



<http://www.diva-portal.org>

This is the published version of a paper published in *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*.

Citation for the original published paper (version of record):

Nielsen, L. (2013)

Historieundervisning och identitet i det mångkulturella samhället.

*Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, (2013:2): 38-64

Access to the published version may require subscription.

N.B. When citing this work, cite the original published paper.

Permanent link to this version:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-30084>

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Historieundervisning och identitet i det mångkulturella samhället

Laila Nielsen

Nordidactica 2013:2

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: [www.kau.se/nordidactica](http://www.kau.se/nordidactica)

**Nordidactica**  
**- Journal of Humanities and Social**  
**Science Education**

**2013:2**

## Historieundervisning och identitet i det mångkulturella samhället

Laila Nielsen

Läroartbildare och fil. doktor i historia

Högskolan i Jönköping

*Abstract: In a Swedish context multicultural research is a field of research in progress where much remains to be done, not least central for identity issues is studies about history teaching. The multicultural society challenges over the past two decades have clearly been intertwined with increased socioeconomic disparities. Out from a deteriorated equivalence in Swedish schools the teachers face increasingly large differences regarding students' potential, motivation and school results. The purpose of the article is to, on the basis of current Swedish and Anglo-Saxon research in this area, present an analysis tool of four possible strategies for teaching in the multicultural Society. The practical use of the analysis tool will be discussed by comparing the four strategies with the experiences from seven history teachers. The article has three starting points for such a discussion: The article begins with a brief account of some socio-economic and educational policy changes that have taken place in the Swedish school system in the past decades. After an Anglo-Saxon and Swedish research review, follows an account of the four strategies that make up the analysis tool. The article is concluded by a description and discussion of seven upper secondary school teachers' experiences from teaching history to students with different identities and conditions in the multicultural society.*

KEYWORDS: HISTORY TEACHING, EDUCATIONAL STRATEGIES, IDENTITY, MULTICULTURAL SOCIETY, SCHOOL POLICIES

About the author: Laila Nielsen is since 2009 a Senior Lecturer in history at the School of Education and Communication, Jönköping University. Laila defended her doctoral thesis, "Unfree to develop: a comparative study of Kuria and Ukerewe under colonial rule: Tanzania 1850-1961", in 2003 at Gothenburg University. She is also a part-time teacher at Gothenburg University. Laila has a Master of Education for the Upper Secondary School in history and social studies from Gothenburg University. In her teaching and research, she has during the recent years been particularly focused on school issues related to globalisation and marginalization in the multicultural society.

## **Inledning**

### **Syfte**

Syftet med artikeln är att utifrån svensk och anglosaxisk forskning presentera ett analysverktyg bestående av fyra möjliga strategier för undervisning i det mångkulturella samhället: En universalistisk strategi, en särartspolitisk strategi, en strategi utifrån multipla identiteter och en strategi utifrån kritisk mångkulturalism.

Den praktiska relevansen av analysverktyget kommer att prövas genom att appliceras på och jämföras med en redogörelse av sju lärares erfarenheter av historieundervisning på gymnasiet. En sådan jämförelse tydliggör likheter och skillnader mellan forskningsfältets teorier och lärares praktiker. Vidare kommer analysen av framgångsrika lärares erfarenheter att bidra till att utveckla forskningsfältet som tidigare primärt varit problemorienterat.

### **Artikels disposition**

För att ge läsaren en bild av den svenska skolans nya utmaningar inleds artikeln med en kortfattad redogörelse av några socioekonomiska och skolpolitiska förändringar som skolan har genomgått, där gymnasiereformen GY2011 utgör ett konkret exempel. Härfter följer en presentation med några exempel från svensk och anglosaxisk forskning om undervisning och identitet i det mångkulturella samhället. Med förankring i forskningsläget och teoribildning på området presenteras fyra möjliga strategier för en mångkulturell undervisning. Strategierna utgör tillsammans ett analysverktyg som används för en diskussion av sju historielärares undervisningserfarenheter. En beskrivning av förutsättningarna och metodval för intervjuerna med historielärarna kommer att presenteras i anslutning till resultatredovisningen. Artikeln avslutas med några reflektioner kring de förändrade förutsättningarna för historieundervisningen i det mångkulturella samhället.

## **Bakgrund**

Det framväxande mångkulturella samhället har medfört nya utmaningar för skolans undervisning, vilket också har gett upphov till ny forskning på området. Detta är forskningsfält under utveckling där mycket kvarstår att göra, inte minst inom det för identitetsfrågor så centrala skolämnet historia. Under de dryga två senaste decennierna har det mångkulturella svenska samhällets utmaningar allt tydligare sammanflätats med ökade klyftor mellan rika och fattiga. I den svenska skolan har detta visat sig genom att de elevgrupper som har svårigheter att klara skolan i stor utsträckning både är av icke-svensk bakgrund och har sämre socioekonomiska villkor (Skolverket, 2004 och 2012).

Den 1 juli 2011 började den nya gymnasiereformen GY2011 att gälla i Sverige. En viktig förändring var att tidigare gav samtliga gymnasieprogram behörighet för att läsa

vidare vid högskolan, d.v.s. även de yrkesförberedande programmen. I den nya gymnasieskolan kan eleverna få två typer av examen: En yrkesexamen eller en högskoleförberedande examen. En annan förändring är att historieämnets betydelse har stärkts när det blev gymnasiegemensamt. Tidigare erbjöds historieundervisningen till elever som själva valt att läsa historia, men numera är historieundervisningen obligatorisk för samtliga gymnasieelever (Historia A, 50 p). Dessa pågående förändringar påverkar förutsättningarna för att bedriva historieundervisning och aktualiserar behovet av och ger så småningom en möjlighet till att studera *hur* undervisningen påverkas av reformen och elevgruppernas förändrade sammansättning. I väntan på att en sådan utvärdering låter sig göras är det intressant att redan nu och utifrån de omständigheter som legat till grund för GY2011 reflektera över de utmaningar som den svenska gymnasieskolans historieundervisning idag står inför; framför allt gällande arbetet med elevers identitet i det mångkulturella samhället med ökade socioekonomiska klyftor.

### **Icke godkänd i den svenska skolan**

Bakgrunden till regeringens beslut om GY2011 var att den svenska Gymnasieskolan stod inför flera stora utmaningar:

- alltför många elever avbröt sina studier eller avslutade sina studier utan godkända betyg,
- huvudmännen använde, i vissa fall, det lokala friutrymmet för att sänka kraven, och
- gymnasieskolan förberedde inte eleverna tillräckligt väl för vare sig fortsatta studier eller yrkeslivet ([www.regeringen.se/sb/d/11908](http://www.regeringen.se/sb/d/11908))

De senaste åren har det framkommit att ett växande antal elever som lämnar grundskolan saknar behörighet för gymnasieskolan. År 2003 gav regeringen Skolverket i uppdrag att ytterligare fördjupa analysen av orsakerna till varför elever med utländsk bakgrund generellt har lägre utbildningsresultat än svenska elever. Av Skolverkets slutrapport bekräftades bland annat skillnaderna i betygsresultat mellan infödda elever och elever med utländsk bakgrund till de inföddas fördel. Det framgick även att det finns ett antal socioekonomiska faktorer som samvarierar med skolresultaten. Dessa är fr.a. föräldrarnas utbildningsnivå, arbetsmarknadsanknytning och om eleven lever med båda föräldrarna eller med ensamförälder. Inte helt oväntat så är det i stor utsträckning samma elever som har utländsk bakgrund och sämre socioekonomiska villkor. Det visade sig även att elever från familjer med utländsk bakgrund i snitt har lägre disponibel inkomst än vad fallet är för infödda elever (Skolverkets slutrapport *Elever med utländsk bakgrund*, 2004).

Skolverkets rapport *Likvärdig utbildning i svensk grundskola?* som presenterades 2012 visar att elevers socioekonomiska bakgrund har haft fortsatt stor betydelse under senare år. Betydelsen av att vara utlandsfödd har ökat, vilket delvis kan förklaras av elevernas genomsnittliga ålder är högre vid invandring än tidigare. Rapporten visar

även att skillnaderna mellan skolors resultat har ökat, vilket delvis förklaras av att skolorna är segregerade utifrån socioekonomisk och utländsk bakgrund. I Östra Göteborg<sup>1</sup> 2011 lämnade till exempel hela 60 % av eleverna årskurs nio utan fullständiga slutbetyg, varav 42 % saknade behörighet för att söka till gymnasieskolans program (Skolinspektionen, 2012). Ytterligare en förklaring till den ökade segregationen är att studiemotiverade elever (oavsett socioekonomisk bakgrund) i allt större utsträckning utnyttjar det s.k. fria skolvalet för att söka sig till skolor med andra skolmotiverade elever. Eftersom elevers resultat påverkas både av övriga elevers resultat och av lärares förväntningar, så förstärks skillnaderna mellan skolorna ytterligare, vilket kallas *skolnivåeffekten*. Slutsatsen i rapporten är att likvärdigheten i den svenska grundskolan har försämrats. (Skolverkets rapport *Likvärdig utbildning i svensk grundskola?* Sammanfattning, 2012) Betydelsen av dessa rapporter ska förstås ur ett samhällsligt perspektiv där skolans mål i modern tid har varit att erbjuda alla elever en likvärdig utbildning för att bl.a. motverka segregation, diskriminering och marginalisering. En uppgift som den svenska skolan inte kan leva upp till idag. Skolans misslyckande på detta område ska även sättas i relation till att inkomstklyftorna i samhället har ökat med 31 procent under perioden 1991 och 2010 ("Fördelningspolitisk redogörelse" ur regeringens ekonomiska vårproposition, 2012).

Det mångkulturella klassrummet speglar på samma gång som det förbereder eleverna för villkoren i det globala och mångkulturella samhället. Hur det mångkulturella klassrummet är sammansatt skiljer sig tydligt åt mellan regioner, städer, landsbygd, stadsdelar och skolklasser. I storstadsregionernas förorter är de mångkulturella klassrummens problem ofta tydligast, vilket statistiken från östra Göteborg är ett exempel på. Här är boendesegregationen påtaglig och förorten representerar en social och etnisk "annanhet" där stora grupper är marginaliserade i utbildningssystemet, på arbetsmarknaden och bostadsmarknaden (Andersson Åsa et al. 2004, Sernhede, Ove, 2002). Dessa problem synliggörs ofta i förortens klassrum i form av otillräckliga resurser, stora klasser, stor omsättning på lärare, etc., vilket får tydliga återverkningar för skolans möjligheter att erbjuda alla elever rätten till en likvärdig utbildning. Men även i de monokulturella klassrummen i mera välbärgade områden är mångkulturalitet en viktig fråga att arbeta med i förhållande till elevers kunskaper, identitet och medborgarskap i det mångkulturella samhället.

Slutligen har även svensk skola försämrats i en internationell jämförelse. PISA-rapporten<sup>2</sup> 2009 visade att svenska 15-åringars läsförståelse och matematikkunskaper har försämrats under 2000-talet. Likaså har den svenska skolan blivit mindre likvärdig i jämförelse med övriga OECD-länder. År 2000 låg Sverige i topposition gällande likvärdighet, men har tappat till att numera vara ett genomsnittsland. Betydelsen av elevernas socioekonomiska bakgrund har förstärkts och är nu större än för OECD-genomsnittet (PISA 2009, skolverkets rapport). Sammanfattningsvis är de förändrade

---

<sup>1</sup> Östra Göteborg är en av stadens mest invandrartäta områden.

<sup>2</sup> PISA är en OECD-studie som mäter kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap.

förutsättningarna och de nya utmaningarna för den svenska skolan ett resultat av såväl ekonomiska konjunkturer, ekonomisk politik och skolpolitik som av det globala och mångkulturella samhällets framväxt. Utvecklingen har varit likartad och pågått länge i flera länder. En kort utblick och jämförelse med internationell forskning om elevers identitet och utbildningsrelaterade frågor i det mångkulturella samhället ger perspektiv på svenska förhållanden.

## Undervisning för kulturell mångfald – en forskningsöversikt

I länder som USA, Canada och Storbritannien har forskning om mångkulturell utbildning<sup>3</sup> under de senaste tjugo åren haft en stor genomslagskraft för såväl skolans styrdokument som för den praktiska undervisningen. En inflytelserik forskare på området är James A. Banks. Han beskriver mångkulturell utbildning som en idé, utbildningsreform och process som syftar till att skapa likvärdiga utbildningsmöjligheter för alla elever, även för minoritetsgrupper av annan etnicitet och social klass. Detta ska genomföras genom att förändra skolmiljön så att den avspeglar den mångfald av grupper och kulturer som finns representerade i både samhälle och klassrum. Banks har identifierat fem olika dimensioner av mångkulturell utbildning; integration av innehåll, den kunskapande processen, reducering av fördomar, en rättvis pedagogik samt en tillåtande skolkultur och social struktur (Banks, 2002, kap. 1-2).

I Amy Gutmanns teorier om ”demokratisk utbildning” (Gutmann, 1999) menar hon att det är en central uppgift för utbildningssystemet att utrusta elever med nödvändiga kunskaper för att upprätthålla och utveckla demokratin med målet att behandla alla individer som jämlika medborgare (Gutmann, 1999, s. 41-50). I relationen mellan stat och det mångkulturella samhället framhåller Gutmann erkännande och tolerans: Att en statlig utbildningspolitik dels ska erkänna förtryckta gruppers erfarenheter genom att politik och styrdokument speglar värderingar hos flera gemenskaper (så länge de respekterar medborgares rättigheter) och dels visa tolerans för oenighet om t.ex. trosfrågor och sedvanor som handlar om grundläggande friheter (Gutmann, 1999, s. 303-313).

I takt med ökade sociala och ekonomiska klyftor har förutsättningarna för mångkulturell undervisning förändrats. Inom forskarsamhället har det även medfört att kritiken mot ovan beskrivna liberala teorier om mångkulturell utbildning har ökat. Inom forskningsinriktningen ”kritisk mångkulturalism”<sup>4</sup> har forskare som Basil Bernstein (1996), Stephen May, Christine E. Sleeter (2010, Introduction) och Zeus Leonardo (2009) kritiserat den liberala mångkulturella undervisningens oförmåga att på allvar synliggöra och möta de strukturella sociala och kulturella orättvisor som man menar ligger till grund för de svårigheter som den mångkulturella utbildningen

---

<sup>3</sup> Multicultural education

<sup>4</sup> Critical Multiculturalism. Forskningsinriktningen kritisk mångkulturalism omfattar olika delar så som antirasistisk undervisning, kritisk rasteori och kritisk pedagogik.

kännetecknas av. Under senare år har det publicerats flera arbeten med exempel på praktiska erfarenheter av undervisning utifrån mångkulturell utbildning och kritisk mångkulturalism (May and Sleeter, 2012, Heilman, 2010, Banks James A. Ed, 2009, Keddie, Amanda, 2012).

Två gemensamma kännetecken för merparten av mångkulturell utbildningsforskning idag är att man dels framhåller betydelsen av att individer inte bär på singulära identiteter, utan ingår i flera sammanhang, vilket definierar multipla identiteter utifrån t.ex. familj, social klass, religion, genus, etnicitet, sexualitet, etc. och dels framhåller identitetsskapande som en process (Bhabha, 1994, Butler, 1993, Hall and du Gay, 2008, May and Sleeter, 2010, Nussbaum, 1997, Sen, 2006). Hur denna relation eller förhandling mellan individer och olika diskurser går till väcker frågor om både den identitetsskapande processen och om hur samhället verkar för mångfald och social rättvisa. Betydelsen och innebörden som olika forskare tillskriver individens multipla identiteter skiljer sig åt beroende på forskarnas teoretiska och ideologiska positioner i andra frågor. Delar av den internationella forskningens olika teoretiska positioner finns även representerade inom svensk forskning om mångkulturell utbildning. Här följer några exempel som har särskild relevans för historieundervisning och den identitetsskapande processen.

### **Interkulturell pedagogik och historiedidaktik**

I antologin *Interkulturell pedagogik i teori och praktik* (2004) presenterar lärarutbildare och forskare från Södertörns högskola exempel på ämnesmässiga tillämpningsområden av interkulturell pedagogik. Under 1980-talet innebar interkulturell undervisning en ”strävan efter att skapa förståelse för invandrarnas etniska särart och att därmed öka möjligheter till en konfliktfri samexistens inom det svenska samhället” (Lahdenperä, 2004, s. 16). Från slutet av 1990-talet och framåt blev benämningarna mångkulturellt samhälle och mångfald utgångspunkten för en utbildning som ”på en och samma gång främjar kulturell identitet samt kunskap om och respekt för andra kulturer” (Prop. 1994/95:100, bilaga 4, Lahdenperä, 2004, s. 16). I samma antologi presenterar historikern Kenneth Awebro det utvecklingsarbete av interkulturell arkivpedagogik där studenter med både svensk och icke-svensk bakgrund har getts möjlighet att leta i och reflektera över arkivmaterial från skilda kulturer och länder. Det är ett konkret exempel på hur skolorna kan arbeta för ökad integration och förståelse i ett mångkulturellt klassrum ur aspekter så som t.ex. minoriteters strävan att slå vakt om sin kultur och svenskars möte med icke-svenskar. Arkivmaterialet belyser olika delar av vårt mångkulturella arv (Awebro ur Lahdenperä, 2004, s. 106-120).

Historiedidaktiken har till syfte att knyta samman det historiska innehållet – det vetenskapliga och omvärldens – med kunskaper om eleven och dennes lärande (Andersson, Bo, 2004, ”Sammanfattning”). Den historiedidaktiska forskningen om historieämnets roll och identitet i det mångkulturella klassrummet är relativt ny och har genomförts i en begränsad omfattning. Kenneth Nordgren (2006) har i sin doktorsavhandling formulerat en för forskningsfältet central fråga: ”Hur påverkar de



mångkulturella erfarenheterna historieskrivningens räckvidd? Eller omvänt genom vilka historiemedvetande betraktar vi samtiden?” (Nordgren, 2006, s. 13). Han har undersökt olika uttryck för historiemedvetande genom tre studier som har mångkulturalitet som gemensamt tema. Han finner bland annat att innehållet i svenska styrdokument är otydligt och delvis motsägelsefullt vad gäller riktlinjer och mål för att utveckla elevernas interkulturella kompetens. Resultatet av visar att läroboksförfattarna har haft svårt att anpassa sig till samhällets mångkulturella utveckling liksom till styrdokumentens interkulturella ambitioner. Läroböckerna är i stor utsträckning fortfarande monokulturella och lämnar ett begränsat utrymme åt utomeuropeisk och global historia (Nordgren, 2006, s. 217 ff). Det finns ytterligare läroboksstudier som bekräftar hur svenska läromedel förmedlar en eurocentrisk skildring av andra kulturer och dikotomin ”vi och dom” (Se till exempel Kamali och Sawyer red., 2006, Palmberg 2000, Ajagan-Lester, 2000).

Även Vanja Lozics doktorsavhandling *I historiekansons skugga* (2010) problematiserar historieämnet i förhållande till det mångkulturella samhället. Han undersöker relationen mellan ungdomars etniska identifikationer och deras syn på historieämnet (Lozics 2010, s. 12-13). I den så kallade kommunitaristiska<sup>5</sup> skol- och identifikationspolitiken är en utgångspunkt att undervisningen ska bygga på elevernas etniska identifikationer. Lozic ser hinder för en sådan politik eftersom eleverna uttrycker mycket mer komplexa kulturella tillhörigheter än vad förespråkarna för erkännandets politik gör gällande. Lozic menar vidare att elevernas och historieförmedlarnas ställningstaganden påminner mer om en universalistisk syn på mångkulturella samhällen<sup>6</sup> (Lozics 2010, s. 297 ff.).

Ove Sernhede har publicerat ett antal arbeten som uppmärksammar villkoren för marginaliserade grupper i framför allt svenska storstäders förortsområden. I de inledande kapitlen till boken *Förorten, skolan och ungdomskulturen* beskrivs en omvandling av det svenska skol- och samhällssystemet från efterkrigstidens fokus på välfärdsstaten till 1990-talets systemskifte med nya sociala klyftor och en marknadsanpassad skola<sup>7</sup> (Sernhede, red., 2011). Antologins författare tar sin utgångspunkt i två konkreta exempel på förortsskolor där skilda pedagogiska modeller och förhållningssätt beskrivs och diskuteras. I det ena skolexemplet beskrivs och diskuteras hur skolan sedan slutet av 1990-talet har utvecklats med utgångspunkt i den s.k. Monroemodellen<sup>8</sup> som prioriterar skolkunskaper, ordning och reda (Sernhede red., 2011, s. 85). Enligt kommunens kvalitetsmätningar visar eleverna hög trivsel och trygghet, medan det genomsnittliga betyget på skolan är lågt i jämförelse med andra skolor (Lundblad, Johannes, ur Sernhede, 2011). Bokens andra skolexempel handlar ”Om klyftan mellan policy och skolans inre verklighet”. Här framgår det att skolan har haft ett imagearbete där skolans policytexter har beskrivit en interkulturell

---

<sup>5</sup> Eller särartspolitiska

<sup>6</sup> Innebörden av de olika synsätten/strategierna framgår utförligare nedan.

<sup>7</sup> Jämför med forskningsinriktningen som beskrivs ovan som ”kritisk mångkulturalism”

<sup>8</sup> Modellen har uppkallats efter Lorraine Monroe, rektor från en av New Yorks fattiga stadsdelar.

pedagogik, men denna har tyvärr saknat motsvarighet i skolans undervisning och vardagsliv (Gustafsson, Jan, ur Sernhede, 2011).

Dessa exempel på svensk forskning på området synliggör några av de utmaningar som den svenska skolan möter i det mångkulturella samhället så som de framträder i mötet mellan olika elevgrupper och interkulturell pedagogik, läromedel samt styrdokument. Skolan är en offentlig institution vars inflytande över unga människors identitetsskapande är stor och där historieundervisningen har en särskild roll. Detta uttrycks väl i ett av syftena med ämnet historia: ”Eleverna ska också få utveckla förståelse av nutiden samt förmåga att orientera sig inför framtiden” (Utbildningsdepartementet, 2010, s. 25). Uttryckt annorlunda ställer det framväxande globala och mångkulturella samhället nya krav på *hur* vårt förflutna gestaltas och tolkas. Eller omvänt som Nordgren uttrycker det: ”[G]enom vilka historiemedvetande betraktar vi samtiden?” (Nordgren, 2006, s. 13).

Vår identitet definierar vilka vi är och varifrån vi kommer. När vi upptäcker och utvecklar vår identitet så gör vi det inte ensamma, isolerade från andra, utan i dialog med andra. Betydelsen av relationer lyfter bland annat Charles Taylor (1994) fram i tesen ”att vår identitet delvis formas av andras erkännande, eller frånvaron där av [...]” (Taylor, 1994, s. 37). När Taylor utvecklar betydelsen av ”erkännandets politik” så urskiljer han dels den s.k. intimsfären där vår identitets- och jagbildning sker i samspel med (eller i kamp mot) våra ”betydelsefulla andra” (Taylor, 1994, s. 42-43)<sup>9</sup> såsom familj och vänner, och dels i den offentliga sfären där han menar att en politik för olika grupper lika erkännande har blivit allt mera betydelsefull i vårt moderna mångkulturella samhälle (Taylor, 1994, s. 46). Betydelsen av att utveckla fungerande strategier för att möta det mångkulturella samhällets nya utmaningar har, som det framgått ovan, aktualiserats ytterligare när ett växande antal elever lämnar skolan utan godkända betyg.

Varken identitetsskapande eller historieskrivning är något som är en gång för alla givet. En individs identitet utgörs inte av en stabil kärna med en början och ett slut utan av förändring genom historiens växlingar. Vår kulturella identitet kan inte heller begränsas till t.ex. en grupp tillhörighet utifrån en gemensam historia och härkomst. Istället är identiteter ofta splittrade och fragmenterade; aldrig singulära, men multipla och konstrueras ofta utifrån antagonistiska och korsande diskurser och positioner. (Hall och du Gay, 2008, s. 4-5).

## **Ett analysverktyg: Fyra möjliga strategier för lärares arbete med elevers identitet**

---

<sup>9</sup> Taylor hänvisar till George Herbert Mead som introducerar begreppet i *Medvetandet, jaget och samhället*, 1976. Taylor exemplifierar med hur vi i unga år formas av våra föräldrars inflytande.

Med förankring i teoribildning rörande identitet i det mångkulturella samhället går det att urskilja åtminstone fyra synsätt och möjliga strategier för lärares undervisning i relation till elevers identitetsskapande processer. Strategierna står ibland i motsättning till varandra, men kan även överlappa och komplettera varandra. Följande fyra strategier presenteras här som ett analysverktyg för en diskussion av de sju lärares undervisningserfarenheter som redovisas nedan: En universalistisk strategi, en särartspolitisk strategi, en strategi utifrån multipla identiteter och en strategi utifrån kritisk mångkulturalism.

Skolan utgör ett offentligt sammanhang där elevernas olika identiteter representeras, konstrueras, ifrågasätts och förändras. I den svenska skollagen och andra styrdokument, är det tydligt att skolan ska verka för olika gruppers lika erkännande där alla människors lika värde oavsett tillhörighet eller identitet betonas. Innebörden av denna målsättning har varit att verka för allas lika rätt och möjligheter, så som t.ex. rätten till en likvärdig utbildning samt att skolan ska klargöra elevers (och vårdnadshavares) rättigheter och skyldigheter för att aktivt delta i samhällslivet (LGR 11, 2011, s. 5). Amy Gutmann bland andra framhåller utbildningssystemets uppgift att utrusta elever med nödvändiga kunskaper för att upprätthålla och utveckla demokratin med målet att behandla alla individer som jämlika medborgare oavsett deras genus, etnicitet, religion, etc. (Gutmann, 1999, s. 41ff.). Målet är att på detta sätt verka för universella och individbaserade fri- och rättigheter och bygger på ett antagande om konsensus gällande det gemensammas bästa, genom vilket orättvisor mellan individer och grupper ska undvikas. Denna *universalistiska strategi* har en tydlig koppling till liberala politiska värden (Se bl.a. Taylor, 2009 och Gutmann, 1999). Teorin har bland annat kritiserats för att behandla människor på ett ”särartsblint” sätt och som förnekar identiteter genom att tvinga in människor in en förment neutral form. En form som i själva verket speglar en hegemonisk kultur (Taylor, 2009, s. 50-51).

Det moderna identitetsbegreppet i det mångkulturella samhället har även gett upphov till en mera *särartspolitisk strategi* även kallad en kommunitaristisk strategi. Flera forskare menar att denna kommunitaristiska politik kännetecknade svensk mångkulturell skolpolitik under 1970-talet (Se t.ex. Lozic, 2010, s. 38-39, och Lahdenperä, 2004, s. 16). Särartspolitiken deklarerar erkännandet av den särskilda identiteten hos en individ eller grupp. Bakom kravet på erkännande ligger även här en princip om allmän jämlikhet genom fördömandet av diskriminering. Men här är det, istället för allas ”likhet” (lika värde) inför rättigheter och möjligheter, gruppers ”olikheter” gentemot andra som värnas. Tanken är här att denna olikhet behöver erkännas och skyddas från att ignoreras av eller införlivas med majoritetsidentiteten (Taylor, 1994, s. 46-47). Som ett exempel på värnandet om kulturell mångfald i svenska styrdokument se till exempel ”Skolans värdegrund och uppdrag”, Lgr 11.

Som tidigare nämnts betonar merparten av mångkulturell utbildningsforskning att individer inte bär på singulära identiteter, utan ingår i flera sammanhang som definierar multipla identiteter utifrån t.ex. familjen, social klass, religion, genus, etnicitet, etc. i en identitetsskapande process. Amartya Sen utvecklar resonemanget om *multipla identiteter* ytterligare från att utgöra en klargörande utgångspunkt inom mångkulturell forskning, till att även ha en avgörande betydelse för både

problemformuleringar och analyser. Enligt Sen tenderar särartspolitiska teorier om mångkultur att dels lyfta fram kulturbegreppet som en självständig orsaksfaktor bakom problematiska sociala situationer och dels betona behovet av kulturellt bevarande. (Sen, 2006, s. 109ff.). Uttryckt annorlunda så förutsätter särartspolitiska teorier att det i den offentliga sfären finns minoritetsgrupper som definieras/definierar sig utifrån singulära identiteter som behöver bevaras. Genom att ifrågasätta denna föreställning om singulära identiteter och istället tydliggöra betydelsen av multipla identiteter; vilket ger oss frihet att prioritera och förändra dessa, så kan en tredje strategi om *multipla identiteter* formuleras.<sup>10</sup> För att använda Sens ord:

*Hoppet om harmoni i vår värld vilar snarare på mångfalden av identiteter, som överlappar varandra och motverkar skarpa gränsdragningar och orubbliga skiljelinjer. Vår gemensamma mänsklighet är allvarligt hotad om mångfalden tillåts krympa samman i ett allenarådande klassificeringssystem (Sen, 2006, s. 31).*

Slutligen har den fjärde strategin om *kritisk mångkulturalism* sitt ursprung bland brittiska antirasistiska forskare och utifrån ett neo-marxistiskt perspektiv. Så som det redan har framgått menar dess förespråkare att mångkulturell utbildning sällan genomförs från en neutral utgångspunkt, utan utifrån de normer som gäller i majoritetssamhället, vilka är förankrade i en liberal politik.<sup>11</sup> Med detta som utgångspunkt kritiserar t.ex. den universalistiska strategin för att framställa alla som jämlika medborgare, vilket riktar bort uppmärksamheten från det mångkulturella samhällets strukturella orättvisor och maktrelationer mellan grupper. Av liknande skäl riktas kritik mot idén om multipla identiteter: Eftersom människor inte lever under likvärdiga villkor så har de inte heller likvärdiga möjligheter att välja och prioritera vilka identiteter de vill lyfta fram i skilda sammanhang. Individer och gruppers handlingsutrymmen begränsas av strukturella krafter som kapitalism, rasism, kolonialism och sexism (May och Sleeter, 2010, s. 5-6). Kultur och identitet förstås här som flerskiktade, flytande, komplexa och omfattas av flera sociala kategorier som ständigt rekonstrueras genom deltagande i sociala situationer. Innebörden av denna typ av strukturell analys i skolan är att utmana maktrelationer genom att synliggöra hur makt används och institutionaliseras och med kollektiva krafter arbeta för en förändring (May och Sleeter, 2010, s. 10).

---

<sup>10</sup> Jämför även med postkolonial forskning om hybriditet, mellanpositioner och diasporor som beskrivs i t.ex. Ania Loomba, *Kolonialism/Postkolonialism*, 2008, kap. 11. Se även svensk didaktisk/interkulturell forskning om t.ex. ”interkulturell” identitet i Lahdenperä, 2004, s. 19 f. och Nordgrens, 2006 delstudie om att bevara och utveckla diasporaidentitet.

<sup>11</sup> Kritisk mångkultur är även den teoretiska utgångspunkten i kunskapsöversikten Camilla Hällgren, m.fl., *ÖVERALLT OCH INGENSTANS, Mångkulturella och antirasistiska frågor i svensk skola*, Myndigheten för skolutveckling, 2006. Här efterlyser man bl.a. att mångkulturella frågor tydligare kopplas till frågor om rasism och främlingsfientlighet.

## Hur undervisar historielärare utifrån elevers olika identiteter och förutsättningar?

### Val av svarspersoner och metod

Historieskrivningen och historievetenskapens framväxt har under de senaste 100 åren haft en avgörande roll för utvecklingen av både en nationell identitet och för bilden av ”den andre”. Långt in på 1900-talet var t.ex. historieundervisningens främsta uppgift att förvalta en svensk nationell identitet. Historieämnets roll i den svenska skolan har delvis förändrats med globaliseringen och det mångkulturella samhällets framväxt, vilket bl.a. framgår av politiska direktiv och av skolans styrdokument.<sup>12</sup> Samtidigt finns det fortfarande kvar tydliga enkönade, monokulturella och eurocentriska inslag i historieskrivningens och undervisningens innehåll, fokus och perspektiv. Som framgått ovan har svårigheterna i den mångkulturella skolan ökat ytterligare av det växande antal elever som lämnar skolan utan godkända betyg. Detta samtidigt som lärare ofta upplever det svårt och känner osäkerhet i arbetet med elever i det mångkulturella samhället (Se t.ex. Nordgren, 2006, s. 217 ff. och Kamali, 2006). Som en följd av detta är det i första hand skolans svårigheter som den tidigare forskningen har haft fokus på, vilket bl.a. har undersökts genom läromedelsstudier och om elevers upplevelser av och synpunkter på historieundervisningen. Vad gäller historielärares undervisningserfarenheter och idéer har den svenska forskningen varit mera begränsad. Det finns dock lärare som upplever att de hittat fungerande modeller i sin undervisning. Eftersom det är viktigt att komma framåt i denna komplexa fråga har urvalet av de sju lärare som har intervjuats styrts av att de har rykte om sig att vara duktiga, ambitiösa och att de anser sig ha utvecklat fungerande arbetssätt i historieundervisningen. Ytterligare ett skäl till det strategiska urvalet är att de valda lärarnas framgångsrika undervisningserfarenheter utgör gynnsamma omständigheter för att testa de fyra strategiernas praktiska relevans. Urvalet följer logiken att om inte de fyra strategierna har stöd hos framgångsrika lärares erfarenheter har de sannolikt inte stöd bland andra verksamma lärare heller (Esaiasson, Gilljam, et al. 2007, s. 183).

Självklart har även dessa sju lärare med sig erfarenheter av problem och svårigheter i sin undervisning, vilket framgår av intervjuerna. De valda lärarnas goda rykte som framgångsrika och ambitiösa lärare har identifierats utifrån lärarutbildares och lärarstudenters kontakter och erfarenheter av dessa i samband med lärarstudenters verksamhetsförlagda utbildning (VFU) vid Högskolan i Jönköping.<sup>13</sup> Uppagningsområdena för skolorna där lärarna har sin undervisningserfarenhet är

---

<sup>12</sup> Se till exempel: SÖ, *Handlingsprogram för skolans internationalisering*, 1987, Prop 1997/98:16, Lpo 94, Lpf 94, Lpfö 98 och Lgr 11

<sup>13</sup> Urvalet av lärare har gjorts på skolor inom de geografiska områdena Jönköpings län och delar av Västra Götalands län där den verksamhetsförlagda utbildningen på Jönköpings Högskola är förlagd. Avgränsningen har gjorts med avsikten att begränsa kontexten där den empiriska undersökningen har gjorts.

likartade.<sup>14</sup> Lärarnas elever har skiftande etnisk bakgrund och representerar både stad och landsbygd. Ytterligare en likhet är att eftersom effekterna av gymnasiereformen GY2011 vid intervju tillfällena inte hunnit verka, så kommer lärarnas erfarenheter från den tidsperiod när historieämnet ännu var valfritt och eleverna själva valde att studera historia på gymnasiet. Antalet intervjuade lärare är begränsade till sju personer, varför urvalet på intet sätt är representativt för verksamma historielärare. För att synliggöra aspekter som kan ha betydelse för hur lärarna undervisar så presenteras deras kön, ålder, etniska och socioekonomiska bakgrund samt antal verksamma yrkesår i tabellen nedan.

Respondent	Ålder	Verksamma år inom yrket	Klassbakgrund	Geografiskt ursprung
Kvinnlig lärare 1	31	3+9*	Lägre medelklass	Mindre samhälle, Sverige
Kvinnlig lärare 2	33	5	Arbetarklass	Mindre samhälle, Sverige
Kvinnlig lärare 3	40	15	Lägre medelklass	Mindre samhälle, Sverige/Finl.
Manlig lärare 1	35	4	Medelklass	Mindre samhälle, Sverige
Manlig lärare 2	44	15	Arbetarklass	Stad, Sverige
Manlig lärare 3	46	15	Medelklass	Stad, Latinamerika
Manlig lärare 4	57	20	Medelklass	Stad, Sverige

\*nio års erfarenhet som icke behörig lärare

Intervjuerna var semistrukturerade och öppna, vilket möjliggjorde för lärarna att ganska fritt redogöra för sina erfarenheter från och avsikter med historieundervisningen. Inledningsvis informerades lärarna om att syftet med intervjuerna var att få en bild av hur lärarna i sin historieundervisning arbetar med elevers identitet. Utifrån syftet ställdes ett antal tematiska ”grand tour”-frågor som kompletterades med uppföljningsfrågor (Esaiasson, Gilljam, et al. 2007, s. 298 ff.). För att åstadkomma en så fullständig bild som möjligt formulerades intervjufrågorna utifrån de tre ämnesdidaktiska frågeställningarna om vad (innehåll), hur (metoder) och varför (intentioner) lärarna undervisar i sitt ämne på det sättet de gör. För att i möjligaste mån undvika en styrning av lärarnas svar informerades de *inte* om analysverktygets fyra strategier för lärares arbete med elevers identitet. Däremot användes analysverktygets olika teorier för utformandet av intervjuguidens frågor,

---

<sup>14</sup> I de fall som elevunderlaget skiljer sig på ett sätt som kan ha betydelse för jämförelser och resultat framgår det av resultatredovisningen.

vilket avsåg att hjälpa lärarna att på olika sätt resonera och reflektera kring intervjuens tema.

### **Om historieundervisningens innehåll: Vad?**

En gemensam utgångspunkt för de intervjuade lärarna var betydelsen av att uppmärksamma elevernas olika identiteter och bakgrund i historieundervisningen. Samtidigt påpekade flera lärare, och framför allt de kvinnliga lärarna, att de vanligtvis inte tänker i termer av att aktivt arbeta utifrån elevers olika identiteter. Istället underströk de betydelsen av att lära känna sina elever för att bättre kunna utforma undervisningen på ett sätt som upplevs relevant för eleverna. Manlig lärare 3 resonerar på ett liknande sätt:

*I själva undervisningen tänker jag på elevers bakgrund, självklart.[...] Sen finns det ju elever som själva vill berätta att de är från Somalia eller så. Det utnyttjar jag direkt i undervisningen, för det måste man göra. För då har de något som de vill berätta om sin bakgrund, som de tycker är viktigt. Men det gör jag inte förrän eleverna själva vill. (Intervju med manlig lärare 3, 28 mars 2012)*

Även kvinnlig lärare 3 brukar vara försiktig i hanteringen av elevers bakgrund. Detta för att undvika att tvinga in någon i en given identitet. Istället vill hon ge eleverna själva möjlighet att välja vilken identitet de vill visa för sina klasskamrater. Det kan t.ex. vara att man är med i en fotbollsförening eller annan aktivitet som man identifierar sig starkt med. I historieundervisningen arbetar hon medvetet utifrån mångfaldsbegreppet, vilket t.ex. ger sig uttryck i att inte begränsa innehållet till vad som ofta utgör normen i traditionell historieskrivning; det vill säga en vit europeisk heterosexuell man från medelklassen. Hon eftersträvar att framställa historien på ett sätt så att eleverna ska kunna känna igen sig och hitta någon att identifiera sig med:

*Jag vet att vi har pratat om att gränser inte alltid följer nationsgränser [...] som att en fiskare i Bohuslän har lättare att identifiera sig med en fiskare i Normandie än vad fiskaren i Bohuslän har att göra med göteborgaren från innerstan. Trots att de lever väldigt nära varandra geografiskt så kan de leva väldigt olika liv. (Intervju med kvinnlig lärare 3, 29 februari 2012)*

Kvinnlig lärare 3 ser detta som en typ av identifiering, vilket hon jämför med om man har emigrerat, så kan man förstå hur det är att vara flykting. Oavsett tid och rum, är det samma rädslor som vi människor bär på. I valet av innehåll uttryckte de kvinnliga lärarna att de anstränger sig för att göra historieundervisningen spännande. De eftersträvar att möta elevernas verklighet i tid och rum och framför allt prioriterar de kunskapsprocessen och analysen av innehållet snarare än innehållet i sig. När de väljer innehåll styrs de mera av styrdokumentet och mindre av läroböckerna än vad

fallet är för några av de manliga lärarna. Kvinnlig lärare 1 uttrycker sina farhågor gällande läroböckernas begränsningar:

*På den skolan där jag är sitter många äldre lärare med läromedel som är väldigt eurocentriska och som inte problematiserar epokindelningen och då... Det ju bekvämt och enkelt att använda dom och det blir ju att man varje år befäster det här. Då tar man inte hänsyn till det mångkulturella klassrummet. (Intervju med kvinnlig lärare 1, 4 april, 2012)*

Både den manliga läraren 2 med arbetarklassbakgrund och manlig lärare 3 med Latinamerikansk bakgrund betonar betydelsen av klasstillhörighet för att förstå elevernas identitet. Vidare menar de att elevers invandrabakgrund och lägre sociala klasstillhörighet ofta överlappar varandra. Manlig lärare 3 säger det inte uttryckligen till eleverna men vill att de kopplar sitt lärande till sin egen bakgrund. Det kan vara kulturell, klass eller annan bakgrund. Samtidigt anser han att det är ett problem när man i debatten om mångkultur generaliserar och sätter en etikett på invandrarelevorna. Han menar att strukturella orättvisor ofta har större betydelse för elevers identitet än vad kulturell bakgrund har. När vi diskuterar undervisningens innehåll beskriver han hur han brukar utgå från eleverna och sig själv för att problematisera historieskrivningens eurocentrerade utgångspunkter:

*Jag är ett resultat av historien [...] Jag pratar ju mitt modersmål som är spanska, varför gör jag det? Jag är ju inte född i Spanien, jag är född i Centralamerika. Just att göra eleverna medvetna om det. Det finns ju elever som är från Latinamerika eller andra delar av världen som har varit kolonier, så, varför just där? (Intervju med manlig lärare 3, 28 mars, 2012)*

Manlig lärare 2 undervisar på IB-programmet (International Bachelor) som bland annat innebär att elevernas resultat bedöms externt och utifrån samma kriterier oavsett var i världen man läser programmet. Det medför t.ex. att innehåll och mål i kursplaner är tydliga och detaljerade, vilket begränsar lärarens inflytande över innehållet en hel del. Vi resonerar om hur dessa förutsättningar skiljer sig från den övriga svenska skolan och hur det påverkar lärarens undervisning. Läraren svarar:

*Generellt tycker jag ju att svenska skola sen tjugo år har haft ett problem med att det har varit för lite styrning [...] Jag tillhör ju dom som tycker att kommunaliseringen har varit en styggelse, men det som sen kom -94, där man hade mål men inga tydliga skrivningar om vad man ska göra i kurserna. Det i kombination [...] var bedrövligt, men det blev en bra ursäkt för att kunna spara tycker jag och likvärdigheten havererade. [...] Så, det är befriande att jobba på ett program som har en tydlig struktur med vad man vill uppnå. (Intervju med manlig lärare 2, 28 mars, 2012)*



En nackdel med den tydliga styrningen mot examination är att läraren ibland upplever att det hämmar honom när han t.ex. inte kan fördjupa sig i ett ämne som är tillräckligt examinationsnyttigt. En märkbar skillnad i innehållet på IB-programmet och andra svenska gymnasieprogram är att de lokala och nationella perspektiven får stå tillbaka för den globala historien. Vad gäller perspektivval utifrån den svenska värdegrunden, så anser läraren att genusperspektivet behandlas på ett lite omodernt sätt på IB-programmet. Genus behandlas som en separat fråga om kvinnohistoria som kan läggas till den ”allmänna” historien. I övrigt anser han att det finns utrymme för att anlägga olika perspektiv utifrån värdegrunden.

Manlig lärare 1 och 4 resonerar delvis annorlunda vad gäller hur de väljer undervisningens innehåll utifrån den elevgrupp de för tillfället har. Manlig lärare 4 har tidigare arbetat med marknadsföring där man diskuterade vilka målgrupper man hade, ett förhållningssätt som han har översatt till sitt arbete som lärare. I urval av undervisningens innehåll ser han dels till de programval eleverna har gjort och dels till elevernas olika förkunskaper och hur studiemotiverade de är. I övrigt är det läroplaner och egna intresseområden som styr urvalet. Manlig lärare 1 tar inte så starkt intryck av vad som står i kursplanerna och läroböcker när han gör sina urval. Förutom elevernas programval är han väldigt noga med att ta reda på vad som intresserar eleverna:

*Nu har jag en naturvetarklass till exempel. Då vet jag att jag har många blivande ingenjörer [...] så där har jag väldigt mycket fokus på teknologi och ekonomi. [...] Samhällsvetarklassen jag hade var väldigt intresserad av konst och litteratur [...] Då hade jag fokus på det. [...] Det tar död på allt att inte få hålla på med sånt som man tycker är intressant. (Intervju med manlig lärare 1, 13 april, 2012)*

Förutom att elevernas intressen påverkar urvalet så utgår lärare manlig lärare 1 alltid från en grundläggande fråga i sin historieundervisning: Vad innebär det att vara människa under olika tider och omständigheter? Här vill han både synliggöra strukturerna och de individuella människorna av kött och blod. Detta för att få eleverna att reflektera över sin egen situation; vilka de är. Även kvinnlig lärare 2 understryker betydelsen av att eleverna utgår från den situation de befinner sig i och att man synliggör olikheter för att i ett nästa steg lära sig att respektera dem. Även i urvalet av undervisningens innehåll prioriterar hon skillnader och olikheter när hon arbetar utifrån historiska teman och begrepp. Hon ger exempel:

*Vad är begreppet folkmord? Vad associerar jag till när jag hör det begreppet? Vad associerar du till? Det finns liksom inte ett svar, det finns inte en förklaring och det vill jag lyfta fram hela tiden; att det finns inte bara en historia! [...] utan det finns mängder av historiska tidslinjer beroende på vilka perspektiv vi anlägger. (Intervju med kvinnlig lärare 2, 2 april, 2012)*

Till skillnad från de manliga lärarna 1 och 4 menar kvinnlig lärare 2 att eleverna ofta har svårt att välja vad de tycker är intressant att läsa om i historien, så hon gör

urvalen åt dem. Kriterierna för vad som ska behandlas hämtar hon från kursplanen. Hon tycker att läroboken bäst fungerar som en grund, utifrån vilken hon gör fördjupningar med eleverna.

### **Om historieundervisningens metoder: Hur?**

Flera av de intervjuade lärarna lyfte fram betydelsen av struktur och tydlighet i undervisningen. Manlig lärare 2 hänvisar till utbildningssociologen Basil Bernsteins (1925-2000) teorier gällande hur tydlig styrning i undervisningen underlättar inläringen för svaga elever:

*Han argumenterar ju för ett helt annat perspektiv [...] att dom som förlorar mest på att skolan inte har en tydlig struktur, det kan gälla ämnesinnehåll och metoder, det är de svagaste eleverna. Så, när man pratar om att skolan ska anpassa sig efter olika sociala praktiker som finns så slutar det alltid med i min värld att elever som kommer från hem där man har en god studievana, de eleverna har med sig mycket skolkultur. De klarar sig oavsett hur skolan ser ut, men dom som inte har det. Hur går det för dom? (Intervju med manlig lärare 2, 28 mars, 2012)*

Betydelsen av tydlighet och struktur delas även av de övriga lärarna. Manlig lärare 4 förtydligar innehållet genom att han utvecklar matriser där olika händelseförlopp och fenomen i historien åskådliggörs och kan jämföras. Han menar också att tydlighet och struktur fr.a. är nödvändigt för de svagare eleverna. Av samma skäl skulle han inte kunna tänka sig att undervisa utan lärobok. Den utgör grunden och de mera studiemotiverade eleverna har sedan möjlighet att fördjupa och utveckla sina kunskaper, menar han. När de kvinnliga lärarna 2 och 3 beskriver betydelsen av god planering och struktur, så framhåller de båda att upplägget av deras undervisning också kräver mycket av elevernas förmåga till reflektion och problematisering. Vi diskuterar hur lärarnas metoder mottas av eleverna och båda de kvinnliga lärarna 2 och 3 medger att de svagare eleverna ofta tycker att det är svårt. Jag undrar hur de bemöter eleverna som inte klarar de högre ställda kraven? Kvinnlig lärare 2 svarar:

*Ja, då kan jag känna att på godkänd nivå så krävs det egentligen bara att man reproducerar en historisk bakgrund till ett folkmord eller vad det nu är; varför uppstod det? [...] Så skriver man det utifrån läroboken eller det material vi har jobbat med. Så, meningen är att det ska finnas nånting för alla i det här. (Intervju med kvinnlig lärare 2, 2 april, 2012)*

Vi diskuterar vidare hur gymnasiereformen GY2011 kommer att påverka undervisningen, vilken bl.a. innebär att historia blir ett obligatoriskt ämne även för elever på yrkesförberedande program:

*Nej jag ser inte med oro på det. Sen är det ju klart att det är roligare att ha elever som är intresserade.[...] Det finns ju väldigt många lärare som är*

*fokuserade på de lågpresterande och vill hjälpa dom. Jag är lite tvärtom där. Det är kanske fult att erkänna, men att man också vill hjälpa dom som verkligen vill vidare och kan nåt.[...] Så lite så är jag nog mera att jag kanske vurmar för dom som är duktiga så att säga. (Intervju med kvinnlig lärare 2, 2 april, 2012)*

*Jag har någon sorts fördom om att jag måste anstränga mig ännu mera för att väcka intresse för ämnet. Samtidigt som man inte vill ha den där förutfattade meningen om att dom [elever på yrkesförberedande program] skulle ha svårare för sig, men vill dom inte läsa...[...] Ja, man vill ju inte att det ska vara skillnad. Eftersom det är samma kurs, så ska det ju vara samma innehåll. Men jag tror att det kan bli så att man får sänka... (Intervju med kvinnlig lärare 1, 4 april, 2012)*

Även kvinnlig lärare 3 tror att hennes arbetssätt framför allt passar de mera studiemotiverade eleverna:

*Jag kan ha en känsla av att det nog har varit bra för väldigt många. Men det är då som jag kan [...] se att en del kanske inte är så insatta, som inte har med så mycket hemifrån. Att dom kan känna sig lite ynkliga [...] att dom har klasskompisar som är väldigt på och med och då blir man själv tystat. Även om dom har läst samma artikel så har dom inte det här... Och dom tror jag att jag har missat. (Intervju med kvinnlig lärare 3, 29 februari 2012)*

De kvinnliga lärarna arbetar mycket utifrån att eleverna ska kunna identifiera sig med innehållet och lärarna 1 och 2 inleder alltid sin historieundervisning med att eleverna får göra sina egna tidslinjer.

*De får göra egna tidslinjer där dom får välja ut fem händelser som kanske har påverkat dom och deras familj.[...] fr.a. när vi behandlade 1900-talet fick eleverna intervjuva släktingar och även fråga dom om historiska händelser som dom mindes. (Intervju med kvinnlig lärare 1, 4 april 2012)*

En annan metod är att eleverna får fördjupa sig i och identifiera sig med olika personer i historien som representerar olika perspektiv så som genus, klass och olika geografiska bakgrunder. Till skillnad från de två övriga kvinnliga lärarna så upplevde lärare 1 att hon lyckades nå ut till samtliga elevgrupper med sina arbetsmetoder. Hon understryker även betydelsen av återkoppling till eleverna; att lägga ner mycket tid på att kommentera elevernas texter för att hjälpa dem vidare.

### **Om historieundervisningens intentioner: Varför?**

Att lärarna har intentioner med historieundervisningen framgår tydligt av deras höga ambitionsnivå och oerhörda engagemang i eleverna. De är samtliga exempel på vad man kallar eldsjälar i läraryrket. Manlig lärare 4, som året innan blev utnämnd till

skolans bästa lärare, berättar att han alltid bär med sig en bandspelare när han är ute i skogen med sin hund. Där går han ofta och får nya idéer och uppslag till sin undervisning. Kvinnlig lärare 1 tycker att det krävs oerhört mycket för att göra en bra historiekurs och beskriver sig själv som otroligt ambitiös. Även kvinnlig lärare 2 undervisar med ett stort engagemang, vilket eleverna också uppfattar:

*Jag tror att dom ser mig som en engagerad lärare som bryr sig ganska mycket om dom. Men jag kräver mycket av eleverna också, så det kan ju bli ett bakfall på det också. (Intervju med kvinnlig lärare 2, 2 april 2012)*

Ytterligare en egenskap som lärarna verkar dela är bilden av sig själva som avvikande från den övriga lärargruppen:

*Ja, vem är jag? Det klart jag är lite motvallskärring ibland. Jag går mina egna vägar. Jag kanske inte alltid accepterar hur andra gör... (Intervju med manlig lärare 4, 8 mars 2012)*

*Jag blir också lätt besviken, för jag kräver ju också att jag får eleverna med mig. Får nånting tillbaka [...] Jag kräver även från mina kollegor att jag får något tillbaka, som ju kanske inte sätter ribban så högt som jag gör. För det är ju en svaghet ibland att man är nästan för ambitiös [...] och det är svårt i skolans värld att vilja nånting, för då trampar man nån på tårna och det tycker jag är väldigt tråkigt. För man får inte sticka ut, man får inte vara duktig. (Intervju med kvinnlig lärare 2, 2 april, 2012)*

*Jag kan vara ganska kontroversiell. Jag säger vad jag tycker, inte bara till mina kollegor, utan även till mina chefer och så där. Därför måste man ju ändå utföra jobbet inom de ramar som är [...] Så, man har ju ögonen på sig. Det vet jag. (Intervju med manlig lärare 3, 28 mars 2012)*

*Alltså jag kan säga att ja är inte den som köper den senaste biografien om Mussolini till exempel, vilket jag vet att många av mina kollegor gör [...] Jag är nog mera intresserad av hur historia brukas och förmedlas och få eleverna att förstå vad historia är och att det finns så många olika aktörer idag. (Intervju med kvinnlig lärare 1, 4 april 2012)*

Även manlig lärare 3 utmanar ständigt sina elever och är väl medveten om att mindre motiverade elever kan uppleva det svårt och inte hänger med. Jag frågar hur han hanterar det.

*Då tar jag mig tid med dom och förklarar för dom vad det är vi håller på med. [...] så har jag extralektioner där vi går igenom hur man ska lägga upp svaren på proven och vad man ska tänka på [...] Det är ju självklart att de elever som har samma bakgrund som jag, som kan och som är flitiga, dom*

*klarar sig ändå.[...] Det är en klassfråga. (Intervju med manlig lärare 3, 28 mars 2012)*

När vi diskuterar vad målsättningen är med undervisning betonar samtliga lärare betydelsen av att lära eleverna att ifrågasätta och reflektera över historieskrivningen: Värdet av källkritik och historiedidaktiska reflektioner är återkommande inslag. Manlig lärare 4 lägger även en stor vikt vid bildningsbegreppet. Han menar att skolan har ett viktigt uppdrag i att utbilda och bilda eleverna till engagerade samhällsmedborgare, vilket han anser delvis går emot att kursplanerna är så resultatnriktade. Han låter ofta eleverna arbeta självständigt, men utifrån väl strukturerade planer och tydliga uppgifter. Han resonerar om innebörden av bildningsbegreppet:

*Där ligger alltså en del i det begreppet! Det kan handla mycket om det här att stärka deras identitet och självkänsla. Jag försöker att smyga in sådana här saker. Jag står ju inte och säger att nu ska vi bilda oss här. (Intervju med manlig lärare 4, 8 mars 2012)*

Manlig lärare 3 och kvinnlig lärare 1 resonerar i liknande termer:

*Det viktigaste för mig är att ge eleverna en självkänsla utifrån att dom har en historia. Oavsett var dom kommer från så har dom en historia. Det är ju viktigt att kunna förstå varför man befinner sig på just den här platsen just nu. (Intervju med manlig lärare 3, 28 mars 2012)*

*Och det är så viktigt att dom upplever att historia inte är nånting som inte angår dom; att det bara är något som hände långt bort och för länge sen... Alla har ju nån slags historiemedvetande. Det ser ju olika ut hos olika människor, men alla har ju nån slags upplevelse av vem dom är och föreställningar om det som har varit. (Intervju med kvinnlig lärare 1, 4 april 2012)*

Manlig lärare 1 understryker vikten av att eleverna lär sig att vara kritiska, reflekterande och toleranta. Han säger:

*Det är väldigt få saker, om ens något, som är av naturen givna... att människan inte kan påverka dom.[...] Det är min grundtanke att det ska ge en slags reflektion om att vi måste kunna förhålla oss med tolerans gentemot andra. (Intervju med manlig lärare 1, 13 april, 2012)*

## Olika strategier i lärares undervisning

Fast att de intervjuade lärarna bara är sju till antalet är det intressant att jämföra deras erfarenheter och intentioner med historieundervisningen med de fyra möjliga strategier som har presenterats ovan som ett analysverktyg utifrån olika teoribildningar: En universalistisk strategi, en särartspolitisk strategi, en strategi utifrån multipla identiteter och en strategi utifrån kritisk mångkulturalism.

Lärarna informerades inledningsvis om att syftet med intervjuerna var att få en bild av hur de i sin historieundervisning arbetar med elevers identiteter i det mångkulturella samhället. Intervjuerna strukturerades utifrån de tre historiedidaktiska frågorna om *vad* de undervisar om (innehåll), *hur* de undervisar (metoder) och *varför* de undervisar på det sättet de gör (intentioner).

Samtliga lärare instämmer i en bred definition av identitetsbegreppet som inkluderar flera olika sammanhang och grupp tillhörigheter så som familj, klass, genus, religion, sexualitet, etnicitet, etc. När intervjuerna behandlade undervisningens innehåll redogjorde lärarna, på delvis olika sätt, för hur de försöker att fånga elevernas intresse utifrån deras olika bakgrunder, tillhörigheter och den verklighet eleverna lever i. Synsättet och arbetssättet illustrerar tydligt innebörden av *en strategi utifrån* (elevernas) *multipla identiteter*. I likhet med tidigare forskning på området instämmer lärarna i att läromedlen i historia visar brister genom att bl.a. framställa historien ur ett ensidigt eurocentriskt perspektiv. I syfte att inte reproducera den begränsade historieskrivningen som läromedel generellt presenterar tar lärarna själva ansvar genom att problematisera historieämnet och lyfta fram ytterligare perspektiv.

De kvinnliga lärarna understryker värdet av att lära känna sina elever som individer för att kunna utforma innehållet utifrån elevernas verklighet och därigenom få eleverna att uppleva undervisningen som relevant. En metod som de kvinnliga lärarna 1 och 2 använder är att inleda historieelektionerna med att eleverna får göra tidslinjer utifrån ett antal händelser i deras liv. Eleverna får även intervjua äldre släktingar om historiska händelser. På detta sätt styrs urvalet av innehållet av elevernas bakgrund och intressen. Detta synsätt har tydliga likheter med *en universalistisk strategi* där man medvetet undviker att lyfta fram olika gruppers särintressen, utan istället eftersträvar att behandla alla individer som jämlika oavsett deras genus, etnicitet, religion, etc. Samtidigt uttrycker de kvinnliga lärarna betydelsen av att lyfta fram olika perspektiv i undervisningen utifrån just olika genus, etnicitet, klass, etc. Kvinnlig lärare 3 beskriver hur hon i sina framställningar av historien medvetet arbetar mot begränsningarna i den traditionella historieskrivningens gällande normer. I stället försöker hon synliggöra flera perspektiv som eleverna kan identifiera sig med. Kvinnlig lärare 1 uttrycker liknande synsätt när hon kritiserar läromedlen för att vara bland annat eurocentriska och för att de inte problematiserar historiska epokindelningar tillräckligt. Denna strävan att ifrågasätta och bryta gällande normer genom att även synliggöra och värna om minoritetsgruppers perspektiv i historien har tydliga likheter med *en särartspolitisk strategi*. Här är syftet just att dessa gruppers perspektiv behöver erkännas för att inte ignoreras av majoritetsidentiteten. Både den *universalistiska och särartspolitiska strategin* går att utläsa av målsättningar som finns

i skolans styrdokument. De kvinnliga lärarna vittnar även om att deras val av innehåll i högre grad styrs av styrdokumentet än av läromedlen.

Manlig lärare 2 som undervisar på programmet International Bachelor (IB) har begränsade möjligheter att själv välja innehåll i undervisningen. Eftersom en examen från IB-programmet ska vara likvärdig oavsett skola och land krävs en tydlig och detaljerad styrning utifrån kursplaner, vilket läraren i stort sett anser vara positivt.

Bland lärarna finns en enighet om att det inte är möjligt att dela in eleverna i grupper utifrån enskilda identiteter, utan eleverna bör bemötas utifrån deras olika egenskaper och bakgrunder. Likväl anser några manliga lärare att vissa identiteter är mera betydelsefulla än andra gällande elevernas förutsättningar för att tillgodogöra sig undervisningen, vilket därför även påverkar lärarnas urval av historieundervisningens innehåll och metoder. Manliga lärare 1 och 4 beskriver hur elevernas programval delvis styr innehållet i undervisningen. Manlig lärare 3 utgår från sin egen och elevernas bakgrund utifrån etnicitet och klass när han problematiserar historieskrivningen. Detta att uppmärksamma elevernas olikheter som utgångspunkter för undervisningen motiveras återigen utifrån undervisningens relevans för eleverna. Synsätten har både likheter med *den särartspolitiska strategin* där olikheter värnas och med *strategin utifrån kritisk mångkulturalism* som utmanar strukturella maktrelationer genom att synliggöra hur makt används och rekonstrueras. De två lärare som tydligast lyfter fram betydelsen av klass är manliga lärare 2 och 3. Det är intressant att notera att båda dessa lärare själva har arbetarklass respektive icke-svensk bakgrund. Kvinnlig lärare 3 uttrycker sin försiktighet vad gäller att tillskriva eleverna singulära identiteter och understryker istället deras rätt att själva definiera sin identitet inför sina kamrater.

Under intervjuerna efterfrågades även lärarnas olika synsätt och erfarenheter gällande undervisningsmetoder och intentioner. Eftersom fokus var på det mångkulturella klassrummet beskrev lärarna särskilt hur de i sin undervisning arbetar med elevernas skiftande förutsättningar och ambitionsnivåer. Hur lärarna förhåller sig till elevernas olika nivåer påverkas också av lärarnas intentioner med undervisningen. Flera av lärarna uttrycker att de prioriterar själva kunskapsprocessen och analysen av innehållet framför innehållet i sig. Lärarna betonar här målsättningen att lära eleverna att ifrågasätta och reflektera över hur historien skrivs och framställs: Värdet av akademiska färdigheter så som källkritik, historiedidaktiska reflektioner och analysförmåga var återkommande inslag i intervjuerna. Samtidigt påpekar lärarna att det är just denna typ av färdigheter, vilka kräver både självständighet, reflektion och förmåga till problematisering, som de svagare eleverna har svårt att tillgodogöra sig. Detta dilemma hanterar lärarna på lite olika sätt.

Flera av lärarna menar att eleverna själva har möjlighet att bestämma sin ambitionsnivå och vilka mål/resultat de vill uppnå med sina studier. Att på detta sätt betona individens (här elevens) eget ansvar i förhållande till samhället (här skolan) överensstämmer väl med *den universalistiska strategins* liberala värderingar. Några lärare framhåller även betydelsen av tydlighet och struktur i undervisningen, något som är särskilt viktigt för att underlätta för de svagare eleverna. Manlig lärare 4 beskriver hur han lägger en tydlig grund i undervisningen som kan nå ut till flertalet elever. Sedan kan de mera studiemotiverade eleverna själva fördjupa sig och utveckla

sina kunskaper. Manlig lärare 2 hänvisar till utbildningssociologen Basil Bernstein som menar att mindre studievana elever alltid är förlorarna när skolan saknar tydlig struktur, medan elever som har med sig mycket skolkultur hemifrån alltid klarar sig. Båda dessa förhållningssätt till elevers olika förutsättningar kan jämföras med *en särartspolitisk strategi* som synliggör olika (elev)gruppers behov. Samtidigt resonerar manlig lärare 2 även utifrån en mera *kritisk mångkulturell strategi* där skolan ses som en institution där samhällets strukturella orättvisor reproduceras. Även manlig lärare 3 menar att det i huvudsak är klassbakgrund som påverkar elevernas olika förutsättningar. Hans metod är att ge svagare elever mera tid i form av extralektioner.

Under intervjuerna framkom det att lärarnas självbild väl överensstämde med det goda ryktet som samtliga intervjuade historielärare har från lärarutbildare och lärarstudenter. Lärarna beskrev sig själva som ambitiösa och samtidigt krävande lärare som eftersträvar att förmedla en kritisk och reflekterande historiesyn till sina elever. Det är även anmärkningsvärt hur lärarna beskrev hur de ser sig själva som avvikande från sina kollegor vad gäller undervisningens perspektiv, metoder, prioriteringar eller historiesyn.

## Några avslutande reflektioner

Som framgått inledningsvis så har den svenska skolan genomgått flera förändringar under de senaste decennierna. Undersökningar i Sverige såväl som vid internationella jämförelser visar att de socioekonomiska skillnaderna har ökat i Sverige och att likvärdigheten har försämrats i svensk skola. Lärarna möter allt oftare märkbara skillnader mellan eleverna vad gäller deras förutsättningar och studiemotivation.

Denna bild bekräftades även av de sju intervjuade lärarnas erfarenheter. När lärarna fick frågor om deras metoder och intentioner med undervisningen var målsättningarna genomgående ambitiösa, men ganska snart kom samtalen att handla om svårigheterna för vissa elevgrupper att nå upp till de önskade resultaten. Samtliga lärare uttryckte betydelsen av att ge eleverna en likvärdig utbildning samtidigt som de beskrev lite olika förhållningssätt och metoder för att engagera de svagare eleverna. Några lärare underströk betydelsen av tydlighet, struktur och extra hjälp i undervisningen. Andra lärare menade att eleverna själva kunde bestämma vilken ambitionsnivå de ville lägga sig på. Ytterligare några upplevde svårigheter att engagera sig i och nå fram till de mindre studiemotiverade eleverna. Sammantaget framgick det av intervjuerna att ingen av lärarna endast utgår från *en* strategi i sin undervisning. Ett resultat som möjligtvis hade varit annorlunda om lärarna hade fått de olika strategierna presenterade för sig innan intervjun.

Lärarnas val av flera strategier i sin undervisning med hänsyn till elevernas identiteter och varierande förutsättningar kan tolkas utifrån olika aspekter. För det första kan användandet av flera strategier förstås som att skolans målrelaterade bedömning av elevers kunskaper ger lärarna ett stort handlingsutrymme för att göra sina egna prioriteringar av både undervisningens innehåll och val av arbetssätt. För det andra så finns det i varierande utsträckning stöd i styrdokumenterna för åtminstone två



av de fyra möjliga strategierna. Tydligast förankrad i gällande styrdokument är *den universalistiska strategin* som fokuserar på individers rättigheter oavsett deras genus, etnicitet, klass, etc. Detta bekräftas även från intervjuerna där det framgick att det framför allt är de kvinnliga lärarna som styrs av skolans styrdokument och som också använder sig av en universalistisk strategi i undervisningen. Även *den särartspolitiska strategin* har färgat en svensk mångkulturalistisk skolpolitik. Fastän att strategin var mest framträdande i 1970-talets styrdokument finns förhållningssättet, att synliggöra och värna om grupperns olikheter och skiftande behov, fortfarande kvar i skolans värderingar och undervisning. Flertalet av de intervjuade lärarna vittnade om hur de synliggör olika samhällsgruppers perspektiv i undervisningens innehåll. Vissa lärare gjorde även särskilda insatser för de mindre studiemotiverade eleverna, vilka identifierades som tillhörande fr.a. arbetarklassen och icke-svensk bakgrund.

Till skillnad från de redan nämnda så har de båda *strategierna om multipla identiteter* respektive om *kritisk mångkulturalism* inte tydlig förankring i skolans styrdokument. Detta samtidigt som det framgår av flera rapporter och lärarnas erfarenheter att båda dessa strategier har hög relevans utifrån dagens mångkulturella samhälle med växande socioekonomiska klyftor. Denna uppenbara diskrepans mellan skolans bristande likvärdighet (utifrån fr.a. klass och etnicitet) och den förda skolpolitiken är allvarlig redan nu och riskerar att förvärras ytterligare om inte ansvariga politiker tar krafttag mot den ökade marginaliseringen i skolan. Gymnasiereformens (GY2011) tillkomst motiverades delvis utifrån att ett ökat antal elever avbryter sina studier eller avslutar sina studier utan godkända betyg. Gymnasiereformen innebär bl.a. ökad valfrihet för eleverna mellan yrkes- eller studieförberedande program samt att historieämnet blir obligatoriskt för alla. De intervjuade lärarna tror att historieundervisningen för de yrkesförberedande gymnasieprogrammen kommer att innebära ytterligare utmaningar när antalet mindre skolmotiverade elever kommer att öka i antal. Utfallet av GY2011 är det för tidigt att utvärdera, men i skolverkets rapport från 2012 har man utvärderat det s.k. fria skolvalet. Resultatet visar att med den ökade valfriheten har skillnaderna mellan skolorna förstärkts ytterligare. Farhågan att även gymnasiereformens ökade valfrihet mellan yrkes- och studieförberedande program kommer att föra med sig ytterligare ökade skillnader inom skolan framstår på intet sätt som orimlig.

En tredje aspekt på lärarnas val av flera undervisningsstrategier är relationen mellan skolans förändringar och lärarnas faktiska möjligheter att upprätthålla framgångsrika strategier i undervisningen. Det har framgått av intervjuerna med lärarna att flertalet av lärarnas arbetssätt visar deras höga ambitionsnivå med undervisningen som ofta för med sig extra arbetsinsatser för att kompensera brister i såväl läromedel som elevernas olika förutsättningar och studiemotivation. Om arbetssituationen för dessa ambitiösa lärare försvåras ytterligare är risken överhängande att de antingen sänker den generella undervisningsnivån, inte orkar göra extra insatser för svaga elever och/eller ökar elevernas valfrihet att själva välja ambitionsnivå utifrån sina skiftande förutsättningar och studiemotivation. Oavsett vilka åtgärder lärare tvingas vidta är det något som på sikt kan äventyra skolans likvärdighet ytterligare.

Avslutningsvis står det klart att den försämrade likvärdigheten i svensk skola i första hand drabbar de elevgrupper som knappt eller inte blir godkända och därmed får sämre förutsättningar för både arbete och fortsatta studier. Det är samma elever som ofta identifieras som svaga och mindre studiemotiverade av lärarna och som på olika sätt kräver relevant innehåll, mer tydlighet, struktur och inte minst, mer av lärarnas tid och resurser. En medveten och riktad satsning på dessa elever skulle på kort sikt nödvändiggöra ökade anslag till skolan, vilket inte går i linje med den hittills förda skolpolitiken. Det finns dock stöd för en sådan strategi både i forskningen, skolverkets rapporter och erfarenheten från verksamma och ambitiösa lärare. Uttryckt annorlunda; om inte svenska politiker hämtar sina kunskaper från rådande samhällsstrukturer, en vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, vad ska då svensk skolpolitik bygga på?

## Referenser

Andersson, Bo 2004. "Vad är historiedidaktik? Några begreppsliga och teoretiska utgångspunkter för ämnesdidaktisk vetenskap, skolnära forskning och lärande i skolan", Göteborgs Universitet.

Ajagan-Lester, Luis 2000. "*De andra*": *Afrikaner i svenska pedagogiska texter (1768–1965)*, Stockholms Universitet.

Andersson Åsa, Borelius Ulf, m.fl. 2004. *Goda projekt och sega strukturer, Rapport i utvärderingen av storstadssatsningen i Göteborg*, Göteborgs Universitet.

Banks, James A. 2002. *An introduction to Multicultural Education*, Boston: Pearson, Allyn & Bacon.

Banks, James A. (Ed.), 2004. *Diversity and citizenship education: Global perspectives*, San Francisco: Jossey-Bass/Wiley.

Banks, James A (Ed.), 2009. *The Routledge International Companion to Multicultural Education*, London & New York: Routledge.

Bernstein, Basil, 1996. *Pedagogy, symbolic control and identity : theory, research, critique*, London: Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers.

Bhabha, Homi K. 1994. *The Location of Culture*, London: Routledge.

Butler, Judith, 1993. *Bodies that matter*, London: Routledge.

Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. och Wängnerud, L. 2007. *Metodpraktikan*, Stockholm: Norstedts Juridik.

”Fördelningspolitisk redogörelse” ur 2012 års ekonomiska vårproposition  
<http://regeringen.se/content/1/c6/19/05/29/5505eb46.pdf>

Gutmann, Amy, *Democratic Education*, 1999. New Jersey: Princeton University Press.

Hall, Stuart and du Gay, Paul (eds.), 2008. *Questions of Cultural Identity*, London: SAGE publications Ltd.

Heilman, Elisabeth E. 2010. *Social Studies and Diversity Education*, New York: Routledge.

Hällgren, Camilla, Granstedt, Lena och Weiner, Gaby, 2006. *ÖVERALLT OCH INGENSTANS, Mångkulturella och antirasistiska frågor i svensk skola*, Forskning i Fokus nr 32, Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Kamali, Masoud och Sawyer, Lena (red), 2006. *Utbildningens dilemma – demokratiska ideal och andrafierande praxis*, Stockholm: SOU.

Keddie, Amanda, 2012. *Educating for Diversity and Social Justice*, New York: Routledge.

Lahdenperä, Pirjo (red.), 2012. *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*, Malmö: Studentlitteratur

Loomba, Ania, 2008. *Kolonialism/Postkolonialism, En introduktion till ett forskningsfält*, Hägersten: Tankekraft förlag.

Leonardo, Zeus, 2009. *Race, Whiteness and Education*, New York: Routledge

Lorentz, Hans, 2009. *Skolan som mångkulturell arbetsplats. Att tillämpa interkulturell pedagogik*, Lund: Studentlitteratur

Lozic, Vanja, 2010. *I historiekansons skugga – Historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle*, Malmö: Malmö högskola, Lunds universitet

May, Stephen och Sleeter, Christine E., 2012. *Critical Multiculturalism, Theory and praxis*, London: Routledge.

Mellberg David, 2004. ”Det är inte min historia, En studie av historieundervisning i ett multietniskt samhälle” ur *Historien är nu, En introduktion till historiedidaktiken*, Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), Lund: Studentlitteratur.

Nordgren, Kenneth, 2006. *Vems är historien? Historiebruk och identitetsskapande i det mångkulturella Sverige*, Karlstads Universitet.

Nussbaum, M. C., 1997. *Cultivation humanity*, Harvard: Harvard University Press

Palmberg, Mai, 2000. *Afrika för partnerskap? Afrika i de svenska skolböckerna*, Uppsala: Nordiska Afrikainstitutet.

Regeringsproposition 1997/98:16, *Sverige, framtiden och mångfalden, från invandrarpolitik till integrationspolitik*

Sen, Amartya, 2006. *Identitet och våld*, Göteborg: Daidalos.

Sernhede, Ove, 2002. *Alienation is my Nation*, Stockholm: Ordfront.

Sernhede, Ove (red.), 2011. *Förorten, Skolan och Ungdomskulturen*, Göteborg: Daidalos.

Skolinspektionen, 2012. Skolinspektionens beslut 2012-04-17, Dnr 43-2010:4949. Göteborg: Göteborgs kommun.

Skolverket, 2011. Läroplaner: Lpo 94, Läroplan för gymnasieskolan, Lpf 94, Lpfö 98, Lgr 11, Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer, Norstedts Juridik AB

Skolverket, 2004. *Elever med utländsk bakgrund*, 2004:545,  
<http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/publikationer>

Skolverket, 2012, *Likvärdig utbildning i svensk grundskola?*, 2012:374,  
<http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/publikationer>

Skolöverstyrelsen, 1989. *Handlingsprogram för skolans internationalisering*. Särtryck ur Skolöverstyrelsens anslagsframställning för budgetåret 1989/90. Stockholm: Skolöverstyrelsen.

SOU-rapport 2006:73 *Den segregeringande integrationen – Om social sammanhållning och dess hinder*. Stockholm: Statens offentliga utredningar.

Taylor, Charles, 1994 (rev. 2009), *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*, Göteborg: Daidalos.

Utbildningsdepartementet, 2010. ”Ämnesplan för ämnet historia”, 2010-12-02, U2010-/854/G, U2010/7356/G, *Förordning för ämnesplanerna för de gymnasiegemensamma ämnena*, Stockholm: Skolverket

Utbildningsdepartementet, ”Frågor och svar om den nya gymnasieskolan”, Regeringskansliet, <http://www.regeringen.se/sb/d/11908>

## Intervjuer

Intervju med kvinnlig lärare 3, 29 februari 2012

Intervju med manlig lärare 4, 8 mars 2012

Intervju med manlig lärare 2, 28 mars, 2012  
Intervju med manlig lärare 3, 28 mars, 2012  
Intervju med kvinnlig lärare 2, 2 april, 2012  
Intervju med kvinnlig lärare 1, 4 april, 2012  
Intervju med manlig lärare 1, 13 april, 2012