I maj 1975, under den socialdemokratiska regeringen ledd av Olof Palme, lagstiftade en enhällig riksdag om en policy som uttryckligen förkastade idealet om etnisk och kulturell homogenitet genom assimilation.<sup>338</sup> Den nya lagstiftningen var baserad på invandrarutredningens betänkande. I stället för allas ”likhet” (lika värde) i form av rättigheter och möjligheter skulle grupperas ”olikheter” gentemot andra värnas. En bakomliggande idé var att olikheter behövde erkännas och skyddas från att ignoreras av eller införlivas med majoritetsidentiteten. Den nya invandringspolitiken som var förankrad i idéer om multikulturalism sammanfattades med de tre målen ”jämlighet, valfrihet och samverkan”. Valfrihet, i form av att språkliga minoritets-grupper med hjälp av samhällliga stödinsatser skulle få möjlighet att avgöra till vilken grad de skulle uppgå i en svensk kulturell identitet, stod i bjärt kontrast till den tidigare assimilerande inriktningen.<sup>339</sup>

Under 1970-talets multikulturalistiska inriktning dominerade i stället en diskurs som framhöll ett främmande ”de” som skilde sig från ett ”vi”. De ”främmande barnen” fostrades, enligt Brantefors, inte enbart till att vara främlingar utan sågs även som ”problem” i behov av hjälp samtidigt som de sågs som ett ”exotiskt fönster” till världen utanför.<sup>340</sup> Denna multikulturalistiska (även kallad kommunitaristiska eller särartspolitiska) inriktning fick, som flera forskare framhållit, genomslag i svensk skolpolitik under 1970-talet.<sup>341</sup> I ett svenskt sammanhang användes begreppet interkulturell för första gången i Språk och kulturarvsutredningens slutbetänkande från 1983 med rekommendation om att undervisningen skulle låta sig präglas av ett interkulturellt synsätt. Rekommendationen resulterade dock inte i någon proposition med förslag om tilldelade resurser och förändrade kursplaner i en sådan

---

<sup>336</sup> Brantefors (2011), 74–75.

<sup>337</sup> *Läroplan för grundskolan 1969* (Lgr 69), 48. Se även Gruber och Rabo (2014), 58–59.

<sup>338</sup> Wickström (2015), 7.

<sup>339</sup> Mats Wickström, ”Huvudsekreteraren och mångkulturalismen: Jonas Widgren och 1975 års invandrar-och minoritetspolitik,” *Personhistorisk tidskrift* 1 (2014), 53–54.

<sup>340</sup> Brantefors (2011), 74–75.

<sup>341</sup> Se till exempel Lozic (2010), 38–39; Pirjo Lahdenperä (red.), *Interkulturell pedagogik i teori och praktik* (Lund: Studentlitteratur, 2004), 16. Se även Nielsen (2013), 46.

riktning även om regeringen uttalade sitt stöd för ett interkulturellt synsätt i budgetpropositionen som kom att antas av riksdagen.<sup>342</sup>

Under 1990-talet kom de principiella grundvalarna för kulturell fostran att förändras vilket framgår av propositionen *Sverige, framtiden och mångfalden – från invandrapolitik till integrationspolitik*.<sup>343</sup> Liksom i utredningens slutbetänkande, betonade regeringen i propositionen att ”mångfald bör tas som utgångspunkt för den generella politikens utformning och genomförande på alla samhällsområden och nivåer”, som ett led i att se till att rättigheter och möjligheter skulle vara lika för alla oberoende av etnisk och kulturell bakgrund.<sup>344</sup>

Det mångkulturella skulle i enlighet med den förändrade policyinriktningen inte förstås som något statiskt som vid ett givet tillfälle skulle bevaras. I stället var grundidén att mötet mellan en mångfald av värderingar bar på potential att inom ramen för det demokratiska samhället allt eftersom skapa nya levnadssätt. Propositionen framhöll de tidigare säråtgärdernas önskade effekter i form av en cementering av ett ”invandrarskap” och underströk risker med att sätta invandrarnas etniska och kulturella bakgrund i centrum.<sup>345</sup> Vidare betonades arbetet med att förebygga och motverka ”etnisk diskriminering, rasism, främlingsfientlighet och intolerans” och skolans avgörande roll i ett sådant arbete.<sup>346</sup>

Utredningen som lade grund för propositionen hade i sin tur föregåtts av Lpo 94 (för grundskolan) och Lpf 94 (för gymnasieskolan), två läroplaner som i fler än ett avseende markerade en betydande förändring av skolan. Utöver införelsen av mål- och resultatstyrning betonades för första gången skolans mångkulturella uppdrag. I läroplanen anförs:

Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald. Medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla, tillsammans med

---

<sup>342</sup> Lorentz (2007), 69–73. På EU-nivå har det under 2000-talets tagits flera initiativ för att förändra medlemsländernas undervisning i en interkulturell riktning. Se Faas (2016), 6–7.

<sup>343</sup> Lotta Brantefors, ”Between culture and cultural heritage: Curriculum historical preconditions as constitutive for cultural relations – the Swedish case,” *Pedagogy, Culture & Society* 23, nr 2 (2015), 303.

<sup>344</sup> Prop. 1997/98: 16, 1.

<sup>345</sup> Prop. 1997/98: 16, 15.

<sup>346</sup> Prop. 1997/98: 16, 41.

förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar.<sup>347</sup>

Resonemanget bakom passagen utvecklas i läroplanskommitténs offentliga utredning *Skola för bildning* som föregick 1994 års nya läroplaner. Utredningen underströk att en ökad kulturell mångfald skapar ett behov av en egen kulturell identitet för att kunna förstå andra och att ett mer internationellt samhälle ställer krav på en fast förankring i den egna kulturen, historien och språket.<sup>348</sup> Vidare inrymde utredningen idén om att en viktig uppgift inför framtiden var att ”skapa en identitet som kan innefatta och relateras till inte bara det specifikt svenska utan också till en nordisk, europeisk och ytterst en global identitet”. Denna formulering återfinns i Lpo 94 såväl som i Lgr 11 och Lgy 11.<sup>349</sup> En fast förankring i det egna kulturarvet beskrivs inte som en motsättning till, utan en förutsättning för respekt och förståelse för andra kulturer. Människor beskrivs vara både kulturbärare och kulturbyggare. Vad kulturarvet består av preciseras inte närmare än genom generella formuleringar som att kulturarvet tillhör ”den gemensamma fonden”.<sup>350</sup>

Utöver att vara första läroplanen att bejaka det mångkulturella var Lpo 94 också den första läroplanen att betona en länk mellan skolans värdegrund, kristen tradition och västerländsk humanism.<sup>351</sup> Detta gjordes, paradoxalt nog, samtidigt som utbildningens icke-konfessionella grund skrevs fram i den efterföljande läroplanspassagen.<sup>352</sup> Sabine Gruber och Annika Rabo har framhållit hur skrivningen om skolans kristna grund var häftigt debatterad och att läroplanens motsägelsefulla uttryck måste förstås i sitt politiska sammanhang; ett uttryck för en kompromiss inom en höger/konservativ fyrpartiregering.<sup>353</sup> I *Skola för bildning* kan man i anslutning till en redogörelse av värdegrundens grundprinciper samt hur de förvaltas av en kristen etik och västerländsk humanism läsa: ”Detta är värderingar som de flesta människor i Sverige, utifrån olika utgångspunkter och kulturell bakgrund kan acceptera.”<sup>354</sup> Genom de explicita hänvisningarna till kristen etik och västerländsk humanism tillskrivs dessa traditioner mer eller mindre en universell natur. På detta

---

<sup>347</sup> *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet 1994* (Lpo 94), 3–4.

<sup>348</sup> SOU 1992:94, *Skola för bildning*, 89.

<sup>349</sup> Lpo 94, Lgr 11, Lgy 11. Här är det viktigt att poängtera att lärarnas utsagor tyder på olika grad av ambition att låta sig styras av styrdokumentens formuleringar.

<sup>350</sup> SOU 1992:94, 89–90.

<sup>351</sup> Lpo 94, 3. Se även Gruber och Rabo (2014), 58.

<sup>352</sup> Lpo 94, 3

<sup>353</sup> Gruber och Rabo (2014), 58.

<sup>354</sup> SOU 1992:94, 330.

sätt går det att tala om att värdegrunden är uttryck för det nya kulturarvet för skolan att förvalta.<sup>355</sup>

Kulturbegreppets opreciserade innehåll och oviljan i Lpo 94 och Lgr 11 att grundlägga en svensk, nationell kanon har av vissa forskare setts som uttryck för att frågor om nationell identitet tonades ned. Carsten Ljunggren förknippar en sådan nedtonad framställning av det nationella med en svensk läroplanstradition.<sup>356</sup> De senaste läroplanerna karaktäriseras enligt Ljunggren av att i en förhållandevis låg grad ge utrymme för det nedärvt nationella och den etnokulturella dimensionen.<sup>357</sup>

Andra forskare menar att drag av en ”kulturell diskurs” kom att ha ett fortsatt starkt fäste under 2000-talet, detta eftersom modersmål fortfarande gavs ett stort utrymme, att minoriteterna fostrades till att vara unika och liktydiga med sina kulturella bakgrunder medan majoritetssamhället inte skrevs fram. Brantefors använder begreppet ”pluralistisk nynationell diskurs” för att beskriva hur myndigheter gett mer erkännande åt innebörden av att människor är rotade i olika värdesystem parallellt med att en nationell värdegrund finns tydligt artikulera: ”Trots alla diskussioner om ett pluralistiskt nytt Sverige så artikuleras värdegrunden med en innebörd som liknar hur kulturarvet tidigare har lyfts fram med rötter i ett Sverige som sätter nationella värden främst.”<sup>358</sup>

Kenneth Nordgren instämmer med Brantefors konstaterande om att Lpo 94 – liksom Lgr 11<sup>359</sup> – innehåller en spänning mellan att vara postmodernt individualiserad och nationellt sammanhållande och beskriver själv det spänningsfyllda förhållandet i termer av att vara ”normativt kulturellrelativistisk” eller ”normativt föreskrivande”.<sup>360</sup> Bejakandet av det mångkulturella går således hand i hand med en beskrivning av västerländska grundläggande värden som den yttre ramen för det gemensamma kulturarvet.<sup>361</sup> Kopplat till läroplanens diskursiva uttryck har andra forskare tagit fasta på hur behandlingen av kulturbegreppet och det mångkulturella i läroplanerna är präglad av en harmoniserande förståelse där kultur alltid är något gott och konfliktfritt. Magnus Persson framhåller att detta bland annat framgår av att läroplanen använder begreppet ”möte” och inte ”konfrontation” samt att

---

<sup>355</sup> Brantefors (2011), 75.

<sup>356</sup> Carsten Ljunggren, ”Utbildning-mellan individ, nation och samhälle,” *Utbildning & Demokrati* 20, nr 3 (2011), 9.

<sup>357</sup> Ljunggren (2011), 16.

<sup>358</sup> Brantefors (2011), 74–75.

<sup>359</sup> Forskarna som jag refererar till konstaterade detta innan Lgr 11 var på plats. Som jag beskrivit tidigare är vissa av passagerna om skolans värdeförmedlande uppdrag i Lgr 11 identiska med passager från Lpo 94. Se även Nykänen (2009), 24.

<sup>360</sup> Nordgren (2006), 168.

<sup>361</sup> Brantefors (2011), 52.

kulturers samverkan och berikande av varandra framställs som något oproblematiskt.<sup>362</sup>

Under 2000-talets första decennium betonade utredningar svenska utbildningssystemets systematiska diskriminering. Utredningen *Bortom Vi och Dom: Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering* från 2005 framhöll att rasism inte nödvändigtvis sker avsiktligt men likafullt är en inbyggd del av utbildningssystemet. Maktutredningens redaktörer Paulina de los Reyes och Masoud Kamali menade att själva integrationstanken bygger på problematiska premisser genom att skapa en hierarkisk ordning mellan ett ”vi” som ska integrera och ett ”de” som ska integreras”. Kategorierna leder, enligt utredarnas resonemang, till en homogenisering av grupperna ”svenskar” och ”invandrare” där de senare värderas lägre, vilket per definition rimmar illa med samhällets och skolans ambition om alla människors lika värde. Utredarna menade att integrationstänkandet återskapar och naturaliserar denna homogeniserande uppdelning.<sup>363</sup> I motsättning till läroplanspassager som utgår från att en egen väl förankrad identitet är nödvändig för att förstå andra kulturer uttrycker maktutredningen att försök att skapa en ”vi-känsla” förutsätter att detta sker i relation till de ”andra”, vilket inte bara är andra nationer utan även andra minoriteter som återfinns i skolan.<sup>364</sup> På detta sätt kan förmedlandet av ett gemensamt kulturarv, enligt resonemanget, ses som uttryck för en strukturell diskriminering där alla elevers möjlighet att delta som likar blir begränsade.<sup>365</sup>

En läroplan som sätter nationella värden främst står i ett minst sagt spänningsfyllt förhållande till den normkritiska diskurs som vägledde införandet av lagen om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever, en lag som ställer krav på skolor att arbeta förebyggande för att motverka diskriminering.<sup>366</sup> Normkritik kan beskrivas som en ansats att motverka diskriminering genom att demaskera förmenta diskriminerande eller förtryckande förhållningssätt och normer, vilka även skolan som institution tenderar att reproducera. Idén handlar om att skifta fokus och uppmärksamma även de grupper

---

<sup>362</sup> Magnus Persson, ”Den kulturella vändningen i skolans styrdokument-motsägelser och motsättningar i talet om estetik, medier, mångkulturalism och kulturarv,” *Utbildning & Demokrati* 14, nr 1 (2005), 37–38; Granstedt (2010), 27, 74–75; Nykänen (2009), 37.

<sup>363</sup> SOU 2005:41, 7–8.

<sup>364</sup> SOU 2005:41, 45.

<sup>365</sup> Brantefors (2011), 77.

<sup>366</sup> Niclas Månsson och Elisabet Langmann, ”Att vända blicken mot sig själv: En problematisering av den normkritiska pedagogiken,” *Pedagogisk forskning i Sverige*, nr 21 (2016), 79. Se även SFS 2006:67. Den nämnda lagen skriver ut skolors skyldigheter att arbeta förebyggande för att motverka att elever utsätts för trakasserier eller annan form av kränkande behandling, ett arbete som ska genomföra hela skolans uppdrag.

som i tidigare diskursiva ordningar tilldelats en förgivettagen universell ställning.<sup>367</sup>

Skolans institutionella förhållningssätt till etnisk och kulturell mångfald kan sammanfattningsvis sägas vara föränderlig, komplex och karaktäriserad av inrymda spänningar och paradoxer. Trots skolans värdeförmedlande anspråk framgår det inte hur lärare ska navigera mellan motstridiga värden och vilka värden lärare bör tillmäta mer eller mindre vikt.

Skolverket inledde 2017 ett arbete med en omfattande översyn av kursplanerna vilket för grundskolan ledde till en ny läroplan (Lgr 22) medan nya ämnesplaner för gymnasieskolan är beslutade att träda i kraft 1 juli 2025.<sup>368</sup> I den nya läroplanens inledande kapitel finns skrivningar kvar om att ”leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald”. I likhet med Lgr 11 innehåller läroplanen skrivningar om vikten av delaktighet i det gemensamma kulturarvet, utan att precisera begreppets innehåll. I nuläget (sommaren 2024) har dock regeringen bedömt ändringarna, som primärt handlar om en betoning av fakta och förståelse, som otillräckliga och därför initierat en utredning för en ny läroplan. Vid sidan av att ge förslag på hur betydelsen av faktakunskaper och andra grundläggande ämneskunskaper kan stärkas har utredaren fått direktiv att lämna förslag på hur läroplanens inledande värdeförmedlande delar samt skolans övergripande mål och riktlinjer bör ändras.<sup>369</sup> I gymnasieskolans nya ämnesplan för historia, som ännu inte trätt i kraft, har ämnets roll i att ge eleverna möjlighet att reflektera över ”kulturarvets betydelse för identitets- och verklighetsuppfattning” ersatts av pluralformen ”kulturarven”.<sup>370</sup> Ändringen tycks stå för ett understrykande av svårigheten att inta en monolitisk förståelse av kulturarv i dagens mångfaldspräglade samhälle.

## Historielärares tolkningsutrymme

Att historieämnet är ett medborgarbildande ämne innebär att det har och har haft en betydelsefull roll kopplat till kulturell fostran. Det var i relation till det statliga nationalformerande projektet eller skapandet av vad

---

<sup>367</sup> Lena Martinsson och Eva Reimers (red.), *Skola i normer*, tredje upplagan (Malmö: Gleerups, 2020), kap. 1.

<sup>368</sup> Dir. 2023:173, *En tydligare kunskapsinriktning i läroplanerna*, 4.

<sup>369</sup> Dir. 2023:173, 1.

<sup>370</sup> Skolverket, ”Ämnesplan i historia” (gäller från första juli 2025), [https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=907561864%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DHIST%26version%3D1%26tos%3Dgv%26origin%3Dgy2025&sv.url=12\\_5dfce44715d35a5cdfa92a3](https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=907561864%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DHIST%26version%3D1%26tos%3Dgv%26origin%3Dgy2025&sv.url=12_5dfce44715d35a5cdfa92a3).

Benedict Anderson benämnt som en föreställd gemenskap – ett nationellt medvetande baserad på gemensamt språk, historia och kultur – som skolämnet historia först fick sitt existensberättigande.<sup>371</sup> Under 1800-talet och även en bit in på 1900-talet bestod historieämnets fostrande roll framför allt i att befrämja fosterlandskärlek och nära den patriotiska känslan. Vid tiden för 1842 års folkskolestadga låg, liksom inom den akademiska forskningen, ett starkt fokus på den svenska statens politiska historia.<sup>372</sup> De dominerande läromedelsförfattarna och tillika tongivande historikerna Claes Theodor Odhner (1836–1904) och senare Carl Grimberg (1875–1941) kom att bli betydelsefulla namn bakom den nationalromantiska idéproduktionen.<sup>373</sup> Skolans övergripande nationalfostrande roll genomgick en förändringsprocess efter sekelskiftet. Den ersattes gradvis och i omgångar av en demokratisk medborgarfostran, vilket återspeglades i historieämnet där omfattande förändringar skedde efter andra världskriget.<sup>374</sup> Numera har historieämnet i många länder, jämte sina värdesocialiserande målsättningar, en kritisk inriktning där ett framträdande ämnessyfte handlar om att kvalificera elevers källkritiska, reflexiva och analytiska förmågor.<sup>375</sup>

Som Magnus Hermansson Adler har konstaterat skiljer sig inte de svenska kursplanerna i historia för grundskolan och gymnasiet särskilt mycket åt när det kommer till vägledande principer, struktur och innehåll.<sup>376</sup> Innehållsmässigt ligger styrdokumentens betoning på europeisk historia. I ämnesplanen framgår det att historieämnets övergripande syfte handlar om att utveckla elevers historiemedvetande

---

<sup>371</sup> Benedict Anderson, *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism* (London: Verso, 2006), 6–7; Cesar López och Mario Carretero, "Commentary: Identity construction and the goals of history education," i *History education and the construction of national identities*, red. Mario Carretero, Mikel Asensio och María Rodríguez-Moneo (Charlotte: Information Age Publishing, 2012), 142.

<sup>372</sup> En skolhistoria i nationens tjänst var inget unikt för Sverige. Janne Holmén, "Historia," i *Utbildningshistoria*, fjärde upplagan, red. Esbjörn Larsson och Johannes Westberg (Lund: Studentlitteratur, 2024), 336–337; Hans Albin Larsson, *Barnet kastades ut med badvattnet: Historien om hur skolans historieundervisning närmast blev historia* (Bromma: Historielärarnas fören., 2001) 69–70.

<sup>373</sup> Daniel Andersson, *Berättelser om 1700-talet: Frihetstiden och Gustav III: s regeringstid i svensk historiekultur från 1870-tal till 1990-tal* (Umeå: Umeå universitet, 2023), 144–145.

<sup>374</sup> Elmersjö (2017), 44–47; Holmen (2024), 339–340.

<sup>375</sup> I svensk kontext har forskare framhållit hur (käll)kritiskt fokus varit en betydelsefull källa till ämnets legitimitets allt sedan 1950-talet. Nordgren (2006), 175.

<sup>376</sup> Magnus Hermansson Adler, *Historieundervisningens byggstenar: Grundläggande pedagogik och ämnesdidaktik*. 3 [rev. och utvidgade] uppl. (Stockholm: Liber, 2014), 47. Jämför: Skolverket, "Kursplan – Historia" (gällande från första juli 2022), <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=-996270488%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRHIS01%26tos%3Dgr%26p%3Dp&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa219f>; Ämnesplan i historia (gällande från första juli 2017), <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasiiprogrammen/amne?url=907561864%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DHIS%26version%3D9%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3>.



och i kommentarmaterialet till historia ges en fördjupad beskrivning av begreppets innebörd:

Historiemedvetande är vår förståelse av nutiden, vår förmåga att tolka det förflutna och förhålla oss till framtiden. Människor styrs och påverkas av händelser och skeenden i det förflutna, men människor har också en förmåga att aktivt förändra sin tillvaro. Att på detta sätt uppfatta historia som en pågående process som vi själva berörs av och deltar i, är ett uttryck för ett utvecklat historiemedvetande.<sup>377</sup>

I ämnesplanen knyts ett utvecklat historiemedvetande till några ömsesidigt beroende kunskaper och förmågor vilka ges en framskjuten plats; konkret handlar det om kunskap om historia, förmåga att använda historisk metod samt förståelse för användning av historia.<sup>378</sup> Kunskap om historia hänvisar till utvecklandet av en historisk referensram där även olika tolkningar utgör en komponent. I kommentarmaterialet anges att:

Kunskaper om det förflutna utgör grunden för våra tolkningar av vad som är möjligt och önskvärt i vår nutid och framtid. I ämnesplanen beskrivs därför den historiska referensramen som en utgångspunkt för ett aktivt kunskapsanvändande i en utvecklad nutidsförståelse och inte som en passivt tillägnad referenskunskap.<sup>379</sup>

Exakt vad den historiska referensramen ska bestå av lämnas, så länge det är inom ramen för det centrala innehållet, i lärarens händer. Vilka kunskaper som krävs för en utvecklad nutidsförståelse kan med andra ord inte ses som givna.

Per Eliasson, ämnessamordnare och en av författarna bakom historieämnets kursplaner i Lgr 11, har tillsammans med andra historiedidaktiker framhållit hur ämnesplanen i grunden vilar på ett konstruktivistiskt synsätt.<sup>380</sup> Samtidigt har andra forskare lyft fram att den epistemologiska grunden kan tolkas i olika riktningar då den inte är

---

<sup>377</sup>Skolverket, "Kommentarmaterial till ämnesplanen i historia på gymnasial nivå," <https://www.skolverket.se/undervisning/kommentarer/kommentarmaterial>.

<sup>378</sup> Eliasson (2014), 250–251, 256; Skolverket "Ämnesplan i historia" (gällande från första juli 2017), <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/loroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=907561864%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DHIS%26version%3D9%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3>. Vid sidan av detta framhålls även användningen av historiska begrepp.

<sup>379</sup> Skolverket, "Kommentarmaterial till ämnesplanen i historia på gymnasial nivå", <https://www.skolverket.se/undervisning/kommentarer/kommentarmaterial>.

<sup>380</sup> Eliasson (2014), 251, 260; Alvéen (2017), 141, 163.

tydligt framskriven.<sup>381</sup> I linje med denna slutsats har andra historiedidaktiker påvisat att även portalbegreppet historiemedvetande inte är entydigt utan kan förstås på skilda sätt.<sup>382</sup>

Kunskapskravens bedömningsgrunder baseras inte på ämnets värdesocialiserande funktion utan utgår från verb som resonera, förklara, jämföra och använda vilket öppnar upp för lärare att ge plats i undervisningen åt berättelser präglade av olika sensmoraler. Värdesocialisationens nedtonade plats i kunskapskraven jämte ämnesplanens öppenhet inför olika berättelser ligger bakom Alvén's slutsats om att det finns ett "spänningsförhållande mellan de många berättelserna, skapade av elever från världens alla hörn, och de berättelser som skulle kunna uppstå ur social kompetens och med fast förankring i det svenska kulturarvet."<sup>383</sup> Med Biestas terminologi kan man säga att det ligger en spänning mellan undervisningens socialiserande och subjektifierande drag.

I sin helhet har ämnesplanen i historia i Lgr 11 och Lgy 11 ett mer väldefinierat innehåll, i jämförelse med dess föregångare Lpo 94 som tydligare byggde på principen om en decentraliserad skola. Faktum är att både Lgr 80 och Lpo 94 var närmare förknippade med begreppet frirum eller friutrymme kopplat till ämnesinnehållet, vilket innebär att det i praktiken då fanns ett vidare utrymme för moraliskt handlande inom de institutionella ramarna.<sup>384</sup> Det relativt väldefinierade ämnesinnehållet för historia i Lgr 11 och Lgy 11 – med en uppvärdering av disciplinär kunskap<sup>385</sup> – säger dock, som jag tidigare framhållit, inte mycket om vilka perspektiv lärare ska anlägga, vilka utvecklingslinjer de ska framställa, eller vilken typ av historiemedvetande de ska sträva efter att utveckla hos sina elever. Vidare förtäljer styrdokumentet ingenting om vilka metoder som lärare ska använda.<sup>386</sup> Inte heller stipulerar de hur läroplanens värdeförmedlande uppdrag ska balanseras gentemot historieämnets inriktning mot kritiskt tänkande och analys. Det sistnämnda är kanske särskilt intressant då det öppnar upp för en kritik av skolans egen

---

<sup>381</sup> Elmersjö (2021), 2; Jarhall, (2020), 93–94; David Rosenlund, *History education as content, methods or orientation? A study of curriculum prescriptions, teacher made tasks and student strategies* (Frankfurt: Peter Lang Publishing Group, 2016), 124–127.

<sup>382</sup> För en utförligare beskrivning av detta, se avsnittet "Historiedidaktisk kontext". För en teoretisk diskussion om begreppet, se Peter Seixas (red.), *Theorizing historical consciousness* (Toronto: University of Toronto Press, 2004).

<sup>383</sup> Alvén (2017), 161–163.

<sup>384</sup> Se till exempel Persson (2017), 47; SOU 2014:5, *Staten får inte abdikera: Om kommunaliseringen av den svenska skolan*, 712. Utredningen betonar att Lgr 11 i jämförelse med de två föregående läroplanerna står för "en tydlig förändring i den yttre gräns som ska tillåtas för elevers inflytande". Observera att detta inte gäller historieämnet specifikt utan skolans verksamhet i sin helhet.

<sup>385</sup> Jarhall (2020), 28.

<sup>386</sup> Lgr 11. Vissa har dock framhållit att det omfattande centrala innehållet utgör en begränsning av friutrymmet i sig. Jarhall (2020), 28.

värdeförmedling, en spänning flera forskare uppmärksammat.<sup>387</sup> Trots en politisk vilja om att tydliggöra kunskapskraven så pass att en omformulering på lokal nivå inte längre är nödvändig visade en storskalig utvärdering av Lgr 11 utförd 2015 att nära 70 procent av lärarna upplevde sig ha ”stort tolkningsutrymme” kopplat till kunskapskraven de undervisar i.<sup>388</sup>

I Lgr 11 finns skrivningar som ligger i linje med interkulturella perspektiv liksom skrivningar av mer monokulturell karaktär som betonar en kulturell identitet utifrån det kulturarv som överförs från generation till generation. Forskare har framhållit att historieämnets kursplaner innefattar en spänning mellan begrepp som kulturarv och interkulturell samt en spänning mellan en syn på identitet som något stabilt eller föränderligt, med konsekvensen att en oklarhet omgärdar det interkulturella uppdraget. I likhet med läroplanens värdeförmedlande kapitel innehåller historieämnets ämnesplan ingen närmare konkretisering av vad detta kulturarv utgörs av.<sup>389</sup>

Styrdokumentens paradoxer behöver dock inte ses som en motsägelse som ska lösas en gång för alla utan kan också ses som en grogrund för handling. Läroplanens inbyggda spänningar och historieämnets utrymme för tolkningar öppnar upp för att historieundervisningens medborgarbildande inriktning kan ta sig olika former beroende på bakomliggande faktorer som ligger utanför styrdokumentens föreskrifter, exempelvis elevgruppens sammansättning. Elevgruppens sammansättning är en betydelsefull faktor, inte minst på grund av att skollagen fastställer att eleverna alltid ska ha ”möjlighet att ta initiativ till frågor som ska behandlas inom ramen för deras inflytande över utbildningen”<sup>390</sup>. Vidare föreskrivs det i läroplanerna för högstadiet såväl som gymnasiet att det är läraren som svarar för att ”alla elever får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll”.<sup>391</sup> Det institutionella utrymmet för historielärares tolkning av sitt uppdrag bidrar till att göra det intressant att undersöka vad lärare uttrycker att en migrationspräglad mångfald betyder för deras undervisning.

---

<sup>387</sup> Se till exempel Alvé (2017), 17, 141; Sandahl (2015), 18.

<sup>388</sup> Wahlström och Sundberg (2015), 18.

<sup>389</sup> Nordgren (2006), 175–177; Hans Lorentz, *Skolan som mångkulturell arbetsplats: Att tillämpa interkulturell pedagogik* (Lund: Studentlitteratur, 2009), 177; Johansson (2023), 19.

<sup>390</sup> SFS 2010:800 *Skollag*, 4 kap. 9 §.

<sup>391</sup> Se Lgr 11, 14; *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022* (Lgr 22), 15.

## 6. Intentioner i historieundervisningen

Under intervjuerna fick lärarna möjlighet att tala om sin historieundervisning och reflektera över om det var något i deras undervisning de ansåg var av särskild betydelse i relation till att undervisa i elevgrupper där en betydande andel av eleverna har olika kulturella och etniska bakgrunder. Genom en tematisk analys baserad på ett induktivt tolkningsförfarande<sup>392</sup> har jag utifrån lärarnas utsagor identifierat fyra undervisningsintentioner som beskriver vad jag uppfattar att lärarna vill odla, befästa eller utveckla hos sina elever. Dessa är (1) nutidsförståelse och förståelse av det förflutna, (2) samhörighet och fördjupad identitet, (3) tolerans och demokratisk värdegrund och (4) analytiska och (käll)kritiska förmågor. Vissa lärare nämnde vikten av att utveckla elevers historiemedvetande, men fyllde begreppet med olika innebörd. I andra fall beskrev lärare vikten av att utveckla en särskild form av historiemedvetande utan att själv använda sig av begreppet. Historiemedvetande kan på så sätt ses som en integrerad del av flera teman.

I stället för att beskriva distinkta lärartyper beskrivs distinkta intentioner som jag sedan analyserar med hjälp av Biestas utbildningsfunktioner. Det valda fokuset innebär att det inte finns någon avsikt att utveckla en sammanhängande förståelse för varje enskild lärares syn på historieundervisning i all sin komplexitet.<sup>393</sup> I kapitlet utreder jag inte huruvida enskilda lärare är eklektiska<sup>394</sup> eller ger uttryck för *epistemic switching* i beskrivningarna av sin undervisning. Inte heller undersöker jag huruvida de ger uttryck för vobblande, eller inkonsekvens i sina epistemiska uttryck, vilket flera tidigare studier med blandande förklaringar framhållit som vanligt förekommande bland lärare.<sup>395</sup> En och samma lärare kan ge uttryck för funktionella intentioner som i kapitlet beskrivs som varandras motpoler i ett spänningsfält.

---

<sup>392</sup> Se avsnittet "Reflexiv tematisk analys" för en utförlig redogörelse.

<sup>393</sup> Detta är inte att likställa med att en förståelse av de enskilda lärarna inte varit ett viktigt steg i den analytiska processen.

<sup>394</sup> Eklektiska lärare visar en öppenhet inför olika idéer, där dess tillämpbarhet avgörs beroende på kontext och sammanhang. Eklektiska undervisningsstrategier eller svårdefinierade förhållningssätt till ämnet har exempelvis belysts av Nygren (2009) 85–89; Evans (1994), 232–233; Lozic (2010), 141.

<sup>395</sup> För studier som belyst lärares vobblande, inkonsekvens eller oscillerande i sina epistemiska förhållningssätt, se VanSledright och Maggioni (2016), 138–140; Elmersjö och Zanazanian (2022); VanSledright och Reddy (2014). Jag nöjer mig med att konstatera att en eklektisk syn på ämnet och inkonsekvens vad gäller epistemiska uttryck även finns att se bland lärarna som deltar i denna studie.

## Nutidsförståelse och förståelse av det förflutna

Studiens deltagare har skilda idéer om vad det innebär att förstå det förflutna såväl som nuet. Framtidsdimensionen framhålls i olika omfattning. Vissa lärare lyfter vikten av att förmå eleverna att förstå varför samhället ser ut som det gör idag genom att visa på samband mellan det förflutna och nuet. Lärares användning av begreppet ”röd tråd” speglar en sådan syn på ämnet:

Om det är något jag skulle understryka är det att jag tycker historia är ett viktigt ämne just för att man kan skapa förståelse för hur människor tänker, hur de fungerar och för hur samhället har utvecklats och fungerar idag; att det finns en slags röd tråd och att det är viktigt att förstå sin historia för att kunna förstå varför samhället ser ut som det gör idag.<sup>396</sup>

Historien går att följa som en röd tråd fram till idag vilket är vägen till utvecklad nutidsförståelse. Denna lärare är inte ensam om att ge uttryck för en sådan uppfattning. En annan lärare beskriver en avslutande kursuppgift där eleverna får i uppgift att upprätta en logisk händelsekedja från 1200-talet till att Donald Trump blev vald till president. Uppgiftbeskrivningen, sett i ljuset av lärarens beskrivningar av en ”föreläsningstung”, ”berättande” undervisningsmetod och ambition om att förmå eleverna att ”se pusslet, hur allting hänger ihop”, speglar en förståelse om att händelsekedjorna är till för att rekonstruera det förflutna snarare än att konstruera det.<sup>397</sup> Läraren uttrycker dessa idéer genom att utelämna frågor av konstruktivistisk karaktär: händelsekedjan tycks vara något som med logiken som verktyg kan återfinnas i ett direkt möte med det förflutna snarare än en produkt av ett konstruerat narrativ.

Ytterligare exempel på avsikter om att visa på länkar mellan det förflutna och dagens samhälle kan ses i lärarens formuleringar om att undervisningen ska förmedla förståelse för ”samhällets grunder”.<sup>398</sup> Det förflutna är någonting som objektivt kan återges och att ha kunskap om ”grundläggande händelsekedjor” och samband mellan historien och nutid är vägen till förståelse för dagens samhälle. Vad som är att betrakta som ”grundläggande” definieras inte alltid i form av någon särskild princip eller historiesyn utan kan i stället utgöra delar av en berättelse om europeisk och framför allt nationell historia. Exempel på historiskt

---

<sup>396</sup> H5, 2022-02-15.

<sup>397</sup> Formuleringen om att se pusslet och utveckla elevers förståelse om hur allting hänger ihop beskriver läraren som en del av ett utvecklat historiemedvetande. G1, 2021-04-14.

<sup>398</sup> H5, 2022-02-15; G8, 2022-10-10.

innehåll en lärare framhåller som grundläggande och som eleverna bör ”ha koll på” är boktryckarkonsten, svensk historia före 1700-talet, svenska sekulariserings och demokratiseringsprocessen samt 1900-talshistoria där också förhållandet till samerna berörs.<sup>399</sup> Berättelserna eller stoffet är något som eleverna bör kunna för att på ett adekvat sätt förstå nutiden. Utan att förstå den tidigare historien blir det inte möjligt att fullt ut förstå efterkommande historiska skeenden vilket i slutändan utgör ett hinder för nutidsförståelse. Att lyfta fram förtrycket av samerna beskriver samma lärare inte i termer av historisk rättvisa utan snarare i termer av att ge en rättvisande bild av det förflutna.

En annan lärare anser det viktigt att undvika en förskönad nationell historia, och berättelser om svenska slavhandeln fyller en roll i det. Samma lärare betonar vikten av att framhålla att Sverige inte är unikt i det avseendet; att alla länder, oavsett om det är i Afrika, Asien eller Europa, har ett mörkt förflutet.<sup>400</sup>

Ytterligare en annan lärare betonar behovet av att framhålla en europeisk skuld. Läraren menar att ”bilden av Tyskland som den ondaste som någonsin existerat i Europa” har bidragit till att skymma ”hela det europeiska övergreppet på mänskligheten” där Storbritanniens historiska arv, britters hymn ”Rule Britannia”, svältkatastrofer i Indien under brittiskt styre i regel inte är en del av elevernas medvetande och det historiska minnet. Samtidigt understryker läraren vikten av att klargöra att ett fokus på en ”större europeisk skuld” inte handlar om att ifrågasätta eftervärldens dom mot Tyskland. Bakom dennes resonemang speglas postkoloniala idéer om att förmedla förståelsen att Europa, med de lagar och strukturer som finns idag, är ett resultat av exploateringen av Afrika; att ”det europeiska arvet vilar på väldigt många offer”.<sup>401</sup>

Vad i nuet som de historiska narrativen ska tala till säger något om vilka socialiserande intentioner undervisningen har. En lärare beskriver hur en genealogisk undervisningsmetod gör det möjligt att spåra rötterna till fenomen närvarande i nuet, exempelvis rasism, där undervisningens fokus inte ligger på vilka varor det handlades med i triangelhandeln utan snarare på hur olika historiska skeenden kan förklara rasismens utbredning idag. Att utveckla elevernas nutidsförståelse inrymmer i detta fall en vilja att motverka strukturella orättvisor. Liknande tendenser går att se hos en lärare som säger sig ägna stort utrymme åt rasism utifrån sin uppfattning att det en viktig politisk fråga:

Om jag ska vara helt ärlig så är min historia också präglad av vem jag är och jag skulle vilja säga att historia är helt

---

<sup>399</sup> H5, 2022-02-15.

<sup>400</sup> H7, 2022-06-21.

<sup>401</sup> G5, 2021-10-20.

omöjligt att koppla bort från politiska värderingar. Jag ägnar rasism ganska stort utrymme och pratar mycket om triangelhandel och så vidare, slavars situation i USA, medborgarrättsrörelsen. Det är format utifrån att jag tycker att det är en politiskt viktig fråga. Det kommer man inte ifrån och det skäms jag inte för och jag kan motivera det.<sup>402</sup>

Citatet inrymmer en uppfattning om att historieundervisning ofrånkomligen är ett ideologiskt projekt. Kopplingen till dagens politiska frågor indikerar att läraren vill väcka elevers medvetenhet om historiska och strukturella orättvisor.<sup>403</sup>

En annan lärares beskrivningar av sin undervisning speglar en progressiv och universalistiskt färgad syn på historisk utveckling. Detta syns exempelvis i lärarens beskrivning av hur mänskligt samarbete och spridning av idéer lett fram till dagens utvecklade samhälle:

Det [mänskligt framåtskridande] kan förklaras med att vi har börjat knyta nätverk mellan varandra, att vi har samspel med varandra. Vi har fått information och teknik från varandra som har gjort att en folkgrupp i en del av världen inte har varit överlägsen, utan det är den samlade effekten av mänskligheten som börjat från olika platser som har lett till allt det här.<sup>404</sup>

Denna historiska förståelse kan jämföras med en annan lärare som framhåller vikten av att visa varför ”Islam tappade ledartröjan” och använder förklaringsmodeller som har att göra med sekulariseringsprocessen i form av det europeiska särskiljandet av statsmakt och kyrka. I andra fall beskriver lärare en berättelse som står i motsättning till en eurocentrisk förståelse,<sup>405</sup> där en europeisk eller västerländsk dominans inte förklaras med religion utan snarare med att ”Europa” tagit, lånat eller enbart förvaltats saker från andra civilisationer.<sup>406</sup> De olika exemplen tydliggör hur olika typer av narrativ eller historiska förklaringar med intention att utveckla elevers nutidsförståelse inrymmer skilda socialiserande intentioner. Att historieämnet tas i bruk för att tillfredsställa något behov eller intresse framgår tydligt, även om lärare ibland ger uttryck för att funktionaliteten är

---

<sup>402</sup> G2, 2021-05-27.

<sup>403</sup> Läraren är inte ensam om att framhålla sitt fokus på medborgarrättsrörelsen. En annan lärare som gör detta är G10, 2022-11-01.

<sup>404</sup> G12, 2022-11-16.

<sup>405</sup> ”Eurocentrisk motberättelse” är mitt uttryck.

<sup>406</sup> H7, 2022-06-21; G5, 2021-10-20.

konsekvensen av en sannfärdig beskrivning, snarare än ett konstruerat narrativ.

Intentionen att utveckla elevers nutidsförståelse kan även ses i lärares vilja att förmedla förståelse för principerna bakom historisk utveckling. Inriktningen bär spår av en samhällsvetenskaplig analys. En lärare – med samhällskunskap som sitt andra ämne – beskriver hur ”fem röda trådar” (ekonomiska, geografiska, teknologiska, kulturella och politiska faktorer) står i fokus för nutidsförståelsen.

Utifrån de fem röda trådarna pratar vi mycket om drivkrafter: Vad är det som orsakar en sammanhållning, vad är det som driver ett krig, varför spelar det geografiska utseendet av världen roll för hur den fungerar [...].<sup>407</sup>

Att det är de större strukturerna som är av betydelse för att förstå nuet är läraren explicit med: ”Vi kör två årtal på hela kursen och skiter i resten, så länge de [eleverna] kommer ihåg vilken ordning saker händer i så bryr jag mig inte om exakt när.”<sup>408</sup> En annan lärare framhåller vikten av att lära ut ”de långa linjernas historia” och att ”allting återkommer fast i ny tappning” en tanke om att eleverna behöver tillgodogöra sig ett principiellt synsätt för att enklare kunna förstå nuet.<sup>409</sup> Lärarnas utsagor speglar olika preferenser gällande skala för den historiska operationen för att använda sig av Paul Ricœurs uttryck.<sup>410</sup>

Vissa lärare betonar att eleverna bör inse att Sverige inte alltid har sett ut som det gör idag.

Att vi väldigt länge har levt som bönder, att dom allra flesta människor var bönder och att industrisamhället egentligen bara kommit till dom senaste 200 åren och också att man pratar om... att Sverige varit ett väldigt fattigt land ganska länge... Ett land som inte var lika välutvecklat som många andra länder, det var ganska sent med en del saker. Att dom [eleverna] förstår att bara för att Sverige är rikt idag så har det inte alltid sett ut så.<sup>411</sup>

Flera lärare beskriver det som viktigt att förmedla till eleverna att Sveriges utveckling till ett industrialiserat land är ett modernt fenomen.<sup>412</sup>

---

<sup>407</sup> G9, 2022-10-20.

<sup>408</sup> G9, 2022-10-20.

<sup>409</sup> G5, 2021-10-20.

<sup>410</sup> Ricœur (2005), 272–273. För en mer ingående beskrivning av vad Ricœur avser med skala för den historiska operationen, se avsnittet ”Historieteoretiska utgångspunkter”.

<sup>411</sup> G10, 2022-11-01.

<sup>412</sup> H3, 2022-01-31; H6, 2022-05-25; G7, 2022-10-04.



En annan form av nutidsförståelse handlar om historiska referenskunskaper. Att lärare lyfter fram vikten av att tillhandahålla eleverna övergripande referenskunskaper handlar om, som en lärare uttrycker det, att eleverna inte ska känna sig "helt handfallna" med tanke på att "historia smyger sig in över allt" i nutida sammanhang.<sup>413</sup> Liknande idéer kommer till uttryck hos en lärare som betonar kunskaper om Platon och Sokrates; viktiga personer i en västerländsk bildningstradition men inte nödvändigtvis i andra. Kunskaper om centrala gestalter inom en västerländsk bildningstradition kan enligt resonemanget bli ett sätt att motverka att eleverna känner sig "dumma" som vuxna och bidra till att ingjuta självförtroende hos dem.<sup>414</sup> En annan motivation för att använda undervisningen som ett medel för att stärka elevernas historiska allmänbildning och kulturella kapital i form av referenskunskaper är att en sådan inriktning kan bidra till elevers förbättrade förståelse av olika nutida kontexter. Delar av en kanon dyker upp i andra ämnen och kunskaper om en sådan underlättar arbetet där. Att känna igen drag i en europeisk historia underlättar för att studera på universitetet, följa med i nyhetsflödet och delta i samtal med vuxna.<sup>415</sup> Att inte lära sig om en västerländsk historia kan, enligt en lärare, få som konsekvens att elever inte får möjligheten att röra sig mellan skilda världar utan blir begränsade till den historiska förståelsen som eleven fått med sig från hemmet.<sup>416</sup> Det finns även lärare som understryker hur ett historiskt kapital med avsikt att underlätta förståelse av nutida samhället inte enbart behöver innehålla referenser om europeisk eller västerländsk historia. En lärare framhåller snarare hur sociala interaktioner i ett heterogent samhälle underlättas av breda kunskaper om historia, kultur och religion.<sup>417</sup>

Bland lärarnas beskrivningar framkommer det i vissa fall att nutidsförståelsens inriktning formas i relation till elevernas undran, livssituation och orienteringsbehov, vilket har tydliga konnotationer till en historiemedvetandetradition. En lärare klargör detta genom att beskriva arbetet i sina introduktionsgrupper för att förmedla förståelse för hur det svenska samhället fungerar:

Det är ju något som är ganska chockerande när man kommer från många av de länderna som invandrarna som kommer hit är ifrån, länder där det religiösa dominerar ganska starkt. De tycker vi är helknäppa som inte bryr oss om Gud: "Det är ju jätteknappt". Då måste man försöka förklara det och jobba

---

<sup>413</sup> G11, 2022-12-16.

<sup>414</sup> G4, 2021-09-30.

<sup>415</sup> G4, 2021-09-30; G6, 2022-01-26; G8, 2022-10-10.

<sup>416</sup> G7, 2022-10-04.

<sup>417</sup> H8, 2022-06-15.

med det lite grand och då tittar man ofta bakåt: ”Hur kunde det vara så här?” och kanske inte specifikt för Sverige utan för Västeuropa så därför tycker jag det också är ett otroligt viktigt moment. Fatta varför de kom till det här ”ogudaktiga landet” [skämtsamt]. Alltså de säger ju inte så, men de menar lite så [...].<sup>418</sup>

I sitt exempel framhåller läraren inte kulturkristna inslag i svenska majoritetskulturen<sup>419</sup> eller sekulariserade invandrare som flytt religiöst förtryck. Det är dock viktigt att understryka att läraren utgår från sina undervisningserfarenheter och uppfattningar om vanliga uttryck bland elevgrupperna, samt att hen i andra sammanhang lyfter svårigheter med att generalisera. I en diskursiv analys skulle man kunna ta fasta på en socialiserande funktion i användningen av ”vi” där svenskar implicit framställs som sekulära och ”de andra” som religiösa. Samtidigt understryker läraren att utgångspunkten är elevernas föreställningsvärld och tankar.<sup>420</sup> Vilken socialiserande funktion som undervisningen i slutändan fyller är beroende av mötet med eleverna. Enligt läraren så undrar många nyanlända flickor ”varför svenska tjejer” får en annan frihet än vad de själva får; en undran som undervisningen bör ge ett fördjupat svar på. Att låta undervisningen utgå från elevernas undran kan enligt lärarens resonemang leda till att motverka känslor av rädsla och hindra att elever avfärdar ”svenska tjejers” frihet som ”något konstigt”. Läraren framhåller att en sådan inriktning på undervisningen kan leda till att elever får en annan förståelse för värderingar som präglar det svenska nutida samhället.<sup>421</sup> Olika tolkningar av Sveriges utveckling till ett sekulariserat land verkar inte inta en central position utan i fokus är snarare att förmå eleverna att förstå och tillgodogöra sig ett narrativ om sekularisering och kvinnors emancipation. Klart är att elevernas undran och positionering

---

<sup>418</sup> G4, 2021-09-30.

<sup>419</sup> David Thurffjell framhåller att olika svar kan ges på hur pass sekulariserat Sverige är beroende på vilka siffror man väljer att framhålla och hur man väljer att förstå dessa. Thurffjell ser det som rimligare att tala om en förändrad relation snarare än skilsmässa mellan kyrka och stat i Sverige. Ser man till siffrorna i World Values Survey, framstår Sverige tveklöst som ett av världens mest sekulariserade länder. Samma slutsats går inte att dra om man beaktar faktorer som lojalitet till kyrkliga institutioner och individualistisk men andligt orienterad livsåskådning. Slutsatsen går inte heller att dra om man beaktar att utbredda etiska preferenser och värderingar har historiska kopplingar till kristendomen, även om religionen inte är en del av individens självförståelse. Se David Thurffjell, *Det gudlösa folket: De postkristna svenskarna och religionen* (Stockholm: Molin & Sorgenfrei, 2015), 19, 28, 36–37, 258.

<sup>420</sup> Här kan det vara intressant att beakta att Jonsson, Mood och Treuter har framhållit just religiositet som det område där unga med utländsk bakgrund skiljer sig mest från unga med svensk bakgrund. Cirka hälften av unga med utländsk bakgrund i studiens population identifierade sig som muslimer och cirka en tredjedel som kristna. Den största skillnaden i jämförelse med ungdomar med svensk bakgrund är dock kopplad till vilken vikt man tillmäter religionen. Se Jonsson, Mood och Treuter (2022), 21.

<sup>421</sup> G4, 2021-09-30.

gentemot ”de svenska tjejkerna” samt elevers förståelse av Sverige som ”det ogudaktiga landet” styr nutidsförståelsens inriktning. Centralt är att med hjälp av historiska perspektiv förklara nutida villkor i svenska samhället.

Att fokusera på Sveriges utveckling till ett välfärdsland, miljöprogrammen och förörternas framväxt är något en annan lärare ser som viktigt för sin undervisning: ”Det är en nutidshistoria som jag tycker att eleverna kan ta till sig och förstå för de ser det runtomkring sig, kanske i områden de bor i.”<sup>422</sup> En annan lärare beskriver hur arbetet med elevers nutidsförståelse och att rusta dem inför en oviss framtid handlar om att utveckla deras förmåga att använda sig av en historisk referensram. Resonemanget inrymmer en vilja att råda bot på ”historielöshet”:

Jag snackade med vår studie- och yrkesvägledare och hon tyckte väl att många av ungdomarna kanske är lite begränsade i sina val och de tänker jättemycket på att det nu måste bli rätt. Och väldigt många vill bli advokater eller läkare eller starta eget företag på något sätt. Och då känns det ju lite viktigt att de också blir lite orienterade i allt det här nya som händer nu. Ny teknik, ja men arbetsmarknaden kommer ju sannolikt vara rätt så förändrad bara inom några år och då kan man ju behöva få lite perspektiv på det – vilka förändringar satte det i gång, så att man lättare kan orientera sig på något sätt.<sup>423</sup>

Att inrikta historieundervisningen på strukturomvandlingen och hur arbetsmarknaden förändrats historiskt blir ett sätt att vidga elevernas perspektiv inför framtida gymnasie- och yrkesval. En nutidsförståelse med utgångspunkt i elevernas undran och livsfrågor, där framtidsdimensionen intar en viktig plats, beskriver läraren vara nödvändigt för att ”det ska bli på riktigt”.<sup>424</sup>

En lärare liknar historieundervisningen med att dansa, där man måste ta hänsyn till vem man dansar med; eleverna måste hela tiden vara med och förhandla innehållet som sedan utgör grunden för nutidsförståelsens inriktning. Lärarens resonemang grundar sig i idén att all historieundervisning på något sätt är ideologisk, i den vidaste förståelsen av begreppet. Detta innebär att historiska framställningar alltid är beroende av nuets villkor och lärarens personliga perspektiv. Enligt detta synsätt är en objektiv återgivning av det förflutna ett omöjligt företag, vilket också är viktigt att förmedla till eleverna.<sup>425</sup> En del av

---

<sup>422</sup> H7, 2022-06-21.

<sup>423</sup> H3, 2022-01-31.

<sup>424</sup> H3, 2022-01-31.

<sup>425</sup> G2, 2021-05-27.

nutidsförståelsen och förståelsen av det förflutna handlar om att kunna se historia som meningsbärande berättelser som svarar på frågor formulerade i nuet. Det förflutna kan beskrivas på olika sätt från olika synvinklar och ett narrativ är inte nödvändigtvis mer rätt eller fel än ett annat. Denna position ska inte förstås som att alla historier är lika goda utan läraren framhåller också vikten av disciplinära kunskaper och att kritiskt ifrågasätta elevers förenklade framställningar.<sup>426</sup>

Färgad av liknande – men inte lika artikulerade – idéer framhåller en annan lärare att all historieförmedling har kopplingar till historiebruk och olika perspektiv. För denne lärare spelar svensk historia sedd från olika perspektiv en viktig roll i nutidsförståelsen men det handlar inte primärt om att slå fast logiska orsakssamband utan snarare om att med historisk kunskap bredda elevernas perspektiv. I resonemanget inryms en idé om att eleverna själva ska dra slutsatser om paralleller mellan det förflutna och deras egen nutida livssituation, snarare än att läraren själv ska redogöra för eller förklara parallellerna. Läraren framhåller ett exempel från sin undervisning om folkhemsperioden där eleverna i en bildanalys av en femtiotalslägenhet och en ”jämförelse mellan generationen 40-talister och deras föräldrar” själva drog kopplingar till situationen idag.<sup>427</sup>

Liknande idéer går att se hos en lärare som berättar hur hen i stadsvandringar med eleverna vinnlägger sig om att uppmärksamma dem på landmärken tillägnade personer som dragit fördel av slavhandel. Läraren förklarar vikten av att låta eleverna fundera på om ”Sverige kanske också på något sätt profiterat [på slavhandeln]”.<sup>428</sup> Läraren framhåller även vikten av att låta eleverna själva reflektera över social exkludering ur historiska perspektiv och över vilka grupper som i framtiden kan komma att ses som utsatta. Ett gemensamt drag för de två sistnämnda lärarnas framställningar är att de uttrycker en ovilja att påskrika eleverna identiteter, vare sig det handlar om etnisk tillhörighet eller tillhörighet till en marginaliserad grupp i samhället. Båda vill emellertid ge eleverna verktyg att tänka i banor av historisk och nutida marginalisering och på så sätt använda historieämnet för att rusta eleverna med visioner om hur de vill att samhället ska se ut. Framtidsdimensionen intar en uttalad plats i lärarnas intention att utveckla elevers nutidsförståelse och förståelse av det förflutna. En av dem ger uttryck för en upplevelse av att eleverna oftast saknar visioner angående hur samhället bör se ut eller ska utvecklas:

---

<sup>426</sup> G2, 2021-05-27.

<sup>427</sup> G6, 2022-01-26.

<sup>428</sup> G10, 2022-11-01.

Om vi kollar på valresultatet bland unga människor så är de över lag rätt så konservativa. Det finns inte så jättemånga visioner – det är förvaltarna som finns på något sätt. Men vi har många unga och jag känner att de saknar en vision: hur skulle de vilja att samhället såg ut?<sup>429</sup>

Att se tillbaka på Per Albins folkhemstal kan enligt lärarens beskrivning utgöra en resonansbotten när man vill förmå eleverna att tänka kring frågor om exkludering utan att svaret om likheter och skillnader är förutbestämda. Läraren framhåller att det ska vara ”rätt så öppet” och att eleverna själva ska få reflektera. Kombinationen av att låta eleverna läsa om exkludering för att sedan reflektera kring detsamma i dagens samhälle inrymmer en idé om att få eleverna att reflektera över orättvisor för att själv identifiera dem.

I avsnittet har jag beskrivit en intention om elevers utvecklade nutidsförståelse och förståelse av det förflutna. En del av lärarnas uttryck karaktäriseras av idén att elevers nutidsförståelse uppnås genom att utveckla elevernas kunskaper om det förflutnas påverkan på nuet. En kontrasterande idé handlar om att nutidsförståelse uppnås genom att bredda elevers perspektiv snarare än att utveckla deras kunskaper om kausala länkar mellan nuet och det förflutna. Skillnader mellan lärares olika sätt att tala om nutidsförståelse går att se i 1) olika sensmoraler som utgör lärdomen av nutidsförståelsen, 2) huruvida sensmoralen som utgör lärdomen av nutidsförståelsen är fastslagen eller öppen för förhandling, 3) huruvida innehållet för nutidsförståelse är förhandlingsbar med utgångspunkt i elevernas livssituation och livsfrågor och 4) huruvida en gemensam referensram betonas.

Lärares beskrivningar inom ramen för denna intention kan sägas innehålla en spänning mellan socialiserande och subjektifierande intentioner. Denna spänning är som jag tolkar det primärt kopplad till huruvida lärdomen av nutidsförståelsen är fastslagen eller öppen för förhandling.

Den socialiserande sidan av spänningsfältet inrymmer idéer om att visa hur vi hamnat där vi är idag eller ge förklaringar till elevernas livssituation. Detta uttrycks i termer av att visa på en ”röd tråd”, ”logisk händelsekedja” eller given princip för hur det förflutna bör förstås. I beskrivningarna går det att se en ambition om att förmedla en adekvat nutidsförståelse och förståelse av det förflutna. Nutidsförståelsen inrymmer en mer eller mindre uttalad färdriktning för elevernas orientering i nuet; till exempel att det sekulariserade samhället är något eftersträvanvärt eller att samarbete är en förutsättning för

---

<sup>429</sup> G10, 2022-11-01.

mänsklighetens utveckling. Att lärarna beskriver vikten av en viss socialiserande sensmoral som de vill att undervisningen ska förmedla behöver inte betyda att de ser sig nödgade att kompromissa med ämnets disciplinära integritet och undervisningens kvalifikation. Den socialiserande sensmoralen tycks enligt vissa lärares resonemang helt enkelt höra ihop med att förmedla en adekvat nutidsförståelse eller förståelse av det förflutna.

En andra position karaktäriseras av en frånvaro av att beskriva nutidsförståelse i termer av en "röd tråd" eller en "logisk händelsekedja". Denna position handlar om att förmedla historisk kunskap för att bredda elevernas perspektiv; historia ses som en resurs för att utveckla elevers tänkande om nuet eller ens egen livssituation. Hur vi kommit dit vi är idag kan enligt denna position framställas på olika jämbördiga sätt. Den högre grad av ovisshet inför det förflutnas betydelse som positionen indikerar tycks vara förknippad med subjektifierande intentioner.

## Samhörighet och fördjupad identitet

Lärarna ger uttryck för skilda synsätt gällande undervisningens möjligheter att skapa samhörighet och bidra till elevernas fördjupade identitet. En lärare framhåller historieämnet som ett verktyg för att stärka nationell sammanhållning, där nationalism ses som nödvändigt för välfärdssamhället. Denna fostran handlar inte om att bygga tillhörighet till ett "ethnos" baserat på ett gemensamt ursprung, utan om att skapa en inkluderande demokratisk gemenskap.<sup>430</sup> Att föresatsen är en inkluderande nationalism fri från "ethnos" betyder dock inte att så är fallet när det kommer till det funktionella utfallet.<sup>431</sup> Förmodligen är det spänningen mellan "ethnos" och "demos" som är bidragande till att läraren själv framhåller sitt bejakande av nationalism som kontroversiellt trots att hen talar om det nationella projektet i inkluderande termer:

Det här är ju kontroversiellt och känsligt men jag anser ju att nationalism är bra. Det är det som håller välfärdssamhället

---

<sup>430</sup> G3, 2021-09-02.

<sup>431</sup> Politiska teoretiker har börjat erkänna att liberala demokratier inte kan betraktas som etno-kulturellt neutrala. Se Ting (2023), 3. Även i en svensk kontext har forskare belyst den notoriska svårigheten att formulera en nationell identitet fri från etniska uttryck samt framhållit en konstant spänning mellan förståelse av det nationella i civila termer (demos) och kommunitaristiska termer (ethnos). Den etniska komponenten av den nationella identiteten i Sverige – i jämförelse med många andra länder – kan dessutom sägas ha en vag och maskerad formulering då den ofta kläds i termer av en universell modernitet. Se Karin Borevi, "Sweden: The flagship of multiculturalism," i *Immigration policy and the Scandinavian welfare state 1945–2010*, red. Grete Brochmann och Anniken Hagelund (Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2012), 25–28.

ihop. Att vi gemensamt strävar efter ett mål som vi inte riktigt kan se. Jag jobbar för dig, du jobbar för mig när jag blir sjuk, jag jobbar även för din mor så att hon kan gå i pension och få sin pension. Det förstår man inte riktigt om man inte förstår hela nationalstatskonceptet. Det är det jag känner identitetsmässigt; att mina elever oavsett var de kommer ifrån känner någon slags anknytning till Sverige och systemet här för jag vill ju att de ska studera, jobba, uppfylla sina drömmar [...] Jag tänker inte skapa en massa SD-väljare utan jag vill att alla ska känna en inkludering och jag respekterar och gillar allas kulturer och etniska bakgrunder och det är jättespännande att prata om det men i slutändan tror jag att vi måste falla in i systemet för att få det att fungera.<sup>432</sup>

Här finns en idé om att elevers bristande förståelse för nationalstatskonceptet är främsta orsaken till en bristande anknytning till Sverige. Ett sätt att fostra till en nationell gemenskap är, enligt läraren, att fokusera på välfärdsstatens politiska utveckling och utvidgningen av det politiska medborgarskapet under 1800- och 1900-talen. Läraren betonar att eleverna, genom att öva sin analytiska förmåga, ska bli framgångsrika medborgare samtidigt som de genom undervisningens fokus utvecklar förståelse och lojalitet för grundprinciperna bakom det svenska välfärdsbygget. Läraren balanserar mellan att å ena sidan framhålla att eleverna förutsättningslöst behöver förstå det förflutna och å andra sidan understryka att de behöver känna en anknytning till Sverige. Läraren beskriver att skolan hen arbetar på är präglad av sociala problem och att historieundervisningens nationellt fostrande roll även blivit ett sätt att presentera ett alternativ för elever som hamnat på glid:

[...] vi har ju kriminella på skolan och då vill jag att de ska söka sig bort från den banan genom att förhoppningsvis förstå identiteten; att det finns förväntningar här, att man går i skolan och betalar skatt men får tillbaka det i form av att sjukvården är gratis, du får också sjukersättning om du skadar dig men att det fallerar ifall inte alla vet om att man måste spela efter reglerna.<sup>433</sup>

Med andra ord uttrycker läraren en vilja att känslan av tillhörigheten till välfärdssystemet ska bli en del av elevernas identitet. Likande

---

<sup>432</sup> G3, 2021-09-02.

<sup>433</sup> G3, 2021-09-02.

resonemang kan ses hos en annan lärare som undervisar i en skola i ett särskilt utsatt område. En historisk förståelse för samhällssystemet och välfärdsstaten kan vara ett led i att fostra en respekt för och en vilja till att vara del av det gemensamma samhällsbygget; historieundervisningen blir ett sätt att understödja attraktiva alternativ till valet att gå utanför systemet:

Jag tänker att det kan vara viktigt för våra elever att förstå hur Sverige har kunnat bli ett – ja vi skulle kunna kalla oss ett rikt land idag. Hur ett land kan gå dit och så försöker jag prata mycket om... många klagar på skatt, jag har ju en del elever som jag vet har föräldrar som arbetar svart och så där. Försöka tala om för dem... riskerna med detta och vad är det som skatten gör för att forma vårt land, och historiskt liksom hur folkhemmet och vår välfärd har blivit till vad den är idag. Respekt för – vad ska man säga – ett gemensamt samhällsbygge. Att alla är med och bidrar, att alla hjälper till och sen får alla också en del av kakan. Det är den respekten för att man ska bidra till att ett samhälle ska fortsätta fungera och en förhoppning är ju att eleverna får den känslan för samhällsbygget och ansvar för samhället och inte väljer en kriminell bana till exempel. Så jag ser det som en liten fostransuppgift också. [...] Att de får en känsla för sitt land. För detta är deras land också nu. Och att de får en känsla och många av eleverna har ju den känslan och säger att: ”Om ryssen kommer då ska jag strida liksom” (skratt). ”Ja, varför ska du – vad är det Sverige ger dig?”, försöker man.<sup>434</sup>

Även här uttrycks en strävan att alla elever ska känna att de är en del av det gemensamma samhällsbygget och att historisk kunskap är en del av lösningen. Till skillnad från det tidigare exemplet försöker läraren samtidigt utmana en oförbehållen lojalitet gentemot Sverige genom att som respons på elevers uttalade villighet att strida för Sverige låta dem fundera kring frågan: ”Vad är det Sverige ger dig?”.<sup>435</sup>

På olika sätt framgår det i lärarnas beskrivningar hur de ser historieundervisningen som ett medel för att väcka elevernas vilja att upprätthålla samhällssystemet. Berättelser om den demokratiska utvecklingen, den historiska processen som föregick rösträttens införande och striden om demokrati, blir ett sätt visa eleverna varför samhället är

---

<sup>434</sup> H4, 2022-02-04.

<sup>435</sup> H4, 2022-02-04.



viktigt att bevara.<sup>436</sup> Att framhålla demokratins långa framväxt, något som tidigare historiska aktörer kämpat och lidit för; att "[...]processen till det Sverige vi har idag har varit lång och brokig," att den höga tilltron till myndigheter och olika typer av statlig verksamhet har en lång historia, beskrivs av lärare som medel för att nå uppslutning bakom en demokratisk nationell gemenskap.<sup>437</sup>

En lärare beskriver det som centralt att framhålla att en "grym verklighet uppe i Norden" och en "mörk slitsam bakgrund" ligger bakom välståndet idag; att systemet inte är att ta för givet, utan snarare är beroende av utbildade medborgare där eleverna har en viktig roll att fylla i framtiden.<sup>438</sup> Liknande idéer om att appellera till elevers ansvarskänsla går att se i uttryckta intentioner om att medvetandegöra eleverna om att demokrati inte är en historisk självklarhet, utan beroende av aktörers kamp. De beskrivna fallen exemplifierar olika uttryck för en och samma idé: nämligen att väcka elevernas vilja att själva bevara, försvara eller ånyo erövra det demokratiska systemet och därigenom finna samhörighet i det gemensamma projektet. Uttrycken inrymmer en förväntan på eleven att bli kulturbärare (med drag av socialisation) i stället för kulturbyggare (med drag av subjektivering) – för att låna Fredrik Alvéns titelbegrepp.<sup>439</sup>

Av lärarnas beskrivningar framgår det hur demokratisk och nationell fostran flätas samman i viljan att väcka en ansvarskänsla för förvaltandet av det gemensamma (demokratiska) samhällsbygget. Att bygga förståelse för att människor "har kämpat för det vi har idag" kan enligt en lärare fungera som ett medel för att få eleverna att inse att de kan komma att behöva kämpa för andra saker, utan att hen som lärare artikulerar vad detta ansvar innefattar.<sup>440</sup> Det senare kan tolkas i termer av en vilja att väcka känslan hos eleverna att de har ett ansvar inför framtiden som de själva har möjlighet att forma. I linje med en sådan strävan framhåller en annan lärare vikten av att förmå eleverna att se sig själva som del av ett större tidsligt sammanhang för att på så sätt få dem att komma till insikt om att alla tider består av helt vanliga människor som bidragit till utveckling.<sup>441</sup> Jag tolkar det som uttryck för en ambition att få eleverna att uppmärksamma sin roll i att forma framtidens samhälle genom att "kunna titta bakåt."<sup>442</sup> En gemensam framtidsversion utgör på detta sätt en del av gemenskapen som lärare använder historieämnet till att bygga.

---

<sup>436</sup> G3, 2021-09-02; H1, 2021-09-13; G11, 2022-11-02.

<sup>437</sup> G11, 2022-11-02; H1, 2021-09-13; G3, 2021-09-02; G5, 2021-10-20.

<sup>438</sup> G12, 2022-11-16.

<sup>439</sup> Alvé (2017).

<sup>440</sup> G6, 2022-01-26.

<sup>441</sup> G5, 2021-10-20.

<sup>442</sup> G5, 2021-10-20.

Fokus på välfärdsstatens och demokratins historiska utveckling är inte det enda medlet lärarna använder för att fostra en nationell gemenskap. En lärare framhåller att en stark drivkraft bakom lärargärningen är att erbjuda eleverna ”samma referensramar som alla andra” och ge sina elever förståelse för vilka berättelser som florerar i det svenska samhället. Förmedla kunskaper inom ramen för en västerländsk bildningstradition beskrivs vara centralt för att utveckla en sammanhållande gemenskap med det – för många av hans elever – nya svenska samhället:

Jag tycker absolut att etnisk mångfald är super men vi måste också ha något enande som alla är med på i ett samhälle och det kan vara kunskap. Det behöver inte vara att man tänker likadant så det blir väl en slags fostrande roll.<sup>443</sup>

Tanken om kunskap som något ”alla kan vara med på” uttrycker inställningen att ”kunskap är makt” snarare än att belysa ett makt-kunskapskomplex där det är svårt att skilja delarna åt.<sup>444</sup> Kunskapen avsedd att utgöra det sammanhållande kittet för samhället tyder på – åtminstone i detta exempel – att bildning här uppfattas som överförandet av ett givet stoff. Syftet med bildningen är att överföra representationer och berättelser som människor ”borde veta”, där det finns ett definierat stoff eller ideal som eleverna ska tillgodogöra sig för att betraktas som bildade. Bildningstanken kan sägas vara färgad av socialisation i form av reproduktion av rådande kunskap.

Bildningsbegreppet är komplext och kan fyllas med olika innebörder. Bildning kan också – i likhet med vad formen ”att bilda” antyder – handla om en mer öppen process där avsikten är att ”bilda” eller ”framföda” något som tidigare inte fanns.<sup>445</sup> Forskare har pekat på svårigheterna att särskilja bildningsförståelserna åt i de fall eleverna skolas i en given kanon med avsikt att de i mötet med det traditionella innehållet ska bildas i begreppets öppna bemärkelse. En historisk kanon kan uppfylla skilda funktioner i historieundervisningen.<sup>446</sup> Lärarens tal om ”kunskapen som enande” för dock tankarna till en gemensam, etablerad förståelse som ska förmedlas och därmed till begreppet ”avbildning”. En annan lärare för fram en liknande idé genom att betona att historisk kunskap i sig kan vara en del i att fostra en tillhörighetskänsla bland eleverna: ”Jag vill att de ska känna att de hör till, framför allt så

---

<sup>443</sup> G4, 2021-09-30.

<sup>444</sup> Se Michel Foucault, *Sexualitetens historia Bd 1: Viljan att veta* (Göteborg: Daidalos, 2002).

<sup>445</sup> För en mer detaljerad redogörelse om skillnaden mellan bildningsbegreppen, se Thomas Wedin ”The rise of the knowledge school and its relation to the resurrection of *bildung*,” *Nordic Journal of Educational History* 2, nr 2 (2015), 51.

<sup>446</sup> Wedin (2015), 51; Smets (2024), 303–304.

känner jag det med eleverna som kanske har någon annan etnicitet än svensk – att de inte ska känna sig som utbölingar.”<sup>447</sup>

Hos vissa lärare handlar en viktig del av undervisningens nationella samhörighetssträvan om att elever ska känna att de är accepterade på lika villkor. En annan lärare framhåller att ”barnen” på skolan i det särskilt utsatta området där hen undervisar, i motsättning till en medial migrationsdiskurs, måste få slippa ”[...] känna sig som någon som på nåder ska bli accepterade” eller att ”det är rimligt att jag inte har det så bra som alla andra”.<sup>448</sup>

En lärare klär sin samhörighetssträvan i termer av att teckna mänsklighetens historia och därigenom påvisa ”vad människan är”. Beskrivningarna speglar en strävan att grundlägga en mänsklig tillhörighet med potential att överskrida elevers etniska, kulturella, nationella och religiösa identifikationer:

På något sätt att skapa den här länken – nästan som människans förlorade stammar efter utvandringen från Afrika. Visa att vi alla har påverkat den här planetens utveckling och kommer att påverka mänskliga artens framgång, nu när vi är mer sammankopplade än någonsin – framåt!<sup>449</sup>

Andra lärare visar en ambition att använda historieämnet för att fördjupa elevernas identitet, genom att förmå dem att anlägga historiska perspektiv på sin identitet.

Detta kan enligt en lärares beskrivningar ske genom övningar där läraren låter eleverna överväga hur specifika identiteter eller värderingar kan ses som resultat av ett visst historiskt sammanhang. Det kan också ske genom reflekterande övningar där bestämda svar saknas. Det förstnämnda kan ses i en lärares beskrivning av historieämnets potential att de facto ge svar på frågor så som ”Varför sitter jag här idag? Varför har jag de uppfattningarna och den världssyn jag har?” Lärares beskrivningar speglar en syn om att det är möjligt att använda ämnet för att som läraren uttrycker det ”se pusslet – hur allting hänger ihop”.<sup>450</sup>

Andra lärare drar sig för att använda ämnet för att förmedla den form av historiemedvetande som historiedidaktikern Fredrik Alvéns beskrivit i termer av orienterande helheter.<sup>451</sup> Ett sätt att arbeta för elevers fördjupade identitet handlar enligt vissa lärare om att ur olika perspektiv

---

<sup>447</sup> G11, 2022-11-02.

<sup>448</sup> H3, 2022-01-31. Liknande idéer uttrycks av G10, 2022-11-01.

<sup>449</sup> G12, 2022-11-16.

<sup>450</sup> G1, 2021-04-14.

<sup>451</sup> Alvéns (2017), 168. Här kan det tilläggas att vissa lärare också understrukit nationell historia som nedprioriterad.

problematisera innebörden av att vara svensk eller tillhöra någon annan grupp.<sup>452</sup> Detta kan exempelvis ses i en lärares uttryckta vilja att få eleverna till att bli: ”kritiska till de narrativ som finns i samhället kring svenskhet, vad det innebär att vara invandrare, vad det innebär att vara europé eller att vara muslim eller något liknande”, helt enkelt rikta elevernas blickar mot dimensioner relaterade till konstruktionen av identitet och kollektiva minnen.<sup>453</sup> Exemplet visar på hur ett fokus på konstruktivistiska element och berättelsers narrativa substanser är en del av lärarens intention om elevernas fördjupade identitet. Snarare än att spåra det förflutnas verkan på värderingar med avsikt att frigöra eleverna, handlar vägen till fördjupad (eller vidgad) syn på identitet om att motverka elevers ”essensialistiska synsätt på sig själv och på samhället”. Att visa hur bilden av vad som konstituerar svenskhet, syriansk och somalisk identitet skiftat genom historien kan enligt läraren bidra till att utveckla en bredare och mer nyanserad bild av hur identiteter formas, och historiens roll i den processen. Läraren uttrycker att meningen inte är att förse eleverna med svar utan snarare ställa frågor för att på så sätt väcka en reflektionsprocess som gör dem öppna inför att ifrågasätta en förgivettagen identitet.<sup>454</sup> Resonemanget som understryker vikten av att fördjupa elevernas identitet relaterar likaledes till intentioner om att utveckla elevernas analytiska och (käll)kritiska förmågor. En syn på historieundervisningen som ett forum för att initiera reflektionsprocesser utan givna svar, specifikt gällande frågor om identitet, delas även av andra lärare. Exempelvis framgår det i en lärares önskan att eleverna ska utveckla en medvetenhet om sin historia kopplad till deras identitet, utan att hen som lärare ska specificera på vilket sätt. Lärare tycks medvetet låta denna aspekt förbli obestämd, men det står klart att det inkluderar dimensioner som att förmå eleverna att betrakta historia som en kraft och ett politiskt verktyg.<sup>455</sup>

En lärare som framhåller undervisningens identitets- och meningsskapande potential gör det genom att luta sig mot begreppet bildning. Det är en användning av bildningsbegreppet som står i direkt motsättning till att historieämnet handlar om att förmedla en nationell kanon av gemensamma berättelser eller ett givet kunskapsstoff. I stället beskrivs bildning i termer av att utvecklas som människa genom att bättre förstå sig själv och andra. Läraren menar att inriktningen ställer krav på att varje lektion som lärare ställa sig frågorna ”Varför tar jag upp det här?”

---

<sup>452</sup> H6, 2022-05-25; G6, 2022-01-26; G7, 2022-10-04; G10, 2022-11-01.

<sup>453</sup> G10, 2022-11-01.

<sup>454</sup> G10, 2022-11-01.

<sup>455</sup> G6, 2022-01-26.

Vad är syftet med det? På vilket sätt är det viktigt?” där innehållet förhandlas med eleverna.<sup>456</sup>

I avsnittet har jag visat hur lärare uttrycker idéer om att använda historiska kunskaper och narrativ för att fostra olika former av samhörighet samt fördjupa elevernas identitet. Inom ramen för intentionen går det att dra en skiljelinje mellan beskrivningar mer eller mindre präglade av socialiserande respektive subjektifierande intentioner. Det förstnämnda framgår tydligt i lärares beskrivningar av att använda historia för att uppnå en nationell samhörighet baserat på uppslutning bakom (det demokratiska) välfärdsbygget. Hos vissa lärare framträder undervisningens socialiserande intentioner i beskrivningar av att fostra till en given/definierad (kunskaps)gemenskap. Dessa beskrivningar relaterar även till kvalifikation genom idéer om att historisk referenskunskap kan förenkla elevernas orientering i samhället, exempelvis genom att underlätta för dem att föra sig i sociala sammanhang eller tillgodogöra sig nyheter. Att låta eleverna känna sig som deltagare på lika villkor eller känna till berättelser som florerar – förstå kollektiva minnen – kan också vara ett sätt att få elever att känna anknytning till samhället.

Subjektifierande intentioner går att uppfatta i lärares beskrivningar av hur de arbetar för att förmå eleverna att fördjupa sin identitet och sina reflektioner över vad de själva vill med samhället, utan att som lärare tillhandahålla förutbestämda svar på den önskvärda (eller logiska) slutprodukten. Lärares idéer om att använda undervisningen för att ge eleverna en fördjupad syn på sin identitet är inte nödvändigtvis färgade av subjektifierande intentioner. En idé om att erbjuda identitetsreflektion utan givna svar skiljer sig från en idé om att ge eleverna perspektiv genom att erbjuda identitetsreflektion med utgångspunkt i förklarande narrativ. Utöver detta har jag argumenterat för en skillnad mellan ett identitetsbygge med avsikt att väcka känslan av 1) ansvar hos eleverna att förvalta det gemensamma (demokratiska) samhällsbygget och 2) att de har ett ansvar inför framtiden som de är delaktiga i att forma. Det sistnämnda kan sägas vara mer präglat av en subjektifierande intention.

## Tolerans och demokratisk värdegrund

Som skollagen och läroplanerna är formulerade vilar hela skolväsendet på demokratins grund och skolans värdegrundsförmedlande uppdrag sträcker sig längre än att undervisa om demokrati. Hur lärare ska

---

<sup>456</sup> G2, 2021-05-27.

konkretisera skolans demokrati- och värdegrundsfostrande uppdrag i praktiken, exempelvis i enskilda ämnen, är dock långt ifrån något självklart.<sup>457</sup> Forskning har framhållit hur glappet mellan en värdegrund etablerad av staten och den faktiskt rådande värdegrunden kan bli stor, särskilt i tider av ökad politisk och kulturell heterogenitet – vilket kan tänkas göra skolans fostransuppdrag till en större utmaning.<sup>458</sup> I lärarnas beskrivningar av sin undervisning har fostran av tolerans en framskjuten plats. I den akademiska debatten har tolerans beskrivits både som ett begrepp med potential för politisk rättvisa i ett liberalt pluralistisk samhälle och som en diskursiv ordning med funktionen att upprätthålla bilden av en tolerant västerländsk överhöghet i kontrast till den föreställda "intoleranta andre" där den förment tolerante som tolererar förstärker en sådan maktordning.<sup>459</sup> Forskare har framhållit att det är få liberala demokratier som gått lika långt som Sverige i implementeringen av tolerans som en dygd.<sup>460</sup> Lärarnas beskrivningar av sina intentioner med historieundervisningen speglar på olika sätt hur de är färgade av skolans värdegrundsfostrande uppdrag och toleransens diskurs. Vad lärarna inrymmer i sin tolerans- och värdegrundsfostrande ambition skiljer sig dock åt. Som jag nämnde i föregående avsnitt är fostran av nationell identitet och demokratiska värden tätt sammanflätade. Ser man till funktionellt utfall är det rimligt att se det som att värdegrundsfostran utgör en byggsten för en demokratisk nationell identitet. Att jag trots allt valt att behandla tolerans och demokratisk värdegrund som ett eget tema handlar om att lärarna själva inte nödvändigtvis talade om värdegrundsfostran i termer av att bygga en nationell samhörighet.

Bland vissa av studiens lärare går det att urskilja idéer om att använda ämnet för att få eleverna att inse det demokratiska styrelseskicket och den demokratiska värdegrundens överlägsenhet och universalitet.<sup>461</sup> Det framgår tydligt i formuleringar så som: "Något slags

---

<sup>457</sup> Marco Nilsson, *Juridik i professionellt lärarskap: Lagar och värdegrund in den svenska skolan*, femte upplagan (Malmö: Gleerups, 2023), 9, 170–174.

<sup>458</sup> Nilsson (2023), 8, 165. En komplicerande omständighet för hanteringen av fostransuppdraget är att skollagen även stipulerar respekt för den enskildes egna åsikter och egen integritet. Hedvig Bernitz och Wiweka Warnling-Nerep, "Den svenska skolan med dess värdegrund: för- och nackdelar," *Förvaltningsrättslig Tidskrift* 1 (2016), 37.

<sup>459</sup> Litteraturen om tolerans är omfattande. Skillnaden mellan synsätten utkristalliserar sig tydligt i en debatt mellan Wendy Brown och Rainer Forst. Se Wendy Brown och Rainer Forst, *The power of tolerance: A debate* (New York: Columbia University Press, 2014), 54. En lång debatt har även förts angående huruvida det bara är de i maktposition som kan vara toleranta, där de som inte är i en maktställning är förpassade till att uthärdas. Se Wendy Brown, "Civilizational delusions: Secularism, tolerance, equality," *Theory & Event* 15, nr 2 (2012).

<sup>460</sup> Exempelvis har Sara Edenheim framhållit hur det under 2000-talet i den statliga myndigheten Forum för levande historia skett en forskjutning från fokus på en majoritetstolerans till intolerans mellan och inom olika minoritetsgrupper, en slags "minoritetstolerans". Se Sara Edenheim, "The symptomatic self in the age of tolerance: The problem of Anne Frank's not being herself," *History of the Present* 10, nr 2 (2020), 284.

<sup>461</sup> G12, 2022-11-16; G4, 2021-09-30; G3, 2021-09-02.

grundsyfte det är väl ändå att visa på demokratin som det bästa styrelsesättet för människan. Det är viktigare än att kanske beskriva olika ekonomiska system som bättre än andra ekonomiska system för de kan ju passa olika bra i olika kulturer [...]”<sup>462</sup> Samma lärare understryker vikten av att framhålla historiska berättelser om Sverige där ”vi” varit ett föregångsland vad gäller acceptandet av mångfalden i samhället gällande sexuell läggning och mänskliga rättigheter.<sup>463</sup> En annan lärare beskriver hur hen vinnlägger sig om att använda ämnet för att lägga en demokratisk grund för att sedan genom argumentation, snarare än tvång försöka få samtliga elever att acceptera den.<sup>464</sup> Att hos eleverna internalisera idéer om att det aldrig visat sig fungera väl utan yttrandefrihet eller att det aldrig är rätt att förtrycka folkgrupper och kvinnor beskriver en annan lärare som en viktig del av undervisningen:

Det vill jag att de ska känna, att det här är helt fel för det är emot allt mänskligt tänk. De ska inte bara säga det för att de vet att jag vill höra det. De ska inte bara veta det på lektionen utan även utanför klassrummet, det måste vara hållbart liksom.<sup>465</sup>

Uttalandet inrymmer en idé om att tolerans, snarare än att utgöra en del av en nationell fostran, är präglad av allmänmännisklighet och rationalitet. Intentionen om att få elever att sluta upp bakom toleranta värden framställs därmed inte som någonting kulturspecifikt. De historiska kunskaperna har enligt dessa idéer potential att utgöra en tydlig och allmänmännisklig karta för orientering, något man skulle kunna uttrycka i termer av ett demokratiskt historiemedvetande.

Andra lärare framhåller vikten av att få eleverna att känna att historieundervisningen är inkluderande. Med andra ord få eleverna att känna att de får ta del av en demokratisk värdegrund. ”Min framtoning, mitt sätt att uttrycka mig, mitt sätt att ta upp saker och ting, mitt sätt att lyssna på dem (eleverna), att ta med alla och försöka vara en form av föredöme i det jag pratar om [...]”<sup>466</sup> Idéerna ligger i linje med John Deweys framhållande av demokratin som ett moraliskt ideal:

For to get rid of the habit of thinking of democracy as something institutional and external and to acquire the habit

---

<sup>462</sup> H1, 2021-09-13.

<sup>463</sup> H1, 2021-09-13.

<sup>464</sup> Lärarens exakta formulering är: [...] mitt ansvar är ju att försöka men jag kommer ju inte tvinga nån att tänka på ett visst sätt eller göra så, utan jag lägger [den demokratiska] grunden och så hoppas jag att de accepterar grunden. G3, 2021-09-02.

<sup>465</sup> H4, 2022-02-04.

<sup>466</sup> H1, 2021-09-13.

of treating it as a way of personal life is to realize that democracy is a moral ideal and so far as it becomes a fact is a moral fact.<sup>467</sup>

En lärare framhåller hur mycket som har hänt sedan hen gick i skolan, när den rådande trenden var att assimilera eleverna till att bli svenskar. Läraren beskriver en ambition om att få elever att känna sig inkluderade som till och med överskridit klassrummets väggar. Vid ett tillfälle kontaktade läraren ett läromedelsförlag och påpekade förekomsten av begrepp i läroboken vilka hen erfor hade en exkluderande verkan i klassrummet.<sup>468</sup> En inkluderande undervisning, som ett mål i sin egen rätt och inte som ett verktyg för att realisera andra målsättningar, går även att uppfatta i en lärares beskrivningar av vikten att problematisera vems historia som berättas i klassrummet och i att föra en metadiskussion kring frågor som: ”för vem är historien?” och ”vem ska ha tillgång till historia?”.<sup>469</sup>

Att låta eleverna ta plats och uttrycka sin åsikt (även om den är kontroversiell och stötande), väcka känslan hos eleverna av att ”Wow min åsikt censurerades inte”, kort och gott en ”praktiserad yttrande frihet”,<sup>470</sup> illustrerar en lärares syn på vikten av att få eleverna att känna sig inkluderade. Läraren framhåller även att ett utbyte av åsikter kan bidra till att utveckla elevers tolerans.<sup>471</sup> Det är svårt att tro att någon lärare skulle förneka att ämnet har en roll i att kvalificera eleverna för ett demokratiskt medborgarskap, vilket ett fritt åsiktsutbyte utgör en del av. I detta sammanhang avser jag emellertid beskrivningar som handlar om att låta eleverna utöva sitt medborgarskap i historieundervisningen. Det skiljer sig från intentioner som fokuserar på att utveckla färdigheter, kunskaper och elevers agens inriktat mot framtida medborgarskapsutövning.

Andra lärare framhåller en värdegrundsfostran präglad av idéer om att rucka på elevers stereotyper. Att titta på kungligheters eller stora ledares sexuella läggning blir enligt en lärares perspektiv ett sätt att utmana elever med skepsis och intolerans gentemot homosexualitet, där

---

<sup>467</sup> John Dewey, ”Creative democracy – the task before us,” i *John Dewey, The later works, 1925–1953. Vol 14: 1939–1941*, red. Jo Ann Boydston (Carbondale: Southern Illinois University Press, 1939/1988), 228. Se även Andreas Mårdh, *Om historieämnets politiska dimension: Diskursiva logiker i didaktisk praktik* (Örebro: Örebro universitet, 2019), 50.

<sup>468</sup> H7, 2022-06-21.

<sup>469</sup> G1, 2021-04-14.

<sup>470</sup> De som uttalar åsikterna ska enligt läraren inte opåtalat kunna bortse ifrån obestridliga fakta och utbytet måste föregås av en förståelse om varför andra elever kan ta illa upp. Att låta eleverna oförbehållet ge uttryck för sina åsikter ställer sig ingen lärare bakom.

<sup>471</sup> G1, 2021-04-14.



Alexander den Store eller Karl XII av skilda lärare framställs som den perfekta ingången för att motarbeta intolerans.<sup>472</sup>

Lärare ger även uttryck för hur tolerans och en demokratisk värdegrund hänger samman med att utveckla elevernas reflexiva förmåga och självkänedom. En lärare uttrycker en övertygelse om att toleranta värderingar kan uppnås när elever som uttrycker intolerans erbjuds tillfälle att reflektera över huruvida de är principiellt koherenta i sina uppfattningar.<sup>473</sup> Synsättet speglar idén om tolerans som slutprodukten av en rationell universalism, även om läraren är inne på att det kräver mycket träning samt framhåller vikten av att etiska diskussioner måste genomsyra alla ämnen.<sup>474</sup> Att låta elever öva sig i att se historiska händelser ur andra sidors perspektiv och låta dem anta metaperspektiv på framväxten av sina egna värderingar är andra arbetssätt präglade av att utveckla tolerans och en demokratisk värdegrund som går via elevernas reflexiva förmåga och självkänedom. Om man själv förstår att man är en produkt av det förflutna blir det enligt resonemanget enklare att förstå att detsamma gäller för andra.<sup>475</sup> I citatet nedan blir det tydligt hur en lärare kopplar intentioner om elevers historiemedvetande och tolerans till utvecklad självkänedom:

Just det här historiemedvetandet handlar alltid om att en elev ska förstå sin egen plats i historien här och nu [...] Det tror jag historieundervisningen kan vara jättebra för; att ge dem själva de här perspektiven på att förstå – än en gång det blir ju historiemedvetande. Varför tycker jag så här som jag gör idag och varför har han de här upplevelserna. Är det för att han är dum i huvudet och rasist eller är det på grund av att han egentligen bara är utsatt för en dominobricka i ett skeende som har pågått i flera hundra år.<sup>476</sup>

Liknelsen med en dominobricka förmedlar bilden av eleven som produkt av det förflutna snarare än medskapare. Självreflektionen bygger på att förstå det förflutnas ofrånkomliga kraft. Liknande idéer går att se i en annan lärares tal om att erbjuda eleverna en verktygslåda, användbar för att utforska sig själv och sin plats i världen. Enligt lärarens erfarenhet är elevernas, liksom andra människors, värderingar i hög grad påverkade av deras relation till sin ”folkgrupp” och hur den har förhållit sig till omvärlden. Även om läraren talar om att utforska värderingar framgår det

---

<sup>472</sup> H2, 21-10-22; G12, 2022-11-16.

<sup>473</sup> G4, 2021-09-30; G7, 2022-10-04.

<sup>474</sup> G4, 2021-09-30.

<sup>475</sup> G1, 2021-04-14; G11, 2022-11-02; G12, 2022-11-16.

<sup>476</sup> G1, 2021-04-14.

tydligt att företaget utförs med intentionen att utveckla tolerans. Genom att lägga fokus på elevernas bakgrund och härkomsten av värderingar eleverna är uppväxta med finns en uttalad strävan efter att luckra upp vissa (intoleranta och fördomsfulla) värderingar bland eleverna. Ett exempel är att motverka utbredda tankar om det otänkbara i att gifta sig med en person som tillhör en annan religion än sin egen.<sup>477</sup>

För andra lärare tycks elevers öppna reflektionsprocess snarare utgöra en del av en undervisning grundad i tolerans, än ett effektivt verktyg för att befästa en demokratisk värdegrund. Att i undervisningen behandla relationer, genus, äktenskap, synen på manligt och kvinnligt och hur de förändras genom tiderna erbjuder enligt en av dessa lärare en möjlighet att föra samman historieundervisning och värdegrundsarbete. Även om historieämnets roll i värdegrundsarbetet framställs som viktigt menar läraren att historieämnet inte är förenligt med att säga till eleverna att de inte får tänka eller tycka på ett visst sätt, även när det kommer till att ansluta sig till värdegrundens liberala värderingar. Om eleverna kommer med "provocerande påståenden" i klassrummet anser samma lärare att de behöver respekteras men att de samtidigt behöver utmanas. Ett sätt att utmana dem är att visa på olika historiska erfarenheter för att sedan låta eleverna jämföra dessa med sin verklighet och uppfattning. Intentionen inrymmer en idé om att historisk reflektion över normers föränderlighet har potential att medvetandegöra eleverna om att deras egna normer är historiskt grundade och därmed möjliga att förändra. Här syns också en liberal värdeförmedling som kännetecknas av att läraren guidar eleven till personliga ställningstaganden.<sup>478</sup> Läraren uttrycker en vilja att skapa en reflexiv process där svaren inte kan vara givna utan måste komma från eleverna själva; här syns en subjektifierande intention.<sup>479</sup> Lärarens beskrivning kan visserligen läsas som en finstilt eller subtil form av socialiserande intention där val av innehåll ska ge grund för reflektion som ska lotsa eleverna i riktning mot skolans värdegrund. Läraren uttrycker dock en öppenhet inför att eleverna kan vända ryggen till värden som läraren på ett personligt plan gärna skulle se att eleverna omfamnade. Detta uttrycks med lärarens egna ord: "I det här ämnet kan man ju inte bara säga: 'Nej, men du vet så funkar det inte längre. Så får man inte tänka'"<sup>480</sup> Läraren tycks vilja undvika kravställningar om konformitet till värdenormer, kanske för att en sådan

---

<sup>477</sup> G12, 2022-11-16.

<sup>478</sup> I litteraturen är det vanligt att skilja på konservativa, liberala och kritiska ansatser för värdeförmedling där de två förstnämnda varit dominerande i svensk skolkontext. Mimmi Norgren Hansson, "Dissonansen mellan liberala värden och konservativ funktion: En analys av värdeförmedlingen i svensk skola," *Tidskrift för politisk filosofi* 2 (2023).

<sup>479</sup> G6, 2022-01-26; G6b 2022-02-02.

<sup>480</sup> G6, 2022-01-26; G6b 2022-02-02.

kravställning riskerar att motverka sitt syfte och därtill, som citatet visar, inte uppfattas som förenligt med ämnets natur.

I avsnittet har jag visat hur intentionen tolerans och demokratisk värdegrund tar sig skilda uttryck vilka i sin tur är förknippade med olika tänkbara funktionella utfall. Jag har framhållit spänningar mellan socialiserande och subjektifierande intentioner i lärarnas beskrivningar. En skiljelinje går att dra mellan å ena sidan idéer om att använda historieämnet för att få eleverna att inse det demokratiska styrelseskicket och den demokratiska värdegrundens överlägsenhet (där socialiserande intentioner intar en central plats) och å andra sidan idéer som framhåller reflektionsprocesser som ett mål i sig utan att på ett lika tydligt sätt stipulera en önskvärd slutprodukt, även om läraren har ögonen för en sådan. De sistnämnda idéerna är färgade av att subjektifierande intentioner intar en central plats. Vissa lärare uppfattade det som svårt eller rentav omöjligt att förena historieämnets kritiska natur med direkt värdesocialisering. I avsnittet har jag även visat hur lärare uttrycker kvalificerande intentioner då de vill utveckla elevers reflexiva förmåga som en väg mot ökad tolerans. Idéerna om reflektionsprocessens roll skiljer sig dock åt på ett sätt som inrymmer epistemologiska spänningar vilka framkommer i lärares skilda beskrivningar av ämnets potential att klarlägga världens universalitet och värderingars historiska rötter.

## Analytiska och (käll)kritiska förmågor

Källkritik utgör en viktig del av historiedisciplinens grund. Ämnesplanerna i historia ställer krav på att undervisningen ska utveckla elevers förmåga att använda historisk metod och flera av studiens lärare framhåller, i linje med detta, en intention att utveckla elevers analytiska och (käll)kritiska förmågor.<sup>481</sup> Inom ramen för intentionen innefattar jag lärares uttalanden om vikten av att lära eleverna att problematisera, tolka, värdera, ifrågasätta, kontextualisera, sammankoppla, vrida och vända, resonera, analysera, förmå eleverna att tänka i nya banor och tänka systematiskt. Att arbetet med att utveckla elevernas förmågor sker i relation till historiska primärkällor framgår av flera lärares beskrivningar.<sup>482</sup>

---

<sup>481</sup> Ämnesplan i historia (gällande från första juli 2017), <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=907561864%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3D%26version%3D9%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3>.

<sup>482</sup> Till exempel G8, 2022-10-10; G6, 2022-01-26; H1, 2021-09-13; G10, 2022-11-01; G3, 2021-09-02; G11, 2022-11-02.

Att historielärare inom europeiska liberala demokratier tenderar att värdera utvecklandet av elevernas kritiska förmåga högt i sin undervisning har framgått av kvantitativa komparativa jämförelse mellan historielärare verksamma i skilda europeiska länder.<sup>483</sup> Tongivande företrädare för den så kallade *historical thinking-traditionen* har framhållit att kritiska förmågor fyller en kvalificerande funktion genom att de understödjer elevernas möjligheter att utöva sitt demokratiska medborgarskap.<sup>484</sup> En av deltagarna som är högstadielärare lyfter fram hur nationella provet fått läraren att gå ifrån en simpel faktainläring till att fokusera mer på att utveckla elevernas analytiska förmågor:

Analytisk förmåga, förmåga att dra slutsatser, förmåga att resonera sig fram till olika saker, ge exempel, förtydliga, förklara och värdera. De här förmågorna. Det får man rätt så bra exempel på i provfrågor och bedömning av vad som är kvalitet i svaren och då kan man ju rikta undervisningen lite grand åt de hållet också.<sup>485</sup>

Skillnader mellan lärares beskrivningar av sitt arbete med att utveckla elevernas analytiska och (käll)kritiska förmågor återspeglar – som jag tolkar det – skilda synsätt gällande historieämnets kunskapsanspråk.

En analytisk förmåga som lärare säger sig vilja utveckla hos elever är att analysera orsaks- och konsekvenssamband. Vissa lärare beskriver hur de strävar efter att utveckla elevers blick för ”kausala samband”,<sup>486</sup> få dem att anta ovanifrån perspektiv på hur ”allting är sammankopplat”<sup>487</sup> eller ge orsaksförklaringar till hur det ”kommer sig att västvärlden är rikare än Afrika”.<sup>488</sup> Läraren som uttalade det sistnämnda menar att kvalificering av elevernas analytiska och kritiska tänkande inbegriper att få eleverna att närma sig det förflutna ”mer med öppna ögon”,<sup>489</sup> vilket kan tolkas som en strävan att förmå eleverna att förstå det förflutna med en blick som inte är färgad av nutida perspektiv. Idén om att det är möjligt att frigöra sig från nutida perspektiv framgår av lärarens beskrivning av en grundläggande idé bakom historieundervisningen:

Jag vill gärna ha det här fyrkantiga att vi har en forskare som har kollat på det. Det stämmer till största sannolikhet – det

---

<sup>483</sup> Sakki och Pirttilä-Backman (2019), 79.

<sup>484</sup> Se till exempel Lévesque (2008), 19, 28–29; Peter Lee och Denis Shemilt, ”New alchemy or fatal attraction? History and citizenship,” *Teaching History* 129 (2007), 14.

<sup>485</sup> H1, 2021-09-13.

<sup>486</sup> G11, 2022-11-02.

<sup>487</sup> G1, 2021-04-14.

<sup>488</sup> G3, 2021-09-02.

<sup>489</sup> G3, 2021-09-02.

vi pratar om i historia är den mest troliga sanningen eller mest trovärdiga fakta blir det ju att acceptera [...] Det är egentligen det som har hänt, vår gemensamma historia och det går ju inte att ändra på [...].<sup>490</sup>

Läraren gör ingen åtskillnad mellan ”det förflutna” och ”historia”, utan historia används även för att beteckna det som är omöjligt att förändra. Den ideologiska dimensionen av historiska narrativ är inget som betonas i lärarens beskrivning av vad eleverna ska analysera. Den ”mest troliga sanningen” syftar, som jag förstår läraren, inte på enkla och lätt påvisbara händelser i det förflutna som utgör hållpunkterna i berättelsen<sup>491</sup> utan läraren framhåller själv att de historiska processerna utgör en viktigare del av den historiska förståelsen. Samtidigt uttrycker läraren att allt ska kunna diskuteras och säger sig vilja utmana elever som ger uttryck för ensidiga föreställningar om förflutna händelser, och därmed arbeta för att utveckla deras analytiska förmåga.<sup>492</sup> Intrycket är dock att den fria diskussionen företrädesvis bör landa i den mest troliga sanningen, inte i positionen om jämbördiga tolkningar där vilken tolkning som är sann omöjlig kan avgöras. I fall där källunderlaget är skralt eller obefintligt, exempelvis om det inte går att avgöra vad som gjorde ”en äldre civilisation stor” (Babylon framhålls som exempel) ser läraren det som ett skäl till att inte ta upp ämnet i undervisningen.<sup>493</sup>

Idén om att en utvecklad analytisk förmåga handlar om att kunna tillgodogöra sig en sannfärdig historia innebär enligt min mening att nutidsförståelse och analytisk förmåga är tätt sammanlänkade. Att utveckla analytisk förmåga handlar om att göra eleverna öppna för den adekvata förståelsen av det förflutna. Detta uppfattar jag även i en annan lärares beskrivningar av vikten av att hos eleverna utveckla ett kritiskt distanstagande till det förflutna genom att under kursen arbeta med att ”avmytologisera historien”.<sup>494</sup> Att avmytologisera historien för tankarna till ett synsätt om att historieundervisningens innehåll är möjlig att separera från sin historiekulturella kontext. Att utveckla elevernas kritiska distanstagande är enligt läraren förknippad med få eleverna att vara öppna inför att ta till sig den mest troliga förklaringen även om denna förklaring inte uppskattas av eleverna på ett personligt plan. Den mest troliga förklaringen uppfattas å andra sidan, som jag tolkar läraren, vara strikt vetenskaplig.

---

<sup>490</sup> G3b, 2021-09-21.

<sup>491</sup> Frank Ankersmit benämner dessa för ”refererande påståenden”. För skillnaden mellan ”refererande påståenden” och ”narrativa substanser”, se avsnittet ”Historieteoretiska utgångspunkter”.

<sup>492</sup> G3, 2021-09-02.

<sup>493</sup> G3b, 2021-09-21.

<sup>494</sup> G9, 2022-10-20.

Beröringspunkter mellan nutidsförståelse och analysförmåga kan även ses i lärares beskrivningar av hur de arbetar för att utveckla elevers analytiska blick för att uppfatta styrande principer eller strukturer för historisk utveckling. Exempelvis gör det sig gällande i uttryck som att "undervisningen ska syfta till att förstå hur mänsklig historia har fungerat snarare än vad som har hänt" och "fem röda trådar" (ekonomiska, geografiska, teknologiska, kulturella och politiska faktorer) som historiens drivkraft.<sup>495</sup> I beskrivningen av sin undervisning uttrycker en annan lärare vikten av att skärpa elevernas analytiska förmåga genom att förtydliga att "saker och ting" går i cykler, för att sedan återkomma i "ny tappning". Kungar dyker upp i olika skepnader medan de stora dragen är detsamma genom historien. Med lärarens egna ord:

Det har funnits Trump-personer tidigare och det finns det nu också och det kommer att finnas det i framtiden och att de [eleverna] ser att egentligen är det inte så jättemycket nyskapande. Allting återkommer fast i ny tappning och i andra gestalter, men man känner igen [dem].<sup>496</sup>

Av citatet framgår det att den "röda tråden" består av det förflutnas repetitiva mönster, något som läraren vill ska utgöra grunden för elevernas historiska resonemang.<sup>497</sup> Speglingar och återspeglingsbegrepp läraren använder för att beskriva sitt synsätt. Enligt läraren ligger undervisningens "kärna" i det historiska resonerandet. Att sätta uttalandet i anslutning till lärarens resonemang om det förflutnas repetitiva mönster speglar idéer om vikten av att utveckla elevers förmåga till historiska resonemang såväl som, indirekt, vikten av att hos eleverna internalisera en viss skala inom den historiska framställningens operation.

Andra lärare menar att historiska resonemang och olika tolkningar är viktiga, utan att de måste leda till en viss bestämd slutsats. När det kommer till arbetet med att utveckla elevernas förmåga till att föra historiska resonemang betonar vissa lärare vikten att ställa reflekterande frågor för att initiera resonemang,<sup>498</sup> medan andra understryker att det är underbyggnaden av resonemangen som bedöms och inte åsikterna som kan komma till uttryck.<sup>499</sup>

---

<sup>495</sup> G9, 2022-10-20.

<sup>496</sup> G5, 2021-10-20.

<sup>497</sup> Resonemanget har tydliga kopplingar till Rüsens syn på *traditionella berättelser*, alltså en allmän tolkning av det förflutnas förhållande till nuet som "inget nytt under solen". Jörn Rösen, *Berättande och förnuft: Historieteoretiska texter* (Göteborg: Daidalos, 2004), 62–63.

<sup>498</sup> G6, 2022-01-26.

<sup>499</sup> H2, 21-10-22.

Vissa lärare betonar vikten av att utmana elevers förståelse genom att framlägga perspektiv och motbilder. En lärare framhåller vikten av att hela tiden vara emot det eleverna säger, ifrågasätta och på så sätt ta på sig rollen som djävulens advokat.<sup>500</sup> I samma anda framhåller en lärare betydelsen av att utmana elevers förståelser genom att framlägga perspektiv och ge motbilder jämsides med ett arbete för att medvetandegöra eleverna om att historia kan tolkas och uppfattas på olika sätt. Med lärarens egna ord: ”Mitt syfte är egentligen inte att få människor att byta åsikter – det tror jag inte går att göra – utan bara visa att det finns olika sätt att tänka och olika sätt att se på det.”<sup>501</sup> Samma lärare utvecklar dock sitt resonemang genom att understryka att vissa saker går att belägga historiskt. Uttalandet kan med andra ord inte tolkas som ett uttryck för att allt är relativt. Att låta eleverna få upp ögonen för andra perspektiv än sitt eget blir ett steg i lärarens intention om elevers utvecklade kritiska förmåga.

Flera lärare framhåller hur fokus på historiebruk (ett moment som har en framträdande plats i ämnesplanen) utgör en viktig del i att arbeta med analytiska och (käll)kritiska förmågor. Detta gäller inte alla lärare utan vissa beskriver framför allt historiebruk i relation till olika former av politiskt bruk eller icke-vetenskapligt bruk.<sup>502</sup> I dessa fall beskriver lärare utvecklandet av elevers förmåga att identifiera och analysera olika former av historiebruk utan att beskriva det som en del av en generisk kritisk förmåga möjlig att tillämpa på alla former av historieförmedling.

Huruvida lärare anger att utvecklade kunskaper om historiebruk är en integrerad del av eller rentav en förutsättning för utvecklandet av elevernas analytiska och (käll)kritiska förmågor verkar ha att göra med synen på relationen mellan det förflutna och berättelser om det förflutna. Annorlunda uttryckt: lärarnas utsagor skiljer sig åt gällande huruvida historia i grund och botten handlar om historiebruk eller om historiebruk utgör ett separat ämnesområde.

Att utveckla elevernas förmåga att inta olika perspektiv, även känt som flerperspektivism, utgör också en del av intentionen. En sådan förmåga har av Europarådet under 2000-talet och av olika forskare framhållits som en viktig komponent i utvecklandet av förståelse mellan

---

<sup>500</sup> G7, 2022-10-04. Lärarens beskrivning av funktionen har likheter med att ett så kallat ”utmanande narrativ” (the challenging narrative). Mikael Berg och Anders Persson, ”The didactic function of narratives: Teacher discussions on the use of challenging, engaging, unifying, and complementing narratives in the history classroom,” *Historical Encounters* 10, nr 1 (2023), 50–51.

<sup>501</sup> H6, 2022-05-25. Lärarens beskrivning har även kopplingar till en toleransfostran präglad av att sätta subjektivering centralt.

<sup>502</sup> G12, 2022-11-16; H3, 2022-01-31; G1, 2021-04-14.

grupper.<sup>503</sup> Förmågan har beskrivits i termer av en interkulturell kompetens och ett presumtivt svar på krav som ett mångkulturellt samhälle ställer. På detta sätt kan förmågan även ses som en del av ämnets värdegrundsarsenal. Anledningen till att flerperspektivism lyfts i detta sammanhang är att intentionerna primärt handlar om att utveckla elevers analytiska och (käll)kritiska förmågor, även om flera lärare också nämner förmågan som en komponent av deras toleransfostrande intention.<sup>504</sup>

En lärare framhåller att det är viktigt att medvetandegöra eleverna om att historieundervisningen är förknippad med perspektivtagande, detta genom att uppmärksamma eleverna på vilken historia som inte får plats i klassrummet.<sup>505</sup> För vissa lärare kan ett sådant uppmärksammande handla om att göra eleverna medvetna om att historieundervisningen utgår från ett europeiskt perspektiv<sup>506</sup> eller en viss sociokulturell grupps perspektiv.<sup>507</sup> Uppmärksammandet av detta speglar en strävan att utveckla elevernas analytiska blick för vilket innehåll som får plats i undervisningen och vilket som väljs bort.<sup>508</sup>

Ett sådant synsätt utesluter dock inte idéer om ”objektivitet” inom ramen för det historiska innehållet som behandlas i klassrummet. Andra lärare ger tydligare uttryck för idén och vikten av att medvetandegöra eleverna om att tolkning och perspektivtagande är en del av all historieförmedling, så även skolans eller lärarens egen. En lärare framhåller vikten av att inför eleverna problematisera sig själv som historisk källa. Problematiserandet handlar om att vara öppen med hur hens beskrivningar av hur ”saker och ting hänger ihop” utgår från en västerländsk horisont och att kunskaper om exempelvis kinesisk historia kan saknas.<sup>509</sup>

Samtidigt framhåller samma lärare att hen aldrig medvetet kommer att försöka ”vinkla historien”. Det beskrivna problematiserandet av innehållet och läraren som historisk källa har som gemensam nämnare att det öppnar dörren för att utveckla elevernas förmåga att applicera kritiska perspektiv på skolans historieförmedling. Detta tar en annan lärare ett steg längre genom att betona att det är viktigt att få eleverna att

---

<sup>503</sup> Se Robert A. Stradling, *Multiperspectivity in history teaching: A guide for teachers* (Strasbourg: Council of Europe, 2003), 54–55, 58; Nygren (2009), 96. En del av detta kan sägas handla om att genom flerspersion sträva efter att förmå eleven att frigöra sig från sin egen grupps perspektiv. Se Alan McCully, ”History teaching, conflict and the legacy of the past,” *Education, Citizenship and Social Justice* 7, nr 2 (2012), 146, 156.

<sup>504</sup> I relation till flerperspektivism har historiedidaktiker konkretiserat hur undervisningssyftet kan vara kopplat till kvalificerande, socialiserande och subjektifierande dimensioner. Persson och Berg (2022).

<sup>505</sup> H7, 2022-06-21.

<sup>506</sup> H7, 2022-06-21; G9, 2022-10-20.

<sup>507</sup> G7, 2022-10-04.

<sup>508</sup> Den kan även tolkas i termer av en strategi för inkludering.

<sup>509</sup> G11, 2022-11-02.



förstå att epokindelning är något som bör problematiseras även om undervisningen utgår från en sådan grundstruktur:

Men det försöker jag alltid – att de förstår att man kan problematisera det. Epokerna finns i vårt sätt att se på historia men de är också lite märkliga. Renässansen, upplysningen. Man kan ifrågasätta – upplysningen – vad lägger man i det? Är franska revolutionen en del av det? Och när var renässansen? Den började ju på 1300-talet och ingår reformationen i det? Vi ska ju ha renässansen som en enhet. Då pratar jag om renässansen även kulturellt i Italien.<sup>510</sup>

Exemplet ovan speglar en idé om att elevernas utvecklade kritiska förmåga handlar om att få dem att förstå att historiska skeenden kan beskrivas på olika sätt beroende på vilka narrativa grepp eller konceptualiseringar som läroböcker eller läraren själv anlägger. Läraren är tydlig med att historieundervisning ofrånkomligen är präglad av vem hen är och att historia helt enkelt är ”omöjlig att koppla bort från politiska värderingar”.<sup>511</sup> Att förmå eleverna att förstå att historieskrivning inte kan vara frikopplad från historieförmedlaren framhåller läraren som viktigt för att få eleverna att förstå skillnaden mellan det förflutna och berättelser om det förflutna. Liknande uttryck om än inte lika artikulerat kan ses i en annan lärares beskrivning av intentioner om att förmå elever att förstå att den nutidshistoria som skrivs idag har förklaringar bakåt men trots detta inte kan frikopplas från nuet. Historiebruk och perspektiv finns, enligt läraren, alltid närvarande och källkritiken är till hjälp för att ingjuta den förståelsen hos eleverna.<sup>512</sup>

Lärares beskrivningar om att fokusera på att medvetandegöra eleverna om olika historiska tolkningar är inte nödvändigtvis knutna till epistemologiska resonemang. I vissa fall framgår ett pedagogiskt motiv. Det går att uppfatta i en uttryckt vilja att inte vara en ”i raden av tidigare kunskapsförmedlare” som presenterar ett ”färdigt koncept”. I beskrivningar om att ”bolla tillbaka frågor” till eleverna och ge dem utrymme att ”känna efter och kommentera vad de hade läst eller hur de såg på saker och ting” framställer läraren det som viktiga delar av lärarrollen och sätt att stimulera elevernas kritiska förmåga. Läraren beskriver sitt arbete som ett försök ”att få eleverna att tänka i nya banor; att tänka utanför boxen”.<sup>513</sup>

---

<sup>510</sup> G2, 2021-05-27.

<sup>511</sup> G2, 2021-05-27.

<sup>512</sup> G6, 2022-01-26; G6b 2022-02-02.

<sup>513</sup> G7, 2022-10-04.

I avsnittet har jag argumenterat för att det utöver olika former av kvalificerande intentioner finns en spänning mellan socialiserande och subjektifierande intentioner. Denna spänning har epistemologiska och pedagogiska kopplingar. Socialiserande intentioner ses i idéer om att elevernas historiska resonemang och analyser bäst utförs med sikte på en bästa förklaring eller inom ramen för ett särskilt analytiskt tillvägagångssätt vilket ses som nödvändigt för att komma fram till adekvat eller sannfärdig historisk förståelse. Kvalificerande intentioner visar sig i lärarnas beskrivningar av hur de ser det som viktigt att eleverna lär sig verktygen eller utvecklar sin analytiska blick. Beskrivningar om att utveckla elevers förmågor att kunna tillgodogöra sig den bästa/mest troliga historiska förklaringen/sanningen har enligt min förståelse nära kopplingar till att socialisera en given nutidsförståelse.

Den historiska lärdomen eller framställningen som lärarna beskriver som ett resultat av ett objektivi förhållningssätt överensstämmer ofta med andra explicita socialiserande intentioner lärarna ger uttryck för. Exempelvis ser en lärare sekularisering som avgörande för att kvalificera elevers historiska förståelse för Europas framgång likväl som en viktig komponent av undervisningens fostransuppdrag. En annan lärare som, jämte vikten av att vara objektiv, framhåller betydelsen att utveckla elevers tillhörighetskänslor till välfärdsstaten beskriver historiska lärdomar kopplat till välfärdsstatsprojektet i termer av att "hårt arbete lönar sig". En tredje lärare som framhåller vikten av att fostra en gemensam identitet som överskrider etniska och kulturella tillhörigheter beskriver mänsklighetens progressiva utveckling i termer av ett historiskt faktum.

I kontrast till detta finns det lärare, som också framhåller vikten av att utveckla elevers analytiska och kritiska förmågor, men som betonar vikten av att göra eleverna medvetna om historieförmedlingens ideologiska dimension och perspektivberoende. Det sistnämnda är ibland förknippat med en uppmuntran till eleverna att kritisera den erbjudna historieförmedlingen i klassrummet. Detta kan tolkas i termer av att skapa rum för eleverna att bryta in på oförutsägbara och oväntade sätt och därigenom sätta undervisningens subjektifierande funktion centralt.

## Intentioner i ljuset av utbildningens funktioner

Skolans historieundervisning har ofta förståtts genom skilda syften eller förhållningssätt som lärare mer eller mindre orienterar sig mot. Även om lärarna jag intervjuat haft intentioner som liknar eller bär drag av dem

som tidigare forskning identifierat<sup>514</sup>, så finns det i var och en av dessa intentioner en spänning utifrån olika sätt att förstå dem; en spänning som visar sig i ett spänningsfält bestående av tre funktioner: kvalifikation, socialisation och subjektifiering.

Inom kvalifikationens domän går det att uppfatta olika former av kvalificerande intentioner. Denna inom-funktionella skillnad kan i sin tur förstås utifrån lärarnas socialiserande respektive subjektifierande intentioner. Med dessa som skärverktyg framträder två kluster av funktionella intentioner som befinner sig i ett spänningsfyllt förhållande:

Tabell 2: Historielärares intentioner i ljuset av utbildningens funktioner

Socialiserande och kvalificerande intentioner	Subjektifierande och kvalificerande intentioner
<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Nutidsförståelse genom en förklaring av nutiden(s) (samhälle) och dess historiska utveckling</li> <li>2) Samhörighet och fördjupad identitet förankrad i kunskap om det förflutna</li> <li>3) Demokratisk värdegrund förankrad i kunskaper om dess historiska och moraliska överlägsenhet</li> <li>4) Förmåga att tillgodogöra sig den bästa förklaringen/historiska sanningen genom objektivitet och frigörelse från nutida perspektiv</li> </ol> <p>Övergripande idé: Rusta framtidens samhällsförvaltare</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Nutidsförståelse genom engagemang med olika sätt att tänka om nutiden(s) (samhälle) och det förflutna</li> <li>2) Samhörighet och fördjupad (syn på) identitet genom olika perspektiv</li> <li>3) Demokratisk värdegrund genom utrymme för värde- motstridigheter</li> <li>4) Förmåga att tillgodogöra sig historisk förståelse genom att varsebli historieförmedlingens subjektiva dimensioner och perspektivberoende</li> </ol> <p>Övergripande idé: Rusta framtidens samhällsbyggare</p>

Analysen tydliggör att lärares beskrivningar inom ramen för, vid en första anblick, liknande intentioner, kan betyda olika saker. De socialiserande och kvalificerande intentionerna i tabellens vänstra kolumn kan ses som olika sidor av samma mynt. Förklaringar om varför samhället ser ut som det gör är förknippade med socialiserande moraliska lärdomar men anses också vara hjälpsamma för att kvalificera eleverna att framgångsrikt kunna orientera sig i det svenska samhället. En funktionell intention att socialisera in eleverna i en välfärdsgemenskap går inte att skilja från

<sup>514</sup> För en utförlig redogörelse av denna forskning, se avsnittet ”Historielärares förhållningssätt”.

lärares vilja att utveckla elevers förståelse för välfärdssystemet. Det senare kan ses som en kvalificerande intention i ett medborgarbildande syfte. Samma resonemang går att tillämpa kopplat till en demokratisk värdegrund förankrad i idéer om dess överlägsenhet. Att utveckla elevers förmåga att tillgodogöra sig den bästa historiska förklaringen genom att frigöra dem från nutida perspektiv speglar kvalificerande intentioner i form av att utveckla elevers analytiska förmågor och deras distanstagande till en tendensiös förståelse. Den sannfärdiga tolkningen som undervisningen ska förmå eleverna att landa i bär å andra sidan drag av socialiserande intentioner. Likt alla historiska framställningar inrymmer dessa en moralisk dimension, en mer eller mindre tydlig sensmoral som kom till uttryck i lärares beskrivningar av sin undervisning. Sensmoralen ses dock av vissa som ett resultat av ett objektivt förfarande. Intentioner inom spänningsfältets socialiserande och kvalificerande domän speglar på detta sätt i vissa fall tydliga objektivistiska uttryck. Av analysen har det framgått att den historiska lärdomen eller framställningen som lärarna beskriver som ett resultat av ett objektivt förhållningssätt kan överensstämma med explicita socialiserande intentioner lärarna ger uttryck för. Detta ligger i linje med forskning som framhållit hur lärare med mer objektivistiska förhållningssätt till ämnet tenderar att fokusera på moraliska lärdomar kopplade till kunskaper om specifika händelser i det förflutna.<sup>515</sup> Romantiska och upplysta syftesinriktningar glider i detta fall samman vilket medför att en separation mellan intentioner om att utveckla kritiskt tänkande och samhörighet eller kollektiv identitet inte alltid är enkla att göra.<sup>516</sup>

Även de subjektifierande och kvalificerande intentionerna kan ses som tätt sammankopplade. Nutidsförståelsen är här förknippad med att utveckla elevers tänkande om nuet, det förflutna och ens egen livssituation. En öppenhet inför slutprodukten av en sådan process indikerar subjektifierande intentioner såväl som kvalificerande intentioner i form av att förmå eleverna att använda historia för orienterande ändamål, inte minst i vardagslivet. Att fördjupa och bredda elevernas syn på identitet speglar lärares idéer om vikten av att låta eleverna reflektera över vad de hur de själva uppfattar sin identitet, situation och plats i samhället, med utgångspunkt i en historisk resonansbotten. Subjektifierande intentioner framgår av lärares öppenhet inför vad reflektionerna kan landa i. Genom att visa hur tolerans och demokratisk värdegrund ibland är förknippad med idéer om att ge utrymme för värdemotstridigheter visar jag hur subjektifierande intentioner även kan vara framträdande kopplat till ett område som

---

<sup>515</sup> McCrum (2013), 78. McCrum själv använder inte begreppet objektivistisk utan talar i stället om modernistiska historiska konceptioner.

<sup>516</sup> Carretero (2011).

annars är starkt förknippat med socialisationens domän. I relation till detta kan kvalificerande intentioner uppfattas eftersom förmåga att hantera meningsmotstridigheter är en viktig kunskap för en demokratiskt sinnad medborgare. Ett erkännande av historieförmedlingens perspektivberoende och subjektiva dimension är kopplat till en kritisk förståelse om att alla meningsbärande utsagor om det förflutna är begränsade av det historiekulturella sammanhang de verkar inom. Detta öppnar upp för att elevernas berättelser, också förankrade i historiekulturella sammanhang, inte ses vara väsensskild från förmedlingen i klassrummet. Att uppmärksamma eleverna på skillnader mellan historia och det förflutna är in sin tur förknippat med kvalifikation i form av elevers utvecklade analytisk och kritisk förmåga.

Idén om att all historieförmedling har en subjektiv dimension ska inte jämföras med en uppfattning om att det inte går att fastslå några historiska faktum; någon sådan relativistisk inställning har jag inte uppfattat hos någon av studiens deltagare. Däremot har det framkommit en position om att singulära historiska sanningar inte hör hemma på förklaringen eller återgivningens plan, för att låna historiefilosofen Paul Ricœurs uttryck.<sup>517</sup> Ett erkännande av att perspektiv är en ofrånkomlig del av all historieförmedling verkar gå hand i hand med idén om vikten av att låta eleverna ”bryta in i världen”<sup>518</sup> och en tillvändhet inför att eleverna kan uppfatta ideologiska uttryck i lärarens historieförmedling. Subjektifierande intentioner är inte nödvändigtvis förankrade i epistemologiska överväganden utan framstår hos vissa lärare vara grundade i pedagogiska motiv. På detta sätt skulle det i historieämnet vara möjligt att tala om pedagogiskt och epistemiskt färgade subjektifierande intentioner.

Historiedidaktikern Fredrik Alvén har beskrivit historieundervisningens spänningsfyllda förhållande med orden ”målet om eleven med de rätta värderingarna å ena sidan och målet om den kritiskt tänkande eleven som själv kan orientera sig på det fria ordets arena å andra sidan.” Spänningen kan visa sig i en historieförmedling med syfte att bekräfta samhället och dess värderingar eller en undervisning som eftersträvar omprövning.<sup>519</sup> I min uppdelning går det att se en sådan

---

<sup>517</sup> Ingen lärare har uttryckt det i just dessa termer men vissa lärare ger uttryck för ett sådant ställningstagande i sin beskrivning av att historieförmedling aldrig kan frikopplas från sitt nutida sammanhang och historieförmedlarens värderingar samtidigt som de framhåller vikten av att eleverna förhåller sig till etablerade faktum. En sådan position har likheter med Paul Ricœur resonemang om vikten av att skilja etablerandet av historiska faktum – vilket via en komplex dokumentprövning är förknippat med en sannings- och falskhetsmodalitet – från ”förklaringens eller återgivningens plan” där nämnda modalitet är svårare att tillämpa. Se Ricœur (2005), 234–235.

<sup>518</sup> Arendt (1958/2013), 237–238.

<sup>519</sup> Alvén (2017), 12.

spänning, mellan att rusta framtidens samhällsförvaltare och framtidens samhällsbyggare.

Spänningen tar en särskild form i lärarnas utsagor. Vissa lärare beskriver vikten av att sätta eleverna i relation till ett historiskt innehåll med avsikten att låta dem bli medvetna om förflutna individers aktörskap för att på så sätt väcka frågan hos eleverna om deras ansvar inför framtida samhället, låta dem komma till insikt om att de kommer vara delaktiga i att bevara det. Företaget kan vara karaktäriserat av samhällsbevarande socialiserande intentioner i form av att påtala vikten av att de förvaltar samhället, men kan i andra fall vara präglad av att understryka elevernas rätt att skapa egna visioner. Engagemanget med elevernas frihet är på detta sätt hos vissa lärare en uttalad idé, även om det aldrig kan vara en garanti för att eleverna förvaltar den på det sätt läraren finner önskvärt.

Att analysera lärares intentioner med en teoribildning från det utbildningsvetenskapliga i stället för det historiedidaktiska fältet innebär att jag ser vissa saker på bekostnad av andra. Det min tillämpning av Biestas utbildningsfunktioner hjälper till att belysa, är att historielärares undervisningsintentioner som ofta kategoriseras inom samma tradition – till exempel historiemedvetande eller *historical thinking* – också kan förstås genom att delas på tvären med funktionerna som analytiskt redskap. Detta möjliggör formerandet av nya kluster där intentioner om att utveckla analytiska förmågor, tolerans och demokratisk värdegrund återfinns inom motsatta sidor av ett spänningsfält, åtskilda av funktionella intentioner. Detta tankesätt har inspirerats av Alvén formulering om historiemedvetande som ”orienterande helheter” eller historia som ”omprövande möjlighet för individen”.<sup>520</sup> Till skillnad från Alvén vill jag framhålla att lärares idéer om att använda ämnet för att odla en demokratisk värdegrund inte nödvändigtvis står i motsättning till ämnets kritiska syften, åtminstone inte i de fall subjektifierande intentioner intar en framträdande plats.

Jag vill förtydliga att tabellen<sup>521</sup> inte ska tolkas som en framställning av två lärartyper även om enskilda lärares uttryckta undervisningsintentioner kan representera ett kluster i sin helhet. Detta är särskilt viktigt då historiedidaktiker understrukit att ett oscillerande mellan att presentera vad som redan finns och att ge elever tillräckligt utrymme att i subjektifierande anda agera på oväntade sätt är en del av lärares professionalism.<sup>522</sup> Att vissa lärares beskrivningar går att återfinna i ett och samma spänningspar kan vara utslag för ett sådant oscillerande. På så sätt ligger min renodlade uppdelning i linje med tidigare forskning som talar om olika huvudorienteringar som lärare i högre eller lägre grad

---

<sup>520</sup> Alvén (2017), 168.

<sup>521</sup> Tabell 2: Historielärares intentioner i ljuset av utbildningens funktioner, 128.

<sup>522</sup> Persson och Berg (2022), 63.

orienterar sig emot och som understryker en stor komplexitet gällande historielärares förhållningssätt till ämnet.<sup>523</sup>

En risk med min framställning är att den får intentionerna och dess funktionella relation att framstå som statiska. Detta är inte fallet utan jag är väl medveten om att undervisningens funktionella intentioner så väl som funktionella utfall kan förändras i relation till en rad faktorer, inte minst mötet med eleverna i klassrummet. I likhet med Biesta vill jag understryka att funktionerna är överlappande; när subjektifiering tar plats, sker även socialisation. Undervisning är aldrig bara det ena eller det andra men funktionerna framträder olika starkt.<sup>524</sup>

Avslutningsvis vill jag påminna om att subjektifiering är någonting mer än att ge eleverna utrymme för att uttrycka sin identitet och förståelse.<sup>525</sup> En del av subjektifiering handlar om huruvida lärarna utmanar eleverna och i vilket syfte de gör det. Lärare kan exempelvis vara av uppfattningen att elevernas förförståelse bör utmanas eller av uppfattningen att en sådan utmaning bör undvikas. För att på ett mer uttömmande sätt tala om undervisningens funktionella relation är det viktigt att inkludera lärares beskrivningar av sina konkreta undervisningsstrategier. För att bättre förstå lärarnas strategier är det dock först nödvändigt att känna till vilka didaktiska möjligheter och utmaningar lärare uppfattar när de undervisar historia och står inför en migrationspräglad mångfald. Det är vad nästkommande kapitel kommer att handla om.

---

<sup>523</sup> Lozic (2010); Berg (2014).

<sup>524</sup> Biesta (2009), 42.

<sup>525</sup> För en ingående redogörelse, se avsnittet "Undervisningsintentioner och utbildningsfunktioner".

## 7. Möjligheter och utmaningar i etniskt heterogena klassrum

I arbetet har det framgått att kontextberoende omständigheter som en lärare ser som en möjlighet, av en annan ses som en utmaning. Som jag kommer att visa kan detta inte enbart förklaras i termer av skillnader mellan elevgruppernas sammansättning (även om det är en viktig faktor att ta i beaktande) och lärares skilda bakgrundserfarenheter utan kan också förstås i relation till lärares (funktionella) intentioner. I analysen har jag urskilt möjligheter och utmaningar som är beskrivna i mer generella termer och som är relaterade till specifika omständigheter, från dem som relaterar till de specifika intentionerna jag identifierade i kapitel 6. Det är en uppdelning som styr kapitlets struktur. En konsekvens av uppdelningen är att en omständighet som lärarna beskriver i generella termer också i många fall utgör en grund för de intentionsspecifika möjligheterna och utmaningarna.

Det är viktigt att inledningsvis belysa att flera av lärarna, i enlighet med vad pedagogisk forskning framhållit, betonar att relationen till eleverna och dynamiken i de enskilda klassrummen är avgörande för undervisningens potential och därmed betydelsefull för vad de uppfattar som möjligheter och utmaningar. Exempelvis betonar en lärare möjligheterna att diskutera det mesta så länge dynamiken i klassen är god. Den migrationspräglade mångfaldens betydelse i termer av möjligheter och utmaningar varierar på så sätt, och står självklart i relation till enskilda elevgruppers sammansättning.<sup>526</sup>

Å andra sidan gav samtliga lärare uttryck för konkreta erfarenheter av särskilda kontextuella didaktiska möjligheter och utmaningar. Vilka dessa är och hur de kan förstås med hjälp av utbildningsfunktioner är vad jag avser att utforska i föreliggande kapitel. Ibland lyfter lärare intersektionella perspektiv och svårigheten att särskilja vad som egentligen är anledningen till att innehållet är utmanande; om det är på grund av att eleverna har olika etniska, kulturella och religiösa bakgrunder eller om det beror på andra underliggande faktorer. Vissa lärare framhåller elevernas socio-ekonomiska bakgrund som en/den mest betydelsefull(a) dimensionen för historieundervisningen eller för elevernas prestationer.<sup>527</sup> I dessa fall vinnlägger jag mig om att synliggöra lärarnas resonemang kring sociala

---

<sup>526</sup> Jonas Aspelin, *Inga prestationer utan relationer: Studier för pedagogisk socialpsykologi* (Malmö: Gleerups, 2015), kap. 2; Åsa Hirsh och Mikael Segolsson, "Had there been a Monica in each subject, I would have liked going to school every day': A study of students' perceptions of what characterizes excellent teachers and their teaching actions," *Education Inquiry* 12, nr 1 (2021). G2, 2021-05-27; G3, 2021-09-02; H6, 2022-05-25.

<sup>527</sup> G1, 2021-04-14; G4, 2021-09-30; H8, 2022-06-15; G10, 2022-11-01; G11, 2022-11-02.



dimensioner snarare än att själv ge uttryck för en etnocentrism på lärarnas bekostnad. Kapitlet kommer att avslutas med en analys av hur undervisningens kontextuella utmaningar och möjligheter kan förstås med utgångspunkt i Biestas utbildnings-funktioner.

## Intentionsövergripande möjligheter och utmaningar

### Lärares bakgrund

När lärarna som intervjuades i delstudie II fick beskriva hur de uppfattar betydelsen av sin egen bakgrund i relation till att undervisa historia i kulturellt och etniskt heterogena klassrumskontexter underströk jag att jag med frågan avsåg deras bakgrund i bred bemärkelse. Jag exemplifierade att de kunde tolka bakgrund i termer av kulturella, etniska, nationella, religiösa eller ideologiska tillhörigheter samt klass-, studie-, yrkes- och migrationsbakgrund.<sup>528</sup> Trots bredden av exempel elaborerar lärarna framför allt kring betydelsen av sin(a) nationella och etniska bakgrund(er) och tillhörighet(er). Lärare med egna migrationserfarenheter eller erfarenheter av migration inom familjen eller släkten beskriver hur de uppfattar den delen av sin bakgrund som betydelsefull i sina klassrum där många av eleverna har migrationsbakgrund.<sup>529</sup> Två av lärarna som själva har migrerat till Sverige framhåller uttryckligen betydelsen av deras nationella och etniska bakgrund och tillhörighet i relation till att undervisa historia i uttryck som: ”Jag har ju fördelen att komma ifrån, eller fördelen, nackdelen egentligen att komma ifrån forna Jugoslavien”<sup>530</sup> och ”Ja, jag skulle vilja påstå att ganska stor roll för min undervisning betyder min etniska tillhörighet i och med att jag är tysk.”<sup>531</sup>

En annan lärare beskriver hur hen uppfattar sin judiska bakgrund som betydelsefull för historieundervisningen. Den får enligt läraren en särskild betydelse i elevgrupper där många elever har muslimsk bakgrund bland vilka det utifrån lärarens erfarenheter ofta finns utbredda fördomar mot ”judar som etnisk grupp”.<sup>532</sup> Ytterligare en lärare som fokuserar på betydelsen av sin etniska bakgrund är en lärare som beskriver hur hans etniska påbrå, att vara ”25 procent est” erbjuder strategiska möjligheter

---

<sup>528</sup> Se bilaga 4.

<sup>529</sup> G1, 23-12-12; G2, 23-12-14; H1, 23-12-14; H3, 23-12-15.

<sup>530</sup> G1, 23-12-12.

<sup>531</sup> G2, 23-12-14.

<sup>532</sup> H2, 23-12-14.

i undervisningen.<sup>533</sup> I det nämnda fallet sammanföll lärarens beskrivningar av betydelsen av sin etniska bakgrund med resonemang om betydelsen av lärarens ideologiska bakgrund.

Även lärare som saknade egna migrationserfarenheter eller dubbla nationella tillhörigheter tillskrev sin etniska eller nationella bakgrund – i form av vara svensk eller uppväxt i Sverige – kontextuell betydelse. De fyra lärarna som framhöll sin svenska bakgrund och eller att de etniskt primärt identifierade sig som svenskar var också de lärarna som lyfte betydelsen av andra delar av sin bakgrund frikopplat från deras etniska och nationella bakgrund.<sup>534</sup> Läraren som lyfte betydelsen av sin estniska familjebakgrund, påtalade samtidigt att den inte var en särskilt viktig del av självidentifikationen, och underströk i stället sitt intresse för och sin beläsenhet i krigshistoria som en betydelsefull faktor för undervisningens framställning.<sup>535</sup> En annan lärare beskrev hur ideologisk tillhörighet i form av ett djuplodat intresse för demokratins framväxt, rättvisefrågor och solidaritet erbjuder möjligheter för undervisningens framställning.<sup>536</sup> Även betydelsen av könstillhörighet kom på tal i en intervju. En lärare framhöll att det som kvinna kan vara särskilt utmanande att undervisa om genus och kvinnlig frigörelse i klasser där elever har bakgrund i länder med väldigt traditionella uppfattningar kopplat till könsroller.<sup>537</sup>

Vissa lärare beskrev att deras bakgrund var förknippad med utmaningar. De såg sin svenska bakgrund som definierande och saknade migrationsbakgrund, vilket enligt lärarna stod i motsättning till många av deras elevers etniska tillhörigheter och identifikationer. Detta betyder inte nödvändigtvis att de uppfattade "svenskheten" i sig som grunden för svårigheterna. En lärare betonar i stället sin medelklassbakgrund vilken, i ett sammanhang där många av eleverna är uppväxta i en arbetarklassbakgrund, förstärker en kommunikationsutmaning. Samma lärare talar också om hur kulturella, etiska, religiösa och generationsmässiga dimensioner samverkar i att göra den mellanmänniska kommunikationen i klassrummet utmanande.<sup>538</sup>

Samma lärare ville tona ner bakgrundens betydelse för undervisningen. Läraren understryker tjänstemannauppdraget och läroplanens betydelse men uttrycker samtidigt att bakgrunden fungerar som något sorts filter för hanteringen av det av läroplanen stipulerade innehållet, även om man som lärare inte själv tänker på det.<sup>539</sup>

---

<sup>533</sup> G2, 23-12-14.

<sup>534</sup> G2, 23-12-14; H2, 23-12-14; H3, 23-12-15; G3, 24-01-19.

<sup>535</sup> G2, 23-12-14.

<sup>536</sup> G3, 24-01-19.

<sup>537</sup> H3, 23-12-15.

<sup>538</sup> H2, 23-12-14.

<sup>539</sup> H2, 23-12-14.

Vissa lärare framhåller att deras bakgrund och tillhörigheter är förbundna med särskilda kunskaper som i mötet med eleverna fungerar fördelaktigt för att realisera undervisningens intentioner.

Delstudiens två lärare som själva har utländsk bakgrund beskriver hur deras elever tenderar att vara intresserade av deras bakgrund och att de alltid får frågor om varifrån de kommer och frågor om deras tillhörighet, vilket speglar hur betydelsen av bakgrunden konstrueras i mötet med eleverna.<sup>540</sup> Läraren med bakgrund i forna Jugoslavien uppfattar att elevernas intresse för hans bakgrund har kopplingar till en etnisk heterogenitet i klassrummet. Läraren beskriver att många av hans elever, med bakgrund i Mellanöstern, i jakten på att finna gemensamma värderingar ser det som "våldigt viktigt veta vem personen är, vilken stad eller by de kommer ifrån, vilket folk de tillhör [...]." Läraren beskriver hur det aldrig dröjer särskilt länge innan hen får frågan om sin egen etniska och religiösa tillhörighet.<sup>541</sup> Även läraren med tysk bakgrund beskriver hur eleverna ofta intresserar sig för hans bakgrund, då framför allt med frågor relaterade till andra världskriget och vilken roll lärarens släktingar hade under det. För att möta elevernas intresse ser läraren det som "både nödvändigt och behjälpligt" att tala om sin bakgrund med eleverna.<sup>542</sup> En lärare som framför allt understryker fördelen med sin multikulturella bakgrund när det kommer till att vinna elevernas förtroende för undervisningen framhåller även hur hans bakgrund ställer krav om en försiktighet i en "mångfaldig klass". Enligt lärarens perspektiv finns frågan om lärarens bakgrund alltid med i elevernas "bakhuvud" när undervisningen berör ämnen så som exempelvis "religionsskifte" eller "etnisk migration." Läraren sätter detta i relation till skolans elevunderlag och framhåller hur elevgrupperna på skolan innehåller en betydande andel ortodox kristna ungdomar med bakgrund i Mellanöstern där många av eleverna med syriansk bakgrund, på grund av gruppens historiska utsatthet av muslimer, är anti islam. I en kontext där klassrummen innehåller elever med starka identiteter kopplade till rivaliserande grupptillhörigheter beskriver läraren hur att själv besvara frågan "Vad är du?" medför att svaret nästan är som att ta ställning mellan elevgrupperingar med konfliktyllda relationer, vilket föranleder en "knepig situation." Frågan kräver ett försiktigt svar men en upplevelse bland eleverna om att läraren tar ställning är svår att undkomma. "Säger jag 'Ja, men jag är ju bosnier/katolik' (och därmed betonar sin familjebakgrund) får jag vissa som tittar upp och andra som tittar ner."<sup>543</sup> Ett svar där läraren beskriver sin familjebakgrund men understryker att

---

<sup>540</sup> G1, 23-12-12; H1, 23-12-14; G2, 23-12-14.

<sup>541</sup> G1, 23-12-12.

<sup>542</sup> H1, 23-12-14.

<sup>543</sup> G1, 23-12-12.

hen själv inte ”är troende”, riskerar enligt läraren att andra elever ser det som ett ställningstagande, och därmed förlorar förtroende för undervisningen. Det sistnämnda är i slutändan svaret som läraren säger sig föredra eftersom svaret enligt läraren är förknippat med andra fördelar relaterade till intentionen om att utveckla elevernas källkritiska förmågor, vilket jag kommer att beskriva mer ingående i ett senare avsnitt.<sup>544</sup>

En lärare framhåller hur hens multikulturella bakgrund i form av egna erfarenheter av att växa upp i ett annat land, migrerat till Sverige och vara gift med en person från Mellanöstern sammantaget medfört att läraren fått en nyanserad förståelse för kultur, historia och den faktiska innebörden av ”jäkligt jobbiga” livsförhållanden människor kan vara drabbade av.<sup>545</sup> En sådan förståelse är, enligt läraren, omöjlig att till fullo tillgodogöra sig via böcker. Läraren menar också att en kulturell distans förknippad med en multikulturell bakgrund också möjliggör en distans till sin historia. Den kulturella distansen gör det i sin tur enklare att undvika att hemfalla åt ett romantiserat synsätt vilket läraren menar ger goda förutsättningar för att förmedla en ”väldigt verklig syn på vad som faktiskt har hänt”.<sup>546</sup>

Principiellt liknande idéer uttrycker en annan lärare i sin beskrivning av hur en uppväxt i det västerländska kulturarvet underlättar att förmedla en förståelse för detsamma.<sup>547</sup> Samma lärare framhåller också hur hens ideologiska bakgrund är fördelaktig då det gäller att ge en balanserad bild av det förflutna. Läraren ser sig inte som ideologisk i sin undervisning, utan snarare neutral, och framhåller att en familjehistoria där kommunismens brott fått åverkningar för familjen gör det lättare att inte hemfalla åt en vänsterorienterad historieförmedling, något som läraren anser är institutionellt etablerad i den svenska kontexten. Med lärarens egna ord: ”Eftersom vi ändå lever i ett land som har präglats mycket av vänstern så försöker jag oftast tänka mig själv som en motpol till det, att jag försöker hålla det neutralt men också prata om det som man kanske inte vill ta upp i den [läs vänsterpräglade historieskrivningen].”<sup>548</sup> Lärarens egen familjehistoria framstår för läraren som en garant för att kommunismens brott mot mänskligheten inte får en orättfärdigt nedtonad roll i beskrivningen av 1900-talets historia. I lärarens beskrivningar syns en intention om att eleverna ska se historiekulturella dimensioner i historieförmedling. Lärarens egna historiekulturella sammanhang går dock fria från att problematiseras.

---

<sup>544</sup> G1, 23-12-12. Se avsnittet ”Utnyttja sin bakgrund”.

<sup>545</sup> G1, 23-12-12.

<sup>546</sup> G1, 23-12-12.

<sup>547</sup> G2, 23-12-14.

<sup>548</sup> G2, 23-12-14.

På skilda sätt framhåller lärare hur deras bakgrundserfarenheter och tillhörigheter understödjer och underlättar intentionen om tolerans och demokratisk värdegrund. I vissa fall handlar det om att särskilda kunskaper förknippade med en levd erfarenhet gör läraren trovärdig i elevernas ögon. Trovärdigheten grundar sig både på faktiska kunskaper och elevernas uppfattningar. Läraren med bakgrund i forna Jugoslavien framhåller hur upplevelsen av att själv ha vuxit upp i ett auktoritärt system, och ha en förälder som tar den statliga propagandan för sanning, är förknippat med kunskap och förståelse som underlättar att bemöta elever med liknande erfarenheter.<sup>549</sup> Enligt läraren är bakgrunden behjälplig när det kommer till en demokratisk fostran och ”rätta till” elever som uttrycker sig anti-demokratiskt.<sup>550</sup> Läraren beskriver det som att ha en ”fot i deras [elevernas] värld” och menar att eleverna själva vet att hen förstår dem och deras traditioner, vilket är viktigt för deras förtroende för undervisningen. Elever som framhåller att ”du förstår inte det här, du förstår inte hur det var med Saddam” kan på ett trovärdigt sätt bemötas med: ”Jo, jag förstår”.<sup>551</sup>

Kopplat till undervisningens värdegrundsfostrande dimensioner lyfter lärare inte enbart didaktiska möjligheter med sin bakgrund. Läraren beskriver hur det i klasser där det finns elever som är präglade av en romantiserad syn på svensk historia och som vurmar för Karl XII kan vara viktigt att inrikta undervisningen på kungens misslyckande och lyfta frågor om huruvida kungen var homosexuell eller asexuell, både för att motverka ”osunda värderingar” och få eleverna att närma sig innehållet kritiskt.<sup>552</sup> Läraren beskriver företaget som utmanande i sig men hen framhåller hur att röra sig i ”fälten som man – i motsättning till sina elever – inte har någon form av kulturellt eller historiskt anspråk i” förstärker utmaningen.<sup>553</sup> Jag uppfattar det som att läraren menar att hens utländska bakgrund gör det svårt att framstå som trovärdig för elever som har en romantiserad syn på svensk historia, när en sådan historia behandlas kritisk i klassrummet. Lärarens beskrivning av en upplevd avsaknad av anspråk framstår dock även ha en självupplevd dimension, att läraren bakgrund gör det svårare att uppbära en förståelse för åtminstone en äldre svensk nationell historia.

En annan lärare beskriver hur en uppväxt i en svenskt nationell historiekultur är förknippad med utmaningar kopplade till undervisningens värdegrundsfostrande intentioner. Att ha med sig ett arv av att Förintelsen var det hemskaste som hänt i Europa i modern tid och en

---

<sup>549</sup> G1, 23-12-12.

<sup>550</sup> G1, 23-12-12.

<sup>551</sup> G1, 23-12-12.

<sup>552</sup> G1, 23-12-12.

<sup>553</sup> G1, 23-12-12.

förståelse av Israel som en stat uppbyggd kring offer blir svårhanterligt i mötet med elever som är ”enormt hatiska mot Israel och judar” och som bär på föreställningar om att Israel är ”ondskan själv”. Att i ett sådant sammanhang förmå eleverna att möta det historiska innehållet med en känslomässig respons i linje med det nationellt institutionellt etablerade systemet av affektiv kunskap är med tanke på vissa av elevernas bakgrund förståeligt nog utmanande i sig. Läraren understryker att även om hans uppväxt i en svensk historiekultur bidrar till att göra mötet svårt på ett personligt plan, förstår hen givetvis vad elevernas känslor grundar sig i. Att tappa tålamodet vore, enligt lärarens reflektion, inte särskilt ödmjukt då hen aldrig varit i elevernas egen situation.<sup>554</sup>

Idéer om att använda sin bakgrund för att sträva efter elevers fördjupade identitet handlar enligt en lärare om att nyansera elevernas förståelse för identitetsformeringsprocessen snarare än att åskådliggöra essentiella likheter. Idéerna speglar ett epistemiskt förhållningssätt som betonar identitetens flytande och konstruerade karaktär. Att utveckla elevernas identitet, och även kanske möjliggöra en gemenskap, handlar i detta fall om att ge eleverna en möjlighet att identifiera sig med det svenska.

Lärarens flerdelade nationella identifikation, som konsekvens av att själv ha invandrat till Sverige, sägs underlätta intentionen att luckra upp elevernas essentialistiska syn på identitet och historiens roll däri:

Att jag nu är invandrare [...], att jag har levt hela mitt vuxna liv i Sverige så blir ju min identitet inte lika... den är ju inte lika entydig utan jag har ju precis som många elever större utrymme att välja hur jag vill, vilken identitet jag vill. Om man vill se sig själv som tysk eller svensk eller om jag helt enkelt vill se mig själv som både och.<sup>555</sup>

Citatet visar att läraren uppfattar att bakgrunden bidragit till kunskapsmässiga fördelar kopplade till att vidga elevers förståelse av identitet. Likafullt illustrerar exemplet hur lärarens egen bakgrund och identifikation blir ett sätt att öppna upp för elever att kunna identifiera sig med det svenska och få en mer komplex syn på sin egen etniska och nationella tillhörighet.<sup>556</sup>

Sammanfattningsvis framgår det att alla lärare uppfattade sin bakgrund som betydelsefull i relation till undervisningens (funktionella)

---

<sup>554</sup> G3, 24-01-19.

<sup>555</sup> H1, 23-12-14.

<sup>556</sup> En utbredd essentialistisk och exklusiv syn på etnisk identitet bland elever har även beskrivits i forskning med intresse för elevperspektiv. Etniskt svenska elevers essentialistiska uppfattningar kan i dessa fall utgöra motkrafter mot en sådan öppning, även om detta inte är något läraren framhåller. Årman (2024), 106–108.

intentioner och mest framträdande var lärares etniska, nationella och migrationsbakgrund. I avsnittet argumenterar jag för hur lärarnas egen bakgrund får betydelse i relation till deras faktiska bakgrundersfarenheter och historiekulturella sammanhang, omständigheter förknippade med etniskt heterogena kontexter, såväl som lärarnas undervisningsintentioner. Lärare uttrycker att den egna bakgrunden ger möjligheter att ge verklighetstroga skildringar och inta kritiska förhållningssätt, utgör verktyg för att utveckla elevers förståelse, och är en källa till elevers tilltro respektive misstro. Lärare med egen migrationsbakgrund såg mestadels möjligheter, men skillnader i lärarnas syn på sin bakgrunds betydelse speglar epistemiska skiljelinjer såväl som olika funktionella intentioner. Objektivistiska uttryck går att uppfatta hos lärare som framhåller att deras bakgrund förlänat dem kunskaper och färdigheter som gör det enklare att kvalificera och socialisera särskilda förståelser av det förflutna genom att beskriva det förflutna på ett verklighetstroget sätt. Exempelvis kan det handla om uppfattningar om att en flertydig nationell identitet gör det enklare att distansera sig från en romantiserad historia. Ytterligare ett exempel handlar om möjligheter att med grund i levd erfarenhet på ett, i elevernas ögon, trovärdigt sätt kritisera auktoritära system. En lärare ser sin migrationsbakgrund som en tillgång för att realisera intentioner färgade av subjektifierande intentioner. Att själv använda sina erfarenheter av invandrarskap och en flerdimensionell nationell identitet blir ett sätt att visa på elevers valfrihet och handlingsutrymme gällande frågor om identitet.

## Elevers heterogena referensramar och skolbakgrunder

Det är inte enbart i relation till specifika intentioner lärare beskriver möjligheter och utmaningar kopplade till elevernas heterogena referensramar och skolbakgrunder. I vissa fall beskriver lärare omständighetens konsekvenser på ett intentionsövergripande sätt.

Erfarenheter av att undervisa heterogena elevgrupper bidrar till att lärare uppfattar historieundervisningen som värdefull. Vissa lärare framhåller att de själva upplever undervisningen som värdefull medan andra beskriver att eleverna tycks uppleva undervisningen som värdefull. Det förstnämnda framkommer i uttalanden så som att: "...dynamiken är ju fantastisk och grejerna vi pratar om känns värdefulla på riktigt"<sup>557</sup> eller "det är väldigt stimulerande för mig som lärare att göra det [undervisa historia i en heterogen kontext] – verkligen – och ämnet får ett värde på ett sätt som jag inte upplevde tidigare."<sup>558</sup> En förklaring till den kvalitativa

---

<sup>557</sup> G1, 2021-04-14.

<sup>558</sup> G6, 2022-01-26.

värdeförändringen sammankopplar läraren med elevernas relation till ämnet. Det speglar sig i en upplevelse av att många av eleverna har lätt att anknyta till ämnet på grund av närheten till en ”dramatisk historia”, vilket möjliggör att arbeta med ”fler verktyg”.<sup>559</sup>

Andra lärare framhåller hur elevers uppskattning för ämnet ligger bakom känslan av att undervisningen har fått ett större värde. En lärare menar att elevers uppskattning både har att göra med föräldrarnas utbildningsnivå men också kulturella synsätt om vikten av att bevara traditioner, där historieämnet fyller en roll och har en hög status.<sup>560</sup> En annan beskriver hur hen generellt sett uppfattar en ”nyfikenhet över ämnet” bland eleverna i hens ”multietniska klasser”. Läraren förklarar det med att många elever inte är lika vana vid det innehåll svensk skolhistoria behandlar och därmed i större utsträckning saknar förutfattade meningar om innehållet.<sup>561</sup>

Huruvida elevgrupperna består av nyanlända elever eller klasser där många elever har utländsk bakgrund men som har gått i svensk skola, beskriver en lärare, inte så förvånande, som avgörande för historieämnets värde för eleverna. I den förstnämnda gruppen, mer specifikt grundskolans sista års historiekurs för nyanlända elever, där många elever kom från Afghanistan, Syrien, Eritrea, och Etiopien och läste svensk skolhistoria för första gången, beskriver läraren hur många elever saknade en grundförståelse för ämnets upplägg och struktur.<sup>562</sup> Läraren framhåller hur det fanns en utbredd förståelse bland eleverna om att historia ligger nära religionsämnet och grundar sig på religiösa texter. Ovanan med ämnet skapade ett behov av att ”bryta ner den här bilden av vad en historielärare är” och läraren beskriver hur många elever under kursens gång gick från att uppfatta historia som något ”väldigt statistiskt” till att bli ”det flummigaste de kände till på något vis”. Att läraren i sammanhanget uppfattade ämnet som värdefullt handlade om att undervisningen kunde få livsavgörande åverkningar för elever som var obekanta med de, för dem, nya perspektiven:

[Jag] ska inte säga att det är tack vare eller på grund av min undervisning, men på grund av frågor som vi har diskuterat har [elever] sen brutit med sin bakgrund. I vissa fall har det väl inneburit att det varit – jamen hela paketet med hedersrelaterad problematik [...] jag vet att det flera gånger har inneburit, jamen inneburit stora uppbrott och när det

---

<sup>559</sup> G6, 2022-01-26.

<sup>560</sup> H8, 2022-06-15.

<sup>561</sup> G1, 2021-04-14.

<sup>562</sup> Läraren understryker själv att hen generaliserar och lyfter även betydelsen av elevernas tidigare erfarenheter.



har hänt så har ju också eleverna varit tvungna att hitta nya platser, där de hör hemma helt enkelt.<sup>563</sup>

En annan övergripande kontextuell möjlighet flera lärare understryker handlar om att elevernas heterogena bakgrunder möjliggör lärarens eget lärande och på så sätt ger ett värde för läraren. Vissa lärare framhåller hur lärande kan bestå av att ta del av, för dem, okända fakta men också av att få kunskaper om skilda historiekulturella synvinklar, exempelvis kopplat till ”Şalāh ad-Dīn och korstågen”, vilket är något en lärare för på tal.<sup>564</sup>

Andra lärare lyfter ett lärande i form av att en heterogen kontext hjälper dem att uppmärksamma sina egna stereotypa beskrivningar, eller förrent objektiva utgångspunkter. En lärare beskriver hur erfarenheter av att undervisa grupper där många elever har en religiöst grundad identitet gör det lättare att undvika att hemfalla åt ett förgivettaget sekulariserat synsätt på tillvaron, ett synsätt som enligt forskning dominerar den svenska skolan.<sup>565</sup> Samma lärare beskriver att det inte är ovanligt att möta elever som talar i termer av ”vi”, vilket utgör en påminnelse om att som lärare vara aktsam gentemot egna oönskade diskursiva uttryck:

”I min familj är vi kristna ortodoxa.” De säger inte ”jag”. Man kan säga så här: Jag skulle vilja skapa mer utrymme kring de frågorna. Det blir lätt att vi utgår från vår sekulariserade syn och ibland liksom ett visst exotiskt och fördomsfullt [synsätt].<sup>566</sup>

En annan lärare beskriver hur undervisningen i klassrum, med ”elever från så många olika delar av världen och så många olika erfarenheter, vars föräldrar när de samtalar med sina barn hemma läst historia på sitt vis, i sitt hemland”, ställer krav på en öppenhet inför att det inte går att tala om en sanning.<sup>567</sup> Lärande är i detta fall kopplat till en epistemisk domän och frågor om synen på vad som konstituerar historisk kunskap. Även om de beskrivna möjligheterna till lärarens lärande saknar koppling till särskilda intentioner bär de gemensamt en didaktisk idé om vikten av att inta en öppenhet inför att eleverna kan bidra med kunskaper. Vissa typer av möjligheter till lärande är förbundna med en självreflexivitet där lärarna visar öppenhet inför ideologiska uttryck i sina historiska framställningar,

---

<sup>563</sup> G7, 2022-10-04.

<sup>564</sup> G4, 2021-09-30; G11, 2022-11-02.

<sup>565</sup> Kittelmann Flensner (2015), 266–270; Kittelmann Flensner (2018), 15–16.

<sup>566</sup> G2, 2021-05-27.

<sup>567</sup> H4, 2022-02-04.

vilket illustrerar hur kontextuella möjligheter är beroende av lärares förhållningsätt.

Avsaknaden av en gemensam historisk kunskapsgrund och heterogeniteten mellan kunskapsnivåer i en och samma elevgrupp kan enligt olika lärare utgöra en betydande utmaning när undervisningen ska anpassas efter elevernas förutsättningar. Att veta vilken slags historia som ska få utrymme i klassrummet beskriver en lärare som utmanande. Ska undervisningen verka som ett integrerande element och därför fokusera på att bygga förståelse för Sveriges historia? Eller ska den ska sträva efter att ge historisk förståelse för elevens ”egen” kultur och hemland, vilket läraren understryker att eleverna har rätt till?<sup>568</sup>

Andra lärare framhåller hur heterogenitetens komplexitet innebär utmaningar både i relation till lärarens utformning av undervisningen och elevernas lärande. Läraren som beskrev ämnets potential till att spela en livsförändrande roll framhåller att frågor kan bära en existentiell karaktär för vissa elever, för vilka svensk skolhistoria är något främmande och nytt (vilket kräver tid), medan andra elever betraktar frågorna som alldeles för enkla. Ibland har denna slags heterogenitet föranlett läraren att tala med rektorn om att få grupper splittrade. Läraren sammanfattar: ”Det är väldigt, väldigt svårt att hitta någon typ av röd tråd: att veta att ungefär det här kan man förvänta sig av elever som har gått i svensk skola.”<sup>569</sup> Andra lärare beskriver sina elevgrupper på ett likartat sätt: ”Det är en otrolig spännvidd både på höjden, djupet och bredden om jag kan uttrycka mig så”.<sup>570</sup> Ytterligare en lärare framhåller hur hans högstadielklassrum innehåller elever vars föräldrar är analfabeter, elever vars formella utbildningsbakgrund består av något år i koranskola och elever med bakgrund i ”bra skolor”. Att försöka hitta någonting som fungerar i det spannet beskriver läraren – inte så överraskande – som en ”jätteutmaning”.<sup>571</sup>

Det är inte enbart i relation till att erbjuda eleverna en anpassad undervisning lärare ser elevers heterogena referensramar och skilda utbildningserfarenheter som en utmanande omständighet. Elevers kunskap om ämnesområden som är frånvarande i en traditionell europeisk/nationell (skol)historiekultur ställer krav på breda kunskaper och kompetens hos lärarna, vilket flera lärare själva understryker. En lärare framhåller hur berättelser om det Osmanska riket är centralt för många av hans nuvarande elever med turkisk bakgrund där berättelserna fyller en viktig roll för elevernas identifikation. Läraren framhåller hur hen själv inte alltid delar elevernas förståelse och liknar deras motstridiga

---

<sup>568</sup> G1, 2021-04-14.

<sup>569</sup> G7, 2022-10-04.

<sup>570</sup> H1, 2021-09-13.

<sup>571</sup> H6, 2022-05-25.

bilder med en religiös motsättning. Att själv läsa på om det Osmanska riket, beskrivs som en nödvändighet för att kunna förstå elevernas synvinklar.<sup>572</sup>

Att ständigt läsa på och friska upp sitt minne beskriver en annan lärare som en integrerad del av att vara historielärare, men denne framhåller samtidigt att det är utmanande när kunskaperna om ett visst område från början är grunda. ”Jag bottnar inte i den utomeuropeiska historien men jag gör ju det i den europeiska historien<sup>573</sup> så det är väl en annan typ av utmaning varje gång. Man är lite osäker därför att man inte är trygg i den.”<sup>574</sup> En majoritet av lärarens elever har utomeuropeisk bakgrund och att möta dem i deras historiska intresse är enligt lärarens beskrivningar förknippat med att vidga sig från ett eurocentriskt perspektiv. En annan lärare nämner hur hans heterogena elevgrupper ställer höga krav på kompetens:

Det ställs ganska höga krav på dig, att du faktiskt måste ha koll på historien – vad som har hänt. För många elever har ju inte koll, men tror att de har koll vilket gör att det blir en del felaktigheter.<sup>575</sup>

Att ha koll på historien är enligt lärarens uttalande en viktig förutsättning för att kunna dra nytta av elevernas kunskap i klassrummet. En annan lärare framhåller att kunskaper om skilda sätt att se på historiska händelser är nödvändiga för att kunna bemöta eleverna på ett bra och balanserat sätt. Läraren förklarar hur att själv inte besitta kunskaper om exempelvis ”kurdisk historia” kan försvåra att fullfölja möjligheter förknippade med att lägga undervisningen nära eleverna, något läraren ser som behjälpligt för att realisera undervisningens kvalificerande intentioner.<sup>576</sup>

I avsnittet har jag beskrivit hur lärare uppfattar att elevers heterogena referensramar och skolbakgrunder kan vara värdefulla men också utmanande och kravfyllt för lärare att hantera.<sup>577</sup> Konkret är möjligheterna kopplade till känslor av mening och lärarens eget lärande. Utmaningarna handlar bland annat om upplevda svårigheter att hålla samman historiekursernas övergripande struktur och att som lärare veta vilken form av funktionella intentioner som ska stå i fokus för undervisningen.

---

<sup>572</sup> G7, 2022-10-04.

<sup>573</sup> Läraren påtalar vid ett annat tillfälle vikten av europeisk historia, bland annat för att det är den som dominerar på universitetet.

<sup>574</sup> G6, 2022-01-26.

<sup>575</sup> H2, 21-10-22.

<sup>576</sup> G11b, 2022-12-16.

<sup>577</sup> H8, 2022-06-15.

## Elevers konfliktfyllda historiekulturella uppfattningar

Flera lärare framhåller att undervisningen om folkmord och specifika historiska konflikter kan accentuera motsättningar mellan elever som känner tillhörighet till konflikternas olika parter. Upplevda utmaningar bland lärare när det kommer till att undervisa om konflikter i en sådan kontext har behandlats av forskare som har fokuserat på historieundervisning i så kallade ”postconflict societies” eller ”divided societies”.<sup>578</sup>

Den här studiens lärare undervisar i kontexter där elevernas etniska, kulturella och religiösa tillhörigheter kan skilja sig stort mellan både skolor och enskilda klassrum. Trots heterogeniteten är det några konflikter lärare återkommande beskriver som svåra, omstridda eller konfliktfyllda att behandla. Konkret handlar det om Israel-Palestinakonflikten, konflikten mellan kurder och Turkiet/Irak/Syrien, Iran-Irakkonflikten, konflikten/folkmordet i forna Jugoslavien och konfliktfyllda relationer med etniska förtecken i Afghanistan. Att det är just detta innehåll som nämns kan delvis förklaras med strukturer i Sveriges migration men också av att flera av konflikterna fortfarande pågår.<sup>579</sup> Det finns även forskning som har framhållit att konflikter som innehåller väpnad krigföring och som upplevs existentiellt hotfulla, anknyter till en socio-psykologisk dimension, vilket har betydande konsekvenser för historieutbildning.<sup>580</sup>

En lärare berättar om en elev som flytt Irak med sin familj och var ”enormt pro- Saddam” och gav uttryck för att: ”bomba kurder det var ju helt rätt”, vilket kanske inte så förvånande ledde till konflikter mellan elever.<sup>581</sup> En annan lärare beskriver hur historieundervisningen om konflikter på Balkan kan vara känsligt när elever i klassrummet identifierar sig med olika sidor – med direkta konsekvenser för undervisningens realisering.<sup>582</sup> Två av studiens lärare lyfter hur undervisningens fokus på vissa konflikter kan bidra till att accentuera en spänd eller konfliktfylld relation mellan elever som i övrigt, utanför den specifika undervisningssituationen, mycket väl kan vara goda vänner.<sup>583</sup> Lärarnas utsagor är intressanta att betrakta i ljuset av Linda Vikdahls

---

<sup>578</sup> För en ingående redogörelse, se avsnittet ”Historieundervisning i heterogena klassrums-kontexter”.

<sup>579</sup> Sirkka Ahonen har beskrivit svårigheter att använda historia i försonande syfte när konflikten har fortsatt samtidspolitisk relevans. Ahonen (2012), 154–157.

<sup>580</sup> Daniel Bar-Tal, Aurel Harrison Diamond och Meytal Nasie, ”Political socialization of young children in intractable conflicts: Conception and evidence,” *International Journal of Behavioral Development* 41, nr 3 (2017), 415–425; Charis Psaltis, Mario Carretero och Sabina Cehajić-Clancy (red), *History education and conflict transformation: Social psychological theories, history teaching and reconciliation* (Basingstoke: Springer Nature, 2017).

<sup>581</sup> G1, 2021-04-14.

<sup>582</sup> H3, 2022-01-31.

<sup>583</sup> G4, 2021-09-30; H6, 2022-05-25.

framhållande av hur ett synliggörande av studenternas skilda ”generalized others” kan riskera att skapa friktion snarare än att föra elever med olika bakgrunder närmare varandra.<sup>584</sup> I andra fall kan motsättningar mellan elever med rivaliserande tillhörigheter vara så pass starka att undervisningens accentuerande roll inte har den avgörande betydelsen. För att illustrera detta framhåller en lärare erfarenheter av att undervisa elever med så starka identiteter kopplade till en historisk och dagsaktuell konflikt att varken lärarna på skolan eller eleverna själva eftersträvar att de ska tala med varandra.<sup>585</sup>

En utmaning kopplad till att hantera elevers rivaliserande historiekulturella uppfattningar ligger i att lyckas bevara kontrollen över undervisningssituationen.<sup>586</sup> En lärare beskriver hur det ibland har blivit ”ganska hetsiga” diskussioner elever emellan när ämnesområdet folkmord stått på schemat; att det alltid är någon elev i klassrummen som kommer från områdena och på grund av sin personliga koppling har starka åsikter om folkmorden.<sup>587</sup> En annan lärare beskriver förlorad kontroll som ett misslyckande och delar en erfarenhet av hur personer i klassen, med främlingsfientliga åsikter, en gång tog tillfället att recensera ”muslimsk civilisation” när det uppstod gräl mellan elever med flyktningbakgrund som identifierade sig med olika parter kopplade till en konflikt i deras hemland.<sup>588</sup> Förlorad kontroll kan på så sätt få som konsekvens att främlingsfientliga och rasistiska röster får utrymme i klassrummet. Nämnade utmanande situationer är beskrivna i relation till spontant uppkomna kontroverser eller laddade meningsutbyten vilka lärarna inte planerat för. En lärare är särskilt tydlig med hur elevernas heterogena bakgrunder i princip gör det omöjligt att förutspå vilket innehåll som kan utgöra en grund för polarisering mellan elever.<sup>589</sup> Samma lärare framhåller att man behöver tänka vidare än religion och etnicitet för att förstå de potentiella konfliktytorna historieundervisningen kan accentuera i elevgrupper:

Att ha elever från sju olika länder och i de här länderna kan det finnas representanter hos fyra olika klaner, från tre olika sociokulturella bakgrunder, överklass och medelklass och de som är uppväxta i en by på landsbygden och alla de här har

---

<sup>584</sup> Vikdahl (2019), 89–90.

<sup>585</sup> G1, 2021-04-14.

<sup>586</sup> I tidigare forskning har läraruppfattningar om förlorad kontroll över klassrummet och skapandet av upprörda situationer framhållits som anledningar att undvika kontroversiella frågor. Se till exempel Hess (2005), 48.

<sup>587</sup> G12, 2022-11-16.

<sup>588</sup> G9, 2022-10-20. Detta beskrivs dock inte som något vanligt förekommande.

<sup>589</sup> G1, 2021-04-14. Polarisering mellan studenter har forskare beskrivit som ”mainstream controversy”, vilken kan särskiljas från ”teacher initiated controversy” och ”controversal pedagogy”. Se Cassar, Oosterheert och Meijer (2021), 663.

en enormt mycket mer, vad ska man säga... potentiellt konfliktfyllda relationer mellan varandra än i till exempel Sverige.<sup>590</sup>

Uttalandet visar på en intersektionell förståelse och hur etniska motsättningar, klassmotsättningar och andra affiniteter kan samverka för att förstärka konfliktfyllda relationer.

Vissa lärare beskriver det som utmanande att inte ge uttryck för sina egna ställningstaganden kopplat till en konflikt även om man som lärare har klart för sig om vilken sida man anser bär den historiska skulden. Att inte ge uttryck för sina uppfattningar beskriver enskilda lärare inte enbart som en strategi för framgångsrik realisering utan även som en utmaning i sig, när elever månar om att veta var läraren står.<sup>591</sup> Bakom beskrivningarna finns en idé om att inte ge uttryck för åsikter är att likställa med att inte ta ställning. Detta kan ställas i kontrast till idéer om att en framställning alltid inrymmer ideologiska element. Att som lärare på ett direkt sätt ge uttryck för sina egna åsikter kopplat till ett konfliktfyllt område kan enligt en lärare riskera att undergräva elevernas förtroende för hela undervisningen.<sup>592</sup> Att eleverna ska förlora förtroendet för undervisningen är en risk lärare tar upp i relation till att undervisa om svårt, omstritt eller konfliktfyllt innehåll.

De flesta lärarna är noggranna med att poängtera att hur utmanande historiska konflikter är att behandla beror på dynamiken i klassrummen och enskilda elevers bakgrundserfarenheter. Vissa lärare beskriver också hur deras eget språkbruk och misstag i form att synliggöra elevers etniska tillhörigheter kan vara utlösande orsaker till konfliktfyllda situationer.<sup>593</sup> Det är här viktigt att understryka att det inte är självklart att det uppstår konflikter mellan elever bara för att de har bakgrund i ett konfliktdrabbat område – andra dimensioner än etniska, nationella eller religiösa bakgrunder kan självklart vara definierande för elevers mottagande av undervisningen. Detta kan illustreras av en lärare som sade sig sakna erfarenhet av att konflikter mellan elever blivit accentuerade till följd av historieundervisningens innehåll trots sin treåriga erfarenhet av historieundervisning i etniskt heterogena grupper där undervisningen behandlat ämnen så som armeniska folkmordet i

---

<sup>590</sup> G1, 2021-04-14.

<sup>591</sup> G1, 2021-04-14; H2, 21-10-22. Detta står i kontrast till forskning som framhållit lärares uppfattningar om att man riskerar sin trovärdighet genom att inför eleverna inte ge uttryck för sina egna ståndpunkter. Se till exempel Robert Stradling, "The teaching of controversial issues: An evaluation," *Educational review* 36, nr 2 (1984), 126.

<sup>592</sup> Läraren för resonemanget i relation till elevers pro-ryska uppfattningar om Ukrainakriget. G12, 2022-11-16.

<sup>593</sup> H4, 2022-02-04; G1, 2021-04-14.

klassrum som inrymt elever med turkisk såväl som armenisk bakgrund.<sup>594</sup> Den sistnämnda upplevelsen är läraren ensam om bland deltagarna i studien. Samtidigt är det intressant att läraren med den erfarenheten är den lärare som tydligast framhåller och understryker vikten av att arbeta för att få elever att frångå en essentialistisk syn på identitet genom att få dem att förstå att etniska identiteter, både historiskt sett och i samtiden, är konstruerade. Huruvida lärarens erfarenheter av en konfliktfri miljö, befriad från utmaningar kopplad till rivaliserande kollektiva minnen, kan förklaras med lärarens undervisningsintentioner är inte möjligt att säga något definitivt om, men det väcker ofrånkomligen frågan om relationen mellan de två.

För att sammanfatta uttrycker lärare i varierande grad hur konfliktfyllda uppfattningar mellan elever kan accentueras av undervisningen. Lärares beskrivningar av konfliktfyllt innehåll är framför allt kopplat till behandlingen av historiska och samtida konflikter. Vissa lärare beskriver hur att socialisera en förståelse kopplad till skuld riskerar elevernas förtroendeförlust. Att, i en subjektifierande anda, låta eleverna ge uttryck för sina åsikter om konflikter de har en personlig relation till, löper enligt vissa lärare risken att elever blir kränkta. Förlorad kontroll kan riskera hetsiga diskussioner, vilket i sin tur kan vara förknippad med att undervisningens kvalificerande intentioner blir lidande och en önskad socialisation uppstår genom att exempelvis främlingsfientliga åsikter kommer till utlopp.

## Elevers upplevelser av historiskt förtryck som förtryckande

De kontextuella utmaningarna under denna avsnittsrubrik är kopplade till specifika historiska innehåll och narrativa strukturer snarare än till specifika intentioner. Ämnesinnehåll om europeisk kolonialism, imperialism och slavhandel blir enligt en del lärare mer riskabelt när det sitter människor med ”svart hy i klassrummet”.<sup>595</sup> En lärare tar upp att ”mörk historia” så som imperialism och rasism innehåller begrepp som riskerar att landa fel och att man som lärare ofrivilligt kan råka stigmatisera sina elever.<sup>596</sup> Historiskt innehåll som egentligen innefattar en europeisk eller västerländsk självvranssakande dimension riskerar i detta sammanhang att motverka sitt syfte. En lärare berättar hur hen använde ett material om Jim Crow-lagarna som inte landade väl och fick många elever i klassen att reagera mot undervisningens innehåll:

---

<sup>594</sup> G10, 2022-11-01.

<sup>595</sup> G5, 2021-10-20. En lärare som uttrycker en liknande uppfattning är G9, 2022-10-20.

<sup>596</sup> G6, 2022-01-26.

Jag hittade en jättebra bild, som kom från en amerikansk lärobok för universitet. Man hade sammanställt reklamaffischer från slavmarknader, med ett ganska hårt språk naturligtvis, och det jag upplevde när jag körde det med en homogengrupp var: ”Okej, det här har hänt, det här är förkastligt, det här är inte bra” men när jag körde det i ett mer multietniskt klassrum så märkte jag också, och det var flera elever som sa det, ”att det här kändes väl lite obehagligt”.<sup>597</sup>

Intrycket är att eleverna betraktade materialet som en reproduktion av koloniala stereotyper.

Att historiskt innehåll som berör förtryck mot grupper, som eleverna identifierar sig med, kan vara jobbigt och emotionellt påfrestande för eleverna framgår även av en annan lärares beskrivning av hur elever ibland kan vara i behov av att lämna klassrummet eller stanna kvar för att prata efter att läraren i undervisningen om rasism visat autentiska foton på lynchade svarta människor. Samma lärare förklarar att kolonialism eller ”synen på afrikanen” kan vara känsliga områden att hantera – när det exempelvis sitter elever med somalisk bakgrund i klassrummet – men läraren gör själv ingen koppling till risken för en eventuell ofrivillig reproduktion av stereotyper. I stället beskriver läraren utmaningen i termer av elevernas starka emotionella reaktioner i mötet med undervisning om ett historiskt förtryck mot grupper de identifierar sig med.<sup>598</sup> Ytterligare en lärare lyfter sina erfarenheter av hur historien om transatlantiska slavhandeln riskerar att bli väldigt förnedrande, framför allt för eleverna från västafrikanska länder. Enligt lärarens erfarenheter kan den förnedrande situationen förstärkas genom att andra elever – som i vanliga fall är bra kompisar – kan ge uttryck för öppet rasistiska kommentarer i anslutning till innehållet. Detta menar läraren ofta kan förekomma i de fall eleverna kommer från länder där en ”öppen rasism” är mer institutionaliserad i jämförelse med vad fallet är i Sverige.<sup>599</sup>

De kanske sitter i samma klassrum här och det fungerar jättefint och de är bra kompisar men båda två vet, båda elevgrupperna vet och sen ska jag då berätta om hur de svarta slogs i bojar och fraktades som boskap över [Atlanten]

---

<sup>597</sup> G11, 2022-11-02.

<sup>598</sup> G5, 2021-10-20. Vad som är den egentliga anledningen till elevernas reaktioner är givetvis ingenting som jag kan besvara.

<sup>599</sup> Andra lärare beskriver sina erfarenheter av att behöva möta och hantera rasistiska uttryck från etniskt svenska elever. Till exempel: G1, 2021-04-14; G12, 2022-11-16.



och fick slita och alltså du vet, det blir... man känner i luften i klassrummet, att det här är en väldigt förnedrande historia för en grupp [...].<sup>600</sup>

På detta sätt riskerar innehållet att accentuera rasistiska attityder riktade mot elever i klassrummet, vilket gör innehållet utmanande att hantera. Elevernas känsla av förnedring skulle kunna förstås i ljuset av forskning som understrukit en hög grad av negativ figurering i representationen av svarta subjekt. Forskningen framhåller hur "people of color" ofta studeras i position av att vara historiens passiva offer samt att det finns en risk att reproducera förnedrande effekter av rasistiskt våld, via goda avsikter om att framhålla våldet som ett avskräckande exempel.<sup>601</sup> I en amerikansk kontext har Keith C. Barton framhållit att lärare ofta kan vara överraskade över att upptäcka att deras afroamerikanska studenter visar motstånd mot att behandla slaveriet i klassrummet.<sup>602</sup> Lärarens uttalande framhåller att förnedringen blir värre av att det är ett välkänt innehåll som eleverna redan är bekanta med, vilket tycks förstärka känslan av negativ exponering. En annan lärare lyfter en principiellt liknande utmaning när det kommer till att tala om "folkgruppen romer i Sverige" när det finns elever med romsk tillhörighet i klassrummet. En försvårande omständighet beskriver läraren vara att det både bland elever "som invandrat" och bland "svenska elever" finns etablerade föreställningar baserade på vandringsgäster som riskerar att göra undervisningsinnehållet än mer delikat att hantera.<sup>603</sup>

Gemensamt för innehållet som lärarna beskriver som utmanande, särskilt känsligt eller emotionellt laddat att hantera är dess fokus på grupperns lidande – till exempel som "boskap på ett slavskepp", "lynchat offer", eller "offer för strukturell diskriminering". Utifrån lärarnas beskrivningar ter det sig som att utmaningarna är kopplade till framställningar där den förtryckta "gruppen" beskrivs i passiva termer. I klasser där elever själv har "svart" erfarenhet/identitet/hy upplever nämnda lärare att undervisning som lyfter dessa delar av historien riskerar vara påfrestande för eleverna, vilket de i sin tur anser vara förknippat med särskilda kravställningar på dem som lärare. En annan utmanande aspekt som en lärare framhåller är att vissa elevers bristande kunskaper i svenska språket kan göra innehåll om exempelvis slavhandel

---

<sup>600</sup> G4, 2021-09-30.

<sup>601</sup> David Morley, Kuan-Hsing Chen och Stuart Hall (red.), *Stuart Hall: Critical dialogues in cultural studies* (London: Routledge), 442; Christopher C. Martell, "Teaching race in US history: Examining culturally relevant pedagogy in a multicultural urban high school," *Journal of Education* 198, nr 1 (2018), 63; Dora Apel, *Imagery of Lynching: Black men, white women, and the mob* (New Brunswick: Rutgers University Press), 2. Se även Simon (2011), 434.

<sup>602</sup> Barton (2009), 270–271.

<sup>603</sup> H4, 2022-02-04.

än mer utmanande att hantera. Språkliga missförstånd riskerar att öppna upp för starka emotionella reaktioner hos elever med risk att undergräva relationer mellan elev och lärare.<sup>604</sup> Av beskrivningen framgår det hur olika typer av utmaningar förknippade med en migrationspräglad mångfald kan samverka och förstärka varandra.

En annan form av innehåll som lärare lyfter som utmanande att hantera är innehåll kopplat till förtryckande handlingar begångna av historiska grupper/aktörer/stater som elever tillhörande etniska minoriteter i klassrummen identifierar sig med. Att behandla sådant innehåll löper enligt en del lärare risken att elever uppfattar undervisningen som ett försök till smutskastning.<sup>605</sup> En lärare tar inte upp transatlantiska slavhandeln som ett utmanande ämne trots att hen beskriver sig undervisa elever som talar tigrinja, somaliska och swahili. Läraren har erfarenhet av att det är enklare att tala om förtryck begått av europeiska aktörer än att ta upp arabisk slavhandel och muslimska erövringar. Att det blir utmanande kan ses i ljuset av lärarens övergripande intention att använda undervisningen för att fostra demokratiska värderingar och värdera historiska skeenden i ljuset av en demokratisk värdegrund. När som läraren uttrycker det: ”De vi anser vara skurkar kanske är hjältar i deras [i sammanhanget elever med muslimsk bakgrund och identifikation] historiebeteckning” är det inte märkligt att innehållet kan uppfattas som riskabelt eller känsligt att ta upp.<sup>606</sup> Användningen av begreppet ”vi” och ”vår” ger också intrycket av att utmaningen delvis konstitueras i relation till att läraren känner tillhörighet med, eller åtminstone i elevernas ögon ses som företrädare för, en majoritetsposition. Detta är ytterligare ett uttryck för hur kunskapen om världen – i detta fall undervisningens utmaningar – kan uppfattas som en respons på undervisningens utförande; att vi möter världen genom våra handlingar. En lärare beskriver i liknande anda en inre konflikt som handlar om huruvida hen ska ge utrymme för Polens inblandning i Förintelsen i elevgrupper där läraren har ”många” elever med polsk bakgrund. Läraren ser det som viktigt att undvika att eleverna uppfattar undervisningen som ett påhopp.<sup>607</sup>

En annan form av förtryck som kan vara känsligt för lärare att behandla är förtryck eleverna själva råkat ut för. Ett sådant exempel är hur könsstämpning<sup>608</sup> blev känsligare för en lärare att behandla i undervisningen när det visade sig att ”mellan 5 och 7 tjejer i klassrummet”

---

<sup>604</sup> G8, 2022-10-10.

<sup>605</sup> G3, 2021-09-02; H1, 2021-09-13; H2, 21-10-22.

<sup>606</sup> H1, 2021-09-13.

<sup>607</sup> H2, 21-10-22.

<sup>608</sup> Här använder jag mig av lärarens begrepp vars negativa konnotationer även speglar min syn på fenomenet. Företrädare positiva till den kulturella seden skulle snarare kalla det för det mer neutrala omskärelse eller det positivt religiöst laddade *tahara* (rengörelse).

själva hade utsatts för könsstympling när de var yngre. Läraren beskriver det som att undervisningen då rör sig från en "akademisk nivå" till att handla om "människors kroppar" och beskriver hur några "somaliska tjejer" stannat efter lektionen med frågor om könsstympling.<sup>609</sup> Diskussionen beskrevs som svår och utmanande när det rörde sig om elevernas egna kroppar. Läraren framhöll vikten av att förklara sin syn på fenomenet och redogjorde för sitt utbyte med eleverna:

"Det [könsstympling] förekom långt innan de här områdena blev muslimska så det har ju absolut inget med Islam att göra. Och i Hadith så läste [uttryckte] Muhammed det [sin syn på könsstympling] två gånger varav båda gångerna med en relativt negativ syn på det hela"

"Men de säger att det tillhör religionen, våra imamer"

"Ja men varför gör inte araberna det då, känner inte de till Islam?"

"Ja det har du rätt i?"<sup>610</sup>

Även om beskrivningen innehåller den intensifierande dimensionen av att eleverna på ett kroppsligt plan är drabbade, relaterar lärarens återgivna dialog både till beskrivningar av offerskap och att förtryckarna utgörs av en minoritet. Lärarens framställning av den kulturella seden – en sed som är rotad i värderingar som står i skarp kontrast till majoritetssamhällets liberala, individualistiska uppfattningar om kroppslig självbestämmande riskerar onekligen att uppfattas som en svartmålning av en kulturell minoritet. Det läraren uppfattar som en lösning är att framhålla teologiska argument och att beskriva könsstympling som någonting utanför islam utan att gå in på en pågående debatt bland religiöst lärda inom islam ('Ulamā), vilket får frågan att framstå som avklarad inför eleverna. Den utmanande situationen beskrivs på detta sätt i relation till en socialisation i form av att könsstympling är något som inte hör sann islam till.<sup>611</sup> Även

---

<sup>609</sup> G11, 2022-11-02.

<sup>610</sup> H1, 2021-09-13.

<sup>611</sup> I relation till detta är det viktigt att påpeka att synsättet mellan imamer skiljer sig åt. Exempelvis har den svenske imamen Sheik Omar Ahmed beskrivit könsstympling som ett övergrepp på den kvinnliga kroppen och som något som är förbjudet enligt islamsk lag. Forskaren Kecia Ali framhåller hur en sådan uppfattning förutsätter att man är beredd att betrakta Sunnah och Hadith som en produkt av sin tid. Det är även viktigt att tillstyrka läraren i att könsstympling inte är en kulturell

om läraren inte själv explicit uttrycker det, är det möjligt att uppfatta olika potentiellt didaktiskt utmanande funktionella utfall som är förknippade med situationen: En risk att som lärare svartmåla islam, förminska könsstymnings reella konsekvenser, få elever att uppfatta sig påhoppade och öppna upp en så kallad avgjord fråga på jämställdhetens område. Olika sätt att hantera frågan är förknippade med olika funktionella intentioner. Vägvalet illustrerar en indirekt socialiserande intention om att reducera olika uppfattningar om islam till en islam förenlig med liberala värden, även om läraren snarare beskriver det i termer av att utveckla elevers kunskaper om islam.

I avsnittet har jag visat hur lärare upplever undervisning om historiskt förtryck som utmanande i klassrum där (1) elever känner tillhörighet med grupper utsatta för historiskt förtryck, (2) identifierar sig med berättelsens förtryckare eller (3) själva kroppsligen är märkta av de förtryckande praktikerna undervisningen berör. I löpande ordning är följande innehållsmässiga exempel knutna till ovan nämnda punkter (1) historien om transatlantiska slavhandeln (2) historien om arabiska slavhandeln och (3) könsstymning. Gemensamt för avsnittets samtliga exempel, med ett undantag, är att lärarna uttrycker risker med att undervisningsinnehåll (som kan sägas innefatta rannsokande dimensioner) på olika sätt kan leda till en oönskad socialisation; en socialisation som eleverna uppfattar i termer av förtryck, kränkning eller försök till smutskastning. Det är i lärarnas försök att undvika ett sådant utfall utan att för den skull varken ge avkall på sannfärdighet i skildringar av det förflutna eller ämnets kravställningar som jag vill hävda att den kontextuella utmaningen konstitueras. Subjektifierande dimensioner så som att utmana elevernas upplevelse av förtryck eller offerskap beskriver lärare på olika sätt i utmanande termer och något som riskerar att undergräva elev-lärorelationen, vilket kan illustreras av en lärare som beskriver en inre dialog om undervisningens inriktning som en utmaning i sig.

## Elevers bristande kunskaper i svenska språket

Med tanke på att många av lärarna som deltar i studien undervisar i klassrum där det finns elever som är nyanlända, flerspråkiga snarare än

---

sed exklusiv för muslimer och att seden för en majoritet av världens muslimska samhällen praktiskt taget är okänd. För en redogörelse av texttolkningarna bakom de heterogena uppfattningarna bland religiöst lärda inom islam, se Kecia Ali, *Sexual ethics and Islam: Feminist reflections on Qur'an, Hadith, and jurisprudence*, expanded and revised edition (London: Oneworld, 2016), 154–155, kap. 6. Det är vidare lätt att ha förståelse för lärarens socialiserande intention när diskussionen inte bara är teoretisk utan, som läraren uttrycker det, handlar om "människors kroppar" och därmed riktiga fysiska åverkningar.

enspråkiga, inte har gått hela grundskolan i Sverige, talar ett annat hemspråk än svenska eller kommer från socialt utsatta eller utbildningsmässigt svaga hemmiljöer är det inte särskilt överraskande att elevers bristande kunskaper i svenska språket av många lyfts som en utmanande omständighet för undervisningen.<sup>612</sup> Forskare som intresserat sig för andraspråksläsares möte med historieläroböcker har framhållit hur svårigheterna bland annat kan förklaras med bristande läs- och ordförståelse i undervisningsspråket vilket resulterar i felaktiga tolkningar och svårigheter att inferera – finna kopplingar mellan texter och mellan text och tidigare kunskap.<sup>613</sup> Vissa studier har framhållit hur läsaren behöver förstå minst 90 procent, helst 98 procent av orden, för läsförståelse.<sup>614</sup> Två av studiens lärare, som arbetar på skolor i så kallade utsatta områden, lyfter elevers bristande kunskaper i svenska språket och otillräckliga läsförståelse<sup>615</sup> som ett generellt problem för undervisningen.<sup>616</sup> Behovet av att stanna upp och förklara begrepp, arbeta mer med ordförståelse sänker tempot för undervisningen och ökar behovet av att gå tillbaka, vilket gör det mer utmanande att fullgöra styrdokumentens krav.<sup>617</sup> En annan lärare framhåller att elevernas bristande kunskaper i svenska bidrar till att det inte går att bedriva den önskade undervisningen. Hen beskriver erfarenheter av att undervisa elever som har bott i Sverige i hela sitt liv men som har skrala kunskaper i svenska språket på grund av att de sällan kommer i kontakt med det då många har ett annat hemspråk, varken läser på svenska eller ser på svensk teve och därmed kanske inte känner till de begrepp historieläroboken

---

<sup>612</sup> Att lärare tenderar att se elevers bristande kunskaper i svenska språket som en stor utmaning och definierande för undervisningen har framhållits i andra studier. Se avsnittet "Undervisning i heterogena kontexter". Forskning har även framhållit att det tar mellan 4 och 10 år att utveckla en skolspråklig kompetens på elevers andraspråk, vilket har kopplingar till erbjuden undervisning men även andra faktorer. Kenji Hakuta, Yuko Goto Butler och Daria Witt, *How long does it take English language learners to attain proficiency?* (Stanford: University of California Linguistic, 2000), <https://escholarship.org/uc/item/13w7m06g> (Hämtad 2025-01-09). Se även Lotta Olvegård, *Herravälde: Är det bara killar eller?: Andraspråksläsare möter lärobokstexter i historia för gymnasieskolan* (Göteborg: Göteborgs universitet, 2014), 36.

<sup>613</sup> Nassaji Hossein, "L2 vocabulary learning from context: Strategies, knowledge sources, and their relationship with success in L2 lexical inferencing," *Tesol Quarterly* 37, nr 4 (2003), 652, 660, 663–665. För en utförlig forskningsredogörelse för frågor relaterade till andraspråksläsares läsförståelse inom historieämnet, se Olvegård (2014), 8–15.

<sup>614</sup> Texter tenderar att uppfattas som svåra om så lite som 3 procent av orden är okända för läsaren. Ronald P. Carver, "Percentage of unknown vocabulary words in a text as a function of the relative difficulty of the text: Implications for instruction," *Journal of Reading Behavior* 26 (1994), 432–435; Mienke Droop och Ludo Verhoeven, "Language proficiency and reading ability in first- and second-language learners," *Reading Research Quarterly* 38 (2003), 101.

<sup>615</sup> Lärarna understryker att problemet har en tydlig klassdimension och även gör sig gällande bland deras elever med svensk bakgrund.

<sup>616</sup> H8, 2022-06-15; G9, 2022-10-20. Detta gäller även andra lärare som inte arbetar i utsatta områden. Till exempel G8, 2022-10-10.

<sup>617</sup> H4, 2022-02-04.

utgår ifrån att eleverna behärskar.<sup>618</sup> Elevers bristfälliga kunskaper i svenska språket beskrivs av flera lärare som en utmaning för historieförmedlingen och för elevernas förståelse av undervisningens innehåll. Lärare beskriver hur det ibland tagit ett tag för dem att inse att inte alla elever är bekanta med begrepp som ”flod” eller ”konstbevattning” i samband med exempelvis avhandlandet av flodkulturernas utveckling.<sup>619</sup> En lärare exemplifierar hur en grupp nior inte förstod ordet ”slag” och ”landstiga” i undervisningen om andra världskriget, och att det dröjde ”jättelång tid” innan hen som lärare blev varse om vad det var som gjorde att eleverna inte förstod innehållet.<sup>620</sup> Enligt en lärare med lång erfarenhet av arbete med nyanlända elever lär man sig visserligen med tiden vilka begrepp som brukar vara utmanande för eleverna, vilket gör det lättare att föregå svårigheten.<sup>621</sup> Flera av orden som lärarna framhåller bär antingen drag av att ligga långt ifrån ett vardagsspråk eller bestå av ord som kan ha en annan betydelse i en skolkontext i jämförelse med en vardaglig kontext. ”Slag” och ”konstbevattning” (som elever förstod som någon form av fontän) är ett exempel på det senare. Denna typ av ord har (tillsammans med ord lärare och läromedel tar för givet att eleverna känner till) beskrivits som särskilt utmanande för andraspråksinlärare. Andra exempel kan vara begrepp så som teckna, handla eller hamnar. Svenskans möjligheter att konstruera långa sammansatta ord är andra drag som forskare betonat som särskilt utmanande att ”packa upp” för elever som har svenskan som andraspråk.<sup>622</sup>

Ytterligare en av studiens lärare med lång erfarenhet av att undervisa historia för nyanlända, med bakgrund i olika länder, språk och kulturer, lyfter vikten av att inte vara för snabb i generaliseringarna och undvika att se nyanlända som en enhetlig grupp. Hur stor den språkliga utmaningen blir beskriver läraren bero på elevernas kunskaper i sitt modersmål, förmåga att skriva på sitt hemspråk samt vara kopplad till

---

<sup>618</sup> H4, 2022-02-04. Jonsson, Mood och Treuter har påvisat hur lägre resultat på språktest och en lägre självskattad kompetens i svenska språket gör sig gällande bland unga svenskar med utländsk bakgrund som fötts i Sverige. Jonsson, Mood och Treuter (2022), 21.

<sup>619</sup> Intervju 10; H4, 2022-02-04. Liknande resonemang finns hos andra lärare, till exempel G11, 2022-11-02.

<sup>620</sup> H3, 2022-01-31.

<sup>621</sup> G4, 2021-09-30. En lärare beskriver ingående hur elevers socioekonomiska förhållanden kan göra det utmanande för elever att tillgodogöra sig undervisningen. Läraren berättar om elever som både ansvarar för att lämna småsyskon på skolan eller förskolan på vardagsmorgnar och sedan jobbar på vardagskvällar och helger. Följden blir bristande energi, svårigheter att koncentrera sig, lite tid att lägga på skolan – vilka är svårigheter som förstärks av elevers bristande kunskap i svenska språket. Se G10, 2022-11-01.

<sup>622</sup> Inger Lindberg, ”Språk för lärande i en mångspråkig skola,” i *Läraryrkets interkulturella dimensioner: Forskning om undervisning och lärande 6*, red. Solweig Eklund (Stockholm: Stiftelsen SAF och Lärarförbundet, 2011), 18–19. Språkdidaktikern Andreas Nuottaniemi har framhållit hur elever som visar stora svårigheter att klara svenska som andraspråk också kan ses som ”flerspråkiga vagabonder” som bär på en ”gräsrotsflerspråkighet” med spår av elevernas migrationserfarenheter. Nuottaniemi (2023), 242.

sociala faktorer så som elevernas skolbakgrund och deras föräldrars utbildningsbakgrund.<sup>623</sup>

Utmaningens omfattning har, enligt samma lärare, även att göra med vilken språkgrupp eleverna kommer ifrån. Nyanlända elever från språkgrupper som arabiska, dari, persiska, tigrinja, somaliska och swahili, där inte ens skrivtecknen är detsamma som svenskans, innebär ofta större utmaningar för historieundervisningen.<sup>624</sup> Lärarens beskrivning av det mångspråkiga klassrummet speglar det faktum att Sverige idag är ett multi-språkligt land, med fem officiellt erkända minoritetsspråk och omkring 200 talade språk.<sup>625</sup> Enligt samma lärares erfarenheter kan svårigheter med svenskan ge elever en känsla av etnisk underlägsenhet gentemot ”svenskfödda elever”, vilket kan leda till en ovilja bland elever att i klassrummet dela med sig av sina erfarenheter.<sup>626</sup>

Det finns ett ämnesspecifikt innehåll som lärare erfar är särskilt utmanande i relation till att undervisa elevgrupper där många av eleverna har bristfälliga kunskaper i svenska språket, nämligen källkritik.<sup>627</sup> En lärare understryker att källkritik handlar om att kunna se nyanser och ”läsa mellan raderna”, vilket ställer helt andra krav på kunskaper i språket i jämförelse med att lära ut fakta om ett historiskt förlopp:

[Läsa mellan raderna] är ju jättesvårt för många elever. Jag menar en text, en faktatext där det står något baserat på en händelse om några årtal och kronologi – det kan man ändå ta till sig. Men att förklara att någon är tendensiös och kan skriva en sak men mena någonting annat egentligen och kan ha någon slags bakomliggande tanke och syfte med sin text – det kräver ju mycket mer från elevens sida att förstå det.<sup>628</sup>

Flera lärare lyfter källkritik som ett särskilt utmanande område men ingen artikulerar svårigheten och kopplingen till en nyanserad förståelse för undervisningsspråket på ett lika explicit sätt som läraren i citatet ovan.<sup>629</sup> En annan lärare beskriver hur nyanserade redogörelser om historiska tidens motsägelsefulla drag, är särskilt utmanande i elevgrupper där många elever har problem med svenska språket.<sup>630</sup> Exemplet om källkritik indikerar att omfattningen av språkliga utmaningar inte enbart kan

---

<sup>623</sup> H1, 2021-09-13. Liknande resonemang finns hos andra lärare, till exempel H6, 2022-05-25; G1, 2021-04-14.

<sup>624</sup> H1, 2021-09-13.

<sup>625</sup> Institutet för språk och folkminnen, ”Språken i Sverige,” <https://www.isof.se/flersprakighet/lar-dig-mer-om-flersprakighet/spraken-i-sverige>

<sup>626</sup> H1, 2021-09-13.

<sup>627</sup> G11, 2022-11-02; H8, 2022-06-15; G8, 2022-10-10.

<sup>628</sup> G8, 2022-10-10.

<sup>629</sup> H8, 2022-06-15; G3, 2021-09-02.

<sup>630</sup> G6, 2022-01-26.

förstås i relation till elevernas språkliga kompetens. I stället konstrueras utmaningen också i relation till undervisningens inriktning, där vissa lärare ger uttryck för hur särskilda arbetsmetoder kan bidra till att minska objektiva omständigheters konsekvenser för elevernas tillgodogörande av den historiska kunskapen.

Vissa lärare med utbildningsbakgrund i svenska eller svenska som andraspråk beskriver hur de under historielektionerna arbetar med metoder från svensklektioner och talar mer i termer av språkutvecklande arbetssätt och mindre i termer av elevernas bristande kunskap i svenska språket som en problematisk utmaning.<sup>631</sup> En lärare betonar möjligheter att behandla svåra texter och framhåller hur hen brukar arbeta med ett 1970-tals läromedel om franska revolutionen skrivet ur ett feministiskt perspektiv trots att hens nyanlända elever inte haft särskilt lång tid med svenska språket.<sup>632</sup> Andra lärare beskriver hur de väljer att arbeta ”runt” den utmanande omständigheten. En av lärarna som säger sig göra det beskriver inte de språkliga utmaningarna som särskilt framträdande och kopplar det till sin föreläsningssinriktade undervisningsmetod:

Jag har ju alltid kört väldigt föreläsningstungt i stället – berättande – och jag har ju själv också ett ganska levande narrativ, stark typ av föreläsningssätt som jag ändå upplever inkluderar de flesta. Du kan ha språksvårigheter, du kan ha lässvårigheter, du kan ligga efter kunskapsmässigt, du kan ändå ta del av underlaget på ett bra sätt.<sup>633</sup>

I vilken mån eleverna uppfattar det på liknande sätt är inte en fråga som jag undersöker. Oavsett det, visar citatet hur upplevda utmaningar och möjligheter inte enbart kan ses som direkta uttryck för elevkontexten. Snarare formas utmaningarna i relation till särskilda undervisningspraktiker. En annan lärare som framhåller lärarledda genomgångar som karaktäristiska för sin undervisningsmetod nämner inte elevers kunskaper i svenska språket som en utmaning.<sup>634</sup> Det ter sig som att i vilken utsträckning lärarna beskriver omständigheten i termer av utmaning (vid sidan av elevers skilda nivåer/kunskaper som varierar mellan elevgrupper/skolor och är beroende av elevernas studiebakgrund etc.) är intimt sammanbunden med undervisningens metoder och inriktning.

---

<sup>631</sup> Detta framgår tydligast hos G4, 2021-09-30; H4, 2022-02-04.

<sup>632</sup> Notera att läraren arbetar i språkintrödningsprogram där elevernas språkutveckling på ett annat sätt är en del av undervisningens syfte, vilket kan förklara att språkkunskaperna inte på samma vis beskrivs i termer av utmaningar.

<sup>633</sup> G1, 2021-04-14. Läraren är inte ensam om detta utan fler framhåller lärarledda genomgångar i termer av att inkludera elever. G2, 2021-05-27; H8, 2022-06-15.

<sup>634</sup> G1, 2021-04-14.



En del av den språkliga utmaningen är kopplad till bedömning av elever som inte är uppväxta med svenska språket. En lärare beskriver det som en orimlig situation att en elev som anländer under vårterminen i åttan, efter 1,5 år ska uppnå slutbetyg, vilket förutsätter att man behärskar skolspråket. Läraren framhåller hur det är orimligt att tänka sig att eleven ska orka men också att som lärare formativt hinna handleda eleverna mot målet.<sup>635</sup> En annan lärare beskriver hur elevers bristande kunskaper i svenska språket gör det nödvändigt att se brett på bedömningsunderlaget, ha överseende med elevers enklare formuleringar i skrift men beskriver samtidigt det som ”vanskligt” att bortse från prestationer där eleverna inte lyckas leverera.<sup>636</sup> Utmaningen kopplat till bedömning tycks ligga i att som lärare balansera, med hänsyn till språkliga omständigheter, ge elever rimliga möjligheter att klara kraven utan att för den skull ge avkall på dem.

I avsnittet har jag visat hur lärare uppfattar att elevernas bristande kunskaper i svenska språket är förknippat med svårigheter att förmå eleverna att tillgodogöra sig undervisningen, något som uppmärksammas i flera studier.<sup>637</sup> Vissa lärare upplever att elevers bristande kunskaper i svenska språket är en särskilt utmanande omständighet i relation till att kvalificera elevers förmåga till källkritik, vilket brukar framhållas fylla en viktig funktion för fostrandet av ett demokratiskt medborgarskap.<sup>638</sup> Lärare ger uttryck för ett tydligt bristperspektiv och bortsett från ett undantag framhålls elevernas flerspråkiga kunskaper inte som en fördel för historieundervisningen.<sup>639</sup> De lärare som uppfattar svårigheter framställer dem företrädesvis i relation till elevernas bristande kunskaper och mindre i relation till en avsaknad av kunskaper inom språkutvecklande arbetssätt eller transspråkande undervisning. Socialiserande intentioner som framträder är att kunskaper i svenska är

---

<sup>635</sup> H1, 2021-09-13.

<sup>636</sup> Läraren beskriver hur hen en gång gjorde just detta, men hänvisade samtidigt till att hen då upplevde sig ha ett bredare underlag att luta sig mot i bedömningen. H3, 2022-01-31. Ytterligare en lärare betonar den utmanande balansgången. G5, 2021-10-20.

<sup>637</sup> Runfors (2003), 150–156; Lundberg (2015), 105–106, 135–137, 213; Nuottaniemi (2023), 366–367.

<sup>638</sup> Se till exempel Shemilt (1983), 16–17; Shemilt (2009); Levesque (2008), 14.

<sup>639</sup> Vissa forskare har framhållit hur språkutvecklande arbetssätt kan vara förknippade med didaktiska fördelar i historieämnet. En dekonstruktion eller att ”packa upp” historieämnets texter kan både vara behjälpligt för elevers språkutveckling och för att synliggöra historiska narrativs konstruerade natur. Lindberg (2011), 23; Mary Schleppegrell och Luciana C. de Oliveira, ”An integrated language and content approach for history teachers,” *Journal of English for Academic Purposes* 5 (2006).

en nyckel till samhället, inte minst för att klara skolans kravställningar.<sup>640</sup> I avsnittet framhåller jag dock att elevers bristande kunskaper i svenska språket ses som mer eller mindre utmanande vilket inte enbart kan förstås i relation till elevernas språkliga kompetens utan även i relation till undervisningens inriktning och form.

## Intentionsspecifika möjligheter och utmaningar

### Nutidsförståelse och förståelse av det förflutna

Vissa lärare framhåller möjligheter i form av att deras etniskt heterogena elevgrupper innefattar elever som uttrycker perspektiv de som lärare själva förbisett eller aldrig tänkt på.<sup>641</sup> En lärare beskriver hur elevers skolkunskaper från till exempel Syrien, Afghanistan eller Eritrea kan erbjuda möjligheter till en utvecklad historisk förståelse. Elevers olika infallsvinklar rotade i skilda nationella historiekulturer har, menar lärare, potential att bidra till dynamiska och intressanta diskussioner, om man som lärare välkomnar dem.<sup>642</sup> Exempelvis beskriver en lärare erfarenheten att klassrummets religiösa diversitet ofta bidrar till intressanta diskussioner kopplat till korstågen:

Då brukar det bli väldigt livat i klassrummet. När det kommer till muslimsk bakgrund eller kristen bakgrund eller judisk bakgrund så blir det en väldigt intressant spänning, inte på något vis heller otrevlig ska jag ju poängtera. Det blir väldigt intressanta diskussioner och många frågor om hur man kunde tänka på sånt här sätt.<sup>643</sup>

En sådan diskussion handlade om hur man kunde tänka att det var ”okej att ha ihjäl en muslim och ändå komma till himlen” och läraren medgav att frågan ledde till att hen var tvungen att konferera vidare med sina

---

<sup>640</sup> Ett sådant synsätt bland lärare har framhållits i tidigare forskning. Se till exempel Runfors (2003), 155–158; Nuottaniemi (2023), 366–367. Att inom språkintruktionsprogrammen på ett ensidigt sätt se svenska som en nyckel till samhället har av olika anledningar ifrågasatts inom forskning. Exempelvis har språkdidaktiker påpekat att en monospråklig norm leder till att utvecklingen av elevers kunskaper i engelska bortprioriteras, eftersom språken utifrån en sådan norm anses stå i konflikt med varandra. Med tanke på lärarnas uppfattningar om engelskans betydelse för eleverna och att bristande kunskaper i engelska kraftigt begränsar elevernas livschanser ses en sådan prioritering som problematisk. En monospråklig inriktning står i kontrast till fokus på flerspråkiga perspektiv kopplat till språkinläring. Bergström, Jonsson och Norlund Shaswar (2024), 11–12, 17–20.

<sup>641</sup> G5, 2021-10-20.

<sup>642</sup> H8, 2022-06-15; G11, 2022-11-02; G2, 2021-05-27.

<sup>643</sup> G11, 2022-11-02.

filosofi- och religionskollegor för att själv söka svar.<sup>644</sup> De beskrivna möjligheterna kräver inte att eleverna har djupgående kunskaper om det historiska skeendet i sig, exempelvis korstågens förlopp samt tänkbara orsaker och konsekvenser. När det kommer till att bidra med nya infallsvinklar uttrycker en lärare till och med att en ”bristande kunskap” kan utgöra en tillgång i klassrummet.<sup>645</sup>

En lärare lyfter på ett indirekt sätt hur elevers skilda kulturella infallsvinklar kan ge möjligheter till en utvecklad historisk förståelse. Läraren exemplifierar med hur elever som konsumerar syrisk media, i relation till det pågående Ukraina-kriget, uttrycker uppfattningar om att: ”Ryssland kommer att vinna utan några problem alls. Dom har inte satt in sina vapen än så det är lugnt liksom, det går bra [...] Du är galen som tror att Putin kommer att förlora”.<sup>646</sup> Elevernas perspektiv beskriver läraren som spännande och intressanta även om hen inte delar dem och är väl medveten om Kremles propaganda. I dynamiken som elevyttringarna bidrar till ser läraren möjligheter som aldrig skulle ha uppkommit utanför ett ”mångkulturellt undervisningssammanhang”, för att låna lärarens egna ord.<sup>647</sup> De splittrade åsikterna i klassrummet angående ett pågående historiskt skeende ser läraren som ett tillfälle för att odla förståelse för historisk propaganda under första världskriget och Napoleonkrigen. Trots informationsmängd och tillgång till mobiler kan vi inte i klassrummet komma överens om vad som pågår nu; hur var det då inte under tidigt 1900-tal? är enligt resonemanget en historisk lärdom lättare att odla i lärarens ”multikulturella klassrum” med skarpa ideologiska skiljelinjer.

Det finns likaledes lärare som framhåller hur elevernas referenskunskap om blandande perioder och områden, som de fått med sig hemifrån, kan vara förknippat med stora möjligheter för undervisningen. Det är med andra ord inte enbart i relation till vinklade perspektiv och frågegenererande infallsvinklar som lärare ser en heterogen kontext som en tillgång i att utveckla elevers nutidsförståelse och förståelse för det förflutna. Exempelvis framhåller en lärare att elever med skilda bakgrunder genom ”andra kulturella infallsvinklar” berikar undervisningen med kunskaper om ”hur folk har drabbats” och vilka konsekvenser det har fått för både enskilda grupper och samhällen.<sup>648</sup> Andra lärare beskriver hur elevers kunskaper om alltifrån hur namn på historiska platser egentligen uttalas<sup>649</sup> till hur kolonialiseringen påverkat

---

<sup>644</sup> G11, 2022-11-02.

<sup>645</sup> H8, 2022-06-15.

<sup>646</sup> G12, 2022-11-16. Intervjun skedde då medielandskapet dominerades av Ukrainas framgångar.

<sup>647</sup> G12, 2022-11-16.

<sup>648</sup> G5, 2021-10-20.

<sup>649</sup> G11, 2022-11-02. Detta är det enda exemplet på hur elevers flerspråkiga kunskaper framhålls som en resurs för undervisningen.

Somalia<sup>650</sup> fungerar som en undervisningsresurs. Vidare uttrycker lärare hur elever med personliga erfarenheter kopplade till modern historia<sup>651</sup> och elevers personliga erfarenheter av rasism kan bidra till en utvecklad nutidsförståelse, till exempel förståelse för strukturell rasism och dess uttryck.<sup>652</sup> Andra lärare framhåller hur elever med olika religiösa bakgrunder är en tillgång och undervisningsresurs i begripliggörande av religion.<sup>653</sup> En lärare framhåller vikten av att undvika att som lärare gå in med inställningen: ”så här är det”; och berättar om erfarenheter av hur nyttjandet av elevernas nyfikenhet på varandra kan fungera som en väg till utvecklad förståelse.<sup>654</sup>

Andra lärare framhåller erfarenheter av att elevers bakgrund från olika länder har fungerat som en resurs för att göra undervisningen mer levande, vilket i sin tur underlättat elevernas förståelse av det förflutna. I undervisningsmoment om Mesopotamien kan till exempel en elev med bakgrund i Irak bidra med att fylla platsen med liv och på så sätt hjälpa klasskamraterna att utveckla förståelse för att platsen finns kvar, att den inte har upphört att existera som historisk plats, och i högsta grad är levande.<sup>655</sup> En lärare framhåller hur det gäller att ”fånga tillfället” och lyfta elevernas kunskaper för att komma åt fakta utanför läroböckerna. I anslutning till arbetet med andra världskriget beskriver samma lärare hur det alltid kommer någon elev som pratat med en anhörig med erfarenheter från andra världskriget – senast en elev från Mongoliet som talat med sin farfar om hans erfarenheter av kriget. Elevernas personliga berättelser och familjeminnen från olika delar av världen kan på så sätt vara en tillgång i att utveckla förståelsen för betydelsen av ett ”världskrig”.<sup>656</sup>

Inte bara elevernas kunskaper om de historiska områdena och familjeberättelser lyfts som en källa till att levandegöra historien. Vissa lärare betonar hur elever i egenskap av erfarenhet av exempelvis flykt kan ge substans åt historiska berättelserna, förutsatt att eleverna har en tro på att deras erfarenheter är viktiga, att de har tillräckliga kunskaper i svenska språket och därtill en vilja att dela med sig av sina berättelser.<sup>657</sup> Då finns det möjligheter att levandegöra innebörden av flykt som berörs i läroböckernas innehåll om andra världskriget, vilket är lärorikt för de klasskamrater som saknar liknande erfarenheter. Med en lärares egna ord:

---

<sup>650</sup> H6, 2022-05-25.

<sup>651</sup> H2, 21-10-22; G1, 2021-04-14.

<sup>652</sup> G11, 2022-11-02; H4, 2022-02-04.

<sup>653</sup> G2, 2021-05-27; H4, 2022-02-04.

<sup>654</sup> G2, 2021-05-27.

<sup>655</sup> H2, 21-10-22.

<sup>656</sup> H2, 21-10-22.

<sup>657</sup> G1, 2021-04-14; H1, 2021-09-13.

Det har varit mycket lärorikt för deras svenska klasskamrater eftersom de förstår att verkligheten inte är så rosaskimrande eller så omhuldad som för oss som inte har de erfarenheterna [erfarenhet av flykt] [...] Utan det är på något sätt som att skolan och undervisningen blir mera... den blir mer levande – det blir inte bara nån teori om någonting som står i en lärobok utan här blir det verklighet.<sup>658</sup>

Förutom detta finns det en lärare som uttrycker att heterogena kontexter är fördelaktiga i förmedlandet av en progressiv utvecklingsberättelse, orienterad mot framtiden. Narrativet som läraren redogör för är karaktäriserat av en övergripande historisk förståelse om ”mänskliga arten” som en gemensam kraft. Elever med olika bakgrunder ser läraren som en tillgång för att bygga en förståelse för ”människlighetens gemensamma historia” som alla ”folkgrupper” har varit med om att påverka på något sätt. Enligt läraren kan elevernas olika bakgrunder fungera som resurser för att underbygga ett narrativ om en gemensam mänsklig utveckling där fokus ligger på uppfinningar, personers och olika kulturers bidrag. Inriktningen kan dessutom fylla den socialiserande funktionen att ingjuta stolthet hos eleverna över ”deras folkgrupps” bidrag till det historiska framåtskridandet.<sup>659</sup>

Att utveckla elevernas nutidsförståelse och förståelse av det förflutna beskriver lärare på olika sätt även vara färgat av kontextuella utmaningar. Dessa handlar framför allt om svårigheter att hitta innehåll som relaterar till elevernas skilda referensramar, med en lärares ord: ”Utmaningen där blir att som lärare försöka hitta några gemensamma skärpunkter som alla elever kan referera till någonstans i sitt huvud och i sina erfarenheter.”<sup>660</sup> Att koppla undervisningen till elevernas tidigare referensramar är enligt läraren nödvändigt för att eleverna på ett bättre sätt ska kunna utveckla sitt historiemedvetande, av läraren förstått som hur allting hänger ihop.<sup>661</sup> En annan lärare som, i linje med den tyska didaktiska traditionen, anser det viktigt att relatera undervisningen till elevernas egen livssituation tycker att det är mer utmanande och tidskrävande att hitta vad som kan utgöra elevernas ”ingång” och på så sätt väcka ett intresse i elevgrupperna.<sup>662</sup> Elevernas bakgrunder är enligt läraren ofta förknippade med erfarenheter hen personligen finner utmanande att relatera till, något som även en annan av studiens lärare

---

<sup>658</sup> H1, 2021-09-13.

<sup>659</sup> G12, 2022-11-16.

<sup>660</sup> G1, 2021-04-14.

<sup>661</sup> G1, 2021-04-14.

<sup>662</sup> H3, 2022-01-31.

framhåller.<sup>663</sup> Även om avsaknaden av en gemensam historisk kunskapsgrund beskrivs som en utmaning finns det också exempel på lärare som är noggranna med att poängtera att det samtidigt är intressant och utvecklande att arbeta med att försöka hitta innehåll som relaterar till elevernas differentierade referensramar.<sup>664</sup>

Lärare som tycks vara mindre benägna att frånga ett eurocentriskt innehåll eller innehåll med fokus på nationell eller europeisk historia har närmare till att ge uttryck för att heterogenitetens kontextuella utmaningar ligger i att eleverna behöver utveckla nya referenser om nationell/europeisk historia för att kunna tillgodogöra sig undervisningens innehåll. Utmaningen med elevernas bristande kunskaper knyter lärare ofta till ett europeiskt eller nationellt historiskt innehåll. Nyanlända elever, elever som haft få år i grundskolan eller lite skolerfarenhet överhuvudtaget kan förståeligt nog ha stora kunskapsluckor vad gäller europeisk historia.<sup>665</sup> En lärare lyfter att delar av undervisningsinnehållet i årskurs 7–9 förutsätter grundläggande kunskaper om tidigare delar av svensk historia som elever kanske har med sig av att ha vuxit upp i ”den svenska kulturen”.<sup>666</sup> På liknande sätt beskriver en annan lärare det som krävande att bygga en fungerande historisk kontext i de heterogena klasserna hen nu undervisar, i jämförelse med etnisk homogena svenska elevgrupper inom samma koncern som läraren tidigare arbetat i.<sup>667</sup> Utmaningen är enligt lärarens erfarenhet särskilt påtaglig i relation till nationell historia:

Begrepp, erfarenheter, upplevelser. Jag tror att de flesta som är födda och uppväxta här – de har pratat med någon mormor, eller sådär, som växte upp. De kan kanske göra sig en bild av hur det kanske var på 50-talet, eller till och med, med foton och så där. Det har ju inte de här barnen. [...] De har inte de här berättelserna. Och väldigt många har ju inte varit på speciellt många olika platser i Sverige, alltså har inte med sig de här grejerna och det tar lång [tid], det måste man ju på något vis, det måste man ju ta igen.

---

<sup>663</sup> H3, 2022-01-31; G1, 2021-04-14. Denna svårighet har enligt lärarna både en etnisk- och en klassdimension.

<sup>664</sup> G1, 2021-04-14; H5, 2022-02-15; H3, 2022-01-31.

<sup>665</sup> Här är det viktigt att framhålla att gruppen av nyanlända elever är heterogen. En lärare som tydligt understryker detta är H1, 2021-09-13.

<sup>666</sup> H5, 2022-02-15. Liknande resonemang finns hos andra lärare, till exempel G11, 2022-11-02; H6, 2022-05-25; H1, 2021-09-13.

<sup>667</sup> H3, 2022-01-31.

Simon: Mm intressant, så av den anledningen blir det svårare med innehåll i undervisningen som fokuserar på nationell historia.

Ja.<sup>668</sup>

Även om kopplingen till nationell historia kan ses som resultat av en ledande fråga framgår det av dialogen att läraren kopplar den upplevda utmaningen till elevernas sociala villkor och migrationsbakgrund snarare än till kunskap i svenska språket eller deras etniska identifikation.

I avsnittet har jag visat hur lärare uppfattar att reella kontextuella omständigheter, i detta fall elevers avsaknad av en gemensam historisk referensram, får konsekvenser för deras möjligheter att utveckla elevers nutidsförståelse och förståelse av det förflutna. Upplevda möjligheter är förknippade med en nutidsförståelse där elevernas bakgrunder kan fungera som byggstenar. Detta är inte nödvändigtvis förknippat med att sätta den subjektifierande funktionen central utan kan innebära en nutidsförståelse präglad av socialiserande intentioner i form av mänskligheten som en gemensam kraft. I beskrivningar präglade av subjektifierande intentioner, synligt i en lärares betoning av vikten av att ge plats för elevernas disparata förståelser utan att ”köra över dem”, uttrycks möjligheter att kvalificera elevers förståelse kopplat till historisk propaganda. Jag har även framhållit hur lärare ser möjligheter att kvalificera elevers förståelse för vidden av ett ”världskrig” eller innebörden av flykt. I relation till idén om att dra nytta av elevernas erfarenheter för att utveckla förståelsen av migration och flykt nämner lärare förståeligt nog inget om att utmana elevernas berättelser och det går i stället att skymta en implicit socialiserande intention bakom den beskrivna möjligheten. Det handlar om att få nytillkomna elever att betrakta sina erfarenheter som viktiga. De av lärarna beskrivna utmaningarna med att utveckla elevers nutidsförståelse och förståelse av det förflutna är framför allt kopplade till förståelse för nationell och europeisk historia. Lärare som lyfter utmaningar sätter dem i relation till styrdokumentens centrala innehåll och kravställningar samt det tidskrävande arbetet.

## Samhörighet och fördjupad identitet

När det kommer till möjligheter och utmaningar relaterade till lärares intention att skapa samhörighet och fördjupad identitet är det först viktigt

---

<sup>668</sup> H3, 2022-01-31.

att klargöra att intentionen i sig kan ses som ett presumtivt svar på utmaningar kopplat till ett etniskt heterogent och segregerat samhälle. Till exempel tolkar jag lärares tidigare beskrivna intentioner om nationell samhörighet genom att förmedla kunskap om Sveriges moderna (välfärds)utveckling eller idéer om ”historia för mänsklig samhörighet” som svar på en situation där lärare uppfattar att elever är i behov av att utveckla en sådan form av affinitet eller tillhörighet. Detta är kanske särskilt tydligt i lärares intention om att förmå elever med migrationsbakgrund att känna sig accepterade i den nationella eller samhälleliga gemenskapen.

Kopplat till intentionen om att utveckla samhörighet i sina etniskt heterogena klassrum beskriver lärare både möjligheter och utmaningar i relation till kontexten, vilka i sin tur är kopplade till de specifika samhörigheterna lärarna framhåller som viktiga att utveckla. Att visa på en mänsklig samhörighet och en slags progressiv ”enande kraft” genom historien blir lättare när klassrummen inrymmer ”multietniska barn”.<sup>669</sup> Även om läraren prioriterar att utveckla en mänsklig samhörighet bland eleverna står detta inte i motsättning till en idé om att eleverna genom den erbjudna undervisningen ska utveckla en stolthet över ”sin historia” med potential att fördjupa sin etniska identitet. Detta har att göra med lärarens beskrivning om att vägen till att utveckla förståelsen för en progressiv mänsklighet sker genom att peka på olika kulturella framgångar och innovationer, vilket just kan inbringa en stolthet över den egna historien hos eleverna:

Vi vet ju att typ alla har någon form utav kärlek till sitt hemland, sin folkgrupp och liknande. Det går inte att undvika, det är väldigt svårt att undvika och på ett sätt så är det ändå så att det finns ett värde i att lyfta fram vad vissa folkgrupper har nått rent historiskt. Jag menar, ta till exempel ungdomarna från Mellanöstern när vi börjar kolla på de här tidiga folkgrupperna, flodkulturerna, högkulturerna. När du börjar lyfta fram Mesopotamien, vissa av dem är inte riktigt alltid medvetna om att: ”Åh kom vi så här långt”.<sup>670</sup>

Beskrivningen som står i stark motsättning till en eurocentrisk förståelse uttrycker även en statisk beskrivning av begreppet ”folkgrupp”, där den historiska representationens ”folk” tycks ha väl definierade ramar och visa kontinuitet över tid. Ett tidlöst ”vi” tycks inte utgöra en grund för

---

<sup>669</sup> G12, 2022-11-16.

<sup>670</sup> G12, 2022-11-16.



problematisering. Även en lärare, som uttrycker konstruktivistiska idéer om ett tójbart "vi", beskriver hur en kontext där elever har bakgrund i olika länder kan vara gynnsam när det kommer till att använda historia för att fördjupa elevernas identiteter. I detta fall går inte vägen till känslan av en mänsklig samhörighet via en stolthet över den egna gruppens historiska bidrag. I stället är infriandet av den kontextuella potentialen förknippad med att bredda elevernas uppfattning om vad som kan konstituera "vår historia". Läraren framhåller erfarenheter av hur elever med bakgrund i olika länder kan bidra med kunskaper om hur historiska händelser brukats för nationell självförståelse, vilken kan möjliggöra lärdomar för alla i klassrummet:

Då är det två elever som har en av föräldrarna som kommer från Spanien, Baskien i ena fallet. Jag känner att de kunde bidra. Jag pratade lite om vilka spår det här har gett. Vilken roll spelar spanska inbördeskriget i spansk självförståelse. Jag pratar också om Katalonien, Baskien och då hade ju de erfarenheter utifrån, åtminstone den ena, som gjorde att det bidrog till... det gjorde liksom att vi kunde förstå någonting tillsammans allihop.<sup>671</sup>

Av beskrivningen framkommer det att läraren ser historiebruk som en integrerad del av historieundervisningen och inte som ett separat undervisningsmoment. Elevers erfarenheter från olika länder kan enligt lärarens fortsatta resonemang användas för att vidga ett "vi": "Att prata om vår historia, jag försöker gärna bredda det så. Jag vill påstå att Spaniens historia kan bli vår historia. Att vi utbyter erfarenheter, att vi drar lärdomar."<sup>672</sup> De kontextuella möjligheterna är inte fria från utmaningar. De utmanande dimensionerna handlar, enligt lärarens resonemang, om att upprätthålla en balansgång, i detta fall mellan att odla en gemensam historia och att undvika att "göra våld" på vad eleverna uppfattar vara sin historia.

Andra utmanande omständigheter är att det kan vara svårt att utveckla elevers nationella tillhörighet och att få tid till att anpassa historieundervisningen efter elevernas identiteter och intressen. Det förstnämnda kan det ses hos en lärare som beskriver hur hen själv använder sig av uttrycket "vi här i Sverige" men aldrig skulle drista sig att ifrågasätta elevernas känsla och uttryck för att de "inte riktigt hör till".<sup>673</sup> Erfarenheter av att elever visat känslor av främlingskap eller annorlundaskap, eller identifierar sig i motsättning till det svenska är

---

<sup>671</sup> G2, 2021-05-27.

<sup>672</sup> G2, 2021-05-27.

<sup>673</sup> G6, 2022-01-26.

något som ett flertal lärare lyfter och som de ser som viktigt att aktivt motarbeta.<sup>674</sup>

Flera lärare beskriver erfarenheter av hur historien eleverna är intresserade av, och därtill ser som viktig för sin identitet, är relaterad till deras nationella och etniska bakgrund.<sup>675</sup> En av lärarna beskriver hur utmaningen att koppla undervisningen till elevernas intressen och identitet är större i klasser där eleverna kommer från olika regioner och nationella bakgrunder i jämförelse med klasser där de flesta eleverna kommer från en och samma region.<sup>676</sup> Vid sidan av detta beskriver lärare hur utmaningen att relatera undervisningen till elevernas identitet och intresse förstärks av styrdokument och läromedel vars fokus ligger på europeisk eller en eurocentrisk historia. Enskilda lärare framhåller erfarenheter av hur nämnda omständigheter gör det utmanande att få elever att ”anknyta” till historien som stipuleras av styrdokumentet.<sup>677</sup>

Bland de lärare som explicit framhåller undervisningens identitetsformerande intentioner är det inte alla som anser att historieundervisningen bör sträva efter att fördjupa elevernas individuella etniska och kulturella identiteter. Denna uppfattning framkommer hos en lärare som uttrycker idén om att en historia för att främja elevers etniska identiteter står i motsättning till att skapa en inkluderande nationell samhörighet baserad på välfärdsstatens historia. En annan lärare som i olika sammanhang lyfter betydelsen av att utmana elevernas religiösa identiteter (för att utveckla deras kritiska förmåga) beskriver erfarenheter av emigrationens potential att utgöra en nationell historia att bygga gemenskap kring. Samma lärare beskriver dock hur migrationspolitiska skiftningar och en utbredning av främlingsfientlighet i samhället gjort det svårare att använda historia om emigrationen för att fylla en sådan funktion.<sup>678</sup> Resonemanget illustrerar hur historieämnets orienterande potential inte står fri från nutidens politiska villkor.

I detta avsnitt har jag beskrivit hur lärare med skilda funktionella intentioner framhållit hur de uppfattar nationella och etniska dimensioner som viktiga för elevernas historiska intresse och identitetsarbete. Jag har visat hur lärares uppfattningar om kontextuella möjligheter och utmaningar när det gäller att fostra samhörighet och fördjupa elevernas identitet kan förstås i ljuset av skilda socialiserande intentioner. Lärare med intention att socialisera en gemensam mänsklig samhörighet framhåller kontextuella möjligheter. Dessa beskrivna

---

<sup>674</sup> G6, 2022-01-26; G10, 2022-11-01; H1, 2021-09-13; G7, 2022-10-04; H3, 2022-01-31; G11, 2022-11-02.

<sup>675</sup> G1, 2021-04-14; G9, 2022-10-20; G10, 2022-11-01.

<sup>676</sup> G9, 2022-10-20.

<sup>677</sup> G1, 2021-04-14; G5, 2021-10-20. Här är det viktigt att poängtera att lärares idéer om att relatera undervisningen till elevernas identitet kan göras med andra intentioner än identitetsutveckling.

<sup>678</sup> G7, 2022-10-04.

möjligheter skiljer sig åt på sätt som innefattar skilda epistemiska uttryck synliga i hur ett ”vi” och ”vår historia” konstrueras.

För att socialisera en nationell identitet betonar lärare kontextuella utmaningar kopplat till elevers känslor av att inte höra till och hur ett främjande av elevernas etniska identiteter kan motverka sammanhållning och riskera att förstärka segregeringar i samhället.

## Tolerans och demokratisk värdegrund

Värdegrunden är en ideologiskt och kulturellt formad produkt och det är kanske inte förvånande att enskilda lärare beskriver spänningar med att förmedla delar av värdegrunden i sammanhang där det råder en pluralism av värderingar förankrade i skilda etniska, kulturella, religiösa och ideologiska synsätt.<sup>679</sup> Antisemitiska värderingar i elevgrupper uppger lärare vara en utmaning att framgångsrikt motarbeta, med en underförstådd intention om att utveckla tolerans.

En majoritet av studiens lärare framhåller erfarenheter av antisemitiska uttryck hos elever som har bakgrund i Mellanöstern. Lärarnas erfarenheter ligger i linje med resultat från forskning utförd i Sverige såväl som i andra europeiska sammanhang.<sup>680</sup> En lärare beskriver erfarenheter av att i vissa elevgrupper behövt hantera en väldigt antisemitisk inställning bland eleverna och konkretiserar hur det kan röra sig om utbredda attityder om en ”judisk världskonspiration”. En annan lärare beskriver att det är vanligt bland klasserna att vissa elever kommer med uppfattningen att ”Hitler var jude”.<sup>681</sup> Att mötas av elevyttringar så som att ”Hitler hade ju rätt: judarna förtrycker ju bara folk”<sup>682</sup>, ”Hitler var ju jättebra”<sup>683</sup> eller som en lärare uttrycker det: elever med en helt ”[...] annan bild av judarna än, vad man kanske kunde förvänta sig”, kan leda till att man som lärare blir lite ställd eller provocerad, vilket kan förstås i termer av en utmaning.<sup>684</sup>

Flera av lärarna visar samtidigt en ovilja att generalisera, följt av understrykningar om att vad som blir konfliktfyllt att undervisa om har att göra med individerna i klassrummet och deras individuella erfarenheter. Som en lärare uttrycker det:

---

<sup>679</sup> Givetvis kan upplevda problem med värdegrundsförmedling finnas i alla undervisnings-sammanhang.

<sup>680</sup> G7, 2022-10-04; G4, 2021-09-30; H6, 2022-05-25; G2, 2021-05-27; G3, 2021-09-02; G11, 2022-11-02; H4, 2022-02-04; G6, 2022-01-26; G1, 2021-04-14. Se även Jikeli och Allouche-Benayoun (2013); Mellberg (2004).

<sup>681</sup> H2, 21-10-22.

<sup>682</sup> H8, 2022-06-15.

<sup>683</sup> G4, 2021-09-30.

<sup>684</sup> H8, 2022-06-15; G5, 2021-10-20; G4, 2021-09-30.

Det hänger faktiskt ofta på individer i klassen och inte att de gör något fel men att de har den bakgrund de har. Det kan finnas, till exempel om jag ska prata om antisemitism och det finns palestinska elever som aldrig har fått vara i Palestina utan de har fått bo i Syrien eller Turkiet eller så. Det kan vara så fruktansvärt, de kan vara så oförstående för hur man ens kan känna en gnutta sympati för det här judiska folket som har förstört så himla mycket för dem. Medan det kan finnas palestinier som är uppvuxna i Jerusalem, som jag har som elever, och som har haft jättemycket judiska polare och har den synen. Det är ju väldigt... man är aldrig förberedd på hur det ska bli. Man kan inte bara säga oj: här sitter fem palestinier så nu kommer det bli så här; det behöver det inte alls bli.<sup>685</sup>

På detta sätt framhåller läraren vikten av att inte för snabbt dra slutsatser om innebörden av elevernas etniska tillhörigheter samtidigt som läraren betonar att antisemitism bland eleverna är vanligt förekommande och utmanande att hantera.

Vissa lärare poängterar att elevers negativa attityder mot judar inte nödvändigtvis är grundade i en ovilja mot judendomen i sig utan snarare att judar som grupp, bland elever, ses som ansvariga för staten Israels agerande.<sup>686</sup> I en sådan kontext är det inte så förvånande, att undervisning om Förintelsen blir ett undervisningsområde där man kan ”stöta på en antisemitism, om änoreflekterad” för att använda en av lärarnas formuleringar.<sup>687</sup> Det är väl känt att Förintelsen har en central roll i svensk skolhistoria och europeisk historiekultur i vidare bemärkelse.<sup>688</sup> Ett avståndstagande från Förintelsen har enligt Klas-Göran Karlsson blivit en viktig del i en slags värdegrund i en ”[...] europeisk kulturell integrationsprocess”.<sup>689</sup>

Att undervisa om Förintelsen och antisemitism är dock någonting som olika lärare beskriver kan vara svårt, känsligt, problematiskt, omstritt, laddat och förknippat med att accentuera just antisemitiska uttryck bland elever. Det inrymmer många drag av det som kännetecknar

---

<sup>685</sup> G4, 2021-09-30.

<sup>686</sup> G11, 2022-11-02; G4, 2021-09-30; G1, 2021-04-14.

<sup>687</sup> G2, 2021-05-27.

<sup>688</sup> Klas-Göran Karlsson, *Europeiska möten med historien: Historiekulturella perspektiv på andra världskriget, Förintelsen och den kommunistiska terrorn* (Stockholm: Atlantis, 2010). För en utförlig sammanställning av verk som behandlar detta se Klas-Göran Karlsson och Ulf Zander (red), *Historien är närvarande: Historiedidaktik som teori och tillämpning* (Lund: Studentlitteratur, 2014), 297.

<sup>689</sup> Karlsson (2014), 28.

en så kallad ”svår historisk kunskap”.<sup>690</sup> Många elevers emotionellt laddade inställningar kopplade till Israel-Palestinakonflikten kan enligt lärare göra det svårt att väcka historisk sympati och förståelse för Förintelsens plats i undervisningen. Lärare uttrycker att Förintelsens värdeförmedlande potential kan utmanas i klassrummet av flera orsaker: elever kan ha personliga upplevelser av att själv eller att ens familj drabbats av staten Israels politik, bära på antisemitiska värderingar, komma från kulturer där Förintelsen inte har en framträdande roll, eller identifiera sig med andra grupper som varit offer för förföljelse, förtryck eller folkmord.

Elevuttryck så som ”[...] men nu gör ju Israel samma sak som Hitler”, att elever i klassen har bakgrund i skolor där Förintelsen knappt blivit berörd eller en förväntan bland eleverna om att undervisningen ska behandla folkmordet på syrianer, assyrier och armenier [på bekostnad av Förintelsen] är olika elevyttringar lärare framhåller.<sup>691</sup> En gemensam nämnare uttrycken emellan är att de går att tolka i termer av en reduktion av Förintelsens värdeförmedlande potential.

Snarare än Förintelsen framhåller en lärare den avgörande, livsorienterande betydelsen av Israel-Palestinakonflikten för många elever med bakgrund i Mellanöstern och hur vikten av att ta ställning i konflikten kan bemötas av totalt oförstående av [etniskt] ”svenska elever”: ”När någon till exempel kan få frågan: ’Ja vart står du? Hejar du på Israel eller Palestina?!’ Och ’svensken’: ’Vaaa??’ (småskratt) Förstår du?”<sup>692</sup>

Läraren lyfter fram att det kan vara utmanande att få elever att förstå att det en elev tycker är en fråga om liv och död, inte rör andra i ryggen. Bekerman och Zembylas har beskrivit hur palestinska lärare i integrerade israeliska skolor kan uppleva det utmanande att balansera undervisningstiden mellan ”Nakba”<sup>693</sup> (Katastrofen) och ”Kafur Qassem”<sup>694</sup> och Förintelsen, vilket illustrerar händelsernas centrala roll i ett palestinsk kollektivt minne.<sup>695</sup> För många av lärarens elever med svensk bakgrund är dock sådana referenspunkter, underförstått av

---

<sup>690</sup> Pitt och Britzman (2004), 354; Simon (2011), 433; Zembylas (2014), 392. För en utförlig redogörelse av begreppet, se avsnittet ”Historiedidaktisk kontext”.

<sup>691</sup> H8, 2022-06-15; H2, 21-10-22; G5, 2021-10-20.

<sup>692</sup> H8, 2022-06-15.

<sup>693</sup> Al-Nakba (arabiska: nakbah) är en benämning på kriget 1948 som i (israelisk) historieskrivning också benämns för ”the War of Independence”, ”the War of Sovereignty”, ”the War of Liberation” och ”1948 War”. Det markerar fördrivningen av cirka 750 000 palestinier och deras flykt från städer och bosättningar i mötet med judiska och senare israeliska militära styrkors avancemang. Nakba kan definieras på olika sätt och har beskrivits som det mest kontroversiella i israelisk undervisning. Bekerman och Zembylas (2011), 81; Roy Weintraub och Lindsay Gibson, ”The Nakba in Israeli history education: Ethical judgments in an ongoing conflict,” *Theory & Research in Social Education* (2024), 1, 14.

<sup>694</sup> Hänvisar till en massaker utförd av israeliska soldater 1956. Den ägde rum i den israelisk-arabiska byn Kafur Qassem där 49 bybor blev dödade. Se Bekerman och Zembylas (2011), 82, 101–104.

<sup>695</sup> Bekerman, och Zembylas (2010), 511.

lärarens beskrivning, helt obekanta. Elevers ömsesidiga oförståelse för andras kollektiva minne kan i detta fall, som jag tolkar läraren, göra det svårt att grundlägga en förståelse och tolerans.

En lärare som beskriver sig undervisa på en skola där eleverna till övervägande del har en kristen assyrisk och syriansk bakgrund och identitet framhåller att många elever bär med sig en förväntan om att undervisningen ska beröra folkmordet Sayfo.<sup>696</sup> Läraren framhåller att en stor del av elevers uttryckta identitet handlar om folkmordet och att det syns på deras kroppar i form av tatueringar samt på T-shirts och almanackor med budskapet ”Jag glömmer aldrig”. Samma lärare beskriver hur denna identitet förstärks av en gemenskap i kyrkan: ”Man pratar historiebruk så skapar det ju en väldig samhörighetskänsla... och man tar upp berättelsen i kyrkan återkommande kring den här händelsen”.<sup>697</sup>

Läraren menar att en avigsida med historiebruket är att det förstärker ett kollektivt minne som är färgat av en aversion mot muslimer, vilken kommer till uttryck i klassrummet. Läraren beskriver hur innehåll som berör den arabiska världen kan bidra till protester: ”När jag undervisar och liksom pratar om den arabiska världen på något sätt så möts jag ofta av, ja alltifrån suckar till (suck) direkta protester. Det är känsligt att ta upp.”<sup>698</sup> Läraren är inte ensam i sin erfarenhet. Även andra studier har framhållit lärares erfarenhet av hur islam i möte med elevers negativa attityder, transformerats till ett kontroversiellt ämne när en liberal norm av mångfald av perspektiv och religiös förståelse blivit utmanad.<sup>699</sup>

Elevernas krav om erkännande av den egna gruppens lidande jämte Förintelsens centrala plats i skolan och en bredare nationell historiekultur kan göra det utmanande för lärare att finna ett balanserat svar kopplat till frågan om i relation till vems historiska lidande etiska förhållningssätt ska utvecklas. Att en balanserad position är utmanande att inta är knappast märkligt när man ser till att forskare som Zembylas, med utgångspunkt i konceptet svår kunskap, framhållit det omöjliga i att: “[...] find ways that do justice to the signification of violence, loss and victimization”.<sup>700</sup>

---

<sup>696</sup> G8, 2022-10-10. Sayfo är den syrianska benämningen på folkmordet som olika kristna minoriteter, däribland syrianer och assyrier, utsattes för under Osmanska riket som ägde rum samma tid som det, i svensk kontext, mer kända armeniska folkmordet.

<sup>697</sup> G8, 2022-10-10.

<sup>698</sup> G8, 2022-10-10.

<sup>699</sup> Niclas Lindström, ”Hur görs frågor kontroversiella?” i *Att undervisa om kontroversiella frågor: Didaktiska möjligheter och utmaningar*, red. Anna Larsson (Malmö: Gleerups, 2024), 68–69, 75–76. Även i detta fall utmärktes klassrummet av en migrationspräglad mångfald genom att innefatta en stor andel nyanlända syrisk-ortodoxa kristna elever från Mellanöstern.

<sup>700</sup> Zembylas (2017), 661.

Läraren uppmärksammar i sin beskrivning en krock mellan två institutioner delaktiga i att producera och reproducera kollektiva minnen: kyrkan och skolan. I detta exempel är lärarens beskrivning av elevernas avoghet till Förintelsen en avoghet som varken grundar sig i antisemitiska föreställningar eller förintelseförnekelse utan snarare i ett ifrågasättande av Förintelsens utrymme på bekostnad av andra folkmord; folkmord där eleverna själva identifierar sig med offren. Lärarens berättelse illustrerar hur fokus på ett "folks" lidande och erfarenheter i historieundervisning per nödvändighet sker på bekostnad av någon annans. Vilken grupps lidande och erfarenheter som är mer värd att minnas relaterar ofrånkomligen till en socialiserande dimension.<sup>701</sup>

Vissa lärare uttrycker att de uppfattar motstånd hos elever som inte ger uttryck för en känslomässig respons som står i linje med en etablerad kunskap om korrekt affektiv respons på exempelvis Förintelsen. En lärares beskrivna känsla av att bli provocerad av att behöva bemöta elever som är osympatiskt inställda till det judiska folkets lidande<sup>702</sup> kan ses som indirekta uttryck för en socialisering till en förväntad affektiv respons och därmed som värdegrundsarbete. Vissa elevers ovilja att känna sympati med Förintelsens offer och det judiska folkets umbäranden blir för lärare en utmaning som behöver övervinnas, vilket i sin tur kan vara ett utmanande företag i behov av särskilda strategier.<sup>703</sup> Samtidigt visar flera lärare en förståelse för att uttrycken kan grunda sig i elevers personliga erfarenheter av att ha drabbats av staten Israels agerande och en svårighet bland vissa elever att skilja på judar som kollektiv grupp från staten Israel som aktör. Vissa lärare beskriver hur en känslomässig reaktion på elevernas motstånd tonats ned med erfarenhet av att arbeta i heterogena elevgrupper. De framhåller hur de genom erfarenheten utvecklat en förståelse för vilka omständigheter som kan ligga bakom elevernas motstånd. Kontextuella utmaningar att fostra sympati eller adekvat känslomässig respons<sup>704</sup> är enligt lärarnas erfarenheter inte nödvändigtvis kopplat till Förintelsen. Elever med grupptillhörigheter formerade kring kollektiva minnen präglade av starka känslor av "historiskt offerskap", "historisk rätt" eller uppfattningar om den andres "historiska skuld" gör, enligt vissa lärare, det svårt att förmedla historieetiska omdömen så som "att alla folkmord är lika fruktansvärda" eller att motarbeta tankar hos eleverna om den "andres kollektiva skuld".<sup>705</sup>

---

<sup>701</sup> Undervisning om Förintelsen kan givetvis relatera till fler funktioner än att minnas lidande.

<sup>702</sup> G4, 2021-09-30.

<sup>703</sup> Resonemanget är inspirerat av Zembylas (2018), 193.

<sup>704</sup> "Adekvat känslomässig respons" är mitt uttryck.

<sup>705</sup> Till exempel G8, 2022-10-10; H4, 2022-02-04. Notera att Hamas attack den 7 oktober 2023 inte ägt rum när intervjuerna genomfördes.

I relation till detta är det dock viktigt att påpeka att antisemitiska uttryck, en avsaknad av sympati kopplat till offer för folk mord och idéer om kollektiv skuld framför allt – men inte enbart – uppfattas som utmanande ur en empatisk, värdegrundsmässig och mänsklig synvinkel. Andra risker är att en avsaknad av sympati är förknippad med hemfallande åt konspirationsteorier om exempelvis en judisk konspiration eller judisk överhöghet oförenliga med ett kritiskt förhållningssätt. Principiellt liknande uttryck kan ses hos en lärare som framhåller hur islamofobiska föreställningar bland dennes elever utgjorde ett hinder för dem att tillgodogöra sig den historiska kunskapen.<sup>706</sup> Värdeförmedling och utvecklande av kritiska förmågor låter sig inte lättvindigt särskiljas. Verkligheten är alltid mer komplex än vad en tema-kategorisering kan erbjuda.

En annan aspekt av värdegrundsfostran som flera lärare beskriver i termer av en kontextuell utmaning kopplat till etniskt heterogena kontexter är att seksualkonservativa och genuskonservativa värderingar bland deras elever kan göra det utmanande att befästa skolans stipulerade toleranta och liberala värden kopplade till nämnda områden. En lärare lyfter att många av eleverna kommer från familjer där synen på manligt och kvinnligt är väldigt stark, ”homosexualitet är någonting fult” men läraren poängterar samtidigt sin erfarenhet att behandlingen av homosexualitet är något som i regel är kontroversiellt i högstadielklasser oberoende av elevernas etniska och kulturella bakgrunder.<sup>707</sup> Flera andra lärare lyfter liknande erfarenheter av att stöta på starka värderingar bland eleverna kopplat till just homosexualitet och samkönade äktenskap.<sup>708</sup> Dessa lärares erfarenheter belyser generella värderingskillnader som finns mellan ungdomar med utländsk bakgrund och ungdomar med svensk bakgrund gällande synen på jämställdhet, familj och sexualitet. En storskalig statistisk studie om integration bland unga har följt och kartlagt (förändrade) värderingar och attityder hos en kohort unga (i huvudsak födda 1996) mellan 14 till 23 års ålder. Även om studien understryker att skillnader inte är statiska och att riktningen för integrationen går mot likhet påvisar studien skillnader mellan olika kategorier. Av pojkar med bakgrund i Mellanöstern och Afrika ansåg 50–60 procent att ”homosexualitet aldrig är okej”. Det kan sättas i kontrast till pojkar med svensk bakgrund och flickor med utländsk bakgrund där motsvarande siffra var 25 procent. Bland flickor med svensk bakgrund var det enbart 3 procent som instämde med påståendet.<sup>709</sup>

---

<sup>706</sup> G8, 2022-10-10.

<sup>707</sup> H2, 21-10-22.

<sup>708</sup> H8, 2022-06-15; G11, 2022-11-02; H3, 2022-01-31; G2, 2021-05-27.

<sup>709</sup> Den mest betydande skillnaden var kopplat till synen på religiositet. Se Jonsson, Mood och Treuter (2022), 12



En lärare lyfter hur en värdeheterogenitet kopplad till olika kulturella normer inte nödvändigtvis behöver vara svårt för lärare att handskas med men att de kan bidra till att skapa problematiska elevrelationer som också utgör en utmaning.<sup>710</sup> Karin Årman har på ett ingående sätt skildrat hur olika normsystem kopplat till könsroller och sexualitet kan kollidera och leda till konfliktfyllda polariserade elevrelationer som lärare, i motsättning till den sistnämnda lärare jag refererar till, finner svårhanterliga. Årman beskriver utifrån sin fallstudie hur elever uppfattade frågor kopplade till homosexualitet som de mest kontroversiella och beskriver hur ämnet fungerade polariserande mellan pojkar och flickor med olika bakgrunder.<sup>711</sup>

En lärare framhåller att flera av skolans elever har erfarenhet av ”tuffa”, nästan ”medeltida” samhällsförhållanden, vilket gör det till en ”jätteutmaning” att få vissa elever att anamma normer i linje med skolans värdegrund.<sup>712</sup> Även om läraren beskriver det som en utmaning att få eleverna att acceptera styrdokumentens värdegrund framhåller läraren samtidigt en potential i ämnet, en ”jättechans” i att använda elevernas erfarenheter för att titta på frågor kopplade till just genus, äktenskap genom tiderna och synen på manligt och kvinnligt. Elevernas skilda erfarenheter beskrivs kunna utgöra en tillgång i detta reflektionsarbete samtidigt som de beskrivs skapa utmaningar; möjligheter och utmaningar behöver – enligt lärarens perspektiv – inte stå i motsättning till varandra kopplat till skolans värdeförmedlande uppdrag.<sup>713</sup>

En annan lärare framhåller elevernas heterogena bakgrunder som en renodlad kontextuell möjlighet för undervisningens värdegrundsfostrande intention. Läraren beskriver hur elever med migrationserfarenheter som blir uppmuntrade och är beredda att dela med sig av erfarenheter av ”hemskheter” begångna i auktoritära samhällen kan bidra till att öka förståelsen för demokrati som ”det bästa styrelsesättet”.<sup>714</sup>

Kontextuella utmaningar kopplat till värdegrundsfostran är ett ämne som flera lärare fann det svårt att tala om. Det finns en uppenbar risk att påskrika grupper negativa egenskaper i sitt tal om kontextuella utmaningar och därigenom själv, mot sin vilja, framstå som fördomsfull och intolerant. Flera lärare visar en motvilja gentemot detta genom att poängtera vikten av att inte generalisera och att utmaningar och möjligheter till syvende och sist är kopplade till de individuella eleverna i

---

<sup>710</sup> G1, 2021-04-14.

<sup>711</sup> Karin Årman, ”Könsroller och kolliderande världsåskådningar,” i *Att undervisa om kontroversiella frågor: Didaktiska möjligheter och utmaningar*, red. Anna Larsson (Malmö: Gleerups, 2024).

<sup>712</sup> G6, 2022-01-26.

<sup>713</sup> G6, 2022-01-26.

<sup>714</sup> H1, 2021-09-13.

klassrummet snarare än en mer abstrakt etnisk heterogen eller mångkulturell kontext.

Sammanfattningsvis är lärarnas tal om kontextuella utmaningar till övervägande del kopplade till utbredningen av antisemitiska uttryck bland elever, elevers uppfattningar om kollektiv skuld kopplad till minoriteter samt förekomsten av sexual- och genuskonservativa värderingar som står i strid med skolans värdegrund. I detta avsnitt har jag visat hur lärarnas beskrivningar vittnar om att de två första utmaningarna förstärks av en historiekultur där Förintelsen intar en central plats. Vidare kan elevers identifikationer med särskilda gruppers historiska lidande och uppfattningar om historiskt offerskap försvåra utvecklandet av tolerans och erkännande för andra gruppers lidande. Jag har också framhållit uppfattningar om hur en värdeheterogenitet innebär utmaningar för en framgångsrik förmedling av skolans värdegrund samtidigt som heterogeniteten kan bana väg för en subjektifierande fostran där elevernas skilda synsätt utgör en grund för jämförande reflektion. En renodlad kontextuell möjlighet kopplad till socialiserande och kvalificerande intentioner framkommer framför allt i en lärares beskrivning av hur elevers erfarenheter av auktoritära styrelseskick kan understödja en demokratisk värdegrundsfostran.

## Analytiska och (käll)kritiska förmågor

En del lärare uppfattar det som svårt att avgöra huruvida vissa upplevda utmaningar var konstituerade i relation till kulturellt och etniskt heterogena kontexter<sup>715</sup> eller uttryck för generella svårigheter med att utveckla kognitivt komplexa förmågor hos ungdomar.<sup>716</sup> Lilliana Maggioni har diskuterat historieämnets epistemiska komplexitet genom att betona dess två lager av subjektivitet. En subjektivitet i form av vad historikern själv för med sig i studiet av det förflutna och en subjektivitet inrymd i själva studieobjektet i form av exempelvis författarens perspektiv, intentioner och historiska kontext.<sup>717</sup> Vilken plats lärarna tillmäter denna dubbla form av subjektivitet i sina intentioner att utveckla elevernas

---

<sup>715</sup> Detta var kanske extra påtagligt hos lärare som arbetat i elevgrupper kännetecknade av en migrationspräglad mångfald under hela sin lärargärning.

<sup>716</sup> Flera studier har uppmärksammat uppfattningar bland lärare om att kontextuella faktorer så som bristande tid, tillgången till didaktiskt material och att elever inte är redo för att tillgodogöra sig en undervisning som utgår från historiens konstruerade natur, sammantaget gör det svårt att utveckla elevernas *historical-thinking skills*. Maggioni och Parkinson (2008), 453–454; Wilke et al (2022), 205, 212; Michiel Voet och Bram De Wever, "Teachers' adoption of inquiry-based learning activities: The importance of beliefs about education, the self, and the context," *Journal of Teacher Education* 70, nr 5 (2019), 426–427, 432–433. Voet och De Wever lyfter även hur lärares bristande kunskaper kopplade till (att organisera arbete med) disciplinära arbetssätt kan utgöra en integrerad del av svårigheten.

<sup>717</sup> Maggioni (2024), 231–232.

analytiska och (käll)kritiska förmågor skiljer sig dock åt. Det är dock vissa kontextuella omständigheter som lärare upplever är av betydelse för möjligheten att utveckla elevernas förmågor.

En utmaning som ett antal lärare lyfter relaterar till elevernas skolbakgrund vilken kan ses som sammanflätad med elevers nationella, kulturella, etniska, religiösa och klassbakgrunder. Vissa elever har bakgrund i (skol)kulturer där förmåga till memorering – snarare än analys och egna tolkningar – ses som receptet för skolframgång och höga betyg. En lärare beskriver till exempel hur elever med bakgrund i koranskola tenderar att ha lite användning av färdigheterna de utvecklat där i hens historieundervisning, där en prioritet är att få eleverna att inse att man kan se på historiska skeenden på olika sätt.<sup>718</sup> En annan lärare beskriver att det krävs arbete för att få elever som i sina hemländer fått högsta betyg av att skriva exakt som det står i boken att förändra tankesättet:

Det måste vi träna jättemycket på: ”Hur släpper du den här [sargen]”. För dem [en betydande del av lärarens introduktionselever] är väldigt så här fast ”Oh det ska vara så korrekt alltihop.” Nej, bort med det, så har jag olika metoder för att jobba med det.”<sup>719</sup>

Ytterligare en lärare lyfter hur hen på senare tid noterat en konflikt mellan mer nyanlända elever och elever som har gått igenom det svenska grundskolesystemet. Motsättningarna grundar sig i skilda åsikter om hur historieämnet ska vara organiserat; vilken plats analys och diskussion ska ha, kontra hur starkt fokus det ska vara på memorering. Läraren beskriver vad hen uppfattar vara ett utbrett tankesätt bland eleverna:

---

<sup>718</sup> H6, 2022-05-25. I relation till detta går det att nämna att det finns forskning som har fokuserat på muslimska ungdomar som vid sidan av det svenska skolsystemet läser komplementär islamisk utbildning. Ett resultat är att elevers erfarenheter av att *dhikr* (hågkomst av Gud) bidrar till ett meditativ lugn som gör det lättare att koncentrera sig på skolarbetet. Eleverna såg färdigheter som memorering, fokus, förmåga att lyssna och repetera samt kritiskt tänkande som viktiga komponenter av sin religiösa skolning som de ansåg sig ha nytta av i den svenska skolan. Exemplet illustrerar bland annat hur förmågan att memorera och recitera, vilket utgör en viktig aspekt av islamisk utbildningstradition, kan vara förknippad med en användbarhet som är svår för lärare att uppmärksamma. Något som ytterligare kan försvåra för lärare att uppmärksamma detta är tendenser bland elever att på grund av sekulära normer i skolan välja att dölja sin komplementära religiösa utbildning, vilken på många sätt också står i kontrast till en utbildning som prioriterar förståelse. En annan förklaring handlade om elevers erfarenhet av att möta, och vilja undkomma, förlöjligande kommentarer kopplade till memorering. Se Berglund (2017), 526–531. I vilken omfattning lärarens elever upplever fördelar av sin religiösa utbildning kopplat till skolarbetet är inget jag kan uttala mig om, inte heller på vilket sätt elevernas religiösa utbildning som lärarna refererar till har likheter med de komplementära islamiska utbildningarna som deltagarna i den refererade studien genomgått.

<sup>719</sup> G4, 2021-09-30.

Man ska inte fundera riktigt kring det [innehållet]. Man trycker in. Det är bara att memorera, memorera, memorera: det här året, den här personen, och då blir det också en konflikt när vissa vill ha en sådan undervisning medan andra kanske [med bakgrund] i det svenska skolsystemet vill ha mer av: vad innebär det här, vad leder det till. Diskussioner, dialoger, analys kanske.<sup>720</sup>

I anslutning till resonemanget nämner läraren det som en utmaning att få en del elever att inta ett kritiskt förhållningssätt till läroboken men även att uppfatta begränsningar hos historieläraren som källa – i egenskap av att vara formad av västerländsk utbildning och ”perspektiv”.<sup>721</sup>

Gemensamt för lärarna som framhåller problem med en memoreringskultur är att de även beskriver memorering som något positivt: ”memorering är ju också superbra. Jag är lite ledsen att det har kommit så långt bort från det vi har i svensk skola.”<sup>722</sup> Även en annan lärare beklagar skolans ointresse för att minnas saker; förmågan att kunna memorera ses som långt ifrån bortkastad:

Generellt sett kan jag väl tycka att själva minnesdelen av skolan, att kunna saker utantill [suck] tar vi för lätt på idag. Man ska lära sig att prata men man behöver inte ha så mycket att prata om alla gånger [...] Så länge du kan jiddra så får du bra betyg.<sup>723</sup>

Lärarens utgångspunkt är att kritiskt tänkande bygger på att man först ska ”kunna det”, sedan analysera och vara kritisk. Att ge sig på analytiska steget för tidigt, som vissa elever tenderar att göra, riskerar också att ”missa målet”. Samma lärares beskrivning om hur undervisningen blir mer analytisk handlar om att få eleverna att se ”kausala orsaker” vilket i sammanhanget kan tolkas i termer av att tillgodogöra sig förklaringar snarare än en kritisk analys.<sup>724</sup> Detta kan vara ytterligare en potentiell förklaring till att memoreringsförmågans positiva roll betonas, vilket kan jämföras med en annan lärare som menar att fakta och reflektion är omöjligt att separera i historieundervisningen.<sup>725</sup> Sammantaget ger

---

<sup>720</sup> G11, 2022-11-02.

<sup>721</sup> G11, 2022-11-02.

<sup>722</sup> G4, 2021-09-30.

<sup>723</sup> G11, 2022-11-02.

<sup>724</sup> Detta är dock svårt att dra säkra slutsatser kring utifrån intervjumaterialet. En annan tänkbar orsak kan vara att minneskunskaper underlättar historisk contextualisering, vilket kan vara hjälpsamt i det analytiska arbetet.

<sup>725</sup> G2, 2021-05-27. Läraren jag refererar till talar om historia i form av meningsskapande berättelser.

studiens lärare långt ifrån entydigt uttryck för den dominerande diskurs inom svenska skolan som betraktar memorering som något gammaldags och entydigt negativt.<sup>726</sup> Vidare indikerar lärares beskrivningar av öppna meningsskiljaktigheter i klassrummen kopplat till memoreringens roll att normer som beskrivits ha en hegemonisk ställning i skolsystemet inte nödvändigtvis är dominerande i enskilda klassrum. Detta kan göra det utmanande att som lärare etablera en överenskommelse om undervisningens kvalificerande och subjektifierande intentioner.

En annan kontextuell utmaning inför att utveckla elevers analytiska förmågor är enligt vissa lärare kopplat till elever med en historisk tidsuppfattning färgad av religiösa berättelser. En lärare lyfter svårigheter att få vissa elever att tänka i termer av epoker så som ”stenålder” i de fall de är uppväxta med en tro att ”Gud skapade världen och det bara var ett par tusen år sedan.” Forntidshistoria och evolution kan som följd bli utmanande områden att behandla kritiskt.<sup>727</sup> En ”akademisk inriktad skolhistoria” i elevgrupper där en betydande andel av eleverna är uppväxta i samhällen ”där det religiösa inslaget är väldigt aktivt” innebär, som läraren ser det, att vissa elever i princip behöver fransäga sig sin tro på religiösa berättelser för att utvecklas i ämnet, vilket beskrivs vara ”väldigt svårt” för eleverna och därmed förknippat med didaktiska utmaningar. Läraren lyfter vidare betydelsen av att inte underskatta den sociala kontrollen som elever i klassrummet kan ha på varandra, vilket är ytterligare en dimension som i vissa elevgrupper kan göra det svårt för elever att hänge sig åt en öppen kritisk analys. Läraren beskriver hur elever som av andra elever i klassen uppfattats ifrågasätta sin religion under historieundervisningens diskussioner drabbats av personliga konsekvenser när ryktet spridit sig i sammanhang utanför skolan.<sup>728</sup> Lärarens erfarenheter vittnar om hur en analytisk inriktning med subjektifierande intentioner där utrymme ges till eleverna att bli till ”subjekt i världen” i särskilda konstellationer för enskilda elever kan vara förknippade med risker utanför klassrummet.

En annan lärare framhåller hur en undervisning med en ”objektiv” inriktning med avsikt att förmå eleverna att tillgodogöra sig en förklaring om sekularisering som en framgångsfaktor kan vara förknippad med utmaningar i dennes elevgrupper. Läraren säger sig förespråka en kritisk och objektiv undervisning:

Vi ska försöka förhålla oss kritiskt till hur saker fungerar [...] det stora problemet brukar alltid vara: ”Varför tappade islam ledartröjan?” Den grejen brukar vara ganska svår att

---

<sup>726</sup> Berglund (2017), 530.

<sup>727</sup> G7, 2022-10-04. Liknande resonemang finns hos andra lärare, till exempel H6, 2022-05-25.

<sup>728</sup> G7, 2022-10-04.

förklara, särskilt när man som jag anser att det har ganska mycket att göra med religion och det är inte så populärt hos religiösa människor. Där är frågan igen: Alltså hur kan vi förhålla oss till saker vi inte vill höra. Den kan vara supertung alltså, det kan det vara.<sup>729</sup>

Elevernas religiösa tillhörigheter kan göra det utmanande för elever att anta ett öppet sinnelag till historiska förklaringar som har att göra med sekulariseringen som ”en framgångsfaktor”. Läraren betonar att det exempelvis kan finnas oförmåga bland många elever med muslimsk bakgrund<sup>730</sup> att förhålla sig ”objektivt” till islams historia även om hen är noggrann med att poängtera vikten av att inte generalisera och att det ser väldigt olika ut bland eleverna:

Varför har jag flytt undan ett dåligt samhälle hit till ett bra samhälle och har komplex för det, den grejen och framför allt att köpa konceptet att sekularisering faktiskt är en förklaring till den här skillnaden. För där är grejen igen. Det finns ganska många historiska modeller som förklarar att just åtskillnaden mellan kyrka och stat är orsaken till den europeiska maktillväxten. Implicit sluta tro så mycket på Gud för att det är där era problem ligger (småskratt) och det är inte en så här jättepopulär grej att ta in hos ett gäng troende människor.<sup>731</sup>

Citatet speglar lärarens uppfattning om att elevernas tro kan göra det svårt för dem att förhålla sig öppet till sekularisering som en historisk framgångsfaktor. Den historiska förklaringen är färgad av vad Peter Seixas benämner som ett ”collective memory approach”.<sup>732</sup> Exempelvis ger begreppet ”ledartröja” och lärarens likställande mellan ett ”bra samhälle” och den ”europeiska maktillväxten” intrycket av en sluten utvecklingsberättelse där väst är i ledning, vilket kan tolkas stå i motsättning till ”objektivitet” i bemärkelse av att vara fri från värderingar.<sup>733</sup> Sekulariseringen som fenomen framställs inrymma en

---

<sup>729</sup> G9, 2022-10-20.

<sup>730</sup> Detta måste också sättas i relation till lärarens framhållande av att en betydande andel av hans elever har muslimsk bakgrund.

<sup>731</sup> G9, 2022-10-20.

<sup>732</sup> Seixas (2000).

<sup>733</sup> G9, 2022-10-20. Historieläroböcker har en lång tradition av att ge uttryck för att historisk utveckling är ett stafettlopp där väst är i ledning. Se Nordgren (2006), 204–207.

allmängiltig kraft.<sup>734</sup> I andra delar av intervjun talar läraren om en analysmodell som baseras på fem röda trådar vilket speglar ett samhällsvetenskapligt färgat arbetssätt i arbetet med att utveckla elevernas analytiska förmågor.<sup>735</sup>

Utmaningen kan dock inte enbart ses som en respons på undervisningens inriktning, vilket är att bortse från svårigheter det kan innebära för elever att anlägga kritiska perspektiv på religiösa berättelser man sympatiserar med.<sup>736</sup> Inte minst framgår det av lärarens beskrivning om hur hen senare under dagen ska undervisa om religiösa identiteter i en elevgrupp som innefattar elever som "gatekeeper" islam för varandra.<sup>737</sup> Läraren är inte ensam om att framhålla svårigheter för enskilda elever när exempelvis historia kopplad till profeten Muhammed eller islam är föremål för historisk analys.<sup>738</sup> Andra lärare lyfter att frågor om rasism eller frågor med kopplingar till rasism kan vara väldigt svåra för vissa elever att förhålla sig till på ett "objektivt sätt", i ljuset av sin erfarenhet av rasism och en känsla av tillhörighet med grupper som varit offer för exempelvis europeisk kolonialism. En lärare beskriver en särskild utmanande undervisningssituation kopplad till ett försök till en "objektiv" behandling av fenomenet:

Vi hamnade i en diskussion om det finns omvänd rasism och om det [rasism] kunde finnas även gentemot vita och gentemot européer. Jag försökte ge mig in i någon diskussion där jag egentligen bara problematiserade ordet rasism: "Vad innebär det?" men hamnade nästan i en konflikt med en elev som menar att: "Det finns inte rasism åt det hållet". Det blir många gånger väldigt, väldigt

---

<sup>734</sup> För att undvika att själv förstärka en dominerande sekulär diskurs ser jag det som viktigt att nämna att det finns exempel på forskare som framhåller ett absolut sekulärt styre som en del av en politisk dysfunktionalitet i flera stater tillhörande det forna Ottomanska riket. Exempelvis har Noah Feldman argumenterat för att en orsak till dysfunktionaliteten finns att söka i konstitutionella reformer i Ottomanska riket under en period kring 1800-talets mitt – känt under namnet Tanzimat (1839–1876). Reformerna beskrivs ha banat väg för att en religiös elit trängdes undan och att en betydelsefull kontroll på den exekutiva makthavaren försvann, vilket i sin tur framställs som en betydande förklaring bakom att flera sunnidominerande stater i dagens Mellanöstern är präglade av (sekulär) autokratisk och absolut makt. Feldman understryker att det inom den "muslimska världen" finns en utbredd uppfattning om att sekularism är förknippat med statsocialism och nationalstatens misslyckande samt att det finns ett kollektivt minne där uppfattningen att den klassiska islamska staten var en stat styrd av och genom lag är "dimly remembered". Uppfattningarna bland akademiker om huruvida den religiösa klassen någonsin hade någon reell makt gentemot Ottomanska rikets makthavare går dock isär. Se Noah Feldman, *The fall and rise of the Islamic state* (Princeton: Princeton University Press, 2008), 19–21, 29, 59–61, 90.

<sup>735</sup> G9, 2022-10-20. Lärarens andra ämne är samhällskunskap och hen beskriver hur koncepten utgör grunden i historie- såväl som samhällskunskapsundervisningen.

<sup>736</sup> Denna svårighet gäller inte bara elever utan gör sig även gällande bland historiker. Se till exempel Gottlieb och Wineburg (2012), 110–118.

<sup>737</sup> G9, 2022-10-20. Lektionen läraren hänvisar till är i samhällskunskap.

<sup>738</sup> G3, 2021-09-02; G9, 2022-10-20.

animerade situationer kring det för att personer har en sådan pass stark känsla kopplad till det och det är så kopplat till deras identitet. De har en tydlig bild av vad de kommer ifrån och de har också en tydlig bild av hur deras ursprung eller den kulturen de kommer ifrån har utsatts av majoritetskulturer i Europa.<sup>739</sup>

Exemplet illustrerar erfarenheter av hur elever kan uppfatta försök till att utveckla distanstagande till särskilda fenomen som en brist på erkännande av offerskap och lidande. Att fostra ett kritiskt förhållningssätt i frågor med kopplingar till rasism beskriver flera lärare som utmanande. En lärare beskriver arbetet med en källkritisk övning som handlar om ett moskébygge i Stockholm under 1990-talet där källmaterialet består av dokument som skildrar olika former av protester mot bygget.<sup>740</sup> Den generella erfarenheten läraren har av arbetet med övningen är att elever med ”härkomst utanför Sverige” tenderar att lyfta fram rasism som förklaring medan de ”etniskt svenska” eleverna i högre utsträckning kritiserar religion. Lärarens erfarenheter av ”bättre [elev]prestationer” kopplade till andra analytiska frågor kan vara ett uttryck för rasismens laddning och religionskritiska värderingar bland elever, men kan även vara uttryck för vikten av goda kunskaper i svenska språket för en nyanserad källkritik.<sup>741</sup>

Andra kontextberoende utmaningar i relation till att utveckla elevers kritiska förhållningssätt handlar om att förmå elever, som tillhör/identifierar sig med grupper som kan betraktas som historiska offer eller historiska förövare, att anlägga kritiska perspektiv på innehåll relaterat till deras identitet. Folkmord nämns som ett särskilt utmanande område. En lärare berättar hur hen i vissa klasser behövt ta diskussioner med elever som förnekade folkmord som inträffat och en annan hur det kan vara särskilt svårt att utmana elevers mytologier när elever som tillhör konfliktens rivaliserande sidor finns närvarande i klassrummet.<sup>742</sup> En lärare beskriver hur detta också gäller innehåll där svenskar kan betraktas som historiska förövare. Det kanske även är så man kan förstå den förre lärarens erfarenhet av ”etniskt svenska elevers” svårighet att se rasism som förklaring till protesterna mot moskébygget. Israel-

---

<sup>739</sup> G5, 2021-10-20. För lärare med liknande erfarenheter, se Årman (2024), 112.

<sup>740</sup> Forum för levande historia, ”Moskébygget 1995,” <https://www.levandehistoria.se/klassrummet/kallkritik-historiebruk-rasism/elevsida-kallkritik/moskebygget>.

<sup>741</sup> Läraren gör själv inte den sistnämnda kopplingen till språket men nämner vid ett annat tillfälle hur elevernas brist på kunskaper i svenska språket och bristande läsförståelse får konsekvenser för vilka källor som kan användas i undervisningen. I ett tidigare kapitelavsnitt har jag belyst lärares uppfattningar om betydelsen av elevers bristande kunskaper i svenska språket för arbetet med källkritik. G3, 2021-09-02.

<sup>742</sup> G2, 2021-05-27; G3, 2021-09-02.



Palestinakonflikten är det område som sticker ut som utmanande när det kommer till att förmå eleverna att företa en ”kritisk” eller ”objektiv analys”.<sup>743</sup>

Ytterligare kontextuella omständigheter som enligt lärare kan innebära utmaningar grundar sig i lärares erfarenheter av att elever bär med sig berättelser från andra skolkulturer, sina familjer och andra sammanslutningar som, i egenskap av att röra sig inom ramen för det kollektiva minnets domän, aldrig behövt bli utsatta för granskning. En lärare berättar att elever kan komma med en ”slags mytologi” som aldrig behövt bli kritisk granskad och en annan lärare att det alltid är ”svårt att motarbeta eller försöka ifrågasätta någonting man vuxit upp med de 15 första åren av sitt liv.”<sup>744</sup> Enligt en lärare kan vissa elevers ovana att kritiskt granska delvis förklaras med det ”propagandistiska inslaget i historieskrivning som vi till största delen har botat oss ifrån i Sverige [...]”, medan läraren framhåller att hen själv inte är rädd för att kritisera svensk historia. Läraren framhåller att det måste förstås i ljuset av att Sverige inte har varit i krig på över 200 år och att det därför inte finns några konflikter i ”folkminnet” som ligger och ”pyr”. Samma lärare betonar att det inte heller går att förvänta sig av gymnasieungdomar att de ska kunna förhålla sig objektivt till en laddad historia om förflutna händelser eller personer som de har en personlig relation till.<sup>745</sup>

Även andra lärare framhåller erfarenheter av att det är vanligare att stöta på dem som känner en stolthet över sin historia i klasser där elever har bakgrund i olika länder även om det inte på ett lika entydigt sätt beskrivs i termer av en utmaning som behöver övervinnas.<sup>746</sup> Vid sidan av ämnets potential att utveckla en kritisk förmåga hos eleverna framhåller dessa lärare ämnets livsbejakande potential; ett erkännande av historiska berättelser som en viktig komponent i att underbygga elevens identitet och därav vara meningsbärande.<sup>747</sup> En av lärarna betonar att utmaningen ligger i själva balansgången mellan att bejaka elevens intresse för den egna historien – även om den bygger på en romantiserad bild av det förflutna i form av en föreställd nationell ”storhetstid” – och att som lärare vinnlägga sig om att utmana historien för att ge eleven möjlighet att förhålla sig kritisk till sin historia. Att på detta sätt bejaka elevernas identitet-formerande historia genom att ge utrymme för den samtidigt som man

---

<sup>743</sup> Detta berördes ingående i avsnittet ”Tolerans och demokratisk värdegrund”.

<sup>744</sup> H8, 2022-06-15. Fler lärare uttrycker sig i liknande termer. G2, 2021-05-27; H2, 21-10-22.

<sup>745</sup> G9, 2022-10-20.

<sup>746</sup> G2, 2021-05-27; G7, 2022-10-04.

<sup>747</sup> Resonemanget har tydliga konnotationer till en tysk historiedidaktisk tradition i grunden inspirerad av Nietzsches livsbejakande historia. Se Friedrich Nietzsche, *Om historiens nytta och skada: En otidsenlig betraktelse* (Stockholm: Rabén Prisma, 1874/1998). Intressant är att en av lärarna befäster sitt resonemang i erfarenheter av vilken roll historia spelat i hans eget liv medan den andra läraren tydligare förankrar idén i teoretiska resonemang om historia som ett fritt meningsskapande ämne.

arbetar för att kultivera elevernas kritiska förmåga är enligt läraren särskilt utmanande när elever med konfliktfyllda mytologier finns i ett och samma klassrum.<sup>748</sup> Att kontextuella omständigheters utmanande drag konstitueras i relation till undervisningens intentioner, och i vissa fall i spänningen mellan olika intentioner, framgår på detta sätt tydligt.

Det finns även lärare som betonar didaktiska kontextuella möjligheter kopplade till att utveckla elevernas analytiska och (käll)kritiska förmågor. En lärare betonar hur elevernas heterogena bakgrunder kan fungera som ett verktyg för att få dem att utveckla ett kritiskt distanstagande till sin bakgrund och emotionellt laddade historia för att på så sätt i längden kunna utveckla ett mer kritiskt förhållnings-sätt.<sup>749</sup>

Det är dock framför allt i relation till att utveckla elevers förmåga att analysera och bli medveten om historiebruk som lärare på skilda sätt framhåller kontextuella möjligheter. Ett av historieämnets syften är att ge eleverna förståelse för historia som verktyg, vilket innefattar hur historia brukas. Detta är centralt i en svensk läroplanskontext där förmågan tilldelas en viktig plats.<sup>750</sup> En lärare framhåller hur ett synliggörande av hur historia brukas i olika kulturella sammanhang underlättar elevers förståelse av historiebruk som något generiskt, något allmänmänskligt. Med lärarens egna ord: Att ”det är så här vi betar oss, det är så här vi gör, använder vår historia och det kan bli ganska svårt om man [...] har en ganska homogen grupp tycker jag”.<sup>751</sup> En annan lärare framhåller hur en myriad av existerande perspektiv i klassrummet är en tillgång för att utveckla elevers förståelse för just olika perspektiv och historiebruk.<sup>752</sup> Ytterligare två lärare beskriver historiebruk som ett tacksamt område att arbeta med i deras etniskt heterogena elevgrupper eftersom undervisningen då med fördel kan relatera till elevernas egen bakgrund. Båda ser det som viktigt att ge utrymme för de många berättelserna som finns bland deras elever, vilket kan bidra till att nyansera historiebruksundervisningens innehåll.<sup>753</sup>

För en lärare fungerar elevernas utbredda intresse för ”sina i citationstecken hemländers historia” som en resurs för att få eleverna att förstå historiska skildringarnas narrativa element; hur historien på olika sätt brukas inom deras familjer kan på så sätt bli en ingång för utvecklad förståelse. Elever med bakgrund i olika historiekulturer erbjuder enligt en annan lärare möjligheter att medvetandegöra elever om att det som är självklart ”för många svenskfödda barn” inte nödvändigtvis är det för

---

<sup>748</sup> G2, 2021-05-27.

<sup>749</sup> G12, 2022-11-16.

<sup>750</sup> För en redogörelse av begreppets plats i historieämnets kursplaner, se Elmersjö (2021), 2–3.

<sup>751</sup> G12, 2022-11-16.

<sup>752</sup> G9, 2022-10-20.

<sup>753</sup> G4, 2021-09-30; G6, 2022-01-26.

elever uppväxta i andra länder; inte bara gällande kunskaper om historiska skeenden utan även gällande vilken betydelse och vilka känslor man tillskriver dem. ”Det är ju väldigt skilt vad vi har som självklar bakgrund när det gäller historiskt medvetande och liknande.”<sup>754</sup> Vissa elevers avsaknad av kunskap om innehåll som tas för givet i en svensk högstadieskontext beskrivs på så sätt som en resurs för intentionen om att utveckla förståelse för olika historiebruk. Detta verkar vara förknippat med att tillskriva frågor inom det kollektiva minnets domän en viktig roll i undervisningen.

För att sammanfatta har jag i avsnittet visat hur uppfattningar om möjligheter och utmaningar dels konstitueras i relation till elevers heterogena (skol)bakgrunder, dels i relation till skilda kunskapsanspråk. Jag har framhållit hur lärare uppfattar att elevers religiösa tillhörigheter samt identifikationer med grupper som kan betraktas som ”historiska offer” eller ”historiska förövare” kan försvåra utvecklandet av elevers kritiska förhållningssätt. Flera av lärarna som uppfattar att elevers religiösa tillhörighet<sup>755</sup> står i konflikt med kritiska förhållningssätt ser det också som viktigt att utveckla elevernas förmåga att ta till sig ”objektiva” historiska förklaringar, vilka i sin tur speglar tydliga socialiserande intentioner. Utmaningarna kan inte enbart förklaras med undervisningens funktionella intentioner utan behöver också sättas i relation till lärares beskrivna svårigheter för elever att tillgodogöra sig historiska fakta som utmanar religiösa berättelser viktiga för deras identitet. I relation till lärares subjektifierande intentioner framhålls kontextuella utmaningar i att upprätta en balansgång mellan å ena sidan att bejaka historieämnets identitetsbärande roll för eleverna och å andra sidan odla deras förmåga till att kritiskt granska sin historia. Ytterligare en utmaning handlar om att elevernas ifrågasättande av sanningar i klassrummet kan vara förknippat med konsekvenser för elever utanför klassrummets hägn i sammanhang där den sociala kontrollen bland elever är stark. Slutligen har jag visat hur kontextuella möjligheter framför allt beskrivs i relation till att kvalificera elevers förståelse för historiebruk, detta genom att ge utrymme för elevernas egna diversifierade berättelser.

---

<sup>754</sup> H8, 2022-06-15.

<sup>755</sup> G3, 2021-09-02; G3b, 2021-09-21; G9, 2022-10-20; G12, 2022-11-16.

## Funktionella intentioner, möjligheter och utmaningar i ett spänningsfält

Ambitionen i detta kapitel har varit att utforska vilka historiedidaktiska möjligheter och utmaningar lärare uppfattar i relation till en migrationspräglad mångfald. Jag har visat hur lärare erfar och konstruerar möjligheter och utmaningar dels i relation till historieundervisningens (funktionella) intentioner, dels i relation till omständigheter förknippade med en migrationspräglad mångfald. Den konstruerade dimensionen framgår av att en omständighet av en lärare kan beskrivas som en utmaning och av en annan som en möjlighet. Det finns också kontextuella omständigheter som skapar en utmanande genklang i relation till olika uttryckta (funktionella) intentioner.

Omständigheterna som lärarna framhåller som utmanande är inte nödvändigtvis direkt kopplade till betydelsen av en kulturell eller etnisk dimension utan kan snarare vara kopplad till en bredare migrationspräglad mångfald. Ett exempel på en omständighet lärare framhåller som utmanande i relation till olika (funktionella) intentioner är elevers heterogena historiekulturella uppfattningar sprungna ur att de känner eller har personlig koppling till rivaliserande sidor i historiska och samtida konflikter. Ett annat exempel, tydligt relaterad till en migrationspräglad mångfald, är elevers heterogenitet vad gäller skolbakgrund vilket kan göra det utmanande för lärare att anpassa undervisningen och hålla ihop kurserna. Även i relation till liknande funktionella intentioner och liknande omständigheter kan lärares beskrivna möjligheter och utmaningar vara färgade av betydande skillnader, vilka delvis kan förstås genom olika epistemiska uttryck som lärarnas intentioner bär färg av.

Betydelsen av en migrationspräglad mångfald kan, med utgångspunkt i lärarnas utsagor, beskrivas genom ett spänningsfält utformande med hänsyn till två parametrar: (1) vilka funktionella intentioner som är framträdande och (2) huruvida lärare uppfattar kontextuella möjligheter eller utmaningar.

### *Socialiserande och kvalificerande intentioner - kontextuella möjligheter*

Lärarens bakgrund anses möjliggöra verklighetstroga skildringar och bidra till att utveckla elevers förståelse. Elevers skilda bakgrunder och erfarenheter ses som en källa till kunskap. Det handlar om kunskaper om hur folk har drabbats under skilda historiska skeenden och elevers migrationserfarenheter anses utgöra en tillgång för att kvalificera elevers förståelse för flykt. Elevers erfarenheter av att ha levt under auktoritära

system ses som en tillgång när det kommer till att socialisera förståelsen för demokrati som det bästa systemet, något som beskrivs som en resurs för samtliga elever. Deras skilda bakgrunder anses också fungera som byggstenar för att odla förståelsen för människans historiska framåtskridande. Framhållande av uppfinningar, personers och olika kulturers bidrag kan dessutom ingjuta en stolthet hos eleverna över den egna folkgruppens historia. Att möta elever med bakgrund i skolsystem som värdesätter memorering och som själv gör detsamma är inte på ett entydigt sätt förknippat med utmaningar. Det gäller att ”kunna” innehållet innan man ger sig in på att analysera och vara kritisk. Även om analys i form av att identifiera kausala orsaksband är viktigt har minneskunskaper kommit alldeles för långt ifrån svensk skola.

### *Socialiserande och kvalificerande intentioner - kontextuella utmaningar*

I relation till särskilda undervisningsinnehåll kan lärarens egen bakgrund hindra eleverna att öppna upp sig inför en förklaring om varför samhället och dess historiska utveckling ser ut som de gör. Elevers ovana med och bristande kunskaper om europeisk historia innebär problem för odlandet av deras förståelse för det förflutna. Grundläggande kunskaper om tidigare delar av svensk historia, som är nödvändig för att tillgodogöra sig undervisningen i senare årskurser, kan saknas. Elevers heterogena referensramar kan göra det svårt att odla förståelsen för hur allting hänger ihop, även om svårigheten kan motverkas genom att man som lärare tar hänsyn till elevernas referensramar. Att göra detta och därtill bemöta elevers felaktiga förståelser kräver att man som lärare har koll på historien, vad som faktiskt har hänt. Att undervisa i klassrum där elever har personlig koppling till rivaliserande sidor i historiska konflikter, känner tillhörighet till historiska offer gör det svårt att odla förståelse för självklara värden så som att alla folkmord är lika förkastliga. Elevernas religiösa, nationella och etniska tillhörigheter kan göra det utmanande för elever att anta ett öppet sinnelag inför objektiva historiska förklaringar. Till exempel att se sekularisering som en framgångsfaktor, eller behandla rasism, Förintelsen eller islams historia på ett neutralt sätt. Lärarens försök att förmå eleverna att på ett neutralt eller objektiva sätt behandla historiska fenomen kan uppfattas som försök till smutskastning, vilket i förlängningen riskerar att försvåra elevers mottaglighet för historiska förklaringar.

## *Subjektifierande och kvalificerande intentioner - kontextuella möjligheter*

En flerdimensionell nationell identitet hos läraren kan hjälpa eleverna att förstå att det finns handlingsutrymme kopplat till frågor om identitet. Elevernas heterogena referensramar är en tillgång på så sätt att läraren kan bli mer uppmärksam på sina förment objektiva utgångspunkter, exempelvis en sekulariserad syn på tillvaron. Elevers olika infallsvinklar rotade i skilda nationella historiekulturer erbjuder möjligheter: historiekulturella infallsvinklar, okända från lärarens horisont, finns nära till hands om man tillåter dem plats i klassrummet. Det är viktigt att vidga ett "vi" och visa att en nationell historia har potential att utgöra "vår historia" och i det avseendet kan elever med insikt i olika nationella historiekulturer utgöra en tillgång. "Vår historia" kan dock inte vara ett tvång. Eleverna måste förstå att det är en möjlig meningsbärande konstruktion och det är viktigt att finna en balans så man inte gör våld på det eleven uppfattar vara sin historia. En värdeheterogenitet gör det utmanande att förmedla en värdegrund men inrymmer även en potential kopplat till historieämnet. Elevernas skilda erfarenheter kan utgöra en tillgång i ett reflektionsarbete kring hur man genom tiderna betraktat genus, äktenskap och synen på manligt och kvinnligt. Deras heterogena bakgrunder kan fungera som ett verktyg för att få dem att så småningom utveckla ett kritiskt distanstagande till sin bakgrund och emotionellt laddade historia. Att ge utrymme åt elevers historiekulturella kunskaper och bakgrunder underlättar att kvalificera förståelsen att historiebruk är något generiskt "bortom" specifika nationella sammanhang. Att lägga undervisningen nära elevernas historia och vardagssammanhang har potential att väcka deras vilja att interagera med innehållet vilket exempelvis kan vara behjälpligt för att kvalificera elevernas källkritiska förmåga.

## *Subjektifierande och kvalificerande intentioner - kontextuella utmaningar*

Kulturella, etiska, religiösa och generationsmässiga skillnader mellan lärarens och elevernas bakgrund kan vara förknippad med svårigheter för den mellanmännsliga kommunikationen i klassrummet. Elevers uppfattningar rotade i rivaliserande kollektiva minnen kan vara svårhanterliga när undervisningen berör historiska konflikter där eleverna identifierar sig med olika sidor och kanske till och med själva flytt från konfliktområdet. Kraften i elevernas mytologier kan göra det omöjligt för dem att nå ett kritiskt rum för reflektion. Att som lärare utmana elevernas förståelse blir än mer riskabelt när eleverna identifierar sig med

en minoritetsgrupp. Att bli utmanad kan från elevernas sida, uppfattas som ett påhopp och därmed riskera att undergräva elev-lärarylationen, vilket i förlängningen riskerar att försvåra lärande. En annan utmaning är kravet på breda kunskaper. Att ge utrymme åt historiska berättelser som ligger nära eleverna för att väcka deras vilja att interagera med innehållet kan innebära svårigheter när det kommer till att på ett balanserat sätt utmana deras förståelse. Att undervisa klasser med elever med bakgrund i skolsystem som värdesätter memorering och som är ovana med svensk skolhistoria är förknippat med särskilda utmaningar. Att få eleverna att uppfatta historia som ett tolkande ämne, snarare än ett textnära ämne, där elevernas egen röst är betydelsefull är tidskrävande och kan vara svårt. Det är också viktigt att beakta att elevernas vilja att framträda som unika individer kan vara förknippat med kostsamma personliga konsekvenser för elever i sammanhang där den sociala kontrollen är stark. En elevs kritiska förhållningssätt och ifrågasättande av sanningar i klassrummet kan av andra elever tolkas som ett försök till utbrytelse från en kulturell eller religiös tradition och kan få konsekvenser för eleven utanför klassrummet. Ett kritiskt förhållningssätt i klassrummet kan tolkas som en illojalitet kopplat till andra sociala och religiösa sammanhang eleven är en del av. Didaktiska utmaningarna kan på detta sätt vara kopplade till konsekvenser av undervisningen som visar sig utanför klassrummet.

Framställningen synliggör att särskilda funktionella intentioner har betydelse för *hur* lärare upplever att en migrationspräglad mångfald är förknippad med möjligheter och utmaningar. Den ger förståelse för lärares roll kopplad till kontextuella möjligheter och utmaningars konstruerade dimension. Det är viktigt att understryka att framställningen är förenklad och att det i själva verket inte går att tänka sig subjektifierande intentioner helt fria från socialisation. Ett särskilt påtagligt exempel är hur subjektifierande och kvalificerande intentioner om att låta eleverna träda fram som unika, kritiska individer kan leda till ett utmanande socialiserande funktionellt utfall att som lärare förhålla sig till. Elever kan "subjektifieras ut" likväl som "socialiseras ut" från en tradition och in i en annan.

Bland möjligheterna och utmaningarna som är relaterade till de socialiserande intentionerna återspeglas objektivistiska uttryck. Uppfattade möjligheter att använda elevernas kunskaper när det handlar om att beskriva historiska händelsers effekter samt lärares framhållande av levd erfarenhet som en resurs för verklighetstroga beskrivningar, är beroende av föreställningar om att relationen mellan historia och det förflutna är överbyggbar. En relativt positiv syn på minneskunskap samt uttryck för att man som lärare kan stå utanför ett historiekulturellt sammanhang är andra objektivistiska uttryck med koppling till

uppfattade kontextuella möjligheter och utmaningar. I andra fall är uppfattade möjligheter och utmaningar sammanbundna med en undervisning om universalistiska värden och idéer om värdeobjektivitet.

Möjligheterna och utmaningarna relaterade till de subjektifierande intentionerna är inte nödvändigtvis kopplade till en viss kunskapssyn men ibland återspeglas kritiska uttryck. Kritiska uttryck går att se i lärares problematisering av sitt eget historiekulturella sammanhang och hur elevers skilda erfarenheter kan vara behjälpligt i detta. Det går att se i framhållandet av historia som något meningsskapande, ett i grund och botten tolkande ämne, där elevernas egen tolkning fyller en viktig plats och i beskrivningarna om hur särskilda kontextuella omständigheter kan göra nämnda subjektifierande intentioner särskilt utmanande.

De funktionella intentionerna och deras underliggande epistemiska uttryck är givetvis inte den enda avgörande faktorn bakom lärarnas uppfattade möjligheter och utmaningar: skolor och elevsammansättningar som lärarna har erfarenhet av att arbeta i skiljer sig åt. Det finns en stor heterogenitet mellan de etniska, kulturella och religiösa heterogeniteterna som tycks vara förknippade med särskilda möjligheter och utmaningar. I likhet med annan forskning visar lärarnas blandade erfarenheter på att svenska skolans klassrum, på grund av mångfalden, karaktäriseras av en oförutsägbarhet.<sup>756</sup>

Oförutsägbarhetens betydelse konstrueras i möte med undervisningen. Vilken socialiserande sensmoral som är förknippad med den adekvata historiska förklaringen lärarna ser som viktig att eleverna tillgodogör sig får betydelse för lärares uppfattningar om kontextens betydelse. En historisk förståelse om en framåtskridande mänsklighet som vinnlägger sig om att inte vara eurocentrisk tycks vara förknippad med uppfattade möjligheter medan en förståelse om sekularism som ett historiskt framgångsrecept kan vara mer utmanande att förmedla trots lärares ambitioner om att inte bedriva en eurocentrisk undervisning.

Framställningens fokus på spänningsförhållandet mellan socialiserande och subjektifierande intentioner riskerar att maskera vissa utmaningar och möjligheter. För att undvika det är det viktigt att framhålla utmaningar och möjligheter som relaterar till kvalificerande intentioner, men som inte tydligt drar mot spänningsfältets socialiserande eller subjektifierande sida.

Exempel på en sådan utmaning återfinns i lärares beskrivningar hur elevers bristande kunskaper i svenska språket kan göra källkritiken, med dess krav på att kunna läsa mellan raderna, till ett särskilt utmanande undervisningsområde. Det utgör ett tydligt exempel på kontextuella

---

<sup>756</sup> Berglund (2018), 275; Nilsson (2018), 111–113.



utmaningar med konsekvenser för ämnesspecifika kvalificerande intentioner. Flera studier inom det historiedidaktiska fältet har betonat skilda kontextuella omständigheters betydelse för lärares upplevda svårigheter att utveckla elevers förståelse för historieämnets konstruerande natur och deras färdigheter i *historical-thinking*.<sup>757</sup> Däremot har elevers språkkunskaper, mig veterligen, inte framhållits som en betydande försvårande omständighet relaterat till särskilda dimensioner av ämnet, åtminstone inte bland forskare med fokus på historielärares epistemiska förhållningssätt.<sup>758</sup>

Kanske lärarnas framhållande av den språkliga utmaningen har att göra med Sveriges ovanligt språkligt diversifierade invandring där en stor andel av den sentida invandringen kommit från andra språkområden än de skandinaviska. I många andra europeiska länder tenderar invandringen att vara koncentrerad till färre ursprungsländer. Situationen i Sverige skiljer sig exempelvis från den anglosaxiska världen som har ett världsspråk som underlättar integrationen och en invandring karaktäriserad av att en stor andel av invandrarna kommer från länder med engelska som officiellt språk. Att en stor del av migrationen redan kan språket gäller även i andra europeiska länder som varit forna kolonialmakter, till exempel Tyskland, Frankrike och Nederländerna.<sup>759</sup> Samtidigt betonar lärare elevernas bristande språkkunskaper och läsförståelse som ett allmänt problem, vilket har andra förklaringar än invandringens sammansättning.

Att kvalificera elevers förmåga till historiebruk eller nyansera historiebruksundervisningen var ett område där flera lärare framhöll kontextuella möjligheter. Den utbredda erfarenhet av historiebruk som ett område förknippat med kontextuella möjligheter ger indicier om att lärare som ser historiebruk som en central del av undervisningen har närmare till hands att uppfatta en viss typ av möjligheter i jämförelse med lärare som betraktar området som perifert och anser att det står i motsättning till ”riktig historia”.<sup>760</sup>

I fokus för slutdiskussionen står möjligheternas och utmaningarnas relationella dimension. En kritik man kan lyfta är att en sådan framställning i för hög grad dekontextualiserar lärarna och bortser

---

<sup>757</sup> Maggioni och Parkinson (2008), 453–454; Wilke et al (2022); Wilke och Depaepe (2019); Voet och De Wever (2019).

<sup>758</sup> Detta gäller inte studier som fokuserar på elevers lärande och möte med text, även om Anna-Carin Stymne har framhållit att den språkliga dimensionen av lärande till viss del negligerats inom det historiedidaktiska fältet genom att ämnesspråket behandlas implicit. Anna-Carin Stymne, *Hur begriplig är historien? Elevers möjligheter och svårigheter i historieundervisningen i skolan* (Stockholm: Stockholm universitet, 2017), 54. Svenska skolans språkliga utmaning i generell bemärkelse är dock ett välkänt område och har prioriterats av Skolverket, inte minst synligt i fortbildningssatsningar för lärare så som språkliftet.

<sup>759</sup> Jonsson, Mood och Treuter (2022), 50–52.

<sup>760</sup> För skilda syn på historiebruk och dess epistemiska koppling se Elmersjö (2021), 17–18.

från genuint utmanande omständigheter lärare redogör för och har att förhålla sig till. I detta kapitel har jag dock vinnlagt mig om att beskriva omständigheter som lärare utformar sin undervisning i relation till. Exempelvis framhåller lärare hur förekomsten av antisemitiska och islamofobiska attityder och en bland etniskt ”svenska” elever bristande förståelse av ett palestinskt kollektivt minne kan vara faktorer som gör undervisningens funktionella intentioner utmanande. Konfliktfyllda historiekulturella uppfattningar bland elever, elevers bristande kunskaper i svenska språket och elevers upplevelse av historiskt förtryck som förtryckande är andra viktiga omständigheter som lärare framhåller som utmanande och som har en intentionsövergripande karaktär.

I kapitlet visar jag genomgående hur lärares skilda sätt att beskriva särskilda kontextuella omständigheter i termer av möjligheter och utmaningar får dem att framstå som allt annat än statiska. Att lärares förhållningssätt och aktiva arbete är nödvändigt för att etniskt heterogena klassrums möjligheter ska realiseras framgår tydligt. I stället för att ta fram eller framhålla en föredragen undervisningsmodell, som ofta är förankrad i särskilda epistemiska förhållningssätt och ämnesinnehåll, har jag genom lärarnas olika röster och erfarenheter och med spänningsfältet som verktyg strävat efter att fördjupa förståelsen för en migrationspräglad mångfalds betydelse.

Även om ingen lärare ger sken av att besitta kunskaper om ett ”alexanderhugg” för att lösa de kontextuella utmaningarna står de långt ifrån rådvilla inför det beskrivna dilemman. Lärares idéer om hur man strategiskt kan arbeta för att hantera kontextuella utmaningar och tillvarata dess möjligheter i historieundervisningen är vad nästkommande kapitel handlar om.

## 8. Strategier

I fokus för detta kapitel står lärares idéer om hur utmanande omständigheter relaterade till en migrationspräglad mångfald kan hanteras. Kapitlets centrala resultat utgörs av 10 strategier. Strategierna är abstraktioner som konstruerats utifrån min analys av lärarnas mångsidiga utsagor. Några baseras på lärares beskrivningar av hur de hanterar konkreta klassrumsutmaningar medan andra bygger på mer allmänt hållna förhållningssätt som lärare framhåller som viktiga för att undvika svårigheter och framgångsrikt kunna realisera undervisningens intentioner. Flera av strategierna är kopplade till att hantera klassrummens rivaliserande historiska kollektiva minnen, som inbegriper uppfattningar om historisk skuld, rätt och offerskap. Strategierna inkluderar i flera fall lärares idéer om hur man kan hindra att sådana konfliktfyllda uppfattningar blir problematiska och motverkar undervisningens intentioner. Av den anledningen har strategierna beröringspunkter med beskrivningar i tidigare forskning om hur lärare hanterar kontroversiella frågor.<sup>761</sup> De strategier jag har identifierat är dock bredare i sin ansats och inkluderar lärares överväganden relaterade till andra utmanande omständigheter förknippade med migrationspräglad mångfald. Exempel på sådana omständigheter är elevers heterogena referensramar och bristande kunskaper i svenska språket.

I ett avseende är vissa av strategierna svåra att separera från varandra. Flera av dem förenas av en idé hos lärare om vikten av att inte ge uttryck för sina egna åsikter eller ställningstaganden. En lärare beskriver hur det är något som hen lärt sig med tiden och berättar att öppenhet med sina egna värderingar kan leda till att elever tappar förtroende för undervisningen.<sup>762</sup> Andra lärare understryker betydelsen av att lämna sina egna åsikter vid klassrumsdörren och framhåller att en sådan ”värdeneutral inställning” ställer höga krav på läraren.<sup>763</sup>

Strategierna behöver inte stå i motsättning till varandra utan en och samma lärare ger uttryck för strategier som är väldigt olika till sin karaktär. Detta är inte märkligt då det är rimligt att tänka sig att en lärare i sin undervisning pendlar mellan olika strategier beroende på sammanhang och innehåll. Exempelvis kan lärare se ett förhållningssätt som viktig att anlägga när värdegrunden utmanas men i övrigt ge uttryck för andra förhållningssätt. Att så är fallet behöver inte nödvändigtvis förstås som inkohrens i enskilda lärares idéer utan kan lika gärna ses som ett förslag på hur man som lärare kan balansera motstridiga mål för utbildning. Man kan dessutom tänka sig att lärare tar olika positioner i

---

<sup>761</sup> Se till exempel Hess (2005); Kitson och McCully (2005); Kello (2016); Itay Pollak et al (2018).

<sup>762</sup> G12, 2022-11-16.

<sup>763</sup> G1, 2021-04-14.

relation till huruvida frågorna ses som avgjorda ur ett vetenskapligt respektive politiskt perspektiv. De kan även själva vara klivna och uppfattar kanske inte sina beskrivna arbetssätt som uttryck för en specifik strategi.

Bland lärarna har jag kunnat identifiera principiellt liknande strategiska idéer och överväganden i relation till skilda utmaningar såväl som till olika undervisningsintentioner. Av den anledningen styrs framställningen i detta kapitel varken efter intentioner eller utmaningar, utan av de 10 strategierna. Efter en redogörelse av strategierna avslutas kapitlet med en sammanfattande diskussion där jag sätter lärares uttryckta strategier i relation till kontextuella utmaningar.

## Förbereda sig och vara beredd

Beredskap inför att ämnen kan bli omstridda är något flera lärare nämner som viktigt. Konkret inrymmer strategin lärares uppfattningar om vikten av att vara förberedd på att något som man själv ser som okontroversiellt kan bli kontroversiellt. En lärare uppger att både mental och känslomässig beredskap krävs.<sup>764</sup> Vad som blir kontroversiellt beror enligt en annan lärare på individerna i elevgrupperna men hen lyfter ändå att heterogena grupper generellt sätt ställer särskilda krav på en beredskap att ”kunna diskutera och bemöta olika saker.”<sup>765</sup> En annan lärare anger att värdegrundsarbetet måste få ta tid i hans klassrum och att man som lärare behöver lägga tid på att rusta sig med argument för att bemöta elevuttryck som står i strid med värdegrunden.<sup>766</sup> En lärare betonar hur konflikter i klassrummet ibland kan förklaras med lärarens bristande beredskap.<sup>767</sup> En bristande beredskap inför kulturellt skilda värderingar kan, enligt en lärare, i ett initialt skeende leda till känslan av provokation i stället för en strävan att som lärare förstå bakgrunden till elevernas värderingar. Läraren beskriver exempelvis en ovana bland vissa elever, nya för svensk skolhistoria, om vad ämnet principiellt handlar om.<sup>768</sup>

Lärare lyfter hur man kan rusta sig genom att sätta sig in i elevernas bakgrunder. På så sätt kan man arbeta strategiskt för att undvika att själv initiera konflikter eller åtminstone vara förberedd på konflikter så att man inte blir ”tagen på sängen” av dem. Som en lärare uttrycker det: ”Det handlar ju om att ha koll på sina elever i princip”. Detta är en är vanlig uppfattning bland lärare som undervisar i heterogena

---

<sup>764</sup> G4, 2021-09-30.

<sup>765</sup> H6, 2022-05-25. Liknande resonemang finns hos andra lärare, till exempel H8, 2022-06-15.

<sup>766</sup> G7, 2022-10-04.

<sup>767</sup> H5, 2022-02-15.

<sup>768</sup> G5, 2021-10-20.

kontexter vilket tidigare studier visat.<sup>769</sup> På ett liknande sätt beskriver en annan lärare vikten av att ha ”stenkoll” på sina elever, i synnerhet när de kommer från områden där det råder krig och konflikter.<sup>770</sup> En lärare framhåller hur elever med bakgrund i konfliktområden kan ha varit utsatta för övergrepp, sexuellt våld och förespråkar en kontakt med elevhälsovårdsteamet för att få en övergripande bild om huruvida ett visst undervisningsinnehåll kan bli känsligt för elever i klassen.<sup>771</sup> En annan lärare beskriver hur det de gånger det uppstått bråk är kopplade till tillfällena när hen inte “[...] tänkt igenom att det här kan vara konfliktfyllt”, vilket i sin tur lett till att problemen blivit onödigt svårlösta.<sup>772</sup> En del i att vara förberedd handlar, enligt en lärare, om att sträva efter att förstå vad det innebär att eleven kommer från ett visst land och hur det kan påverka, samtidigt som hen beskriver det som ett i princip omöjligt uppdrag att till fullo bli medveten om elevernas bakgrund och kunna hantera allehanda konfliktfyllda scenarier som kan uppstå.<sup>773</sup> I liknande anda beskriver ytterligare en annan lärare hur elevernas olika uppväxtvillkor gör att man aldrig är fullt förberedd på hur det ska bli, oavsett elevens etniska bakgrund.<sup>774</sup>

Beredskap för att övervinna konflikter i klassrummet handlar enligt lärare också om ett kontinuerligt arbete med att bygga goda relationer till klassen och de individuella eleverna samt att arbeta för en trygg samtalsmiljö. En lärare beskriver hur hen arbetar väldigt mycket med individuella samtal och ett kontinuerligt utvärderingsarbete där eleverna får komma till tals om hur de upplevt undervisningen.<sup>775</sup> Det relationsbyggande arbetet framstår som väldigt viktigt för att motstridiga uppfattningar i klassrummet inte ska uppfattas som personliga och att det ska vara möjligt att diskutera kontroversiella och svåra frågor.<sup>776</sup> Att värna om goda relationer är något lärarna ser som viktigt oavsett undervisningsgrupper. Att arbetet nämns som särskilt viktigt i relation till etniskt heterogena elevgrupper kan förstås utifrån lärares erfarenheter av förekomsten av etniskt betingade rivaliserande konfliktfyllda historiska uppfattningar. En lärare beskriver hur det på gymnasieskolan hen arbetar på ”där i princip samtliga elever i princip har ett ursprung utanför Sverige” talas väldigt mycket om och läggs stor vikt på det relationella arbetet.

---

<sup>769</sup> G9, 2022-10-20. Vikten av beredskap och att som lärare lära sig om elevernas bakgrund är något som forskare under lång tid nämnt som särskilt viktigt i relation till heterogena elevgrupper. Det är dock inte nödvändigtvis sammankopplat med hanteringen av kontroversiella frågor. Se till exempel Ogbu (1992), 12, Tatar och Horenczyk (2003), 405; Lindberg (2011), 11.

<sup>770</sup> G1, 2021-04-14.

<sup>771</sup> G11, 2022-11-02.

<sup>772</sup> H5, 2022-02-15.

<sup>773</sup> G1, 2021-04-14.

<sup>774</sup> G4, 2021-09-30.

<sup>775</sup> G7, 2022-10-04.

<sup>776</sup> H6, 2022-05-25.

Läraren betonar hur det gäller eller borde gälla överallt.<sup>777</sup> I anslutning till resonemanget lyfter hen samtidigt behovet av balans och en risk om det relationella arbetet inte handlar om själva undervisningen.

Strategin är enligt läraren tidskrävande och kan stå i motsättning till lärarens undervisningsintentioner. Men den är samtidigt en grundläggande strategi som framstår som nödvändig för att på ett framgångsrikt sätt realisera undervisningens funktionella intentioner. Till skillnad från många av förhållningssätten framhållna i tidigare forskning belyser strategin hur lärares strategiska arbete för att undvika eller förbereda sig inför så kallade oplanerade kontroversiella frågor föregår arbetet i klassrummet.<sup>778</sup> Även om studier belyst vikten av relationsbyggande arbete och av att bygga ett tryggt och öppet klassrumsklimat innan kontroversiella frågor diskuteras är denna strategi vidare och inrymmer också lärares betoning av vikten av att inhämta kunskaper om elevernas bakgrund, områdena de kommer ifrån och att som lärare förbereda sig mentalt.<sup>779</sup>

## Visa på flexibilitet och reflexivitet

På olika sätt beskriver lärare hur de kulturellt och etniskt heterogena kontexterna de har erfarenhet av att undervisa i ställer särskilda krav på deras flexibilitet och på ett reflekterande förhållningssätt. Forskning har visat hur lärare som har en hög grad av effektivitet är präglade av uppfattningen att de har möjlighet att kontrollera händelser i klassrummet, och att eftersträvande mål kan uppnås genom att lägga tid på organiserande och planerande av undervisningen.<sup>780</sup> Lärarna som uttrycker den strategiska betydelsen av ett flexibelt och reflekterande förhållningssätt speglar uppfattningar om en sådan möjlighet. I linje med detta understryker en lärare att nya elevgrupper, oavsett vilka, alltid ställer krav som man som lärare behöver förhålla sig till. Samtidigt betonar läraren att grupper där elever har väldigt skilda bakgrunder ställer ”andra former” av krav.<sup>781</sup> En annan lärare framhåller hur heterogeniteten bland elever vad gäller språk och förkunskaper ställer krav på att som lärare alltid vara förberedd på att förändra sin

---

<sup>777</sup> G6, 2022-01-26.

<sup>778</sup> Jämför exempelvis med typologier framtagna av Hess (2005); Kitson och McCully (2005); Kello (2016); Itay Pollak et al (2018).

<sup>779</sup> Se till exempel King (2009), 227; McAvoy och Hess (2013), 20. Vikten av att som lärare vara förtrogen med elevernas bakgrund har framhållits av forskare inom fältet mångkulturell utbildning.

<sup>780</sup> Norvella P. Carter, ”Introduction: Intersectionality related to race ethnicity, class and gender,” i *Intersectionality of race, ethnicity, class, and gender in teaching and teacher education*, red.

Norvella P. Carter och Michael Vavrus (Leiden: Koninklijke Brill, 2018), 7.

<sup>781</sup> G7, 2022-10-04.

historieundervisning och att efter varje lektion reflektera kring hur innehållet landade hos eleverna.<sup>782</sup> Det framgår tydligt att läraren uppfattar mer planering som en lösning på heterogena kontexters utmaningar. Detsamma gäller en annan lärare som framhåller behovet av ett ständigt arbete med att ”utveckla nya vägar” eller tänka ut nya sätt för hur ”när jag eleverna, hur lyckas vi utveckla förståelsen för historien och hur lär vi oss om historiska händelser.”<sup>783</sup> En lärare beskriver hur elevernas heterogenitet vad gäller skolbakgrund gör det extra viktigt att se till varje elevs individuella behov: ”Man kan inte bara gå på och börja prata om Hansan och Kalmarunionen och tro att det ska vara lyckat.”<sup>784</sup> Elevernas avsaknad av gemensam referensram ställer enligt en annan lärare krav på att inte ta kunskap för given och att använda denna medvetenhet för att kompensera eleverna. Att barnen i klassrummen inte varit på ”speciellt många olika platser i Sverige” är exempel på en omständighet som läraren uppfattar behov av att kompensera eleverna för när det kommer till förståelse av Sveriges nationella historia.<sup>785</sup> Läraren som arbetar i ett särskilt utsatt område beskriver hur det tar lång tid att ”skapa en bra kontext” och att eleverna ”kommer in i det” samt att detta arbete är nödvändigt för elevernas möjligheter till förståelse och att själva kunna ”leverera.”<sup>786</sup> I andra fall har det kompensatoriska arbetet kopplingar till värdeförmedling. Exempelvis framhåller en lärare att det i klasser som inrymmer elever med bakgrund i länder som ”inte är demokratier” eller som är ”semidemokratier” kan finnas ett behov av att förse eleverna med grundläggande kunskaper om vad demokrati är, även om läraren samtidigt understryker att de flesta nyanlända eleverna har kunskaper om demokrati och att Sveriges demokratiska styrelseskick ofta är en förklaring till att eleverna sökt asyl i landet.<sup>787</sup> Det går med andra ord inte att som lärare oflekterat förutsätta att nyanlända eleverna saknar grundläggande kunskaper om demokrati.

I vissa fall går lärares föreställningar om klassrumskontextens krav på flexibilitet hand i hand med epistemiska föreställningar om historia som någonting som av nödvändighet är färgat av nutida villkor. Detta går exempelvis att se i en lärares resonemang om hur de historiska berättelserna behöver anpassa sig efter samhället, och efter elevernas diversifierade referensramar, vilka de fått av att inte ha ”vuxit upp på en lugn gata här i Sverige.”<sup>788</sup> Flexibilitetens epistemiska dimension framstår tydligt i lärarens resonemang om att klassrummens heterogenitet ställer

---

<sup>782</sup> H1, 2021-09-13. Liknande resonemang finns hos andra lärare, till exempel G7, 2022-10-04.

<sup>783</sup> H5, 2022-02-15.

<sup>784</sup> G4, 2021-09-30.

<sup>785</sup> H3, 2022-01-31.

<sup>786</sup> H3, 2022-01-31

<sup>787</sup> H1, 2021-09-13.

<sup>788</sup> H4, 2022-02-04.

krav på att läraren intar en öppenhet inför flera sanningar, av läraren benämnt i termer av ett vidgat synsätt:

Skulle jag bara använda något ord så här så är det: ”vidgat”. Man måste vidga synen. Mycket mer än vad man egentligen, vad man ens tänkte på för 15 år sedan. [...] man måste hela, hela tiden ha för ögonen att det inte finns en sanning, utan det är ett vidgat synsätt, så skulle jag väl vilja säga.<sup>789</sup>

Med andra ord framhåller läraren kontextuella kravställningar på flexibilitet eller öppenhet kopplat till innehåll såväl som synen på historisk sanning. Det finns även lärare som framhåller att deras etniskt heterogena elevgrupper ställer krav på flexibilitet i form av en beredskap inför att diskussioner om särskilda innehåll kan ta längre eller kortare tid. Det senare kan handla om att undvika att eleverna upplever undervisningen som förtryckande eller obehaglig.<sup>790</sup>

En lärare framhåller hur diskussionerna om korstågen som brukar uppstå i hans etniskt och religiöst heterogena elevgrupper lett till en omfördelad tidsplanering, detta som en strategi för att kunna realisera kontextuella möjligheter dynamiken och heterogeniteten i elevgrupperna tenderar att erbjuda.<sup>791</sup> Andra beskriver hur de erfarit behov av att omfördela tidsutrymmet genom att lägga mer tid på undervisningen om den moderna rasismens ursprung, triangelhandeln och slaveriet. Resonemanget bygger på lärarens erfarna blandade klassrum där elevernas identifikationer kan visa sig i ett stort intresse och engagemang för ”svartas” historiska lidande. Läraren beskriver hur hen i klassrum ”där typ 30 procent av eleverna är mörkhyade” förväntar sig ”fler frågor och undringar kring hur slaveriet fungerade och vad det innebar” i jämförelse med om det hade varit ett mer homogent ”vitt” klassrum och beskriver det som en anledning till att planera in större tidsutrymme för frågor.<sup>792</sup> En annan lärare beskriver att elever med traumatiska erfarenheter och bakgrund i krigsområden ställer särskilda krav på att läraren måste reflektera över hur ”vidrigheterna i ett koncentrationsläger” ska behandlas.<sup>793</sup> Ett reflekterande förhållningssätt och flexibilitet inför det historiska innehållets framställning ställs i kontakt med ambitionen att motverka att elever uppfattar undervisningens innehåll som förtryckande eller obehagligt, en utmaning med kontextuella dimensioner vilken jag beskrev i föregående kapitel. Denna koppling är även synlig hos den

---

<sup>789</sup> H4, 2022-02-04.

<sup>790</sup> H1, 2021-09-13; G9, 2022-10-20.

<sup>791</sup> G11, 2022-11-02.

<sup>792</sup> G9, 2022-10-20.

<sup>793</sup> H1, 2021-09-13.



tidigare nämnda läraren som beskrev vikten av att prioritera moderna rasismens ursprung. Även om läraren inte själv explicit uttrycker det kan valet att lägga mer tid på slaveriet tolkas som en strategi för att undvika att eleverna upplever undervisningen som förtryckande. Samma lärare ser det som viktigt att vara eftertänksam i sitt språkbruk genom att reflektera kring ”vad är det för språkbruk jag använder mig av och kan jag på något sätt förutse hur folk kommer att reagera.”<sup>794</sup> Läraren är inte ensam om att uppfatta ett kontextuellt uppkommet behov av att vända blicken mot sitt eget språkbruk. Lärare måste ”hålla tungan rätt i mun”<sup>795</sup> eller ”tänka på sina formuleringar.”<sup>796</sup> Reflexiviteten kring det egna språkbruket handlar ofta om att vara försiktig med att omedvetet använda ett eurocentriskt språk. Lärare framhåller hur det i klassrum där många elever har bakgrund utanför Europa är av särskild vikt att problematisera eurocentriskt färgade perspektiv och begrepp. Det kan handla om att passa sig för att ”hamna i en framstegstanke”, exempelvis genom att framställa upplysningen som krönet på en utveckling. När begrepp som ”efterkrigstiden” förekommer i studiematerialet uppfattar samma lärare ett behov av att stanna upp för att problematisera det ”på riktigt”.<sup>797</sup> Att problematisera en epokindelning kan få behöva ta ett betydande utrymme. En lärare exemplifierar med att det inte är självklart inom vilken epok den muslimska expansionen ska behandlas och menar att hen som lärare behöver ha en flexibel syn på kursmålen och läroplanens innehåll.<sup>798</sup> Vissa framhåller behovet av problematisering i vidare termer. Ett bra sätt att få med sig eleverna sägs vara att utifrån eurocentrism som begrepp föra övergripande diskussioner om undervisningens perspektiv och innehåll samt gränserna för ämnets flexibilitet.<sup>799</sup>

Lärare ger på olika sätt uttryck för hur eftertänksamhet i språkbruket är av särskild vikt i klassrum där elever har bristande kunskaper i svenska språket och när undervisningen behandlar en för eleverna känslig historia.<sup>800</sup> En lärare beskriver hur enskilda ord kan trigga vissa elever och framhåller att det är viktigt att tänka på att direktöversatta ord från svenska till exempelvis arabiska kan vara förknippade med en starkare betydelse i det ena eller andra språket.<sup>801</sup> Att inkludera en översättningsproblematik i reflektionen över sitt eget språkbruk och dess påverkan på historiska framställningar visar på ytterligare en dimension av lärares uppfattningar om heterogenitetens

---

<sup>794</sup> G9, 2022-10-20.

<sup>795</sup> H4, 2022-02-04.

<sup>796</sup> G4, 2021-09-30.

<sup>797</sup> G6, 2022-01-26; G6b, 2022-02-04.

<sup>798</sup> G2, 2021-05-27.

<sup>799</sup> G1, 2021-04-14; G9, 2022-10-20.

<sup>800</sup> G11, 2022-11-02; G9, 2022-10-20; G8, 2022-10-10.

<sup>801</sup> H4, 2022-02-04.

särskilda krav. Att elever kan känna ett obehag i mötet med undervisningens innehåll gör det enligt en lärare lämpligt att skapa en ram där eleverna känner "Nej, jag behöver andas, jag går ut" och att de sedan kan ha en dialog kring det.<sup>802</sup> Det är också viktigt att understryka att lärare framhåller behovet av flexibla arbetssätt i relation till andra dimensioner än den etniska. Ett exempel är lärare som beskriver hur de slutat med att ge läxor i historia med hänsyn till många elevers hemsituation och bristande studieförutsättningar utifrån en socioekonomisk grund.<sup>803</sup> Att etnisk och social segregation sammanfaller är på detta sätt synligt i lärarnas tal om behovet av ett flexibelt och reflekterande förhållningssätt.

Sammanfattningsvis berättar alltså lärare att skilda omständigheter förknippade med en migrationspräglad mångfald ställer krav på lärarens flexibilitet och ett reflekterande förhållningssätt. En förenande idé bakom lärarnas beskrivningar är att detta är nödvändigt för att undervisningen ska få ett funktionellt utfall i linje med lärarnas intentioner.

## Ge slutna, objektiva och korrigerande redogörelser

Denna strategi inrymmer lärares idéer om att bemöta kontextuella utmaningar genom att ge slutna, objektiva, och korrigerande redogörelser. I vissa fall framställer lärare arbetssättet i termer av neutralt och vetenskapligt och beskriver strategin som lämplig när man i klassrummet behandlar så kallad svår historisk kunskap.<sup>804</sup> När det kommer till religionernas politiska påverkan och historiska utveckling framhåller en lärare, som beskrivit ämnet som utmanande i sina klasser, vikten av att hålla sig till säkra fakta.<sup>805</sup> En annan lärare ger uttryck för en liknande uppfattning i sin beskrivning av behovet av att hålla konfliktfyllt innehåll "informativt och vetenskapligt" så att eleverna får intrycket av att "det här är skola, det är ingen kampanj."<sup>806</sup> Ett bra sätt att hantera svårt och konfliktfyllt historiskt innehåll är, enligt en lärare, att "själv gå in och styra diskussionerna och inte lämna det öppet". Läraren beskriver hur det i undervisningen om folkorden i Armenien under första världskriget är fördelaktigt som lärare att själv hålla i presentationen och tydliggöra att

---

<sup>802</sup> G11, 2022-11-02.

<sup>803</sup> G3, 2021-09-02; G10, 2022-11-01; H5, 2022-02-15.

<sup>804</sup> Pitt och Britzman (2004), 354.

<sup>805</sup> G3, 2021-09-02.

<sup>806</sup> H3, 2022-01-31.

det handlar om folkmord. Det gäller i dessa fall att som lärare ha en "vetenskaplig backning" för att förhindra uppblussande diskussioner i klassrummet.<sup>807</sup> Israel-Palestina konflikten är ett område där en annan lärare anser att det är lämpligt för läraren att själv leda en genomgång över händelserna som inte är fokuserad på skuld.<sup>808</sup> Strategin framkommer även hos en lärare som beskriver vikten av att hela tiden vara objektiv. Läraren exemplifierar med en undervisningssituation där hen gick igenom slaget vid Narva i en klass där enstaka elever hade starka Rysslandssympatier. I exemplet beskriver läraren hur ett sakligt narrativ som förklarar den ryska förlusten, med väderomständigheter, och som inkluderar flera perspektiv, snarare än att fokusera på enskilda aktörers förmåga till krigsföring, bidrog till att en konfliktfylld situation kunde avvärjas.<sup>809</sup> Det tycks inte som att läraren ser det som att perspektivet fungerar som ett verktyg för att visa hur händelsen kan förstås på olika sätt. Snarare framstår det som att en kombination av perspektiv ses som vägen till en saklig och ideologisk befriad representation av händelsen.

Även särskilda värderingar kan, enligt lärare, motbevisas med hjälp av historiska belägg. En lärare med erfarenhet av att undervisa elevgrupper där en betydande andel av eleverna uttryckte religiösa föreställningar, enligt läraren oförenliga med ett "vetenskapligt förhållningssätt", beskrev sin strävan att ge motstånd mot elevernas föreställningar genom att "inympa" någon form av sekularism hos eleverna. Med begreppet sekularism avser läraren att skilja ut religionen från staten men lyfter även att begreppet är förknippat med en förmåga att förhålla sig objektiv till "hur samhället kan eller bör fungera" samt att det utgör en del av en demokratisk fostran. Lärarens beskrivningar indikerar att denna fostransintention bygger på en värderationalitet och en strävan efter att underlätta för eleverna att utveckla sina kritiska förmågor.<sup>810</sup> Idén om att förhålla sig objektiv till "hur samhället kan eller bör fungera"<sup>811</sup> ger intrycket av att inrymma en paradox eftersom en "börfråga" till sin natur är förknippad med en subjektiv positionering. I detta fall kan "objektiv" dock också tolkas som att eleverna inte på ett otillbörligt sätt ska bortse från fakta i sin historiska argumentation om hur samhället bör fungera. Strategin speglar en strävan efter att förändra elevers historiekulturella och religiösa uppfattningar med objektiva och sakliga förklaringar.

I andra fall kan man se strategin i lärares beskrivningar av hur de responderar när en liberal, demokratisk värdegrund och idé om tolerans

---

<sup>807</sup> G3, 2021-09-02.

<sup>808</sup> H5, 2022-02-15.

<sup>809</sup> G5, 2021-10-20.

<sup>810</sup> G9, 2022-10-20.

<sup>811</sup> G9, 2022-10-20.

utmanas av eleverna. Lärare kan då ge uttryck för vikten av att försöka förmå elever att sätta uppfattningar om sin egen ”grupps” lidande i ett större mänskligt sammanhang för att förstå att alla folkmord är lika fruktansvärda.<sup>812</sup> Vissa lärare lyfter erfarenheter av att behöva bemöta åsikten att autokrati är en bra idé både bland elever uppväxta i Sverige och i andra länder och beskriver situationer där de behövt försvara demokratiska värderingar med historiska belägg.<sup>813</sup> En lärare berättar hur hen konfronterat en muslimsk elev som uttryckt sig antisemitiskt och Hitler-positivt med frågan ”Tror du verkligen han [Hitler] skulle ha ett vänskapligt förhållande till Islam och se den som en del av den tyska kulturen?”<sup>814</sup> En annan lärare beskriver hur hen i klasser där elever gav uttryck för rasism, främlingsfientlighet och vurmade för Karl XII, låtit eleverna få ta del av samtida kritik mot kungen som grundade sig i att han förlitade sig på utlänningar i sin armé.<sup>815</sup> Även om exemplen kring elevuttrycken och lärarnas bemötanden skiljer sig åt inrymmer de en idé om att prioritera toleransfostran genom att korrigera elevernas förståelse av en historisk aktör genom att förmedla en sluten förståelse. Strategin kännetecknas av idéer om hur historiska förklaringar eller historiska belägg kan användas för att motbevisa elevernas uppfattningar och ändra deras övertygelser. Här vill jag vara tydlig med att lärare oavsett intention med sin undervisning ser det som viktigt att ibland motbevisa elever, särskilt när det rör sig om grava faktafel, eller felaktigheter gällande det som Frank Ankersmit benämner för ”refererande påståenden”.<sup>816</sup> Detta syns framför allt hos lärare som behövt bemöta elevers uttryck för Förintelseförnekelse eller förnekelse av andra folkmord.<sup>817</sup>

En lärare beskriver hur ett studiebesök på en annan skola inom samma koncern, som hade ett betydligt mer homogent elevunderlag än skolan hen arbetar på, resulterade i att ett rykte spred sig bland eleverna om att ”man får bara gå här [skolan de besökte] om man är svensk.” Läraren förklarar hur elevernas uppfattning föranledde ett undervisningsfokus på hur det segregerade samhället vuxit fram och hur strukturuomvandling och marknadskrafter är historiska förklaringar bakom segregation. Att få eleverna att förstå att ”det inte är någon som vill det här eller som har tänkt det” ansåg läraren vara nödvändigt för att motverka en nutidförståelse bland eleverna om en medveten diskriminering och ett rasistiskt samhälle. Lärarens arbete för att skapa kvalificerande kunskaper om det segregerade samhällets bakomliggande

---

<sup>812</sup> G8, 2022-10-10.

<sup>813</sup> G3, 2021-09-02; G12, 2022-11-16; G7, 2022-10-04.

<sup>814</sup> H8, 2022-06-15.

<sup>815</sup> G12, 2022-11-16.

<sup>816</sup> För en ingående beskrivning av skillnaden mellan ”refererande påståenden” och ”narrativa substanser, se avsnittet ”Historieteoretiska utgångspunkter”.

<sup>817</sup> G1, 2021-04-14; H1, 2021-09-13; G3, 2021-09-02.

orsaker tycks även inrymma en outtalad socialisation till en nationell gemenskap, på så sätt att nutidsförståelsen ska hindra eleverna från att identifiera sig i motsättning till det svenska majoritetssamhället.<sup>818</sup> Läraren är inte ensam om att använda sig av korrigerande redogörelser med detta ändamål för ögonen.

En annan lärare framhåller hur integration kan ske genom att hos eleverna odla "svensk-kunskaper" och förståelse för normer i svenska majoritetssamhället. Idén har tydliga drag av att integration handlar om att socialisera in eleverna i rådande ordningar och färgas av en idé om att SO-undervisningen ska kvalificera elevers kunskaper om vad som krävs av dem för att bli en integrerad del av samhället. Läraren understryker historieämnets specifika möjligheter att odla elevernas förståelse för rådande normer och svensk kultur genom att anlägga historiska perspektiv och uppge vad läraren uttrycker vara kausala förklaringar. "Den långa alliansfriheten", "den relativt långa freden", välståndet som byggts genom en "konsensuskänsla", och "jantelagen" med rötter från bondesamhället är exempel på historiska referenser och processer som läraren ser som viktiga att hänvisa till för att förklara kulturens framväxt.<sup>819</sup> En lärare framhåller hur det i klassrumsdiskussioner i vissa elevgrupper, där en betydande andel av eleverna hade en stark ortodox kristen identitet – "[...] där religionen har spelat stor roll i deras uppväxt" – framkom uppfattningar bland eleverna om att "vi är annorlunda eller vi känner oss i alla fall annorlunda från majoritetssamhället på grund av att vi är religiösa och vi har en religiös bakgrund och vi har religiös koppling som inte riktigt finns i Sverige."<sup>820</sup> Läraren beskriver hur kristna elever i klasserna hen undervisade i kunde vara skeptiskt inställda till "allt och alla som inte var lika kristet". Ett framhållande av kyrkans historiska inflytande i formerandet av det svenska samhället blev ett sätt för läraren att försöka få eleverna att närma sig det "svenska arvet", utan att låta det fylla en konfliktfylld roll i elevernas identitetsformering.<sup>821</sup> En annan lärare beskriver ett principiellt liknande men innehållsmässigt annorlunda arbetssätt för att motverka att elever intar en polariserad identifikation gentemot svenskhet. Tillvägagångssättet är att problematisera representativiteten av en medial bild av den "supersupermoderna svensken". För läraren framstår det som att en korrigerad bild av den "supermoderna svensken" kan hjälpa eleverna att förstå att svenskhet är ett vidare begrepp än vad de själva föreställer sig. Läraren beskriver att många av hans elever är präglade av konservativa

---

<sup>818</sup> H3, 2022-01-31.

<sup>819</sup> H8, 2022-06-15. Det beskrivna arbetssättet speglar en idé om att det framför allt är elevers bristande kunskap som ligger bakom bristande integration.

<sup>820</sup> G7, 2022-10-04.

<sup>821</sup> G7, 2022-10-04.

värderingar och att det bland eleverna finns en utbredd ”macho-kultur”. Av den anledningen ser läraren breddningen av svenskheten som en förutsättning för att eleverna ska kunna öppna upp sig för att känna en nationell tillhörighet.<sup>822</sup> Strategin handlar inte om att direkt angripa ”macho-kulturen” som sådan utan snarare att visa att den även är definierande för personer med svensk tillhörighet. En annan lärare beskriver hur migrationshistoria kan användas för att korrigeras elevers föreställningar om Sverige som ett homogent land och därmed motverka känslor av ett annorlundaskap bland elever som själva har migrationsbakgrund. Arbets sättet kan ses som ett annat sätt att vidga elevernas föreställningar om Sverige:

Att också låta elever kanske få med sig någonstans att Sverige inte alltid har varit så homogent som gemene man kanske fått någon slags föreställning om. Det har kommit och gått människor hela tiden. [...] Ja du har kommit till Sverige för fyra år sen men du är inte onormal. Det har hänt förut.<sup>823</sup>

Migrationshistoria uppfattas alltså ha potential att motverka känslan av annorlundaskap hos eleverna, men läraren lyfter även att elevernas erfarenheter inte ska relativiseras, vilket illustrerar uppfattningen att en strävan efter en gemenskap genom objektiva slutna berättelser är förknippad med risker.<sup>824</sup>

För vissa lärare tycks en sluten berättelse om emigrationen till Amerika ses som ett redskap för att odla tolerans hos elever med svensk bakgrund som har en polariserande syn gentemot elever med migrationsbakgrund. En lärare framhåller hur kunskaper om den omfattande emigrationen till Amerika kan få elever att utveckla en ”connection” med människor som har kommit hit. ”Svenskfödda elever med två svenskfödda föräldrar” kan komma till insikt om att ”svenskar har gjort samma sak [söka lyckan på andra platser]”, vilket kan bidra till att minska en polarisering bland eleverna i klasserna.<sup>825</sup>

En lärare beskriver hur hen arbetar för att få elever, både med svensk bakgrund och elever med migrationsbakgrund, ska till att känna samhörighet med varandra. I detta fall speglas en syn på integration som ett ömsesidigt närmande mellan olika grupper. Läraren berättar att hen i undervisningen använder skildringar från Carl Jonas Love Almqvists bok

---

<sup>822</sup> H8, 2022-06-15.

<sup>823</sup> G11, 2022-11-02.

<sup>824</sup> G11, 2022-11-02. En liknande uppfattning uttrycks av ytterligare en lärare, om än implicit, då hen säger att det allmänna talet om migration ger intrycket av att ”vore första gången i världshistorien som folk flyttade på sig större skaror”. H3, 2022-01-31.

<sup>825</sup> G3, 2021-09-02; G3b, 2021-09-21.

*Det går an* för att visa hur det svenska samhället bara någon generation tillbaka krävde att kvinnor skulle täcka håret i offentligheten, inte olikt vissa normerande värderingar i dagens Mellanöstern, värderingar många i svenska samhället idag är kritiska till. Skildringarna kan utgöra en grund för att utveckla elevers förståelse för vad som föranledde förändringar i riktning mot demokrati och jämställdhet, menar läraren, men kan även, som jag tolkar det, användas för att utveckla en samhörighetskänsla bland elever med olika bakgrunder. En samhörighet som uppnås genom att odla en förståelse för att gammaltestamentligt grundade värderingar är och varit formerande krafter för både samhällen i Mellanöstern och det svenska samhället.<sup>826</sup> Det beskrivna arbetssättet påminner om en strategi, som religionsdidaktikern Karin Kittelmann Flensner identifierat bland religionslärare, som handlar om att tona ner konfliktperspektiv genom att betona de Abrahamitiska religionernas gemensamma rötter.<sup>827</sup>

Att ”ge slutna, objektiva och korrigerande redogörelser” visar i vissa avseenden likheter med positionen som Diana Hess kallat för *privilege* – att privilegiera ett perspektiv på bekostnad av andra. Att så är fallet utgör inte nödvändigtvis en del av lärarens självförståelse. Snarare kan strategin i flera fall kopplas till en epistemisk förståelse om möjligheten att ge en objektiv eller adekvat redogörelse för det förflutna. Min benämning av strategin ligger, enligt min uppfattning, mer i linje med lärares självförståelse. Strategin inrymmer skilda användningar av narrativ som en didaktisk resurs. Till exempel innefattar den uttryck för vad historiedidaktikerna Mikael Berg och Anders Persson benämnt i termer av *the challenging narrative* och *the unifying narrative*, där det förstnämnda innefattar lärares vilja att störa eller anpassa elevers förståelse av samhället, medan det senare uppmuntrar elever att se gemensamma kopplingar snarare än konflikt.<sup>828</sup> Strategin speglar både kvalificerande och socialiserande intentioner. Inom ramen för strategin betonar lärarna kvalifikation i form av elevernas historiska förståelse. Att anlägga slutna eller objektiva redogörelser innefattar ibland en explicit idé om värdeförmedling men värdesocialisationen kan också uppfattas som en konsekvens av den objektiva redogörelsen lärdom.

## Visa på olika perspektiv

Det grundläggandet draget i strategin handlar om att hantera svårt innehåll genom att visa på olika perspektiv. En lärare lyfter vikten av att

---

<sup>826</sup> G12, 2022-11-16.

<sup>827</sup> Kittelmann Flensner (2019), 79, 94–96.

<sup>828</sup> Berg och Persson (2023), 50–51, 54–55.

alltid visa på flera perspektiv. När undervisningen behandlar Israel-Palestinakonflikten, som enligt lärarens erfarenhet är det svåraste området att arbeta med, framhåller läraren sitt arbete för att få eleverna att identifiera flera perspektiv än det dem själva företräder. Att motsäga den bild som eleverna har vuxit upp med genom att som lärare säga: "Jamen så var det inte, det där är hittepå!" ser läraren inte som en framkomlig väg men ger samtidigt uttryck för att det i vissa konflikter är självklart att ta ställning.<sup>829</sup> Läraren beskriver hur eleverna kan vara intresserade av var läraren står genom frågor så som "Ja men vad tycker du då?" och "Vilken sida är rätt då?". I responsen på elevernas frågor menar läraren att det är viktigt att pendla mellan "Å ena sidan och å andra sidan", att ge konfliktens motstridiga sidor "både rätt och fel" beroende på vilket perspektiv som anläggs.<sup>830</sup> I lärarens uttryck för strategin är det få som nämner olika temporala lager av perspektivtagande och som förankrar resonemangen i epistemiska överväganden.<sup>831</sup> Ofta handlar perspektivtagandet om att nyansera elevernas etiska värdeomdömen och få dem att bli mer kritiska genom att kliva ut ur "sin sidas" roll och se konflikten från ett annan sidas perspektiv. Exempelvis kan det ske genom att som läraren beskriver det låta elever läsa texter "från en palestiniere som beskriver rätten till området och en israel som beskriver rätten till området".<sup>832</sup> I andra fall kan det handla om att låta eleverna behandla Jugoslavienkrigen från ett "kroatiskt perspektiv, ett serbiskt perspektiv och ett bosnienmuslimskt perspektiv" som de sedan får i uppgift att sammanställa i en källkritisk rapport.<sup>833</sup> Andra lärare framhåller sin egen roll i att förse eleverna med motbilder och få upp ögonen för hur en för dem svår och laddad historia kan uppfattas av andra.<sup>834</sup> En lärare som ger toleransfostran en framskjuten plats beskriver möjligheterna att använda ämnesundervisningen för att motverka elevkonflikter grundade i elevernas olika bakgrunder och rivaliserande historiska förståelser.<sup>835</sup> Läraren framhåller att ett erkännande av elevernas perspektiv är viktigt för att göra strategin och intentionen om toleransfostran verkningsfull.

---

<sup>829</sup> Läraren hänvisar till andra världskriget när hen blev uppmanad att utveckla sin tankegång kring ett område där det krävs att man som lärare tar ställning. H2, 21-10-22.

<sup>830</sup> H2, 21-10-22.

<sup>831</sup> Historiedidaktiker har skilt på tre olika temporala lager av perspektivtagande. Flerperspektivism i det förflutna refererar till olika perspektiv intagna av individer som är samtida med den förflutna händelsen. Den andra temporala dimensionen refererar till olika perspektiv bland individer som inte var samtida med det historiska studieobjektet men som har tolkat det, exempelvis historiker eller journalister. Den tredje dimensionen är i nuet och refererar till individer som lever i nuet och intar samtida positioner gentemot det historiska objektet. Se Bjorn G.J. Wansik et al., "Where does teaching multiperspectivity in history education begin and end? An analysis of the uses of temporality," *Theory & Research in Social Education* 46, nr 4 (2018), 498–499.

<sup>832</sup> H2, 21-10-22.

<sup>833</sup> G12, 2022-11-16.

<sup>834</sup> G8, 2022-10-10; H8, 2022-06-15.

<sup>835</sup> G1, 2021-04-14.



Samma lärare förklarar att det är viktigt att bekräfta eleven genom att visa förståelse för vilka historiska omständigheter och erfarenheter elevens värderingar vilar på. I elevgrupper där många elever har pro-palestinska sympatier kan detta vara att medge faktumet att judarna efter Förintelsen tilldelades ett landområde, som redan var bebott av palestinier; bekräfta att man kan förstå att "många på arabiska halvön har problem med Israel".<sup>836</sup> Även om läraren inte säger det uttryckligen går det att uppfatta en intention om att förmå eleverna att anta ett metaperspektiv på framväxten av sina egna värderingar. Nästa steg är att berätta om den händelsekedja som förklarar den, i relation till eleven, andra sidans historiska erfarenheter – i exemplet som fördes på tal, det judiska folkets historiska erfarenheter av förtryck:

De (judarna) hade en särskild typ av familjedynamik. De tog hand om varandra när pesten kom. På 1300-talet till exempel hade vi ju en pestepidemi. Då märkte man att det var väldigt många judar som klarade sig inom pesten. [hör inte 1:05:15] "För att det var dem som orsakade pesten?" "Nej, för de hade blivit tvingade att bygga upp ett eget skyddsnet utanför samhället. De var inte välkomna i resten av samhället så de hjälpte varandra genom krisen medan resten av samhället inte fick samma hjälp av till exempel kungen eller staten i landet och där med lyckades sämre. "Kan ni förstå att det kan gå till på det viset?" "Ja, i och för sig det är rimligt ändå" och då bygger man upp historiska händelsekedjor - historiemedvetande kommer in och de förstår "Aa okej, jag kanske inte kommer att ändra åsikt men jag förstår att jag kanske inte har helt rätt [...]"<sup>837</sup>

Beskrivningen av arbetet att utveckla tolerans visar hur lärare strategiskt anpassar arbetet i relation till elevernas bakgrunder.<sup>838</sup> En annan lärare som lyfter betydelsen av att visa på olika sätt att se på historiska händelser drar en gräns vid synsätt som kolliderar med skolans värdegrund, vilket visar på att strategin inte kan frikopplas från innehållet.<sup>839</sup>

---

<sup>836</sup> G1, 2021-04-14.

<sup>837</sup> G1, 2021-04-14.

<sup>838</sup> Det finns forskare som menar att det bara är de i maktposition som kan vara toleranta, där de som inte är i en maktställning enbart måste uthärda. Brown och Forst (2014), 62. Ur ett kritiskt perspektiv skulle både min och lärarens användning av begreppet tolerans kunna kritiseras för att indirekt fylla en socialiserande funktion i att maskera rådande maktordningar. Att jag själv använder begreppet tolerans handlar om att jag vill ligga nära lärarnas självförståelse snarare än att använda benämningar som speglar ett potentiellt funktionellt utfall, vilket jag ändå inte kan säga något definitivt om.

<sup>839</sup> H8, 2022-06-15.

Att visa på olika sidors synsätt och tala om olika berättelser, att få eleverna att förstå att "förvalta olika berättelser" inte nödvändigtvis är detsamma som att ljuga, ser en lärare som en potentiell strategi för att hantera konfliktfyllt innehåll. Att tillämpa arbetssättet beskrivs dock som utmanande när det gäller konflikter som eleverna har personliga kopplingar till. Läraren exemplifierar med Balkankonflikten och uttrycker en osäkerhet huruvida hen skulle klara av att hantera det beskrivna arbetssättet i det sammanhanget.<sup>840</sup> Det verkar som att läraren ser en risk att elevernas berättelser reduceras till enbart uttryck för en berättelse eller ett kollektiv minne bland andra jämbördiga.

Strategin används för att motverka fokus på historisk skuld. Att skapa förståelse för att ens syn på, och känslomässiga koppling till, historiska händelser relaterar till var man kommer ifrån blir ett sätt att arbeta strategiskt för att motverka konflikter och skuldbeläggande.<sup>841</sup> Strategin kan även ses i en lärares beskrivna försök att erbjuda motstånd till elevers tendenser till ett kollektivt skuldbeläggande av araber, i elevgrupper där folkmordet Sayfo för många elever utgör en viktig definierande identitetsmarkör. I det beskrivna fallet framhöll läraren att "vi" inte "tilldelar tyskar idag en kollektiv skuld" för Förintelsen. Att försöka få eleverna att kliva ur sitt perspektiv genom att jämföra med en principiell liknande händelse blir i detta fall ett strategiskt sätt att motarbeta ett skuldbeläggande. I detta fall beskriver dock läraren även strategins begränsningar som har att göra med bristen på erkännande av Sayfo som ett folkmord, inte minst av den turkiska staten.<sup>842</sup>

Strategin har likheter med positioner i tidigare forskning som framhållit lärares beskrivningar om att inte ge något perspektiv företräde.<sup>843</sup> Samtidigt visar lärares ovilja att tillämpa strategin i relation till särskilt innehåll på att den inte står frikopplad från perspektiv. Lärarnas beskrivningar kan endast i varierande grad kopplas till disciplinära arbetssätt och strategin är därför svår att jämföra med positionen *the container*, som kännetecknas av att det kontroversiella hålls tillbaka genom att läraren fokuserar på den historiska disciplinära processen, även om sådana drag ses.<sup>844</sup>

Strategin uttrycker ofta socialiserande intentioner avseende tolerans. Den kvalificerande förmågan som står i centrum är elevernas

---

<sup>840</sup> H3, 2022-01-31. Detta kan förstås i ljuset av forskning som framhållit att viljan att anta ett annat perspektiv kan minska när en individ är emotionellt investerad i det historiska innehållet som behandlas. Se Keith C. Barton och Alan McCully, "Teaching controversial issues... where controversial issues really matter," *Teaching History* 127 (2007); Tsafrir Goldberg, Baruch B. Schwarz, Dan Porat, "Could they do it differently?: Narrative and argumentative changes in students' writing following discussion of 'hot' historical issues," *Cognition and Instruction* 29, nr 2 (2011).

<sup>841</sup> G1, 2021-04-14; H8, 2022-06-15.

<sup>842</sup> G8, 2022-10-10.

<sup>843</sup> Hess (2005), 47-48.

<sup>844</sup> Kitson och McCully (2005), 35-37.

förmåga till perspektivtagande. Att lärare framhåller en gräns för sitt perspektivtagande ger dock indicier om att strategin, oavsett lärares intentioner om att vara neutral, kan förknippas med ett oönskat funktionellt utfall. Exempelvis tycks lärarna befara att strategin kan innebära att elevers lidande inte tillmäts tillbörligt fokus i undervisningen och reduceras till ett perspektiv, som till exempel när en lärare säger att hen inte vågar anlägga strategin kopplat till historiska konflikter eleverna har en personlig koppling till. En subjektifierande intention kan uttydas i lärares försök att erbjuda elevernas förförståelse motstånd utan att nödvändigtvis avslå dem.

## Ge plats åt många och motstridiga röster

Till skillnad från att ”visa på olika perspektiv” inrymmer denna strategi idéer om att hantera konfliktfyllt innehåll genom att helt enkelt ge rum för motstridigheter i klassrummet.

Inom ramen för strategin inkluderar jag beskrivningar präglade av idén att motstridigheter i klassrummet är någonting som ska värnas, även om de innefattar affekter och starka uppfattningar om historisk skuld, rätt eller offerskap. Värnandet av motstridigheter kan ske med olika bevekelsegrunder vilket speglar hur strategin innefattar olika funktionella intentioner och skilda epistemiska uttryck. En förenande punkt är lärares framhävande av vikten av att ge utrymme för skilda uppfattningar snarare än (åtminstone i ett initialt skeende) att kanalisera bort den affektiva dimensionen. Lärare uttrycker ibland att strategin behöver föregås av att ”förbereda sig och vara beredd” i form av ett relationsbyggande arbete och att man som lärare både upprättat bra relationer med sina elever och är insatta i deras bakgrund.<sup>845</sup> Övergripande idéer bakom strategin går exempelvis att se i lärares beskrivningar av vikten av att inte rygga tillbaka inför känsliga frågor och av att våga låta eleverna diskutera dem, dels för att inte bli hämmad som lärare,<sup>846</sup> dels för elevernas utvidgade historiska förståelse och tolerans.<sup>847</sup> En lärare framhåller på ett konkret sätt sitt värnande av motstridigheter genom att beskriva hur hen agerade moderator när undervisningen om det armeniska folk mordet vid ett tillfälle resulterade i en ”ganska stor hetsig diskussion.”<sup>848</sup>

Samma lärare beskriver hur hen utvecklat ett arbetssätt som bygger på att lyssna på vad eleverna bär med sig och utifrån det försöka få

---

<sup>845</sup> H6, 2022-05-25; H1, 2021-09-13.

<sup>846</sup> H1, 2021-09-13.

<sup>847</sup> G11b, 2022-12-16; H6, 2022-05-25.

<sup>848</sup> H6, 2022-05-25.

fram belägg och fakta som kan leda till att eleverna korrigerar sin uppfattning: ”Okej, vi backar och så ser vi, vi lyssnar in, försöker sen att: ’Okej vad har ni för bild nu och utifrån det som vi har belägg för’ [...]”.<sup>849</sup> På en uppföljande fråga uttrycker läraren att målet med arbetssättet inte är att gå in för att överbevisa eleverna utan att de motstridiga uppfattningarnas uttryck besitter ett värde i sig, till exempel som en bra ingång till diskussioner om källkritik.<sup>850</sup> En annan lärare understryker på ett likartat sätt hur arbetssättet inte går ut på att förmedla att ”så här ska du tycka nu” utan snarare utgör ett verktyg för att få eleverna att själva tänka och fundera kring frågorna utifrån de olika uppfattningarna och beläggen.<sup>851</sup>

För en annan lärare som framhåller historieundervisningens toleransfostrande intentioner kan ett tillåtande av motstridigheter bidra med att ge eleverna känslan av att undervisningen tillåter ”yttrandefrihet i praktiken”.<sup>852</sup> Läraren beskriver vikten av att få eleverna att förstå att deras uttryck kan få återverkningar hos andra och ge motstånd genom att påpeka vad som är obestridliga fakta.<sup>853</sup> På detta sätt tycks lärarens motstånd vara en integrerad del av idén. Inom kategorins ramar inrymmer jag även uppfattningen att bejakande av motstridigheter är ett strategiskt verktyg för socialisation. Det sistnämnda är synligt när en lärare beskriver motstånd med intention att rasera elevernas historiska förståelser när de uttrycker historiska uppfattningar som underbygger ”osunda värderingar”. Eleverna kan då behöva ventilera konfliktfyllda förståelser för att läraren ska kunna få syn på dem. Läraren menar på så sätt att ett initialt tillåtande av motstridigheter kan vara viktigt för att en problematik ska kunna lösas: ”Det är bara via en direkt konflikt med det, som du kan faktiskt störta det här huset och börja bygga upp någonting nytt.”<sup>854</sup>

I strategin inrymmer jag lärares aktiva arbete för att ge plats åt fler röster i klassrummet, även om de nödvändigtvis inte är förknippade med motstridigheter. Ibland är ett sådant arbetssätt kopplat till en vilja att motverka en känsla av underlägsenhet bland sina elever och utveckla en förståelse angående om att de har rätt att ta plats. Behovet beskriver lärarna i relation till elevernas sociala situation, kulturella föreställningar och föreställningar om någon slags etnisk underlägsenhet. En lärare uppger att ”tjejer från vissa kulturer” inte är vana att ta plats och att denna struktur behöver aktivt motarbetas genom att uppmuntra dem att vilja

---

<sup>849</sup> G11b, 2022-12-16.

<sup>850</sup> G11b, 2022-12-16.

<sup>851</sup> H6, 2022-05-25.

<sup>852</sup> G1, 2021-04-14.

<sup>853</sup> G1, 2021-04-14.

<sup>854</sup> G12, 2022-11-16.

svara på frågor och ta utrymme.<sup>855</sup> En annan lärare beskriver hur elevers känsla av etnisk underlägsenhet kan grunda sig i bristande kunskaper i svenska språket och en känsla av att vara gäst i det nya landet. Genom att ge utrymme för eleverna att dela sina bakgrundserfarenheter kan sådana känslor motarbetas. Läraren framhåller att:

[...] man kan lyfta att deras etniska bakgrund, språk, religion och kultur är precis lika viktiga som svenskarnas. För det är klart att de känner sig lite grand som gäst och främling och kanske lite mindre viktiga eller att deras bakgrund är mindre viktig än den svenska. Så kan man lyfta det och ge dem mod att våga berätta, vilket vi gjort. Vi har... låtit de berätta lite grand frivilligt om sin bakgrund, kanske hur de har kommit till Sverige och så där och då väljer de själva hur mycket de vill berätta om det som har varit jobbigt och så.<sup>856</sup>

En annan lärare som anser det viktigt att utveckla elevernas vilja att ta plats beskriver hur hen arbetar för att utveckla en syn hos sina elever om att Sverige kan ses som deras land att forma och påverka. Odlandet av en konstruktivistisk syn på identitetsformering bland eleverna utgör en bra utgångspunkt, menar läraren, för känslan att Sverige är också "deras" land, även om de eller deras föräldrar har bakgrund i "Syrien eller Eritrea".<sup>857</sup>

Strategin har stora likheter med vad Katrin Kello kallar för *enhancing heterogeneity* där en heterogenitet ses som något fördelaktigt i relation till undervisningens intentioner.<sup>858</sup> Till skillnad från Kellos uppmärksammar min indelning och användning av Biestas funktioner hur tillvaratagandet av heterogena uppfattningar kan uttrycka skilda funktionella intentioner. I de fall strategin bygger på idén om att tillåta motstridigheter för att kunna bekämpa dem fungerar strategin som ett verktyg för en explicit värdesocialisation. I de fall strategin speglar idéer om att tillåta motstridigheter för att bygga känslan hos eleverna av yttrandefrihet är den rotad i andra socialiserande intentioner. Det tydligaste uttrycket för subjektifiering bland de intentionsövergripande strategierna går att se inom ramen för denna strategi, i beskrivningar om att tillåta rivaliserande uppfattningar men utmana dem utan att på förhand slå fast förståelse som slutdestination. Att kvalifikation finns närvarande i de didaktiska övervägandena illustreras av läraren som ser

---

<sup>855</sup> G11, 2022-11-02.

<sup>856</sup> H1, 2021-09-13.

<sup>857</sup> G10, 2022-11-01.

<sup>858</sup> Kello (2016), 44–45.

strategiska fördelar kopplat till att utveckla elevernas källkritiska förmågor.

## Skapa närhet och distans

Ett strategiskt arbetsätt för att realisera olika undervisningsintentioner är att skapa närhet eller distans till elevernas egen historia. Vissa lärare ger uttryck för att ett relaterande av undervisningen till elevernas historia är förknippat med att väcka elevernas intresse för undervisningen och få dem att känna att undervisningen berör ”deras historia”. Exempelvis framhåller lärare att undervisning om ”arabiska väldet och kalifatet” tidigt i kursen eller att undervisa om ”Galipoli under första världskriget” kan få eleverna att vakna till eller helt enkelt bidra till att göra undervisningen enklare.<sup>859</sup> Ett bejakande av elevernas historia uppfattas även vara förknippat med förhöjda elevprestationer eftersom arbetsättet ger dem möjlighet att använda sig av tidigare kunskaper.<sup>860</sup> Att få eleverna att förstå feodalism blir enligt en lärare enklare genom att jämföra med arabisk historia där elever kanske besitter referenskunskaper sedan tidigare.<sup>861</sup> En annan lärare beskriver hur hen i sina etniskt heterogena elevgrupper arbetar för att underlätta elevernas förståelse av det förflutna genom att hitta ”gemensamma knutpunkter.” Till exempel tog kalla kriget plats på flera skådeplatser och att fokusera på Afghanistan kan vara ett sätt att tillgängliggöra förståelsen av det förflutna på så sätt att innehållet bättre korresponderar med många av elevernas referensramar. Läraren ser det inte som ett bra alternativ att ”ta eleverna ur sina egna referensramar” och sätta dem i ett helt nytt sammanhang, exempelvis genom att säga: ”så här gick det till i Sverige.”<sup>862</sup> En annan lärare framhåller hur företaget att befästa elevers förståelse för det förflutna gynnas om man som lärare ger eleverna utrymme för att diskutera och dra paralleller med situationen i deras hemländer.<sup>863</sup>

Att relatera historieundervisningen till elevernas ”egen historia” beskrivs som viktigt för att eleverna ska uppfatta ämnet inkluderande och flera lärare uttrycker vikten av att frångå en eurocentrisk eller en europeisk fokuserad historia i deras klassrum.<sup>864</sup> En lärare föreslår att ”att

---

<sup>859</sup> G6, 2022-01-26. Historiedidaktikern Keith C. Barton har framhållit lärares erfarenheter av hur just undervisning om slaget vid Galipoli från både ett brittiskt och ottomanskt perspektiv fått två studenter med turkisk bakgrund att uttrycka: ”This is the first time we’ve studied World War I without feeling like the enemy.” Barton (2009), 275.

<sup>860</sup> G6, 2022-01-26; H3, 2022-01-31; G11, 2022-11-02.

<sup>861</sup> G6, 2022-01-26.

<sup>862</sup> G1, 2021-04-14.

<sup>863</sup> G4, 2021-09-30.

<sup>864</sup> G1, 2021-04-14; H2, 21-10-22; G12, 2022-11-16; G2, 2021-05-27.

vrida på perspektivet” bort från ett eurocentriskt perspektiv som ett sätt för att kunna få med sig eleverna.<sup>865</sup> Strategin handlar om att väcka elevers intresse, vara ”respektfull” och därmed möjliggöra realiserande av allehanda intentioner men kan även ses som ett sätt att bejaka elevernas identitet. Uttryck om att eleverna ”alla får en liten tårtbit” antas leda till att elever får se att historien är så mycket större än bara Europa men kan också ses som en strategi för att få elever att känna sig inkluderade.<sup>866</sup>

Det kan också vara framgångsrikt att arbeta med historiskt innehåll nära eleverna, sett ur ett perspektiv av värdegrundsfostran. Exempelvis beskriver en lärare hur det i elevgrupper där många elever har starka pro-palestinska synpunkter, vilka kan åtföljas av antisemitism, kan vara mer effektivt att fokusera på en förståelse för Israel-Palestinakonflikten än att fokusera på Förintelsen.<sup>867</sup> Även när det kommer till arbete med källkritik lyfter en lärare erfarenhet av att diskussionerna blir bättre när den relaterar till historia nära eleverna, som betyder något för dem, i stället för att ta utgångspunkt i ”någon gammal historisk källa som finns i någon lärobok eller [...] en händelse de [eleverna] har begränsad kunskap om.”<sup>868</sup>

Att relatera undervisningen till elevernas historia ser andra lärare som viktigt för att kunna kultivera deras förmåga att göra motstånd mot romantiserade historiska förståelser, exempelvis föreställningar om en nationell storhetstid. Lärare kan förenas i uppfattningen om att ett arbete nära elevernas historia är fördelaktigt för att utveckla deras kritiska förhållningssätt men kan skilja sig i synen på i vilken omfattning elevernas romantiska föreställningar ska nedmonteras i klassrummet. En lärare beskriver:

I den utsträckning jag kan gör jag det [behandlar elevernas historia] Det är jättekul, för jag menar om jag möter eleverna där deras intressen är så ger det ju mig chansen att ändå få in det jag försöker göra. För det är ju inte så att jag liksom tar typ sagor om kurdiska hjältar (småskratt). Utan jag kör samma sak igen. Varför finns inte Kurdistan som en statsbildning och så tittar vi på det. Det är på grund av de här faktorerna: det, det och det och det är ju precis samma systematiska inställning vi har haft genom hela kursen så det brukar funka.<sup>869</sup>

---

<sup>865</sup> G9, 2022-10-20.

<sup>866</sup> H2, 21-10-22.

<sup>867</sup> G6, 2022-01-26.

<sup>868</sup> G11b, 2022-12-16. En annan lärare för ett liknande resonemang fast i relation till historiebruk. G6, 2022-01-26.

<sup>869</sup> G9, 2022-10-20.

Lärarens beskrivning indikerar att arbetssättet är förknippat med en djupgående dissekering av elevernas förförståelse. Det kan ställas i relation till en annan lärare som betonar vikten av att utveckla elevernas kritiska förhållningssätt men som också framhåller risken med att dränera berättelser från deras livsorienterande mening:

Jag tycker att en överdriven kritisk [inriktning], det som har varit i tradition i svensk historia mycket, att det nästan är som att vi ska... att främsta syftet är att ta död på historiska myter och visa att: "Med källkritik kan vi inte säga så mycket" [...] Jag har inget emot den här meningsskapande historian, men den ska vara fri.<sup>870</sup>

Lärarens bejakande av historia som meningsskapande verktyg återspeglar sig i en större avogsamhet mot att som lärare djupgående dissekera elevernas romantiserande historiska förståelser. Detta motsäger inte att läraren också ser det som viktigt att åtminstone erbjuda elever möjligheten att kritiskt granska sina berättelser:

Sen kanske jag försökte tona ner de här [föreställning om en assyrisk storhetstid] [...] att hon ändå kände sig sedd och förstår att jag bejakar att hon är intresserad av sin historia och vill hålla fram den. Och att jag tar hänsyn till och försöker ge henne mer av det men samtidigt försöker jag då motarbeta.<sup>871</sup>

Citaten visar hur strategin att lägga undervisningen nära elevernas historia för att utveckla deras kritiska förhållningssätt tar sig skilda uttryck med koppling till lärares skilda funktionella intentioner. En annan dimension av att skapa närhet kan också ses i relation till det identitetsformerande arbetet och hos lärare som betonar vikten av att inte påskriva elever identiteter. Om eleven känner sig som en irakier trots att denne alltid bott i Sverige så är det bara att acceptera det och inte som lärare försöka påskriva en identitet.<sup>872</sup> Att skapa närhet kan på detta sätt handla om att inte göra våld på elevernas självförståelse.

I motsättning till att skapa närhet till elevernas historia framhåller lärare även hur det ibland finns ett behov av att skapa distans till elevens egen historia. En kontextuell omständighet som enligt flera lärare uppfattar utgör ett hinder för att eleverna ska anamma en kritisk förmåga och utvecklas i ämnet är, som jag beskrivit i föregående kapitel, religiösa

---

<sup>870</sup> G2, 2021-05-27.

<sup>871</sup> G2, 2021-05-27.

<sup>872</sup> G10, 2022-11-01.



föreställningar och propagandistiska inställningar till framför allt nationell historia.<sup>873</sup> Av den anledningen finns det lärare som framhåller strategiska arbetssätt för att rucka på elevernas religiösa identiteter samt en för dem affektfylld historia, vilka förenas av idéer om betydelsen av att skapa distans.

Kritiken mot elevernas religion eller personligt laddade historia utformas enligt en lärare bäst indirekt för att bli verkningsfull. Läraren exemplifierar hur en beskrivning av religion som ”metanarrativ” – berättelser som binder samman folk kring en idé – i en genomgång om religionsskiftet i Norden från asatro till kristendom fick en elev att uppfatta undervisningen som kritik mot islam. Läraren, som poängterar att hen ser det som viktigt att vara kritisk mot religion i historieämnet, förklarar hur den indirekta religionskritiken gjorde det möjligt att svara att kritiken inte var riktad mot islam (fast den i själva verket var det). Själv uppfattade läraren sig ha drivit ifrågasättandet av religion så långt som möjligt i relation till elevgruppen och framhöll att det viktiga var att kritiska frågor väckts. Läraren hävdar att hen i egenskap av historielärare kan vara mer kritisk gentemot religion i jämförelse med en religionslärare:<sup>874</sup>

Jag kan ju säga att jag väljer mina ord ganska noga. Jag pratar inte om islam, jag pratar inte om religion. Jag pratar kvinnligt förtryck, kvinnans frigörelse, rättigheter för alla kvinnor [småskratt] Man går runt problemet. Man boxar in det ganska bra [småskratt] så låter man det vara.<sup>875</sup>

I intervjusammanhanget uttrycker läraren indirekt en förståelse om att islam (och religion i bredare bemärkelse) är förbundet med kvinnoförtryck. Enligt min tolkning är detta även en förståelse läraren vill förmedla till eleverna men som det framgår av lärarens uttalande ser hen inte någon möjlighet att göra det på ett direkt sätt. Arbetssättet kan ses i ljuset av lärarens delvis motstridiga idéer om att eleverna ”får ju forma vilken bild de vill” och en hos läraren vägledande pedagogisk idé om att ”om du försöker ta tag i någons hand och tvinga den att göra som du vill så kommer den att dra ifrån direkt. Om du försöker övertala hjärnan så kanske den kommer att hjälpa dig att bygga vad du än vill”.<sup>876</sup> Kopplat till den indirekta religionskritiken tycks den sistnämnda principen vara dominerande.

---

<sup>873</sup> G7, 2022-10-04.

<sup>874</sup> G12, 2022-11-16.

<sup>875</sup> G12, 2022-11-16.

<sup>876</sup> G12, 2022-11-16.

Även en annan lärare lyfter hur elevers religiösa föreställningar med ett indirekt tillvägagångssätt kan utmanas i historieämnet. Genom att framhålla hur vissa kungar och stater vågade bryta med den romerska katolska kyrkan ser läraren potential att få elever att börja att tänka över sin egen situation. Läraren framhåller sin erfarenhet att föreställningsvärlden hos flera av eleverna är präglad av att "imamen i moskén" eller "biskopen i kyrkan" har möjlighet att kontrollera deras liv genom olika direkta och indirekta "maktkanaler". Läraren understryker att hur stort steget är som eleverna behöver ta inrymmer en klassaspekt: "ju lägre socioekonomisk klass, ju lägre utbildningsnivå desto större är det här klivet eleverna måste ta".<sup>877</sup> Arbetssättet är kopplat till flera intentioner men i förgrunden finns en uttalad idé om att elevernas religiösa föreställningar står i vägen för deras utveckling i ämnet.

Samma princip om indirekta angreppsätt går att se i lärarens ambition att förmå eleverna att se "sin historia" med "lite mer klara ögon" genom att först kritiskt angripa en nationell historia som inte är elevens egen.<sup>878</sup> Läraren framhåller en frågedriven metod där frågor om hur "tyskarna" har bearbetat sitt "historiska arv" kan få elever att bli varse om det aktiva arbete som krävs för att inte "hamna i samma skit igen". Innan man ger sig i kast med "kriget i Balkan" eller "Vipeholms-experimenten" är det bra att skapa distans till det genom att titta på någon annans historia än elevens egen där man kan undvika affektiva reaktioner. Efter att eleverna fått lära sig koncepten i ett mindre laddat sammanhang menar läraren att eleverna lättare kan förhålla sig till den egna historien.<sup>879</sup>

Att förlägga undervisningen nära elevernas "egen historia" har av många forskare beskrivits som ett sätt att väcka engagemang eller tillvarata elevernas referenskunskaper för att kvalificera deras historiska förståelse.<sup>880</sup> Det är även ett synsätt som framkommer hos flera av studiens lärare. Detta relaterar inte enbart till personlig identitetsutveckling och socialisation i form av ett bejakande av en mångfald (även om det uppfattas som viktiga dimensioner). Jag visar också hur strategin att skapa närhet används för vitt skilda intentioner och funktionella intentioner. I vissa fall handlar det om att arbetssättet antas kunna utmana elevernas romantiserande föreställningar eller kvalificera deras disciplinära förmågor. I andra fall handlar det om att på ett effektivt sätt

---

<sup>877</sup> G7, 2022-10-04.

<sup>878</sup> G12, 2022-11-16.

<sup>879</sup> G12, 2022-11-16.

<sup>880</sup> Se till exempel Barton (2009); Jan Berggren och Ann-Christin Torpsten "Nyanlända elevers språkliga resurser, lärandestrategier och utmaningar," i *Mångfaldens möten: Interkulturalitet, utbildning och lärande*, red. Disa Bergnehr et al. (Växjö: University Press, Linnéuniversitetet, 2024), 206–208; Mellberg (2004), 332; Lozic (2010), 211. Notera att Lozic understryker att man inte ska likställa elevens historia med deras föräldrars hemländers historia.

fostra tolerans eller motverka antisemitism. Robert Stradling har tillsammans med kollegor framhållit att distans kan upprättas genom att en liknande fråga i en annan historisk kontext behandlas, och att det kan vara behjälpligt i hanteringen av kontroversiella frågor.<sup>881</sup> Strategin är tänkbar för att tjäna vitt skilda socialiserande intentioner. Bland lärarna bär distansskapande tydliga kvalificerande och socialiserande intentioner där eleven ges förutsättningar att utveckla ett kritiskt tänkande likväl som ett sekulärt förhållningssätt och liberala värden. En framträdande socialiserande intention handlar om att religiösa föreställningar står i motsättning till kritiska förhållningssätt.

## Fokusera på berättelser och göra dem tillgängliga

Att fokusera på berättelser är strategiska svar kopplade till olika kontextuella utmaningar, varav den mest framträdande är lärares erfarenheter av elevers bristande kunskaper i svenska språket.

En lärare beskriver: ”Eftersom det är andraspråks elever så är det mycket film, mycket bilder, mycket berättelser som jag har.”<sup>882</sup> Fokus på berättelser som ett sätt för att hantera den språkliga utmaningen går igen hos flera lärare. Detta behöver nödvändigtvis inte betyda att läraren förändrar sin undervisning i en mer berättande inriktning, vilket kan illustreras av en lärare som liknar historieämnet med ”en bra film” eller ”berättelser kring en lägereld”:

Jag har kört det här [katederundervisning/inlevelsefulla berättelser] i 23 år rakt av och ibland har jag gått emot trenden men just nu har det ju kommit tillbaka, katederundervisning. Men i vissa grupper fungerar det rätt bra och många av grupperna vi har här är just sådana grupper [med elever som har svårigheter med svenska språket].<sup>883</sup>

En annan lärare lyfter att brister i svenska språket inte är en genomgående trend bland eleverna, men elever som har språksvårigheter har svårt att söka fakta på egen hand vilket premierar lärarens ”föreläsningstunga” inriktning.<sup>884</sup> Att arbeta med olika former av media, exempelvis historiska

---

<sup>881</sup> Robert A. Stradling et al. *Teaching controversial issues* (London: Edward Arnold, 1984). Se även Blomqvist (2024), 136.

<sup>882</sup> H2, 21-10-22.

<sup>883</sup> H8, 2022-06-15. Läraren beskriver hur skolans elever i generell bemärkelse, oavsett om de har svensk eller utländsk bakgrund har problem med svenska språket.

<sup>884</sup> G1, 2021-04-14.

romaner i svenskan, och på så sätt ge utrymme för den skönlitterära berättelsen ser en annan lärare som en framgångsrik metod för att få elever med svårigheter i svenska språket att tillgodogöra sig undervisningens innehåll.<sup>885</sup> Vid sidan av att ett ämnesöverskridande samarbete ger mer tid till eleverna att utveckla förståelse för kontexten uppger läraren att formatet i sig gör det enklare att få eleverna att överkomma de språkliga hindren.

En annan lärare uttrycker liknande idéer i sin beskrivning av hur hen undviker att låta eleverna själva sitta med instuderingsfrågor och faktatexter. I stället får eleverna leva sig in i historiska berättelser och känslomässigt engagera sig i dem. Detta kan ske genom att låta eleverna inta roller, till exempel som en som lever under franska revolutionen och ska författa ett brev till en ”revolutionsledare.”<sup>886</sup> Exempelen kan ses som olika ämnesspecifika sätt att arbeta runt den språkliga utmaningen.

Att fokusera på berättelser är inte enbart ett svar på de språkliga utmaningarna. Enligt en lärare är det viktigt att som lärare inta en öppenhet inför det faktum att elever kan ha väldigt skilda ”ingångsvärden” i hur de ser på ämnet. Att helt enkelt som lärare inte bära med sig en uppfattning om att det är något givet bland eleverna i klassrummet gällande vad skolhistoria är för något.<sup>887</sup> Flera lärare betonar hur man måste låta elever som är nya med svensk skolhistoria, där vissa har en förståelse av historia som memorering, ”förstå det svenska systemet” för att ge dem chansen att klara kursen.<sup>888</sup> En strategi för att förändra elevers syn på memorering som viktigt för historieämnet går via att ge muntliga berättelser en framskjuten plats. En lärare beskriver hur det i elevgrupper innehållande elever präglade av en ”memoreringsstradition” är viktigt att arbeta med att bryta ett utbrett tankemönster om att läraren förväntar sig ett korrekt svar och i stället arbeta för att ingjuta förståelsen att diskussion är viktigt i sin egen rätt. Läraren beskriver vikten av att träna eleverna att läsa på ”ett annat sätt” och använda andra typer av material än läroböcker eftersom de är för ”färdigpaketerade” för att på ett bra sätt understödja eleverna i att bryta memoreringsmönstret. Läraren exemplifierar hur hen i stället för att låta eleverna ”läsa till sig saker” låter eleverna berätta saker för varandra, med andra ord fokusera på berättelser. Strategin fungerar, enligt samma lärare, bäst i en grupp som är väldigt heterogen när det kommer till elevernas bakgrund, och strategin bygger vidare på att man som lärare först förmedlar en version av exempelvis skapelseberättelsen

---

<sup>885</sup> H4, 2022-02-04.

<sup>886</sup> H5, 2022-02-15.

<sup>887</sup> G7, 2022-10-04.

<sup>888</sup> G4, 2021-09-30. De lärare som på ett utförligt sätt beskriver strategier för att motverka elevernas uppfattning om historia som memorering gör det i relation till sina erfarenheter av att undervisa historia på språkintruktionsprogram eller i heterogena undervisningsgrupper med elever med bristfällig skolbakgrund. G7, 2022-10-04; G4, 2021-09-30; H6, 2022-05-25.

för att sedan låta eleverna presentera den version de själva bär med sig. Elevernas olika versioner av skapelseberättelser, ibland från samma religion, beskriver läraren vara en bra strategi för att få igång ett samtal med potential att i förlängningen låra eleverna ifrågasätta de dem själva bär med sig. Att i högre utsträckning använda sig av ”den muntliga traditionen än det faktiska läsandet” är en strategi för att göra det svårare för elever att luta sig mot sin förmåga till memorering och blir ett sätt att lägga grunden för att kunna föra undervisningen i en analytisk riktning.<sup>889</sup> Snarare än att ge plats åt en sluten berättelse handlar det i detta fall om att ge plats åt elevers disparata berättelser.

I avsnittet har jag visat hur strategin att fokusera på berättelser kan grunda sig i två omständigheter: elevers bristande kunskaper i svenska språket och elevers uppfattningar om memoreringsförmåga som nyckel till skolframgång. I relation till det förstnämnda utgör fokus på berättelser ett sätt att arbeta runt de språkliga utmaningarna. Med utgångspunkt i synsätt om att narrativ ofrånkomligen innehåller litterära troper, som i sin tur bär på en viss mening, speglar en sådan inriktning uttryck för socialisation i linje med berättelsens sensmoral, även om detta inte är något lärarna själva framhåller. Lärares fokus på berättelser för att bryta en kulturell grundad uppfattning om memorering som nyckel till skolframgång handlar om att förändra elevers föreställning om vilken form av kvalifikation historieämnet strävar efter att odla. I lärares beskrivning av strategin går det även att utläsa en funktionell intention i form av att subjektifiera ut eleverna från en religiöst färgad förståelse av tillvaron och därmed kvalificera elevers kritiska förmågor.

## Arbeta språkutvecklande

Vissa lärare beskriver ett systematiskt arbete för att utveckla elevernas kunskaper i svenska språket. Det är viktigt att notera att den tidigare strategin ”fokusera på berättelser och göra dem tillgängliga” inte behöver stå i motsättning till ett språkutvecklande arbete. Samma lärare som framhöll vikten av att låta eleverna leva sig in i historiska berättelser betonar också vikten av att arbeta för att aktivera eleverna, låta dem berätta om innehållet för varandra vilket kan ses som gynnsamt för språkutveckling.

Lärares idéer om ett systematiskt arbete för att utveckla elevernas svenska språkkunskaper står dock i andra fall i motsättning till en föreläsningstung föreläsande metodik. Detta framgår av hur en lärare, med svenska som andraämne och som prioriterar elevernas

---

<sup>889</sup> G7, 2022-10-04.

språkutveckling, beskriver hur hen hade en mer ”föreläsningstung” undervisning i mer ”etniskt homogena klasser”. Som respons på kontextuella omständigheter i form av att många elever är nya med svenska språket, förklarar läraren hur hens undervisning numera karaktäriseras av korta föreläsningar där eleverna sedan i direkt anslutning till föreläsningarna får arbeta med att bearbeta innehållet.<sup>890</sup> Flera lärare förklarar hur de arbetar med ord- och begreppslistor i klassrummen och ser det som viktigt att läsa gemensamt för att kunna stanna upp vid, och tillsammans bearbeta, knepiga ord, vilket är förknippat med mindre individuellt arbete.<sup>891</sup> En lärare förklarar hur hen brukar säga samma sak på olika sätt, ”ibland samma sak tre gånger fast med olika meningar” för att ge möjlighet till eleverna att förstå, och läraren förklarar hur eleverna visat på uppskattning för arbetsättet i utvärderingar av undervisningen.<sup>892</sup> Högläsning och parläsning är andra metoder som nämns av en gymnasielärare.<sup>893</sup>

En lärare som arbetar på språkintruktionsprogrammet förklarar ingående hur det systematiska arbetet med elevernas ordförståelse kan se ut och understryker hur hen hela tiden arbetar med orden, bland annat genom att låta eleverna skapa sina egna ordböcker utifrån de begrepp som läraren berör i historieundervisningen och skriver upp på tavlan. Läraren beskriver utförligt varför ”släppa saker fritt” inte en bra strategi i klassrum där språknivån inte är så hög:

Simon: Sen nämnde du också som jag uppfattar det att det språkutvecklande sättet leder till att du har en mer – vad ska man säga - katederstyrd approach, lärarstyrd approach. Stämmer det?

Lärare: Jag styr, absolut så måste det vara. Det kan ju vara att det helt plötsligt kommer ett adjektiv i något som vi antecknar eller läser eller lyssnar till som är lite speciellt och jag förstår att det här adjektivet förstår de inte. Då tar vi bara en minut och komparerar det till exempel - reflekterar lite kort över det. Att det hela tiden finns både de här grammatiska och innehållsmässiga momenten i en historieelektion.<sup>894</sup>

---

<sup>890</sup> G11, 2022-11-02.

<sup>891</sup> G3, 2021-09-02; H6, 2022-05-25; G4, 2021-09-30; H5, 2022-02-15; H4, 2022-02-04.

<sup>892</sup> H4, 2022-02-04.

<sup>893</sup> G8, 2022-10-10.

<sup>894</sup> G4, 2021-09-30.

Även om det inte, så som min fråga felaktigt antyder, råder likhetstecken mellan lärarstyrt och katederstyrt förhållningssätt menar läraren att elevernas bristande kunskaper i svenska språket inte är förenligt med fritt, självständigt arbete. Att styra undervisningen genom att dela upp textbearbetning i flera åtskilda moment kan enligt beskrivningarna få elever med bristfälliga språkkunskaper att tillgodogöra sig ett svårt textmaterial. Läraren exemplifierar hur hen brukar arbeta med att 1) dela upp längre texter i mindre stycken, 2) läsa textstycken högt, 3) låta eleverna fråga om svåra ord, 4) ge eleverna några minuter på sig att skriva en sammanfattning med egna ord medan de sitter på texten. Resultatet av ett sådant arbetsätt är enligt lärarens erfarenheter fantastiskt och hen lyfter hur elevernas självförtroende växer när de inser att de klarar av att sammanfatta texten och hålla ”en röd tråd.”<sup>895</sup> Läraren förklarar hur den typen av ”släppa sargen”-metoder fyller en lika viktig funktion i att bryta elevers tankemönster om att de måste återge exakt vad som står i boken för att få högsta betyg.<sup>896</sup> Arbetsättet är på så sätt förknippat med att problematisera elevers uppfattningar om förmågan till memorering som historieundervisningens avgörande kvalificerande intention.<sup>897</sup>

I relation till lärares strategier för att hantera utmaningar förknippade med elevers bristande kunskaper i svenska språket är det lätt att tänka att vissa strategier är ”bättre” än andra illustrerat av att lärarna som mer utförligt förklarar hur de arbetar med språket har utbildning i svenska, svenska som andra språk, har genomgått fortbildning i språkstödande utbildningssatsningar. Exempelvis framhåller en lärare användningen av korta filmer där eleverna kan få ta del av innehållssammanfattningar på olika språk, vilket indikerar att en integrerad språkanvändning i undervisningen ses som viktig.<sup>898</sup> Här är det dock viktigt att ha i åtanke att det kvalificerande arbetet för att förbättra elevernas kunskaper i svenska språket är tidskrävande och per nödvändighet sker på bekostnad av annat. Även om särskilda arbetsätt är framgångsrika för språkutveckling och reducerar den språkliga utmaningen framkommer det också att lärare i vissa fall nedprioriterar språkutvecklande arbetsätt just på grund av den begränsade tid kurserna erbjuder. Detta speglas av en lärare, med utbildning i svenska som andra språk, som säger sig inte finna tiden till ett systematiskt språkutvecklande

---

<sup>895</sup> G4, 2021-09-30.

<sup>896</sup> G4, 2021-09-30.

<sup>897</sup> Det finns språkdidaktiska forskare som framhållit hur språkliga analyser kan vara behjälpliga för att utveckla förståelsen för historieämnets tolkande och konstruktivistiska dimension. Att synliggöra språkliga val i konstruktionen av narrativ kan belysa dolda förgivettaganden i historiska framställningar och samtidigt fungera språkutvecklande. Se Lindberg (2011), 23. Även om ingen av studiens lärare uttrycker en sådan strategi hjälper detta att synliggöra hur det språkutvecklande arbetet i historieämnet kan bära prägel av skilda epistemiska uttryck.

<sup>898</sup> H4, 2022-02-04.

arbete i sina gymnasiekurser.<sup>899</sup> Samtidigt finns det andra lärare som lyfter hur realiserande av olika undervisningsintentioner, som är beroende av att eleverna vågar dela sina erfarenheter också är beroende av att eleverna får möjlighet att utveckla sina kunskaper i svenska. Lärares strategiska sätt att hantera den språkliga utmaningen handlar, utöver lärarens kunskaper och den språkliga nivån bland eleverna, om huruvida de inom ramen för historieundervisningen ser elevernas språkliga utveckling som ett prioriterat område.

Strategin prioriterar kvalifikation i form av att utveckla elevers kunskaper i svenska språket. Detta ser vissa lärare som en förutsättning för att realisera undervisningens intentioner eller som ett mål i sin egen rätt. Strategin tycks även vara förknippad med socialiserande intentioner utifrån en uppfattning om att svenska språket är en ”nyckel till samhället”, något som är en utbredd diskurs inom svenska skolan och samhället.<sup>900</sup> Förutom enstaka undantag framhålls inte hur ett flerspråkigt klassrum kan utgöra en resurs i historieundervisningen. Snarare beskrivs det språkutvecklande arbetet som ett sätt för att minska den negativa verkan på undervisningen som elevers bristande svenska språkkunskaper utgör.

## Utnyttja sin bakgrund

Betydelsen av lärares bakgrund i termer av möjligheter och utmaningar är långt ifrån statisk. Inte minst framgår detta av lärares beskrivningar hur de strategiskt utnyttjar sin bakgrund för att realisera olika (funktionella) intentioner.

Samtliga deltagare framhåller bakgrundens betydelse för det relationsbyggande arbetet. Att lärare framhåller betydelsen av sin bakgrund i relation till detta är föga förvånande då en viktig del av läraruppdraget brukar beskrivas i termer av att vara personlig utan att vara privat. En lärare framhåller hur nyckeln till att lösa många problem i skolan handlar om att bygga just goda relationer till eleverna och för att kunna uppnå detta är det viktigt att finna någonting gemensamt. Att tala om sin bakgrund ser läraren därför som något angeläget.<sup>901</sup> Andra lärare beskriver hur talet om sin bakgrund kan hjälpa eleverna att ”förstå mig lite bättre” eller inbjuda till en allmänt trevligare klassrumssituation.<sup>902</sup> Att bjuda på sig själv genom att tala om sin bakgrund utgör enligt de flesta lärarna en betydelsefull komponent för att underlätta att realisera olika

---

<sup>899</sup> G6, 2022-01-26.

<sup>900</sup> Nuottaniemi (2023), 115–116.

<sup>901</sup> G1, 23-12-12.

<sup>902</sup> H1, 23-12-14; H2, 23-12-15.



undervisningsintentioner. Bland deltagarna framgår det att lärarens etniska tillhörighet och migrationsbakgrund utgör en betydelsefull faktor när det kommer till det relationsbyggande arbetet. En lärare som framhåller att hen "identifierar sig som svensk" beskriver hur hens estniska påbrå fungerar som en behjälplig resurs för att vinna elevernas förtroende för undervisningen. Att jag använder begreppet påbrå och inte identitet har att göra med att läraren själv lyfter att den estniska bakgrunden egentligen inte är särskilt viktig för den egna identiteten. Snarare beskriver läraren, som har erfarenhet av att arbeta i språkintruktionsgrupper, hur hen uppfattar möjligheter att vinna elevernas förtroende genom att inför eleverna utnyttja sin bakgrund och överdimensionera betydelsen av sin estniska familjehistoria:<sup>903</sup> "Det är väl lite mer att man så här lite slugt försöker att använda [familjens migrationsbakgrund], spela med eleverna, att man har en slags bro till varandra."<sup>904</sup> Att på detta sätt underspela lärarens svenska identifikation är en strategi för att få eleverna att känna gemenskap och därmed vinna deras förtroende för undervisningen och hen som lärare.

Vid sidan av att lärare ser det som att bakgrunden förlänat dem särskilda kunskaper som möjliggör en adekvat historisk förmedling eller förståelse framhåller lärare möjligheter att använda sig av sin bakgrund för att underlätta elevernas förståelse. Att relatera undervisningen till sin familjehistoria är enligt en lärare behjälpligt för att visa att de förflutna skeenden som undervisningen behandlar inte är "så långt bort som man skulle kunna tro".<sup>905</sup> Läraren framhåller hur hen brukar använda sig av exempel från sin tyska familjehistoria för att illustrera 1900-talets historia och göra den mer levande för eleverna. Läraren förklarar hur hen brukar relatera undervisningen till sin gammelmormor som föddes i början av 1900-talet: "Hon har med andra ord varit med om första världskriget, hon har varit barn i mellankrigstiden, andra världskriget där fick hon barn och har levt hela sitt liv i Östtyskland sen dog hon i återförenade Tyskland men hon har endast flyttat tre kilometer i hela sitt liv." Släktingens liv blir ett sätt att befästa förståelsen för hur mycket som förändrades och hände under en relativt kort historisk period. Vid sidan av detta framhåller läraren hur undervisningen om världskrigen som utgör en betydande del av undervisningen, genom lärarens tyska bakgrund, blir "lite mindre främmande" och mer levande för eleverna.<sup>906</sup>

En lärare lyfter hur att tala om hens svenska bakgrund fungerar som ett didaktiskt verktyg för att utveckla en gemenskap byggd på tolerans och som kan verka som en motkraft till en etnifierad segregering.

---

<sup>903</sup> G3, 23-12-14.

<sup>904</sup> G3, 23-12-14.

<sup>905</sup> H1, 23-12-14.

<sup>906</sup> H1, 23-12-14.

Läraren beskriver att många elever, även de som bott i Sverige länge, saknar ”etniskt svenska kompisar eller kompisar som har svensk bakgrund.” Segregationen beskrivs som ”sorglig” och läraren uppger att resonemang om hans svenska bakgrund kan vara ett led i att bygga ”förståelse och respekt” för varandra.<sup>907</sup> Även om läraren alltså vill fostra tolerans, syns främst en stark betoning på att skapa samhörighet och att motverka segregering.<sup>908</sup>

Läraren konkretiserar sitt arbetssätt genom att exemplifiera hur hen med sina språkintruktionsgrupper gärna tar upp frågor kring vad hen låter sina barn göra och berättar att hen själv fick barn innan äktenskap, för att sedan låta eleverna diskutera och jämföra med sina synsätt kring frågorna. Målet är inte att visa hur ”fria och härliga vi är, utan att vi är så himla lika”. Bakom ”traditionsytan” och olika kulturella förhållningssätt finns grundläggande likheter med en enande potential: ”Jag älskar ju min dotter lika mycket som deras föräldrar älskar sina döttrar och alltså just det där att hitta det gemensamma mänskliga liksom.” Sättet att tala om sin bakgrund speglar en intention att överbrygga tendenser till en etnisk segregation och motverka elevers föreställningar om oöverbryggbara olikheter baserade på etnisk, kulturell eller religiös grund. Att prata om dessa likheter ”så mycket man kan” ser läraren, som jag tolkar det, som viktigt för att motverka att elever ser det svenska som någonting konstigt att hävda sig i motsättning till.<sup>909</sup> Talet om sin bakgrund blir ett sätt att motverka segregering och socialisera samhörighet. Den etniska segregationen framstår vara ett för stort problem för att lämna öppen för elevernas bedömning och avsikter, gällande huruvida den ska överkommas eller inte.

En annan lärare lyfter fram att en framgångsrik värdegrundsfostern ligger i att inta rollen som en tolerant förebild. Ett led i det är att synliggöra begränsningar föranledda av ens egen bakgrund. Läraren förklarar att en privilegierad bakgrund och uppväxt ställer krav på ödmjukhet. Som lärare måste man inför eleverna visa att man är medveten om sin perspektivbundenhet, eller som läraren uttrycker det: att man ”fått se många delar men inom vissa gränser.”<sup>910</sup> Att använda sin bakgrund i en undervisningspraktik där läraren visar eleverna sina egna förgivettaganden och begränsningar implicerar, menar läraren, en

---

<sup>907</sup> G3, 24-01-19.

<sup>908</sup> I vissa fall när gemenskapen byggs kring tolerans är intentionerna överlappande.

<sup>909</sup> G3, 24-01-19. Det kan vara värt att notera att vänskapssegregation kan drivas av olika processer. Exempelvis kan möjlighetsstrukturen, det vill säga vilka man har möjlighet att umgås med i skolan, vara av betydelse. Ingruppspreferenser bland elever med svensk bakgrund kan utgöra en komponent av detta. Se Jonsson, Mood och Treuter (2022), 127–128, 134. För beskrivningar av nyanlända elevers upplevda svårigheter att finna människor att interagera med på svenska, se Nuottaniemi (2023), 417, 426–429.

<sup>910</sup> H3, 23-12-15.

nyfikenhet inför andras sätt att leva. Att ge den egna bakgrunden en sådan roll i historieundervisningen kan underlätta för eleverna att gå "till sig själva" och därigenom utveckla nyfikenhet och just tolerans. Att framhålla att ens uppväxt, platsen man kommer ifrån och erfarenheterna man bär med sig får konsekvenser för ens synsätt fungerar, enligt min tolkning, som en strategi för att utveckla elevernas förmåga till tolerans likväl som kvalificera elevernas analytiska förmåga och förmåga till perspektivtagande. Att tala om sin bakgrund, hur ens uppväxt begränsar ens kunskaper, blir enligt en lärare även en ingång för att få eleverna att ställa sig frågan "hur ser du på det och hur hade du sett på det om du hade kommit från det landet."<sup>911</sup> Att tonvikten ligger på tolerans framgår dock tydligt:

Det värsta som skulle hända tycker jag, det är att jag släpper ut en nia som är totalt intolerant och har en dålig människosyn. Det är det som är grunden tycker jag, för all SO-undervisning över lag: Att de ska komma ut som goda medborgare och vara toleranta mot andra människor, nyfikna och inte se ner på andra.<sup>912</sup>

Kopplat till intentionen om att utveckla tolerans ser läraren det som ineffektivt att fördöma elevers åsikter och värderingar. I stället betonar läraren att hantverket ligger i att "nysta" i vad elevernas värderingar grundar sig i. Först måste man få eleverna att dela sina berättelser: "Hjälp mig att förstå" brukar läraren säga. "Jag är svensk och jag har bara vuxit upp här. Hjälp mig att förstå detta. Hur skulle du berätta för mig liksom. Hur tänker du här?" Att eleverna öppnar upp sig blir en förutsättning för att läraren ska kunna förstå elevernas värderingar och på ett framgångsrikt sätt börja motarbeta dem.

Även andra lärare framhåller hur bakgrunden går att använda för att utveckla elevernas tolerans. Strategin kan illustreras av läraren som underströk betydelsen av sin judiska bakgrund. Läraren förklarar att berättandet om den egna bakgrunden blir ett sätt att utmana ett utbrett kategoriskt tänkande om judar som grupp. Det faktum att läraren har en relation till eleverna kan enligt hans uppfattning bidra till att fördomsfulla uppfattningar om judar kan nyanseras, vilket kan lägga grunden för ett tankeverktyg som kan förmå elever att frångå ett kategoriskt tänkande.<sup>913</sup>

En annan lärare framhåller hur att uppvisa en förmåga att förhålla sig kritisk till sin bakgrund och familjs värderingar är behjälpligt för att få eleverna att "kunna reflektera kring historia". Att nämna sin bakgrund i

---

<sup>911</sup> H3, 23-12-15.

<sup>912</sup> H3, 23-12-15.

<sup>913</sup> H2, 23-12-14.

en ”väldigt religiös familj” och att inför eleverna definiera sig själv som ”icke-troende” blir ett sätt för läraren att visa att hen är kritisk av sig som person. Att vara kritisk ligger inte, i lärarens ögon, i att vara kritisk i form av att visa på sin perspektivbundenhet. Snarare handlar det om att visa en förmåga att inte okritiskt sluta upp bakom sin familjs värderingar och att kunna förhålla sig kritiskt till sin nationella historieskrivning. Detta menar läraren stärker en trovärdighet inför undervisningens färdighetsorienterade inriktning.<sup>914</sup>

Principiellt liknande idéer syns hos en annan lärare, även om beskrivningar också inrymmer vissa skillnader. Läraren med tysk bakgrund lyfter att det är vanligt för honom att få frågorna: ”Har dina släktingar varit nazister?” eller ”Har dina släktingar varit med i andra världskriget?” Att ge eleverna ett transparent svar i form av: ”Ja, det har de varit” och ”Min farfar han var en mördare” kan enligt läraren bidra till att visa eleverna att det är möjligt att se sin egen eller sin egna etniska grupps historia med mer kritiska ögon.<sup>915</sup> Läraren framhåller att det inte är något man kan kräva från eleverna men lyfter ändå hur man som lärare genom ett kritiskt förhållningssätt till sin historia kan understödja eleverna i ett distanstagande till historien de uppfattar som sin egen. Likheten mellan lärarnas beskrivningar består i att båda understryker hur användningen av lärarens egen familjehistoria kan användas för att understödja elevernas kritiska förmågor. Skillnaden ligger i att den senare läraren sätter bakgrunden i relation till en begränsad aktivitet medan den förstnämnda läraren i bredare bemärkelse framställer möjligheter att framstå som neutral i sin undervisning.

Läraren som understrukit potentialen i att i någon mening överspela sitt estniska påbrå lyfter hur strategin gör det enklare att ta tag i de ”tuffa sakerna”. Med detta menas att på ett ”faktaenligt sätt” behandla innehåll som står i historieböckerna, vilket enligt läraren kan vara svårt när innehållet som behandlas står i motsättning till elevers exempelvis religiösa identifikationer. Att ha grundlagt genom att tala om sina morföräldrars flyktingerfarenheter gör enligt läraren det enklare att på ett framt sätt beskriva grymheter som exempelvis genomfördes under ”muslimska Jihad på 800–900-talen” utan att eleverna uppfattar dunkla avsikter i förmedlingen.<sup>916</sup> I detta fall går det att uppfatta en idé om att talet om bakgrunden inrymmer avsikter om att framhålla att läraren i likhet med många av eleverna inte representerar en privilegierad svensk majoritetsposition. Jag tolkar det som att läraren uppfattar det enklare att från en sådan mindre privilegierad position förmedla en förståelse av det förflutna som står i motsättning till elevernas religiöst eller

---

<sup>914</sup> G1, 23-12-12.

<sup>915</sup> H1, 23-12-14.

<sup>916</sup> G2, 23-12-14.

historiekulturellt färgade förståelser. Att läraren är öppen med att den estniska identiteten är medvetet förstärkt och i andra sammanhang benämner hur hen i elevernas ögon likafullt är en "vit man" visar dock på begränsningar i bakgrundens töjbarhet för didaktiska syften och hur identitet också är beroende av omgivningens uppfattningar. Lärarens "vithet" och "kulturella tillhörighet" utgör fortsatt en faktor som bidrar till att göra det särskilt utmanande att konstatera saker som att "Ja men Osmanska riket tog flest slavar genom historien."<sup>917</sup> Trots försök att nämna sina morföräldrars flyktingerfarenheter för att bygga broar till eleverna framhåller läraren att: "Det blir ändå så här: 'En vit man som inte är muslim ska han stå och prata om Muhammed.' Den känslan kan man få."<sup>918</sup> Lärarens uppfattning om hur frågor relaterade till islams historia och erövringen av islam är bland de känsligaste i klassrummen vittnar vidare om att lärares användning av sin bakgrund för specifika intentioner inte nödvändigtvis får ett önskat resultat. Mötet med eleverna kan sätta gränser för utnyttjandet av sin bakgrund som en didaktisk resurs.<sup>919</sup>

I avsnittet har jag visat att lärares sätt att utnyttja sin bakgrund innehåller epistemiska såväl som funktionella spänningar. Objektivistiska uttryck går att uppfatta hos lärare som framhåller hur nyttjandet av sin bakgrund är behjälpligt för att göra eleverna mottagliga och rustade för adekvata historiska skildringar. Kritiska uttryck syns indirekt hos lärare som ser det som viktigt att tala om sin bakgrund för att framhålla sitt eget begränsade perspektiv. Det sistnämnda arbetssättet inrymmer socialiserande intentioner i form av att odla ett tolerant synsätt och en tillåtande nyfikenhet på andra och kvalificerande intentioner i form av att utveckla elevernas förmåga till perspektivtagande.

En lärares beskrivningar om hur hen brukar tala om sina förhållningssätt grundande i sin svenska bakgrund, för att ge eleverna möjlighet att jämföra dem med sina föreställningar, kan ses som ett arbetssätt präglad av subjektifieringens kännetecken. Å andra sidan inbegriper exemplet en utstakad riktning i form av att nyttjandet av bakgrunden ska föra eleverna mot bestämda socialiserande intentioner, nämligen att eleverna ska landa i en tolerant människosyn och betrakta världen ur en lins av det gemensamma mänskliga snarare än att fokusera på skiljelinjer grupper emellan. I vissa fall kan en särskild socialiserande intention ses som en grundläggande förutsättning för att en subjektifierande intention ska vara möjlig i klassrummet. Trots att lärares strategier kan bära färg av en subjektifierande intention, till exempel synlig i att använda sin bakgrund i jämförande syften, framgår ofta tydligt uttalade socialiserande intentioner. En lärares beskrivningar av

---

<sup>917</sup> G2, 23-12-14.

<sup>918</sup> G2, 23-12-14.

<sup>919</sup> G2, 23-12-14.

begränsningar kopplade till sin bakgrunds didaktiska tøjbarhet visar hur det funktionella utfallet är beroende av mötet med eleverna i klassrummet. Lärares didaktiska och pedagogiska flexibilitet i utnyttjandet av sin bakgrund klargör dock att bakgrundens betydelse är allt ifrån statistisk.

## Begränsa innehållet eller perspektiven

Lärares strategier kan, i mötet med elever, få funktionella uttryck som inte ligger i linje med deras funktionella intention. Detta framkommer särskilt i lärarnas resonemang om vikten av att tillgripa arbetssätt och strategiska överväganden som hör till denna strategi.

Strategin inrymmer lärares idéer om hur elevers upptagenhet av frågor om skuld går att motverka genom att begränsa innehåll, perspektiv och arbetssätt kopplat till särskilda undervisningsområden. Exempelvis kan det handla om att som lärare undvika att undervisa om religioners utveckling i klasser med elever med starka religiösa identifikationer.<sup>920</sup> En lärare lyfter erfarenheter av att det i vissa undervisningsgrupper funnits så starka motsättningar bland eleverna att hen känt sig manad att undvika särskilda undervisningsområden, helt enkelt för att det där blir för svårt för eleverna att ”komma in i det här kritiska fältet”.<sup>921</sup> Historia om svenska statens tvångssteriliseringar kan enligt en annan lärare leda till heta och anklagande diskussioner som ”splittrar snarare än enar klassrummet”.<sup>922</sup> Även om läraren inte vill undvika något innehåll helt vill hen av strategiska skäl inte ge Sveriges ”mörka historia” alltför stort utrymme. En strategisk balansgång kopplad till hanteringen av nationell ”mörk historia” kan vara nödvändig för att undervisningen inte ska resultera i att underblåsa hat eller förakt, eller att elever ”[...] går ut från historie-klassrummet och känner att ’nämen svenskar är bara dumma i huvudet’ eller, att det blir åt andra hållet, att folk säger ’nämen invandrare är bara dumma i huvudet.’”<sup>923</sup> Samma lärare ser en motsättning mellan en undervisning nära elevernas egen historia och en nationell samhörighetssträvan. Att i för hög grad utgå från elevernas etniska identiteter och till dem kopplade historiska affiniteter motverkar, enligt läraren, en framgångsrik fostran till en inkluderande nationell gemenskap. Detta framgår tydligt i hens resonemang: “[...] Jag skulle också kunna använda historien till att främja deras (elevernas) egna kulturella och etniska

---

<sup>920</sup> G3, 2021-09-02.

<sup>921</sup> G2, 2021-05-27.

<sup>922</sup> G3b, 2021-09-21.

<sup>923</sup> G3b, 2021-09-21.

bakgrunder men det tror jag skulle bli kontraproduktivt och i stället skapa en motvilja mot Sverige eller hela systemet.”<sup>924</sup> Denna typ av kontextuella strategiska överväganden är nödvändiga för att historieundervisningen ska kunna uppfylla den enande roll som läraren ser som viktig.

Att ”begränsa innehållet och perspektiven” kan också handla om att undvika särskilda arbetssätt. En lärare beskriver hur undervisning om folkmord i vissa elevgrupper föranlett ett behov av att minimera möjligheterna till öppna diskussioner och att i stället som lärare föreläsa.<sup>925</sup> Detta visar hur strategin inte utesluter, utan snarare förutsätter, att en annan strategi tar vid, i detta exempel att ”ge slutna, objektiva och korrigerande redogörelser”. En annan lärare framhåller i liknande anda att man får ”vara lite nogga med vad man öppnar upp för i en diskussion och inte” då man vet att det förekommer starka uppfattningar kopplade till vissa historiska händelser i elevgruppen.<sup>926</sup> Att undvika särskilda perspektiv handlar i vissa fall om att undvika att eleverna ska känna sig utsatta. Detta kan exempelvis handla om att undvika att lyfta polsk inblandning i Förintelsen på grund av risken att en grupp av elever med polsk bakgrund uppfattar undervisningen som ett påhopp från lärarens sida.<sup>927</sup> En annan lärare ger uttryck för principiellt liknande tankar när det kommer till undervisningen om den arabiska slavhandeln. Även om läraren understryker att inga ämnen ska undvikas så anför läraren kursens begränsade antal timmar som skäl att inte ta upp den arabiska slavhandeln; att ”det är en grundskola, där man ju inte hinner fördjupa sig kring allt och gå in på alla detaljer”.<sup>928</sup> Den specifika tidsprioriteringen kan tolkas som ett uttryck för strategin.

En annan lärares beskrivningar speglar hur strategin i praktiken kan vara sammanflätad med att ”förbereda sig och vara beredd”. I lärarens framställning framgår det hur elevernas konfliktfyllda historiska förståelser snarare än sociala och akademiska förmågor står i fokus för arbetet med att utforma gruppkonstellationer och ”classroom-management” i vidare bemärkelse.<sup>929</sup>

Vissa lärares framställningar ger sken av att den begränsande strategin används på ett öppet sätt i en direkt konfrontation eller i möte med eleverna. En lärare beskriver exempelvis behovet av att ibland inför eleverna lyfta att man inte måste ”gå in och ha en åsikt i frågan.”<sup>930</sup> Ett

---

<sup>924</sup> G3, 2021-09-02.

<sup>925</sup> G3, 2021-09-02.

<sup>926</sup> G8, 2022-10-10. Läraren som i avsnittet ”Perspektiv som strategi” beskrev svårigheten att tillämpa särskilda arbetssätt kopplat till Balkankonflikten utgör också ett exempel på ”begränsa innehållet och perspektiven”.

<sup>927</sup> H2, 21-10-22.

<sup>928</sup> H1, 2021-09-13.

<sup>929</sup> H5, 2022-02-15.

<sup>930</sup> G1, 2021-04-14.

sätt att komma bort från frågor om skuld handlar, enligt en annan lärare, om att förmedla till eleverna att man kan ha olika uppfattningar om skuld men att avsikten inte är att använda historielectionen för att diskutera den aspekten. I relation till Israel-Palestina konflikten kan det på så sätt vara nödvändigt att slå fast att ”vi kommer att prata om händelserna” utan att ge uttryck för vad man ”tycker om själva konflikten i sig.”<sup>931</sup>

I andra fall ger lärare uttryck för hur strategin används i relation till enskilda uppgifter. En lärare förklarar hur hen i utformningen av en uppgift om att skriva en biografi över en intressant eller berömd historisk personlighet, ”medvetet tajmat inriktningen” från 500 e. Kr och bakåt för att inte låta eleverna skriva om Muhammed.<sup>932</sup> I skrivuppgifter framhåller samma lärare att hen inte längre tillåter elever att skriva om Irakinvasionen, Kurdistan eller andra historiska områden, med stark koppling till elevernas identitet, där de redan har starka uppfattningar om skuld och offerskap. Läraren beskriver hur hen är öppen med detta inför eleverna. Risken med att ge tillåtelse är enligt läraren att det bara blir ”ett hafsverk av det” och därmed har en negativ inverkan på elevernas möjligheter att visa sina kritiska förmågor.<sup>933</sup>

Ett uttryck för strategin är att lärarna begränsar undervisningen från att handla om skuld med hänvisningar till kursens krav och lärarens bedömningsgrunder. ”Jag bryr mig inte om vad armenierna gjorde, jag bryr mig inte om vad turkarna gjorde, jag bryr mig inte om vad som hände i Jugoslavien. Ni ska göra som jag vill för att klara av den här kursen. Det är i grunden bottenivån.”<sup>934</sup> Läraren beskriver erfarenheter av att man annars riskerar att öppna upp för ändlösa diskussioner med utgångspunkt i upplevd skuld, historisk rätt och offerskap.

En lärare beskriver att hen ser det som viktigt att klargöra för eleverna, i synnerhet när de skriver om en konflikt, att det är resonemangen och inte åsikterna som bedöms. Det är som en annan lärare uttrycker det viktigt att förmedla att skolhistoria handlar om att ”diskutera olika perspektiv, orsaker och konsekvenser snarare än att man på något sätt försöker lägga en skuldbörda någonstans eller tycka så mycket om det.”<sup>935</sup> Att hävda skolans inriktning och på så sätt ”skolifiera” innehållet kan ta sig till uttryck i formen av ett argument och kan på så sätt vara sammanflätade med andra strategier.

Innehållet i strategin har drag av förhållningssätt som tidigare forskning kallat för *the avoider*, *the container*<sup>936</sup> och *scholasticizing*<sup>937</sup>

---

<sup>931</sup> H5, 2022-02-15.

<sup>932</sup> G9, 2022-10-20.

<sup>933</sup> G9, 2022-10-20.

<sup>934</sup> G12, 2022-11-16.

<sup>935</sup> G5, 2021-10-20.

<sup>936</sup> Kitson och McCully (2005), 35–37.

<sup>937</sup> Se Pollak et al. (2018), 403–406.



som står för att undvika eller på olika sätt tona ned det kontroversiella. Det sistnämnda innebär att lägga fokus på disciplinär kunskap och tekniska aspekter som hör till skolans kunskapskriterier. Att förklara för eleverna att skolhistoria inte handlar om att fokusera på historisk skuld eller lärares hänvisning till betygskriteriers krav om att behovet av att anlägga fler perspektiv kan ses som ett tydligt exempel på *scholastisizing*. Den begränsande strategin förutsätter dock, som nämnts, att en annan strategi tar vid. Även om lärare gemensamt kan uppfatta problem med diskussioner om historisk skuld ser återgången till ”skolhistoria” olika ut.

Ibland är det lärares uppfattningar om elevers bristande kunskaper snarare än en kontroversiell historia som föranleder behovet av att begränsa innehållet eller perspektiven. Till exempel finns det lärare som lyfter hur behovet att repetera ord och begrepp leder till att man måste lägga undervisningen på en ”lite mer grundläggande nivå i stället.”<sup>938</sup> En annan lärare är inne på samma spår i beskrivningar av hur arbetet, föranlett av att många elever har bristande kunskaper i svenska språket, väldigt mycket handlar om att försöka ”förenkla och förminska information, göra det till det minsta möjliga” med konsekvenserna att eleverna ”missar väldigt mycket av kontexter och analyser.”<sup>939</sup> Ytterligare en lärare beskriver hur de hanterar elevers begränsade språkkunskaper genom att lägga undervisningen på en ”lägre nivå en vad jag skulle vilja och [...] gå mycket långsammare fram” eller ”tulla på innehållet”. Tid går till att leta texter som är tillräckligt enkla för eleverna att ta till sig.<sup>940</sup> En lärare uppger att elevernas bristande förkunskaper om undervisningens innehåll kräver att läraren förmedlar en mer grundläggande historisk förståelse. Vad lärarna fyller begreppet ”grundläggande” med är ofrånkomligen förenat med vilken form av historisk förståelse de har som intention att förmedla. För en lärare handlar det om att röra sig tillbaka i tid för att repetera ”de mest grundläggande bitarna” från tidigare epoker i europeisk historia, till exempel, som en lärare säger, ”boktryckarkonstens utveckling”, ”hur kristendomens spreds” eller progressionen i läskunnighet från tidigmodern tid till modern tid.<sup>941</sup> Fokus på repetition av tidigare årskurser är ofrånkomligen förknippat med att begränsa innehållet.

En lärare framhåller hur svårigheten att använda sig av referenser som ”kanske finns i andra klasser” gör att det kan finnas behov av en rakare historisk framställning, som kanske inte ger tiders motsägelsefulla drag en framträdande plats. Samtidigt framhåller läraren att arbetet kräver eftertänksamhet eftersom en sådan framställning kan riskera en

---

<sup>938</sup> H5, 2022-02-15; H4, 2022-02-04.

<sup>939</sup> G3, 2021-09-02.

<sup>940</sup> G8, 2022-10-10.

<sup>941</sup> H5, 2022-02-15.

önskad historisk förståelse genom för hårt dragna förenklingar och menar att ett sådant företag måste göras med eftertänksamhet.<sup>942</sup>

Även om de strategiska uttrycken skiljer sig åt vad gäller form går det att se vissa omständigheter och förhållningssätt som är kopplade till strategin. Bland annat syns en vilja att på olika sätt begränsa undervisningens innehåll, för att undvika att ämnet förs mot det kollektiva minnets domän. Att begränsa speglar i dessa fall en avsikt att frångå frågor kopplade till historisk skuld, rätt och offerskap och i stället fokusera på undervisningens kvalificerande intention. Strategin tillgrips som reaktion på erfarenheter av konfliktfyllda utfall (mellan lärare och elev såväl som elever emellan), men också i relation till potentiella konflikter. Begränsande kan ske på ett dolt alternativt öppet sätt i möte eller konfrontation med eleverna. Det är en dimension som positionerna *the avoider*, *the container* och *scholasticizing* inte tagit fasta på och som kan tänkas vara förknippad med skilda funktionella utfall. Även om lärarna inte själva uttrycker det kan agerandet att öppet förmedla att en historia nära elevernas identitet inte kan tillåtas utrymme riskera oönskade funktionella uttryck. Vid sidan av vinster vad gäller kvalifikation, är strategin i vissa fall även sammankopplad med en socialisation om att en, för enskilda elever, affektiv historia inte ryms inom undervisningens ramar. En för eleverna osynlig begränsning ligger i lärares bakomliggande vilja att undkomma utfall av önskad socialisation, exempelvis att elever i en minoritetsposition uppfattar undervisningen som förtryckande. När det kommer till begränsandet av innehållet kopplat till lärarnas erfarenheter av elevers bristande kunskaper ses begränsningen snarare som en pragmatisk lösning för att rusta eleverna inför att kunna möta ämnets kvalificerande målsättningar.

Avslutningsvis är det viktigt att påminna att samtliga strategier är idealtyper och inte präglar enskilda lärares beskrivningar i sin helhet. Lärare som framhåller nödvändigheten av att begränsa undervisningen kopplat till ett visst innehåll och klassrumsdynamik kan i andra sammanhang uttrycka vikten av att koppla undervisningen till historia nära eleverna.

## Strategier i relation till kontextuella utmaningar

Lärares strategier och användning av sin egen bakgrund som en undervisningsresurs har stått i detta kapitels blickfång. Snarare än ett "alexanderhugg" för att lösa utmaningar förbundna med en migrationspräglad mångfald kan lärarnas samlade erfarenheter liknas

---

<sup>942</sup> G6, 2022-01-26; G6b, 2022-02-04.

med en dans bestående av komplexa och växlande rörelser. Dessa har jag brutit ned för att identifiera 10 sammanhängande rörelsemönster, så kallade strategier. Strategierna framträder i relation till skilda utmanande omständigheter och en och samma strategi kan vara förknippade med socialiserande såväl som subjektifierande intentioner. Sammantaget innebär detta att det finns spänningar inom ramen för respektive strategi, något som jag utförligt redogjort för i kapitlet. Kapitlets övergripande framställningsstruktur synliggör dock inte på vilket sätt strategierna relaterar till vad lärare uttryckt vara utmanande kontextuella omständigheter. När man sätter strategierna i relation till olika utmanande omständigheter framstår skilda möjliga lösningar. För att tydliggöra hur relationen mellan strategier och kontextuella utmaningar ser ut kommer jag nedan att presentera lärares skilda idéer om att bemöta fyra skilda kontextuella utmaningar. Dessa relaterar bara till några av omständigheterna som lärarna upplever utmanande och enbart heltäckande i bemärkelsen att samtliga strategier finns representerade (vissa i relation till flera olika utmaningar) i framställningen. I stället för att ge en fullständig bild av relationen mellan strategier och kontextuella utmaningar, fungerar exemplen som illustrationer av hur lärare på olika sätt strävar efter att kontrollera händelserna i klassrummet. I relation till respektive utmaning beskriver jag min uttolkning av lärarnas samlade strategiska arsenal för att möta den och försöker i det avseendet ge en heltäckande bild.

”Elevens bristande kunskaper i svenska språket” bemöts, enligt vissa lärare, genom att ”fokusera på berättelser och göra dem tillgängliga”. Ett sådant arbetssätt har en tydlig historiedidaktisk prägel och kännetecknas av att prioritera berättelser framför exempelvis elevens faktasök på egen hand och eget arbete med lärobokstext. Att det ses som framgångsrikt blir förståeligt i ljuset av att det ämnesspecifika språkbruket i historieläroböcker tenderar att vara förknippade med svårigheter för andraspråkläsare.<sup>943</sup> Det kan också förstås i ljuset av att historiska narrativ som genrer har en låg abstraktionsnivå.<sup>944</sup> Genomgångar och levande narrativ möjliggör att förmedla förståelse med hjälp av inlevelsefullt kroppsspråk och att väcka emotioner. Strategin kan i första hand ses som ett sätt att arbeta runt de språkliga utmaningarna snarare än att behandla roten till dem.

---

<sup>943</sup> Konkret är svårigheterna kopplade till historieläroböckers nyttjande av ”ämnesspecifika ord som är relativt lågfrekventa i allmänspråket”, ”namn på för eleverna ofta okända platser och personer”, ”implicita referenser som tolkas genom inferens” och ”passiva konstruktioner med utelämnad agent.” Olvegård (2014), 224–225.

<sup>944</sup> Enligt språkdidaktisk forskning finns det olika genrer för att hantera historiska förlopp. I stigande abstraktionsnivå består de av *narrative*, *återgivning*, *redogörelse*, *förklaring*, *argumentation* respektive *diskussion*. Se forskningsredogörelse i Olvegård (2014), 18–22.

En annan strategi, som företrädesvis kan ses hos lärare med utbildningsbakgrund i svenska eller svenska som andraspråk, är att bemöta utmaningen genom att ”arbeta språkutvecklande”. Arbete med ordlistor, högläsning och andra systematiska metoder för att utveckla elevers ord- och läsförståelse nämns inom ramen för strategin. En tredje strategi är att ”begränsa innehållet eller perspektiven”. I detta fall finns en idé om att hantera utmaningen genom att reducera innehållet eller nivån på undervisningen och kompromissa kring undervisningens kvalificerande intentioner. Exempelvis handlar det om att förmedla ett rakare narrativ eller förminska de historiska kontexterna.<sup>945</sup>

Svårigheter relaterade till ”elevers konfliktfyllda historiekulturella uppfattningar” kan, med utgångspunkt i lärarnas beskrivningar, övervinnas på olika sätt. Ett sätt är att ”ge slutna, objektiva och korrigerande redogörelser”. När det förekommer rivaliserande uppfattningar kan lärare känna ett behov av att hålla konfliktfyllt innehåll informativt och vetenskapligt. Det kan handla om att förmedla en objektiv genomgång av händelsen eller konflikten i fråga för att undvika diskussioner om skuld eller förhindra förnekelse av fakta. Att ”visa på olika perspektiv” är en annan möjlighet som lärare framhåller. En behandling av Jugoslavienkrigen från olika perspektiv som eleverna sedan får i uppgift att sammanställa i en källkritisk rapport är ett sätt att genom flerperspektivism och disciplinära arbetssätt frångå diskussioner om skuld. Att visa olika konfliktparters synsätt och tala om olika berättelser för att få eleverna att förstå att förvalta olika berättelser inte är att likställa med att ljuga är ett annat arbetssätt. Läraren som framhåller detta understryker samtidigt att detta är svårt när elever har rivaliserande uppfattningar kopplad till så kallad svår historisk kunskap.

Andra lärare uttrycker att utmaningen kan hanteras genom att ”ge plats åt många och motstridiga röster”. Då gäller det som lärare att inta en modererande roll, exempelvis när det uppstår hetsiga diskussioner om folkmord eller väpnade konflikter. En av lärarna som förespråkar ett sådant arbetssätt framhåller även svårigheter och vikten av att ha ägnat tid åt att ”förbereda sig och att vara beredd” genom att tillägna sig kunskaper om elevernas bakgrund för att undvika att överraskad av uppblossande kontroverser. Samtidigt beskrivs även det förberedande arbetet som svårt i heterogena grupper där elever kommer från många olika bakgrunder. Strategin att ”begränsa innehållet eller perspektiven”, syns i formuleringar som att man måste ”vara lite noga med vad man öppnar upp för i en diskussion och inte”. Lärare uttrycker även hur att ”visa på flexibilitet och reflexivitet” kan vara ett sätt att undvika att som

---

<sup>945</sup> Det sistnämnda står i motsättning till språkdidaktisk forskning som understrukt vikten av kontextbundna uppgifter och kognitivt utmanande uppgifter i mötet med flerspråkiga elever. Se till exempel Cummins (2017), 58–60.

lärare trigga i gång konflikter på grund av ordval och framställningar. Att inkludera en översättningsproblematik i reflektionen över sitt eget språkbruk och dess påverkan på historiska framställningar är ett exempel på ett sådant reflexivt arbete.

Relaterat till att hos elever utveckla ”sambhörighet och fördjupad identitet” ser lärare elevers uppfattningar om annorlundaskap och bristande känslor av nationell sambhörighet som en utmanande omständighet. En strategi för att bemöta utmaningen är att ”ge, slutna objektiva och korrigerande redogörelser”. Olika redogörelser förenas av en bakomliggande idé om att göra landet mindre främmande för sina elever eller åtminstone enklare att känna affinitet till. Gemensamt för berättelserna är att de är tänkta att fungera som medel för att förändra elevers föreställningar om svenska samhället eller svenskhetens karaktäriserande drag. Exempelvis kan det handla om att beskriva Sverige som ett land genomsyrat av ett kristet arv eller den ”supermoderna svensken” som en medial myt. Ibland beskrivs arbetssättet riktat mot elever med migrationsbakgrund och ibland riktat mot samtliga elever. Berättelser om migration beskrivs av olika lärare kunna bidra till att motarbeta känslor av annorlundaskap och grundlägga sambhörighet.

Forskare som har belyst historieämnets möjligheter att utveckla interkulturella kompetenser har lyft migrationshistorias potential för att skapa kunskap om hur mellankulturella möten utgör ett viktigt perspektiv i all mänsklig utveckling.<sup>946</sup> Till exempel har Andreas Körber beskrivit att fokus på migrationshistoria har potential att kvalificera förståelse för migrationens ständigt skiftande former och villkor.<sup>947</sup> I lärarnas beskrivning av migrationshistorias potential betonas andra funktionella intentioner än dessa. Lärares beskrivningar, som återspeglar Körbers definition av monokulturell migrationshistoria – historien om olika gruppers migration till främmande länder – kan anpassas med olika funktionella intentioner strategiskt utformade efter ett uppfattat behov, i detta fall nationell sambhörighet.<sup>948</sup> En annan strategi för att bemöta utmaningen är att ”ge plats åt många och motstridiga röster”. Arbetssätt i linje med strategin beskrivs som en nödvändighet för att få elever att känna att man oavsett bakgrund lever i landet på lika villkor och att man om viljan finns har möjlighet att göra landet till sitt. Att ”begränsa innehållet och perspektiven” genom att balansera utrymmet för en polariserande mörk nationell historia framställs som en annan respons på

---

<sup>946</sup> John Robert McNeill och William Hardy McNeill, *The human web: A bird's-eye view of world history* (New York: W.W. Norton & Company, 2003), 3–4. Se även Nordgren (2017), 671–672.

<sup>947</sup> Körber (2018), 286.

<sup>948</sup> Körber (2018), 286. Här är det dock viktigt att framhålla att jag inte bad lärarna dela sitt undervisningsmaterial. Det kan givetvis vara så att lärarna behandlar migrationshistoria fortlopande och på olika sätt under sina kurser. Flertalet av lärarna som framhöll migrationshistoria beskrev sin undervisning om emigrationen till Amerika.

utmaningen. Lärare uttrycker även möjligheter att ”utnyttja sin bakgrund” för att socialisera samhörighet. Exempelvis kan lärares tal om sin svenska bakgrund bli ett sätt att visa på likheter som överbryggar (föreställda) kulturella, etniska och religiösa skiljelinjer och därigenom motverka segregering.

Relaterat till att utveckla elevers ”analytiska och (käll)kritiska förmågor” uppfattar lärare att elevers religiösa och nationalromantiska föreställningar kan stå i motsättning till objektiva och kritiska förhållningssätt. Hur lärare, med en avsikt att utveckla elevers kritiska tänkande, motarbetar elevers föreställningar skiljer sig åt. Att ”ge, slutna objektiva och korrigerande redogörelser” uttrycker en lärare vara viktigt för att socialisera ett sekulärt förhållningssätt vilket ses som en förutsättning för en vetenskaplig hållning. Arbets sättet antas kunna utmana elevernas religiösa föreställningar och därigenom utveckla kritiska förmågor. Att ”visa på olika perspektiv” uttrycks som behjälpligt för att få eleverna att kliva ut ur kollektiva minnets domän, med andra ord sitt dedikerade perspektiv. Detta framställs dock som utmanande och lärare framhåller också behovet av att kombinera perspektivtagande med bekräftelse av värderingar om skuld som kan vara kopplade till ett kollektivt minne. Andra lärare uttrycker att ”skapa närhet och distans” kan vara behjälpligt för att bemöta den utmanande omständigheten. Att lägga undervisningen nära eleverna historia kan dock innefatta underliggande spänningar. Lärare som framhåller vikten av att behandla elevernas egen historia så väl som berättelsers livsorienterande och identitetsbärande mening kan uttrycka vikten av att vara varsam i den kritiska dissektionen av elevers kollektiva minnen. I sådana strategiska resonemang går det att se spår av Nietzsches idéer om att tillåta en livsbejakande historia.<sup>949</sup> Subjektifierande intentioner framgår i lärares beskrivningar av vikten att erkänna elevers integritet, utöver att framhålla vikten av störning och motstånd. Vidare kan en icke tvingande omdisponering av önskningsar ses i en lärares uttryck om att åtminstone erbjuda eleverna ett kritiskt förhållningssätt till sin historia. Vissa lärare, som ger objektivistiska uttryck och som inte framhåller berättelsernas livsorienterande mening, nämner inte heller gränser för den kritiska dissektionen av elevers kollektiva minnen. Detta skulle delvis kunna förklaras med att kollektiva minnets domän ses som mer hotfullt när en prioritering är att hos eleverna utveckla deras förmåga att tillgodogöra sig den bästa historiska förklaringen genom objektivitet och frigörelse från nutida perspektiv. Detta indikerar att underliggande objektivistiska uttryck i vissa sammanhang är förknippade med särskilda hinder att föra undervisningen i en subjektifierande riktning.

---

<sup>949</sup> Nietzsche (1874/1998).

Att skapa distans till elevernas historia är förknippat med en idé om att kritik mot deras religion eller personligt laddade historia, som uppfattas stå i vägen för deras utveckling i ämnet, bäst utformas indirekt för att bli verkningsfull. Islam kan kritiseras genom att beskriva religion i vid bemärkelse och övergången från asatro till kristendom i termer av metaberrättelse. Att ”fokusera på berättelser och göra dem tillgängliga” fungerar för en lärare som ett sätt att komma ifrån religiöst färgade föreställningar om att ämnets grundläggande kvalifikation handlar om att kunna memorera texter.

Att ”begränsa innehållet eller perspektiven” genom att förhindra eleverna att kritiskt behandla en för dem laddad historia ser en lärare som ett sätt att arbeta runt utmaningen och ge eleverna möjligheter att visa på kritiska förmågor. Slutligen uttrycker en lärare hur det går att ”utnyttja sin bakgrund” för samma ändamål. Att som lärare inför eleverna förhålla sig kritisk till sin bakgrund och familjs värderingar ses som behjälpligt för att få eleverna att kunna reflektera kring historia. Att tala om sin bakgrund, hur uppväxten begränsar ens kunskaper, kan fungera som en ingång för att få eleverna att göra detsamma.

Strategierna som har beskrivits är relaterade till bemötande av uppfattade utmaningar. Detta har fått som konsekvens att strategier som bidrar och syftar till att utmaningar inte alls uppstår eller som genererar möjligheter är underrepresenterade. Detta kan vara förklaringen till att ”förbereda sig och vara beredd”, att visa på ”flexibilitet och reflexivitet” och att ”skapa närhet och distans” inte förekommer särskilt ofta i detta avslutande avsnitt. Det är därför viktigt att understryka att lärare ofta ser det som behjälpligt att förlägga undervisningen nära elevernas ”egen historia”. Detta relaterar inte enbart till frågor om identitet och inkludering (även om det är betydande dimensioner). I redogörelsen har jag inte bara framhållit lärares strategier utan också hur de relaterar till kontextuellt utmanande omständigheter. Sammantaget visar min skildring den komplexa och kravfyllda situation som många av dagens lärare står inför, samt att det inte finns någon universallösning. Reservationerna och tvivlet kopplade till vissa strategier illustrerar hur lärare rustade med olika verktygslådor kan uppfatta utmaningar som svårhanterade.

Även om lärare alltid använder en blandning av strategier är en förhoppning att min renodling av dem synliggjort lärares ibland subtila och indirekta funktionella intentioner. En annan förhoppning är att strategierna kan fungera som verktyg för lärare i en ständigt pågående reflektionsprocess, som utgör en integrerad del av lärarens yrkesprofessionalism.

## 9. Historia i en tid av migrationspräglad mångfald

Genom att utforska didaktiska överväganden hos erfarna lärare har avhandlingens övergripande syfte varit att bidra med kunskap om vad samtidens migrationspräglade mångfald i skolan innebär för historieundervisningen. Vägen till fördjupad kunskap har gått via två delstudier och semi-strukturerade intervjuer med 20 lärare på högstadiet och gymnasiet. Avhandlingens resultat har presenterats i tre empiriska kapitel där varje kapitel behandlar en av avhandlingens tre frågeställningar med syfte att beskriva olika dimensioner av lärares överväganden.

I avhandlingens första empiriska kapitel ”Intentioner i historieundervisningen” (kapitel 6) har jag analyserat lärares undervisningsintentioner med hjälp av utbildningsfilosofen Gert Biestas utbildningsfunktioner. Fyra undervisningsintentioner identifieras: att hos eleverna utveckla (1) nutidsförståelse och förståelse av det förflutna, (2) samhörighet och fördjupad identitet, (3) tolerans och demokratisk värdegrund, samt (4) analytiska och källkritiska förmågor.

I var och en av dessa intentioner framträder de tre funktionerna: kvalifikation, socialisation och subjektivering i ett spänningsfält. Inom kvalifikationens domän går det att tala om olika former av kvalificerande intentioner. Denna inom-funktionella skillnad kan i sin tur förstås utifrån lärarnas socialiserande respektive subjektiverande intentioner. Analysen tydliggör att lärares beskrivningar inom ramen för vad som vid en första anblick kan se ut som liknande intentioner kan betyda olika saker. Detta illustrerar jag med hjälp av fyra ”spänningar”: (1) nutidsförståelse genom en förklaring av nutiden(s) (samhälle) och dess historiska utveckling – nutidsförståelse genom engagemang med olika sätt att tänka om nutiden(s) (samhälle) och det förflutna, (2) samhörighet och fördjupad identitet förankrad i kunskap om det förflutna – samhörighet och fördjupad (syn på) identitet genom olika perspektiv, (3) demokratisk värdegrund förankrad i en förståelse om dess historiska och moraliska överlägsenhet – demokratisk värdegrund genom utrymme för värdemotstridigheter och (4) förmåga att tillgodogöra sig den bästa förklaringen/historiska sanningen genom objektivitet och frigörelse från nutida perspektiv – förmåga att tillgodogöra sig historisk förståelse genom att varsebli historieförmedlingens subjektiva dimensioner och perspektivberoende.

I avhandlingens andra empiriska kapitel ”Möjligheter och utmaningar i etniskt heterogena klassrum” (kapitel 7) utforskar jag hur



didaktiska möjligheter och utmaningar kopplade till en migrationspräglad mångfald kan förstås. Lärare uppfattar dessa möjligheter och utmaningar både i relation till de specifika undervisningsintentionerna och på ett intentionsövergripande plan. Fem intentionsövergripande utmanande/möjlighetsskapande omständigheter identifieras: (1) lärares bakgrund, (2) elevernas heterogena referensramar och skolbakgrunder, (3) elevers konfliktfyllda historiekulturella uppfattningar, (4) elevers upplevelser av historiskt förtryck som förtryckande och (5) elevers bristande kunskaper i svenska språket.

Omständigheter som en lärare ser som en möjlighet kan en annan lärare uppfatta som en utmaning. För att fördjupa förståelsen för hur detta går till beskrivs ett spänningsfält med två parametrar: (1) vilka funktionella intentioner som är framträdande och (2) huruvida lärare fokuserar på möjligheter eller utmaningar. Fyrfältaren som identifieras och utgör ett centralt resultat består av (1) socialiserande och kvalificerande intentioner är centrala för undervisningen och läraren uppfattar kontextuella möjligheter, (2) socialiserande och kvalificerande intentioner är centrala och läraren uppfattar kontextuella utmaningar, (3) subjektifierande och kvalificerande intentioner är centrala och läraren uppfattar kontextuella möjligheter och (4) subjektifierande och kvalificerande intentioner är centrala och läraren uppfattar kontextuella utmaningar.

Bland möjligheterna och utmaningarna som är relaterade till de socialiserande intentionerna återspeglas objektivistiska uttryck i form av föreställning om att det inte finns något glapp mellan historia och det förflutna. Sådana uttryck syns i lärares framhållande av levd erfarenhet som en grund för verklighetstroga beskrivningar. De syns även i en relativt positiv syn på minneskunskap och indirekta uttryck för att man kan stå utanför ett historiekulturellt sammanhang. Detta skapar i sin tur utrymme för särskilda uppfattade möjligheter och utmaningar, till exempel att elevernas kunskaper om hur människor faktiskt har påverkats ses som en resurs när det handlar om att beskriva historiska händelsers effekter. En upplevd utmaning framträder i lärares beskrivningar av hur neutrala eller objektiva sätt behandla historiska fenomen kan uppfattas som försök till smutskastning.

Möjligheterna och utmaningarna relaterade till de subjektifierande intentionerna är inte nödvändigtvis kopplade till en viss kunskapssyn men ibland återspeglas kritiska uttryck. Kritiska uttryck går att se i lärares problematisering av sitt eget historiekulturella sammanhang och deras syn på hur elevers skilda erfarenheter kan vara ett stöd i förmedlingen av detta. Det går att se i framhållandet av historia som något meningsskapande, ett i grund och botten tolkande ämne, där elevernas egen tolkning fyller en viktig plats.

I avhandlingens tredje empiriska kapitel ”Strategier” (kapitel 8) fokuserar jag på lärares idéer om hur kontextuellt utmanande omständigheter kan hanteras. Kapitlets centrala resultat utgörs av 10 identifierade strategier: (1) förbereda sig och vara beredd, (2), visa på flexibilitet och reflexivitet, (3) ge slutna, objektiva och korrigerande redogörelser, (4) visa på olika perspektiv, (5) ge plats åt många och motstridiga röster, (6) skapa närhet och distans, (7) fokusera på berättelser och göra dem tillgängliga, (8) arbeta språkutvecklande, (9) utnyttja sin bakgrund och (10) begränsa innehållet eller perspektiven.

Strategierna är abstraktioner som konstruerats utifrån min analys av lärarnas mångsidiga utsagor. Inom och mellan strategierna återspeglas funktionella spänningar, vilket inte är märkligt då arbetsätt svårligen kan frikopplas från lärarnas intentioner. Exempelvis kan spänningen mellan olika funktioner ses i lärares beskrivningar av hur de utnyttjar sin egen bakgrund som en strategisk resurs. Jag visar hur lärare använder sin bakgrund för att förmå elever att förhålla sig kritiskt till sin historia, motverka etnifierad segregering och låta eleverna diskutera och jämföra lärarens livsval med sina synsätt. Förutom att identifiera strategierna och beskriva hur de kan förstås med hjälp av utbildningsfunktionerna, är ett centralt resultat hur dessa strategier är kopplade till utmanande omständigheter förknippade med migrationspräglad mångfald.

Jag visar hur lärare uppvisar en stor variation kopplat till hur särskilda kontextuella utmaningar kan övervinnas. Exempelvis uttrycker lärare hur svårigheter kopplat till ”elevers konfliktfyllda historiekulturella uppfattningar” kan motverkas genom flera av strategierna, nämligen: ”förbereda sig och att vara beredd”, ”visa på flexibilitet och reflexivitet”, ”ge slutna, objektiva och korrigerande redogörelser”, ”visa på olika perspektiv”, ”ge plats åt många och motstridiga röster”, ”begränsa innehållet eller perspektiven”. Andra kontextuella utmaningar så som ”elevers bristande kunskaper i svenska språket” är kopplade till färre strategier men illustrerar likafullt betydelsefulla skillnader mellan lärares idéer om hur utmaningar kan övervinnas. Svårigheten bemöts, utifrån vissa lärares beskrivningar, bäst genom att ”fokusera på berättelser och göra dem tillgängliga” medan andra uttrycker vikten att ”arbeta språkutvecklande” eller ”begränsa innehållet eller perspektiven” i undervisningen.

Genom att sätta lärares olika strategier i relation till vad de uppfattar vara kontextuella utmaningar, vilka i sin tur relaterar till olika intentioner, har jag i denna avhandling försökt bidra till en fördjupad kunskap om vad samtidens migrationspräglade mångfald i skolan innebär för historieundervisningen. Lärarnas beskrivningar illustrerar den komplexa och kravfyllda situation många av dagens lärare står inför, samt att det inte finns någon universallösning. Reservationer och tvivel

kopplade till vissa strategier illustrerar hur lärare rustade med olika verktyglådor kan uppfatta utmaningar som svårhanterade. En förhoppning är att strategierna kan fungera som verktyg för lärare i en ständigt pågående reflektionsprocess, något som utgör en integrerad del av lärares yrkesprofessionalism.

I avhandlingens inledande kapitel framhöll jag nödvändigheten av kunskap om hur historielärare med faktisk erfarenhet av en migrationspräglad mångfald resonerar didaktiskt och hur detta relaterar till deras skilda undervisningsintentioner för att förstå de didaktiska utmaningar lärare står inför i dagens mångfaldspräglade samhällen. Sådan kunskap är viktig eftersom lärare tenderar att se frågor kopplade till mångkulturalitet som centrala för historieundervisningen samtidigt som det ofta saknas tydliga uppfattningar om vad som ska utgöra grunden för en sådan undervisning.<sup>950</sup> I denna avslutande diskussion behandlar jag några av avhandlingens centrala resultat i relation till tidigare forskning, historielärares yrkespraktik och det bredare skolpolitiska området.

Intentionerna som jag identifierade i kapitel 6 visar många likheter med intentioner framhållna i tidigare forskning om historielärares tänkande och idéer om ämnet.<sup>951</sup> I relation till denna forskning bidrar denna studie till att visa hur olika intentioner, med hjälp av Biestas funktioner, kan förstås i termer av två kluster av funktionella intentioner som befinner sig i ett spänningsfyllt förhållande. Särskilt tydliga är spänningen mellan socialisering och subjektivering och en spänning inom kvalifikationens domän. I likhet med historiedidaktikern Fredrik Alvén uppfattar jag i lärarnas utsagor ett spänningsfyllt förhållande gällande historieundervisningens roll att rusta framtidens samhällsförvaltare och framtidens samhällsbyggare.<sup>952</sup> Till skillnad från Alvén visar jag dock att lärares idéer om att använda ämnet för att fostra en demokratisk värdegrund inte nödvändigtvis står i motsättning till ämnets kritiska syften, åtminstone inte i de fall subjektiverande intentioner i form av en reflexiv process intar en framträdande plats i värdeförmedlingen.<sup>953</sup>

I kapitel 7 konkretiserar jag hur lärares uppfattningar om en migrationspräglad mångfalds betydelse kan förstås i termer av intentionsövergripande och intensionsspecifika möjligheter och utmaningar. Resultatet visar att dessa uppfattningar signalerar mer än värdeomdömen.<sup>954</sup> Forskning har visat på problematiska aspekter relaterade till en traditionell nationalfostrande och eurocentrisk präglad

---

<sup>950</sup> Eliasson och Nordgren (2016).

<sup>951</sup> Se till exempel Nygren (2009); Lozic (2010); Berg (2014); Pirttilä-Backman (2019).

<sup>952</sup> Alvén (2017), 421–422.

<sup>953</sup> För en utförlig beskrivning av hur en sådan värdeförmedling kan se ut, se Norgren Hansson (2023), 10–11.

<sup>954</sup> Gay (2015), 446–447.

undervisning<sup>955</sup> och att en sådan inriktning är vanligt förekommande i historieundervisning och historieläromedel.<sup>956</sup> Även denna studie visar hur vissa uppfattade utmaningar kan förstås i relation till lärares socialiserande intentioner grundade i ett nationellt och eurocentriskt undervisningsinnehåll.

Kontextuella möjligheter poängteras hos lärare som framhåller vikten av att ta utgångspunkt i elevernas kunskaper och referensramar. Att ta utgångspunkt i eleverna är en förutsättning för subjektifiering men även för särskilda socialiserande intentioner som lärarna uttryckte. Jag visar hur lärarnas tal om att anknyta undervisningen till elevernas kunskaper inte bara handlar om ett interkulturellt förhållningssätt där eleverna ses som en resurs, utan också om olika epistemiska uttryck. Klassrummets heterogenitet kan ses som en tillgång för att underbygga ett slutet men inkluderande narrativ såväl som för att skapa en dynamik som ger bra grogrund för subjektifiering.

Utmaningar i relation till subjektifierande intentioner har inte varit framträdande i historiedidaktisk forskning men framträder hos vissa av denna studies lärare. Ett exempel är en lärares erfarenhet av att elevers kritiska förhållningssätt och ifrågasättande av sanningar i klassrummet av andra elever tolkats som ett försök till utbrytelse från en kulturell eller religiös tradition, med konsekvenser för eleven utanför klassrummet.<sup>957</sup> Detta väcker frågor om potentiella risker för elever som befinner sig i en minoritetsposition, både kopplat till att få sin tradition ifrågasatt, men också kopplat till att som elev själv ifrågasätta den i sammanhang där det finns en stark social kontroll och vilja till att motverka assimilering. Lärares upplevelse av svårigheter gällande att få elever att se historia som ett tolkande ämne – när elever har bakgrund i utbildningssystem som värdesätter memorering – är en annan uppfattad utmaning relaterad till en historieundervisning som prioriterar elevers tolkningar och undervisningens subjektifierande inslag. Jag framhåller att upplevelsen av utmaning måste förstås i relation till specifika elevsammansättningar såväl som lärares intentioner och epistemiska uttryck. Här är det viktigt att påminna om att historiedidaktisk forskning framhållit att frågor kopplade till ämnets tolkande natur är genuint utmanande och att synen på memoreringens roll för ämnet skiljer sig bland lärare.<sup>958</sup> Det är också

---

<sup>955</sup> Se till exempel Zander (1997), 110; Grever (2007); Nordgren (2006); Banks (2010), 23.

<sup>956</sup> Nordgren (2006), 187–190; Spjut (2016); Eliasson och Nordgren (2016), 48, 57, 63–64. Forskare har dock visat hur lärare i många europeiska länder värderar ämnets roll i att utveckla patriotism lågt. Pirttilä-Backman (2019), 79.

<sup>957</sup> Exempel på hur elevers grindvaktande kan motverka en pluralism av röster har framhållits i pedagogisk och religionsdidaktisk forskning. Se till exempel Årman (2024), 99; Jannert och Persson (2018), 138–139.

<sup>958</sup> I en historieundervisning guddad av kollektivt minne har memorering en viktig roll, åtminstone i teorin då undervisningen är förknippad med hågkomsten av ett narrativ.

viktigt att notera att elevers syn på memorering i denna studie uppfattas genom lärarnas blick. Kopplat till vissa lärares upplevda svårigheter att etablera en förståelse för memoreringens (tillbakadragna) plats i historieämnet skulle det vara intressant att tillföra elevperspektiv. Religionsdidaktiker har visat hur betydelsen av islamisk utbildning, där förmågan att recitera och memorera utgör ett viktigt inslag, av elever kan upplevas som en tillgång i skolarbetet.<sup>959</sup> Att kombinera lärar- och elevperspektiv i frågor kopplade till memoreringens plats i historieämnet och olika synsätt på ämnets kunskapsanspråk kan vara ett intressant ämne för vidare studier.

En uppfattad utmaning bland lärarna är kopplad till elevers kunskaper i svenska språket. Även om språkfrågor inte har legat i fokus i denna studie är det något andra utbildningsforskare och språkdidaktiker framhållit att lärare tenderar att uppfatta som utmanande. Även bland denna studies lärare framträder framförallt ett ”bristperspektiv” och framhållande av svenska språkets betydelse snarare än pedagogiska förhållningssätts potential att realisera möjligheter i ett flerspråkigt klassrum.<sup>960</sup> Med enstaka undantag framhåller inte studiens lärare elevers flerspråkiga kunskaper som en tillgång för historieundervisningen.<sup>961</sup> Om elever uppvisar bristande kunskaper i svenska eller läser svenska som andraspråk ser vissa lärare ”historikerliknande” arbetssätt präglade av en hög abstraktionsnivå som särskilt utmanande.<sup>962</sup> Vikten av att se flerspråkig förmåga som en kognitiv och akademisk resurs för individen är ett tema som understrukits inom språkdidaktiken men som inte lyfts bland denna studies lärare.<sup>963</sup> Historiedidaktisk forskning om historielärares möjligheter att utveckla elevers förståelse för historieämnets epistemologiska natur har varken framhållit elevers (bristande) språkliga kunskaper eller bakgrund i skolkulturer som värdesätter förmågan att memorera som betydelsefulla faktorer.<sup>964</sup> Studiens resultat visar däremot hur vissa lärare uppfattar dessa omständigheter som viktiga.

I kapitlet ”Strategier” som visar lärares verktyg för att hantera utmaningar kopplade till relationen mellan undervisningens intentioner

---

<sup>959</sup> Berglund (2017), 526–531.

<sup>960</sup> Runfors (2003), 150–156; Lundberg (2015), 105–106, 135–137, 213; Nuottaniemi (2023), 366–367. Nuottaniemi identifierar en reduktionistisk förståelse av flerspråkighet bland lärare.

<sup>961</sup> En lärare som utgör ett undantag betonar möjligheter att använda språk på ett integrerat sätt för att understödja elevernas lärande.

<sup>962</sup> Andraspråkslevers upplevda utmaningar i mötet med historieämnet har berörts från elevperspektiv. Se till exempel Olvegård (2014).

<sup>963</sup> Cummins (2017), kap. 5; Jim Cummins, *Language power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire* (Clevedon: Multilingual matters, 2000), 4.

<sup>964</sup> Maggioni och Parkinson (2008); Wilke et al (2022); Voet och De Wever (2019); Elmersjö, Lundberg och Zanazanian (under granskning).

och migrationspräglad mångfald anser jag att avhandlingens mest centrala resultat finns att hämta.

Vissa av strategierna speglar infallsvinklar som inte fått en framträdande plats i tidigare forskning om lärares hantering av kontroversiella frågor eller svår historia. Bland de strategier jag identifierat är det flera som påminner om strategier framtagna i tidigare forskning, även om de också finns betydande skillnader dem emellan. Exempelvis framhåller jag hur strategin ”begränsa innehållet eller perspektiven” har likheter med strategier så som *the avoider*<sup>965</sup>, *the container*<sup>966</sup> och *scholastisizing*<sup>967</sup>. Något som min studie visar är att begränsningen av innehållet kan ske på ett dolt alternativt öppet sätt i möte eller konfrontation med eleverna. Det är en dimension som inte tagits fasta på tillräckligt och som kan tänkas vara förknippad med skilda funktionella utfall.

Att tillämpa funktionerna på strategierna visar att till synes liknande strategier kan betyda olika saker. Till exempel har strategin ”ge plats åt många och motstridiga röster” stora likheter med vad historiedidaktikern Katrin Kello kallar för *enhancing heterogeneity* där en heterogenitet ses som något fördelaktigt i relation till undervisningens intentioner.<sup>968</sup> Till skillnad från Kellos uppmärksammar min indelning och användning av Biestas funktioner hur tillvaratagandet av heterogena uppfattningar kan uttrycka skilda funktionella intentioner. Ibland framhålls vikten av att ge plats åt många och motstridiga röster som ett viktigt mål i sig och i andra fall som en viktig förutsättning för att få syn på särskilda föreställningar för att kunna motarbeta dem.

Ett annat resultat är att det inom historieämnet kan finnas särskilda spänningar relaterade till ett så kallat språkutvecklande arbetssätt.<sup>969</sup> Ett språkutvecklande arbete kräver att undervisningen i någon mån föreläggs nära elevernas egen historia eftersom elevers referenskunskaper då kan nyttjas.<sup>970</sup> Även om många av studiens lärare, liksom tidigare forskning, anser att det är viktigt att använda elevernas referenskunskaper<sup>971</sup>, visar jag hur lärare kan göra detta med olika intentioner, och att det bland deltagarna inte alltid finns en uttalad språkutvecklande intention i detta arbete. I vissa fall uppfattar historielärare didaktiska utmaningar med att lägga undervisningen nära

---

<sup>965</sup> Kitson och McCully (2005) 35–37; Hess (2005), 47–48; Kello (2016), 41–42.

<sup>966</sup> Kitson och McCully (2005), 35–37.

<sup>967</sup> Itay Pollak et al. (2018), 403–406.

<sup>968</sup> Kello (2016), 44–45.

<sup>969</sup> Lärares idéer om hur språkrelaterade utmaningar bäst bemöts har inte bara formen av språkutvecklande arbetssätt. Vissa lärare beskriver historiedidaktiskt präglade idéer om hur språkliga utmaningar kan kringgås.

<sup>970</sup> Cummins (2017), 113–114.

<sup>971</sup> Mellberg (2004), 332; Barton (2009); Lozic (2010), 211; Berggren och Torpsten (2024), 206–207.

en historia kopplad till elevers identitet som eleverna kan ha ett laddat förhållande till och som lärarna själva kan ha lite kunskap om. I relation till att övervinna språkliga utmaningar lyfte vissa lärare vikten av att fokusera på berättelser, även om detta inte relateras till att elevers brist på sammanhängande narrativ skulle försvåra en decentrerande ambition.<sup>972</sup> Sammantaget visar detta på intressanta spänningar mellan historiedidaktiska överväganden och arbetssätt lämpliga ur språkdidaktiska perspektiv. Här uppfattar jag att det historiedidaktiska och språkdidaktiska fältet har potential att berika varandra. Exempelvis skulle det kunna ske genom studier om förhållandet mellan lärares uppfattningar om att kunna ge utrymme för språkutvecklande arbetssätt och flerspråkighet i klassrummet i ljuset av historielärares skilda epistemiska förhållningssätt till ämnet och konfliktyllda historiekulturella uppfattningar i klassrummen.

I likhet med vad Kenneth Sandelin visat kan en etnisk heterogenitet i klassrummen vara förknippade med att lärare uppfattar behov av att öppna upp en dominerande eller eurocentrisk historia genom att fokusera på elevernas historia.<sup>973</sup> Det handlar dock inte bara om att lämna ett västerländskt eller nationellt narrativ för att fokusera på "elevens historia". De kan också handla om att göra ett dominerande narrativ mer inkluderande genom att anpassa det efter eleverna. I en sådan anpassning används narrativ för att vidga elevernas förståelse om vad svenskhet och svensk historia kan innefatta, styrt av en ambition av att göra det mindre främmande för elever som inte känner svensk tillhörighet.

Hur studiens lärare uppfattar en migrationspräglad mångfalds betydelse för historieundervisningen har vissa beröringspunkter med resultat från religionsdidaktisk forskning. Exempelvis har Karin Kittelmann Flensner visat hur religionslärare ofta ser ett sekulärt förhållningssätt som en neutral och användbar strategi för att hantera klassrummens mångfald. Intressant är att vissa av lärarna som jag intervjuat såg en särskild potential i historieämnet, och i enskilda fall till med ett särskilt mandat som historielärare, att kritisera religion. Att vissa lärare vill fostra individualism och sekulära värden som ett led i att kvalificera elevers förmåga till objektivitet, kan ses som uttryck för en sekulär norm där ett sekulärt förhållningssätt likställs neutralitet eller objektivitet.<sup>974</sup> Trots att det svenska skolsystemet är sekulärt (det ska inte favorisera en religion eller världssyn), vilket inte ska blandas ihop med

---

<sup>972</sup> Detta är något Maria Johansson beskrivit vara en utmanande omständighet i förhållande till interkulturellt lärande. Johansson (2023), 163–164; Johansson (2021), 79–80. En lärare framhöll visserligen ett uppfattat behov av en rakare historisk framställning med hänsyn till avsaknaden av gemensamma referenser bland eleverna.

<sup>973</sup> Sandelin (2020), 103–105.

<sup>974</sup> Kittelmann Flensner (2015), 266–270; Kittelmann Flensner (2018), 15–16; Berglund (2017).

sekularistiskt (begreppet speglar en uppfattning om att religion bör hållas i den privata sfären),<sup>975</sup> framhåller en del lärare det som angeläget att motverka elevers religiösa tillhörigheter. Detta anses nödvändigt för elevernas utveckling i historieämnet. Att vissa lärare uppfattar religion som något problematiskt i relation till modernt, rationellt och självständigt tänkande har även tidigare forskning uppmärksammat.<sup>976</sup> Här finns det dock nyanser; vissa lärare beskriver i bred bemärkelse elevers religiösa tillhörigheter som problematiska medan andra framhåller särskilda tillhörigheter som problematiska i relation till ett specifikt undervisningsinnehåll.<sup>977</sup> Det är även viktigt att framhålla att det finns stora skillnader mellan studiens lärare i denna fråga då andra lärare ser elevers blandade religiösa tillhörigheter som en tillgång i klassrummet, bland annat för att motverka sekulariserade fördomsfulla synsätt. Det är också viktigt att påpeka att majoriteten av studiens lärare inte framhåller ett behov av att utmana elevernas religiösa tillhörigheter. Innebörden av elevers religiösa tillhörigheter skiljer sig givetvis åt och lärarna har erfarenheter av möten med olika former av religiositet.<sup>978</sup> Av lärarnas beskrivningar framgår det dock hur innebörden av ett mångreligiöst klassrum formeras i relation till faktiska omständigheter såväl som (funktionella) intentioner och epistemiska uttryck.

Utbildningsvetenskapliga studier har under en längre tid visat hur det inom skolsektorn finns en utbredd bristdiskurs där ”invandrareleven” eller eleven med kort skolbakgrund sammankopplas med brister, en diskurs som vissa forskare kopplat till en utbredd kulturell rasism.<sup>979</sup> Även om min studie inte undersökt hur lärare diskursivt konstruerar elever med utländsk bakgrund eller nyanlända elever, kan fokuset på lärares intentioner, uppfattade möjligheter, utmaningar och strategier bidra till att nyansera bilden av att historielärare skulle tendera att enhetligt uttrycka en bristdiskurs. Utifrån lärarnas utsagor är det inte möjligt att sätta likhetstecken mellan uppfattningar om ”invandrareleven” och ”problemeleven”, vilket är ett resultat som har särskilda historiedidaktiska kopplingar.<sup>980</sup> Lärares beskrivningar av elevers korta eller bristande skolbakgrunder framhålls ibland som problem som bidrar till en svårhanterlig heterogenitet och därmed inte nödvändigtvis som ett problem i relation till mötet med den enskilda eleven. I relation till

---

<sup>975</sup> Berglund (2017), 530.

<sup>976</sup> Kittelmann Flensner (2015), 261–262.

<sup>977</sup> Principen gäller även elevers romantiserade eller mytiska förståelse av sin nationella historia.

<sup>978</sup> Lärares erfarenheter av olika former av religiositet kan vara kopplade till elevers tillhörigheter såväl som lärares religiosifiering av elevers identitet.

<sup>979</sup> Brännström, Reimers och Asp-Onsjö (2019); Runfors (2003); Lundberg (2015); Lahdenperä (1997).

<sup>980</sup> Detta påminner även om Leemans resultat om att lärare inte tenderade att tala om kulturella karaktärsdrag hos eleverna utan snarare betonade problematiska situationer kopplat till en etnisk heterogenitet. Leeman (2016), 348–352.



särskilda intentioner, som att kvalificera elevers förståelse för historiebruk, kan avsaknaden av referenskunskaper avseende europeisk historia hos vissa elever uppfattas som lärandemöjligheter för alla elever, förutsatt att lärare ser historiekulturella dimensioner som viktiga för undervisningen. Detta kan relateras till den svenska ämnesplanens framhållande av historiebruk.

Avhandlingsstudien har ingen framskriven normativ inriktning. Även om jag själv inte sympatiserar lika mycket med alla lärares idéer har jag förståelse för att lärare anpassar sin undervisning på olika sätt beroende på sina egna kunskaper, vilka situationer de ställs inför och att elevers orienteringsbehov kan skilja sig åt. Detta betyder givetvis inte att jag själv sympatiserar lika mycket med samtliga lärares idéer. Jag har visat hur uppfattade möjligheter kräver lärarens aktiva arbete och i någon mån en mångfaldsbejakande inställning.<sup>981</sup> Jag vill här efter undersökningens slut lyfta några slutsatser av mer normativ karaktär för att artikulera studiens bidrag för historielärare och det bredare skolpolitiska området.

I linje med en didaktisk tradition ser jag det som essentiellt är att man som lärare, oavsett vilken inriktning man föredrar, ställer sig frågor om undervisningens funktionella intentioner, det funktionella utfallet och huruvida detta är förenligt med ens syn på relationen mellan historia och det förflutna.<sup>982</sup> På så sätt delar jag Biestas idéer om vikten av att inte bara fokusera på mätbara resultat utan även sätta frågan om utbildningens funktion centralt för undervisningen.<sup>983</sup> Jag vill uppmuntra lärare att försöka artikulera sig i hur man ser på gränsen mellan historia och kollektivt minne. Som historielärare bör man fundera kring hur särskilda uppfattade möjligheter och utmaningar kan förstås av att man själv rör sig i det kollektiva minnets domän samtidigt som man inför eleverna ger uttryck för att befinna sig i historias öppet reflexiva domän. Detta är särskilt viktigt kopplat till en historia med beröringspunkter till religiösa identiteter och en sekulär norm.

Lärares skilda inställningar till betydelsen av elevers religiösa tillhörigheter belyser vikten av att som lärare reflektera kring var gränserna går för skolans demokratiskt fostrande uppdrag, där det ibland finns svåra överväganden mellan elevens autonomi, vårdnadshavares rätt att uppfostra sina barn enligt sin moralsyn, skolans sekulära (inte sekularistiska) uppdrag och uppdraget att hos eleverna odla kritiskt tänkande. I vissa fall kan vägledning finnas inom juridikens sfär men samtidigt har lärare stort tolkningsutrymme gällande värdegrundens konkreta betydelse, något som tydligt manifesteras i lärarnas skilda

---

<sup>981</sup> Detta är något som framhållits inom interkulturell och mångkulturell forskning. Se till exempel Lorentz (2021), 210; Gay (2015), 446–447.

<sup>982</sup> Se till exempel Westbury (2000), 18; Karlsson (2014), 22, 32.

<sup>983</sup> Biesta (2009).

synsätt.<sup>984</sup> Lärare är i en svår situation och läroplanens kravställningar går i olika riktningar. Som lärare kan man inte göra allting på samma gång, ibland kanske vissa värden måste prioriteras över andra, men då är det viktigt att man som lärare drar gränserna på ett medvetet sätt.

Jag tror inte heller att det finns tid till att göra allt som studiens lärare berättar att de ser som viktigt att göra. Lärarna i studien har lång erfarenhet och skilda kompetenser – inte minst synliga i kunskaper de förvärvat av många år i yrket och av arbete i heterogena kontexter samt i hur de använder sig av kunskaper och förmågor relaterade till sitt andraämne. Många strategier är tidskrävande och tidsbristen lyfts återkommande som ett problem.<sup>985</sup> En vägledande idé för forskningsprojektet har varit att artikulera mening i sig kan hjälpa lärare att nå självförståelse och därmed förändra den praktik som forskningen undersöker. Ett mer artikulat förhållningssätt kan leda till ett mer medvetet och fokuserat arbetssätt och därmed vara tidsbesparande. Att formulera sin undervisning i relation till funktionella intentioner och epistemiska uttryck kan vara ett sätt att utveckla sin professionella identitet som historielärare, men är långt ifrån ett enkelt arbete. Det är ett arbete som är kognitivt utmanande och därtill tidskrävande. Min förhoppning är att min funktionella analys kan bidra till att understödja en sådan reflexiv process.

Det är viktigt att understryka att utmaningarna inte enbart konstrueras i mötet med undervisningen, vilket vore att bortse från elevernas agens. Exempelvis framhöll studiens lärare utmaningar i relation till elevers konfliktfyllda värderingar och rivaliserande tillhörigheter där undervisningen inte beskrevs ha någon accentuerande roll. Lärare framhöll på så sätt risken för en negativ verkan på elevernas lärande oavsett om undervisningens centralt belägna kvalificerande intentioner drog sig mot spänningsfältets socialiserande eller subjektifierande domän. Makten över undervisningens utfall ligger även i elevernas händer, ett viktigt perspektiv som dock inte stått i fokus för denna undersökning.

I den aktuella skoldebatten diskuteras ofta skolans roll för integration. Lärarnas skilda (funktionella) intentioner skulle också kunna ses genom en integrationslins och sägas spegla underliggande idéer om strukturell, social, kulturell och politisk integration. Oavsett vilken roll läraren tillskriver ämnet kan beskrivningar om att lägga historien nära elevernas ”egen” kopplas till intentioner som speglar olika synsätt på ämnets integrerande roll. Studiens lärare menar att strategin ibland är

---

<sup>984</sup> Detta är även något som har framhållits i forskning. Nilsson (2023), 181–192.

<sup>985</sup> Att historielärare generellt sätt upplever att tiden inte räcker för att utveckla de förmågor kursplanen lyfter, har framhållits i tidigare studier. Se till exempel Eliasson och Nordgren (2016), 54.

nödvändig för att väcka engagemang och på ett verkningsfullt sätt realisera undervisningens (funktionella) intentioner. Att lägga undervisningen nära en historia som elever har ett laddat och emotionellt förhållande till kan, enligt vissa lärare, vara förenat med att ge dem sämre förutsättningar att utveckla de kritiska förmågorna som efterfrågas. I andra fall ser lärare att det är fördelaktigt att lägga undervisningen nära elevernas historia då referenskunskaper kan göra det enklare att kontextualisera eller att arbetssättet är behjälpligt för att motverka stereotyper och bygga en utvecklad historisk förståelse. Det är omöjligt att fastslå ett entydigt recept för vad som är rätt förhållningssätt utan det måste som jag ser det överlåtas åt lärarnas professionella omdöme. I ljuset av politiska förändringar i riktning mot fokus på kvalifikation (i form av faktakunskaper) och centralt rättade prov vill jag avslutningsvis belysa det lapptäcke av (funktionella) intentioner som lärarna sammantaget tillskriver sin undervisning, ofta i en nära kontakt med vad de uppfattar vara elevernas behov. Lärarna har tillsammans visat hur historieämnet bär en stor potential som knappast kan inrymmas inom ramen för ett standardiserat prov och en och samma historieundervisning för alla.

En lärare uttryckte behovet av att anpassa undervisningen efter elevgrupperna metaforiskt: ”man måste ta hänsyn till vem man dansar med”. Kanske en vidareutveckling av lärarens metafor kan belysa hur avhandlingens bidrag kan förstås. I stället för att koreografera en dans har jag strävat efter att fördjupa kunskap om de rörelsemönster som framgår av lärarnas utsagor. Jag har visat hur dansens utmaningar inte bara kan förstås i relation till en danspartner utan även i relation till dansstegen. Lärarna själva måste bestämma vilken musik som ska spelas, en musik i harmoni med läroplanen, men också med hänsyn till vem man dansar med – eleverna i klassrummet. Kanske mitt resultat av den funktionella analysen kan inspirera lärare att stanna upp och prova nya steg, även om det har sina utmaningar. Trots utmaningarna skulle jag som historielärare lyssna till orden från en av historiedidaktikens förgrundsgestalter – Friedrich Nietzsche: ”Förlorade för oss vare de dagar då det inte dansas minst en gång”<sup>986</sup>, och finna mod till att bjuda upp till dans.

---

<sup>986</sup> Friedrich Nietzsche, *Så talade Zarathustra: En bok för alla & ingen* (Stockholm: Modernista, 1893–1885/2019), 218.

# Summary

The overarching aim of this dissertation is to contribute knowledge about what contemporary migration marked diversity means for history teaching. This has been achieved through two sub-studies and semi-structured interviews with 20 teachers at the lower and upper secondary school levels. Migration marked diversity refers to a specific form of multicultural classroom, namely, classrooms that are characterized by immigration-related cultural and ethnic diversity. This form of diversity has become increasingly prominent in Swedish schools due to relatively high recent immigration, which peaked during the so-called refugee crisis of 2015.

In the fields of educational science and history didactics, the challenges teachers face when teaching in culturally, ethnically, and linguistically heterogeneous classrooms have been emphasized, and normative models for intercultural or transcultural history teaching have been proposed. However, there is less knowledge of the didactic reasoning applied by history teachers with actual experience of migration marked diversity and how this relates to their different teaching intentions. Such knowledge is important because research has shown that teachers tend to view issues related to multiculturalism as central to history teaching, yet there are often no clear ideas about what should form the basis of such teaching. It is in this light that the dissertation's contribution to knowledge can be understood.

Methodologically, I have used reflexive thematic analysis, and my primary analytical tool has been educational philosopher Gert Biesta's educational functions: qualification, socialization, and subjectification. Biesta defines qualification as the provision and transmission of knowledge, skills, and judgment that enable students to gain knowledge about something, thereby qualifying them for some form of activity outside of school. Socialization is culture-preserving in nature and involves the explicit aim of education to socialize individuals into particular social, cultural, and political orders. Subjectification involves the aim of making students aware that they exist as subjects. Creating space for students to individually, and together with others, break in unpredictable and unexpected ways can be seen as a method associated with this function.

Specific theoretical concepts from the field of history didactics have been important for either identifying teachers' functional intentions or deepening the understanding of these intentions. The pair of concepts "objectivist" and "critical" epistemic expressions have been used to reflect different approaches within the framework of a history-memory

discourse. These concepts, together with the concept of educational functions, have served as the primary analytical tools to clarify teachers' perceptions of the significance of migration marked diversity for their history teaching. An objectivist position is characterized by an epistemological belief that there is no gap between history and the past. This belief is associated with the view that past actions should be judged by their own norms and context and not distorted by contemporary perspectives, reflecting ideas about the possibility of freeing history from contemporary historical-cultural contexts. Expressions of a critical position are coloured by the notion that there is a gap between the past itself and narratives about the past that cannot be bridged. The critical position is characterized by the idea that all meaningful statements about the past are inevitably limited by the historical-cultural context in which they are presented. The results of this dissertation are presented in three empirical chapters, each addressing one of the dissertation's three research questions.

In the first empirical chapter, "Intentions in history teaching" (Chapter 6), I analyse teachers' teaching intentions using educational philosopher Gert Biesta's educational functions. Four teaching intentions are identified: (1) to develop students' understanding of the present and the past, (2) a sense of belonging and deepened identity, (3) tolerance and democratic values, and (4) analytical and source-critical abilities.

In each of these intentions, the three functions — qualification, socialization, and subjectification — appear in a field of tension. Within the domain of qualification, it is possible to speak of different forms of qualifying intentions. This intra-functional difference can, in turn, be understood based on the teachers' socializing and subjectifying intentions. The analysis clarifies that teachers' descriptions within the framework of what at first glance may appear to be similar intentions can mean different things. This is illustrated with the help of four "tensions": (1) understanding of the present through an explanation of the present (society) and its historical development — understanding of the present through engagement with different ways of thinking about the present (society) and the past, (2) a sense of belonging and deepened identity anchored in knowledge of the past — a sense of belonging and deepened (view of) identity through different perspectives, (3) democratic values anchored in an understanding of their historical and moral superiority — democratic values through space for value conflicts, and (4) the ability to acquire the best explanation/historical truth through objectivity and liberation from contemporary perspectives — the ability to acquire historical understanding by perceiving the subjective dimensions and perspective dependence of historical mediation.

In the second empirical chapter, “Opportunities and challenges in ethnically heterogeneous classrooms” (Chapter 7), I explore how didactic opportunities and challenges related to migration marked diversity can be understood. Teachers perceive these opportunities and challenges both in relation to specific teaching intentions and on an overarching level. Five overarching challenging/opportunity-creating circumstances are identified: (1) teachers’ backgrounds, (2) students’ heterogeneous frames of reference and educational backgrounds, (3) students’ conflict-filled historical-cultural perceptions, (4) students’ experiences of historical oppression as oppressive, and (5) students’ lack of knowledge of the Swedish language.

Circumstances that one teacher sees as an opportunity may be perceived as a challenge by another teacher. To deepen the understanding of how this occurs, a field of tension with two parameters is described to determine (1) which functional intentions are prominent and (2) whether teachers focus on opportunities or challenges. The four-field matrix that is identified, which constitutes a central result, consists of the following observations: (1) socializing and qualifying intentions are central to teaching, and the teacher perceives contextual opportunities, (2) socializing and qualifying intentions are central, and the teacher perceives contextual challenges, (3) subjectifying and qualifying intentions are central, and the teacher perceives contextual opportunities, and (4) subjectifying and qualifying intentions are central, and the teacher perceives contextual challenges.

Among the opportunities and challenges related to socializing intentions, objectivist expressions are reflected in the belief that there is no gap between history and the past. Such expressions are seen in teachers’ emphasis on lived experience as a basis for realistic descriptions. They are also seen in a relatively positive view of memory knowledge and indirect expressions, that one can stand outside a historical-cultural context. This, in turn, creates space for particular perceived opportunities and challenges, such as students’ knowledge of how people have actually been affected, which can be seen as a resource when it comes to describing the effects of historical events. A perceived challenge emerges in teachers’ descriptions of how neutral or objective ways of treating historical phenomena can be perceived as attempts at defamation.

The opportunities and challenges related to subjectifying intentions are not necessarily linked to a specific view of knowledge, but critical expressions are sometimes reflected. Critical expressions can be seen in teachers’ problematization of their own historical-cultural context and their view of how students’ different experiences can support the mediation of this. It can be seen in the emphasis on history as something

meaningful, a fundamentally interpretive subject, where students' own interpretation plays an important role.

Similar to previous research, this study shows how certain perceived challenges can be understood in relation to teachers' socializing intentions based on national and Eurocentric teaching content. Challenges related to subjectifying intentions have not been prominent in research in history didactics, but are revealed in the experiences of some of the teachers in this study.

In the third empirical chapter, "Strategies" (Chapter 8), I focus on teachers' ideas about how contextually challenging circumstances can be managed. The chapter's central results consist of 10 identified strategies: (1) prepare and be ready, (2) show flexibility and reflexivity, (3) provide closed, objective, and corrective accounts, (4) show different perspectives, (5) give space to diverse and conflicting voices, (6) create proximity and distance, (7) focus on stories and make them accessible, (8) work on language development, (9) use one's background, and (10) limit content or perspectives.

The strategies are abstractions constructed from my analysis of the teachers' diverse statements. Within and between the strategies, functional tensions are reflected, which is not surprising since methods can hardly be separated from the teachers' intentions. For example, the tension between different functions can be seen in teachers' descriptions of how they use their own background as a strategic resource. I show how teachers use their background to encourage students to critically engage with their history, counteract ethnic segregation, and allow students to discuss and compare the teacher's life choices with their own views. In addition to identifying the strategies and describing how they can be understood using the educational functions, a central result is how these strategies are linked to challenging circumstances associated with migration marked diversity.

I show that teachers exhibit a high degree of variation in their approach to overcoming specific contextual challenges. For example, teachers express how difficulties related to "students' conflict-filled historical-cultural perceptions" can be countered through several strategies, namely, "preparing and being ready", "showing flexibility and reflexivity", "providing closed, objective, and corrective accounts", "showing different perspectives", "giving space to diverse and conflicting voices", and "limiting content or perspectives". Other contextual challenges, such as "students' lack of knowledge of the Swedish language", are linked to fewer strategies but still illustrate significant differences between teachers' ideas on how challenges can be overcome. According to some teachers' descriptions, this difficulty is best addressed by "focusing on stories and making them accessible", while others emphasize the

importance of “working on language development” or “limiting content or perspectives” in teaching.

Some of the strategies reflect approaches that have not been prominently featured in previous research on teachers’ handling of controversial issues or difficult history, such as limiting content in a covert or open manner when meeting or confronting students. For example, a teacher’s experience of students’ critical attitudes and questioning of truths in the classroom may be interpreted by other students as an attempt to break away from a cultural or religious tradition, with consequences for the student outside the classroom. This raises questions about potential risks for students in a minority position, both related to having their traditions questioned and questioning their own traditions in contexts where there is strong social control and a desire to counteract assimilation.

By relating teachers’ different strategies to what they perceive as challenging contextual circumstances, which in turn relate to different intentions, I have set out in this dissertation to contribute to a deeper understanding of what contemporary migration marked diversity in schools means for history teaching. The teachers’ descriptions illustrate the complex and demanding situation many of today’s teachers face and show that there is no universal solution. Reservations and doubts related to certain strategies illustrate how teachers equipped with different toolboxes can perceive challenges as difficult to handle. A hope is that the strategies can serve as tools for teachers in an ongoing reflection process, something that is an integral part of teachers’ professional practice.



# Referenser

- Acquah, Emmanuel O. och Commins, Nancy L. "Pre-service teachers' beliefs and knowledge about multiculturalism." *European Journal of Teacher Education* 36 nr 4 (2013), 445–463.
- Adler, Magnus Hermansson. *Historieundervisningens byggstenar: Grundläggande pedagogik och ämnesdidaktik*. 3 [rev. och utvidgade] uppl. Stockholm: Liber, 2014.
- Afdal, Hilde W. och Afdal, Geir. "The hidden context: The dilemma of context in social and educational research." *Textsorten Und Kulturelle Kompetenz: Interdisziplinäre Beiträge Zur Textwissenschaft* (2010), 51–70.
- Ahonen, Sirkka. *Coming to terms with a dark past: How post-conflict societies deal with history*. Frankfurt: Peter Lang Publishing Group, 2012.
- Ali, Kecia. *Sexual ethics and Islam: Feminist reflections on Qur'an, Hadith, and jurisprudence*. Expanded and revised edition. London: Oneworld, 2016.
- Alvén, Fredrik. *Tänka rätt och tycka lämpligt: Historieämnet i skärningspunkten mellan att fostra kulturbärare och förbereda kulturbyggare*. Malmö: Malmö högskola, 2017.
- Alvén, Fredrik. "Immigrant students and the Swedish national test in history." *Frontiers in Education* 6 (2021), 1–11.
- Alvén, Fredrik. "Controversial issues in history teaching." *Journal of Curriculum Studies* (2024), 537–553.
- Alvesson, Mats och Torhell, Sven-Erik (översättare). *Intervjuer: Genomförande, tolkning och reflexivitet*. Stockholm: Liber, 2011.
- Anderson, Benedict. *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso, 2006.
- Andersson, Daniel. *Berättelser om 1700-talet: frihetstiden och Gustav III: s regeringstid i svensk historiekultur från 1870-tal till 1990-tal*. Umeå: Umeå universitet, 2023.
- Andersson, Martin, Larsson, Johan P. och Öner, Özge. "Goda grannar: En ESO-rapport om grannskapets betydelse för integrationen." *Rapport till Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi* 24:3 (2024).
- Ankersmit, Frank R. "Reply to Professor Zagorin." *History and Theory* 29, nr 3 (1990), 275–296.
- Ankersmit, Frank R. *Historical representation*. Stanford: Stanford University Press, 2001.
- Apel, Dora. *Imagery of Lynching: Black men, white women, and the mob*. New Brunswick: Rutgers University Press, 2004.
- Arendt, Hanna. *Människans villkor: Vita activa*. Göteborg: Daidalos, 1958/2013.
- Arenlind, Jonna. "Skolframgång eller social reproduktion? Lärarens roll i den mångkulturella skolan. I *Mångfaldens möten: Interkulturalitet, utbildning och lärande*, redigerad av Disa Bergnehr et al., 37–45. Växjö: University Press, Linnéuniversitetet, 2024.

- Arneback, Emma och Jämte, Jan. *Att motverka rasism i förskolan och skolan*. Stockholm: Natur & Kultur, 2017.
- Aspelin, Jonas. *Inga prestationer utan relationer: Studier för pedagogisk socialpsykologi*. Malmö: Gleerups.
- Assmann, Aleida. "Re-framing memory: Between individual and collective forms of constructing the past." I *Performing the past: memory, history, and identity in modern Europe*, redigerad av Karin Tilmans, Frank Van Vree och Jay Winter, 35–50. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2010.
- Assmann, Aleida. *Shadows of trauma: Memory and the politics of postwar identity*. New York: Fordham University Press, 2016.
- Assmann, Jan och Czaplicka, John. "Collective memory and cultural identity." *New German Critique*, nr 65 (1995), 125–133.
- Banks, James A. *An introduction to multicultural education*. Fourth edition. Boston: Pearson Education, 2008.
- Banks, James A. "Diversity, group identity, and citizenship education in a global age." I *Democracy and multicultural education*, redigerad av Farideh Salili och Rumjahn Hoosain, 15–41. Charlotte: Information Age Publishing, 2010.
- Banks, James A. *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Sixth edition. New York: Routledge, 2016.
- Banks, James A. och Banks McGee, Cherry A. *Multicultural education: Issues and perspectives*. Tenth edition. Indianapolis: John Wiley & Sons, 2020.
- Barry, Nancy H. och Lechner, Judith V. "Preservice teachers' attitudes about and awareness of multicultural teaching and learning." *Teaching and Teacher Education* 11, nr 2 (1995), 149–161.
- Bar-Tal, Daniel, Harrison Diamond, Aurel och Nasie, Meytal. "Political socialization of young children in intractable conflicts: Conception and evidence." *International Journal of Behavioral Development* 41, nr 3 (2017), 415–425.
- Barth, Fredrik. "Introduction." I *Ethnic groups and boundaries: The social organization of culture difference*, redigerad av Fredrik Barth, 9–38. Oslo: Universitetsforlaget, 1969.
- Barton, Keith C. och McCully, Alan. "Teaching controversial issues... where controversial issues really matter." *Teaching history* 127 (2007), 13–19.
- Barton, Keith C. "The denial of desire: How to make history education meaningless." I *National history standards: The problem of the canon and the future of teaching history*, redigerad av Linda Symcox och Arie Wilschut, 265–282. Charlotte: Information Age Publishing, 2009.
- Barton, Keith C. "Wars and rumors of war: The rhetoric and reality of history education in the United States." I *History wars and the classroom: Global perspectives*, redigerad av Robert Guyve och Tony Taylor, 187–202. Charlotte: Information Age Publishing, 2012.
- Beady Jr, Charles H. och Hansell, Stephen. "Teacher race and expectations for student achievement." *American educational research Journal* 18, nr 2 (1981), 191–206.

- Bekerman, Zvi. "The complexities of teaching historical conflictual narratives in integrated Palestinian-Jewish schools in Israel." *International Review of Education* 55 (2009), 235–250.
- Bekerman, Zvi och Zembylas, Michalinos. "Facilitated dialogues with teachers in conflict-ridden areas: In search of pedagogical openings that move beyond the paralysing effects of perpetrator–victim narratives." *Journal of Curriculum Studies* 42, nr 5 (2010), 573–596.
- Bekerman, Zvi och Zembylas, Michalinos. "Fearful symmetry: Palestinian and Jewish teachers confront contested narratives in integrated bilingual education." *Teaching and Teacher Education* 26, nr 3 (2010), 507–515.
- Bekerman, Zvi och Zembylas, Michalinos. *Teaching contested narratives: Identity, memory and reconciliation in peace education and beyond*. New York: Cambridge University Press, 2011.
- Bekerman, Zvi och Zembylas, Michalinos. "The emotional complexities of teaching conflictual historical narratives: The case of integrated Palestinian-Jewish schools in Israel." *Teachers College Record* 113, nr 5 (2011b), 1004–1030.
- Berg, Mikael. *Historielärares ämnesförståelse: Centrala begrepp i historielärares förståelse av skolämnet historia*. Karlstad: Karlstads universitet, 2014.
- Berg, Mikael och Persson, Anders. "The Didactic function of narratives: Teacher discussions on the use of challenging, engaging, unifying, and complementing narratives in the history classroom." *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures and history education* 10, nr 1 (2023), 44–59.
- Berger, Stefan. "De-nationalizing history teaching and nationalizing it differently! Some reflections on how to defuse the negative potential of national(ist) history teaching." I *History education and the construction of national identities*, redigerad av Mario Carretero, Mikel Asensio och Maria Rodriguez-Moneo, 33–48. Charlotte: Information Age Publishing, 2012.
- Berggren, Jan och Torpsten, Ann-Christin. "Nyanlända elevers språkliga resurser, lärandestrategier och utmaningar." I *Mångfaldens möten: Interkulturalitet, utbildning och lärande*, redigerad av Disa Bergnehr et al., 193–212. Växjö: University Press, Linnéuniversitetet, 2024.
- Berglund, Jenny. "Etnografiska glasögon på religion i vardagen." I *Religionsdidaktik: Mångfald, livsfrågor och etik i skolan*, redigerad av Malin Löfstedt, 125–140. Lund: Studentlitteratur, 2011.
- Berglund, Jenny. "Secular normativity and the religification of Muslims in Swedish public schooling." *Oxford Review of Education* 43, nr 5 (2017), 524–535.
- Berglund, Jenny. "Islamundervisning i det oförutsägbara klassrummet." I *Interkulturell religionsdidaktik: Utmaningar och möjligheter*, redigerad av Olof Frank och Peder Thalén, 275–291. Lund: Studentlitteratur, 2018.
- Bergnehr, Disa et al. (red). *Mångfaldens möten: Interkulturalitet, utbildning och lärande*. Växjö: University Press, Linnéuniversitetet, 2024.

- Bergström, Jenny, Jonsson, Carla och Norlund Shaswar, Annika. "English is not really a subject": Language ideologies and language learning in an introduction program." *TESOL Quarterly* (2024), 1–28.
- Bernard, Eric Jensen. "Historiemedvetande – begreppsanalys, samhällsteori, didaktik." I *Historiedidaktik*, redigerad av Christer Karlegård och Klas-Göran Karlsson, 49–81. Lund: Studentlitteratur, 1997.
- Bernitz, Hedvig och Warnling-Nerep, Wiweka. "Den svenska skolan med dess värdegrund: för- och nackdelar." *Förvaltningsrättslig Tidskrift* 1 (2016), 31–62.
- Biesta, Gert. *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Boulder: Paradigm Publishers, 2006.
- Biesta, Gert. "Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education." *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21 (2009), 33–46.
- Biesta, Gert. "Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited." *Educational Theory* 70, nr 1 (2020), 89–104.
- Biesta, Gert. *World-centred education: A view for the present*. New York: Routledge, 2022.
- Blomqvist, Anders E. B. "Grundläggande, interkulturella och specifika strategier för undervisning om kontroversiella frågor." I *Att undervisa om kontroversiella frågor: Didaktiska möjligheter och utmaningar*, redigerad av Anna Larsson, 127–140. Malmö: Gleerups, 2024.
- Borevi, Karin. "Sweden: The flagship of multiculturalism." I *Immigration policy and the Scandinavian welfare state 1945–2010*, redigerad av Grete Brochmann och Anniken Hagelund, 25–96. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2012.
- Borevi, Karin. "Understanding Swedish multiculturalism." I *Debating multiculturalism in the Nordic welfare states*, redigerad av Peter Kivisto och Östen Wahlbeck, 140–169. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2013.
- Borevi, Karin, Kriegbaum Jensen, Kristian och Mouritsen, Per. "The civic turn of immigrant integration policies in the Scandinavian welfare states." *Comparative Migration Studies* 5, nr 9 (2017), 1–14.
- Brantefors, Lotta. *Kulturell fostran: En didaktisk studie av talet om kulturella relationer i texter om skola och utbildning*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 2011.
- Brantefors, Lotta. "Between culture and cultural heritage: Curriculum historical preconditions as constitutive for cultural relations –the Swedish case." *Pedagogy, Culture & Society* 23, nr 2 (2015), 301–322.
- Braun, Virginia et al. "Thematic analysis." I *Handbook of research methods in health social sciences*, redigerad av Pranee Liamputtong, 843–860. Singapore: Springer Nature, 2019.
- Braun, Virginia och Clarke, Victoria. "Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches." *Counselling and Psychotherapy Research* 21, nr 1 (2021), 37–47.

- Braun, Virginia och Clarke, Victoria. *Thematic analysis: A practical guide*. Los Angeles: Sage Publications, 2022.
- Brinkmann, Svend och Kvale, Steinar. *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles: Sage Publications, 2015.
- Britzman, Deborah P. och Pitt, Alice J. "Pedagogy and clinical knowledge: Some psycho-analytic observations on losing and refinding significance." *JAC: A Quarterly Journal for the Interdisciplinary Study of Rhetoric, Writing, Multiple Literacies, and Politics* 24, nr 2 (2004), 353–374.
- Brown, Daniel W. *A new introduction to Islam*. Oxford: Blackwell, 2004.
- Brown, Wendy. "Civilizational delusions: Secularism, tolerance, equality." *Theory & Event* 15, nr 2 (2012).
- Brown, Wendy och Forst, Rainer. *The power of tolerance: A debate*. New York: Columbia University Press, 2014.
- Brubaker, Rogers. *Ethnicity without groups*. Cambridge: Harvard University Press, 2006.
- Bruno-Jofré, Rosa och Schiralli, Martin. "Teaching history: A discussion of contemporary challenges." *Encounters on Education* 3, (2002), 117–127.
- Buehl, Michelle M. och Fives, Helenrose. "The role of epistemic cognition in teacher learning and praxis." I *Handbook of epistemic cognition*, redigerad av Jeffrey Alan Greene, William A. Sandoval och Ivar Bråten, 247–264. New York: Routledge, 2016.
- Bunar, Nina. *Integration och utbildning – en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet, 2022.
- Carretero, Mario. *Constructing patriotism: Teaching history and memories in global worlds*. Charlotte: Information Age Publishing, 2011.
- Carter, Norvella P. "Introduction: Intersectionality related to race ethnicity, class and gender." I *Intersectionality of race, ethnicity, class, and gender in teaching and teacher education*, redigerad av Norvella P. Carter och Michael Vavrus, 1–16. Leiden: Koninklijke Brill, 2018.
- Carver, Ronald P. "Percentage of unknown vocabulary words in a text as a function of the relative difficulty of the text: Implications for instruction." *Journal of Reading Behavior* 26 (1994), 413–437.
- Cassar, Charlot, Oosterheert, Ida och Meijer, Paulien C. "The classroom in turmoil: Teachers' perspective on unplanned controversial issues in the classroom." *Teachers and Teaching* 27, nr 7 (2021), 656–671.
- Castro, Antonio J. "Themes in the research on preservice teachers' views of cultural diversity: implications for researching millennial preservice teachers." *Educational Researcher* 39, nr 3 (2010), 198–210.
- Cicchelli, Terry och Su-Je, Cho. "Teacher multicultural attitudes: Intern/teaching fellows in New York City." *Education and Urban Society* 39, nr 3 (2007), 370–381.
- Civitillo, Sauro, Juang, Linda P. och Schachner, Maja K. "Challenging beliefs about cultural diversity in education: A synthesis and critical review of trainings with pre-service teachers." *Educational Research Review* 24 (2018), 67–83.

- Clark, Anna. *History's children: History wars in the classroom*. Sydney: University of New South Wales Press, 2008.
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence och Morrison, Keith. *Research methods in education*. 7<sup>th</sup> edition. London: Routledge, 2011.
- Crenshaw, Kimberle. "Mapping the margins: Interseccionalidad, identity politics, and violence against women of color." *Stanford Law Review* 43, nr 6 (1999), 1241–1299.
- Creswell, John W. och Creswell, J. David. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sixth edition, International student edition. Los Angeles: Sage publications, 2023.
- Cummins, Jim. *Language power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual matters, 2000.
- Cummins, Jim. *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur, 2017.
- Dahl, Christoffer och Eilard, Angerd. *Diskursanalys: Med utbildningsvetenskapliga perspektiv*. Lund: Studentlitteratur, 2021.
- Danielsson Malmros, Ingmarie. "Den historiska berättelsen i teori och praktik." I *Historien är närvarande: Historiedidaktik som teori och tillämpning*, redigerad av Klas-Göran Karlsson och Ulf Zander, 177–247. Lund: Studentlitteratur, 2014.
- de Haan, Mariëtte och Elbers, Ed. "From research to practice: What the study of multiethnic classrooms has to offer." I *Social interactions in multicultural settings*, redigerad av Margarida César och Kristiina Kumpulainen. Rotterdam: Sense Publishers, 2009, 171–202.
- Dewey, John. "Creative democracy – the task before us." I *John Dewey, The later works, 1925–1953. Vol 14: 1939–1941*, redigerad av Jo Ann Boydston, 224–230. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1939/1988.
- Dir. 2023:173. *En tydligare kunskapsinriktning i läroplanerna*.
- Droop, Mienke och Verhoeven, Ludo. "Language proficiency and reading ability in first- and second-language learners." *Reading Research Quarterly* 38 (2003), 78–103.
- Durhán, Ewa. "Centrala begrepp i den frivilliga skolans kursplan för ämnet historia." I *Historiedidaktiska utmaningar*, redigerad av Hans Albin Larsson, 92–106. Jönköping: Jönköpings universitetspress, 1998.
- Dysthe, Olga. "The multivoiced classroom: Interactions of writing and classroom discourse." *Written Communication* 13, nr 3 (1996), 385–425.
- Edenheim, Sara. "The symptomatic self in the age of tolerance: The problem of Anne Frank's not being herself." *History of the Present* 10, nr 2 (2020), 281–304.
- Edling, Silvia et al. "Why is ethics important in history education? A dialogue between the various ways of understanding the relationship between ethics and historical consciousness." *Ethics and Education* 15, nr 3 (2020), 336–354.
- Eliasson, Per. "Historieämnet i de nya läroplanerna." I *Historien är närvarande: Historiedidaktik som teori och tillämpning*, redigerad av

- Klas-Göran Karlsson och Ulf Zander, 249–294. Lund: Studentlitteratur, 2014.
- Eliasson, Per och Nordgren, Kenneth. "Vilka är förutsättningarna i svensk grundskola för en interkulturell historieundervisning." *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education* 6, nr 2 (2016), 47–68.
- Elmersjö, Henrik Åström. *En av staten godkänd historia: Förhandsgranskning av svenska läromedel och omförhandlingen av historieämnet 1938–1991*. Lund: Nordic Academic Press, 2017.
- Elmersjö, Henrik Åström och Thorp, Robert. "The Cold War, historical culture and history education: Swedish teachers' entangled narratives of history and memory." *Acta Didactica Norden* 14, nr 1 (2020), 1–21.
- Elmersjö, Henrik Åström. "An individualistic turn: Citizenship in Swedish history and social studies syllabi, 1970–2017." *History of Education* 50, nr 2 (2021), 220–239.
- Elmersjö, Henrik Åström. "Historielärares syn på historisk kunskap och undervisning om historiebruk." *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education* 11, nr 3 (2021), 1–23.
- Elmersjö, Henrik Åström och Zanazanian, Paul. "History teachers and historical knowledge in Quebec and Sweden: Epistemic beliefs in distinguishing the past from history and its teaching." *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures and history education* 9, nr 1 (2022), 181–195.
- Elmersjö, Henrik Åström, Lundberg, Simon och Zanazanian, Paul. "The relationship between past and history in teachers' theoretical understandings and professional practice." *Journal of Curriculum Studies* (under granskning).
- Elmersjö, Henrik Åström och Zanazanian, Paul (red.). *Teachers and the epistemology of history*. Cham: Palgrave Macmillan, 2024.
- Ensel, Remco och Stremmelaar, Annemarike. "Speech acts: Observing antisemitism and Holocaust education in the Netherlands." I *Perceptions of the Holocaust in Europe and Muslim communities*, redigerad av Günther Jikeli och Joëlle Allouche-Benayoun, 153–171. Dordrecht: Springer Science & Business Media, 2013.
- Epstein, Terrie. "Adolescent perspectives on racial diversity in US history: Case studies from urban classrooms." *American Educational Research Journal* 37 (2000), 185–214.
- Epstein, Terrie. "Deconstructing differences in African-American and European-American adolescents' perspectives on U.S. history." *Curriculum Inquiry* 28, nr 4 (1998), 397–423.
- Epstein, Terrie. "The effects of family/community and school discourses on children's and adolescents' interpretations of United States history." *History Education Research Journal* 6, nr 1 (2006), 17–25.
- Eriksen, Thomas Hylland. *Etnicitet och nationalism*. Stockholm: Nya Doxa, 1998.

- Erl, Astrid och Young, Sara B. (översättare). *Memory in culture*. London: Palgrave Macmillan, 2011.
- Esaiasson, Peter et al. *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Tredje [reviderade] upplagan. Stockholm: Norstedts juridik, 2007.
- Esping-Andersen, Gøsta. *The three worlds of welfare capitalism*. Cambridge: Polity, 1990.
- Eurostat. "Population on 1 January by age group, sex and country of birth." Senast uppdaterad 25 April 2024.  
[https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/MIGR\\_POP3CTB\\_custom\\_5598604/default/table?lang=en](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/MIGR_POP3CTB_custom_5598604/default/table?lang=en) (Hämtad 2024-12-11).
- Evans, Ronald W. "Teacher conceptions of history." *Theory & Research in Social Education* 17, nr 3 (1989), 210–240.
- Everington, Judith et al. "European religious education teachers' perceptions of and responses to classroom diversity and their relationship to personal and professional biographies." *British Journal of Religious Education* 33, nr 2 (2011), 241–256.
- Everington, Judith. "We're all in this together, the kids and me': Beginning teachers' use of their personal life knowledge in the religious education classroom." *Journal of Beliefs & Values* 33, nr 3 (2012), 343–355.
- Faas, Daniel. *Negotiating political identities: Multiethnic schools and youth in Europe*. London: Routledge, 2016.
- Faist, Thomas. "From heterogenities to social (in)equalities." I *Debating multiculturalism in the Nordic welfare states*, redigerad av Peter Kivisto och Östen Wahlbeck, 22–47. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2013.
- Feldman, Noah. *The fall and rise of the Islamic state*. Princeton: Princeton University Press, 2008.
- Fernández, Christan och Kriegbaum Jensen, Kristian. "The civic integrationist turn in Danish and Swedish school politics." *Comparative Migration Studies* 5, nr 5 (2017), 1–20.
- Forum för levande historia. "Moskébygget 1995."  
<https://www.levandehistoria.se/klassrummet/kallkritik-historiebruk-rasism/elevsida-kallkritik/moskebygget> (Hämtad 2024-08-16).
- Foucault, Michel. *Sexualitetens historia Bd 1: Viljan att veta*. Göteborg: Daidalos, 2002.
- Franck, Olof och Thalén, Peder (red.). *Interkulturell religionsdidaktik: Utmaningar och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur, 2018.
- Gadamer, Hans-Georg. 1981. *Truth and method*. 2<sup>nd</sup> edition. London: Sheed and Ward.
- Gay, Geneva. *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press, 2000.
- Gay, Geneva. "Teachers' beliefs about cultural diversity." I *International handbook of research on teachers' beliefs*. Redigerad av Helenrose Fives och Michele Gregoire Gill, 453–474. New York: Routledge, 2015.
- Giddens, Anthony. *Central problems in social theory: Action, structure and contradiction in social analysis*. London: Macmillan, 1979.



- Glock, Sabine och Klapproth, Florian. "Bad boys, good girls? Implicit and explicit attitudes toward ethnic minority students among elementary and secondary school teachers." *Studies in Educational Evaluation* 53 (2017), 77–86.
- Glock, Sabine, Kleen, Hannah och Morgenroth, Stefanie. "Stress among teachers: Exploring the role of cultural diversity in schools." *The Journal of Experimental Education* 87, nr 4 (2019), 696–713.
- Glock, Sabine och Kleen, Hannah. "Attitudes toward students from ethnic minority groups: The roles of preservice teachers' own ethnic backgrounds and teacher efficacy activation." *Studies in Educational Evaluation* 62 (2019), 82–91.
- Goldberg, Tsafrir, Schwarz, Baruch B., Porat, Dan. "Could they do it differently?: Narrative and argumentative changes in students' writing following discussion of "hot" historical issues." *Cognition and Instruction* 29, nr 2 (2011), 185–217.
- Goldberg, Tsafrir och Ron, Yiftach. "Look, each side says something different': The impact of competing history teaching approaches on Jewish and Arab adolescents' discussions of the Jewish–Arab conflict." *Journal of Peace Education* 11, nr 1 (2014), 1–29.
- Goldberg, Tsafrir. "Touching the roots or undermining national heritage: Studying single and multiple perspectives of a formative historical conflict." I *Sensitive pasts? Questioning heritage education* vol. 27, redigerad av Carla van Boxtel, Maria Grever och Stephan Klein, 240–257. Oxford: Berghahn Books, 2016.
- Goldberg, Tsafrir. "Between trauma and perpetration: Psychoanalytical and social psychological perspectives on difficult histories in the Israeli context." *Theory & Research in Social Education* 45, nr 3 (2017), 349–377.
- Gottlieb, Eli och Wineburg, Samuel S. "Between veritas and communitas: Epistemic switching in the reading of academic and sacred history." *Journal of the Learning Sciences* 21, nr 1 (2012), 84–129.
- Granstedt, Lena. *Synsätt, teman och strategier: Några perspektiv på mångkulturella frågor i skolan i ett praktiktäna projekt* Umeå: Umeå universitet, 2010.
- Grant, S.G. *History Lessons: Teaching, learning and testing in US high school classrooms*. Mahwah: Erlbaum Associates, 2003.
- Grossman, Pamela L., Wilson, Suzanne M. och Shulman, Lee S. "Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching." I *The knowledge base for the beginning teacher*, redigerad av Maynard C. Reynolds, 23–36. Oxford: Pergamon Press.
- Gruber, Sabine och Rabo, Annika. "Multiculturalism Swedish style: Shifts and sediments in educational policies and textbooks." *Policy Futures in Education* 12, nr 1 (2014), 56–66.
- Gundara, Jagdish S. och Portera, Agostino. "Theoretical reflections on intercultural education." *Intercultural Education* 19, nr 6, 2008, 463–468.

- Gunnemyr, Per. *Likvärdighet till priset av likformighet? En studie av hur och varför svenska och finländska historielärare på gymnasiet uppfattar att de påverkas av externa prov i historia*. Malmö: Malmö högskola, 2011.
- Gunnemyr, Per. *Den fjärde kvadrantens dilemma: Kunskapsbedömning i en föränderlig historiekultur*. Malmö: Malmö universitet, 2021.
- Gustafsson, Jörgen. *Historielärobokens föreställningar: Påbjuden identifikation och genreförändring i den obligatoriska skolan 1870–2000*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 2017.
- Hakuta, Kenji, Goto Butler, Yuko och Witt, Daria. *How long does it take English language learners to attain proficiency?* Stanford: University of California Linguistic, 2000),  
<https://escholarship.org/uc/item/13w7m06g> (Hämtad 2025-01-09).
- Hall, Stuart. "New ethnicities." I *'Race', Culture and difference*, redigerad av James Donald och Ali Rattansi, 252–259. London: Sage Publications, 1992.
- Harris, Richard och Reynolds, Rosemary. "The history curriculum and its personal connection to students from minority ethnic backgrounds." *Journal of Curriculum Studies* 46, nr 4 (2014), 464–486.
- Hawkey, Kate och Prior, Jayne. "History, memory cultures and meaning in the classroom." *Journal of Curriculum Studies* 43, nr 2 (2011), 231–247.
- Hawkey, Kate. "History and super diversity." *Education Sciences* 2, nr 4 (2012), 165–179.
- Hess, Diana. "How do teachers' political views influence teaching about controversial issues." *Social Education* 69, nr 1 (2005), 47–48.
- Hill-Jackson, Valerie. "Wrestling whiteness: Three stages of shifting multicultural perspectives among white pre-service teachers." *Multicultural perspectives* 9, nr 2 (2007), 29–35.
- Hirsh, Åsa och Segolsson, Mikael. "'Had there been a Monica in each subject, I would have liked going to school every day': A study of students' perceptions of what characterizes excellent teachers and their teaching actions." *Education Inquiry* 12, nr 1 (2021), 35–53.
- Holm, Gunilla och Zilliacus, Harriet. "Multicultural education and intercultural education: Is there a difference?" I *Dialogs on diversity and global education*, redigerad av Mirja-Tytti Talib et al., 11–28. New York: Peter Lang Publishing Group, 2009.
- Holmén, Janne. "Historia." I *Utbildningshistoria*. Fjärde upplagan, redigerad av Esbjörn Larsson och Johannes Westberg, 333–345. Lund: Studentlitteratur, 2024.
- Hopmann, Stefan. "Restrained teaching: The common core of didaktik." *European Educational Research Journal* 6, nr 2 (2007), 109–124.
- Hossein, Nassaji. "L2 vocabulary learning from context: Strategies, knowledge sources, and their relationship with success in L2 lexical inferencing." *Tesol Quarterly* 37, nr 4 (2003), 645–670.
- Hübinette, Tobias och Lundström, Catrin. *Den färgblinda skolan: Ras och vithet i svensk utbildning*. Stockholm: Natur & Kultur, 2022.
- Hübinette, Tobias. *Den svenska färgblindheten*. Stockholm: Verbal, 2023.

- Hällgren, Camilla. "Working harder to be the same': Everyday racism among young men and women in Sweden." *Race, Ethnicity and Education* 8, nr 3 (2005), 319–342.
- Icke, Peter P. "Frank Ankersmit's narrative substance: A legacy to historians." *Rethinking History* 14, nr 4 (2010), 551–567.
- Ilmer, Steven et al. "Urban educators' perceptions of successful teaching." *Journal of Teacher Education* 48, nr 5 (1997), 379–384.
- Institutet för språk och folkminnen. "Språken i Sverige." <https://www.isof.se/flersprakighet/lar-dig-mer-om-flersprakighet/spraken-i-sverige> (Hämtad 24-12-11).
- Jannert, Hedvig och Persson, Charlotte. "Interkulturell religionsundervisning i praktiken." I *Interkulturell religionsdidaktik: Utmaningar och möjligheter*, redigerad av Olof Franck och Peder Thalén, 131–177. Lund: Studentlitteratur, 2018.
- Jarhall, Jessica. *Historia från kursplan till klassrum: Perspektiv på lärares historieundervisning från Lpo 94 till Lgr 11*. Malmö: Malmö universitet, 2020.
- Jeismann, Karl-Ernst. "Geschichtsbewußtsein." I *Handbuch der geschichtsdidaktik. 1st ed., 1 vol.*, red. Klaus Bergmann et al., 42–45. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 1979.
- Jenkins, China M. "Intersectional considerations for teaching diversity." I *Intersectionality of race, ethnicity, class, and gender in teaching and teacher education*, redigerad av Norvella P. Carter och Michael Vavrus, 30–43. Leiden: Koninklijke Brill, 2018.
- Jenkins, Keith och Munslow, Alun (red.). *The nature of history reader*. London: Routledge, 2004.
- Jenkins, Richard. "Ethnicity etcetera: Social anthropological points of view." I *Ethnic and racial studies today*, redigerad av Martin Bulmer och John Solomos, 85–97. London: Routledge.
- Jikeli, Günther och Allouche-Benayoun, Joëlle. "Introduction." I *Perceptions of the Holocaust in Europe and Muslim communities*, redigerad av Joëlle Allouchi-Benayoun och Günther Jikeli. Dordrecht: Springer Science & Business Media, 2013.
- Johansson, Maria. "Moving in liminal space: A case study of intercultural historical learning in Swedish secondary schools." *History Education Research Journal* 18, nr 1 (2021), 64–88.
- Johansson, Maria. *Interkulturalitet och historia: historieundervisningens teori och praktik i en mångkulturell värld*. Karlstad: Karlstads universitet, 2023.
- Jonsson, Jan O., Mood, Carina och Treuter, Georg. *Integration bland unga: En mångkulturell generation växer upp*. Göteborg: Makadam Förlag, 2022.
- Joppke, Christian. "The retreat of multiculturalism in the liberal state: Theory and policy." *The British Journal of Sociology* 55, nr 2 (2004), 237–257.
- Jägerskog, Ann-Sofie, Halvarson Britton, Thérèse och Olson, Maria. "Agens och existens i ämnesundervisningen: medborgarbildning i religionskunskap,

- psykologi och samhällskunskap.” *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education* 12, nr 4 (2022), 1–26.
- Kagan, Dona M. ”Implications of research on teacher belief.” *Educational Psychologist* 27, nr 1, (1992), 65–90.
- Kansteiner, Wulf. ”Finding meaning in memory: A methodological critique of collective memory studies.” *History and Theory* 41, nr 2 (2002), 179–197.
- Karlsson, Klas-Göran. *Europeiska möten med historien: Historiekulturella perspektiv på andra världskriget, Förintelsen och den kommunistiska terrorn*. Stockholm: Atlantis, 2010.
- Karlsson, Klas-Göran och Zander, Ulf (red), *Historien är närvarande: Historiedidaktik som teori och tillämpning*. Lund: Studentlitteratur, 2014.
- Karlsson, Klas-Göran. ”Historia, historiedidaktik och historiekultur – teori och perspektiv.” I *Historien är närvarande: Historiedidaktik som teori och tillämpning*, redigerad av Klas-Göran Karlsson och Ulf Zander, 13–89. Lund: Studentlitteratur, 2014.
- Kellner, Hans. ”’Never again’ is now.” *History and Theory* 33, nr 2 (1994), 127–144.
- Kello, Katrin. ”Sensitive and controversial issues in the classroom: Teaching history in a divided society.” *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 22 (2016), 35–53.
- King, Patricia M. och Kitchener, Karen Strohm. ”The reflective judgment model: Twenty years of research on epistemic cognition.” I *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*, redigerad av Barbara K. Hofer, Paul R. Pintrich, 37–61. Mahwah: Erlbaum Associates, 2002.
- King, John T. ”Teaching and learning about controversial issues: Lessons from Northern Ireland.” *Theory & Research in Social Education* 37, nr 2 (2009), 215–246.
- Kitson, Alison och McCully, Alan. ”You hear about it for real in school’ Avoiding, containing and risk-taking in the history classroom.” *Teaching History* 120, nr 32 (2005), 32–37.
- Kittelmann Flensner, Karin. *Religious education in contemporary pluralistic Sweden*. Göteborg: Göteborgs universitet, 2015.
- Kittelmann Flensner, Karin. ”Secularized and multi-religious classroom practice-discourses and interactions.” *Education Sciences* 8, nr 3 (2018), 1–20.
- Kittelmann Flensner, Karin. ”Samma konflikter men olika inramning: Kontroversiella frågor relaterade till Mellanösternkonflikterna i religionskunskap och samhällskunskap.” *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education* 9, nr 3 (2019), 73–100.
- Kittelmann Flensner, Karin, Larsson, Göran och Säljö, Roger. ”Jihadists and refugees at the theatre: Global conflicts in classroom practices in Sweden.” *Education Sciences* 9, nr 2 (2019), 1–17.
- Kittelmann Flensner, Karin. ”Teaching controversial issues in diverse religious education classrooms.” *Religions* 11, nr 9 (2020), 1–25.

- Kleen, Hannah et al. "Implicit and explicit attitudes toward Turkish students in Germany as a function of teachers' ethnicity." *Social Psychology of Education* 22, nr 4 (2019), 883–899.
- Kriegbaum Jensen, Kristian. *Scandinavian immigrant integration politics: Varieties of the civic turn*. Århus: Politica, Århus University, 2016.
- Kriegbaum Jensen, Kristian, Fernández, Christian och Brochmann, Grete. "Nationhood and Scandinavian naturalization politics: Varieties of the civic turn." *Citizenship Studies* 21, nr 5 (2017), 606–624.
- Kvale, Steinar och Brinkmann, Svend. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Tredje [reviderade] upplagan. Lund: Studentlitteratur, 2014.
- Kuhn, Deanna och Weinstock, Michael. "What is epistemological thinking and why does it matter?" I *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*, redigerad av Barbara K. Hofer, Paul .R. Pintrich, 121–144. Mahwah: Erlbaum Associates, 2002.
- Künzli, Rudolf och Horton-Krüger, Gillian (översättare). "German didaktik: Models of re-presentation, of intercourse and of experience." I *Teaching as a reflective practice: The German didaktik tradition*, redigerad av Ian Westbury, Stefan Hopmann och Kurt Riquarts, 41–54. Mahwah: Erlbaum Associates, 2000.
- Körber, Andreas. "Transcultural history education and competence: Emergence of a concept in German history education." *History Education Research Journal* 15, nr 2 (2018), 276–291.
- Ladson-Billings, Gloria. "Toward a theory of culturally relevant pedagogy." *American Educational Research Journal* 32, nr 3 (1995), 465–491.
- Lahdenperä, Pirjo. *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. Stockholm: HLS Förlag, 1997.
- Larsson, Hans Albin. *Barnet kastades ut med badvattnet: historien om hur skolans historieundervisning närmast blev historia*. Bromma: Historielärarnas förening, 2001.
- Lave, Jean och Kvale, Steinar. "What is anthropological research? An interview with Jean Lave by Steinar Kvale." *International Journal of Qualitative Studies in Education* 8, nr 3 (1995), 219–228.
- Lee, Peter och Shemilt, Denis. "New alchemy or fatal attraction? History and citizenship." *Teaching History* 129 (2007), 14–19.
- Leeman, Yvonne. "Teaching in ethnically diverse schools: Teachers' professionalism." *European Journal of Teacher Education* 29, nr 3 (2006), 341–356.
- Létourneau, Jocelyn och Moisan, Sabrina. "Young people's assimilation of a collective historical memory: A case study of Quebecers of French–Canadian heritage." I *Theorizing historical consciousness*, redigerad av Peter Seixas, 109–28. Toronto: University of Toronto Press, 2004.
- Lévesque, Stéphane. *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. Toronto: University of Toronto Press, 2008.
- Lidher, Sundeep, McIntosh, Malachi och Alexander, Claire. "Our migration story: History, the national curriculum, and re-narrating the British

- nation." *Journal of Ethnic and Migration Studies* 47, nr 18 (2021), 4221–4237.
- Lifmark, David. *Emotioner och värdegrundsarbete: Om lärare, fostran och elever i en mångkulturell skola*. Umeå: Umeå universitet, 2010.
- Lilliestam, Anna-Lena. *Aktör och struktur i historieundervisning: Om utveckling av elevers historiska resonerande*. Göteborg: Göteborgs universitet, 2013.
- Lindberg, Inger och Sandwall, Karin. "Nobody's darling? Swedish for adult immigrants: a critical perspective." *Prospect* 22, nr 3 (2007), 79–95.
- Lindberg, Inger. "Språk för lärande i en mångspråkig skola." I *Läraryrkets interkulturella dimensioner. Forskning om undervisning och lärande 6*, redigerad av Solweig Eklund, 6–29. Stockholm: Stiftelsen SAF och Lärarförbundet, 2011.
- Lindström, Niclas. "Hur görs frågor kontroversiella?" I *Att undervisa om kontroversiella frågor: Didaktiska möjligheter och utmaningar*, redigerad av Anna Larsson, 67–76. Malmö: Gleerups, 2024.
- Ljunggren, Carsten. "Utbildning-mellan individ, nation och samhälle." *Utbildning & Demokrati-tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 20, nr 3 (2011), 7–28.
- López, Cesar och Carretero, Mario. "Commentary: Identity construction and the goals of history education." I *History education and the construction of national identities*, redigerad av Mario Carretero, Mikel Asensio, and María Rodríguez-Moneo, 139–150. Charlotte: Information Age Publishing, 2012.
- Lorentz, Hans. *Talet om det mångkulturella i skolan och samhället: En analys av diskurser om det mångkulturella inom utbildning och politik åren 1973–2006*. Lund: Lunds universitet, 2007.
- Lorentz, Hans. *Skolan som mångkulturell arbetsplats: att tillämpa interkulturell pedagogik*. Lund: Studentlitteratur, 2009.
- Lorentz, Hans och Bergstedt, Bosse. "Interkulturella perspektiv: Från modern till postmodern pedagogik." I *Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. Andra upplagan, redigerad av Hans Lorentz och Bosse Bergstedt, 13–42. Lund: Studentlitteratur, 2016.
- Lozic, Vanja. *I historiekansons skugga: Historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle*. Malmö: Malmö högskola, 2010.
- Lozic, Vanja. "Vem är jag?: Emancipation och historieämnet i 'mångkulturella skolor'." I *Historiedidaktik i Norden* 9, redigerad av Per Eliasson, 124–145. Malmö: Malmö högskola, 2012.
- Lund, Anna och Lund, Stefan (red.). *Skolframgång i det mångkulturella samhället*. Lund: Studentlitteratur, 2016.
- Lundberg, Osa. *Mind the gap: Ethnography about cultural reproduction of difference and disadvantage in urban education*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 2015.

- Lyotard, Jean-Francois. "The postmodern condition." I *Modernity: Critical concepts: Vol. 4, After modernity*. Redigerad av Malcolm Waters, 161–177. London: Routledge, 1999.
- Läroplan för grundskolan. *Allmän del* (Lgr 69). Stockholm: Utbildningsförlaget/Skolöverstyrelsen, 1969.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94). Stockholm: Utbildningsdepartementet, 1994.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Sjätte upplagan (Lgr 11). Stockholm: Utbildningsdepartementet, 2019.
- Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola (Lgy 11). Stockholm: Utbildningsdepartementet, 2011.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 22), Stockholm: Utbildningsdepartementet, 2022.
- Maggioni, Liliana och Parkinson, Meghan. M. "The role of teacher epistemic cognition, epistemic beliefs, and calibration in instruction." *Educational Psychology Review* 20 (2008), 445–461.
- Maggioni, Liliana, VanSledright, Bruce och Alexander, Patricia A. "Walking on the borders: A measure of epistemic cognition in history." *The Journal of Experimental Education* 77, nr 3 (2009), 187–214.
- Maggioni, Liliana. "Why does epistemology matter? A personal journey." I *Teachers and the epistemology of history*, redigerad av Henrik Åström Elmersjö och Paul Zanazanian, 229–234. Cham: Palgrave Macmillan, 2024.
- Mantel, Carola. "Teachers with so-called migration background and the question of recognition: Experiences of fragility and hidden pedagogical potentials." *European Educational Research Journal* 21, nr 2 (2022), 265–277.
- Martell, Christopher C. "Teaching race in US history: Examining culturally relevant pedagogy in a multicultural urban high school." *Journal of Education* 198, nr 1 (2018), 63–77.
- Martinsson, Lena och Reimers, Eva (red.). *Skola i normer*. Tredje upplagan. Malmö: Gleerups, 2020.
- McAvoy, Paula och Hess, Diana. "Classroom deliberation in an era of political polarization." *Curriculum Inquiry* 43, nr 1 (2013), 14–47.
- McCrum, Elizabeth. "History teachers' thinking about the nature of their subject." *Teaching and Teacher Education* 35 (2013), 73–80.
- McCully, Alan. "Teaching controversial issues in a divided society: Learning from Northern Ireland." *Prospero* 11, nr 4 (2005), 38–46.
- McCully, Alan. "Practitioner perceptions of their role in facilitating the handling of controversial issues in contested societies: A Northern Irish experience." *Educational Review* 58 (2006), 51–65.
- McCully, Alan. "History teaching, conflict and the legacy of the past." *Education, Citizenship and Social Justice* 7, nr 2 (2012), 145–159.
- McNeill, John Robert och McNeill, William Hardy. *The human web: A bird's-eye view of world history*. New York: W.W. Norton & Company, 2003.

- Megill, Allan. "History, memory, identity." *History of the Human Sciences* 11, nr 3 (1998), 37–62.
- Mellberg, David. "Det är inte min historia!" I *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken*, redigerad av Klas-Göran Karlsson och Ulf Zander, 317–344. Lund: Studentlitteratur, 2004.
- MIPEX. "Measuring policies to integrate migrants across six continents" <https://www.mipex.eu/> (Hämtad 2024-08-07).
- Monte-Sano, Chauncey. "Qualities of historical writing instruction: A comparative case study of two teachers' practices." *American Educational Research Journal* 45 nr 4 (2008), 1045–1079.
- Moore, Christine. "Teacher thinking and student diversity." (1999), 1–28.
- Morley, David, Chen, Kuan-Hsing och Hall, Stuart (red.). *Stuart Hall: Critical dialogues in cultural studies*. London: Routledge.
- Motturi, Aleksander. *Etnotism: En essä om mångkultur, tystnad och begäret efter mening*. Göteborg: Glänta produktion, 2007.
- Mouritsen, Per, Kreigbaum Jensen, Kristian och Larin, Stephen. "Introduction: Theorizing the civic turn in European integration policies." *Ethnicities* 19, nr 4 (2019), 595–613.
- Moya, Paula M.L. "Introduction: Reclaiming identity." I *Reclaiming identity: Realist theory and the predicament of postmodernism*, redigerad av Paula M.L. Moya och Michael R. Hames-García, 1–26. Berkeley: University of California Press, 2000a.
- Moya, Paula M.L. "Postmodernism, 'realism,' and the politics of identity: Cherríe Moraga and Chicana Feminism." I *Reclaiming identity: Realist theory and the predicament of postmodernism*, redigerad av Paula M.L. Moya och Michael R. Hames-García, 67–101. Berkeley: University of California Press, 2000b.
- Månsson, Nicklas och Langmann, Elisabet. "Att vända blicken mot sig själv: En problematisering av den normkritiska pedagogiken." *Pedagogisk forskning i Sverige* nr 21 (2016), 79–100.
- Mård, Andreas. *Om historieämnets politiska dimension: Diskursiva logiker i didaktisk praktik*. Örebro: Örebro universitet, 2019.
- Nielsen, Laila. "Historieundervisning och identitet i det mångkulturella samhället." *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education* 3, nr 2 (2013), 38–64.
- Nielsen, Ulrike, O'Connor, Una och Smith, Alan. "Citizenship education in divided societies: Teachers' perspectives in Northern Ireland." *Citizenship Studies* 17 (2013), 128–141.
- Nietzsche, Friedrich. *Om historiens nytta och skada: En otidsenlig betraktelse*. Stockholm: Rabén Prisma, 1874/1998.
- Nietzsche, Friedrich. *Så talade Zarathustra: En bok för alla & ingen*. Stockholm: Modernista, 1893–1885/2019.
- Nilsson, Marco. *Juridik i professionellt lärarskap: Lagar och värdegrund i den svenska skolan*. Femte upplagan. Malmö: Gleerups, 2023.
- Nilsson, Staffan. "Det oförutsägbara klassrummet – utmaningar och möjligheter." I *Interkulturell religionsdidaktik: Utmaningar och*



- möjligheter*, redigerad av Olof Frank och Peder Thalén, 109–129. Lund: Studentlitteratur, 2018.
- Nora, Pierre. "Between memory and history: Les lieux de mémoire." *Representations* 26, nr 7 (1989), 7–24.
- Nordgren, Kenneth. *Vems är historien?: Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*. Umeå: Umeå universitet, 2006.
- Nordgren, Kenneth och Johansson, Maria. "Intercultural historical learning: A conceptual framework." *Journal of Curriculum Studies* 47, nr 1 (2014), 1–25.
- Nordgren, Kenneth. "Powerful knowledge, intercultural learning and history education." *Journal of Curriculum Studies* 49, nr 5 (2017), 663–682.
- Norgren Hansson, Mimmi. "Dissonansen mellan liberala värden och konservativ funktion: En analys av värdeförmedlingen i svensk skola." *Tidskrift för politisk filosofi* 2 (2023), 1–6.
- Nuottaniemi, Andreas. *Flerspråkighetens gränser: Språkdiraktik på (o) jämlik grund i migrationernas tid*. Umeå: Bokförlaget h: ström-Text & Kultur, 2023.
- Nygren, Thomas. *Erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier*. Umeå: Umeå universitet, 2009.
- Nykänen, Pia. *Värdegrund, demokrati och tolerans: Om skolans fostran i ett mångkulturellt samhälle*. Stockholm: Thales, 2009.
- Näslund, Lars. "Faces of faith: Reflections on examples of plurality in a Swedish RE classroom." *British Journal of Religious Education* 31, nr 3 (2009), 227–239.
- Obondo, Margaret A., Lahdenperä, Pirjo och Sandevärn, Pia. "Educating the old and newcomers: Perspectives of teachers on teaching in multicultural schools in Sweden." *Multicultural Education Review* 8, nr 3 (2016), 176–194.
- Ogbu, John U. "Understanding cultural diversity and learning." *Educational Researcher* 21, nr 8 (1992), 5–14.
- Olvegård, Lotta. *Herravälde: Är det bara killar eller?: Andraspråksläsare möter lärobokstexter i historia för gymnasieskolan*. Göteborg: Göteborgs universitet, 2014.
- Palaiologou, Nektaria och Dietz, Gunther. "Multicultural and intercultural education today: Finding a 'common topos' in the discourse and promoting the dialogue between continents and disciplines." I *Mapping the broad field of multicultural and intercultural education worldwide: Toward the development of a new citizen*, redigerad av Nektaria Palaiologou och Gunther Dietz, 1–21. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2012.
- Parkes, Robert J. "Teaching history as historiography: Engaging narrative diversity in the curriculum." *The international Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 8, nr 2 (2009), 118–132.
- Parkes, Robert J. "Postmodernism, historical denial, and history education: What Frank Ankersmit can offer to history didactics." *Nordidactica*:

- Journal of Humanities and Social Science Education* 3, nr 2 (2013), 20–37.
- Peck, Carla L. "It's not like [I'm] Chinese and Canadian. I am in between': Ethnicity and students' conceptions of historical significance." *Theory & Research in Social Education*, 38, nr 4 (2010), 574–617.
- Peck, Carla L. "National, ethnic, and indigenous identities and perspectives in history education." I *The Wiley international handbook of history teaching and learning*, redigerad av Scott Metzger, Alan och Lauren McArthur Harris, 311–333. Hoboken: Wiley Blackwell, 2018.
- Persson, Anders. *Lärartillvaro och historieundervisning: Innebörder av ett nytt uppdrag i de mätbara resultatens tid*. Umeå: Umeå universitet, 2017.
- Persson, Anders och Berg, Mikael. "More than a matter of qualification: Teachers' thoughts on the purpose of social studies and history teaching in vocational preparation programmes in Swedish upper-secondary school." *Citizenship, Social and Economics Education* 21, nr 1 (2022), 61–75.
- Persson, Magnus. "Den kulturella vändningen i skolans styrdokument-motsägelser och motsättningar i talet om estetik, medier, mångkulturalism och kulturarv." *Utbildning & Demokrati-tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 14, nr 1 (2005), 35–61.
- Pollak, Itay et al. "Teaching controversial issues in a fragile democracy: Defusing deliberation in Israeli primary classrooms." *Journal of Curriculum Studies* 50, nr 3.(2018), 387–409.
- Porat, Dan A. "It's not written here, but this is what happened: Students' cultural comprehension of textbook narratives on the Israeli–Arab conflict." *American Educational Research Journal* 41, nr 4 (2004), 963–996.
- Porat, Dan A. "'Who fired first?' Students' construction of meaning from one textbook account of the Israeli-Arab conflict." *Curriculum Inquiry* 36 (2006), 251–271.
- Prop. 1997/98: 16. *Sverige framtiden och mångfalden – från invandrapolitik till integrationspolitik*.
- Prop. 2020/21:191. *Ändrade regler i utlänningslagen*.
- Psaltis, Charis, et al. "Methodology, epistemology and ideology of history educators across the divide in Cyprus." I *The future of the past: Why history education matters*, redigerad av Loucas Perikleous och Denis Shemilt, 343–383. Nicosia: The Association for Historical Dialogue and Research, AHDR, 2011.
- Psaltis, Charis, Carretero, Mario och Čehajić-Clancy, Sabina (red.). *History education and conflict transformation: Social psychological theories, history teaching and reconciliation*. Basingstoke: Springer Nature, 2017.
- Rattansi, Ali. "Racism, 'postmodernism' and reflexive multiculturalism." I *Critical multiculturalism: Rethinking multicultural and antiracist education*, redigerad av Stephen May, 77–112. London: Falmer Press, 1999.

- Ricoeur, Paul. "Life in quest of narrative." I *On Paul Ricoeur: Narrative and interpretation*, redigerad av David Wood, 20–33. London: Routledge 1991.
- Ricoeur, Paul och Backelin, Eva (översättare). *Minne, historia, glömska*. Göteborg: Daidalos, 2005.
- Rosa, Alberto och Ignacio, Brescó. "What to teach in history education when the social pact shakes?" I *Palgrave handbook of research in historical culture and education*, redigerad av Mario Carretero, Stefan Berger och Maria Grever, 413–425. London: Palgrave Macmillan, 2017.
- Rosenlund, David. *History education as content, methods or orientation? A study of curriculum prescriptions, teacher made tasks and student strategies*. Frankfurt: Peter Lang Publishing Group, 2016.
- Rowan, Leonie et al. "How does initial teacher education research frame the challenge of preparing future teachers for student diversity in schools? A systematic review of literature." *Review of Educational Research* 91, nr 1 (2021), 112–158.
- Rüsen, Jörn. *Berättande och förnuft: Historieteoretiska texter*. Göteborg: Daidalos, 2004.
- Rüsen, Jörn. "Memory, history and the quest for the future." I *History teaching, identities, citizenship* (European Issues in Children's Identity and Citizenship 7), redigerad av Luigi Cajani och Alistair Ross, 13–34. London: Trentham, 2007.
- Rüsen, Jörn. *Evidence and meaning: A theory of historical studies*. New York: Berghahn Books, 2017.
- Sakki, Inari och Pirttilä-Backman, Anna-Maija. "Aims in teaching history and their epistemic correlates: A study of history teachers in ten countries." *Pedagogy, Culture & Society* 27, nr 1 (2019), 65–85.
- Samuel, Raphael och Thompson, Paul (red.). *The myths we live by*. London: Routledge, 1990/2021.
- Samuelsson, Johan. "History wars in Sweden?: A syllabus debate about nation, history, and identity." *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures and history education* 4, nr 2 (2017), 30–47.
- Sandahl, Johan. *Medborgarbildning i gymnasiet: Ämneskunnande och medborgarbildning i gymnasieskolans samhälls- och historieundervisning*. Stockholm: Stockholms universitet, 2015.
- Sandelin, Kenneth. *Historieundervisning i mångkulturella klassrum på grundskolans högstadium: En analys av lärares narrationer utifrån deras tal om sin historieundervisning*. Karlstad: Karlstads universitet, 2020.
- Sandhu, Saiba, Harris, Richard och Copsey-Blake, Meggie. "School history, identity and ethnicity: An examination of the experiences of young adults in England." *Journal of Curriculum Studies* 55 nr 2 (2023), 153–170.
- Savenije, Geerte M., Van Boxtel, Carla och Grever, Maria. "Learning about sensitive history: 'Heritage' of slavery as a resource." *Theory & Research in Social Education* 42, nr 4 (2014a), 516–547.

- Savenije, Geerte, Van Boxtel, Carla och Grever, Maria. "Sensitive 'heritage' of slavery in a multicultural classroom: Pupils' ideas regarding significance." *British Journal of Educational Studies* 62, nr 2 (2014b), 127–148.
- SCB. "Utrikes födda i Sverige." <https://www.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/manniskorna-i-sverige/utrikes-fodda-i-sverige/> (Hämtad 2024-12-11).
- SCB. "Sveriges befolkning i sammandrag 1960–2023." <https://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/befolkning/befolkningens-sammansattning/befolkningsstatistik/pong/tabell-och-diagram/befolkningsstatistik-i-sammandrag/sveriges-befolkning-i-sammandrag-1960-2023/> (Hämtad 2024-12-11).
- Schlepppegrell, Mary och de Oliveira, Luciana C. "An integrated language and content approach for history teachers." *Journal of English for Academic Purposes* 5 (2006), 254–268.
- Seixas, Peter. "Historical understanding among adolescents in a multicultural setting." *Curriculum Inquiry* 23, nr 3 (1993), 301–327.
- Seixas, Peter. Schweigen! die Kinder! or, does postmodern history have a place in the schools. I *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives*, redigerad av Peter N. Stearns, Peter Seixas och Samuel S. Wineburg, 19–37. New York: New York University Press, 2000.
- Seixas, Peter (red.). *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 2004.
- Seixas, Peter. "Translation and its discontents: Key concepts in English and German history education." *Journal of Curriculum Studies* 47, nr 6 (2015), 427–439.
- Seixas, Peter. "Historical consciousness and historical thinking." I *Palgrave handbook of research in historical culture and education*, redigerad av Mario Carretero, Stefan Berger och Maria Grever, 59–72. London: Palgrave Macmillan, 2017.
- Seixas, Peter och Morton, Tom. *The big six: Historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education LTD, 2013.
- Seixas, Peter. "History in schools." I *The Palgrave handbook of state sponsored history after 1945*, redigerad av Berber Bevernage och Nico Wouters, 273–288. London: Palgrave Macmillan, 2018.
- Sernhede, Ove. *Förorten, skolan och ungdomskulturen*. Göteborg: Daidalos, 2011.
- SFS 2010:800. *Skollag*.
- Shain, Farzan. *The New folk devils: Muslim boys and education in England*. London: Trentham Books, 2011.
- Shemilt, Denis. "The devil's locomotive." *History and Theory* 22, nr 4 (1983), 1–18.
- Shemilt, Denis. "Drinking an ocean and pissing a cupful." I *National history standards: The problem of the canon and the future of teaching history*,

- redigerad av Linda Symcox och Arie Wilschut, 141–210. Charlotte: Information Age Publishing, 2009.
- Shulman, Lee S. "Those who understand: Knowledge growth in teaching." *Educational researcher* 15, nr 2 (1986), 4–14.
- Simon, Roger I. "A shock to thought: Curatorial judgment and the public exhibition of 'difficult knowledge'." *Memory Studies* 4, nr 4 (2011), 432–449.
- Skolverket. "Kommentarmaterial till ämnesplanen i historia på gymnasial nivå." <https://www.skolverket.se/undervisning/kommentarer/kommentarmaterial> (Hämtad 2024-06-20).
- Skolverket. "Ämnesplan i historia" (gällande från första juli 2017). <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=907561864%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DHis%26version%3D9%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3> (Hämtad 2024-11-14).
- Skolverket. "Kursplan – Historia" (gällande från första juli 2022). <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=-996270488%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRHis01%26tos%3Dgr%26p%3Dp&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa219f> (Hämtad 2024-12-17).
- Skolverket. "Ämnesplan i historia" (gäller från första juli 2025). <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=907561864%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DHIST%26version%3D1%26tos%3Dgy%26origin%3Dgy2025&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3> (Hämtad 2024-11-14).
- Skolverket. "Samtliga elever i grundskolan med undervisning i modersmål läsåret 23/24." <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning?sok=SokC&omrade=Skolor%20och%20elever&lasar=2023/24&run=1> (Hämtad 2024-12-11).
- Smets, Wouter. "The purposes of historical canons in multicultural history education." *Journal of Curriculum Studies* 56, nr 3 (2024), 297–308.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning: Betänkande av läroplanskommittén*. Stockholm: Utbildningsdepartementet, 1992.
- SOU 2005:41. *Bortom Vi och Dom – Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*.
- SOU 2006:40. *Utbildningens dilemma: Demokratiska ideal och andrafierande praxis*. Stockholm: Utbildningsdepartementet, 2006.
- SOU 2014:5. *Staten får inte abdikera: Om kommunaliseringen av den svenska skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet, 2006.

- SOU 2019:40. *Jämlikhet i möjligheter och utfall i den svenska skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet, 2019.
- Spjut, Lina. *Att (ut) bilda ett folk: Nationell och etnisk gemenskap i Sveriges och Finlands svenskspråkiga läroböcker för folk- och grundskola åren 1866–2016*. Örebro: Örebro universitet, 2018.
- Stoel, Gerhard L., Logtenberg, Albert och Nitsche, Martin. "Researching epistemic beliefs in history education: A review." *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures and history education* 9, nr 1 (2022), 11–34.
- Stradling, Robert A. "The teaching of controversial issues: An evaluation." *Educational Review* 36, nr 2 (1984), 121–129.
- Stradling, Robert A. *Multiperspectivity in history teaching: A guide for teachers*. Strasbourg: Council of Europe, 2003.
- Stuurman, Siep och Grever, Maria. *Beyond the canon: History for the 21st century*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2007.
- Svonni, Charlotta. *Utbildning för samer: Ambitioner och praktiker i nomad- och sameskolan från 1950-tal till 2010-tal*. Umeå: Umeå universitet, 2023.
- Tatar, Moshe, Horenczyk, Gabriel. "Diversity-related burnout among teachers." *Teaching and Teacher Education* 19, nr 4 (2003), 397–408.
- Taylor, Charles. *Philosophy and the human sciences: Philosophical papers 2*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- Tesfahuney, Mekonnen. "Monokulturell utbildning." *Utbildning & Demokrati-tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 8, nr 3 (1999), 65–84.
- Thurfjell, David. *Det gudlösa folket: De postkristna svenskarna och religionen*. Stockholm: Molin & Sorgenfrei, 2015.
- Thurfjell, David. "Världens mest sekulariserade land?" I *Sveriges historia 1965–2012*, redigerad av Kjell Östberg och Jenny Andersson, 156–160. Stockholm: Norstedts, 2013.
- Ting, Helen Mu Hung. "Introduction: Negotiating ethnic diversity with national identity in history education." I *Negotiating ethnic diversity and national identity in history education: International and comparative perspectives*, redigerad av Helen Mu Hung Ting och Luigi Cajani, 1–29. Cham: Springer International Publishing, 2023.
- Trägårdh, Lars och Berggren, Henrik. "Statist individualism: On the culturality of the Nordic welfare State." I *The Cultural construction of Norden*, redigerad av Bo Stråth and Øystein Sørensen, 253–285. Oslo: Scandinavian University Press, 1997.
- Van Boxtel, Carla och Van Drie, Jannet. "Engaging students in historical reasoning: The need for dialogic history education." I *Palgrave handbook of research in historical culture and education*, redigerad av Mario Carretero, Stefan Berger och Maria Grever, 573–589. London: Palgrave Macmillan, 2017.
- Van den Bergh, Linda et al. "The implicit prejudiced attitudes of teachers: Relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap." *American Educational Research Journal* 47, nr 2 (2010), 497–527.

- VanSledright, Bruce. "Narratives of nation-state, historical knowledge, and school history." *Review of Research in Education* 32, nr 1 (2008), 109–146.
- VanSledright, Bruce och Reddy, Kimberly. "Changing epistemic beliefs? An exploratory study of cognition among prospective history teacher." *Revista Tempo e Argumento* 6, nr 11 (2014). 28–68.
- VanSledright, Bruce och Maggioni, Liliana. "Epistemic cognition in history." I *Handbook of epistemic cognition*, redigerad av Jeffrey Alan Greene, William A. Sandoval och Ivar Bråten, 128–146. New York: Routledge, 2016.
- Vertovec, Steven. "Super-diversity and its implications." *Ethnic and Racial Studies* 30, nr 6 (2007), 1024–1054.
- Vertovec, Steven. "Talking around super-diversity." *Ethnic and Racial Studies* 42, nr 1 (2019), 125–139.
- Vetenskapsrådet. *God forskningssed* [Elektronisk resurs]. (Reviderad utgåva). Stockholm: Vetenskapsrådet, 2017.  
<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html> (Hämtad 2024-06-19).
- Vetenskapsrådet. *Forskningsöversikt 2023: Utbildningsvetenskap*. Stockholm: Vetenskapsrådet, 2023.
- Vikdahl, Linda. "A lot is at stake: On the possibilities for religion related dialog in a school in Sweden." *Religion & Education* 46, nr 1 (2019), 81–100.
- Vikdahl, Linda och Skeie, Geir. "Possibilities and limitations of religion related dialog in schools: Conclusion and discussion of findings from the ReDi project." *Religion & Education* 46, nr 1 (2019), 115–129.
- Virta, Arja. "Learning to teach history in culturally diverse classrooms." *Intercultural education* 20, nr 4 (2009a), 285–297.
- Virta, Arja. "Consequences of diversity for history education." I *The process of history teaching*, redigerad av Kenneth Nordgren, Per Eliasson och Carina Rönqvist, 82–89. Karlstad: Karlstads universitet, 2009b.
- Virta, Arja. "Whose history should be dealt with in a pluricultural context—immigrant adolescents' approach." *Intercultural Education* 27, nr 4 (2016), 377–387.
- Voet, Michiel och De Wever, Bram. "History teachers' conception of inquiry-based learning, beliefs about the nature of history, and their relation to classroom context." *Teaching and Teacher Education* 55 (2016), 57–67.
- Voet, Michiel och De Wever, Bram. "Teachers' adoption of inquiry-based learning activities: The importance of beliefs about education, the self, and the context." *Journal of Teacher Education* 70, nr 5 (2019), 423–440.
- Von Brömssen, Kerstin, och Rodell Olgaç, Christina. "Intercultural education in Sweden through the lenses of the national minorities and of religious education." *Intercultural Education* 21, nr 2 (2010), 121–135.
- Von Brömssen, Kerstin, et al. "Swedes' relations to their government are based on trust: Banal nationalism in civic orientation courses for newly arrived

- adult migrants in Sweden." *Futures of Education, Culture & Nature – Learning to Become*, nr 1 (2022), 71–88.
- Wahlström, Ninni och Sundberg, Daniel. *En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr 11*. Rapport 2015:7. Uppsala: Institutet för arbetsmarknads- och utbildnings-politisk utvärdering, 2015.
- Wansik, Bjorn G.J. et al. "Epistemological tensions in prospective Dutch history teachers' beliefs about the objectives of secondary education." *The Journal of Social Studies Research* 41, nr 1 (2017), 11–24.
- Wansink, Bjorn G.J. et al. "Where does teaching multiperspectivity in history education begin and end? An analysis of the uses of temporality." *Theory & Research in Social Education* 46, nr 4 (2018), 495–527.
- Wedin, Thomas. "The rise of the knowledge school and its relation to the resurrection of *bildung*." *Nordic Journal of Educational History* 2, nr 2 (2015), 49–67.
- Wedin, Åsa. "Positioning of the recently arrived student: A discourse analysis of Sweden's language introduction programme." *Journal of Multicultural Discourses* 16, nr 1 (2021), 69–86
- Weintraub, Roy och Gibson, Lindsay. "The Nakba in Israeli history education: Ethical judgments in an ongoing conflict." *Theory & Research in Social Education* (2024), 1–32.
- Wendell, Joakim. *Teaching and learning historical explanation: Teacher and student cases from lower and upper secondary history*. Karlstad: Karlstads universitet, 2020.
- Wertsch, James V. *Voices of collective remembering*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- Wertsch, James. V. "Texts of memory and texts of history." *L2 Journal: An electronic refereed journal for foreign and second language educators* 4, nr 1 (2012), 9–20.
- Westbury, Ian. "Teaching as a reflective practice: What might didaktik teach curriculum." I *Teaching as a reflective practice: The German didaktik tradition*, redigerad av Ian Westbury, Stefan Hopmann och Kurt Riquarts, 15–39. Mahwah: Erlbaum Associates, 2000).
- Wetzel, Juliane. "Antisemitism and Holocaust remembrance." I *Perceptions of the Holocaust in Europe and muslim communities*, redigerad av Joëlle Allouchi-Benayoun och Günther Jikeli, 19–28. Dordrecht: Springer Science & Business Media, 2013.
- White, Hayden V. *Figural realism: Studies in the mimesis effect*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1999.
- Wibaeus, Ylva. "Blivande historielärares förståelse av mångfaldsfrågor i ett historiedidaktiskt perspektiv." *Educare-Vetenskapliga skrifter* 2 (2008), 27–54.
- Wickersham, William, *Crash courses in belonging: The emergence and progression of a national orientation in instructional materials for adult immigrant language instruction in Sweden and Denmark ca. 1960–2005*. Lund: Lunds universitet, 2024).



- Wickström, Mats. "Huvudsekreteraren och mångkulturalismen: Jonas Widgren och 1975 års invandrar- och minoritetspolitik." *Personhistorisk tidskrift* 1 (2014), 49–69.
- Wickström, Mats. *The multicultural moment: The history of the idea and politics of multiculturalism in Sweden in comparative, transnational and biographical context, 1964–1975*. Åbo: Åbo Akademi, 2015.
- Wiklund, Martin. "Historia som domstol och strävan efter historisk rättvisa." I *Sverige och Nazityskland: Skuldfrågor och moraldebatt*, redigerad av Lars M Andersson och Mattias Tydén, 365–391. Stockholm: Dialogos, 2007.
- Wikström, Hanna. *Etnicitet*. Malmö: Liber, 2009.
- Wilke, Marjolein, Depaeye, Fien och Van Nieuwenhuysse, Karel. "The interplay between historical thinking and epistemological beliefs: A case study with history teachers in Flanders." *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures and history education* 9, nr 1 (2022), 196–219.
- Wilke, Marjolein och Van Nieuwenhuysse, Karel. "Examining the relative importance of history teachers' epistemological beliefs in shaping their instructional practices." I *Teachers and the epistemology of history*, redigerad av Henrik Åström Elmersjö och Paul Zanazanian, 173–189. Cham: Palgrave Macmillan, 2024.
- Wilkinson, Matthew L. N. "Helping Muslim boys succeed: The case for history education." *The Curriculum Journal* 25, nr 3 (2014), 396–431.
- Wills, John S. och Mehan, Hugh. "Recognizing diversity within a common historical narrative. The challenge to teaching history and social studies." *Multicultural Education* 4, nr 1 (1996), 4–11.
- Wilschut, Arie H.J. "History at the mercy of politicians and ideologies: Germany, England, and the Netherlands in the 19th and 20th centuries." *Journal of Curriculum Studies* 42, nr 5 (2010), 693–723.
- Wineburg, Samuel S. *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press, 2001.
- Wineburg, Samuel S. Martin, Daisy och Monte-Sano, Chauncey. *Reading like a historian: Teaching literacy in middle and high school history classrooms*. New York: Teachers College Press, 2012.
- Yilmaz, Kaya. "Postmodernism and its challenge to the discipline of history: Implications for history education." *Educational Philosophy and Theory* 42, nr 7 (2010), 779–795.
- Zanazanian, Paul. "Historical consciousness and ethnicity: How signifying the past influences the fluctuations in ethnic boundary maintenance." *Ethnic Studies Review* 33, nr 2 (2010), 123–141.
- Zanazanian, Paul. "Teaching history for narrative space and vitality: Historical consciousness, templates, and English-speaking Quebec." I *International perspectives on teaching rival histories: Pedagogical responses to contested narratives and the history wars*, redigerad av Henrik Åström

- Elmersjö, Anna Clark och Monika Vinterek. London: Palgrave Macmillan, 2017, 107–131.
- Zander, Ulf. "Historia och identitetsbildning." I *Historiedidaktik*, redigerad av Klas-Göran Karlsson och Christer Karlegård, 82–114. Lund: Studentlitteratur, 1997.
- Zapata-Barrero, Richard. "Interculturalism in the post-multicultural debate: a defence." *Comparative Migration Studies* 5, nr 1 (2017), 1–23.
- Zembylas, Michalinos et al. "Teachers' understanding of reconciliation and inclusion in mixed schools of four troubled societies." *Research in Comparative and International Education* 4, nr 4 (2009), 406–422.
- Zembylas, Michalinos. "Pedagogic struggles to enhance inclusion and reconciliation in a divided community." *Ethnography and Education* 5, nr 3 (2010), 277–292.
- Zembylas, Michalinos. "Multiculturalism in a deeply divided society: The case of Cyprus." I *International handbook of migration, minorities, and education: Understanding cultural and social differences in processes of learning*, redigerad av Zvi Bekerman och Thomas Geisen, 605–622. Dordrecht: Springer, 2011.
- Zembylas, Michalinos och Kambani, Froso. "The teaching of controversial issues during elementary-level history instruction: Greek-Cypriot teachers' perceptions and emotions." *Theory & Research in Social Education* 40, nr 2 (2012), 107–133.
- Zembylas, Michalinos. "Theorizing 'difficult knowledge' in the aftermath of the 'affective turn': Implications for curriculum and pedagogy in handling traumatic representations." *Curriculum Inquiry* 44, nr 3 (2014), 390–412.
- Zembylas, Michalinos. "Teacher resistance to engage with 'alternative' perspectives of difficult histories: The limits and prospects of affective disruption." *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 38, nr 5 (2017), 659–675.
- Zembylas, Michalinos. "Teacher resistance towards difficult histories: The centrality of affect in disrupting teacher learning." I *Teaching and learning difficult histories in international contexts: A critical sociocultural approach*, redigerad av Terrie Epstein och Carla L. Peck, 189–202. New York: Routledge 2018.
- Ålund, Aleksandra. *Multikultiungdom: Kön, etnicitet, identitet*. Lund: Studentlitteratur, 1997.
- Årman, Karin. "Könsroller och kolliderande världsåskådningar." I *Att undervisa om kontroversiella frågor: Didaktiska möjligheter och utmaningar*, redigerad av Anna Larsson, 27–40. Malmö: Gleerups, 2024.
- Årman, Karin. *Bland epor och hijabs: Kontroversiella frågor på en högstadieskola i bruksorten*. Falun: Högskolan Dalarna, 2024.
- Öhman, Johan. "Om didaktikens möjligheter - ett pragmatiskt perspektiv." *Utbildning & Demokrati - tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 23, nr 3 (2014), 33–52.

Östbring, Björn. *Nationalstaten: En essä om liberal nationalism och Sveriges framtid*. Stockholm: Fri tanke; 2022.

Östman, Leif. ”Analys av utbildningens diskursivitet. Normer och följemeningar i text och handling.” *Utbildning & Demokrati-tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 17, nr 3 (2008), 113–137.

## Intervjuförteckning delstudie I

Intervju 1, G1, 2021-04-14.  
Intervju 2, G2, 2021-05-27.  
Intervju 3, G3, 2021-09-02.  
Intervju 3b, G3b, 2021-09-21.  
Intervju 4, H1, 2021-09-13.  
Intervju 5, G4, 2021-09-30.  
Intervju 6, G5, 2021-10-20.  
Intervju 7, H2, 21-10-22.  
Intervju 8, G6, 2022-01-26.  
Intervju 8b, G6b, 2022-02-04.  
Intervju 9, H3, 2022-01-31.  
Intervju 10, H4, 2022-02-04.  
Intervju 11, H5, 2022-02-15.  
Intervju 12, H6, 2022-05-25.  
Intervju 13, H7, 2022-06-21.  
Intervju 14, H8, 2022-06-15.  
Intervju 15, G7, 2022-10-04.  
Intervju 16, G8, 2022-10-10.  
Intervju 17, G9, 2022-10-20.  
Intervju 18, G10, 2022-11-01.  
Intervju 19, G11, 2022-11-02.  
Intervju 19b, G11b, 2022-12-16.  
Intervju 20, G12, 2022-11-16.

## Intervjuförteckning delstudie II

Intervju 1, G1, 23-12-12 (i delstudie I: G12, 2022-11-16).  
Intervju 2, G2, 23-12-14 (i delstudie I: G3, 2021-09-02).  
Intervju 3, H1, 23-12-14 (i delstudie I: G10, 2022-11-01).<sup>987</sup>  
Intervju 4, H2, 23-12-14 (i delstudie I: H6, 2022-05-25).  
Intervju 5, H3, 23-12-15 (i delstudie I: H4, 2022-02-04).  
Intervju 6, G3, 24-01-19 (i delstudie I: G4, 2021-09-30).

---

<sup>987</sup> Vid tillfället för intervjun hade läraren bytt jobb till en högstadieskola.

# Bilagor

## Bilaga 1 Information till lärare (delstudie I)

Simon Lundberg, Umeå universitet, 901 87  
Umeå  
Institutionen för idé- och samhällsstudier  
Email: [simon.lundberg@umu.se](mailto:simon.lundberg@umu.se)  
Tel: +46 90-786 74 51  
Huvudhandledare:  
Henrik Åström Elmersjö, Docent  
Email: [henrik.astrom.elmersjo@umu.se](mailto:henrik.astrom.elmersjo@umu.se)



Hej,

Jag heter Simon Lundberg och är doktorand vid Umeå universitet. Jag har tidigare arbetat som gymnasielärare i historia och bygger på de erfarenheterna när jag nu i avhandlingsprojektet *Mångkulturellt samhälle, särskild historieundervisning*<sup>1</sup> forskar om lärares erfarenheter av historieundervisning i elevgrupper där en betydande andel av eleverna har olika etniska, kulturella och religiösa bakgrunder. Studien intresserar sig för hur du som historielärare upplever att en sådan kontext får innebörd för undervisningens realisering, möjligheter och utmaningar. Med forskningen vill jag lyfta fram lärares erfarenheter kring dessa frågor, för att på så sätt skapa en diskussion som kan vara värdefull för andra i lärarprofessionen att ta del av. Jag hoppas du vill delta och på så sätt bidra till en levande diskussion om dessa frågor inom lärarprofessionen!

I forskningsprojektet eftersöker jag dig som är behörig högstadije- eller gymnasielärare i historia med minst tre års erfarenhet av läraryrket, och som har erfarenhet av att arbeta i klassrum där en betydande andel av eleverna har olika etniska, kulturella och religiösa bakgrunder. Som gymnasielärare ska du ha erfarenhet av att undervisa kursen historia 1b eller historia på språkintruktionsprogrammet. Nedan ser du mer detaljerad information om intervjun.

### Information om intervjun

Intervjun sker digitalt och beräknas att ta 60–80 minuter i anspråk. Är du intresserad av att delta kommer du få möjlighet att se över intervjufrågorna innan intervjun. Efter intervjuerna är genomförda kommer de att transkriberas och tolkas av mig. I projektet är det enbart jag, mina handledare och framtida opponent som kommer att ha tillgång till det transkriberade intervjumaterialet. Namnen på intervjuperson, ort och skola pseudonymiseras i transkriberingen och deltagarna garanteras anonymitet. Umeå universitet kommer att behandla dina personuppgifter och intervjudata i enlighet med gällande dataskyddslagstiftning. Att delta är frivilligt och på intet sätt förpliktigande. Som deltagare kommer du att ha rätt att när som helst utan förbehåll avbryta din medverkan. Jag ser dina insikter som värdefulla och en del av avhandlingens relevans är att tillgängliggöra erfarenheter och undervisningsstrategier, vilka kan vara värdefullt för andra i lärarprofessionen att ta del av. Ditt deltagande skulle vara oerhört uppskattat!

Titta gärna över frågeområdena innan intervjun och tveka inte att höra av dig till mig vid någon fråga eller vid minsta oklarhet.

Vänliga hälsningar/ Simon Lundberg

<sup>1</sup> Mångkulturellt samhälle, särskild historieundervisning? var en tidig benämning på projektet. Till delstudie II kom projektnamnet att ändras till *Historieundervisning i en tid av migrationsprojektet mångkulturellt*.

Simon Lundberg, Umeå universitet, 901 87  
Umeå  
Institutionen för idé- och samhällsstudier  
Email: [simon.lundberg@umu.se](mailto:simon.lundberg@umu.se)  
Tel: +46 90-786 74 51  
Huvudhandledare:  
Henrik Åström Elmersjö, Docent  
Email: [henrik.astrom.elmersjo@umu.se](mailto:henrik.astrom.elmersjo@umu.se)



### Samtyckesblankett

Jag har fått muntlig och/eller skriftlig information om studien och har haft möjlighet att ställa frågor. Jag är medveten om att mitt deltagande är helt frivilligt och att jag kan avbryta mitt deltagande i studien utan att ange något skäl.

Min underskrift nedan betyder att jag väljer att delta i studien *Mångkulturellt samhälle, särskild historieundervisning?* och godkänner att Umeå universitet behandlar mina personuppgifter i enlighet med gällande dataskyddslagstiftning.

Plats och datum	Underskrift
	Namnförtydligande

# Bilaga 2 Intervjuguide (delstudie I)

## Del I: Inledning och bakgrundsfrågor

- Muntlig genomgång av studiens inriktning, behandling av intervjudata och villkor för deltagande.
- Skulle du kunna börja med att berätta lite om din utbildningsbakgrund, dina yrkeserfarenheter inom läraryrket och om skolan du arbetar på?
- Ålder, antal år i yrket, ämnesbehörighet, erfarenhet av arbete med nyanlända elever/på språkintruktionsprogram.

## Del II: Historieundervisning och betydelsen av etniskt och kulturellt heterogena kontexter

1) Hur skulle du beskriva din upplevelse av att arbeta som historielärare i klassrum där en betydande andel av eleverna har olika etniska, kulturella och religiösa bakgrunder? Berätta!

2) Vad skulle du säga är syftet med att läsa historia? Vad önskar du att dina elever lär sig av/ bär med sig från din historieundervisning?

3) Skulle du säga att undervisa elevgrupper där en betydande andel av eleverna har olika etniska och kulturella bakgrunder ställer krav på din historieundervisning på något sätt?

- I vilken utsträckning skulle du säga att du som lärare och du i din undervisning har mött/formats av dessa krav. Berätta!

4 a) Upplever du att andra underliggande strukturer hos elevgrupperna du undervisar (t ex socioekonomiskt eller utbildningsmässigt svaga hemmiljöer) formar ditt undervisningsupplägg? Berätta!

b) Vad skulle du säga att nationella provet i historia innebär för hur du formar ditt undervisningsupplägg?<sup>988</sup>

5) Upplever du några särskilda didaktiska möjligheter respektive utmaningar med att undervisa historia i elevgrupper där en betydande andel av eleverna har olika etniska och kulturella bakgrunder?

– t ex är det någon del av styrdokumentet som tenderar vara lättare/svårare att implementera eller arbetssätt du generellt sett ser som mer eller mindre fungerande? Berätta! (Tänk gärna utifrån dina nuvarande elevgrupper).

---

<sup>988</sup> Denna fråga ställdes enbart till studiens högstadielärare.

6 a) Finns det något ämnesinnehåll och/eller historiska berättelser i allmänhet och specifikt om Sverige som du ser som särskilt centrala att förmedla för elevgrupper som kännetecknas av en etnisk och kulturell mångfald?

b) Är det, i relation till nämnda kontext, någon särskild del av det förflutna eller del av det centrala innehållet du anser vara förbundna särskilda hänsynstaganden? Berätta!

7 a) Finns det delar av det förflutna och/eller historiska perspektiv som du uppfattar tenderar vara särskilt känsliga, omstridda, konfliktfyllda eller svåra att undervisa om i dina elevgrupper där eleverna har olika etniska och kulturella bakgrunder? Vad beror det i så fall på? Berätta!

b) Hur arbetar du för att hantera omstritt, konfliktfyllt och svårt innehåll i din undervisning? (Ge exempel på hur du hanterat konfliktfyllda situationer i undervisningen på ett bra sätt och på ett mindre bra sätt.)

c) Hur skulle du säga att känsligt, omstritt, konfliktfyllt och svårt innehåll påverkar dig i din planering och i ditt undervisningsupplägg?

8) Skulle du säga att du i dina elevgrupper (där en betydande andel av eleverna har olika etniska kulturella eller religiösa bakgrunder) kan/kunde bedriva historieundervisningen på sättet du idealt sett önskar att undervisa historia på? Berätta! (Tänk gärna utifrån dina nuvarande elevgrupper).

9) Är det något du skulle vilja tillägga angående din roll som historielärare och din undervisning som du upplever vara av speciell betydelse i relation till ett mångkulturellt/ multietniskt klassrum och samhälle? med utgångspunkt i:

- Ämnets bärande innehåll
- Kunskaper/färdigheter/förmågor du önskar eleverna får med sig från din undervisning
- Ämnets fostrande roll
- Annat

# Bilaga 3 Information till lärare (delstudie II)

Umeå universitet, 901 87 Umeå  
Institutionen för idé- och samhällsstudier  
Email: [simon.lundberg@umu.se](mailto:simon.lundberg@umu.se)  
Tel: +46 90-786 74 51  
Huvudhandledare:  
Henrik Åström Elmersjö, Docent  
Email: [henrik.astrom.elmersjo@umu.se](mailto:henrik.astrom.elmersjo@umu.se)



UMEÅ UNIVERSITET

## Information om att delta i delstudie II i avhandlingsprojektet Historieundervisning i en tid av migrationspräglad mångfald

### Projektets syfte och villkor för deltagande

Projektet är andra delstudien inom ramen för mitt avhandlingsprojekt *Historieundervisning i en tid av migrationspräglad mångfald*. Avhandlingens övergripande fokus handlar om hur du som historielärare upplever att etniskt och kulturellt heterogena klassrumskontexter får innebörd för din historieundervisning. I den här delstudien intresserar jag mig specifikt för hur du som historielärare uppfattar betydelsen av din bakgrund i ljuset av dina erfarenheter av att undervisa historia i heterogena klassrumskontexter. Att utforska på vilket sätt och i relation till vilka undervisningsintentioner du som lärare ser möjligheter respektive utmaningar med att använda olika bakgrunds erfarenheter som en resurs kan förhoppningsvis bidra till att utveckla didaktiska kunskaper om ämnesrelaterade sociokulturella dimensioner. Jag hoppas att du vill bidra med dina erfarenheter och förvärvade insikter genom att delta denna delstudie!

I forskningsprojektet eftersöker jag dig som är behörig högstadies- eller gymnasielärare i historia med minst tre års erfarenhet av läraryrket, och som har erfarenhet av att arbeta i klassrum där en betydande andel av eleverna har olika etniska, kulturella och religiösa bakgrunder. Som gymnasielärare ska du ha erfarenhet av att undervisa kursen historia 1b eller historia på språkintruktionsprogrammet. Nedan ser du mer detaljerad information om delstudien och vad det innebär att delta.

### Hur går studien till och vilka risker finns med att delta?

Intervjun sker digitalt och beräknas att ta 30 minuter i anspråk. Innan intervjun kommer du få möjlighet att se över och reflektera kring den övergripande frågan som intervjun kommer att utgå ifrån. Om du ger din tillåtelse kommer intervjun att spelas in. Efter intervjun är utförd kommer den att transkriberas och tolkas av mig som forskare. I projektet kommer ingen obehörig tillåtas ta del av materialet. Avkodningen av namnen på intervjupersoner, städer och skolor kommer enbart vara känt av mig som forskare och presentation av framtida resultat kommer att ske i pseudonymiserad form. Umeå universitet kommer att behandla dina personuppgifter och intervjuata i enlighet med gällande dataskyddslagstiftning. Ett eventuellt avbrott i avhandlingsstudien inte kommer att påverka den ingångna överenskommelsen.

Det kan vara bra att beakta att jag kommer att ställa intervjufrågor som inriktar sig på dina uppfattningar om din bakgrunds betydelse för historieundervisningen. Frågorna kan av den anledningen indirekt komma att beröra uppgifter om religiösa eller filosofiska åskådningar, etniskt ursprung/tillhörighet vilka är uppgifter som betraktas som särskilda känsliga uppgifter vilket i sin tur ställer särskilda krav på hantering och insamling av data. I detta





arbete kommer jag utgå från universitetets rutiner för hantering av känsliga forskningsdata. Risken att uppgifterna skulle komma obehöriga till dels är av den anledningen att betrakta som obefintlig. Forskningens ansökan är godkänd av etikprövningsmyndigheten (Diarienummer: 2023-03357-01).

#### Vad händer med mina uppgifter?

Inspelade intervjuer räknas som personuppgifter och det finns särskilda regler för hur dessa ska hanteras och förvaras. Ansvarig för dina personuppgifter är Umeå universitet. Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i studien, och vid behov få eventuella fel rättade. Du kan också begära att uppgifter om dig raderas samt att behandlingen av dina personuppgifter begränsas. Om du vill ta del av uppgifterna ska du kontakta Simon Lundberg (se nedan). Dataskyddsombud vid Umeå universitet är Marit Juselius som nås på [pulo@umu.se](mailto:pulo@umu.se) eller tel. 090-786 5000. Om du är missnöjd med hur dina personuppgifter behandlas har du rätt att ge in klagomål till Datatillsynskontrollen, som är tillsynsmyndighet.

#### Hur får jag information om resultatet av studien?

Resultaten från delstudien där intervjuerna ingår kommer att publiceras som en del av min doktorsavhandling. En sammanfattning av avhandlingens resultat kan eventuellt komma att publiceras i en sammanfattande engelskspråkig artikel i en internationell ~~peer review~~ tidskrift.

#### Deltagandet är frivilligt

Att delta är frivilligt och på intet sätt förpliktigande. Som deltagare kommer du att ha rätt att när som helst utan förbehåll avbryta din medverkan. Om du har frågor om forskningsprojektet är du välkommen att ta kontakt (kontaktoppgifter nedan).

#### Ansvariga för studien

Forskningshuvudman för projektet är Umeå universitet.  
Simon Lundberg, Doktorand, Umeå universitet, 901 87 Umeå. Tel. 090-786 74 51. E-post: [simon.lundberg@umu.se](mailto:simon.lundberg@umu.se)  
Huvudhandledare: Henrik Åström Elmersjö, Docent, Umeå universitet, 901 87 Umeå. [090-786 68 16](tel:090-7866816). E-post: [henrik.astrom.elmersjo@umu.se](mailto:henrik.astrom.elmersjo@umu.se)

.....

Vänliga hälsningar/ Simon Lundberg



### Samtyckesblankett (delstudie II)

Jag har fått muntlig och/eller skriftlig information om studien och har haft möjlighet att ställa frågor. Jag är medveten om att mitt deltagande är helt frivilligt och att jag kan avbryta mitt deltagande i studien utan att ange något skäl.

Min underskrift nedan betyder att jag väljer att delta i delstudie II i avhandlingsprojektet *Historieundervisning i en tid av migrationspräglad mångfald* och godkänner att Umeå universitet behandlar mina personuppgifter i enlighet med gällande dataskyddslagstiftning.

Plats och datum	Underskrift
	Namnförtydligande

# Bilaga 4 Intervjuguide (delstudie II)

## Del I: Inledning

- Muntlig genomgång av delstudiens inriktning, behandling av intervjudata och villkor för deltagande.

## Del II: Bakgrundens betydelse

1. Upplever du att särskilda delar av din bakgrund är betydande för historieundervisningens upplägg, planering och utförande när undervisningen sker i etniskt och kulturellt heterogena kontexter?
  - Om så är fallet vilka delar av din bakgrund och tillhörigheter (t ex etniska-, kulturella-, nationella- religiösa-, klass-, ideologiska-, studie-, yrkes-, migrationsbakgrund/tillhörigheter etc.) är betydande och på vilket sätt får de en kontextuell betydelse?
2. Upplever du det behjälpligt, fördelaktigt eller nödvändigt att tala om din bakgrund och tillhörigheter (sett som självidentifikation eller av eleverna påskrivna) med dina elever i relation till historieundervisningen? Varför/Varför inte?
3. Skulle du säga att särskilda delar av din bakgrund och tillhörigheter tenderar att inbjuda till särskilda didaktiska *möjligheter* när historieundervisningen sker i kontexter där eleverna har olika etniska och kulturella bakgrunder?
  - Ge i så fall exempel på vilket sätt och i relation till vilka undervisningsintentioner/vilket undervisningsinnehåll
4. Skulle du säga att särskilda delar av din bakgrund eller tillhörigheter tenderar att inbjuda till särskilda didaktiska *utmaningar* när historieundervisningen sker i kontexter där eleverna har olika etniska och kulturella bakgrunder?
  - Ge i så fall exempel på vilket sätt och i relation till vilka undervisningsintentioner/vilket undervisningsinnehåll?

# Umeå Studies in History and Education

## A Book Series in Educational History, History Education, and Historical Culture

Editors: Henrik Åström Elmersjö & Anna Larsson

1. Britt-Marie Styrke, *Utbildare i dans: Perspektiv på formeringen av en pedagogutbildning 1939–1965* [Educators in Dance: Perspectives on the Formation of a Teacher Education, 1939–1965]. Diss. 2010.
2. Johan Hansson, *Historieintresse och historieundervisning: Elevers och lärares uppfattningar om historieämnet* [History Interest and History Teaching: Students' and Teachers' Views on the Subject of History]. Diss. 2010.
3. David Sjögren, *Den säkra zonen: Motiv, åtgärdsförslag och verksamhet i den särskiljande utbildningspolitiken för inhemska minoriteter 1913–1962* [The Safety Zone: Motives, Suggested Measures and Activities in the Separative Education Policy Targeted at Native Minorities (in Sweden) 1913–1962]. Diss. 2010.
4. Björn Norlin, *Bildning i skuggan av läroverket: Bildningsaktivitet och kollektiv identitetsskapande i svenska gymnasistföreningar 1850–1914* [Fraternal Organizations and Liberal Education: Peer Socialization in Swedish State Grammar Schools, 1850–1914]. Diss. 2010.
5. Thomas Nygren, *History in the Service of Mankind: International Guidelines and History Education in Upper Secondary Schools in Sweden, 1927–2002* [Historia i mänsklighetens tjänst: Internationella riktlinjer och svensk gymnasieundervisning i historia, 1927–2002]. Diss. 2011.
6. Erik Sjöberg, *Battlefields of Memory: The Macedonian Conflict and Greek Historical Culture* [Minnets slagfält: Den makedonska konflikten och grekisk historiekultur]. Diss. 2011.
7. Henrik Åström Elmersjö, *Norden, nationen och historien: Perspektiv på föreningarna Nordens historieläroboksrevision 1919–1972* [Nordic National History: Perspectives on the Revision of History Textbooks by the Norden Associations, 1919–1972]. Diss. 2013.
8. Catherine Burke, Ian Grosvenor & Björn Norlin (eds.), *Engaging with Educational Space: Visualizing Spaces of Teaching and Learning*. 2014.
9. Ingela Nilsson, *Nationalism i fredens tjänst: Svenska skolornas fredsörening, fredsfostran och historieundervisning 1919–1939* [Nationalism in the Service of Peace: The Swedish School Peace League, Peace Education, and History Teaching, 1919–1939]. Diss. 2015.
10. Kristina Ledman, *Historia för yrkesprogrammen: Innehåll och betydelse i policy och praktik* [History for Vocational Education and Training: Content and Meaning in Policy and Practice]. Diss. 2015.
11. David Sjögren & Johannes Westberg (red.), *Norrlandsfrågan: Erfarenheter av utbildning, bildning och fostran i nationalstatens periferi* [The Norrland Issue: Experiences of Education, Formation and Socialisation in the Periphery of the Nationstate]. 2015.
12. Anna Larsson (red.), *Medier i historieundervisningen: Historiedidaktisk forskning i praktiken* [Media in History Education: Didactical Research in Practice]. 2016.
13. Robert Thorp, *Uses of History in History Education* [Historiebruk i historieundervisning]. Diss. 2016.
14. Fredrik Holmqvist, *Populärhistoriens tjusning och kraft: Peter Englund och Herman Lindqvist i svensk historiekultur 1988–1995* [The Allure and Power of Popular History: Peter Englund and Herman Lindqvist in Swedish Historical Culture 1988–1995]. Diss. 2016.
15. Lars Andersson Hult, *Historia i bagaget: En historiedidaktisk studie om varför historiemedvetande uttrycks i olika former* [Having a History: A Study in History Didactics on the Origins of Various Expressions of Historical Consciousness] Diss. 2016.

16. Anna Larsson, Björn Norlin & Maria Rönnlund, *Den svenska skolgårdens historia: Skolans utemiljö som pedagogisk och socialt rum* [The History of the Swedish Schoolyard: The Outdoor School Area as an Educational and Social Space]. 2017.
17. Henrik Åström Elmersjö, *En av staten godkänd historia: Förhandsgranskning av svenska läromedel och omförhandlingen av historieämnet 1938–1991* [An Authorized History: The Swedish Textbook Approval Scheme and the Renegotiation of History, 1938–1991]. 2017.
18. Anders Persson, *Lärartillvaro och historieundervisning: Innebörder av ett nytt uppdrag i de mätbara resultatens tid* [History Teaching in the Age of Performativity: Swedish Upper Primary School Teachers' Experiences of a New Curriculum]. Diss. 2017.
19. Maria Deldén, *Perspektiv på historiefilmlitteracitet: En didaktisk studie av gymnasieelevers historiska och emotionella meningsskapande i mötet med spelfilm* [Perspectives on Historical Film Literacy: A Didactical Study of Students' Historical and Emotional Meaning Making through Feature Film]. Diss. 2017.
20. Tomas Karlsson, *Låtsaskrigen: Föreställningar om krig, maskulinitet och historia i krigsspel under 200 år* [Pretend Wars: Notions of War, Masculinity and History in 200 Years of Wargames]. Diss. 2018.
21. Synne Myrebøe, *Kultiveringens politik: Martha Nussbaum, Antiken och filosofins praktik* [The Politics of Cultivation: Martha Nussbaum, Antiquity, and the Practice of Philosophy]. Diss. 2019.
22. Inês Félix, *School Journeys: Ideas and Practices of New Education in Portugal (1890–1960)* [Skolresor: Reformpedagogiska idéer och praktiker i Portugal (1890–1960)]. Diss. 2020.
23. Emil Marklund, *Teachers' Lives in Transition: Gendered Experiences of Work and Family among Primary School Teachers in Northern Sweden, c. 1860–1940* [Lärarliv i förändring: Genus, arbete och familj] bland folkskolans och småskolans lärare i norra Sverige cirka 1860–1940]. Diss. 2021.
24. Björn Norlin, *Skolagens historia och pedagogik: Sedlighetsfostran, disciplinering och våldsbruk i den tidigmoderna skolan, 1560–1820* [The History and Pedagogy of School Discipline: Moral Education, Discipline and Use of Violence in the Early Modern School, 1560–1820]. 2021.
25. Daniel Andersson, *Berättelser om 1700-talet: Frihetstiden och Gustav III:s regeringstid i svensk historiekultur från 1870-tal till 1990-tal* [Narratives about the Eighteenth Century: The Age of Liberty and the Reign of Gustav III in Swedish Historical Culture from the 1870s to the 1990s]. Diss. 2023.
26. Charlott Wikström, *Hjärnövermättning och Hjärtehunger: Bildningsideal och pedagogiska visioner i Emilia Fogelklous författarskap 1902–1931* [Brain Oversaturation and Heart Hunger: Bildung-Ideals and Pedagogical Visions in Emilia Fogelklou's Writings, 1902–1931]. Diss. 2023.
27. Charlotta Svonni, *Utbildning för samer: Ambitioner och praktiker i nomad- och sameskolan från 1950-tal till 2010-tal* [Education for Sámi: Ambitions and School Practices in the Nomad and Sámi School from 1950s to 2010s]. Diss. 2023.
28. Simon Lundberg, *Historieundervisning i en tid av migrationspräglad mångfald: Lärares didaktiska överväganden* [History Teaching in a Time of Migration Marked Diversity: Teachers' Didactical Considerations]. Diss. 2025.

# Umeå Studies in the Educational Sciences

ISSN 2004-8890 (Print)

ISSN 2004-8661 (Online)

*The Post-Graduate School for the Educational Sciences,  
Umeå School of Education, Umeå University*

1. Pérez-Karlsson, Åsa (2014). *Meeting the Other and Oneself: Experience and Learning in International, Upper Secondary Sojourns*. ISBN 978-91-7601-102-7.
2. Hipkiss, Anna Maria (2014). *Klassrummets semiotiska resurser: En språkdidaktisk studie av skolämnena hem- och konsumentkunskap, kemi och biologi*. ISBN 978-91-7601-100-3.
3. Sigurdson, Erik (2014). *Det sitter i väggarna: En studie av trä- och metallslöjdsalens materialitet, maskulinitet och förkroppsliganden*. ISBN 978-91-7601-124-9.
4. Hansson, Kristina (2014). *Skola och medier: Aktiviteter och styrning i en kommuns utvecklingssträvanden*. ISBN 978-91-7601-143-0.
5. Manni, Annika (2015). *Känsla, förståelse och värdering: Elevers meningsskapande i skolaktiviteter om miljö- och hållbarhetsfrågor*. ISBN 978-91-7601-238-3.
6. Olovsson, Tord Göran (2015). *Det kontrollera(n)de klassrummet: Bedömningsprocessen i svensk grundskolepraktik i relation till införandet av nationella skolreformer*. ISBN 978-91-7601-265-9.
7. Bagger, Anette (2015). *Prövningen av en skola för alla: Nationella provet i matematik i det tredje skolåret*. ISBN 978-91-7601-314-4.
8. Isaksson, Cristine (2016). *Den kritiska gästen: En professionsstudie om skolkuratorer*. ISBN 978-91-7601-341-0.
9. Lindblad, Michael (2016). *"De förstod aldrig min historia": Unga vuxna med migrationsbakgrund om skolmisslyckande och övergångar mellan skola och arbete*. ISBN 978-91-7601-485-1.
10. Lindblom, Cecilia (2016). *Skolämnet Hem- och konsumentkunskap på 2000-talet: Förutsättningar för elevers möjlighet till måluppfyllelse*. ISBN 978-91-7601-498-1.
11. Norqvist, Mathias (2016). *On mathematical reasoning: Being told or finding out*. ISBN 978-91-7601-525-4.
12. Bergman, Bengt (2016). *Poliser som utbildar poliser: Reflexivitet, meningsskapande och professionell utveckling*. ISBN 978-91-7601-527-8.
13. Rantala, Anna (2016). *-Snälla du! Kan du sätta dig? Om vägledning i förskolan*. ISBN 978-91-7601-511-7.
14. Andersson Hult, Lars (2016). *Historia i bagaget: En historiedidaktisk studie om varför historiemedvetande uttrycks i olika former*. ISBN 978-91-7601-582-7.
15. Arnesson, Daniel (2016). *PISA i skolan: Hur lärare, rektorer och skolchefer förhåller sig till internationella kunskapsmätningar*. ISBN 978-91-7601-581-0.
16. Lindster Norberg, Eva-Lena (2016). *Hur ska du bli när du blir stor? En studie i svensk gymnasieskola när entreprenörskap i skolan är i fokus*. ISBN 978-91-7601-577-3.
17. Norberg, Anders (2017). *From blended learning to learning online: ICTs, time and access in higher education*. ISBN 978-91-7601-622-0.
18. Vu, Mai Trang (2017). *Logics and Politics of Professionalism: The case of University English Language Teachers in Vietnam*. ISBN 978-91-7601-631-2.

19. "Gheitasi, Parvin (2017). *"Say It Fast, Fluent and Flawless": Formulaicity in the Oral Language Production of Young Foreign Language Learners*. ISBN 978-91-7601-688-6.
20. Fjellström, Magnus (2017). *Becoming a construction worker: A study of vocational learning in school and work life*. ISBN 978-91-7601-673-2.
21. Olsson, Jan (2017). *GeoGebra: Enhancing Creative Mathematical Reasoning*. ISBN 978-91-7601-697-8.
22. Diehl, Monika (2017). *"Måste det här vara som en väckelserörelse?": En studie om (det som kallas) entreprenöriellt lärande i grundskolan, utifrån Basil Bernsteins begreppsapparat*. ISBN 987-91-7601-694-7.
23. Vingsle, Charlotta (2017). *Formativ bedömning och självreglerat lärande: Vad behöver vi för att få det att hända?* ISBN 978-91-7601-705-0.
24. Areljung, Sofie (2017). *Utanför experimentlådan: Kunskapsproduktion, tid och materia i förskolans naturvetenskapsundervisning*. ISBN 978-91-7601-708-1.
25. Persson, Anders (2017). *Lärartillvaro och historieundervisning: Innebörder av ett nytt uppdrag i de mätbara resultatens tid*. ISBN 978-91-7601-725-8.
26. Deldén, Maria (2017). *Perspektiv på historiefilmlitteracitet: En didaktisk studie av gymnasieelevers historiska och emotionella meningsskapande i mötet med spelfilm*. ISBN 978-91-7601-755-5.
27. Hentschel, Linn (2017). *Sångsituationer: En fenomenologisk studie av sång i musikämnet under grundskolans senare år*. ISBN 978-91-7601-785-6.
- 27b. Björk, Åsa (2017). *Drama, hat och vänskap: Om ungdomars interaktioner i sociala medier*. ISBN 978-91-7601-783-8.
28. Nordvall, Olov (2018). *Cognition in interned adolescents: Aspects of executive functions and training*. ISBN 978-91-7601-832-3.
29. Kuuse, Anna-Karin (2018). *"Liksom ett annat uppdrag": Iscensättning av social rättvisa i musikundervisningens retorik och praktik*. ISBN 978-91-7601-976-4.
30. Eckeskog, Linn (2019). *Kommunikation i förskolan: Förskollärares och barnskötares kommunikation med föräldrar i ett digitaliserat medielandskap*. ISBN 978-91-7855-006-7.
31. Pulls, Sofia (2019). *Skrivande och blivande: Konstruktioner av skönlitterärt skrivande i handböcker och läromedel 1979–2015*. ISBN 978-91-7855-018-0.
32. Egelström, Monica (2019). *Samma lärare – olika praktiker? En studie av literacy och meningsskapande i grundskolans tidiga ämnesundervisning*. ISBN 978-91-7855-026-5.
33. Sidenvall, Johan (2019). *Lösa problem: Om elevers förutsättningar att lösa problem och hur lärare kan stödja processen*. ISBN 978-91-7855-049-4.
34. Myrebøe, Synne (2019). *Kultiveringens politik: Martha Nussbaum, antiken och filosofins praktik*. ISBN 978-91-7855-060-9.
35. Theens, Frithjof (2019). *Does language matter? Sources of inequivalence and demand of reading ability of mathematics tasks in different languages*. ISBN 978-91-7855-091-3.
36. Stark, Elin (2019). *Den goda skolan – i lagens namn eller en trygghetens famn? Diskurser om skolproblem i lokal media och bland skolverksamma*. ISBN 978-91-7855-077-7.
37. Engvall, Sara (2019). *Opening the black box of mathematics teachers' professional growth: A study of teacher learning*. ISBN 978-91-7855-117-0.
38. Marklund, Frida (2019). *Bilder som berättar: Om kunskap, makt och traditioner i grundskolans bildundervisning*. ISBN 978-91-7855-159-0.
39. Ragnarsson, Susanne (2019). *Att klara skolan när huvudet dunkar och kroppen värker: En studie om återkommande smärta och skolprestation bland skolbarn*. ISBN 978-91-7855-161-3.

40. Bäck, Thomas (2020). *Från polisutbildning till polispraktik: Polisstudenters och polisers värderingar av yrkesrelaterade kompetenser*. ISBN 978-91-7855-184-2.
41. Vennberg, Helena (2020). *Att räkna med alla elever: Följa och främja matematiklärande i förskoleklass*. ISBN 978-91-7855-230-6.
42. Marklund, Leif (2020). *Digital play in preschools: Understandings from educational use and professional learning*. ISBN 978-91-7855-236-8.
43. Hofverberg, Anders (2020). *Motivation, students, and the classroom environment: Exploring the role of Swedish students' achievement goals in chemistry*. ISBN 978-91-7855-261-0.
44. Félix, Inês (2020). *School journeys: Ideas and practices of New Education in Portugal (1890-1960)*. ISBN 978-91-7855-269-6.
45. Belančić, Kristina (2020). *Language Policy and Sámi Education in Sweden: Ideological and Implementational Spaces for Sámi Language Use*. ISBN 978-91-7855-298-6.
46. Strömbäck Hjärne, Marcus (2020). *A fair score?: Group independent validity arguments for college admission tests*. ISBN 978-91-7855-400-3.
47. Forsell, Tobias (2020). *"Man är ju typ elev, fast på avstånd": Problematisk skolfrånvaro ur elevers, föräldrars och skolpersonals perspektiv*. ISBN 978-91-7855-410-2.
48. Ahrenby, Hanna (2021). *Värdegrundsarbete i bildundervisning: En studie om iscensättning av policy i grundskolans senare år*. ISBN 978-91-7855-468-3.
49. Borsgård, Gustav (2021). *Litteraturens mått: Politiska implikationer av litteraturundervisning som demokrati- och värdegrundsarbete*. ISBN 978-91-7855-479-9.
50. Wintersparv, Spoke (2021). *Teaching the Reading Experience: Upper secondary teachers' perspectives on aesthetic aspects of literature teaching*. ISBN 978-91-7855-493-5.
51. Vinnervik, Peter (2021). *När lärare formar ett nytt ämnesinnehåll: Intentioner, förutsättningar och utmaningar med att införa programmering i skolan*. ISBN 978-91-7855-601-4.
52. Zelime, Justin (2022). *Contrasting Language-in-Education Policy Intentions, Perceptions and Practice: The Use of English and Kreol Seselwa in the Seychelles*. ISBN 978-91-7855-736-3.
54. Norqvist, Maria (2022). *Fritidshemmets läroplan under förhandling: Formulering, tolkning och realisering av del fyra i Lgr 11*. ISBN 978-91-7855-865-0.
55. Holmquist, Sofie (2022). *Analyzing Self-Report Data: Assessing basic psychological needs in education and at work*. ISBN 978-91-7855-891-9.
56. Emsing, Mikael (2023). *Conflict Management and Mental Health Among Swedish Police Officers and Recruits*. ISBN 978-91-7855-958-9.
57. Nuottaniemi, Andreas (2023). *Flerspråkighetens gränser: Språkdidaktik på (o)jämlig grund i migrationernas tid*. ISBN 978-91-7327-315-2.
58. Söderström, Sharmin (2023). *Formative Assessment and Problem Solving in Mathematics*. ISBN 978-91-7855-999-2.
59. Andersson, Daniel (2023). *Berättelser om 1700-talet: Frihetstiden och Gustav III:s regeringstid i svensk historiekultur från 1870-tal till 1990-tal*. ISBN 978-91-8070-041-2.
60. Wikström, Charlott (2023). *Hjärnövermättninng och Hjärtehungern: Bildningsideal och pedagogiska visioner i Emilia Fogelklous författarskap 1902–1931*. ISBN 978-91-8070-038-2.
61. Grimm, Frida (2023). *Ledarskap för lärares lärande: Förstelärare som lärarleddare*. ISBN 978-91-8070-032-0.
62. Lundgren, Erik (2023). *Exploring and modeling response process data from PISA: inferences related to motivation and problem-solving*. ISBN: 978-91-8070-057-3.
63. Kohlström, Kirsi (2023). *Polisers professionella utveckling - Från polisutbildning till sex år i polisyrket*. ISBN 978-91-8070-110-5.



64. Halwani, Manar (2023). *Engagement, Directed Motivational Currents, and Second Language Learning: Adult Immigrant Perspectives*. ISBN 978-91-8070-142-6.
65. Ekesryd Nordström, Malin (2023). *Särskild begåvning i en förskola och skola för alla* ISBN: 978-91-8070-172-3.
66. Westerlund, Runa (2023). *Idrottslärare i blivande – meningsskapande, kontinuitet och förändring i övergångar mellan utbildning och yrkespraktik* ISBN 978-91-8070-192-1.
67. Bohman, Karin (2024). *What is Music Education? Discursive construction and legitimisation of theory and practice in a Swedish upper secondary school*. ISBN 978-91-8070-323-9 (print) 978-91-8070-324-6 (pdf).
68. Wikström Hultdin, Ulrika (2024). *Between symbols and words: Structural connections in mathematics texts and their effect on reading*. ISBN: 978-91-8070-379-6 (print) 978-91-8070-380-2 (pdf).
69. Varg, Lina (2024). *Fröken är lik sin fröken: Om vad som påverkar lärares didaktiska vägval och formar NO-undervisningen på mellanstadiet*. ISBN: 978-91-8070-389-5 (print) 978-91-8070-390-1 (pdf).
70. Zmyalova, Ekaterina (2024). *Sámi Children's Right to Learn Their Language: Indigenous Experiences and Law in the Russian School Context*. ISBN 978-91-8070-366-6 (print) 978-91-8070-367-3 (pdf).
71. Lindqvist, Louise (2024). *A school subject under pressure: understanding the changing means and ends of Swedish physical education and health*. ISBN: 978-91-8070-369-7 (print) 978-91-8070-370-3 (pdf).
72. Holmgren, Karoline (2024). *Mål, matematik och mening: om identitet i mötet med gymnasieskolans yrkesprogram*. ISBN: 978-91-8070-375-8 (print) 978-91-8070-376-5 (pdf).
73. Ehdin, Johan (2024). *Organisatoriskt lärande och särskiljande (special)pedagogiska verksamheter*. ISBN: 978-91-8070-338-3 (print) 978-91-8070-339-0 (pdf).
74. Almqvist, Louise (2024). *Störande litteraturundervisning: Litteratur, demokrati och värdegrundsarbete*. ISBN: 978-91-7247-753-7.
75. Sehlström, Pär (2024). *Students with Reading Difficulties in Upper Secondary School: Educational Attainment, Written Text Quality, and Self-Efficacy for Writing in L1 and L2*. ISBN: 978-91-8070-451-9 (print) 978-91-8070-452-6 (pdf).
76. Stridsman, Maria (2024). *Ordförrådsutveckling i klassrummet: en fallstudie om aktiviteter och resurser i engelska i åk 4–5*. ISBN: 978-91-8070-469-4 (print) 978-91-8070-470-0 (pdf).
77. Gustafsson, Ulrika (2024). *School digitalisation in Sweden: Governance and policy translation in a decentralised K–12 education context*. ISBN 978-91-8070-532-5 (print) 978-91-8070-533-2 (pdf).
78. Bergström, Jenny (2025) *English for Others: Power and Othering in The Language Introduction Program in Sweden*. ISBN: 978-91-8070-607-7 (print) 978-91-8070-609-3 (pdf).
79. Lundberg, Simon (2025) *Historieundervisning i en tid av migrationspräglad mångfald: Lärares didaktiska överväganden*. ISBN: 978-91-8070-604-9 (print) 978-91-8070-605-6 (pdf).

