

De svenska romernas historia i SO-klassrummet: en designstudie på högstadiet

Olle Nolgård



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2022:4

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2022:4

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

De svenska romernas historia i SO-klassrummet: en designstudie på högstadiet

Olle Nolgård

Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet

Abstract: In light of the desire to right past wrongs regarding Swedish Roma history, research has called for a stronger focus on state redress and the challenges and opportunities of focusing on reconciliation in history education practice. As an answer to that call, this design-based study builds on theories concerning the complexities of teaching and learning about historical justice and difficult histories and investigates how secondary school students make sense of the difficult Swedish Romani history in the Social Studies classroom. Analysing pre- and post-tests, classroom observations and student exams, the study found that the students were capable of combining historical and practical perspectives in their narrative reconstructions of the Roma past, present and future. This was mainly done through: critical historical thinking, contextualization, an awareness of different manifestations of antigypsyism in the past and present, and lived experience of antigypsyism, whilst also acknowledging the importance of a shared responsibility for Roma rights in the present and displaying an optimistic view on the Swedish Roma future. Altogether, the results indicate that this approach may foster a nuanced multiperspectival understanding of the past among young learners, informed by both historical and practical perspectives. These findings also shed new light on how we may overcome some of the challenges related to reconciliation in history education.

KEYWORDS: HISTORY EDUCATION, DIFFICULT HISTORIES, HISTORICAL JUSTICE, HUMAN RIGHTS, THE ROMANI, NATIONAL MINORITIES

About the author: Olle Nolgård is a PhD candidate and researcher in Didaktik in the Department of Education, Uppsala University, Sweden. His research interests include the teaching and learning of history, difficult histories, historical justice and Global Citizenship Education.

Inledning

Under de senaste decennierna har röster för skipandet av historisk rättvisa, det vill säga gottgörelser för historiska oförrätter mot urfolk och nationella minoriteter, höjts på flera håll i världen i så väl nya som mer etablerade demokratier (Neumann & Thompson, 2015). I en svensk kontext konstaterades att situationen för romer var ovärdig ett demokratiskt välfärdssamhälle (SOU 2010:55), vilket blev startskottet för en gottgörelsepolitisk försoningsprocess som mynnade ut i en offentlig ursäkt i form av en vitbok: ett verk som synliggjorde ett oräkneligt fall av kränkningar och övergrepp mot svenska romer i det förflutna och i samtiden (DS. 2014:8). Offentliggörandet av en vitbok innebär oundvikligen ett framskrivande av smärtsamma minnen, vilka alltså utmanar förhärskande framstegsnarrativ i den historieskrivning som traderas av majoritetssamhället (Arvidsson, 2016; Arvidsson & Elmersjö, 2021). En gottgörelsepolitisk handling av detta slag kan därför ses som ett uttryck för behovet att komma tillrätta med ett kontroversiellt förflutet för att kunna gå vidare som nation: att be om ursäkt, reparera det förflutna och slutligen försonas för att tillsammans arbeta för en gemensam framtid (Löfström, 2011).

I en internationell utbildningspolicykontext har försummandet av minoritetshistoria i historieundervisningen identifierats som ett samhällsproblem sedan andra världskriget (Bruley m.fl., 1960). Alltsedan dess har detta kunskapsinnehåll betonats som särskilt viktigt för att främja kulturell mångfald, internationellt samförstånd och för att motverka konflikter mellan människor (Nygren, 2011; Nygren, 2016a), samtidigt som historiedidaktisk forskning har uttryckt antagandet att kunskaper om nationella minoriteters historia och brott mänskliga rättigheter i en lokal kontext kan främja ett engagemang och en beredvillighet att verka för demokrati och mänskliga rättigheter hos eleverna (Barton & Ho, 2021; Lücke m.fl., 2016; Nordgren, 2017; Osler, 2015). I samklang med dessa internationella imperativ skrevs urfolket samer och de nationella minoriteternas historia fram som ett obligatoriskt undervisningsinnehåll i högstadiets historieämne år 2011 (Nygren, 2016a)¹. De svenska romernas historia har emellertid beskrivits som en tyst historiografi i svenska läroböcker (Mattlar, 2014;2016; Spjut, 2020) och aktuell forskning har visat att svenska skolelever har svårigheter i att identifiera kulturella möten och människorätsfrågor i en nationell historisk kontext, särskilt vad gäller nationella minoritetsgrupper (Nolgård m.fl., 2020). De gottgörelsepolitiska initiativ från statligt håll som beskrivits ovan har i sin tur givit upphov till undervisningsmaterial vad gäller de svenska romernas historia. I dessa förmedlas det förflutna genom ett rättvise- och rättighetsperspektiv där vittnesmål om förtryck och statens brott mot mänskliga rättigheter i det förflutna samsas med narrativ

¹ I den reviderade gymnasieläroplanen, Gymnasieskola 2000, omnämns också de nationella minoriteterna i beskrivningen av historieämnets syfte: "Därmed stärks även den egna identiteten och insikten om det egna kulturarvet liksom om andras, inte minst nationella minoriteters, ursprung och kulturarv." (Gy2000:16, s. 66). Detta brukar kopplas till det faktum att Sverige år 2000 ratificerade Europarådets ramkonvention om skydd för nationella minoriteter. Däremot har inte de nationella minoriteternas historia skrivits fram som ett centralt innehåll i historieämnet förrän år 2011 i *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (hädanefter Lgr 11).

om de framsteg och förändringar som skett (Arvidsson & Elmersjö, 2021; Kalsås, 2018). I dessa läromedel är den bärande tanken att eleverna genom romers levda erfarenheter och upplevelser av antiziganism ska tillägna sig kunskaper om hur det är att leva i ett land där politiska beslut grundats i fördomsfulla uppfattningar om romer (Kommissionen mot antiziganism, 2015). Således finns skäl att anta att de narrativ om romernas förflutna som svenska skolelever möter i svenska historieklassrum kan berättas ur det försonings- och gottgörelseperspektiv som anförts ovan.

Historiedidaktiken har länge studerat och problematiserat hur gottgörelsepolitiska initiativ såsom minnesceremonier, utställningar och historiska monument kan påverka minnesprocesser hos enskilda individer och kollektivet i stort (se t.ex. Epstein & Peck, 2018; Gross & Terra, 2019; Sierp, 2014). Skolan och utbildningens roll i realiserandet av denna gottgörelsepolitik mot nationella minoriteter har dock inte studerats närmare trots att skolan som arena spelar en viktig roll i (re)konstruktionen av kollektiva minnen, något som uppmärksammats av bland andra Ahonen (2012), Kalsås (2018) samt Arvidsson och Elmersjö (2021). Som ett svar på detta anrop bidrar föreliggande studie med kunskap om hur undervisningen om de svenska romernas historia kan gestaltas av lärare och elever i högstadiets historieundervisning och hur denna kan förstås i relation till övergångsrättvisa och idén om undervisning *om*, *genom* och *för* mänskliga rättigheter. Detta låter sig göras genom en designstudie som både beaktar historiedisciplinära som transformativa mål med historieundervisningen. Mer specifikt syftar denna studie till att undersöka hur skolelever rekonstruerar de svenska romernas historia och mänskliga rättigheter före och efter genomgången undervisning.

Komplexiteten i att lära och lära ut *difficult histories* genom historiska gottgörelser

I ljuset av anropet om att rikta blicken mot skolan och historieämnet som arena i realiserandet av gottgörelsepolitiska imperativ och historisk rättvisa argumenterar historiedidaktikern Jan Löfström att ett en sådan undervisningspraktik bär praktiska implikationer av dubbel natur (Löfström, 2011). Å ena sidan erbjuder en undervisning med utgångspunkt i gottgörelsen och den offentliga ursäkten en plattform för förövare och offer – majoritet och minoritet – att dela erfarenheter och narrativ om det förflutna för att bättre kunna möta en gemensam framtid. Å andra sidan, menar Löfström, riskerar denna undervisningspraktik att sammanfläta föreställningar om nationen som politisk gemenskap i nutiden och nationen som en historisk kulturell gemenskap i det förflutna. Frågan om medborgarskap ges därigenom ges en etnisk dimension vari kulturell tillhörighet konstrueras som medborgarskapets kärna (Löfström, 2011 s.104). Den historiska gottgörelsen, som en offentlig ursäkt innebär, kräver att en individ tar ställning till huruvida hen sällar sig den grupp som står bakom ursäkten eller till den grupp som är mottagare av ursäkten. En elev som överskrider dessa grupper och exempelvis identifierar sig som svensk och same kan således finna sig i vad Löfström beskriver som en kulturell-politisk brygga, det vill säga känna sig oförmögen att inträda i en nationell minnesgemenskap eller skyldig att förskjuta kollektiva

minoritetserfarenheter i en strävan att ingå i majoritetens minnesgemenskap (Löfström, 2011 s. 105).

Med utgångspunkten att historia är en narrativ praktik och att historia i sig alltid är beroende av den kulturella kontexten (Grever & Adriaansen, 2017), har historiedidaktisk forskning antytt att undervisningen om kontroversiella frågor och *difficult histories* bär potentialen att ändra elevers föreställningar om olika kulturella gruppers historia (Elmersjö, 2015; Harcourt, 2020; Miles, 2019;2021). Undervisningen om *difficult histories* inbegriper även beslut om *vilka* historier som berättas, *hur* dessa historier representeras och rekonstrueras i klassrummet, och överväganden rörande hur elevers och lärares identiteter implicerar dessa i relation till både historiska som mer samtida orättvisor (Miles, 2019). I relation till denna utgångspunkt har det också påpekats, men inte undersökts empiriskt, hur denna undervisning bär potential att främja en uppskattning för kulturell mångfald och en djupare förståelse för att demokrati och mänskliga rättigheter är ett mellan individer (och stat) delat ansvar (Nordgren, 2017; Osler, 2015). Historiedidaktisk forskning har dock varnat för att ett sådant undervisningsfokus kan leda till det motsatta: nämligen att stärka redan existerande etniska gruppidentiteter hos elever och därigenom hindra flerperspektivism och en känsla av *ett delat ansvar för mänskliga rättigheter* (Elmersjö, 2015; Löfström, 2011). Vissa historiska perspektiv kan vara förhärskande inom en given kulturell kontext, men där finns också andra, ibland motstridiga perspektiv som utmanar det förhärskande narrativet om det förflutna. Detta innebär att så kallade historiekulturer inte är statiska och att de ständigt omförhandlas i relation till varandra (Sjöberg, 2011; Elmersjö, 2015; Thorp, 2016). På ett individuellt såväl som ett samhälleligt plan befinner sig dessa i en ständigt pågående hegemonisk omförhandlingsprocess, vilket kan leda till att den underordnade gruppen och de historiska narrativ och tolkningar denna bär införlivas i den dominanta gruppens diskurser. Denna omförhandling kan också resultera i att den underordnade gruppen blir ensam bärare av sina kollektiva minnen, det vill säga sin historia och sina erfarenheter (se Elmersjö, 2015; Löfström, 2011, jfr. Apple, 2014).

De nationella minoriteternas kollektiva minnen och historia kan således betraktas som ett politiskt laddat interkulturellt undervisningsstoff med synergieffekten att antingen inkludera eller exkludera individer och grupper (jfr. Assmann, 2010; Miles, 2021; Parkes, 2011; 2013). Att lära och lära ut de nationella minoriteternas historia genom ett försonings- och rättviseperspektiv kan därför medföra svårigheter för både lärare och elever (Chinnery, 2019; Harcourt, 2020; Miles, 2021). Utbildningsfilosofen Ann Chinnery har beskrivit *difficult histories* som en etisk skuld som vi inte har gjort något för att ådraga oss, men som vi heller inte kan förneka: det är en börda och en möjlighet till hopp, vilket oundvikligen också kan leda till skuldkänslor hos elever när de förvärvar kunskap om detta förflutna (Chinnery, 2019 s. 104 – 105; jfr. Seixas, 2000). Detta kräver att vi måste acceptera en skuld till ett förflutet som vi inte till fullo kan lära känna och förstå, men som vi likväl hålls ansvariga för (Chinnery, 2019 s. 104). I klassrummet blir det, menar Chinnery, därför viktigt att nagelfara de olika narrativen om det förflutna och att ge utrymme för meningsskiljaktigheter. Av detta skäl blir det i en klassrumspraktik centralt att försöka ingjuta en medvetenhet om historiciteten i narrativ om det förflutna hos eleverna för att till fullo kunna realisera interkulturella mål

om exempelvis ett delat ansvar för mänskliga rättigheter (se Chinnery, 2019; Harnes, 2022; Nolgård, 2021; Nordgren, 2017; Thorp & Persson, 2020)².

Vad gäller elevperspektivet på *difficult histories* så har empiriska studier i en svensk kontext visat att elever uttrycker bedrövelse, förvåning och affekt när de ombes reflektera över urfolket samer och de nationella minoriteternas historia i prov- och examinationsuppgifter designade för att få dem att tänka och reflektera som historiker (Nygren, 2016b; Nolgård & Nygren, 2019). I en skandinavisk kontext har även själva betingelserna för undervisningen om romernas historia genom ett gottgörelsepolitiskt perspektiv undersökts genom studiet av läromedlet *Antiziganismen i Sverige*³ (Kalsås, 2018; Arvidsson & Elmersjö, 2021). Kalsås (2018) skriver att detta läromedel uttrycker ett exemplariskt historiemedvetande genom att det förflutna utgör en rad moraliskt förkastliga handlingar som samtidigt bör ta avstånd från och lära av, men även ett kritiskt dito såtillvida att det erbjuder en kritisk motberättelse om Sveriges 1900-talshistoria. Arvidsson och Elmersjö menar i sin tur att rekontextualiseringen av romernas historia som ett fall av undervisning *om* och *för* mänskliga rättigheter i läromedlet gör den svenska statens agerande i det förflutna föremål för kritisk granskning samtidigt som det stakar ut kursen mot en bättre framtid. Vidare konstateras att materialets framtidsorientering framtingar ett koncist narrativ i vilket levda erfarenheter skrivs fram genom ett förstapersonsperspektiv snarare än att erbjuda historiska förklaringar till de strukturer som ligger till grund för diskrimineringen av romer i det förflutna och i samtiden (Arvidsson & Elmersjö, 2021). Denna specifika rekontextualisering av kunskap, argumenterar artikelförfattarna, är ett slags läromedlets janusansikte: å ena sidan öppnar den upp för att i undervisningen sammanfläta elevernas nutida världar till andras livsvärldar i det förflutna såväl intellektuellt som emotionellt. Detta *praktiska perspektiv på det förflutna* har understrukits som en nyckel för att elever bättre ska förstå det förflutna (se t.ex. Barton & Levstik, 2004; Halldén, 1994) och har även lyfts fram som särskilt viktigt i en framtidsorienterad historieundervisning (se Nolgård m.fl., 2020; Nygren & Johnsrud, 2018; jfr. Collingwood, 1948; Oakeshott, 1983; White, 2014). Å andra sidan, menar artikelförfattarna, att denna rekontextualisering av kunskap riskerar att leda till att eleverna lär sig mindre om den historiska kontexten och gruppen som söker historisk rättvisa och i stället sporra en mer allmänt hållen undervisning om mänskliga rättigheter (Arvidsson & Elmersjö, 2021). Denna föreställning stammar ur ett dualistiskt tänkande om hur man ska närma sig potentiellt känsliga ämnen i historieklassrummet, nämligen genom att antingen betona en distans till det förflutna

² Det har även uppmärksammats att undervisningen om kontroversiella frågor och *difficult histories* kan mötas av motstånd bland lärare. Detta av flera skäl: att det utmanar lärarens förståelse av och perspektiv på det förflutna, att lärare känner en rädsla inför att förlora kontrollen över klassrummet om meningsskiljaktigheter mellan elever skulle uppstå, samt att innehållet antas kunna väcka oförutsedda känslor och obehag bland eleverna när de möter känsliga frågor i undervisningen (se exempelvis Clark, 2006, 2008, 2018; Harcourt, 2020; McCully, 2006; McCully m.fl., 2021; Struthers, 2019; Zembylas & Kambani, 2012; Zembylas, 2017).

³ Läromedlet har tagits fram av Kommissionen mot antiziganism, där en majoritet av ledamöterna har romsk bakgrund, i samverkan med myndigheterna Forum för levande historia, Diskrimineringsombudsmannen och Skolverket (se SOU 2016:44).

genom ett kritiskt historiskt tänkande (jfr. Seixas, 2000; Lévesque, 2017) eller genom att betona närhet till densamma genom synliggörandet av romska röster, fokus på värden och normer då och nu och medvetenheten om historicitet (jfr. Barton & Ho, 2021; Barton & Levstik, 2004; Jeismann, 1979).

Hur elever beaktar denna historia när den gestaltas och rekontextualiseras i klassrummet – i autentiska uppgifter och lärandesituationer – och vilka implikationer de olika teoretiska spänningar som illustreras i detta avsnitt bär för praktiken är däremot ännu okänt (Arvidsson & Elmersjö, 2021; Nolgård, 2021).

Komplexiteten i att lära ut och lära om historisk förändring för social förändring

Med utgångspunkt i de ovan beskrivna teorierna om historisk rättvisa har aktuell empirisk forskning intresserat sig för hur svenska högstadieelever begripliggör romernas förflutna, samtid och framtida situation i nationella prov genom begreppen *kontinuitet* och *förändring* (Nolgård, 2021). När eleverna beaktade framväxten av romers mänskliga rättigheter framträdde ett kontinuitetsnarrativ om framstegens dramaturgi: en mörk historia och en ljus samtid för de svenska romerna. Därutöver visade studien på ett framträdande kontinuitetsnarrativ om förtryck, i vilket den förtryckande aktören pendlat från staten i det förflutna till individer med främlingsfientliga åsikter i samtiden. Vidare identifieras desto flera narrativ om romernas framtida situation: en framtid som inte innebär någon förändring avseende romernas situation; en pendelrörelse tillbaka avseende romernas mänskliga rättigheter; en ljusare framtid för de svenska romerna; samt en framtid fri från förtryck. I dessa narrativ betonar lejonparten av eleverna vikten av ett delat ansvar för romernas mänskliga rättigheter i samtiden och framtiden. Flertalet elever uttrycker i relation till detta en beredvillighet att själva verka *för* den romska minoritetens mänskliga rättigheter. Denna beredvillighet uttrycks inte sällan tillsammans med en förtvivlan över hur 'vi' har agerat mot 'dem' i det förflutna och konstaterandet att 'vi' tillsammans måste göra gott i framtiden. När beaktandet av denna historia sker ur ett gottgörelsepolitiskt perspektiv (åter)etablerar elevernas narrativ således etniska gruppidentiteter som potentiellt riskerar att exkludera både minoritets elever såväl som de elever som inte accepterar den offentliga ursäkten och gottgörelsen som premiss. Att acceptera den etiska skulden kan ses som en nyckel för att kunna låta sig ingjutas av den sociala förändringens transformativa kraft och potential (jfr. Elmersjö, 2015; Löfström, 2011, 2014)⁴.

⁴I relation till dessa iakttagelser blir här viktigt att poängtera att människan, liksom samhällets institutioner, har kraften att upprätthålla en historiekultur eller ett minne, men också kraften att utmana eller förändra den inifrån med hjälp av exempelvis historiebruk eller medvetenheten om historicism (Thorp, 2016; Chinnery, 2019). Historieämnet kan, rätt bedrivnen, med dess inneboende ideal om källkritik och dess allt mer framträdande fokus på identitet och identitetsformering ha potential att utmana dessa hegemoniska narrativ. Det är också viktigt att komma ihåg att även den mest transformativa undervisningen sker inom ramarna för en nationell historiekultur vars "grand narratives" visats vara svåra att ändra (se t.ex. Porat, 2004; Goldberg, 2017).

En grundläggande utgångspunkt för denna studie är att utbildning kan förändra samhället (jfr. Apple, 2013), men också att historieämnet kan ses som en integrerad del i fostrandet av demokratiska ideal, interkulturalitet och en öppenhet mot andra kulturer och levnadssätt, det vill säga ett medel för social förändring (Barton & Levstik, 2004; Nordgren & Johansson, 2015; Lücke m.fl., 2016). Utbildningsvetenskaplig forskning har, i ljuset av denna potential, uttryckt en förhoppning om att detta kunskapsinnehåll ska föda ett livslångt engagemang i frågor som rör mänskliga rättigheter och demokrati hos eleverna (Osler, 2015; Lücke m.fl., 2016; Nordgren, 2017). Här finns således ett antagande i historiedidaktisk forskning om att vi genom att rikta sökarljuset mot minoriteternas historia och historiska förändringsprocesser i historieklassrummet kan möjliggöra en social förändring i samtiden.

Metod och material

I denna studie analyseras utfallet av en lektionsserie om de svenska romernas historia och mänskliga rättigheter inom ramarna för högstadiets samhällsorienterande ämnen. Lektionsserien har planerats och genomförts av en högstadielärare med sex års erfarenhet tillsammans med forskare i Ämnesdidaktik. Intentionen med denna undervisningsdesign är emellertid inte att illustrera en så kallad 'best practice', utan att på ett explorativt vis pröva och utvärdera ett lektionsupplägg som tar sin utgångspunkt i historiedidaktisk forskning och som både beaktar så väl mer historiedisciplinära som transformativa mål med historieundervisningen (jfr. Cobb m.fl., 2003). Denna designstudie bär en förhoppning om att kunna illustrera den nyansrikedom som finns i en undervisningspraktik och därigenom även synliggöra utmaningar och möjligheter som vilar i detta ämnesinnehåll (jfr. Merriam, 1994). Följaktligen sällar sig denna studie till den framväxande undervisningsorienterade praktknära forskningstradition inom nordisk SO-didaktik som kallas explorativa fallstudier, aktionsforskning, eller designstudier (se exempelvis Björklund, 2021; Dahl, 2021; Johansson, 2019; Olofsson, 2019; Tväråna, 2019).

Denna studie är inspirerad av denna designforskning i så måtto att undervisningen vilar uppå designprinciper grundade i såväl teoretisk som empirisk forskning (van den Akker, 1999); att studien prövar och analyserar oprövade tillvägagångssätt med en explicit undervisningsutvecklande ambition (Cobb m.fl., 2003); att den aktuella forskningen är teorigenererande; men också i att nya teorier och insikter om gestaltningen av detta specifika undervisningsinnehåll kontrasteras mot elevernas upplevelser, tankar och kunskaper (Cobb m.fl., 2003). Nedan följer en beskrivning av de designprinciper som legat till grund för undervisningen, åtföljt av en beskrivning av datainsamlingen och studiens material samt ett avsnitt om de analysmetoder som har använts.

Undervisningsdesign

Undervisningen utformades med intentionen att belysa de svenska romernas historia och mänskliga rättigheter från olika perspektiv (jfr. Nygren m.fl., 2017). Mot bakgrund

av den i forskningen uppmärksammade komplexitet som vilar i detta undervisningsinnehåll har vissa grundprinciper beaktats i utformningen av undervisningen, nämligen: 1) att utgå från läromedel och material i vilka svenska romer själva berättar om levda erfarenheter av förtryck och fördomar för att låta minoritetens röster höras i undervisningen (se t.ex. Barton & Ho, 2021; Harcourt, 2020; Miles, 2021), 2) att låta eleverna bekanta sig med specifika, ämnesdisciplinära, kunskaper om romernas förflutna och samtida situation (se t.ex. Barton & Ho, 2021; Lücke m.fl., 2016; Osler, 2015) samt 3), att i klassrumspraktiken bereda utrymme för eleverna att granska olika narrativ om det förflutna (se t.ex. Barton & Ho, 2021; Barton & Levstik, 2004; Chinnery, 2019; Bartelds m.fl., 2020). Undervisningen fördelas över åtta lektionspass och fokuserar fyra teman: *bostaden*, *steriliseringspolitik*, *utbildning* samt *kampen för romers mänskliga rättigheter – då, nu och i framtiden* (se bilaga 2 för en lektionsöversikt).

Under denna lektionsserie beaktade läraren den didaktiska hur-frågan på ett likartat sätt var lektion. Inledningsvis gavs eleverna möjlighet att individuellt, i mindre grupper och i helklass beakta historiska bilder (jfr. Miles, 2019). Därefter höll läraren genomgång som varvades med diskussionsfrågor, anteckning av centrala begrepp, samt arbete med historiskt källmaterial och vittnesmål från romer och resande. Under samtliga lektioner har eleverna på olika sätt fått bekanta sig med historiskt källmaterial om de svenska romernas historia. De flesta vittnesmål, liksom en stor del historiskt källmaterial, hämtades ur vitboken *Den mörka och okända historien* (Sverige, Ds. 2014:8) och läromedlet *Antiziganismen i Sverige* (2015). Undervisande lärare har kontextualiserat detta material med historiska förklaringar till de strukturer som ligger till grund för diskrimineringen av romer i det förflutna och i samtiden. Vidare genomfördes två mer omfattande källövningar i klassrummet. Källövningen *Jönköpingskravallerna 1948* (se separat bilaga) utgörs av tidningsartiklar från 1948 samt vittnesmål från resandefolket och är konstruerad av forskare i ämnesdidaktik och undervisande lärare som en tänkt fördjupning av. Källövningen *Lägerskola 1943* är konstruerad av myndigheten Forum för levande historia och syftar till att eleverna ska ges en djupare förståelse för upprättandet av lägerskolor för romer i Sverige under 1900-talet. Denna uppgift bearbetades av eleverna i mindre grupper där var grupp fördjupade sig i en typ av källmaterial (rapporter, brev, eller tidningsartiklar). Detta arbete följdes därefter upp i helklass tillsammans med läraren. Slutligen har eleverna under två lektionspass, *bostad* och *utbildning*, tagit del av Utbildningsradions videomaterial *Romernas historia: 1900-tal* som vid varje tillfälle åtföljts av en sammanfattande diskussion⁵. Den avslutande examinationsuppgiften (se separat bilaga) skrevs under två lektionstillfällen utan hjälpmedel.

⁵ Intentionen med dessa filmer var att erbjuda eleverna ett mer samtida romskt inifrån-perspektiv.

Material och datainsamling

Datainsamlingen genomfördes under läsåret 2021/2022 på en kommunal högstadieskola belägen i en mindre kommun i Mellansverige⁶. De två klasser som deltog i studien gick detta läsår i årskurs 9. Undervisningen följdes genom observation, dokumenterades med audiovisuella inspelningar och fältanteckningar. Dessa anteckningar renskrevs i anslutning till varje observationstillfälle för att inte gå miste om viktiga perspektiv och reflektioner (Tracy, 2010; Emerson m.fl., 2011). I inledningen och avslutningen av lektionsserien genomfördes ett för- och eftertest i vilket eleverna besvarade frågor om de svenska romernas historia och om mänskliga rättigheter⁷. Vidare har allt material som läraren brukat, såväl som elevernas skriftliga och muntliga reflektioner och examinationsuppgifter samlats in. Följaktligen utgörs det empiriska materialet i denna studie av observationer och fältanteckningar, elevernas svar på ett för- och eftertest, samt all muntlig och skriftlig produktion från eleverna under denna period i form av inspelningar av diskussioner, lektionsuppgifter och examinationsuppgifter. De citat som presenteras framgent i artikeln är utvalda för att på ett representativt sätt återspegla elevkollektivets skriftliga produktion.

I genomförandet av denna studie har Vetenskapsrådets (2017) principer för god forskningssed beaktats på flera sätt. Då undervisningsinnehållet kan aktualisera politiska och känsliga diskussioner i klassrummet och insamlandet av individers politiska uppfattningar regleras enligt Etikprövningslagen (SFS 2003:460) har forskningsprojektet prövats av Etikprövningsmyndigheten. Vidare är en central forskningsetisk princip som beaktats kravet på informerat samtycke, vilket innebär att ungdomarna och vårdnadshavare har givits skriftlig och muntlig information om studiens syfte, metod för datainsamling samt användning och förvaring av forskningsdata. Ett skriftligt medgivande från elever och vårdnadshavare samlades in och eleverna har under studiens gång kunnat dra tillbaka samtycke utan några påföljder⁸. Insamlat material har hanterats i enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska princip om konfidentialitet och i samklang med dataskyddsförordningen GDPR. Som ett led i att garantera forskningspersonerna anonymitet omnämns deltagande elever med koder i beskrivningarna av klassrumspraktiken nedan.

⁶ Detta urval kan beskrivas i termer av ett bekvämlighetsurval då undertecknad etablerade kontakt med samtliga kommunala huvudmän i 24 kommuner, vilka i sin tur vidarebefordrade erbjudandet om deltagande i en forskningsstudie till sina historielärarkollegier. Bland de högstadielärare som anmälde intresse skedde ett inbördes urval utifrån urvalsprinciperna restid till skolan, lärarens formella behörighet och undervisningserfarenhet. Följaktligen har den högstadielärare som öppnat dörrarna till sitt klassrum gjort detta av eget intresse att bidra till praktisknära historiedidaktisk forskning. På grund av den vid tiden för datainsamlingen rådande coronapandemin begränsades datainsamlingen till en skola. För demografiska data om studieskolan, se bilaga 1.

⁷ För att bättre förstå elevernas svar på en fråga i eftertestet genomfördes en ställdes samma fråga till en kontrollgrupp som inte har undervisats om de svenska romernas historia.

⁸ I de fall eleverna fyllt 15 år vid undersökningstillfället inhämtades i enlighet med nämnda lagar och riktlinjer ej vårdnadshavares skriftliga samtycke.

Analys av undervisningen

Analysen av undervisningen har skett stegvis. Inledningsvis har elevernas för- och eftertest bearbetats och analyserats kvalitativt och kvantitativt i Nvivo. Därefter har klassrumsinteraktionerna mellan lärare och elever transkriberats och blivit föremål för analys. Slutligen har elevernas skriftliga examinationsuppgifter lagts under lupp. I tabell 1 (nedan) förklaras analysprocessen av elevtexterna mer ingående:

TABELL 1

Analysprocessen – steg för steg

Steg	Mål och tillvägagångssätt
1	<p><i>Att identifiera framträdande tendenser och teman i elevernas narrativ om de svenska romernas historia, samtid och framtid.</i></p> <p>Koderna identifierades i en iterativ och abduktiv grounded theory-inspirerad process (Charmaz, 2014), i vilken stor uppmärksamhet riktades mot texternas narrativ för att fånga nyansrikedom i konstruktioner av de svenska romernas historia som gjorde sig gällande.</p>
2	<p><i>Att identifiera narrativ om kontinuitet och förändring.</i></p> <p>Koderna identifierades i en iterativ och abduktiv grounded theory-inspirerad process (Charmaz, 2014), i vilken stor uppmärksamhet riktades mot texternas narrativ för att fånga nyansrikedom i konstruktioner av de kontinuiteter och förändringar som gjorde sig gällande.</p>
3	<p><i>Att identifiera vilka aktörer som utgör garantier för förändring rörande romernas mänskliga rättigheter, "agents of change", i dessa narrativ (gäller fråga 4, om framtiden).</i></p> <p>Koderna identifierades i en abduktiv process. Med den interkulturella premisen om <i>ett delat ansvar för romernas rättigheter</i> som utgångspunkt identifierades olika garantier för romers mänskliga rättigheter genom förutbestämda aktörer: EU och andra stater, nationalstaten, lagen, individen och den romska minoriteten samt eleven själv.</p>
4	<p><i>Att analysera samspelet mellan olika narrativ om de svenska romernas historia, samtid och framtid.</i></p> <p>I detta steg användes <i>Jaccard's similarity coefficient</i> för att utföra en beräkning på icke-linjära korrelationer eller samband mellan de olika koderna. Detta möjliggör en inblick i hur olika narrativ överlappar och på vilka sätt de eventuellt samexisterar.</p>

Avslutningsvis gjordes en hermeneutisk analys av elevernas examinationsuppgifter i en strävan att bättre förstå och tolka narrativen om romernas historia, samtid och framtid. Den hermeneutiska läsningen inspirerades av Ricoeurs idéer om "a hermeneutical arc between explanation and understanding i.e. a critical or alethic understanding of hermeneutics (Alvesson & Sköldberg, 2009 s.92; Ricoeur, 2016). Detta avslutande analytiska steg syftade till till att pröva och ompröva de tolkningar som har gjorts i föregående steg.

Resultat

Elevernas upplevda kunskaper om romernas historia – före och efter genomgången undervisning

På gruppnivå vittnar elevernas självskattningar av sina kunskaper och svaren på förtestets frågor om att kunskaperna om de svenska nationella minoriteterna och de svenska romernas historia är låga⁹. Detta illustreras inte minst genom att 17 elever av 25 lämnar frågan ”skriv något du vet eller känner till om de svenska romerna” blank. Detta står i bjärt kontrast till elevernas svar på samma fråga i eftertestet. Svarsbilden före och efter genomgången undervisning fördelar sig på följande sätt:

TABELL 2

Upplevda kunskaper om svenska romer – före och efter undervisningen

FÖRTEST (25 elever)		EFTERTEST (28 elever)	
Kunskaper om svenska romer	Antal referenser (N)	Kunskaper om svenska romer	Antal referenser (N)
Romer har anklagats för att stjäla i det förflutna	2	Romerna bodde i tält- och husvagnsläger	16
Romerna – ett resandefolk	2	Romerna har ej haft tillträde till utbildning eller inte fått samma utbildning som majoritetens barn	14
Romer har förtryckts och blivit utsatta för rasism	1	Romer har blivit särskilt utsatta för steriliseringspolitik och tvångssterilisering	13
Romer bär dräkter (kjolar, kostym)	1	Romerna är en grupp som utsatts för diskriminering och förtryck under lång tid	9
Romsk dans	1	Romerna har förvisats från sina lägerplatser av kommuner	8
Romani chib	1	Romer och resande har blivit utsatta för mobbning och diskriminering i skolan	3
Romer – olika grupper i olika länder, flera grupper i Sverige	1	Romer gick i lägerskola	3
Romer har arbetat på cirkus	1	Romer har kartlagts av svenska myndigheter	3
		Romer hade inte tillgång till samma arbeten som svenskar	2
		Romerna har sitt ursprung i Indien	2
		Romer blev ofta satta i hjälpklasser	1
<i>Inget – vet ej - blankt</i>	<i>17</i>	<i>Inget – vet ej – blankt</i>	<i>7</i>

Samma progression visar sig i den efterföljande frågan i vilken eleverna får ta ställning till fyra påståenden om romernas historia under 1900-talet:

⁹ Förtestet är besvarat av 25 elever. Eftertestet är besvarat av 28 elever. Se för- och eftertest i separat bilaga för en sammanställning av samtliga frågor – även sådana som inte redovisas här - på gruppnivå.

TABELL 3

Upplevda kunskaper om romernas historia – före och efter

FÖRTEST			EFTERTEST	
Jag vet något om...	Ja (N)	Nej (N)	Ja (N)	Nej (N)
Romernas Bostadssituation på 1900-talet	6	19	27	0
Steriliseringspolitiken på 1900-talet	5	20	25	2
Romernas skolgång på 1900-talet	3	22	26	1
Kartläggningar av Romer på 1900-talet	1	24	18	9
<i>Har du svarat ja på något påstående? Berätta om vad du vet!</i>				

I förtestet noterar några av de som svarat ja på ett av dessa påståenden mer generella tankar så som: ”jag har sett filmer och någon teater om romer. Romer flyttade runt och blev väldigt utsatta, de[t] fanns fördomar om att romer snodde saker” och ”romer blev tvångssteriliserade så de inte skulle ha någon möjlighet att föröka sig”. I eftertestet noterar det stora flertalet elever ja på samtliga påståenden undantaget kartläggningar och skriver desto mer specifika och innehållsrika redogörelser om vad de vet och känner till. En elev (Ä8) skriver:

Bostadssituationen var jobbig, kommuner ville inte ha romer och kastade ut dem eller gjorde det jobbigt för dem att bo i deras kommun. Skolgången var också jobbig, barnen kunde ofta inte gå i skolan antingen för att de flytta runt och kunde därför inte ha en fast skola eller för att skolan inte ville ha romer där. Steriliseringspolitiken handlade om att staten steriliserade romer så de inte kunde få barn. Dem gjorde ofta det till flerbarnsfamiljer, ensamstående eller romer med önskade egenskaper. Jag vet att kartläggning hände.

Sammantaget kan konstateras att eleverna som kollektiv upplever att de besitter mer djuplodande kunskaper om de svenska romernas moderna historia efter genomgången undervisning och att flertalet av dem lyfter olika aspekter som på ett eller annat vis tangerar bostadssituationen, utbildningssituationen, steriliseringspolitiken eller kartläggningar av svenska romer och resande. Denna slutsats ges ytterligare stöd i eftertestet där eleverna får beakta en bild föreställandes en grupp romska barn, en lärarinna och en rektor i en av Svensk Zigenarmissions lägerskolor i Frihamnen, Malmö 1954 (se figur 1, nedan). Bilden har inte använts i undervisningen, men eleverna har sett bilder från andra lägerskolkontexter. Eleverna uppmanas att beskriva bilden och resonera om vilka personerna på bilden är, vad de gör samt uttala sig om när och var bilden är tagen. Eleverna ombes också dela med sig av sina tankar om bilden.



FIGUR 1

Bild av lägerskola (fotorättigheter: Romska kulturcentret i Malmö)

En elev (C8) beskriver bilden på följande vis:

Personerna på bilden är romska barn och två vuxna. Mannen är lärare och kvinnan tror jag är en förälder. Barnen går i skolan på bilden som är i deras läger. Jag tror att det är mellan år 1945 - 1970 som bilden utspelar sig. Det jag tänker mest på är att de sitter utomhus och att de inte har alla hjälpmedel/skolböcker för att kunna lära sig allt man ska lära sig i skolan

Vidare beskriver flera elever skillnader mellan romernas och majoritetssamhällets utbildning i sina bildbeskrivningar (se separat bilaga). Det stora flertalet elever, 22 av 24 svarande, identifierar att det är en undervisningssituation som pågår och att det är svenska romer som undervisas. För att kunna uttala sig om precisionen i undervisningsgruppens beskrivningar utfördes samma bildreflektion i en parallellklass som inte fått någon undervisning om de svenska romernas och resandes historia. Denna kontrollgrupp bestod av 23 elever. Alla elever från kontrollgruppen svarade att bilden är en skolsituation tagen för längesedan och hela 13 av 23 elever uttryckte att bilden är tagen utomlands: ” ”Det ser ut som några skolbarn och en eller två lärare, jag får en känsla av att dom är i Italien [...]”; ” [...] Jag tror bilden är tagen år 1889. I Brasilien. Att barn får börja gå i skolan och det är viktigt.”; ”[...] bilden är nog tagen tidigt 1900-tal och jag tänker nog att de två personerna har åkt dit till ett fattigare land än deras egna för att kunna lära upp de fattiga”; ” [...] Jag tror den är tagen någonstans i antingen Irak eller Syrien, bilden är tagen på tidigt 1900-tal. Denna bilden väcker tankar om hur det var i skolan förr och samt hur olika sätt det finns inom undervisning”. Ingen av eleverna i kontrollgruppen förmår identifiera den historiska kontexten, utan förlägger bilden till ett fattigt Sydeuropa (Italien/ Spanien), en missionskontext i Afrika, Mexiko, Sydamerika eller Mellanöstern. I kontrast till kontrollgruppens svar blir en så kallad transfereffekt väl synlig här i det att elevgruppen efter genomgången undervisning

förmår att använda nyligen förvärvade kunskaper om det förflutna för att på ett korrekt sätt kontextualisera en historisk bild som de tidigare inte har sett.

I för- och eftertestet ombes eleverna också ta ställning ett antal mer generella frågor om mänskliga rättigheter. När eleverna ombes ange upp till fem rättigheter de anser vara mänskliga rättigheter noteras en glidning där rättigheter där rättigheter som korresponderar mot Förenta nationernas artikel 25, 26, 2, 16 respektive 23¹⁰ är mer framträdande i eftertestet, medan den artikel som rör *alla människors lika värde*, artikel 1, har fått en mindre framskjuten roll i elevernas tänkande om mänskliga rättigheter (se bilaga 3 för sammanställning). En liknande skillnad kan observeras när eleverna bes ange handlingar som de anser vara brott mot de mänskliga rättigheterna:

TABELL 4

Ange brott mot mänskliga rättigheter – före och efter undervisningen

FÖRTEST		EFTERTEST	
Brott mot mänskliga rättigheter	Antal referenser (N)	Brott mot mänskliga rättigheter	Antal referenser (N)
Mord	4	Brott mot minoriteters mänskliga rättigheter	7
Sexualbrott	4	Att förvägras utbildning	6
Misshandel	4	Diskriminering – etnicitet	6
Folkmord	4	Diskriminering – religion	6
Diskriminering – etnicitet	3	Diskriminering – kön och könsidentitet	5
Diskriminering – kön	3	Tvångssterilisering	4
Diskriminering – religion	3	Sexualbrott	3
Slaveri	2	Brott mot yttrandefriheten	3
Tortyr	2	Tortyr	2
Att stjäla	2	Fängsla någon utan grund	1
Att förvägras utbildning	1	Att förvägra någon bostad	1
Förtryck	1	Folkmord	1
Fängsla någon utan grund	1	Att stjäla	1
Förtryckarregimer	1	Misshandel	1
Brott mot yttrandefriheten	1	Slaveri	1
Tvångssterilisering	1	-	-

I denna sammanställning blir en rörelse från brott mot enskilda individer så som mord till brott mot grupper synlig. Innan genomgången undervisning noteras mord, sexualbrott och misshandel, det vill säga kränkningar av en enskild individs mänskliga rättigheter mest frekvent. Efter genomgången undervisning noteras brott mot minoriteters mänskliga rättigheter likväl som handlingen att förvägra någon rätten till utbildning blir de mest frekvent noterade brotten. Även diskriminering på basis av

¹⁰ Artikel 25 – rätten till tillräcklig levnadsstandard; Artikel 26 – rätten till utbildning; Artikel 2 – Anti-diskriminering; Artikel 16 – Äktenskap och familjebildning; Artikel 23 – rätten till arbete.

etnicitet och tvångssterilisering får en allt mer framträdande position i elevernas svar. Detta skvallrar om att historieundervisningen om de svenska romernas historia kan bära potentialen att ändra elevers perspektiv på såväl mänskliga rättigheter som på vad brott mot mänskliga rättigheter kan vara.

I för- och eftertestet ombes slutligen eleverna också beakta de svenska romernas framtida situation. En sammanställning över elevernas framtids tankar följer:

TABELL 5

Romernas framtida situation – före och efter undervisningen

FÖRTEST		EFTERTEST	
Framtids tankar	Antal referenser (N)	Framtids tankar	Antal referenser (N)
”Det blir bättre och bättre”	5	”Det blir bättre och bättre” – framsteg har skett och framsteg kommer att ske	10
Ingen förändring för romernas situation – förtrycket som kontinuitet	2	Bättre – men fördomen och antiziganism förblir kontinuitet	5
En tillbakagång – sämre än nu	1	Det blir bättre – Romer har fler rättigheter idag än förr i tiden	3
Bättre och sämre – beroende på politiska beslut, riksdagsval	1	Ingen förändring för romernas situation – förtrycket som kontinuitet	2
Bättre och sämre – fortfarande tabu att berätta om sin romska identitet	1	Situationen kommer långsamt att förbättras	2
Sämre – om vi inte utbildar unga	1	Bättre – om vi unga undervisas om romernas historia	1
		Bättre och sämre	1
<i>Vet inte – blankt</i>	<i>14</i>	<i>Vet inte – blankt</i>	<i>1</i>

Här kan observeras att antalet framtidsförutspåelser ökar markant efter lektionsserien. En bidragande orsak till detta kan vara de förvärvade kunskaperna om romernas historia och samtida situation. Intressant här är dock att den ständiga progressionens narrativ alltså är förhållandevis starkt (jfr. Thorp & Vinterek, 2020; Nolgård, 2021). Sammantaget kan konstateras att elevernas föreställningar och uppfattningar om så väl romernas historia som mänskliga rättigheter har förändrats under detta arbetsområde.

Rekonstruktionen av de svenska romernas historia i elevernas examinationsuppgifter

I följande avsnitt presenteras en analys av elevernas examinationsuppgifter. Denna avslutande uppgift utgjordes av fyra öppna frågor som eleverna förväntades besvara

skriftligt utan hjälpmedel i form av egna anteckningar eller läromedel. Frågorna fokuserade på de svenska romernas 1900-talshistoria och uppmanade eleverna att beakta de romernas bostadssituation, utbildningsmöjligheter, steriliseringspolitiken samt den framtida situationen för de svenska romerna¹¹. Elevernas narrativ om de svenska romernas historia i examinationsuppgifterna kan ses som ett slags acceptis på det elevernas uppfattningar och självskattningar i eftertestet skvallrar om: i elevkorpusen finns en bred kontextkännedom om de levnadsvillkor som präglade livet för de svenska romerna under 1900-talet avseende bostadssituationen, utbildningsmöjligheter, och steriliseringspolitiken.

Ett historiskt tänkande om det förflutna

Utöver goda historiska faktakunskaper manifesterar elevernas narrativ om de svenska romernas historia uttryck för vad som brukar omnämnas som ett historiskt tänkande om det förflutna. Eleverna ger genom sina texter uttryck för vad som tidigare forskning beskrivit som en historisk kontextualiseringsförmåga och en medvetenhet om att oförrätterna som begåtts mot svenska romer i det förflutna förstås och ses i ljuset av de av de samhällsnormer som dåtiden förhöll sig till och att dessa skiljer från samtidens värden. En elev ger uttryck för detta i sin redogörelse av Steriliseringspolitiken genom att synliggöra att det som förr var vetenskap idag ses som synnerligen rasistiska motiv:

Rasforskarna hade tankarna om att romer "smutsade ner" svenskarna genom att göra barn med dem. Rasforskarna problem var att en "zigenare" och svensk kunde bli kära och skaffa barn, detta gillade inte rasforskarna. Man ansåg romer vara mindre värda än svenskar. Sen var detta ett sätt att visa sin makt. De fanns inga anledningar som vi kan se idag utan detta grundar sig endast i rasism. (B4)

Vidare förmår eleverna att identifiera olika *orsaker* till exempelvis steriliseringspolitiken. Eleverna noterar att sterilisering på olika sätt sågs som en lösning på vad som då ansågs vara olika "samhällsproblem": att sterilisering kunde ske som en del av välfärdspolitiken; att det sågs som en metod för att komma tillrätta med fattigdom i familjer med många barn och att det fanns ett eugeniskt motiv som bottnade i en vilja att "sanera den svenska folkstammen". På samma sätt ringar ett tiotal elever i sina narrativ om romers utbildningsmöjligheter in den utbredda analfabetismen hos romska barn och vuxna som ett motiv eller orsak till lägerskolorna:

Romer har under lång tid inte fått en möjlighet att gå i skolan. Många vuxna förr kunde inte läsa eller skriva vilket skapade många problem, det gjorde att romer inte hade möjlighet att hänga med i demokratin vilket var ett sätt för samhället att utesluta romerna från samhället. Det var inte [förrän] 1940 då man började [med] skolläger som ofta utspelade sig under sommaren och utomhus. I skollägren fick romer lära sig och prata om olika skolämnen men i största del fick de lära sig om hur man blir den perfekta svensken. Det ville

¹¹ Se separat bilaga för examinationsuppgiften i sin helhet.

hela tiden få bort det romska i de och in med den nya svensken. De fick lära sig att tvätta kläder, hålla sig rena. (A3).

Vidare beskriver flertalet elever själva konsekvenserna av antiziganismen och resandet för de svenska romerna och beskriver hur bostadssituationen hänger samman med romernas utbildningsmöjligheter. Åtta elever noterar exempelvis att romer under lång tid har nekats bostad och att detta har fått konsekvenser för svenska romers tillgång till utbildning. En elev beskriver i denna anda hur den fasta bostaden utgör en inträdesbiljett till samhällets välfärdstjänster för de svenska romerna:

I mitten på 1900 - talet ändrades synsättet i landet och svenskarna ville inte längre driva bort romerna. Nu ansåg man att för att bygga välfärd i landet, måste man få stopp på bostadsbristen. Nu fick romer också tillgång till fasta bostäder. Det här var en förutsättning för att romska barn kunde börja i skolan. Bostäderna som romerna fick var dock av låg standard. Men trots att de numera fick bosätta sig, fanns det ändå hyresvärdar som inte ville hyra ut till romer på grund av etniska eller okända grunder och grannar som trakasserade dem. Så är det på vissa håll än idag. (Q4)

Frågorna om bostadssituationen liksom romernas utbildningsmöjligheter sporrar därtill till förändringsnarrativ från utestängning till tillträde som griper över en längre tidsperiod. En elev skriver om övergången från hjälpklass till grundskola på ett liknande sätt:

Övergången från hjälpklasser och lägerskolor till vanliga skolor tänkte man skulle gå genom en tillfällig särklass. I särklassen hade man bara en timmes undervisning om dagen. Men den tillfälliga lösningen blev inte så tillfällig som man först tänkt sig. Särklasserna blev kvar i flera år. Även när den nioåriga grundskolan blev lag 1962 fanns särklasserna fortfarande kvar och gjorde det ett tag till. Men fortfarande när grundskolan blev lag var det många skolor som inte ville ta emot romer. Romerna ansågs och anses till viss del, av vissa, personer än idag vara orena eller på något sätt mindre värda än alla andra. Så romer kan fortfarande nu på 2020-talet bli diskriminerade eller mobbade på grund av deras bakgrund. Alltså har inte riktigt möjligheten för romer funnits där att få den utbildning som man i livet faktiskt behöver för att kunna få ett bra liv. (S4)

I exemplen ovan sammanflätas kontinuitet och förändring genom de narrativ om det förflutna som eleverna konstruerar. Detta uttryck för historiskt tänkande kan sägas vara representativt för de längre redogörelser som elevgruppen gör om de svenska romernas historia. Noterbart är ett tiotal elever, liksom exemplen ovan, på olika sätt använder kontinuitet och förändring som en slags organiserande princip i sina rekonstruktioner av det förflutna trots att det inte finns något sådant imperativ i frågan som ställs. Detta kan delvis finna sin förklaring i att läraren använt sig av begreppen i undervisningen och att detta har färgat av sig på elevernas tänkande, men kan möjligen också ses som en naturlig följd av att känna till givna sakförhållanden.

Synliggörandet av romska röster i rekonstruktionen av de svenska romernas historia

En annan röd tråd som löper genom niondeklassarnas narrativ och som ofta går hand i hand med det historiska perspektivet på det förflutna är framskrivandet av levda erfarenheter. Detta görs huvudsakligen på tre olika sätt.

Det stora flertalet elever författar narrativ om romers levnadsvillkor som härrör ur berättelser och levda erfarenheter som de mött i klassrummet, utan explicita hänvisningar. Detta tar sig ofta uttryck i generella beskrivningar av romernas levnadsvillkor:

Romerna fick fortfarande bo i sina kalla tält och svala husvagnar. Under vintrarna var det många, framförallt spädbarn, som dog. Det var blött och kallt och allt frös till is. Men trots att många dog och man som rom hade ett väldigt tufft liv gjordes inga större insatser för att de skulle få det bättre. (S4)

De romska vittnesmål som skvallrar om tillvaron i tält- och husvagnslägren kan därmed sägas utgöra grunden för elevgruppens förståelse och tolkning av det förflutna. De levda erfarenheterna införlivas också i narrativen om det förflutna mer explicit och inte sällan med korta hänvisningar till namn på de romer och resande som framträtt i läromedlen. Detta förekommer främst i redogörelserna om bostaden och utbildningen, i vilken ett representativt elevexempel (nedan) uppmärksammar Singoalla Millons upplevelser som tonåring i en åldersheterogen lägerskola:

Eftersom att barnen inte kunde läsa eller skriva fick de oftast börja i klasser med yngre barn som till exempel Singoalla som vi har läst om, hon fick börja i första klass som fjortonåring medans de andra eleverna var mellan sju och åtta år gamla. Många av de romska barn som gick i skolan sattes i hjälpklassen för att lärarna och elevernas föräldrar inte ha romska barn i samma klass som deras barnen. Runt mitten av 1900-talet började de ha skola i lägren både för barn och vuxna, det visas i källa 3¹² hur både vuxna och barn gick i samma klass. De vuxna människorna kunde inte heller läsa eller skriva eftersom att de inte fick gå i skolan som barn (C8).

Här används återigen de levda erfarenheterna som historiska belägg och tillskrivs därmed ett värde som referentiellt påstående om det förflutna i elevens narrativ, vilket denna elev inte är ensam om. I redogörelserna för romernas utbildningssituation och utbildningsmöjligheter under 1900-talet införlivas de romska erfarenheterna än mer frekvent. Dels sker detta genom att eleverna ger de svenska romerna agens i omnämmandet av hur romska föräldrar kämpar för sin egen och sina barns utbildning och att svenska romer tog initiativ till egna skolor, men framför allt görs i relation till vittnesmål om diskriminering och utsatthet i skolan. Flera elever rekapitulerar Stig-Ove Lundahls berättelse om sin skolgång, vilken de tagit del av i klassrummet. En elev skriver om Lundahls upplevelser på följande sätt:

[...] Vi kollade på en väldigt gripande film om detta. De var en man som berättade om hur det var för att när han var liten om att när han skulle gå in

¹² Se separat bilaga och examinationsuppgiften.

i klassrummet sa läraren varje dag att han skulle gå och tvätta sina händer och sedan få gå in i klassrummet, men detta behövde inte de svenska klasskompisarna göra. Efter detta hände berättade han om att han tvättade händerna jättenoga innan han gick till skolan, men de hjälpte inte lärarinnan sa ändå till honom att gå och tvätta dem varje dag. Jag tycker att denna historia berättar bra om hur de var för romers skolgång under denna tiden. Dem fick gå i skolan men man kan höra av denna berättelse hur de kunde sett ut. Detta gjorde att romer kom utanför de kunde inte ha de jobb de ville de flesta höll på med underhållning. Det måste blivit svårt för de barn som växte upp att ha drömmar om vad de vill göra när de blev stora, för de fick inte ha ett hem eller bra förutsättningar för att klara skolan. [...] (B4)

Här sammanflätar eleven levda romska erfarenheter berättade ur ett förstapersonsperspektiv, ett praktiskt perspektiv på det förflutna (jfr. Nolgård & Nygren, 2019), med en strukturell historisk förklaring om diskrimineringens konsekvenser för romerna som grupp. Detta elevexempel kan ses representativt för elevernas narrativ om det förflutna, vilka i stor utsträckning lutar mot de romska vittnesmål och erfarenheter som eleverna har mött i undervisningen. Det är, för eleverna, således möjligt att fläta samman den egna livsvärlden – nutiden – med andras livsvärldar i det förflutna så väl emotionellt som intellektuellt. Sammantaget kan konstateras att eleverna i sina narrativ om de svenska romernas historia förmår kombinera ett historiskt tänkande om det förflutna med synliggörandet av romska röster (jfr. Barton & Ho, 2021).

Antiziganismens olika ansikten

I elevernas narrativ om de svenska romernas historia löper antiziganismen som en röd tråd i framskrivandet av historiska förändringsprocesser på olika sätt. Vidare vittnar elevernas narrativ om att antiziganismen bärs av olika aktörer. På gruppnivå syns i elevernas texter tydligt hur antiziganismen beskrivs som en rådande samhällsanda i det förflutna och något som var förankrat i majoritetens olika folklager. En elev ger uttryck för detta i sitt resonemang om romernas bostadssituation:

Folket ansåg att romerna ville leva i husvagn och tält för att det var vanligt att romer flyttade runt och sålde saker. Dom tyckte att "det fanns i blodet" eller att dom bara förtjänade det. Man tyckte nämligen att romerna var stökiga och brydde sig inte om regler och de var också därför det fanns många som inte ville hyra ut sina bostäder till romer. (D9)

I relation till romernas bostadssituation skriver 18 elever fram hur romer fördrivits av kommunala tjänstemän och polismyndigheten. I följande exempel erinrar en elev sig om lösdriverilagarna i sin beskrivning av romernas bostadssituation och fångar i denna hur kommuner och kyrkan motarbetade de som önskade hjälpa romer:

[Under] första hälften av 1900 talet var det förbjudet för människor att inte ha någon bostad och även att flytta runt, men när romer försökte få bostad så hade de ingen chans då kommunerna hela tiden tackade nej till romer. Därför hade inte romer tillgång till bostad så de bodde i läger. Om det var någon som skulle försöka hjälpa romerna så skulle den personen få betala mycket i böter, men även få sina namn upplästa i kyrkan framför alla andra. (A3)

Enskilda individer skrivs mer sällan fram som bärare av antiziganismen i det förflutna. Ett undantag från detta är emellertid elevernas narrativ om romernas utbildningsmöjligheter under 1900-talet i vilka 12 elever omnämner en omfattande diskriminering av romska barn från skollärare och klasskamrater, exemplifierat nedan:

När dom gick i skolan blev dom ofta mobbade av både lärare och elever. Vissa lärare ställde romerna framför alla i klassen och berättade att dom skulle akta sig för dom och att dom smittade. Ibland tyckte lärare att dom var felplacerade för att dom var resande, lärare flyttade dom till hjälpklasser. Alltså fick romer inte samma möjlighet som alla andra att lära sig saker i skolan. (L9)

När eleverna beaktar steriliseringspolitiken skrivs också den svenska staten fram som den aktör som uppbär antiziganismen av lejonparten av eleverna. Ett tiotal elever berättar i anslutning till detta om vilka typer av övertalningsmetoder som staten kunde använda sig av hot om att omhänderta barn eller löften om understöd och mödrahjälp efter sterilisering. En elev beskriver dessa mekanismer och kontextualiserar samtidigt *Steriliseringslagen* på ett historiskt korrekt sätt:

Lagen sa inte att man måste sterilisera sig och inte heller att man skulle kunna bli tvingad till att göra det. Men ingenting hindrade svenskarna att trots allt ändå sterilisera människor som egentligen inte ville det. Man gick tillväga på olika sätt för att få människor att sterilisera sig trots att de verkligen inte ville det. Man kunde exempelvis säga att man skulle sätta hennes/ hans barn i ett fosterhem eller att man inte skulle få någon mödrahjälp som alla andra fick, om man inte steriliserade sig. Anledningen till att man ville sterilisera de svenska romerna var politiskt för att man ville uppnå ett välfärdssamhälle, alltså att bra samhälle. Där ingick bara rena svenskar. (S4).

I elevernas narrativ skrivs staten fram som en förtyckande aktör i det förflutna, men även i nutiden. När eleverna beaktar romernas samtida och framtida situation i ljuset av det förflutna hamnar återigen den strukturella diskrimineringen mot romer i fokus.

Antiziganismen och förtrycket som kontinuitet

I elevkorporusen förekommer redogörelser som synliggör historiska förändringsprocesser och hur antiziganismen tar sig olika och nya uttryck under 1900- och 2000-talet. Av framställningen ovan blir det också synligt hur detta ofta sker i en pendelrörelse mellan aktör och struktur. Sammanfattningsvis tecknar eleverna ett narrativ om romernas historia i vilket antiziganismen förblir en kontinuitet. Detta accentueras ytterligare när eleverna i examinationsuppgiftens sista fråga ombes bruka begreppen *kontinuitet* och *förändring* för att resonera om tänkbara fortsättningar på romernas situation i Sverige, i vilken 21 elever skrev fram förtrycket och diskrimineringen som en kontinuitet.

Elevgruppen ger uttryck för att antiziganismen och förtrycket finns kvar, men att det är det är svårare att se och mindre explicit. En elev exemplifierar detta genom att beskriva händelserna i Malmö och romregistreringen 2013 på följande sätt:

Nu är det en del grejer som är rasistiska mot romer som sker bakom ryggen på dem. Ett exempel är att så sent som 2013 hittade man en källa hos polisen där det fanns ett register över romer i länet, vilka de var släkt med och hur släkterna hängde ihop. När man hittade registren ringde man personerna och berättade om det och de blev väldigt förvånade. Alltså var det något som POLISEN [sic!] gjort bakom ryggen på romerna och dessutom helt utan någon förklarlig anledning. (S4)

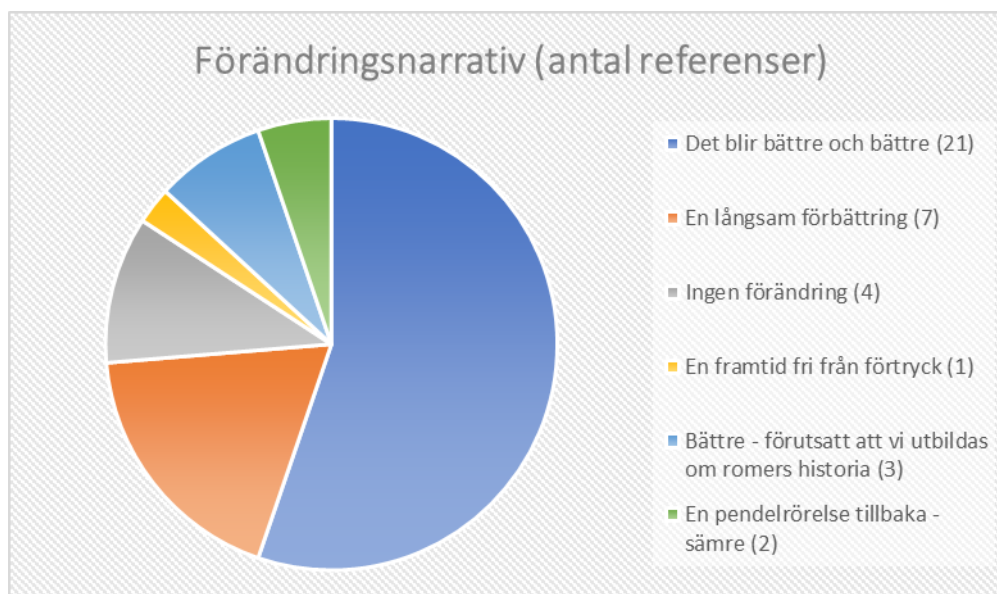
Här identifieras alltså Polismyndigheten, en statlig myndighet, som en förtryckande aktör. I samma anda skriver en annan elev om denna händelse, gör ett historiskt perspektivtagande till tidigare registreringar av Romer i Sverige under 1900-talet och sammanflätar således dåtiden och samtiden:

Händelsen som hände 2013 när man upptäckte att polisen hade ett hemligt register över oskyldiga romer är också ett exempel på kontinuitet. På 1900-talet förde Sverige ett register över alla romer som fanns i landet för att kunna se hur den gruppen förökade sig. Där skrevs personernas adresser, personnummer och andra uppgifter. Det tros även ha varit för att kunna använda i andra världskriget för att lättare veta vilka som var romer och var de bodde. Sedan har man under lång tid trott att Sverige inte längre höll på med sådant, men det var inte sant. Polisen höll fortfarande register över gruppen. Människorna hade ingen anledning att registreras, de var inte kriminella, men polisen verkar ha anat det ändå. Det är också kontinuitet. (Q4)

På gruppnivå ger också eleverna uttryck för att förtrycket också bärs av kommunala tjänstemän och enskilda individer. Vad gäller det förstnämnda omnämner sju elever t.ex. händelsen i Växjö där kommunen nekade en grupp svenska romer att hissa den romska flaggan på romernas internationella dag år 2013 med hänvisning till texthäftet.

Utvecklingsoptimism och hopp inför framtiden

I likhet med tidigare forskning (Nolgård & Nygren, 2019; Nolgård, 2021), skriver eleverna fram ett mörkt förflutet och en ljusare framtid avseende de svenska romernas situation. Analysen av elevernas operationalisering av begreppet *förändring* synliggör flera narrativ (se figur 2 nedan).



FIGUR 2

Framträdande förändringsnarrativ i elevernas texter

Särskilt framträdande är narrativet som skvallrar om att de svenska romernas situation blir bättre och bättre. Detta mot bakgrund att situationen har förbättrats för de svenska romerna under 1900-talet. Det är dock endast en elev i sitt narrativ om historisk förändring skriver fram en framtid utan förtryck. Eleverna visar på en medvetenhet om att en positiv förändring kan komma att ske långsamt – något som sju elever också förutspår mer explicit. Tre elever beskriver också att en positiv förändring avseende romernas framtida situation hänger på att barn och unga utbildas om de svenska romernas historia. En av dessa uppmärksammar en rådande kunskapsbrist om de svenska romernas historia i Sverige och knyter detta till sina egna kunskaper och undervisningen:

I framtiden tror jag att romernas situation i Sverige kommer att förbättras, men sakta. Jag tror det eftersom att vi inte är tillräckligt utbildade om romer här i Sverige, jag själv skulle knappt vetat vilka de var om vi inte fick möjligheten att jobba med dem nu [...]. Om vi var mer utbildande och alla visste om hur mycket diskriminering dem får, även idag, skulle det nog blivit bättre lite snabbare. (R9)

Två elever skriver också fram en framtid i vilken en pendelrörelse tillbaka i historien sker. En elev skriver om denna möjliga framtida situation på följande sätt:

Eller så blir det helt plötsligt en förändring om en viss grupp kommer till makten till exempel. Då kan minoriteter fara väldigt illa ut. Bland andra romer. I form utav att de kanske inte får gå i skola, medborgarskap dras in, steriliseringar eller måste lämna landet (I3).

I samstämmighet noterar tre elever hur nationalistiska partier kan komma att utgöra en pådrivande kraft i en sådan utveckling. En av dessa gör ett historiskt perspektivtagande till Andra världskriget:

Men jag tror också att det skulle kunna vända och bli värre, särskilt om ett väldigt Nationalistiskt parti skulle vinna valet i riksdagen. Jag tror det eftersom att vi har precis pratat om andra världskriget så vi alla vet hur det slutade när tyskarna fick ett [...] nationalistiskt parti som vann. Självklart är det inte säkert att det kommer hända om något sådant parti vinner men det kan ändå bli sämre för romer. Än idag så skulle jag säga att delar av fördomarna från förr i tiden ligger lite kvar, vilket bidrar till att vissa folk behandlar romer illa. (Å8)

Samtidigt som elevernas texter på gruppnivå vittnar om en medvetenhet om förtrycket och fördomen som kontinuitet uttrycker flertalet elever tilltro och hopp till majoriteten och ungdomen som garant för romernas mänskliga rättigheter i framtiden. En elev gör i relation till detta ett perspektivtagande till sociala rörelser för medborgarskap och rättigheter och menar att det idag har skett en förändring i människors sätt att se på varandra:

[...] [V]iktiga rörelser som "Black lives matter" är bra exempel på att det skett en förändring i människors synsätt. Den står för allas rätt, oavsett hudfärg och ursprung. Människor vågar kämpa mer för sin rätt, och fler vill ha ett jämställt samhälle. Människor förstår nu att begåvning och personlighet inte hänger på en människas ursprung, att alla är mer lika än man tidigare trott. (D5)

Sammantaget uttrycker elevernas narrativ om romernas framtida situation en utvecklingsoptimism och ett hopp inför framtiden. Detta kan uttolkas som en naiv tro på ett så kallat 'whig history'- eller framstegsnarrativ (jfr. Butterfield, 1965), vilket skulle kunna finna sin förklaring i att det är denna bild som ofta traderas i den nationella historieskrivningen om nationalstaten Sverige och om framväxten av mänskliga rättigheter i Norden (jfr. Osler, 2015; Thorp & Vinterek, 2020). Mot bakgrund av den *kritiska blick* på det förflutna som dessa elever ger uttryck för genom det historiska tänkandet och framskrivandet av antiziganismen som kontinuitet kan denna optimism ses som något förvånande.

Sammanfattande diskussion

Denna studie syftade till att undersöka hur skolelever rekonstruerar de svenska romernas historia och mänskliga rättigheter före, under och efter genomgången undervisning. Resultatet som presenterats sätter de teoretiska antagandena om komplexiteten i att låta historisk rättvisa utgöra premisen för undervisningen liksom idén om historieundervisning *om, genom och för* mänskliga rättigheter i nytt ljus.

Historiedidaktisk forskning har antagit att vi, genom att rikta sökarljuset mot minoriteternas historia och historiska förändringsprocesser i historieklassrummet, kan möjliggöra en social förändring i samtiden (Osler, 2015; Lücke m.fl., 2016; Nordgren, 2017; Barton & Ho, 2021): att förvärvandet av kunskaper om romernas historia och synliggörandet av romska röster bär potentialen att bemyndiga eleverna att vilja verka *för* romers rättigheter samt att det ingjuter en uppskattning för mångfald och en känsla av delat ansvar för mänskliga rättigheter hos eleverna. Om vi tar detta antagande för sant kan denna intervention ses som lyckad på flera sätt.

Innan genomgången undervisning skattade eleverna sina kunskaper om de svenska romernas historia som låga och i förtestets fritextsvar lämnade det stora flertalet elever fälten blanka. Med utgångspunkt i tre designprinciper betonade undervisningen som ägde rum å ena sidan en slags distans till det förflutna genom kritiskt tänkande (jfr. Seixas, 2000; Lévesque, 2017) och å andra sidan en närhet till detsamma genom synliggörandet av romska röster, fokus på värden och normer då och nu och medvetenheten om historicitet (jfr. Barton & Ho, 2021; Jeismann, 1979). Efter genomgången undervisning kännetecknas elevernas rekonstruktioner av de svenska romernas historia av narrativ som återspeglar båda dessa ideal. Elevtexterna vittnar sammantaget om goda kunskaper om romernas historia, samtidigt som de uttrycker ett historiskt tänkande och en historisk kontextualiseringsförmåga, det vill säga en kritisk distans som kännetecknar ett slags historiskt perspektiv på det förflutna (jfr. Arvidsson & Elmersjö, 2021; Anonym, 2019). I samma anda syns hur elevgruppen sammanflätar elevgruppen kontinuitet och förändring i sina narrativ om romernas historia och samtida situation: antiziganismen skrivs fram som en kontinuitet samtidigt som situationen för de svenska romerna avseende mänskliga rättigheter alltså förbättras. Elevernas narrativ uppvisar även bred förståelse för hur antiziganismen bärs av olika aktörer under olika tider: att antiziganismen var brett förankrad i majoritetens olika folklager och att såväl individer, kommuner, kyrkan som statliga myndigheter har upprätthållit förtrycket mot de svenska romerna och att antiziganismen tar sig andra uttryck idag än i det förflutna. I narrativen som tecknas om romernas historia sammanflätas det historiska perspektivet, till exempel strukturella förklaringar, med romska vittnesmål ur förstapersonsperspektiv som eleverna mött i klassrummet, det vill säga ett praktiskt perspektiv på det förflutna. Eleverna använder alltså olika spår som förflutenheten har lämnat för att rekonstruera de svenska romernas historia och de romska rösterna används för att illustrera en romers villkor i sammanhang som skiljer sig från elevernas sammanhang och liv.

I samklang med tidigare forskning tillskriver elevkorpuser historisk förändring till förändringar i sociala relationer: attitydförändringar hos majoritetsbefolkningen, ett kollektivt arbete för förändring och förändringar i samhällets sociala institutioner såsom statens gottgörelsepolitik och lagändringar (se t.ex. Barton, 1997; Nolgård m.fl., 2020). När eleverna beaktar romernas samtida och framtida situation förutspås en ljus utveckling vad gäller både levnadsvillkor och mänskliga rättigheter. I likhet med tidigare forskning (Nolgård, 2021), syns här att eleverna skriver fram *olika* garantier för romers mänskliga rättigheter i samtiden och framtiden: lag, stat, majoritetssvensken och romerna, vilket i sin tur kan ses som en indikation på att eleverna bär insikten att mänskliga rättigheter är ett delat ansvar (jfr. Nordgren, 2017). Här observeras i linje med tidigare forskning också ett starkt framträdande framstegsnarrativ (Nolgård & Nygren, 2019; Nolgård, 2021). Anmärkningsvärt är att detta narrativ i föreliggande studie traderas trots att elevtexterna vittnar om en god kontextkänedom om romernas levnadsvillkor under 1900-talet och kunskaper om antiziganismen olika ansikten förr och nu. Klart står alltså att denna utvecklingsoptimism och presentism av allt att döma inte utgör en pendang till ett kritiskt historiskt tänkande. I ett undervisningssammanhang av detta slag, när vi ser att eleverna förmår vara både kritiska och

utvecklingsoptimistiska, bör den därför ses som en möjlighet snarare än ett problem. Om det är önskvärt att försöka väcka elevers engagemang *för* mänskliga rättigheter i historieklassrummet finns det anledning att fråga sig vilken potential som vilar i denna utvecklingsoptimism och hur en nyanserad utvecklingsoptimism kan spurras i historieklassrummet.

Tidigare forskning har varnat för att övergångsrättvisan som premiss för undervisningen är behäftad med olika svårigheter och risker (Arvidsson & Elmersjö, 2021; Chinnery, 2019; Elmersjö, 2015; Löfström, 2011; Zanazanian, 2019): att undervisningen riskerar att stärka etniska gruppidentiteter hos elever, att den riskerar att hindra multiperspektivitet och insikten om ett delat ansvar för mänskliga rättigheter, samt att den etiska skulden blir svår att hantera i klassrummet och tung att bära för eleverna. I relation till tankarna om den etiska skulden som sägs vara inbäddad i denna historia skvallrar elevtexternas utvecklingsoptimism; det faktum att ett delat ansvar för romernas mänskliga rättigheter understryks på olika sätt; samt att eleverna i eftertestet noterar brott mot minoriteters mänskliga rättigheter mest frekvent att skulden i detta fall kan betraktas som ett hopp snarare än en börda (jfr. Chinnery, 2019; Seixas, 2000). Utifrån denna klassrumspraktik står klart att det är fullt möjligt för både lärare och elever att närma sig de svenska romernas historia med såväl känslomässig närhet som källkritisk distans till det förflutna. Detta utfall kan han sin förklaring i att läraren på olika sätt visat på temporaliteten (kontinuitet och förändring) och narrativiteten (historiciteten) i det förflutna samt att eleverna har fått möjlighet att tänka, känna och samtala om historiskt källmaterial på olika sätt. Den blindhet för den historiska kontexten som Arvidsson & Elmersjö (2021) varnar för att en rekontextualisering av minoritetshistoria genom läromedel om historisk rättvisa kan leda till förefaller heller inte vara ett problem i detta historieklassrum. Efter genomgången undervisning utifrån dessa designprinciper är denna elevgrupp i stånd att visa både tanke och omtanke om svenska romer i det förflutna, i samtiden och framtiden (jfr. Nolgård & Nygren, 2019; Nolgård, 2021). En undervisningsdesign som, likt denna, både belyser de svenska romernas historia genom levda erfarenheter av förtryck och antiziganism som genom ämnesdisciplinära kunskaper och färdigheter bär snarare potentialen att sporra en förståelse för det förflutna som bottenar i ett historiskt som praktiskt perspektiv på det förflutna (jfr. Arvidsson & Elmersjö, 2021; Nolgård & Nygren, 2019). En angelägen uppgift för vidare forskning är därför att utforska olika sätt att stimulera denna medvetenhet hos skolelever, liksom att fråga sig hur och på vilka sätt multiperspektivitet kan kultiveras och stödja skolelevers narrativa praktiker när så kallade difficult histories och kontroversiella frågor beaktas i klassrummet.

Sammanfattningsvis kan konstateras att de många risker och potentiella problem som förutspåtts i tidigare forskning gällande övergångsrättvisa och försoning som utgångspunkt för undervisningen inte utgör några synbarliga hinder i dessa elevgrupper. Undervisningen om historiska oförrätter och mänskliga trauman, och själva dryftandet av olika etiska frågor eller perspektiv i anslutning till detta, innebär dock alltid ett visst obehag och kan i andra klassrum möjligen vara förknippat med fler svårigheter. Funderingar om den egna och den kollektiva identiteten i relation till detta förflutna är något som heller inte går att undvika. Även i historieklassrummet i denna studie slås

elever av nya historiska insikter som ställer tidigare förvärvade kunskaper om Sveriges moderna historia i nytt ljus. Dessa funderingar bör snarare ses som centrala för att möjliggöra en fördjupad förståelse för hur historiska oförrätter i det förflutna hänger ihop och relaterar till antiziganism idag, vilket också har understrukits i tidigare forskning (se exempelvis Miles, 2019; Thorp & Persson, 2020). Avslutningsvis ger denna studie också nya empiriska belägg för det som tidigare forskning antytt, nämligen att flera av de farhågor som finns rörande undervisningen om de nationella minoriteternas historia går att överbrygga genom en undervisning som strävar efter att ingjuta en medvetenhet om historicitet och som låter elever rekonstruera det förflutna med hjälp av olika perspektiv (jfr. Chinnery, 2019; Nolgård, 2021). Det vore, detta till trots, förmätet att hävda att undervisning som utgår från dessa designprinciper kommer att bemyndiga samtliga elever att vilja verka *för* romers mänskliga rättigheter i framtiden. Däremot är det bortom allt tvivel ställt att denna undervisning resulterar i kritiska, empatiska och utvecklingsoptimistiska elever med goda kunskaper om de svenska romernas historia och kamp för mänskliga rättigheter, vilket i sin tur kan fungera som ett slags vaccin mot antiziganism och därmed både underlätta den eventuella försoningen och arbetet för en gemensam framtid.

Referenser

Ahonen, S. (2012). *Coming to terms with a dark past: how post-conflict societies deal with history*. Frankfurt am Main: Lang.

Akker, J. J. H. van den (1999). *Design approaches and tools in education and training*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers

Alvesson, M. & Skoldberg, K. (2009). *Reflexive methodology: new vistas for qualitative research*. 2. ed. Los Angeles: SAGE

Apple, M.W. (2013). *Can education change society?*, New York: Routledge

Apple, M.W. (2014). *Official knowledge: democratic education in a conservative age*. (3. ed.) New York: Routledge

Arvidsson, M. (2016). *Att ersätta det oersättliga: statlig gottgörelse för ofrivillig sterilisering och vanvård av omhändertagna barn*. Diss. Örebro: Örebro universitet, 2016

Arvidsson, M. & Elmersjö, H.Å. (2021). "History education, Historical justice and the Swedish Welfare State" in Keynes, M, Elmersjö, H.Å, Lindmark, D & Norlin, B. (eds.) *Historical Justice and History Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan

Assmann, A. (2010). "Re-framing memory: Between Individual and Collective forms of Constructing the past". In Tilmans, K., van Vree, F. & Winter, J. *Performing the Past: Memory, History and Identity in Modern Europe*. Amsterdam: Amsterdam University Press (p. 35 – 50).

Bartelds, H., Savenije, G.M. & van Boxtel, C. (2020). Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education, *Theory & Research in Social Education*, 48:4, 529-551, DOI: 10.1080/00933104.2020.1808131

Barton, K. C. (1997). "Bossed around by the queen": Elementary students' understanding of individuals and institutions in history. *Journal of Curriculum and Supervision*, 12(4), 290.

Barton, K.C. & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates

Barton, K.C. & Ho, L-C. (2021). *Curriculum for justice and harmony: deliberation, knowledge, and action in social and civic education*. New York, N.Y.: Routledge

Björklund, M. (2021). *Beyond moral teaching: financial literacy as citizenship education*. Diss. Karlstad: Karlstads universitet

Bruley, E., Dance, E.H. & Puttemans, A. (1960) *A History of Europe?* European Aspects. Ser. A, Culture, 99-0396487-0 ; 3. Leyden: A.W. Sythoff.

Butterfield, H. (1965). *The Whig interpretation of history*. New York: Norton

Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. 2nd edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Chinnery, A. (2019). The bearing of historical consciousness. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 6(1), 96-109

Clark, A. (2006). *Teaching the nation: politics and pedagogy in Australian history*. Carlton: Melbourne University Press

Clark, A. (2008). *History's Children: History Wars in the Classroom*. Sydney: New South.

Clark, A. (2018) "Teaching and Learning Difficult Histories: Australia" i Epstein, Terrie & Peck, Carla L. (red.), *Teaching and learning difficult histories in international contexts: a critical sociocultural approach*, Routledge, New York, 2018 (s. 81 - 94).

Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32(1), 9–13. DOI: 10.3102/0013189X032001009

Dahl, S. (2021). *Lärdomar av folk mord: undervisning och lärande som historisk tolkning och orientering*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet

Elmersjö, H.Å. (2015). 'Historical Culture and Peace Education: Some Issues for History Teaching as a Means of Conflict Resolution'. In *Contesting and Constructing International Perspectives in Global Education*, ed. Ruth Reynolds et al (161-172). Rotterdam: Sense Publishers.

Emerson, Robert M., Fretz, Rachel I. & Shaw, Linda L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes*. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press

Epstein, T. & Peck, C.L. (eds.) (2018). *Teaching and learning difficult histories in international contexts: a critical sociocultural approach*. New York: Routledge.

Grever M. & Adriaansen RJ. (2017) "Historical Culture: A Concept Revisited". In: Carretero M., Berger S., Grever M. (eds.) *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. Palgrave Macmillan, London. DOI: 10.1057/978-1-137-52908-4_4

Gross, M.H. & Terra, L. (red.) (2019). *Teaching and Learning the Difficult Past: Comparative perspectives*. Milton Park, Oxfordshire: Routledge

Harnes, H.B. (2022) *Historisk empati i møte med vanskelig historie : En kvalitativ studie av historieundervisning i ungdomsskolen*. (PhD dissertation), Universitetet i Stavanger, Stavanger.

Halldén, O. (1994)" Constructing the Learning task in History Instruction" in Carretero, M. & Voss, J.F. (ed.) (1994). *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum., 187 – 200

Harcourt, M.E. (2020). *Teaching and learning New Zealand's difficult history of colonisation in secondary school contexts*. Doctoral Dissertation. Wellington, New Zealand: Victoria University Wellington

Johansson, P. (2019). *Lära historia genom källor: undervisning och lärande av historisk källtolkning i grundskolan och gymnasieskolan*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet

Kalsås, V.F. (2018) *Forteljingar om eigenart og undertrykkning. Ein studie av undervisningstekstar om minoritetane romanifolket og romar* Diss.Agder: Universitetet i Agder, 2018

Kommissionen mot antiziganism (2015). *Antiziganismen i Sverige: om övergrepp och kränkningar av romer under 1900-talet och i dag*. Stockholm: Kommissionen mot antiziganism.

Lücke, M., Engel, E., Fenner, L. & Tibbitts, F. (ed.) (2016). *CHANGE: Handbook for History Learning and Human Rights Education: for educators in formal, non-formal and higher education*. 1. Auflage Schwalbach: Wochenschau Verlag

Löfström, J. (2011). Historical apologies as acts of symbolic inclusion—and exclusion? Reflections on institutional apologies as politics of cultural citizenship. *Citizenship Studies*, 15(01), 93-108. DOI: <https://doi.org/10.1080/13621025.2011.534933>

Löfström, J. (2014). How Finnish upper secondary students conceive transgenerational responsibility and historical reparations: implications for the history curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 46(4), 515-539. DOI: 10.1080/00220272.2013.859301

Mattlar, J. (2014). De nationella minoriteterna i läroplan och läroböcker [The Minorities in Curricula and Textbooks]. In *Inkludering - möjligheter och utmaningar* [Inclusion: Possibilities and Challenges] (1st ed.). Lund.

Mattlar, J. (2016). Ett folk utan land? – den nationella minoriteten romer i svenska läroböcker [A people without a nation? – The Roma Minority in Swedish Textbooks]. In Askeland, N. & Aamotsbakken, B. *Folk uten land? : Å gi stemme og status til urfolk og nasjonale minoriteter* Kristiansand, 2016

McCully, A. (2006) Practitioner perceptions of their role in facilitating the handling of controversial issues in contested societies: A Northern Irish experience, *Educational Review*, 58:1, 51-65, DOI: 10.1080/00131910500352671

McCully, A., Weiglhofer, M & Bates, J. (2021) “But it wasn’t like that”: The impact of visits to community-based museums on young people’s understanding of the commemorated past in a divided society, *Theory & Research in Social Education*, DOI: 10.1080/00933104.2021.1899090

Merriam, S.B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur

Miles, J. (2019) Seeing and feeling difficult history: A case study of how Canadian students make sense of photographs of Indian Residential Schools, *Theory & Research in Social Education*, 47:4, 472-496, DOI: 10.1080/00933104.2019.1626783

Miles, J. (2021). *Teaching and Learning for History Justice: A Comparative Case Study of Four Sites of History Education in Canada*. Doctoral Dissertation. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto

Neumann, K. & Thompson, J. (eds.) (2015). *Historical justice and memory*. Madison, Wisconsin: The University of Wisconsin Press.

Nolgård, O. (2021) Realising Roma rights through a high-stakes history test: Secondary school students narrating the Swedish Roma past, present and future. *History Education Research Journal*. Vol. 18(2):199-223. DOI: 10.14324/HERJ.18.2.05

Nolgård, O. & Nygren, T. (2019) Considering the past and present of Romani in Sweden: secondary school pupils’ thinking and caring about the history of the Romani in national tests. *Education Inquiry*, DOI: [10.1080/20004508.2019.1607708](https://doi.org/10.1080/20004508.2019.1607708)

Nolgård, O., Nygren, T., Tibbitts, F., Anamika, A., Bentrovato, D., Enright, P., Wassermann, J., & Welply, O. (2020). A global history in a global world? Human rights in history education in the Global North and South. *Historical Encounters Journal: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education* 7(1), 24-49. DOI: 10.52289/hej7.100

Nordgren, K. (2017). Powerful knowledge, intercultural learning and history education. *Journal of Curriculum Studies*, 49(5), 663-682. DOI: 10.1080/00220272.2017.1320430

Nordgren, K., & Johansson, M. (2015). Intercultural historical learning: A conceptual framework. *Journal of Curriculum Studies*, 47(1), 1-25.

Nygren, T. (2011). *History in the service of mankind: international guidelines and history education in upper secondary schools in Sweden, 1927-2002*. Diss. (sammanfattning) Umeå : Umeå universitet, 2011

Nygren, T. (2016a). UNESCO Teaches History: Implementing International Understanding in Sweden. In *A History of UNESCO* (pp. 201-230): Springer.

Nygren, T. (2016b). Thinking and caring about indigenous peoples' human rights: Swedish students writing history beyond scholarly debate. *Journal of Peace Education*, 13(2), 113-135. DOI: 10.1080/17400201.2015.1119106

Nygren, T., Vinterek, M., Thorp, R., & Taylor, M. (2017) "Promoting a Historiographic Gaze Through Multiperspectivity in History Teaching". In *International perspectives on teaching rival histories: Pedagogical responses to contested narratives and the history wars* (pp. 207–228). London: Palgrave MacMillan.

Nygren, T., & Johnsrud, B. (2018). What Would Martin Luther King Jr. Say?: Teaching the Historical and Practical Past to Promote Human Rights in Education. *Journal of Human Rights Practice*, 10(2), 287–306. DOI: 10.1093/jhuman/huy013

Olofsson, Hans (2019). *Historia på högstadiet: historiekulturella yttringar i och utanför ett klassrum i Sverige hösten 2009*. Diss. Karlstad : Karlstads universitet

Osler, A. (2015). Human Rights Education, Postcolonial Scholarship, and Action for Social Justice, *Theory & Research in Social Education* 43, no. 2 (2015/04/03 2015): 244-74. DOI: 10.1080/00933104.2015.1034393

Parkes, R.J. (2011). *Interrupting history: rethinking history curriculum after 'the end of history'*. New York: Peter Lang

Parkes, R.J. (2013). Postmodernism, historical denial and history education: What Frank Ankersmit can offer to history didactics, *Norddidactica: Journal of Humanities and Social Science Education* 2013:2, 20-37

Ricœur, P. (2016[1981]). *Hermeneutics and the human sciences: essays on language, action, and interpretation*. Cambridge philosophy classics edition New York: Cambridge University Press

Seixas, P. (2000). Schweigen! die kinder! or, does postmodern history have a place in the schools. in Stearns, P. (ed.) (2000). *Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives*. New York: New York University Press, 19-37

Sierp, A. (2014). *History, memory, and trans-European identity: unifying divisions*. New York: Routledge

Sjöberg, E. (2011). *Battlefields of memory: The Macedonian conflict and Greek historical culture* PhD dissertation, Umeå universitet: Umeå.

Spjut, L. (2020). Nationella minoriteter i grundskolans läromedel 2011–2019. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, (4), 60-87.

Struthers, A.E.C (2019). *Teaching Human Rights in Primary Schools: Overcoming the Barriers to Effective Practice*. Routledge

Sverige. (2014) *Den mörka och okända historien: vitbok om övergrepp och kränkningar av romer under 1900-talet*. Stockholm: Fritze (Ds. 2014:8)

Sverige. (2010) *Romers Rätt: En Strategi För Romer I Sverige: Ett Lands Behandling Av Dess Romska Befolkning Är Ett Lackmustest För Det Civila Samhället Och Dess Demokrati: Betänkande (SOU 2010:55)*.

Sverige. (2014) *Den mörka och okända historien: vitbok om övergrepp och kränkningar av romer under 1900-talet*. Stockholm: Fritze (Ds. 2014:8)

Sverige. (2016) *Kraftsamling mot Antiziganism: Slutbetänkande (SOU 2016:44)*.

Thorp, R. (2016). *Uses of history in history education* (PhD dissertation). Umeå universitet, Umeå.

Thorp, R., & Persson, A. (2020). On historical thinking and the history educational challenge. *Educational Philosophy and Theory*, 52(8), 891-901

Thorp, R., & Vinterek, M. (2020). Controversially uncontroversial? Swedish pre-service history teachers' relations to their national pasts. *Acta Didactica Norge-tidsskrift for fagdidaktisk forsknings-og utviklingsarbeid i Norge*, 14(4), 1–21.

Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851. DOI: doi.org/10.1177/1077800410383121

Tväråna, M. (2019). *Kritiskt omdöme i samhällskunskap: undervisningsutvecklande studier av samhällsanalytiskt resonerande i rättvisefrågor*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

White, H.V. (2014). *The practical past*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press

Zanazanian, P. (2019). Mobilizing Historical Consciousness for Concerted Social Action: English-speaking Quebec's Community Leaders and Their Quest for Group Vitality. *Canadian Ethnic Studies*, 51(1).

Zembylas, M. (2017) 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*, 38:5, 659-675, DOI: 10.1080/01596306.2015.1132680

Zembylas, M. & Kambani, F. (2012) The Teaching of Controversial Issues During Elementary-Level History Instruction: Greek-Cypriot Teachers' Perceptions and Emotions, *Theory & Research in Social Education*, 40:2, 107-133, DOI: 10.1080/00933104.2012.670591

Acknowledgement

Ett varmt tack vill jag framföra till den undervisande läraren för de givande diskussionerna om undervisningsinnehållet och för att jag fick vara med i ditt klassrum. Ett hjärtligt tack vill jag också rikta till eleverna vars tankar och texter gjorde denna forskning möjlig.

Bilagor

Bilaga 1

En demografisk översikt över studieskolan

Demografiska variabler	Genomsnitt läsåret 2020/2021 %	Riksgenomsnitt läsåret 2020/2021 %
Procentuell andel elever med en eller två föräldrar med utländsk bakgrund ¹³	17	26
Procentuell andel elever med föräldrar med eftergymnasial utbildning	36	61
<i>Avgångsbetyg för ämnet historia i genomsnitt</i>	<i>12,5</i>	<i>13,9/20 poäng</i>

¹³Skolverkets definition av utländsk bakgrund lyder:

”Utländsk bakgrund innebär att eleverna är födda utomlands eller födda i Sverige med båda föräldrarna födda utomlands”

Bilaga 2 Lektionsöversikt

	Lektion 1	Lektion 2	Lektion 3	Lektion 4
Vecka				
1	<p>Förtest¹⁴</p> <p>Introduktion</p> <p>Genomgång: Sveriges nationella minoriteter</p> <p>Begrepp så som 'minoritet', 'majoritet', 'nationella minoriteter', 'De svenska romerna – vilka är de?'</p>	<p>Genomgång:</p> <p>De svenska romernas historia (1500-talet till idag), begreppet antiziganism och presentation av områdets teman</p>	<p>Bostad</p> <p>Bostaden och romernas bostadssituation i ett historiskt perspektiv</p>	<p>Bostad</p> <p>Källövning: Jönköpingskravallerna 1948¹⁵</p> <p>Fokus: Källvärdering, Perspektivtagande</p>
2	<p>Steriliseringpolitiken</p> <p>Steriliseringpolitiken 1934 – 1976, myndigheternas perspektiv och romska vittnesmål</p>	<p>Utbildning</p> <p>En skola för alla? Om romernas tillgång till utbildning under 1900-talet.</p>	<p>Utbildning</p> <p>Källövning, Källkritik: Lägerskola 1943¹⁶</p>	<p>Kampen för romernas mänskliga rättigheter – då, nu och i framtiden</p> <p>Begrepp: kontinuitet, förändring</p>
3	<p>Presentation av och arbete med examinationsuppgift¹⁷</p>	<p>Arbete med examinationsuppgift</p>	<p>Eftertest</p>	

¹⁴ Se bilaga i separat fil för en bearbetning av för- och eftertest. Testen utgjordes av en kvalitativ enkät i vilken eleverna fick skatta sina kunskaper om de nationella minoriteterna och romernas historia, beskriva vad de kände till och även resonera om mänskliga rättigheter. I eftertesten beaktade eleverna också en historisk bild.

¹⁵ Se bilaga i separat fil för källövningen *Jönköpingskravallerna 1948*.

¹⁶ Se Forum för levande historias webbplats: <https://www.levandehistoria.se/klassrummet/kallkritik-historiebruk-rasism/elevsida-kallkritik/lagerskolan> [2022-10-24].

¹⁷ Se separat bilaga för examinationsuppgiften.

Bilaga 3

Ange fem mänskliga rättigheter – före och efter undervisningen

FÖRTEST		EFTERTEST	
Mänskliga rättigheter (ur FN:s deklARATION)	Antal referenser (N)	Mänskliga rättigheter (ur FN:s deklARATION)	Antal referenser (N)
Artikel 1 – Alla är födda fria och lika i värde	10	Artikel 25 – Rätten till tillräcklig levnadsstandard (kläder, mat, husrum, sjukvård, trygghet)	13
Artikel 25 – Rätten till tillräcklig levnadsstandard (kläder, mat, husrum, sjukvård, trygghet)	10	Artikel 26 – Rätten till utbildning	13
Artikel 26 – Rätten till utbildning	7	Artikel 2 – Anti-diskriminering, jämställdhet	8
Artikel 18 – Tankefrihet, Religionsfrihet	7	Artikel 19 – Yttrandefrihet, Tryckfrihet	4
Artikel 19 – Yttrandefrihet, Tryckfrihet	5	Artikel 18 – Tankefrihet, Religionsfrihet	3
Artikel 6 – Erkännas som en person i lagens mening	5	Artikel 16 – Äktenskap och familjebildning	3
Artikel 2 – Anti-diskriminering, jämställdhet	5	Artikel 1 – Alla är födda fria och lika i värde	3
Artikel 14 – Asyl (söka och åtnjuta fristad från förföljelse)	2	Artikel 23 – Rätten till arbete	3
Artikel 16 – Äktenskap och familjebildning	1	Artikel 6 – Erkännas som en person i lagens mening	2
Artikel 28 – Ett system där alla rättigheter kan förverkligas (demokrati, t.ex.)	1	Artikel 13 – Förflytta sig inom en stat	1
Artikel 20 – Mötesfrihet	1	Artikel 3 – Rätten till liv	1
Artikel 3 – Rätten till liv	1		