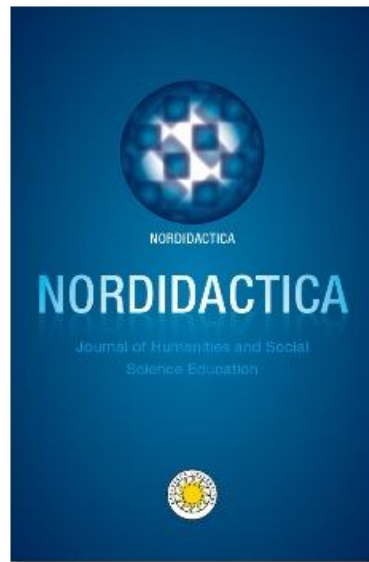


Antiken i praktiken – lärares röster om vad högstadiundervisning om antiken består av och syftar till

Carl-Johan Svensson



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2026:2

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2026:2

ISSN 2000-9879

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

Antiken i praktiken – lärares röster om vad högstadieundervisning om antiken består av och syftar till

<https://doi.org/10.62902/nordidactica.v16i2026:2.27986>

Carl-Johan Svensson

Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping University

Abstract: This study examines how teachers reason about teaching antiquity in grades 7–9 in Swedish lower secondary schools. Prior research has highlighted that history education is often Eurocentric, shaped by present perspectives and focused on elite men. The study confirms these tendencies but also notes that the curriculum itself emphasizes non-European influences on Europe and traces of antiquity that persist today. Results indicate both shared patterns and substantial variation in content and emphasis. The teachers address a common core, including Greek democracy, a golden age, and the fall of the Roman Empire. Beyond this, however, content varies widely; some leave out topics such as Persians, Spartans, or the rise of Rome, while others include broader perspectives or thematic approaches. This variation relates to how teachers understand the basis of history education: some prioritize factual knowledge, while others emphasize historical thinking concepts, making factual selection less central and shifting focus to skills and interpretation. All teachers include source criticism, though mainly in limited, isolated tasks rather than integrated practice. Despite its importance in the curriculum, the use of history receives little attention in teachers' reasoning. All teachers make connections between antiquity and the present, either broadly or linked to pupils' lifeworlds. Interviews with eleven teachers (six men, five women) indicates that gender and age do not explain variation. Limited teaching time requires difficult choices, yet antiquity is often perceived as less demanding than other areas. Overall, teaching appears shaped more by individual choices than formal requirements, resulting in considerable variation within a shared curricular framework and challenging assumptions in public debate that teaching in antiquity provides a mutual and deep foundation of knowledge for the future citizens.

KEYWORDS: HISTORY EDUCATION, HISTORY TEACHERS, HISTORICAL THINKING, LOWER SECONDARY SCHOOL, ANTIQUITIES, HISTORIEUNDERVISNING, HISTORIELÄRARE, HISTORISKT TÄNKANDE, HISTORIEDIDAKTIK, HÖGSTADIET, ANTIKEN

About the author: Carl-Johan Svensson är lektor i historiedidaktik vid Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping University. Hans forskningsintressen rör historiekommunikation i såväl skolan som samhället i stort. Tidigare studier har bland annat berört skolbarn som besöker den historiska temaparken High Chaparral, minneskulturen kring ballongfararen S.A. Andrée och debatter kring Historiska museet i Stockholms publika verksamhet.

Inledning

Under framtagandet av den nya läroplanen för grundskolan, Lgr22, konstaterade Skolverket att tiden för historieämnet i årskurs 7–9 inte räckte för att behandla allt innehåll i kursplanen tillfredsställande. Vid tiden garanterades minst 75 timmar historia i högstadiet (med möjlighet att stärka ämnet ytterligare med hjälp av 52 ytterligare timmar som fritt kunde fördelas mellan de fyra SO-ämnena (Skolverket, 2024)). Utan utökad undervisningstid behövde något strykas. Skolverket (2019) prövade i detta läge tanken att arbetsområdet äldre kulturers historia, inkluderande antiken, skulle tas bort från högstadiets historieundervisning.

Bakgrunden till förslaget har beskrivits tidigare (Ludvigsson, 2020), men i korthet utlöste strykningsförslaget en intensiv offentlig debatt. Stark kritik av förslaget dominerade och flera inlägg framhöll antikens centrala plats för medborgares bildning (se Ludvigsson 2020; Jarhall 2020; Söderberg 2021). Historikern Peter Englund (2019) beskrev exempelvis hur morgondagens medborgare riskerade att inte längre förstå hänvisningar till anabasisvandringar, alexanderhugg och anspelningar på Afrodites uppstigande ur havets skum. Handelshögskolans rektor Lars Strannegård (2019) beskrev hur Sverige skulle försvagas som kunskaps-, vetenskaps-, innovations- och kulturnation när eleverna framöver skulle tappa antiken som referenspunkt för bland annat samhällssystem, ledarskap, demokrati, populärkultur och arkitektur.

Skolverket vidhöll att problemen med stoffträngsel behövde hanteras på något vis. Närmare förslag på hur det borde ske saknades i den offentliga debatten. Där framhölls snarast att det i vart fall inte fick ske medelst en strykning av antiken. Så blev det också. I läroplanen Lgr22 kvarstod Lgr11-formuleringen om ”Antiken, dess utmärkande drag som epok och dess betydelse för vår egen tid” som centralt innehåll i historieämnet (Skolverket, 2021). Stoff- och/eller perspektivträngseln ansågs delvis kunna lösas genom ett tillskott av undervisningstid. Från 2024 garanteras eleverna i högstadiet minst 100 timmar historia (med möjlighet att ytterligare förstärka ämnet med hjälp av 55 ytterligare timmar som fritt kan fördelas mellan de fyra SO-ämnena (Skolverket, 2024)). En annan lösning var en nedtoning av detaljnivån i andra delar av kursplanen och att faktakunskaper gavs företräde i förhållande till andra inslag i ämnet. Lärare fick vidare möjlighet att bedöma elevernas kunskaper på ett mer sammanfattande vis än tidigare. I kommentarmaterialet till kursplanen framhölls, i linje med såväl Englunds som Strannegårds resonemang, att det ”än idag finns många kulturella referenspunkter med ursprung i antiken” och att ”idéer och ideal inom politik och vetenskap kan härledas till antikens Grekland, och att rättssystemet i de flesta moderna stater har lånat drag av det romerska rättssystemet” (Skolverket 2022).

Debattinläggen om det eventuella borttagandet av antiken från högstadieundervisningen skrevs primärt av personer med viss distans från lärares vardag, såsom historiker, journalister och författare. Verksamma lärares konkreta professionsverklighet, synpunkter och förslag kring hur stoffträngsel kunde hanteras saknades i stort, liksom exempel på vad som faktiskt hinns med och konkret görs i undervisningen – vad lärarna själva anser att undervisningen syftar till både i fråga om vilket stoff och vilka förmågor till historiskt tänkande den i praktiken bör understödja.

Huruvida de enligt Peter Englund skyddsvärda anabasisvandringarna alls förekommer i historieundervisningen i årskurs 7–9 klargjordes inte i den offentliga debatten.

Mot denna bakgrund är syftet med studien att undersöka hur verksamma lärare resonerar om, och motiverar, undervisningen om antiken och i förlängningen vilket bidrag till bildningen av morgondagens medborgare lärarna arbetar för att undervisningen om antiken ska ge. I studien görs detta genom att undersöka hur lärarna beskriver hur Lgr22:s skrivningar om antiken omsätts till praktiken och vilka överväganden och val som lärarna anser sig stå inför när de gör detta. Studiens frågeställningar – som rymmer frågan om eventuell upplevd stofffrängsel och vad undervisningen syftar till – är dessa:

- Vilka övergripande mönster, likheter och skillnader kan noteras kring hur historielärare på högstadiet resonerar kring uppdraget att undervisa om arbetsområdet antiken?
- Vilka centrala problem och möjligheter framhåller lärarna i sina resonemang kring undervisningsområdet antiken?

Metod och material

Studiens empiri utgörs av kvalitativa intervjuer med elva lärare. I enlighet med induktiv kvalitativ tradition, där respondenternas egenformulerade syn på undersökningsområdet ska ges stort företräde, har endast en mycket lågt strukturerad intervjuguide använts (jfr Aspens, 2011). Lärarna har ombetts att med egna ord beskriva hur de tar sig an uppdraget att undervisa om antiken utifrån skrivningarna i Lgr22, varpå mer detaljerade beskrivningar har efterfrågats ("Kan du utveckla detta?", "Hur menar du då?" etc.). För att inte fastna i alltför ensidiga aspekter av ämnet såg intervjuaren till att samtalet spände över några få och på förhand fastställda övergripande områden så att samtalet berörde såväl den konkreta undervisningen som de bredare förutsättningarna för densamma. Detta betyder att intervjuerna sinsemellan kunde vara disponerade på skilda vis, men att de alla innehöll a) lärarnas beskrivning av hur den konkreta undervisningen kring antiken går till (avgränsning av arbetsområdet, syfte med undervisningen, innehåll, former för undervisningen, lärarnas bild av hur eleverna tar sig an arbetsområdet), b) de ramfaktorer som läraren själv identifierade som styrande för arbetsområdet samt c) vilka upplevda problem, möjligheter och avvägningar som läraren noterade kring undervisningsområdet.

Sex män och fem kvinnor i åldrarna ca 30 till 60 år från nio kommunala skolor, belägna i Syd- och Mellansverige i fem olika kommuner av högst varierande storlekar har intervjuats. Intervjuerna har vardera varit cirka en timme långa och genomfördes hösten 2022, strax efter att Lgr22 trädde i kraft. De åtta första intervjuerna genomfördes individuellt. Den sista antog närmast formen av en fokusgruppintervju i vilken en lärare (Inga) stod i centrum men där två ytterligare lärare (Johan och Karin) deltog under intervjuens första halva. Lärarna i den intervjun hade olika ståndpunkter i detaljer, men gav primärt uttryck för hur antiken behandlas på *en skola*, snarare än att det var tre tydliga olika lärarröster. De betonade stor samverkan och att de gjorde och tänkte på liknande sätt.

Utöver en erfarenhet av att undervisa om arbetsområdet antiken i högstadiet ställdes inga ytterligare krav vid förfrågan om att delta i studien. Det betonades i förfrågan att inget särskilt intresse eller engagemang för arbetsområdet var nödvändigt. Respondenterna har hittats genom att använda egna kontakter vidare kontakter. Tillvägagångssättet, där kontakter ombeds att rekommendera någon för att ingå i en studie, kan tänkas göra att lärare med gott rykte lätt blir överrepresenterade (jfr Öberg 2019). Jarhall (2020) har i liknande anda påpekat att särskilt kompetenta lärare oftare än andra tackar ja till frågor om att bli intervjuade. Detta kan ha gett viss bias i urvalet av respondenter. Att cirka tio tillfrågade lärare tackade nej till medverkan, att alla respondenter är behöriga historielärare och att alla utom en (Johan) har arbetat som lärare i mer än tio år antyder detta. Studien gör dock inte anspråk på att vara representativ för det svenska lärarkollektivet som helhet. Röster från nyutexaminerade lärare och lärare på friskolor saknas till exempel också i materialet. Men med detta sagt fastställdes antalet respondenter ändå först när så kallad mättnad uppstod, alltså när påtagligt nya tematiker och övergripande hållningar inte längre tillkom i de avslutande intervjuerna. Även om studien primärt är kvalitativ och fångar hur just de aktuella lärarna resonerar antyder denna mättnad att studien ändå kan antas ha fångat dominerande tematiker och hållningar hos högstadielärare som undervisar om antiken (jfr Bryman 2018), i enlighet med studiens syfte och frågeställningar.

Intervjuerna genomfördes på respondenternas arbetsplatser. De spelades in och transkriberades. Respondenterna avidentifierades och tilldelades namn enligt alfabetisk modell (Anna, Björn, Carl...). Respondenterna har i enlighet med Etikprövningslagen (Lag 2003:460) upplysts om syftet med studien, frivilligheten att medverka i densamma, om hanteringen av data och möjligheten att när som helst och utan att uppge anledning lämna studien.

Bearbetning av empirin och tidigare forskning

Intervjumaterialet har analyserats tematiskt i syfte att i första steget identifiera områden som lärarna själva kom att prata om och i ett andra steg notera centrala likheter och skillnader mellan lärarna (jfr Aronson 1995; Bryman 2018). Även om det fanns en viss grundläggande struktur med några få fastställda områden för intervjuerna handlade tematiseringen om att ta ett nytt grepp över materialet, där lärarnas syn på området hamnade i fokus. Intervjuarens uppgift var att möjliggöra ett samtal som spände över många aspekter av ämnesområdet, medan tematiseringen snarare handlade om att identifiera de hållningar och betoningar som lärarna själva framförde i sina resonemang.

I en inledande, primärt induktiv, analys identifierades cirka femton innehållsliga områden (som nedan benämns ”områden” för att skilja på första och andra omgången av empiribearbetning). Några av dessa områden gav uttryck för allmänna skolfrågor (till exempel digitalisering mer i allmänhet och skolorganisatoriska frågor) och föll därför bort i den vidare bearbetningen. Spår av sådana inslag kvarstår i texten, men kortfattat och endast om de har påtaglig koppling till arbetsområdet antiken. Kvarstående områden grupperades. I detta andra led av bearbetningen blev det mer aktuellt att knyta an till tidigare forskning. Fyra större tematiker kunde fastställas i denna del av

bearbetningen. Frågor om lärarnas urval, frågor om eurocentrism och eventuella länknings till andra undervisningsämnen (inslag som hörde till de cirka femton inledningsvis identifierade områdena) kunde alla föras till en övergripande tematik som kretsade kring *Mönster i behandlingen av faktakunskaper*. På motsvarande sätt kunde lärarnas resonemang om källkritik, historiebruk och kopplingar mellan då och nu föras samman till en större tematik som kretsade kring *Verktyg för historiskt tänkande*. De två återstående identifierade tematikerna rörde dels *Läroböcker, digitala verktyg och film*, dels hur lärarna hanterar faktumet att undervisningstiden är begränsad och att detta innebär *Krav på att trots allt välja ut och välja bort* inslag i undervisningen om antiken för att hinna med.

De fyra tematikerna sluter på olika vis an till frågor om arbete med det historiska stoffet – faktakunskaper – å ena sidan, och frågor om förmågan att tänka historiskt å den andra, vilket är välkända domäner inom det historiedidaktiska forskningsfältet, vilket gör det relevant, om än något oortodox, att redogöra för bearbetningen av empirin sammanvävt med en genomgång av tidigare forskning. Mer specifikt sluter den föreliggande studien an till tidigare svenska studier som kretsar kring historielärares sätt att forma undervisning. I Jessica Jarhalls (2020) avhandling behandlas hur lärare omsatte styrdokumentet Lpo94 och Lgr11 i praktiken, vilket är av hög relevans här. Jarhall visar till exempel hur nationella ämnesprov har påverkat lärares arbete och att det förefaller finnas tämligen skilda förhållningssätt i landets klassrum kring att arbeta med färdighetsrelaterade kunskapsaspekter i historieundervisning. Tidigare studier kring sådana inslags ställning i historieundervisningen pekar i divergerande riktning. Stolare (2014), Rosenlund (2016) och Persson (2017) indikerar att förmågorna tenderar att stå i undervisningens bakgrund. Andra (Berg 2014; Nersäter 2022) framhåller i stället färdigheters centrala ställning i historieundervisningen. Maria Johansson (2012) framhåller snarare hur lärare balanserar mellan fakta-/referenskunskaper och tolkningar/metakunskaper.

Hans Olofsson visar i sin avhandling (2019) hur undervisning som sluter an till elevernas egen livsvärld kan vara framgångsrik vad gäller att skapa engagemang. Abby Reisman (2015) har uttryckt större tveksamhet kring att ta utgångspunkt i den direkta relevansen för eleverna. Risken är, menar hon, att eleverna landar i snabba slutsatser och anakronismer om utgångspunkten ska tas i det redan kända.

I debatten om förslaget om att ta bort antiken förekom inlägg om det problematiska i att historieundervisning inte sällan tar sin utgångspunkt i Europa och/eller i nutida fenomen (Amirell 2019). Relaterat till detta har andra (Symcox, L. & Wilschut, A. (eds.) 2009; Stolare 2017) pekat på att nationella narrativ ofta dominerar i historieundervisning. Dessa perspektiv – nationella och/eller europeiska perspektiv samt samtidskoppling i undervisningen – är alltså också aktuella att relatera till i den föreliggande studien (jfr Nygren, 2009; Nielsen 2013, Brace, P., Jackson, D. & Gove-Humphries, A. 2017; Sjöberg 2012).

Då en grund för debatten om antikens vara eller icke vara i högstadieundervisningen var påstådd stoffträngsel kan Maggionis (2011) och Olofssons (2019) resonemang om att lärare lätt blir bundna av förväntningar kring vilket stoff som ska hinnas med noteras. Somliga lärare hämtar stöd för sin fokusering på vissa specifika innehållskunskaper i

styrdokumenten, men nyss nämnda forskare pekar på att det också finns lärare som snarare anser att faktakunskaperna ingår i en kanon som inte ska eller behöver problematiseras, vilket ger undervisningen en reproducerande karaktär.

Att bryta ner historieämnet i sina beståndsdelar – en teoretisk grund

För att sätta mer konkreta ord på tematiker och frågor som tidigare forskning och de intervjuade lärarna i studien uppmärksammar behöver den historiska ämneskunskapen och -förståelsen brytas ner i mindre delar. Ett vanligt förekommande sätt att göra detta på är göra en distinktion mellan mer fakta-/stoffinriktade kunskaper (första ordningens kunskaper och begrepp) å ena sidan och förmågor kring att "tänka historiskt" (andra ordningens förmågor och begrepp) å den andra. Dessa behöver kombineras med varandra för att historiekunskaperna ska bli meningsfulla.

Det finns något varierande sätt att benämna andra ordningens delförmågor (Lévesque, S & Clark, P. 2018; Grant 2018). Beskrivningarna innefattar dock inte sällan varianter av de delförmågor, tankeredskap, som Peter Seixas (1996; 2009) har identifierat. En av dessa är förmågan att kunna resonera kring *signifikans*, vilken betydelse och varaktighet ett inslag i det förflutna egentligen hade. Ett historiskt tänkande innefattar också förmågorna att resonera på ett adekvat sätt kring *kontinuitet* och *förändring* respektive *orsak* och *verkan* i historiska sammanhang och förlopp. Att kunna anlägga *historiska perspektiv*, att relatera snarare till vår egen tid men samtidigt kunna bedöma förflutenheten på dess egna villkor, är en ytterligare förmåga. Till tankeredskapen hör också medveten *källhantering* samt förmågan att uppvisa *historisk empati*, att i någon mening kunna sätta sig in i historiska aktörers perspektiv. Delförmågorna kring historiskt tänkande inkluderar såväl inslag som ligger i linje med professionella historikers arbetssätt, som existentiella inslag kring hur vi som människor i största allmänhet relaterar till det förflutna (jfr Jarhall 2020, som argumenterar för en möjlig analytisk tudelning mellan historiskt tänkande-redskap och de existentiella dimensionerna).

Första ordningens kunskaper är inte kringgärdade av lika brett accepterade finfördelade begrepp som finns för historiskt tänkande-aspekterna. En möjlighet hade varit att studera innehållsliga begrepp som narrativ och kolligationer (jfr Lee 2017). Vid tematisering av intervjuerna framstod det dock som att tre begrepp hos historikern Maria Sjöberg (2012) slöt mer explicit an till de i studien studerade lärarnas utsagor. Begreppen kommer ur mönster i såväl historisk litteratur som i historieundervisning och erbjuder ett språk för att kunna prata om strukturer i undervisningens stoff.

Sjöberg konstaterar för det första att historieskrivning/-undervisning i vår del av världen inte sällan är *eurocentrisk* till sin karaktär. Europeiska spörsmål tenderar att betonas och i den mån utomeuropeisk historieskrivning tas upp görs det med europeiska angelägenheter för ögonen. För det andra pekar Sjöberg på en i historiekommunikation ofta inbyggd syn på *evolution*, i betydelsen att vår egen tid lätt görs till historiens och historieundervisningens överordnade mål och måttstock (jfr Reisman 2015). Vägen från dået framåt i tiden tenderar att beskrivas som om nuet som vi känner det var ett givet slutmål. Detta framställningssätt kan skymma det faktum att det historiska förloppet

hade kunnat ta andra vägar och att det förflutna bör bedömas utifrån dess egna villkor. Sjöberg har, för det tredje, även pekat på tendensen till *könsblindhet*, vilken innebär att kvinnor ofta hamnar i historieskrivningens bakgrund. Liknande tendenser kan noteras för även andra grupper i samhället, såsom äldre och barn. Historieskrivningen riskerar genom dessa tendenser att förringa hur tillvaron tedde sig för stora delar av mänskligheten i det förflutna.

Det kan finnas mer eller mindre goda skäl att göra aktiva val kring vad som betonas och inte i ett historiekommunicerande sammanhang. Såväl begreppen *eurocentrism*, *evolution* och *könsblindhet* som de presenterade mer processuella historiskt tänkande-redskapen används i studien inte normativt, utan som en teoretisk grund och som analytiska begrepp för att sätta ord på innehåll, avvägningar och mönster i historiekommunikationen, i detta fall mer specifikt lärares utsagor om sin undervisning i arbetsområdet antiken. Lärarnas utsagor sluter i hög grad an till de ovan nämnda begreppen och därmed aspekterna av historieämnet (ibland genom explicit använda begrepp om exempelvis källhantering, men ofta genom att mer implicit tänga de inslag i fråga om fakta och färdigheter som begreppen pekar mot).

I Lgr22 förekommer skrivningar som i hög grad tangerar såväl Sjöbergs som de begrepp för historiska tankeförmågor som påträffades ovan. Med det sagt behöver lärare inte använda och implementera alla begrepp, alla aspekter, i varje enskilt arbetsområde. Läroplanen rymmer inga exakta anvisningar om vad som ska förmedlas, hur det ska göras eller hur omfattande arbetet med antiken ska vara i tid räknat. I kommentarmaterialet till läroplanen (Skolverket 2022) återfinns något fylligare resonemang, men styrdokumentet ger sammantaget den enskilda läraren mycket stora möjligheter att själv utforma den konkreta undervisningen. Undervisning bedrivs i skärningspunkten mellan lärarens autonomi och externt styrande faktorer. I den mån det – trots öppna skrivningar i styrdokumentet – går att identifiera övergripande mönster, gemensamma upplevda problem och möjligheter vad gäller undervisningsområdet antiken kan det finnas anledning att knyta an till begreppet *kanon*, som belyser att det inom olika områden kan finnas över tid beständiga formella eller informella kollektiva normer/mönster i historiekommunikationen (jfr Schüllerqvist 2006).

Mellan fakta och färdigheter – centrala tematiker i lärarnas resonemang

Utvalt och bortvalt stoff – mönster i behandlingen av faktakunskaper

Enligt läroplanen ska undervisningen om antiken kretsa kring epokens ”utmärkande drag”. Formuleringen är tolkningsbar, men en rad likheter framträder lärarna emellan när de berättar om stoffurvalet i undervisningen. Genomgående används den egyptiska kulturen som en språngbräda mellan undervisningsavsnitten om flodkulturerna och antiken. De angivna skälen till detta upplägg varierar dock något. Enligt Björn ger den geografiska närheten och det stora kulturella utbytet mellan områdena en naturlig övergång. Anna är en av flera lärare som i stället anger att stoffet i läromedlen påverkar

mycket. Då det generellt står mer om Egypten än om de andra flodkulturerna i böckerna speglar det av sig i undervisningen. Ett tredje skäl är att eleverna inte sällan har populärkulturella erfarenheter av det forna Egypten. Anna, Frank, Gunnar, Inga och Johan nämner uttryckligen hur de vill ta vara på det engagemang som springer ur populärkulturen i historieämnets olika arbetsområden, även om Frank och Inga betonar att elevernas eget intresse snarast *påverkar*, inte *styr*, undervisningen.

En annan innehållslig likhet lärarna emellan är att arbetsområdet antiken inleds med fokus på den grekiska kulturen för att följas av den romerska. Även om kulturerna delvis samexisterade förefaller ordningen för de respektive kulturernas blomstringstid vara styrande. Den ena kulturen upplevs följa på den andra. Innehållsliga delområden som alla lärare nämner som centrala i sin undervisning om antiken är den atenska demokratin, den romerska kulturens blomstringstid århundrandet före och efter år noll samt romarrikets fall. Stor samstämmighet uttrycks här. Särskilt namnen Caesar och Augustus och byggnadsverket Colosseum återkommer i lärarnas beskrivningar av undervisningsinnehållet.

Betydligt större variation kan noteras vad gäller framväxten av romarriket, grekernas krig mot perserna och de Peloponnesiska krigen. Frank säger sig lägga ”en del” tid på krigen medan Doris ger uttryck för en mer njugg hållning. Hedvig uttrycker lakoniskt: ”Krigen skiter vi i!” Här framträder en bild av att lärarna upplever att det finns en valfrihet. Ett par respondenter uttrycker explicit att det finns större valmöjligheter för dem som lärare i just arbetsområdet antiken, jämfört med andra områden i historieundervisningen. Carl uttrycker att ”historien tenderar ju att bli krigshistoria ganska mycket och det behöver det ju inte på det sättet bli när man undervisar om antiken”. Även Doris beskriver att just området antiken inbjuder till alternativa och mer experimentella inslag i historieundervisningen, vilket hon kopplar till att eleverna är lite yngre när de läser om antiken:

*I sjuan, där kan man fortfarande leka lite och det kan man göra med antiken.
... Vi brukar göra ”resebyrå”, att vi är en person som åker från Sverige och
ner till Medelhavet ... Och vi intervjuar de här gamla grekerna eller romarna.
... Och sånt kan man ju ändå bedöma också, men man kan ha lite roligt med!*

Variationer mellan lärarna kan även noteras vad gäller behandlingen av den grekiska filosofiska blomstringsperioden och i vilken mån kultur och samhällsliv bortom eliterna skymtar i undervisningen. Ett par lärare nämner att de har en övning som kretsar kring en enkel romersk soldat, men det är endast Doris som för ett spontant och mer fylligt resonemang om vikten av att få med levnadsvillkoren för bredare grupper i samhället i undervisningen och nämner som exempel hur en förståelse för att romarriket höll samman så länge kräver en förståelse för händelser och grupper som ligger bortom ”kungar och krig”. Maria Sjöbergs (2012) notering om *könsblindhet* kan i detta fall vidgas till en *klassblindhet*. Respondenternas spontana exempel på undervisningsstoff antyder att undervisningen i hög grad centreras till elitnamn som Alexander den store, Caesar, Augustus.

Nästan alla lärare anger att de lägger 6–8 veckor på flodkulturerna och antiken tillsammans, ca 200 minuter per vecka. Det antika Grekland och Rom får 5–6 av de

nämnda veckorna. Det råder en stor samstämmighet kring arbetsområdet antikens ungefärliga omfattning, cirka 16–20 klocktimmar. Ett undantag är Erik, som tidigare också lade ungefär den tiden, men då inklusive flodkulturerna. Sedan ett par år tillbaka har lärarna på hans skola halverat tiden för arbetsområdet. Trots radikal nedskärning har han svårt att precisera vad som har tagits bort genom förändringen. Han säger sig ”nästan hinna med mer” än tidigare: ”Jag var kanske ineffektiv innan?” Han beklagar sig inte över tidsbrist, utan säger sig ändå hinna behandla ”de klassiska grejerna”:

Om vi ska ta grekerna så blir det ju om Sparta och Aten och skillnaderna däremellan i deras syn på män och kvinnor och lite om de här krigen som... Och sen grejerna som vi har fortfarande kvar från dem. Och romarriket blir det samma sak. Julius Caesar och Antonius och de här personerna. Och hur det gick till och varför det blev så stort och varför det sen brakade ihop. Så att... man tar ju den klassiska bilden där helt enkelt. Det som många känner till.

Björns omfattning på arbetsområdet ligger i linje med de andra lärarnas, men när han jämför med sig själv noterar han en minskning av arbetsområdet över tid. Framförallt har den kronologiska genomgången av områdets utveckling och förändringar över tid kapats:

Det intressanta är ju hur mycket eleverna inte får nu då, som de fick innan, och vad det gör egentligen. [...] Någonting som är intressant, det är ju när man frågar i åttan sen om man har läst antiken i sjuan och det här: ”Kommer ni ihåg när vi pratade om romarriket?” så är det aldrig någon som kommer ihåg det. [skratt] Och det är ju tragiskt.

Såväl Erik som Björn är nöjda med sina förkortade upplägg, men i ovanstående passager tangeras möjligen Skolverkets grund för förslaget att stryka antiken i årskurs 7–9. Skolverket pekade på att fragmentarisk undervisning riskerar att leda till att det inte blir så mycket alls av kunskaperna.

Lejonparten av lärarna uppger att de lägger ungefär lika mycket tid på Grekland respektive Rom. Doris och Frank anger viss övervikt för de romerska inslagen, medan Inga, Johan och Karin uttrycker att romerska inslag tas upp ”om man hinner” (Inga). För de sistnämnda lärarna förefaller inslag om romarriket användas som en buffert som kan anpassas utefter vilken tid som finns tillgänglig efter att Grekland har avhandlats:

Man börjar liksom med högkulturerna, in i antikens Grekland och sen till romarriket. Så det är ju inte så mycket mer. Och den förståelsen eleverna får av antiken är ju typ... Ja, ”Atenska demokratin såg ut så här”, ”Den spartanska demokratin såg ut så här”. ”Sen blev de invaderade och sen var det slut.” [skratt] ... ”Sen så tog romarna och kopierade den grekiska antiken”, och du vet så. Men mer hinner man ju fan inte. ... Ofta så säger de ju när man kommer till romarriket: ”Men det är samma sak som i Grekland, fast det heter något annat”, säger de då. Och då känner man... Men då behöver vi ju inte liksom djupstudera romarriket på samma sätt, för det är elevernas uppfattning om hur det liksom ser ut. De ser det ändå som en... ”Samma sak, fast på annan plats.”

Johans citat ovan antyder att tiden upplevs vara begränsad och att lärarna på hans skola låter elevernas syn på Romarriket som någon slags upprepning av det grekiska händelseförloppet få genomslag på undervisningens upplägg.

Källkritik och nutidskoppling – verktyg för historiskt tänkande

Bortom formuleringar om stoff finns uttalade begrepp i betygskriterierna för historieämnet som kretsar kring färdighetsförmågor. De sammanfaller i stort med tidigare nämnda historiskt tänkande-förmågorna om *signifikans*, *kontinuitet-förändring*, *orsak-verkan*, *historiska perspektiv*, *källhantering* och *historisk empati*. Spår av denna typ av förmågor skymtade i debatten om antakens vara eller icke vara i högstadieundervisningen, inte minst då debattörer som Lars Strannegård (2019) och Peter Englund (2019) framhöll vikten av förmågan till att anlägga historiska perspektiv, att kunna länka ihop företeelser i nuet med det förflutna.

Alla intervjuade lärare berör denna typ av förmågor i sina resonemang om undervisningen om antiken, men på olika vis och i klart olika omfattning. På en övergripande nivå framträder två relativt tydliga grupperingar vad gäller betoningen av dessa aspekter i undervisningen om antiken – en som ställer stoffet i centrum för undervisningen och en där förmågorna görs till överordnad utgångspunkt.

Anna, Carl, Gunnar och Inga ställer stoffet i centrum för undervisningen om antiken. Inga visar medvetenhet om att det finns många intressanta aspekter – mer relaterade till verktyg för historiskt tänkande – att ta upp i historieundervisningen, men att faktakunskaperna behöver vara på plats först: ”Det är så mycket fakta som måste in innan man kan börja grotta ner sig i det här mumsiga.” I en annan passage beskriver Inga att det är svårt att lyckas med förmågorna bortom faktakunskaperna alls i högstadiet, att det är mycket svårt även för duktiga elever att resonera: ”De är inte mogna för allting. ... En del grejer funkar inte tonårshjärnor på.” Riktigt lika långt går inte de andra stoffinriktade lärarna. Skillnaden gentemot den mer förmågecentrerade gruppen lärare är ändå tydlig. Carl beskriver hur det finns andra arbetsområden som passar bättre att arbeta med förmågor i:

Antiken i sig kanske inte är en resonera, diskutera och reflektera... som historisk epok i undervisningen. Det kanske inte är det mest djuplodade så, utan det blir kanske ganska mycket faktabaserat ämne så. Sen vill... alltså, jag vill ju gärna att det ska kännas på något sätt ... det får inte bli knastertorrt.

Hos Björn, Doris, Erik, Frank och Hedvig tas tydligare utgångspunkt i att undervisningen om antiken primärt handlar om att utveckla förmågor. Frank uttrycker det mest explicit: ”Jag har ju mer av den synen att om *du* fördjupar dig i *en* [faktamässig] del och jag fördjupar mig i en *annan* del så får våra elever samma sak om det är samma *färdigheter* vi tränar.” Frank ger i passagen en indirekt förklaring till variationerna mellan lärarna vad gäller stoffurval. Det blir inte lika viktigt att behandla samma stoff om antakens ”utmärkande drag som epok” om det är verktygen – förmågorna – som ställs i centrum för undervisningen.

De stoffbetonande lärarna nedprioriterar inte bara arbetet med förmågor, de för generellt också mindre utvecklade resonemang kring den typen av inslag. Färre

spontana exempel på historiskt tänkande-relaterat innehåll ges av dessa lärare. Genom övergången till Lgr22 betonas faktakunskapsinslagen något mer i styrdokumentet än tidigare. Flera lärare, exempelvis Anna, uttrycker uppskattning över denna förändring: ”Det har varit ett orimligt tänk kan jag ju personligen tycka, men som SO-lärare ... är man ju glad att det betonas med faktakunskap ... och allmänbildningstänket liksom: 'Det här bör man kunna'.” Gunnar uttrycker på liknande sätt att betoningen av faktakunskaper är ”helt rätt egentligen”.

Synen på undervisningen om antiken visar sig vara i viss mån länkad till när i högstadiet arbetsområdet behandlas. Studiens alla lärare behandlar området i årskurs sju, vilket nästan alla är nöjda med. Ett kronologiskt upplägg av historieundervisningen gör placeringen naturlig. Doris betonar dock att placeringen är lämplig även för att arbetsområdet inbjuder till de inslag av lek och rollspel som nämndes ovan. Även Jarhall (2020) noterar att många lärare vill behandla antiken i årskurs sju, men i hennes studie förekom lärare som önskade senarelägga arbetsområdet. Tillbaka i den föreliggande studien berättar Gunnar att han någon gång har testat att läsa antiken senare, men det är endast Frank som uttryckligen säger sig vilja kasta om placeringen för arbetsområdet i detta nu. Han motiverar tanken med att eleverna i årskurs nio är mer mottagliga för avancerade resonemang om hur då och nu hänger samman och antiken är, enligt Frank, ett särskilt lämpligt arbetsområde för att behandla den typen av förmågor. Flera lärare återkommer till att det finns organisatoriska skäl till att området bör ligga i en gemensamt bestämd årskurs. Att såväl elever som lärare ibland byter skola skulle kunna skapa betydande problem. De flesta lärarna verkade acceptera den rådande ordningen, men Frank kände sig påtagligt låst av organisationen i detta avseende.

Av de färdigheter som lärarna – även de i den mer faktainriktade gruppen – spontant för resonemang kring står särskilt källkritiska förmågor ut. Lärarna pekar ut två huvudsakliga inspirationsgivare för arbetet med källkritik: gamla nationella prov och läroböckerna. Såväl Erik som Inga och Hedvig lånar uppgifter från frisläppta nationella prov. Till skillnad från de förstnämnda lärarna uttrycker Hedvig en skepsis mot proven:

De har ändå fokus på att faktiskt klara av en viss typ av frågor. Mycket kryssfrågor, mycket begreppsfrågor, mycket resonemangsfrågor och övar jag inte eleverna i de sätten att tänka och jobba så, så blir det ju ett sämre resultat på ett nationellt prov. ... Det blir ju väldigt fyrkantigt och väldigt styrt i det. ... Jag kan känna att det dödar kreativiteten faktiskt, väldigt mycket.

Oavsett åsikt om förträffligheten i införandet av nationella prov verkar de påverka undervisningen, särskilt i arbetet med källkritik. Den andra tydliga inspirationskällan till källkritiska resonemang är källövningar i läroböckerna. Björn och Hedvig beskriver källövningen ”Ett soldatbrev berättar” i boken *Levande historia* som särskilt användbar. Doris hämtar källövningar från både läroböcker och nätet:

Det finns ju så mycket skrifter och så får de sitta och jämföra de här [tre texter om antiken]. Men då har de ju alltid lagt in en skrift som är från artonhundratalet. Och så att de tänker, ”Aha”, alltså de tänker på ”När är den skriven? Vem har skrivit? Är det kungen som har skrivit? Eller är det barn som har skrivit? Tror du de har förfalskat det? Ja, men han har nog förfalskat

för han vill nog vara lite bättre än han visar sig.” Så källkritiken är jätteviktig där!

Källkritiska inslag i arbetsområdet förfaller generellt vara koncentrerade till specifika och utbrutna källövningar. Hedvig nämner dock att det också kan förekomma källkritiska resonemang mer spontant, till exempel i anslutning till att klipp ur spelfilmer visas. Då kan det pratas om ”hur verkligheten skildras i film eller när någon vill tjäna pengar på någonting. Vad det gör med trovärdigheten och såna saker.”

En annan förmåga som alla lärare spontant nämner i sina resonemang är sammankopplandet mellan då och nu, vilket ligger i linje med skrivningarna i läroplanens centrala innehåll. Sådana kopplingar kan dock göras på olika vis och med olika motiv. Hos lärarna framträder tre dominerande hållningar. I en första står kopplingen till de specifika elevernas egen livsvärld själva i centrum, vilket uttrycks som centralt av Anna och Carl. Även Frank tangerar denna typ av resonemang, men han nämner även andra exempel på hur ämnesområdet kan knytas till nuet. Enligt honom är det dock när exemplen berör eleverna själva som det blir ”lite mer verkligt och intressant för dem”, till exempel när resonemang om direktdemokrati och representativ demokrati länkas till organiserandet av elevernas eget klassråd.

En andra hållning är att arvet från antiken knyts till det nutida samhället i något bredare bemärkelse. Björn, Doris, Erik, Hedvig, Inga och i viss mån Frank kan sägas företräda en sådan inriktning. Dessa lärare länkar antiken till politiska styrelseskick idag, till principer i rättsväsendet, till inslag i populärkultur, till kommunikationer, ingenjörskonst, arkitektur, militär organisation, namnet på månaderna, siffersystem, det latinska språket. Vidare kan filosofiska inriktningar i nuet knytas tillbaka till antiken. Lärarnas exempel överlappar i hög grad de exempel som kommentarmaterialet till läroplanen (2021) anger, vilket för övrigt ligger i linje med Jarhalls (2020) iakttagelse att styrdokumentens språk och konkreta formuleringar tenderar att leta sig in i lärares språkbruk och konkreta lärarvardag. Frank beskriver hur även dessa lite bredare kopplingar mellan då och nu kan ge ett visst engagemang hos eleverna: ”Oj, det fanns många kopplingar!”, och det är väl just de lektionerna, eller när man väl tar upp det som det liksom kan gnistra lite.” Gunnar företräder något av en tredje ståndpunkt när han snarast beskriver att det huvudsakliga motivet för att göra nutidskopplingar är att skapa intresse och engagemang för arbetsområdet. Han beskriver det exempelvis som mycket effektivt att visa inslag ur filmen *Gladiator* i början av arbetsområdet i stället för att inleda mer kronologiskt. Han beskriver det dock som att det kan vara svårt att bedöma vad i nuet som kan skapa engagemang:

En sak som jag också reflekterar över den här gången, att det var – och det gäller nog tjejer mer, men också killar – att de faktiskt inte visste vad OS [Olympiska spelen] är för någonting. Och då fick jag ju börja i den andan förstås och förklara vad det är faktiskt. ... Det [var] inte så självklart som det var för kanske ja, för fem år sedan. ... Det där kunde jag inte ens föreställa mig att man inte visste vad OS är för nånting om man går i sjuan.

I Gunnars examinationsuppgifter till arbetsområdet förekommer inslag av att eleverna ska ge exempel på arv från antiken som finns idag, vilket i övrigt gör honom

till en del av gruppen lärare som gör kopplingar mellan antiken och det nutida samhället i bredare bemärkelse.

Lärarna pratar generellt mycket sparsamt om andra historiskt tänkande-förmågor än de hittills nämnda. Erik nämner kort inslag där orsaker och konsekvenser behandlas. Frank nämner hur arbete med källkritik varvas med inslag som kretsar kring historiemedvetande och historiebruk. Noterbart är att bruk av historia – som är en central förmåga i styrdokumentet – omnämns mycket sparsamt. Anna, Björn och Gunnar nämner att det förekommer vissa historiebruksinslag. Anna förefaller göra det till en del av nutidskopplingen när hon säger att ”vi försöker prata mycket historiebruk, alltså vad är det i antiken vi ser idag”. Björn beskriver hur historiebruksfrågan kan komma upp i mycket korta inslag och ger exempel på ett inslag i läroboken om att fotbollslaget Roma har plockat upp Romulus och Remus i sin logotyp. Frank är den som pratar mest om bruk av historia. Han gör det dock snarast för att han är skeptisk till historiebruksbegreppet och förmågans centrala plats i syftesbeskrivningen för historieämnet i högstadiet. För honom är förståelsen för den historiska utvecklingen i kombination med källkritik och historiemedvetande ämnets kärna.

Läromedelsinslag under lektionerna – läroböcker, digitala verktyg och film

Alla elva intervjuade lärare använder tryckta läroböcker i historieundervisningen. Fem olika böcker används av dem. Flera (Anna, Carl, Gunnar och Inga) uttrycker att den tryckta boken bidrar till att ge struktur åt undervisningen. Anna uttrycker det som att boken hjälper henne ”att inte uppfinna hjulet på nytt”, vilket antyder att böckernas upplägg sannolikt sätter visst avtryck i undervisningen (jfr Jarhall 2020). För elever som har svårt att ta till sig den tryckta läroboken framhåller Anna, Björn, Doris, Hedvig och Inga inläsningstjänsterna *Begreppa* eller *Binogi* som användbara. Generella digitala lösningar förefaller ha tonats ned i undervisningen under de senaste åren hos lejonparten av respondenterna. Lärarnas resonemang om såväl digitala verktyg som läroböcker höll sig på en generell ämnesnivå, med undantag för de ovan nämnda specifika källövningarna som återfanns i vissa böcker.

Betydligt mer antkenspecifika läromedelsresonemang förekom kring användning av filmer i undervisningen. Variationer mellan lärarna kan i denna del noteras vad gäller såväl typ av filmer som omfattning och syfte med filmvisningen. En typ av filmer som används i undervisningen är faktainriktade, syftande till att beskriva ett historiskt skeende. Anna, Erik och Gunnar hämtar sådana filmer från SVT Play eller Youtube eller någon medieförmedlande aktör som kommunen har avtal med. Faktafilmsinslag som inkorporeras i undervisningen är generellt mycket korta, runt fem minuter långa. Flera lärare, bland annat Hedvig, beskriver hur eleverna inte klarar särskilt långa filmer och att problemet har tilltagit under det senaste decenniet: ”Tjugo minuter film för elever – då har du tappat dem efter fem minuter. ... De kräver ju omedelbar stimulans.” Flera av lärarna noterar en sjunkande fokusförmåga hos eleverna. En fråga här är om några få minuter långa filmsekvenser kan bli särskilt fördjupande. Filminslagen förefaller primärt erbjuda ett alternativt sätt att ta till sig av det som sägs av lärarna eller

det som står i läroböckerna, kort sagt mest ge en möjlighet att tillgodose elevers behov av variation i undervisningen, snarare än något annat.

Även kommersiella spelfilmer förekommer i undervisningen. Filmen *Gladiator* nämns av flera lärare. Flera lärare visar korta klipp ur den. Det upplevs generellt vara svårt att hitta tid till att visa hela spelfilmer, men lärare som Doris, Gunnar och Hedvig har ändå gjort detta med just *Gladiator*. Sådana filmvisningar förefaller primärt göras som en belöning i slutet av genomfört arbetsområde, till exempel antiken. Endast kortare uppföljning med frågor kopplade till visade spelfilmer verkar förekomma. Filmer ses utan tydliga frågor och utan att tittandet länkas till några tydliga syftesbeskrivningar mer än att inslaget knyter an till kommentarmaterialets allmänna resonemang om att kunskaper om antikens kulturer och samhällen ”kan öka elevernas möjligheter att ta till sig och uppskatta film, litteratur och annan kultur”. Att se en spelfilm på skoltid ger eleverna ett exempel på hur det går att länka inslag i skolan till populärkultur. I sammanhanget kan noteras att filmen *Gladiator* är 155 minuter lång, vilket motsvarar den totala tid som en del av lärarna lägger på alla flodkulturerna tillsammans, vilket öppnar för frågor om stofffrängsel och prioriteringar. Filmlängden tangerar även flera av lärarnas noteringar om sjunkande fokusförmåga hos eleverna. Enligt Hedvig gäller detta även vid spelfilmer som visas i belönande syfte: ”Efter 45 minuter så har jag elever som aktivt säger ’Snälla, kan vi inte få en paus för jag håller på att somna!’ ... Det är svårt att sitta still så länge för dem, för de är inte vana vid det.”

Stofffrängsel och eurocentrism– kravet på att trots allt välja bort

Alla lärarna i studien undervisar i fler ämnen än historia. Lärarnas studiebakgrunder ger inte historieämnet någon särställning. Ändå uppger lärarna tämligen unisont att historieämnet tenderar att leta sig in i undervisningen i andra ämnen. Ett vanligt förekommande sätt som detta görs på vad gäller området antiken är att lärarna refererar tillbaka till antiken när arbetsområden som lag och rätt och det svenska statsskicket behandlas i samhällskunskapen. Sådana exempel på arv från antiken är generell tidsmässigt korta, men bidrar i sig till att göra verklighet av styrdokumentens skrivningar om ämnesområdets ”betydelse för vår egen tid”.

Bortom specifika inslag om antiken berättar flera lärare att tiden för de fyra SO-ämnena omfördelas tämligen kreativt. Historieämnet verkar gå allmänt vinnande ur denna omfördelning. Anna och Frank beskriver geografiämnet som luftigare än historieämnet och därmed möjligt att ”låna” tid av. För Carl och Björn är det snarare religionsämnet som förlorar tid när historieämnet betonas. Gunnar nämner såväl geografi- som religionsämnets relativa luftighet, men också hur historia gynnas av en ofta förekommande samverkan med svenskämnet. Doris berättar i liknande anda att antiken letar sig in i hennes egen svenskundervisning. Gunnar har tidigare samverkat med svenskämnet, som han själv inte undervisar i. Enligt honom var dock länken till svenskämnet starkare förr. Anna, som även undervisar i engelska konstaterar att ”jag är väl lite SO-lärare i engelska med”. Hon berättar vidare att hon behandlar franska revolutionen inom ramen för samhällskunskapsämnets timmar. Ingen av lärarna nämner tids- och ämnesförflyttningarna som problematiska. I stället framhålls friutrymmets

positiva sidor. Björn noterar att eleverna ”visserligen inte [får] den garanterade tiden i undervisning som de skulle ha. Samtidigt så tror jag att de får en bättre undervisning totalt sett i SO, eftersom man *har* den friheten och jag väljer vad jag vill ha in i undervisningen.”

Jarhall (2020) har noterat historielärare som uttrycker frustration över att inte hinna med allt innehåll. Hon kopplar frustrationen till att det finns en upparbetad kanon/förväntan kring vad som ska tas upp i historieundervisningen, trots att de formellt bindande skrivningarna i sig är relativt öppna. Den föreliggande studien indikerar att de innehållsliga förväntningarna i arbetsområdet antiken upplevs vara något lägre ställda än för andra historiska epoker. De flesta respondenterna är trots detta överens om att historieämnet som helhet lider av olika grad av stofffrängsel även efter revideringen av styrdokumentet. Endast Erik beskriver det som att tiden räcker till att behandla allt i det centrala innehållet. Enligt honom ligger lösningen på stofffrängselproblemet i att lägga olika mycket vikt vid olika saker: ”Det står ju inte *hur mycket* vi ska prata om det, bara *att* vi ska prata om det.” Även Carl, Inga, Johan och Karin nämner lärarnas möjlighet att själv avgöra djupet i det som nämns i det centrala innehållet. Antiken framhålls generellt som ett område med stora möjligheter att forma efter eget huvud. I den mån lärarna ger uttryck för problem att hinna med rör exemplen primärt samtidshistoriska inslag i samband med att ”timmarna tar slut” i årskurs nio.

Stofffrängselfrågan förefaller i någon mån vara länkad till frågan om de geografiska avgränsningarna för arbetsområdet antiken. I kommentarmaterialet i kursplanen till historia (Skolverket 2022, s. 30) konstateras att antiken innebar ”ett intensivt utbyte mellan kulturer i nuvarande Europa, Asien och Afrika. Genom dessa kulturmöten förändrades och uppstod flera skriftspråk och religioner som fortfarande lever kvar. Kunskaper om hur kultur och språk spreds under hellensk och romersk tid ger en bakgrund till kulturella och språkliga gemenskaper i dagens Europa.” Skolverkets skrivningar tar särskilt sikte på kulturmöten som har lämnat bestående avtryck i Europa, vilket ger en vägledning till lärarna för vilka utomeuropeiska utblickar som kan och bör göras i arbetsområdet antiken. Skrivningarna verkar ha fått fäste, då det är just en sådan hållning som framträder i lärarnas resonemang kring eventuella utomeuropeiska utblickar i arbetsområdet.

Det förefaller vara avlägset för de intervjuade lärarna att ens kort nämna att den kinesiska kulturen blomstrade på egen hand vid samma tid som Grekland och Rom. Längst går Hedvig, som konstaterar: ”Kina struntar jag i. Det går inte. Alltså för det är just det – jag måste göra ett urval.” Frank, Gunnar och Björn ger uttryck för en liknande hållning, även om den inte uttrycks lika dramatiskt. Även med upplevd frihet i arbetsområdet gör stofffrängsel/tidspress att utomeuropeiska utblickar får stryka på foten i arbetsområdet. Gunnar noterar att det finns krav på utblickar i styrdokumentet men konstaterar att rundmålningen av de tidiga flodkulturerna får utgöra den utblicken. Även Gunnar hänvisar till tidsbrist när möjligheten till utomeuropeiska jämförelser kommer på tal.

Förutom tidsbrist används även närhetsargument för stoffurvalet. Carl beskriver hur Grekland och romarriket har störst relevans ”för oss som lever och verkar och bor i Europa [idag]”. Erik uttrycker en kulturell närhetsprincip på liknande vis som att ”det

är ju det också som påverkar oss här i Norden mest”. Att många företeelser i samhället här och nu har sitt ursprung i den europeiska antiken är en grund för vad som tas upp i undervisningen om antiken. Björn använder liknande argument när han uttrycker förståelse för förslaget att stryka antiken ur det centrala innehållet: ”Just den moderna historien är ju kanske viktigare än vad antiken är för att just förstå, liksom, var vi är nu med tanke på hur det ser ut i Ukraina, hur, hur liksom Europa ser ut. Då behöver man inte spåra det ner till antiken.” Koppling finns i resonemanget till Sjöbergs (2012) resonemang om *evolution*, där de delar av förflutenheten som ger en förklaring till vår egen tid, vår egen tillvaro, ges företräde (jfr Karlsson 2014, och begreppet genealogi).

Förutom en kulturell närhetsprincip skymtar även en geografisk sådan i lärarnas resonemang. Erik beskriver hur ett betydande fysiskt avstånd kan vara ett hinder för eleverna att kunna hantera stoffet: ”Det är ingen idé. Det blir för mycket. Och det är ju *redan* lite abstrakt för våra elever, saker som hände för tvåusen år sedan.” Resonemangen ligger även här nära Sjöberg (2012) och hennes notering om att eurocentrism ibland tar sig uttrycket att utomeuropeiska inslag – om ens alls – bara nämns i relation till europeiska intressen (jfr även Lozic 2010 och Johansson 2023). Kulturerna nämns inte i sin egen kraft utan för vad de har bidragit med ”för oss”. I sammanhanget tål återigen att påpekas att detta samtidigt ligger helt i linje med formuleringarna i kommentarmaterialet till läroplanen.

Även Anna och Johan prioriterar ner de utomeuropeiska inslagen i arbetsområdet antiken. De anger dock snarast tradition och läromedlens påverkan som skäl. Anna ger exemplet kring flodkulturen där Egypten ges stor plats i många läroböcker: ”Det finns ju inte i närheten av så mycket skrivet i svenska läroböcker om Indusdalen eller Gula floden.” Johan resonerar kring att även om det finns intressanta inslag i andra delar av världen vid samma tid så är det styrdokumentens explicita skrivningar om fokus på Grekland och Rom som avgör.

Det som primärt skiljer de hittills nämnda lärarna åt är argumenten för att tona ner utomeuropeiska utblickar. Den enda lärare ger uttryck för en helt annan hållning är Doris. Trots upplevd tidsbrist beskriver hon sig vara mycket mån om att få med ett komparativt perspektiv på ett tidseffektivt vis: ”Ja, men nu har vi läst om *det här*. [...] Vet ni att det finns samma parallell i Kina?” Doris är också den lärare som tydligast och spontant själv tar upp frågan om eurocentrism. I kontrast till Eriks resonemang om den kulturella närheten till Grekland och Rom betonar hon hur mycket i vårt nutida samhälle som också kommer från sydamerikanska kulturer och Kina. Doris har studerat antikens kultur och samhällsliv på universitetsnivå, vilket förefaller ge avtryck i hennes undervisning vad gäller såväl faktakunskaper som perspektiv. Även kritiska synpunkter på de egna studierna (som hon anser hade för stort fokus på kungar och krig) verkar utgöra en viktig referenspunkt när hon gör egna och andra val kring sin egen undervisning. För att återvända till frågan om kulturell närhet sluter dock även Doris an till tankegången att de delar av historien som har gett oss här och nu någonting har ett naturligt företräde i undervisningen (jfr Jarhall 2020).

Avslutande diskussion – mellan friutrymme och kanon

Syftet med denna studie var att undersöka hur verksamma lärare resonerar om och motiverar undervisningen om antiken, mer konkret vilka överväganden och val de står inför när de omsätter uppdraget till praktiken. Studien kan på detta vis kontrasteras mot den offentliga debatten kring antikens vara eller icke vara. Den debatten handlade primärt om *att* undervisning om antiken borde finnas kvar, men i lägre utsträckning om *vad* undervisningen mer konkret borde innehålla. Vad gäller syftet med undervisningen om antiken gavs dock vissa nycklar av debattörerna i offentligheten. Det handlade om att antiken fortfarande är en viktig referenspunkt för att förstå samhällssystem, ledarskap, demokrati, populärkultur och arkitektur. Peter Englund gav konkreta exempel på företeelser och uttryck som riskerade att försvinna om undervisning om antiken i högstadiet skulle stryka. Anspelningar på Afrodites uppstigande ur havets skum och begreppet anabasisvandring förekom som exempel.

När frågan riktas till verksamma lärare vilket stoff som mer faktiskt förekommer i undervisningen kan såväl delvisa likheter som betydande skillnader mellan lärarna noteras. På liknande vis framträder högst varierad syn vad gäller synen på arbete med förmågor länkade till historiskt tänkande. Detta väcker frågor om huruvida det ens före den förslagna strykningen av undervisning om antiken på högstadiet har funnits någon särskilt stor gemensam kärna som undervisningen kring antiken har fokuserat, både vad gäller fakta och förmågor.

Samsyn mellan lärarna framträder dock i några avseenden, exempelvis kring synen på tryckta läromedels betydelse för undervisningen och resonemang kring utomeuropeiska inslags (relativt frånvarande) ställning i undervisningen. Faktamässigt framträder annars en informell stoffmässig kanon vad gäller undervisning om den grekiska demokratin, den romerska guldåldern århundradet före och efter år noll samt romarrikets fall. Stor samstämmighet råder kring att detta innehåll inkluderas i undervisningen. Den gemensamma kärnan förefaller dock inte vara särskilt omfattande, vilket ligger i linje med att flera respondenter explicit uttrycker att de kan styra undervisningen till de delar av arbetsområdet de själva önskar. Det sammanfaller även med tidigare forskning (Nygren 2009; Öberg 2019; Jarhall 2020) som beskriver att lärare inte betraktar styrdokumentet vara alltför styrande. Jarhall (2020) noterade dock det paradoxala i att lärare gärna pratar om sin autonomi samtidigt som innehållet i undervisningen lärarna emellan ändå uppvisar en hel del likheter. I den föreliggande studien påtalades dock en särskilt stor valfrihet för just arbetsområdet antiken och det verkar också vara så även i praktiken. Bortom några få gemensamma punkter förfaller det stoffmässiga innehållet kunna variera från lärare till lärare, från år till år.

Den ungefärliga undervisningstiden för antiken är, med ett undantag, ungefär densamma för alla lärare i studien. Fördelningen av tid mellan det antika Grekland och romarriket kan dock variera betydligt. Några lärare motiverar sina stoffmässiga urval med vilken relevans stoffet har för oss här i Norden och Europa nu, andra pekar på lärobokens normerande kraft, medan ett par lärare låter elevernas intresseområden påverka stoffurvalet.

I likhet med tidigare forskning (Olofsson 2019) uppfattar de intervjuade högstadielärarna tiden för historieundervisningen generellt vara knapp. Detta bidrar sannolikt till att såväl delområden som mer detaljerade resonemang inom arbetsområdet antiken får stryka på foten. Studien visar att det därmed inte är uppenbart att vare sig Sparta, perserna eller romarrikets framväxt berörs när antiken behandlas i undervisningen. Det förefaller kort sagt råda viss oenighet lärarna emellan kring vad som är antikens ”utmärkande drag som epok”.

Flera lärare berättar hur historieämnet tenderar att breda ut sig något på andra skolämnens bekostnad, främst geografi och religion. Studien bekräftar i denna mening den ofta påtalade stofffrängseln inom historieämnet. Det finns en förväntan på att hinna med ett givet stoff på det vis som exempelvis Maggioni (2011) och Olofsson (2019) har pekat på. Samtidigt beskriver lärarna i den föreliggande studien att sådana problem är större vad gäller de mer samtidshistoriska områdena inom historieundervisningen. Arbetsområdet antiken verkar betraktas vara något mer förskonat från tydliga förväntningar på vad som mer exakt ska hinnas med.

Att de intervjuade lärarna går att dela in i två jämnstora grupper vad gäller huvudfokus för undervisningen är en av studiens tydligaste resultat. En grupp betonade det innehållsliga stoffet, bildning i form av faktakunskaper. I denna grupp framhölls också lärobokens normerande roll starkast. En andra grupp framhöll istället förmågor länkade till historiskt tänkande som drivande i undervisningen om antiken. Jarhall (2020), Chapman (2015) och Johansson (2012) har visat att flera kunskapspekter i hög grad överlappar varandra i lärares resonemang, men även om de nämnda synsätten inte utesluter varandra framstår tudelningen som framträder i den föreliggande studien vara betydelsefull. Lärarna som ställde förmågor i centrum förde även betydligt mer mångfasetterade och utvecklade resonemang om sådana än de andra lärarna. Betoningen av förmågor i undervisningen kan också vara en möjlig delförklaring till att stoffurvalet varierar mellan lärarna. När förmågor ställs i centrum blir det sekundärt exakt vilket stoff som processas.

I Jarhalls nämnda studie (2020) särskiljde lärare sällan tydligt mellan olika typer av kunskapspekter i sina resonemang. I den föreliggande studien förekommer dock flera lärare som gör tämligen tydliga distinktioner. En respondent framhöll explicit att elever inte är mogna för vissa typer av tankeoperationer på högstadiet. Även om respondentens formuleringar var drastiska sluter resonemangen an till en allmän diskussion som har förts kring att kunskapskraven i Lgr11 möjligen var väl ambitiösa genom ökad betoning av disciplinära procedurkunskaper jämfört med tidigare läroplaner (jfr Ludvigsson 2020, Jarhall 2020). Flera lärare uttrycker att justeringar av styrdokument i riktning mot mer faktakunskaper är rätt väg att gå. I den mån lärarna i den föreliggande studien diskuterar anpassningar av undervisningen med hänvisning till vad eleverna klarar av är det också – vid sidan av nutida elevers behov av variation i undervisningen och den möjlighet till engagemang som finns när stoffet länkar till elevernas egna förkunskaper – primärt i delarna som kretsar till historiskt tänkande-relaterade förmågor.

Att lärarna hamnade i två tämligen distinkta grupper i synen på faktakunskaper och färdighetsförmågor kan i någon mening vara en delförklaring till att tidigare forskning kring historielärare har pekat i divergerande riktningar vad gäller hur framträdande

arbetet med att få eleverna att tänka historiskt är i undervisningssammanhang i grund- och gymnasieskola. Somliga studier (Stolare 2014; Rosenlund 2016; Persson 2017) indikerar att förmågorna står i bakgrunden. Andra (Berg 2014; Nersäter 2022) betonar färdighetskunskaperna. Johansson (2012) uttrycker att lärare balanserar mellan dessa inslag. Det förefaller finnas tydligt olika hållningar i lärarkollektivet kring dessa frågor, där flera respondenter inte uppenbart söker sig till pragmatiska mellanställningar.

I studien ger respondenterna uttryck för i delar tämligen skilda kunskapssyner och för olika prioriteringar kring vad som kan och bör ingå i undervisningen om antiken. Studiens syfte och empiri spänner inte över de bakomliggande orsakerna till lärarnas hållningar, men här finns potential för framtida studier att ta vid. Studier över både historielärare och lärare i närliggande samhällsorienterande ämnen finns här att relatera till. För såväl historieämnet (Jarhall 2020; Nygren 2009; Berg 2014) som geografiämnet och (Molin 2006) har det framhållits hur lärarnas tidigare erfarenheter påverkar utformningen av undervisningen. Den sistnämnde har mer explicit pekat på att den egna lärarutbildningen och dess kunskapssyn, pedagogiska grundsyn, etiska och politiska ställningstaganden kan spela stor roll. Även Lindmark (2013) och Öberg (2019) har – men för samhällskunskapsämnets del – visat på den egna utbildningens betydelse för lärargärningen. Nygren (2009) och Öberg (2019) lyfter även fram att både skolans organisatoriska ramar och lärarnas personliga övertygelser kan påverka undervisningen starkt.

I den föreliggande studien ställdes inte specifika frågor om den egna lärarutbildningens innehåll eller upplevda påverkan på den egna lärargärningen. Indikatorer på att respondenternas ålder, eller när de gick sin lärarutbildning, skulle påverka deras förhållningssätt kring fakta och färdigheter saknas här. I sammanhanget bör framhållas att respondenterna i den här studiens lärarutbildningar generellt låg minst tio år tillbaka i tiden, vilket kan tänkas ha gjort att lärarna har frigjort sig från den egna utbildningen än mer nyutexaminerande lärare har gjort (jfr Nygren 2009). En djupare studie över i vilken mån och omfattning historielärare har behandlat inslag ur historiskt tänkande-traditionen i sina utbildningar och/eller vilka kunskapssyner som mer specifikt dominerade i utbildningarna torde vara en god första ingång vid fördjupande studier. Att djupare undersöka eventuella ämneskombinationer för de undervisande lärarna – och hur undervisning i olika ämnen kan samverka med varandra – kan också vara en ingång för vidare studier. Även i denna del kan lärarnas egen utbildning vara av intresse att beakta. Bladh och Molin (2016) har exempelvis pekat på att många som undervisar i geografiämnet gör det utan utbildning i ämnet, vilket potentiellt påverkar hur tyngdpunkter och prioriteringar görs mellan olika ämnen.

Ett område i den föreliggande studien där större samstämmighet mellan lärarna kan konstateras rör resonemang kring källkritik. Arbetet med förmågan förefaller att primärt fokuseras till utbrutna källövningar i punktinsatsens form. Tidigare forskning har visserligen pekat på vikten av att bryta upp undervisningen i olika delkomponenter (Lilliestam 2013) men samtidigt finns en utmaning i att länka ihop inslagen så att de inte framstår vara separata öar (jfr Stolare 2014) eller att de befäster den välspredda föreställningen hos elever att källor är konstanta (jfr Nersäter 2022; Johansson 2019).

Källkritikövningarna behöver på ett meningsfullt vis länkas till det som eleverna möter i undervisningen i övrigt.

En annan förmåga för historiskt tänkande som alla lärare berörde var förmågan att länka samman antiken med nutiden. Inga respondenter tangerade Reismans (2015) farhågor om att elever kan ledas till snabba och/eller anakronistiska slutsatser genom sådana inslag. Istället var lärarna unisont positiva till den typen av länkningar, som dessutom ligger i linje med styrdokumentens skrivningar. Länkningarna mellan då och nu förefaller dock göras på något varierande vis av lärarna. Några lärare knöt antiken till vår egen tid i allmänhet (OS, den amerikanska senaten, rättstraditioner), medan andra månade om att knyta antiken till de specifika elevernas egen vardag/livsvärld (demokratitraditioner i elevernas eget klassråd). Formerna för nutidskoppling utesluter inte varandra, men i sammanhanget kan Olofssons (2019) konstaterande att sammanlänkning med elevernas egen livsvärld kan vara en viktig katalysator för engagemang noteras. En variant på samma tematik var att flera lärare motiverade en särskild satsning på det forntida Egypten som en brygga från flodkulturen till antikenområdet med att de ville dra nytta av elevernas egna förkunskaper och redan existerande engagemang kring just Egypten. Även detta ligger i linje med Olofssons (2019) iakttagelser om appellerande till elevernas egna referensramar kan vara framgångsrikt. Det bör nämnas att det i samma studie påpekas att elever förväntar sig att undervisningen inte enbart kopplas till deras egna erfarenheter, utan till sådant som är gemensamt för många människor i samhället. Det finns med andra ord anledning att beakta båda sätten att knyta antiken till nutiden.

Tidigare forskning har pekat på att historieundervisning inte sällan tar sin utgångspunkt i nationella narrativ (Symcox, L. & Wilschut, A. (eds.) 2009; Stolare 2017). Samtidigt finns studier som visar att lärare själva framhåller vikten av att föra in utomeuropeisk historia i undervisningen mot bakgrund av den globala värld vi lever i (Nygren 2009; Nielsen 2013). Den föreliggande studien visar dock att såväl nationella narrativ som utomeuropeiska inslag förekommer tämligen sparsamt i arbetsområdet antiken. I stället står Europa tydligt centrum med fokuspunkterna Grekland och romarriket. Några lärare, till exempel Gunnar, gav uttryck för att genomgången av flodkulturen, som generellt ligger dikt an arbetsområdet antiken, närmast anses utgöra ett tillräckligt utomeuropeiskt inslag i historieundervisningen när tidiga mänskliga civilisationer behandlas. I den mån utomeuropeiska inslag alls nämns i det specifika arbetsområdet antiken är det i relation till europeiska intressen. Betydelsen för de europeiska områdena eller bestående inslag i den västerländska kulturen är för lärarna det klart dominerande motivet till att lyfta in utomeuropeiska inslag, vilket ligger nära Maria Sjöbergs (2012) iakttagelse om att det ofta är på det eurocentriska viset historieskrivning/-undervisning görs, trots att det innebär att utomeuropeiska kulturer då inte beskrivs på sina egna villkor, i sin egen kraft. Endast en av lärarna framhöll spontant, utvecklat och problematiserande vikten av utomeuropeiska inslag i undervisningen. För de flesta av lärarna framstod frågan om utomeuropeiska inslag närmast vara en ickefråga. Läraren Hedvig uttryckte det mest drastiskt när hon beskrev hur hon helt väljer bort att prata om den kinesiska kulturen. Enstaka lärare med liknande strategier har tidigare noterats av Nygren (2009). Den begränsade tiden förefaller vara

en betydande faktor, eller i vart fall argument, för lärarna att tona ner utomeuropeiska inslag. Lärarna lutar sig även mot en inte nödvändigtvis nationell, utan snarare europeiskt kulturell, närhetsprincip i sina resonemang kring stoffurvalet.

Den vanligaste strategin bland lärarna verkar vara att försöka få med utomeuropeiska inslag på något vis, men i mycket begränsad omfattning och primärt om det i så fall går att se spår av här och nu av dessa inslag. Inslag av såväl *eurocentrism* som *evolution* (Sjöberg 2012) kan därmed noteras i lärarnas resonemang. I tidigare forskning (Bracey, P., Jackson, D. & Gove-Humphries, A. 2017) kan ett mer aktivt ifrågasättande av eurocentriska perspektiv noteras. Sådana lyser i stort med sin frånvaro i den föreliggande studien, som i denna del snarare ansluter till de faktareproducerande tendenser som Maggioni (2011) och Olofssons (2019) uppmärksammat tidigare. I sammanhanget bör framhållas att lärarna ligger i linje med Skolverkets skrivningar. I kommentarmaterialet till Lgr22 (Skolverket 2022) talas det uttryckligen om vikten av att behandla just kulturutbytetens betydelse för dagens Europa, även om det kan riktas historievetenskapliga invändningar mot ett sådant förhållningssätt (jfr Sjöberg 2012; Bracey, P., Jackson, D. & Gove-Humphries, A. 2017).

Vad gäller arbete med fler delförmågor länkade till historiskt tänkande framträder sådana exempel mer sporadiskt och implicit i lärarnas berättande om undervisningen. I lärarnas examinationsuppgifter förekommer inslag av att eleverna ska göra jämförelser, ska värdera, ska föra resonemang om orsak och verkan.

Den i styrdokumentens centrala förmågan att förstå hur historia kan brukas i olika sammanhang nämndes påtagligt sparsamt av lärarna. Orsakerna till detta är svåra att fastslå. Möjligen färgar läromedlens behandling av historiebruk (ofta som utbrutna korta övningar) av sig på lärarna. Innehållet i respondenternas lärarutbildningar är en annan potentiell orsak till lärarnas hållningar, men de djupare orsakerna till lärares hållning är närmast föremål för vidare forskning. Här finns möjligheter att relatera till Haas (2022) översikt över historiebruksbegreppet i såväl breda samhällsliga bemärkelser, som mer specifika skolsammanhang. Det tål i sammanhanget att nämnas att eventuella kunskaper från lärarutbildningen inte är någon garanti för positiv inställning till desamma. Vi såg tidigare hur Doris lyfte kritik mot sin egen tidigare utbildning när hon argumenterade för de perspektivval hon ville göra i sin egen undervisning. På motsvarande vis förde Frank – som var den som allra mest nämnde historiebruk i sina resonemang – sitt resonemang med goda kunskaper om begreppet, men utläggningen kretsade primärt om en kritik av förmågans framskjutna position i styrdokumentet. Studien visar framför allt att lärarna anser att det är svårt att göra särskilt mycket av historiebruk, vilket ligger i linje med vad andra har noterat tidigare (jfr Ammert 2016). De exempel på arbete med historiebruk som spontant, om alls, nämndes av lärarna var mycket korta och utbrutna inslag.

Studien handlar om lärares resonemang kring undervisning om antiken. I intervjuerna framträdde dock starkt påverkande faktorer bortom det specifika undervisningsområdet som kort bör nämnas. Elevers snabbt sjunkande läsförmåga och sviktande uthållighet vad gäller koncentrationsförmåga nämndes som starkt påverkande för upplägget av undervisningen. Användningen av filminslag i undervisningen föreföll ha förändrats påtagligt av nämnda anledningar. Från att ha kunnat visa fördjupande

filminslag, eller erbjuda film som belöning, förefaller filminslag numera snarast fylla funktionen att ge en nödvändig variation under lektionen.

Vad gäller läromedelsinslag återkom många av lärarna till den tryckta lärobokens betydelse för överblick och struktur. Studien indikerar att läroböckerna – tillsammans med nationella prov – påverkar undervisningens konkreta upplägg betydligt mer än styrdokumentet. Detta kan förklara att det trots stora upplevda valmöjligheter för lärarna ändå finns en viss gemensam innehållslig kärna. Iakttagelsen ligger i linje med tidigare forskning (Jarhall 2020) som visar att lärobokens texter ofta utgör en grund för lärarnas planering. Olofsson (2011) har konstaterat att läroboken kan ha stor betydelse även för erfarna lärare. Att flera av de allra mest erfarna lärarna i den föreliggande studien framhöll lärobokens betydelse för att skapa struktur åt eleverna bekräftar denna bild. Flera lärare betonade att de har vänt tillbaka till den tryckta läroboken under de allra senaste åren, då de har erfarit att arbete med diverse digitala lösningar har gjort det svårt för elever att få överblick och nå förståelse. Digitala läromedel – för att kort nämna en ytterligare påverkande faktor bortom det specifika arbetsområdet – framstår upplevas mest användbart för elever med specifika pedagogiska behov.

Undervisningen om antiken befinner sig liksom andra undervisningsområden i skärningspunkten mellan lärarnas friutrymme och en kanon, utarbetade kollektiva normer/mönster kring vad som förväntas ingå i undervisningen och organisatoriska konventioner. Lärarna uttrycker att friheten att lägga upp undervisningen efter eget huvud är något större i arbetsområdet antiken än i andra arbetsområden inom historieämnet. Hur undervisningen om antiken faller ut i praktiken framstår därmed i högre utsträckning än för andra historiska arbetsområden vara ett resultat av egna val och synsätt på undervisning och lärande, än av formella eller informella krav. Några garantier för att vare sig Sparta, perser – eller för den delen anabasisvandringar – nämns i undervisningen finns inte. Den offentliga debatten om den eventuella strykningen av arbetsområdet antiken vilade med andra ord delvis på föreställningar om vad som försiggår i undervisningen som det inte finns täckning för.

Referenser

Amirell, S. (2019). Världen blir obegriplig när andra kulturer förminskas, *Dagens Nyheter* 2019-10-03.

Ammert, N. (2016). Historieläromedel – en forskningsöversikt. *Humanetten*, nr 37, pp.140–153. doi: 10.15 626/hn.20 163 707

Aronson, J. (1995). A pragmatic view of thematic analysis. *The Qualitative Report*, 2(1), pp. 1–3. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/1995.2069>

Aspers, P. (2011). *Etnografiska metoder: att förstå och förklara samtiden*. Malmö: Liber.

Berg, M. (2014). *Historielärares ämnesförståelse: centrala begrepp i historielärares förståelse av skolämnet historia* (Diss.). Karlstad: Karlstads universitet.

Bladh, G. & Molin, L. (2016). Research on Geography Education: Introduction to Nordidactica 2016:1. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2016:1: pp. i–vi.

Bracey, P., Jackson, D. & Gove-Humphries, A. (2017). Diversity and history education. In Davies, I. (ed). *Debates in History Teaching*. Routledge, pp. 202–212. <https://doi.org/10.4324/978131564286>

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.

Chapman, A. (2015). Developing historical and metahistorical thinking in history classrooms: reflections on research and practice in England. *Diálogos*, 19(1), pp. 29–55. <https://doi.org/10.4025/dialogos.v19i1.1031>

Englund, P. (2019). Gör om, Skolverket, och gör rätt! *Dagens Nyheter* 2019-09-28.

Grant, S. (2018). Teaching Practices in History Education. In S. Metzger, & L. McArthur Harris (eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, New York: John Wiley & Sons, Inc, pp. 419–448. <https://doi.org/10.1002/9781119100812>

Haas, C. (2022). *Historieundervisning*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.

Jarhall, J. (2020). *Historia från kursplan till klassrum: Perspektiv på lärares historieundervisning från Lpo 94 till Lgr 11* (Diss.). Malmö: Malmö universitet.

Johansson, M. (2012). *Historieundervisning och interkulturell kompetens* (Lic.-avh.). Karlstad: Karlstads universitet.

Johansson, M. (2023). *Interkulturalitet och historia. Historieundervisningens teori och praktik i en mångkulturell värld* (Diss.). Karlstad: Karlstads universitet.

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

Karlsson, K-G. (2014). Historia, historiedidaktik och historiekultur – teori och perspektiv. I K-G. Karlsson & U. Zander, *Historien är närvarande. Historiedidaktik som teori och tillämpning*. Lund: Studentlitteratur, pp. 13–89.

Lag (2003:460) om etikprovning av forskning som avser människor. Stockholm: Utbildningsdepartementet. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2003460-om-etikprovning-av-forskning-som_sfs-2003-460 (hämtad 2026-04-01).

Lee, P. (2017). History education and historical literacy. In I. Davies (ed.), *Debates in History Teaching*. London: Taylor & Francis Ltd, pp. 55–65.

Lévesque, S & Clark, P. (2018). Historical Thinking: Definitions and Educational Applications. In S. Metzger, & L. McArthur Harris (eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, New York: Wiley-Blackwell, pp. 119–148. <https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch5>

Lilliestam, A-L. (2013). *Aktör och struktur i historieundervisningen. Om utveckling av elevers historiska resonering* (Diss.) Göteborg: Göteborgs universitet.

Lindmark, T. (2013). *Samhällskunskapslärares ämneskonceptioner* (Diss.). Umeå: Umeå universitet.

Lozic, V. (2010). *I historiekansons skugga. Historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle* (Diss.). Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.

Ludvigsson, D. (2020). Bort med antiken eller fler timmar till historieämnet? 2019 års revision av grundskolans kursplan i historia, *Historieläraarnas Förenings årsskrift*, pp. 154–174.

Maggioni, L. (2011). *Studying epistemic cognition in the history classroom. Cases of teaching and learning to think historically* (Diss.). College Park: University of Maryland.

Molin, L. (2006). *Rum, frirum och moral. En studie av skolgeografins innehållsval* (Diss.). Uppsala: Uppsala universitet.

Nersäter, A. (2022). *Learning history in an enquiry and source-based practice: What do students need to learn in relation to second-order concepts to be able to handle historical sources?* (Diss.). Jönköping: Jönköping University.

Nielsen, L. (2013). Historieundervisning och identitet i det mångkulturella samhället. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2013:2: pp. 38–64

Nygren, T. (2009). *Erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier* (Lic.). Umeå: Umeå universitet.

Olofsson, H. (2011). *Fatta historia. En explorativ fallstudie om historieundervisning och historiebruk i en högstadielklass* (Lic.). Karlstad: Karlstads universitet.

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

Persson, A. (2017). *Lärartillvaro och historieundervisning: innebörder av ett nytt uppdrag i de mätbara resultatens tid* (Diss.). Umeå: Umeå universitet.

Reisman, A. (2015) Entering the Historical Problem Space: Whole-Class Text-Based Discussion in History Class. *Teachers College Record*, 117(2), pp. 1–44.
<https://doi.org/10.1177/016146811511700206>

Rosenlund, D. (2016). *History Education as Content, Methods or Orientation? A Study of Curriculum Prescriptions, Teacher-made Tasks and Student Strategies* (Diss.). Frankfurt am Main: Peter Lang Edition. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-07100-9>

Schüllerqvist, B. (2006). Kanon och historiemedvetande – två centrala ämnesdidaktiska begrepp. Lars Brink & Roy Nilsson (red.). *Kanon och tradition. Ämnesdidaktiska studier om fysik-, historie- och litteraturundervisning*. Gävle: Lärarutbildningen, Högskolan i Gävle, pp. 131–147.

Seixas, P. (1996). Conceptualizing the growth of historical understanding. In D. Olson & N. Torrance (Eds.). *The Handbook of Education and Human Development*, pp. 765–783, Cambridge, Mass.: Blackwell.
<https://doi.org/10.1111/b.9780631211860.1998.00033.x>

Seixas, P. (2009). A modest proposal for change in Canadian history education. *Teaching History*, 137, pp. 26–30. <https://doi.org/10.1108/978-1-61735-109-920251004>

Sjöberg, M. (2012). *Kritiska tankar om historia*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket (2019). *Så har vi resonerat om antiken i högstadiet*, pressmeddelande september 2019.

Skolverket (2021). *Läroplan (Lgr22) för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet*. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet> (hämtad 2026-04-01)

Skolverket (2022). *Kommentarmaterial till kursplanen i historia. Grundskolan*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=9789> (hämtad 2026-04-01)

Skolverket (2024). *Timplan för grundskolan*. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/timplan-for-grundskolan#h-Timplanforeleversomborjararskurs19hostterminen2024> (hämtad 2026-04-01)

Stolare, M. (2014). På tal om historieundervisning: Perspektiv på undervisning i historia på mellanstadiet. *Acta Didactica*, 8(1), pp. 1–19.
<https://doi.org/10.5617/adno.1101>

Stolare, M. (2017). Did the Vikings really have helmets with horns? Sources and narrative content in Swedish upper primary school history teaching. *Education 3–13*, 45(1), pp. 36–50. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1033439>

Strannegård, L. (2019). Utan antikens historia i läroplanen riskeras Sveriges konkurrenskraft, *Dagens Nyheter* 2019-10-02

Symcox, L. & Wilschut, A. (eds.) (2009). *National History Standards. The Problem of the Canon and the Future of Teaching History*. Charlotte, NC: Information Age Pub.

Söderberg, H. (2021). *Skolverket mot antiken. En argumentationsanalys av diskussionen som följde Skolverkets förslag att ta bort antiken i undervisningen (examensarbete)*. Växjö: Linnéuniversitetet.

ANTIKEN I PRAKTIKEN – LÄRARES RÖSTER OM VAD HÖGSTADIEUNDERVISNING OM
ANTIKEN BESTÅR AV OCH SYFTAR TILL

Carl-Johan Svensson

Öberg, J. (2019). *Samhällskunskap från styrdokument till undervisning. Tjugo lärare ramar in vad som påverkar deras praktik* (Diss.). Jönköping: Jönköping University.