JÖNKÖPING UNIVERSITY
School of Education and Communication

Vems historia ryms inom våra ramar?

En kvalitativ intervjustudie om hur verksamma historielärare ser på och arbetar med elevers mångfald av identiteter i skolan.

KURS: *Historia för ämneslärare, 91-120 hp*

PROGRAM: *Ämneslärarprogrammet med inriktning historia*

FÖRFATTARE: *Martin Svensson*

EXAMINATOR: *Radu Dinu*

TERMIN: *VT2021*

Abstract

Martin Svensson

Whose history fits within our frames?

A qualitative interview study of how professional history teachers view and work with students' diversity of identities in school.

Number of pages: 38

This essay is a qualitative interview study of how six upper secondary school history teachers view and work with students' diversity of identities in teaching. The questions that the study sought to answer were how history teachers viewed and worked with students' diversity of identities, as exemplified by specific assignments, along with their selection of teaching materials, and the impact of their own identity on their teaching. These questions were analysed using Manuel Castells' three aspects of legitimate identity, resistance identity, and project identity, complemented by Carsten Ljunggren's reasoning concerning a national identity, as the main theoretical framework. In doing so, the study concluded that the teachers viewed working with identity in the history subject as a luxury, dependent on factors such as lesson time, adaption to students, citizen education, and the room for a norm-critical approach. Due to these factors, it was concluded that the history subject unintentionally and mainly conveyed a legitimate identity to the students. From their exemplified assignments, the study found that student-centred assignments more often enabled the inclusion of resistance identities as well as project identities. The teachers claimed that teaching materials such as textbooks were Eurocentric and needed to be complemented by other material to include other perspectives. It was also concluded that teachers' gender, social class, and ethnicity had an impact on their teaching. The study found that a new national identity in the history subject, as illustrated by the inclusion of project identities, was linked to the use of intercultural pedagogy and student-centred assignments.

Keywords: qualitative interview study, national identity, Manuel Castells, teaching history, diversity of identity.

Innehåll

1. Introduktion ... 1

1.1 Syfte och problemformulering ... 2

2. Teori ... 2

3. Metod ... 4

4. Urval och svarspersoner ... 6

5. Tidigare forskning ... 8

6. Bakgrund ... 11

7. Resultat ... 13

7.1 Hur ser verksamma lärare på att inkludera elevers mångfald av identiteter i historieundervisningen och hur exemplifieras det? ... 13

7.1.1 Tidsaspekten ... 13

7.1.2 Anpassningen av undervisningen utifrån eleverna ... 15

7.1.3 Inkluderande av identiteter utefter fostransbehov och normkritik ... 17

7.1.4 Lärarnas exempeluppgifter ... 19

7.2 Vilket urval gör verksamma lärare av läromedel för att inkludera elevernas mångfald av identiteter i historieundervisningen? ... 22

7.2.1 Funktionella och egenformulerade läromedel ... 22

7.2.2 Eurocentrism, tilläggshistoria och kvinnohistoria ... 23

7.3 Vilken betydelse har verksamma lärares härkomst och identitet för undervisningen? ... 24

8. Analys ... 27

8.1 Legitimerande identiteter i historieundervisningen ... 27

8.2 Motståndsidentiteter i historieundervisningen ... 29

8.3 Projektidentiteter i historieundervisningen ... 31

8.4 Identitet och kanon ... 32

8.5 Jämförelser med tidigare forskning ... 34

9. Slutdiskussion ... 36

10. Litteraturförteckning ... 39

11. Bilagor ... 40

11.1 Bilaga 1 ... 40

11.2 Bilaga 2 ... 42

1. Introduktion

Historia är en vetenskap de flesta medborgare känner från sin tid i skolbänken. Som skolämne har historia brukats som normerande, identitetsskapande och legitimerande av den nationella självbilden sedan införandet av en obligatorisk folkskola.[1] Historieämnet har genomgående strukturerats utefter en nationalhistorisk modell, vilket också är i linje med hur historievetenskapen varit utformad efter nationsgränser.[2] Över tid har skolsystemets inställning till identitet gått ifrån särartsblint ”svenskt” till kommunitaristiskt särhållande och vidare till insikten att det heterogena samhället kräver en annan sorts strategi för mångkulturell inkludering i undervisningen.[3] Dagens svenska klassrum är, precis som samhället det speglar, mångkulturellt och rymmer därmed många olika identiteter.[4]

I nuvarande gymnasieskolas kursplaner för historieämnet uppmärksammas att klass, kön och etnicitet ska problematiseras i undervisningen. Utöver detta läggs fokus på att undervisa om samhällsgruppers och individers aktörskap i historiska perioder och processer.[5] Det är tydligt att kursplanerna har följt historievetenskapens utveckling i tillskrivandet av olika identiteters aktörskap, men frågan är om dessa ändringar fått genomslag i historieundervisningen? I tidigare forskning gällande betydelsen av identitet i historieundervisningen har intervjuade lärare gett uttryck för att inkluderingen av olika identiteter är något som är viktigt men svårt att implementera, dels på grund av otydlig förankring i styrdokumenten men också på grund av den eurocentriska kanoniseringen i historieämnet.[6] Som blivande historielärare är det intressant att undersöka hur historielärare betraktar sin roll i brobyggandet mellan teorin i styrdokumenten och praktiken i klassrummen för att inkludera identiteter i historieundervisningen. Till skillnad från tidigare intervjustudier med lärare utgår den här studien ifrån Manuel Castells teorier om olika former av identiteter.[7] Castells teoribildning utgår från att institutioner, såsom skolan, av hävd reproducerar en legitimerande identitet för att säkerställa nationens fortlevnad som enhet. Förhåller det sig så i

[1] Nordgren, Kenneth. *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*. Diss., Karlstad universitet. 2006. S. 174.
[2] Se *6. Bakgrund*
[3] Ljunggren, Carsten. Nationell identitet och kulturella skillnader. En utmaning för läroplan och läroplansteori. *Utbildning & Demokrati*. Vol. 24, nr 2. 2015. 7-31. S. 25.
[4] Bunar, Nihad. Utbildning och mångkulturalitet – det globala samhället. *I* Lundberg, Ulf. P., Säljö, Roger, Liberg, Caroline (red.). *Lärande skola bildning*. Stockholm: Natur & Kultur. 2014. S. 471.
[5] Skolverket. Kursplan – Historia (Gymnasiet). Stockholm: Skolverket. 2010.
[6] Nielsen, Laila. Historieundervisning och identitet i det mångkulturella samhället. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education.* Nr 2. 2013. 38-64. S. 60. ; Lozic, Vanja. *Historieundervisningens utmaningar – historiedidaktik för 2000-talet*. 2018. S. 149.
[7] Castells, Manuel. *Informationsåldern. Ekonomi, samhälle och kultur. Band II. Identitetens makt*. Göteborg: Daidalos. 2000. S. 21-22.

den svenska historieundervisningen? Vilka ryms egentligen inom de ramar som är den svenska historieundervisningen? Och hur tänker verksamma historielärare om att arbeta med en mångfald av identiteter?

1.1 Syfte och problemformulering

Syftet med den här studien är att synliggöra lärares syn på både elevers och sin egen identitet och hur dessa inkluderas och påverkar historieundervisningen i klassrummet. Dessutom avser studien att presentera konkreta exempel på hur historielärare arbetar med olika identiteter i undervisningen.

- Hur ser verksamma lärare på att inkludera elevers mångfald av identiteter i historieundervisningen och hur exemplifieras det?
- Vilket urval gör verksamma lärare av läromedel för att inkludera elevernas identiteter i historieundervisningen?
- Vilken betydelse har verksamma lärares härkomst och identitet för undervisningen?

2. Teori

Amartya Sen har i boken *Identitet och våld* diskuterat synen på identitet som en av de avgörande faktorerna bakom världens våldsamma konflikter. Sen menar att identifieringen med *singulära identiteter* hos både en själv och hos andra kan vara stärkande inom den grupp den definierar, men exkluderande och avskiljande från andra grupper. Detta skapar en grogrund för konflikter genom att världen upplevs utifrån ett *Vi* och *De Andra*.[8] Sens lösning för att desarmera denna farliga singularitet är att världens befolkning ska bejaka sina multipla identiteter och inse att de inte bara kan identifiera sig med exempelvis sin nationalitet eller religion, utan även med sitt kön, sin klass, sitt yrke och mycket, mycket mer.[9] Med denna insikt hos världens befolkning, menar Sen, blir de som förstärker singulära identiteter i konfliktsyfte maktlösa. Sens resonemang innebär att ingen människa behöver leta längre bort än sig själv för att räkna sina olika identiteter i plural. För att översätta Sens resonemang till en undervisningskontext är det intressant att analysera om och hur multipla identiteter bejakas i historieundervisningens klassrum, eller om singulära identiteter bejakas och reproduceras i motsatsförhållanden till varandra. Det är här som Sens resonemang möter verkligheten i den skolkontext som historieundervisningen genomförs i, med ett medborgerligt fostransuppdrag och en utgångspunkt i en nationell identitet.

[8] Sen, Amartya. *Identitet och våld.* Göteborg: Daidalos. 2006. S. 19.
[9] Ibid. S. 37.

Skolan är, historiskt och fortfarande, en kulturellt producerad och reproducerande institution. Manuel Castells menar att den förutfattade bilden av identitet i samhället är en produkt av det styrelseskick som dominerat historieskrivningen sedan 1800-talet: nationalstaten. Castells menar att nationen, det vill säga en folkstam med gemensamma seder och ett territoriellt anspråk, och staten, institutionaliseringen och konstruktionen av ett styrelseskick, genom sitt giftermål med varandra skapat en bild av nationalstatens identitet som oföränderlig. Denna identitet reproduceras sedan inom nationalstaten för att bibehålla dess existens som en homogen gruppering. För att ta ett steg tillbaka och klassificera identiteter även bortom den normativa nationella identiteten formulerar Castells denna modell ur tre aspekter:

- **Legitimerande identitet**: den normativa identitet som reproduceras av samhälleliga institutioner, såsom exempelvis utbildningsväsendet och som syftar till att bibehålla sin egen legitimitet.
- **Motståndsidentitet**: de identiteter som upplever sig själva i motsatsförhållanden till de identiteter som styr eller premieras i samhället och konstruerar sin identitet där utefter.
- **Projektidentitet**: utformas efter kulturella skiften och nybildar därmed konstellationen av identiteter i ett samhälle, där gamla identiteter omvandlas till nya och dessas förhållanden till varandra omförhandlas.[10]

För att nyansera definitionen av dessa i en svensk undervisningskontext menar jag att den legitimerande identiteten återfinns i skolans styrdokument och kursplaner, förankrad i en västerländsk kultur och därmed kan anses vara normerande för skolan. I denna norm ingår utöver ett eurocentriskt perspektiv på världshistorien även skolans värdegrund, som avser att fostra demokratiska medborgare. Motståndsidentiteter, i den mening de presenterats av Castells som ”*de utstöttas utstötning av utstötarna*” kan vara svåra att återfinna i skolans utbildningskontext.[11] Jag tolkar därför motståndsidentiteter i historieundervisningen som den osynliga mångfald av identiteter som saknas i det legitimerade kärninnehållet i läromedel och kursplaner. Dessa återfinns därför i de perspektiv som läggs till i undervisningen, utöver det centrala innehållets perspektiv och som tillför ett annat synsätt på historien. För att definiera projektidentiteter, vill jag inkludera Carsten Ljunggrens tankar gällande debatten om nationell identitet i svenska läroplaner. I en samtid där nationalstaters suveränitet devalverats av dels ekonomisk globalisering, dels en global inkludering av mångkulturella identiteter i varje stat, är det en fråga om inte bara ” […] hur nationen kan bli en del av individen utan också hur varje individ, medborgare och potentiella medborgare kan bli en

[10] Castells, 2000. S. 21-22.
[11] Ibid. S. 23.

del av nationen."[12] Med detta resonemang menas att integrationen av gamla såväl som nya medborgares mångfald av identiteter i nationen är vägen till en ny nationell identitet. Utifrån detta sluter jag mig till att definiera en projektidentitet i svensk historieundervisning som ett inkluderande av både legitimerande och motståndsidentiteter, vilket fostrar en interkulturell nationalitet. Till skillnad från de legitimerande och motståndsidentiteterna innebär detta att olika identitetsaspekter införlivas i en gemensam projektidentitet, utan att behandlas som essentiellt väsensskilda.

Trots att studien utgår ifrån ett grundantagande om historieundervisningen som en förmedlare av en kollektiv nationell identitet, är inte detta den identitetsaspekt som främst eftersöks i svarspersonernas resonemang. I stället analyseras inkluderingen av multipla identitetsfaktorer som etnicitet, kön och klass i lärarnas resonemang, vilka därefter kategoriseras som uttryck för förmedlandet av en legitimerande identitet, motståndsidentitet eller projektidentitet. Med detta i åtanke är det av intresse att se vilka av Castells identitetsformer som kan återfinnas i verksamma historielärares identitetssyn och undervisning.

3. Metod

Skolans verksamhet ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.[13] Kombinationen av dessa två ligger till grund för denna studies val av metod, såväl som källmaterial. Den vetenskapliga grunden är representerad av lärarutbildningen på högskolan, som förser lärarstudenter med delar av det de behöver veta för att kunna undervisa. Men, utifrån erfarenheten från den verksamhetsförlagda delen av utbildningen är det tydligt att just den beprövade erfarenheten många gånger är minst lika viktig. Vikten av det mellanmänskliga hantverket och konsten att omsätta teori i praktik är inte något som alltid går att läsa sig till, utan något som måste prövas, misslyckas och prövas igen. Utifrån denna insikt är det alltså verkligheten bortom den akademiska pappersvärlden som är intressant att undersöka, där den beprövade erfarenheten innehas av verksamma historielärare. För att kunna ta del av denna kunskap och besvara studiens frågeställningar behövs kvalitativa, reflexiva intervjuer med verksamma historielärare. Den reflexiva ansatsen grundar sig i tanken att enskilda individer besitter kunskap, upplevelser och erfarenheter om fenomenet som studien önskar undersöka.[14] Dessa erfarenheter har ett värde i den kontext de är sprungna ur, även

[12] Ljunggren, 2015. S. 25.
[13] Skolverket. *Läroplan för gymnasieskolan*. 2011. S. 1.
[14] Thomsson, Heléne. Reflexiva intervjuer. 2:a upplagan. Lund: Studentlitteratur. 2010. S. 44.

om de inte är representativa för alla historielärare.[15] Snarare blir de verksamma lärarnas reflektioner och den tolkande analysen av dessa exempel på hur historieundervisning *kan* bedrivas.[16]

För att besvara studiens frågeställningar har det skapats ett separat frågebatteri för intervjuerna med andra frågeställningar än studiens huvudsakliga.[17] Detta val av metodik är inspirerat av ett återkommande fenomen i andra examensarbeten, som frekvent använt frågebatterier med tung teoretisk förankring som dels avskräckt intervjudeltagare från att delta, dels förvirrat deltagare som känt sig obekväma med frågeställningarna. Studiens frågebatteri utgår därför utifrån de didaktiska frågorna ”*vad*”, ”*hur*” och ”*varför*” i kombination med studiens frågeställningar och dess teoretiska ansats.[18] Valet har gjorts att inte informera deltagarna om ansatsen för att inte på så vis begränsa möjliga svar.[19] Frågebatteriet är konstruerat utifrån tanken om en halvstrukturerad samtalsintervju, där frågebatteriet är indelat i teman som är relevanta för undersökningen, men som inte avgränsar samtalet till stängda frågor med eftersökta svar som bockas av i turordning.[20] Den inleds med ett introducerande tema med ”uppvärmningsfrågor” som bekräftar intervjudeltagarnas ålder, yrkeslivserfarenhet samt nuvarande skolkontext.[21] För att säkerställa god validitet i intervjumaterialet följs även deltagarens svar upp med tolkande frågor, där ett sammanfattande av deras mening kan bekräftas eller förkastas.[22]

På grund av den globala pandemin har möjligheterna till att utföra intervjuerna fysiskt begränsats, men detta behöver inte per automatik vara något negativt. Intervjuerna utfördes därför digitalt via mötesplattformen Zoom, vilken tillhandahåller en inspelningsfunktion för både ljud och bild. Tack vare omställningen till digital intervju eliminerades många logistiska problem och begränsningar, då ingen part behövde förflytta sig för att delta. Efter att samtycke bekräftats med intervjudeltagarna kunde denna funktion användas för att insamla material som därefter kunde transkriberas. Intervjumaterialet anonymiserades under transkriberingen och intervjudeltagarna försågs med ålders- och könsstereotypa pseudonymer för deras födelsedecennium.[23] Under

[15] Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3:e upplagan. Lund: Studentlitteratur. 2014. S. 78.
[16] Thomsson, 2010. S. 38.
[17] Kvale & Brinkmann, 2014. S. 173-174.
[18] Se *11.2 Bilaga 2*
[19] Nielsen, 2013. S. 49.
[20] Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik, Towns, Ann & Wängnerud, Lena. *Metodpraktikan*. Femte upplagan. Stockholm: Wolters Kluwer. 2015. S. 274.
[21] Ibid. S. 274.
[22] Esaiason et al. 2015. S. 275.
[23] SCB. Tilltalsnamn, kvinnor, per decennium, topp 10. *SCB*. 2021. https://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/befolkning/amnesovergripande-statistik/namnstatistik/pong/tabell-och-diagram/samtliga-folkbokforda--fornamn-och-tilltalsnamn-topplistor/tilltalsnamn-kvinnor-per-decennium-topp-10/ (Hämtad

transkriberingsarbetet påbörjades ett lodrätt analysarbete, där stycken relevanta för studiens frågeställningar färgkodades utefter vilken frågeställning de berörde. Resultatet valdes därefter att presenteras utifrån frågeställningarna, vilket underlättade det vågräta analysarbetet där lärarnas svar på frågeställningarna jämfördes med varandra.

4. Urval och svarspersoner

Studien gör inget anspråk på att källmaterialet skulle vara representativt för alla historielärare i Sverige. Däremot har urvalskriterierna kön, ålder, arbetslivserfarenhet och skolkontext hållits i åtanke när urvalet av intervjudeltagare har gjorts, för att på så vis kunna ge en bild av hur åsikter kan skilja sig mellan olika könstillhörigheter, åldersgrupper och yrkeserfarenheter. Vidare har metoden för urvalet av deltagande utgått ifrån en form av snöbollsmetod, där jag främst kontaktat lärare som påträffats under VFU och därefter tipsats om lärare som passat in i studiens urval.[24] Främst har denna urvalsmetod lett till att deltagarna är verksamma i Småland och Västra Götaland, vilket är högskolans inmutade område för verksamhetsförlagd utbildning. Därmed är de inte okända för mig och jag är inte okänd för dem. Denna bekantskap är dock begränsad till en professionell bekantskap. Bekantskapen kan ha bidragit med en vilja att delta, som inte skulle ha funnits i lika stor utsträckning om jag och svarspersonerna varit okända för varandra.[25] Samtidigt bör det också sägas att om en annan urvalsmetod hade använts hade en mer diversifierad skara svarspersoner kunnat nås. De svarspersoner som har deltagit var alla kapabla att besvara studiens frågeställningar, men om det funnits mer tid och resurser hade andra faktorer såsom exempelvis lärares härkomst kunnat inkluderas i urvalsprocessen.

I kontakten med svarspersoner har dessa inledningsvis tillfrågats via mejl, där förfrågan om deltagande i studien kommunicerats i korthet, samt med ett bifogat dokument med mer utförlig information om studien.[26] I informationsbladet presenterades studiens syfte, dess metodik och de forskningsetiska principer som studien är förpliktigad att följa. De forskningsetiska principerna kan sammanfattas med:

2021-04-12).; SCB. Tilltalsnamn, män, per decennium, topp 10. *SCB*. 2021. https://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/befolkning/amnesovergripande-statistik/namnstatistik/pong/tabell-och-diagram/samtliga-folkbokforda--fornamn-och-tilltalsnamn-topplistor/tilltalsnamn-man-per-decennium-topp-10/ (Hämtad 2021-04-12).

[24] Thomsson, 2010. S. 62.

[25] Ibid. S. 125.

[26] Se *11.1 Bilaga 1*

- **Tillförlitlighet** i att forskningen håller god vetenskaplig kvalitet, från problemformulering, till metodiskhet i utförandet och i analysen.
- **Ärlighet** i genomförandet och informationen om studiens utförande.
- **Respekt** för studiens deltagare och skolkontexten de befinner sig i.
- **Ansvar** för studien från idé till presentation, såväl som för sekretess om intervjudeltagare.[27]

I enlighet med dessa presenteras svarspersonerna kort nedan med fingerade namn.

Bo är historie- och samhällskunskapslärare, 64 år gammal och har undervisat i 35 år, merparten på sin nuvarande arbetsplats. Han undervisar på ett gymnasium med både studie- och yrkesförberedande program, där han i närtid främst undervisat på Barn- och fritidsprogrammet, dessförinnan en längre tid på Samhällsprogrammet. I närtid har han huvudsakligen haft kursen Historia 1A1, dessförinnan Historia 1B.

Annika är historie- och svensklärare, 56 år gammal och har undervisat i 19 år, varav 14 på en yrkesförberedande gymnasieskola och fem på studieförberedande gymnasium. På sin gamla arbetsplats undervisade Annika huvudsakligen på Bygg- och anläggningsprogrammet, numera undervisar hon på Estetiska programmet. I närtid har Annika undervisat i Historia 1B och Historia 2B Kultur, dessförinnan Historia 1A1.

Linda är historie- och samhällskunskapslärare, 45 år gammal och har undervisat i tio år, merparten på sin nuvarande arbetsplats, en studieförberedande gymnasieskola. Linda undervisar huvudsakligen på Estetiska programmet, i historiekurserna 1B och 2B Kultur.

Daniel är historie- och samhällskunskapslärare, 43 år gammal och har undervisat i 15 år, på tre olika gymnasieskolor, varav den nuvarande är studieförberedande. Daniel undervisar huvudsakligen på Ekonomiprogrammet i historiekursen 1B.

Emma är historie- och religionslärare, 29 år gammal och har undervisat i fyra år på en studieförberedande gymnasieskola. Emma har huvudsakligen undervisat på Ekonomiprogrammet, men även Handelsprogrammet och Vård- och omsorgsprogrammet. Emma har i närtid undervisat både i Historia 1A1 och Historia 1B.

[27] Vetenskapsrådet. *Etik i forskningen*. 2021.
https://www.vr.se/uppdrag/etik/etik-i-forskningen.html (Hämtad 2021-04-12)

Sara är historie-, svensk- och religionslärare, 47 år gammal och har undervisat i 21 år. Sara har undervisat på både yrkesförberedande och studieförberedande gymnasieskolor och hennes nuvarande arbetsplats är både och. I närtid har hon främst undervisat Teknikprogrammet och Naturprogrammet, i Historia 1A1 respektive Historia 1B.

5. Tidigare forskning

Då den här studien rör identitet i historieämnet i den svenska skolan har tidigare forskning med fokus på mångkulturalitet i historieämnet såväl som hur lärare undervisar om identitet varit av intresse.

2006 utförde Kenneth Nordgren i avhandlingen *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige* en tredelad studie av diasporaidentitet, individuella elever och läromedel för att synliggöra betydelsen av historiemedvetande i det mångkulturella Sverige och hur historieundervisningen kan förhålla sig till det.[28] Den första delen avsåg assyrisk och syriansk diasporaidentitet i Sverige, analyserad i respektives förbundstidskrifts diskurs. Den andra delen rörde intervjuer om terrordåden den elfte september 2001 i tre fokusgrupper med elever med assyrisk, syriansk eller arabisk bakgrund. Den tredje delen undersökte hur ett interkulturellt perspektiv har gestaltats i svenska läroplaner och historieläromedel. Nordgrens studie visade som ett delresultat att historieämnet i den svenska skolan stod inför ett vägval i fråga om metoder för att genomföra interkulturellt kompetent historieundervisning. Nordgrens studie har bidragit med en utökad förståelse av tidigare läroplaners syn på integration av identiteter i undervisningen.

2013 publicerades Laila Nielsens studie *Historieundervisning och identitet i det mångkulturella klassrummet*, där Nielsen intervjuade sju historielärare för att undersöka hur det undervisas om identitet i mångkulturella klassrum.[29] För att analysera detta använde Nielsen ett analysverktyg i form av fyra olika strategier för undervisning om identitet. De fyra strategierna som Nielsen utgick ifrån var en universalistisk strategi, en kommunitaristisk strategi, en strategi utifrån multipla identiteter och en strategi utifrån kritisk mångkulturalism. Nielsen fann att de intervjuade lärarna använde sig av alla fyra strategier, dock i varierande grad och att de universalistiska och kommunitaristiska strategierna med en tydligare förankring i styrdokumenten var de vanligaste. Ett annat resultat som Nielsen kunde presentera var att historielärarnas egen bakgrund spelade stor roll för vilka identitetsfaktorer

[28] Nordgren, 2006.
[29] Nielsen, 2013.

som de ansåg var viktiga i sin undervisningskontext. Nielsens studie har gagnat denna undersökning med inspiration till urvalet av svarspersoner och intervjumetodiken, samt med en fördjupad förståelse av möjliga undervisningsstrategier.

2015 publicerades Carsten Ljunggrens artikel *Nationell identitet och kulturella skillnader – En utmaning för läroplan och läroplansteori*.[30] Ljunggrens artikel diskuterade förutsättningarna för en nationell identitet i utbildningskontexten utifrån kontrasten mellan en historiskt homogeniserad självbild och en kulturellt mångfaldig samtid. Ljunggrens resonemang formulerade kritiska tankar både om repressiv liberalism som enbart tillåter den egna åsikten i samhället – såväl som om framväxten av segregation i det liberala samhället baserat på identiteters särart. Ljunggrens resultat formulerade ett behov av en gemensam nationell identitet som inrymmer och bejakar olikheter mellan individuella medborgare utan att för den sakens skull segregera. Ljunggrens resonemang om detta behov har tjänat som stöd för valet av att använda Castells teorier om identitet, då en gemensam nämnare är tilltron till skolans roll i skapandet av en nationell identitet.

2018 publicerades Pirjo Lahdenperäs artikel *Interkulturalitet i undervisning och skolutveckling*, som presenterade Lahdenperäs definition av interkulturell pedagogisk kompetens utifrån hennes tidigare bok *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*.[31] Varför artikeln från 2018 används här och inte boken från 2004 är att artikeln från 2018 är publicerad av Skolverket, är närmre min studie i tid och förmedlar bokens innehåll på ett mer konkret sätt. Lahdenperä menar att interkulturell undervisning bör utföras med aspekterna *reciprok tankeförmåga*, ett *kulturkontrastivt förhållningssätt* och känslomässig bearbetning av *etnocentrism* i åtanke. Lahdenperä definierade reciprok tankeförmåga som förmågan att både känslomässigt och kognitivt kunna förstå andra människors situationer och synpunkter, vilket exempelvis kan åstadkommas med rollspel eller litteraturläsning. Ett kulturkontrastivt förhållningssätt innebär att konfrontera det egna tankesättet med andra perspektiv, för att på så vis omarbeta konstruktionen av ”Vi och De” och utöka medvetenheten om den egna kulturens normer. Den känslomässiga bearbetningen av egen etnocentrism menar Lahdenperä är en tidskrävande process, men medvetenheten om det egna subjektets varande och omförhandlandet av det är nyckeln till interkulturellt lärande.[32] Lahdenperäs begreppsdefinitioner har bidragit med en nyansering av att undervisa mångkulturellt och att undervisa interkulturellt, vilket gagnat studiens analys.

[30] Ljunggren, 2015.
[31] Lahdenperä, Pirjo. *Interkulturalitet i undervisning och skolutveckling*. Stockholm: Skolverket. 2018.; Lahdenperä, Pirjo. *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur. 2004.
[32] Lahdenperä, 2018. S. 5-6.

2018 utkom Vanja Lozic med boken *Historieundervisningens utmaningar – historiedidaktik för 2000-talet.*[33] I sin bok undersökte Lozic genom intervjuer hur gymnasieelever och deras lärare i Malmö förhöll sig till behovet av att inkludera mångkulturella perspektiv i historieundervisningen, samt hur fyra läroboksförfattare såg på inkluderingen av mångkulturella perspektiv i historieböcker. Lozic fann att elever med någon form av hybrid identitet var mer kritiska till skolans brist på mångkulturella perspektiv i historieundervisningen än elever med monokulturell svensk bakgrund. Samtidigt som eleverna ställde sig kritiska till läromedlens eurocentrism förespråkade de inte särartspolitisk undervisning, då de ansåg att segregation inte var svaret och att det som var viktigt för en borde vara viktigt för alla. Elevernas kritik av undervisningen och läromedlen upplevdes av de intervjuade lärarna och läroboksförfattarna som relevant, men sågs mer som en utmaning för framtiden än för nutiden. Lozics studie har bidragit med en nästintill samtida bild av de utmaningar som finns i skolan idag. Lozics beskrivning av elevernas önskan om en inkluderande, gemensam historieundervisning har bidragit till relevansen av att undersöka historieämnets roll som identitetsskapande för en nationell gemenskap.

2020 skrev Veronica Lundaby examensarbetet *Interkulturalitet – en ambition eller verklighet?* vid Högskolan Dalarna.[34] Lundaby undersökte hur historielärare på både högstadium och gymnasium arbetade med interkulturalitet i sin historieundervisning. Lundabys studie granskade främst vilka förutsättningar lärare hade för att arbeta interkulturellt i sin historieundervisning. Förutsättningarna visade sig vara huvudsakligen relaterade till lärarens livserfarenhet och förståelse av historieämnet, snarare än utifrån lärarutbildningen, läroplaner, läromedel eller den egna arbetsplatsen. Lundaby kom fram till att en gemensam referensram för att arbeta interkulturellt i historieämnet saknades. Hon konstaterade också att trots målsättningar om att arbeta interkulturellt i heterogena klassrum, saknade lärare stöd för att göra det. Lundabys studie har bidragit med inspiration till denna studies metodhantering och gagnat studiens analys.

De ovan nämnda studierna representerar en del av de senaste femton åren av svensk forskning om identitet i historieundervisningen. Vad som skiljer studien ifrån annan tidigare forskning är valet av att undersöka ett lärarperspektiv med kvalitativ intervjumetod, vilket mest liknar Nielsens och Lundabys studier.[35] Denna studie äger rum åtta år senare och avser lärarerfarenheter efter

[33] Lozic, 2018.
[34] Lundaby, Veronica. *Interkulturalitet – en ambition eller verklighet?* Magisteruppsats. Högskolan Dalarna. 2020.
[35] Nielsen, 2013.; Lundaby, 2020.

implementeringen av GY11, vilket inte var den läroplan som Nielsens studie huvudsakligen berörde. Denna undersökning närmar sig historieundervisningen ur ett nationellt perspektiv snarare än ett interkulturellt samt är avgränsad till enbart gymnasielärare, till skillnad från Lundabys studie. Vidare har denna studie noterat Ljunggrens, men också Lozics, resonemang om behovet av en skolkontext där medborgares olika identiteter bejakas men ändå inryms i en nationell gemenskap.

6. Bakgrund

Behovet av medborgarfostran var ett av motiven bakom instiftandet av den svenska folkskolan 1842, då samhällets styrande skikt upplevde en risk för medborgarnas eventuella övergång till revolutionära ideologier eller moraliskt förfall.[36] Folkskolan syftade därmed inte till att fostra progressiva, demokratiska medborgare, utan snarare till att reproducera en socialt segregerad nationell identitet utifrån kön och klass för att bibehålla status quo.[37] Denna medborgerliga fostran utgick först från ren kristendomskunskap, för att sedan ersättas av biblisk historia i 1919 års undervisningsplan.[38] Med denna undervisningsplan försköts timantalet från kristendomskunskapen till andra ämnen som var medborgerligt fostrande, bland andra historieämnet.[39] Införandet av allmän rösträtt innebar att demokratibegreppet alltmer påverkade skolans fostransuppdrag och därigenom övergången från en patriarkalt fostrande epok till en vetenskapligt rationell.[40] Efter 1930- och 1940-talen framgick det att medborgarfostran i skolan behövde stärkas för att inte riskera en urholkning av demokratiska värden och skapa en grogrund för antidemokratiska strömningar såsom de som störtat världen i krig.[41] Denna strävan efter en demokratisk och social medborgarfostran resulterade i införandet av en obligatorisk nioårig grundskola 1962.[42] Under dessa nära på 120 år av medborgarfostran kan identitetsbegreppet i historieundervisningen kallas universalistiskt homogent.[43]

---

[36] Lundgren, Ulf P., Den moderna skolan blir till – ett framtidsprojekt. *I* Lundberg, Ulf. P., Säljö, Roger, Liberg, Caroline (red.). *Lärande skola bildning*. Stockholm: Natur & Kultur. 2014. S. 71.

[37] Nielsen, Laila. Vad har en samhällsmedborgare för genus, klass och kön? Om svenska skolans medborgarundervisning och elevernas formella och reella villkor som blivande samhällsmedborgare historiskt och idag. *I* Larsson, Hans Albin (red.), *Det historiska perspektivet*. S. 105. 2015.

[38] Lundgren, Ulf P., En utbildning för alla – skolan expanderar. *I* Lundberg, Ulf. P., Säljö, Roger, Liberg, Caroline (red.). *Lärande skola bildning*. Stockholm: Natur & Kultur. 2014. S. 83.

[39] Nielsen, 2015. S. 106.

[40] Nordgren, 2006. S. 171.

[41] Lundgren, 2014. S. 90.

[42] Nielsen, 2015. S. 111.

[43] Universalism: i denna kontext används ordet universalistisk som ett uttryck för normerad särartsblindhet, vilket kan uttolkas ur syftet att fostra en homogen medborgerlig identitet utan hänsyn till medborgares identitetstillhörigheter utanför normen de ska införlivas i.

Den efterföljande skolreformen 1969 följde dåtidens progressiva idéströmningar om individens egen möjlighet till utveckling, vilket kom att leda till fostran av en mer självkritisk medborgare.[44] Med 1970-talet och ett utökat mångkulturellt utbyte utifrån både arbetskraftsinvandring och tilltagande flyktinginvandring tillerkändes andra identiteters varande, genom ett kommunitaristiskt etablerande av bland annat modersmålsundervisning. Skolväsendets tidigare rigida universalistiska syn på den medborgerliga identiteten som nationell kritiserades och kom att förbytas i det särartspolitiska erkännandet av olika identiteter hos medborgarna i det mångkulturella Sverige med Lgr80.[45] Denna syn på identitet syftade till att bejaka mångfalden i samhället, men resulterade i att olika identiteter segregerades i enklaver, åtskilda från varandra. Med den ekonomiska nedgången och upplevelsen av den statliga apparaten som ineffektiv och olönsam förbyttes folkhemmets medborgerliga fostran av ett kollektiv till en neoliberal syn på fostran för individens skull.[46] Under 1980- och 1990-talets alltmer globaliserade neoliberalism tillerkändes mångkulturella identiteter ett visst utrymme i skolan, men utifrån ett kvardröjande paradigm av eurocentrism. Utifrån 1994 års läroplan beskrev Nordgren historieämnet som centrerat runt en traditionellt nationell kärna och därmed inte inkluderande av identiteter som befann sig utanför det kulturella arv som antogs vara normen.[47] I nuvarande läroplan GY11 beskrivs historieämnet av Lozic som innehållande ett kritiskt perspektiv på grund av inkluderingen av faktorer som *social bakgrund* och *kön*, men fortfarande centrerat runt ett europeiskt perspektiv.[48]

Progressionen i ovan nämnda läroplaners syn på förmedlandet av den medborgerliga identiteten löper parallellt med historievetenskapens utveckling. Det tidiga 1900-talets paradigm av homogeniserad, nationell historia utmanades under 1960- och 1970-talen av historiematerialister och av Annalesskolan, som kritiserade bristen på klass- respektive kulturperspektiv.[49] Följande i dessa traditioners fotspår växte under 1980-talet andra perspektiv fram, som vidgat historievetenskapen genom att vidare ifrågasätta och problematisera den traditionella historieskrivningen, med dess fokus på en eurocentrisk linjär kronologi av makthavande män.[50] Till

[44] Nielsen, 2015. S. 114.
[45] Ibid. S. 115.
[46] Lundgren, Ulf P., Det livslånga lärandet. *I* Lundberg, Ulf. P., Säljö, Roger, Liberg, Caroline (red.). *Lärande skola bildning*. Stockholm: Natur & Kultur. 2014. S. 113.
[47] Nordgren, 2006. S. 178-179.
[48] Lozic, 2018. S. 29-30.
[49] Åmark, Klas. Teoriernas intåg i svensk historieforskning. *I* Artéus, Gunnar & Åmark, Klas (red.). *Historieskrivningen i Sverige.* Lund: Studentlitteratur. 2012. S. 151.; Iggers, Georg. *Historiography in the Twentieth Century*. Middletown: Wesleyan Press. 2005. S. 53.
[50] Sjöberg, Maria. Kritiska tankar om historia. 2012. S. 26.

dessa räknas bland andra genusteoretiska, idéhistoriska, mikrohistoriska och postkoloniala perspektiv, vilka erkänts inom vetenskapen och utövas som historietraditioner med utökat fokus på identiteters inverkan på historiska personers aktörskap. Vad denna breddning bidragit med i historieforskningen och läroplanerna kan sammanfattas som nyans, bredd och djup utifrån faktorer som klass, genus och etnicitet.[51] Det eurocentriska paradigmet är seglivat inom såväl skolan som historievetenskapen och framträder även i 2011 års läroplan för gymnasiet i orden: ”[…] kristen tradition och västerländsk humanism […]”.[52] Det ska dock tilläggas att läroplanen i nästföljande paragraf säger att ”[s]kolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet”.[53] Det går därmed att synliggöra en konflikt i styrdokumenten som verksamma lärare förhåller sig till: ett eurocentriskt kärninnehåll samt ett kritiskt förhållningssätt till det eurocentriska paradigmet.

7. Resultat

I detta avsnitt presenteras de intervjuade lärarnas resonemang om studiens tre frågeställningar. Frågeställningarna presenteras separat och ordnas inbördes efter tematik som blivit synlig i bearbetningen av resultatet.

7.1 Hur ser verksamma lärare på att inkludera elevers mångfald av identiteter i historieundervisningen och hur exemplifieras det?

De intervjuade historielärarna berättade om hur deras förutsättningar påverkat deras arbetssätt för att arbeta med elevers identitet i historieundervisningen. De huvudsakliga temana i deras redogörelser är tidsaspekten, anpassning av undervisningen utifrån eleverna, inkluderandet av identitet utefter fostransbehov och ett normkritiskt förhållningssätt. Efter presentationen av svarspersonernas redogörelser beskrivs de uppgifter som lärarna presenterat som exempel på hur elevers identiteter kan arbetas med i historieundervisningen.

7.1.1 Tidsaspekten

Inkluderandet av elevers identitet i historieundervisningen är något som är utöver det vanliga, enligt de intervjuade lärarna. Det beskrevs som något lärarna vill arbeta mer med, men som på grund av tidsbrist är svårt att genomföra. En av de största anledningarna till detta är omfånget och innehållet i de olika historiekurserna. Femtiopoängskursen Historia 1A1 och hundrapoängskursen Historia

[51] Österberg, Eva. Kultur, genus och samtiden. *I* Artéus, Gunnar & Åmark, Klas (red.). *Historieskrivningen i Sverige*. Lund: Studentlitteratur. 2012. S. 178-180.
[52] Skolverket, 2011. S. 1.
[53] Ibid. S. 1.

1B har ett liknande innehåll, men som ska förmedlas i 1A1-kursen på hälften av tiden som avsatts till 1B. Merparten av svarspersonerna som undervisat i 1A1 uttryckte därför att tiden inte räcker till för att inkludera att arbeta med elevernas identitetsskapande och att det var mer genomförbart i 1B. Läraren Sara nyanserade tidsproblematiken i 1A1 och 1B med ett konstaterande om att det inte går att räkna med att elevernas förkunskaper i historia från grundskolan är adekvata, något som försvårar att hinna med att arbeta med identitet.[54] Ett undantag var läraren Bo, som genom att kombinera 1A1 med en annan av sina kurser på Barn- och fritidsprogrammet skapade tid för att arbeta med elevernas identitetsskapande inom ett specifikt arbetsområde.[55] I jämförelsen av 1A1 och 1B finns en tydlig skillnad i att den förstnämnda huvudsakligen genomförs på yrkesförberedande program, medan den andra utförs på studieförberedande program. Detta resulterar i att de program som har mest tidsbrist och därför mer sällan möter identitetsperspektiv är de yrkesförberedande.

En liknande tidsproblematik upplevdes av lärarna Annika och Linda, som undervisar i både Historia 1B och Historia 2B Kultur. Tidsproblematiken bestod i detta fall av att det centrala innehållet i 1B är svårt att hinna med på ett läsår och att ett identitetsperspektiv är något utav ett tillägg till den historiska kronologin.[56] Linda berättade att i detta avseende var upplägget i 2B mer tacksamt för att arbeta med elevernas identitet, dels utifrån sitt kulturfokus och dels utifrån kursens tematiska upplägg snarare än 1Bs kronologiska.[57] I Annikas och Lindas resonemang synliggjordes det att det mer fördelaktiga upplägget i 2B främst gagnar studieförberedande program med en kulturell inriktning, såsom estetiska programmet.

Sammanfattningsvis är tidsbristen en praktisk anledning till att identitetsperspektiv inte alltid hinns med i svarspersonernas undervisning. Det centrala innehållet i 1A1 och 1B måste hinnas med i första hand och därefter kan identitetsperspektiv läggas till. Detta innebär att program som läser den mindre 50-poängskursen 1A1 inte får samma möjlighet att möta andra identitetsperspektiv som de program som läser 100-poängskursen 1B. Störst möjlighet att inkludera identitetsperspektiv finns i 2B, en kurs som förhållandevis få av de totala gymnasieeleverna läser. I detta urskiljs en snedfördelning av inkluderingen av elevers mångfald av identiteter i undervisningen. På grund av tidsbrist är undervisningen olika på yrkesförberedande och studieförberedande program.

[54] Sara; historielärare. Intervju 2021-05-04.
[55] Bo; historielärare. Intervju 2021-04-15.
[56] Annika; historielärare. Intervju 2021-04-16.
[57] Linda; historielärare. Intervju 2021-04-22.

7.1.2 Anpassningen av undervisningen utifrån eleverna

Flera av svarspersonerna uttryckte att undervisningen, för att kunna beröra identitetsskapande, måste anpassas utefter de förutsättningar som finns i elevunderlaget. Förutsättningarna exemplifierades som skillnader mellan yrkes- och studieförberedande program, elevers bakgrund och elevgruppens klassrumsklimat och engagemang.

En sådan förutsättning beskrivs vara om undervisningen sker på ett yrkes- eller ett studieförberedande program, vilket ovan konstaterats för med sig en tidsaspekt. Bo uttryckte att hans undervisning på det yrkesförberedande Barn- och fritidsprogrammet kräver att han anpassar sitt material till eleverna på ett sådant sätt så att det är tillgängligt för alla, oavsett eventuella svårigheter.[58] Annika jämförde sin tidigare undervisning på yrkesförberedande program med sin nuvarande på ett studieförberedande och beskrev skillnaderna i elevernas engagemang. Annika menade att de yrkesförberedande programmen hade lite eller inget intresse för historia och att det därför var en utmaning att genomföra ens den traditionella, kronologiska historieundervisningen. Hon berättade att hennes nuvarande studieförberedande elever motiverar henne att inkludera identitetsperspektiv i sin undervisning i större utsträckning, då de har ett uttalat intresse och engagemang för identitetsfrågor.[59]

En andra förutsättning för inkluderandet av identitet i undervisningen angavs vara elevernas bakgrund, vilket i flertalet av svarspersonernas resonemang utgår från att deras elevunderlag är heterogent. De menar därför att en förutsättning för inkluderingen av identitetsperspektiv är att elevgruppen representerar mer än ett sådant. Flertalet av svarspersonerna berättade att de inkluderar identitetsperspektiv såsom större minoritetsgruppers historia i ordinarie undervisning, oavsett om dessa finns representerade eller inte.[60] De omnämnde exempelvis samernas och romernas historia i Sverige, såväl som folkmordet på armenier och assyrier. De berättade att elever med anknytning till dessa minoritetsidentiteter blir mer engagerade i undervisningen och verkar känna sig sedda av läraren. Samtidigt som flertalet svarspersoner uttryckte detta som något positivt för elevernas del problematiserade Linda om att oreflekterat bjuda in eleverna i samtalet. Hon berättade att hon satt i system att under bedömningssamtal eller utvecklingssamtal be om elevernas samtycke för att ställa frågor om deras bakgrund under lektioner. Linda uttryckte att detta beror på att hon som historielärare stundtals kan vara mer entusiastiskt inställd till en elevs härkomst än eleven själv, som kanske bara vill ”vara svensk”. Hon menade därför att eleverna skulle ges

[58] Bo. 2021-04-15.
[59] Annika. 2021-04-16.
[60] Annika. 2021-04-16; Linda. 2021-04-22.; Emma; historielärare. Intervju 2021-04-28.

möjligheten att själva välja om de ville dela med sig av kunskaper grundade i sina identiteter eller ges möjligheten att bara få vara i fred. Linda förde sitt resonemang vidare och konstaterade att en viktig del av att inkludera elevers olika identiteter i undervisningen är ”[…]även om vi bor i Sverige, vi har olika identiteter, men ändå att vi liksom blir tillsammans i det här som vi kallar för att ’vara svensk’[...]”.[61] Ett liknande resonemang fördes av Sara, som menade att elever som har en svensk bakgrund och kanske sammanhörande med detta en familjehistoria utan tragedier såsom flykt, folkmord eller krig, kan ägna sig åt studier om den egna identitetens historia utan obehag. Men om elever med en mindre ”trygg” bakgrund sa hon så här:

> […] och där får man ju också så här, har jag barn som är adopterade? Har vi en jättesårig flyktinghistoria? Har jag ensamkommande från Afghanistan? Så man får vara lite försiktig med de uppgifterna, för att det kan störa också, mer än vad det hjälper.[62]

Sara menade att lärare måste reflektera över sina elevers olika bakgrunder innan de agerar utefter dem. Bo uttryckte sig också kritiskt till att utgå från elevernas bakgrund i undervisningen.

> […] det hjälper ju inte att jag står via katedern och berättar att Hassan kommer ifrån och han har en hel… Det är ju FEL grej va, utan han ska ju berätta för andra om sin bakgrund eller sitt perspektiv eller sitt identitetsskapande utifrån nån uppgift som är så konstruerad att han på ett naturligt sätt kan berätta om det […][63]

Han menade att om undervisningen ska beröra identitet, så måste uppgiften i fråga vara elevcentrerad. Detta då lärarledd undervisning om elevers olika identiteter, utan deras egen inblandning, riskerar att bli en förstärkning av kulturella skillnader eleverna emellan.[64]

En tredje förutsättning är elevgruppens klassrumsklimat och engagemang. Sara menade att elevgruppen måste vara trygg, både individuellt och kollektivt och att detta är en förutsättning för att eleverna ska kunna lära av varandra. Hon menade att eleverna i en osäker grupp inte är öppna med vare sig själva eller med andra och att det därför kan vara svårt att arbeta med elevers identiteter i historieundervisningen. Sara konstaterade att otrygga elever kan vara elaka mot

[61] Linda. 2021-04-22.
[62] Sara. 2021-05-04.
[63] Bo. 2021-04-15.
[64] Ibid.

varandra.[65] Läraren Daniel resonerade utifrån elevgruppen på ett annat sätt och menade att en förutsättning för att elevgrupper ska kunna diskutera identiteter i historieundervisningen är att de ska känna sig berörda av ämnet. Daniel menade därför att eleverna behöver uppmärksammas på vilka anknytningar de själva har till lektionsinnehållet, något han menar görs igenom att synliggöra historiska paralleller med elevernas samtida vardag.[66]

Sammanfattningsvis beskrev svarspersonerna att förutsättningar skiljde sig mellan elevgrupper. Skillnader mellan att undervisa yrkesförberedande och studieförberedande uppmärksammades som dels en fråga om lättillgängliga läromedel, såväl som att elevernas engagemang varierar beroende på programtillhörighet. Elevernas härkomst presenterades huvudsakligen som en resurs i undervisningen och som en anledning till att inkludera identitetsperspektiv i undervisningen. Detta problematiserades också av enskilda lärare, som menade att elevernas bakgrund kan göra inkluderingen av identitetsperspektiv till ett oönskat moment i undervisningen. Därför menade dessa svarspersoner att relationen till eleverna spelar stor roll, att läraren måste känna sina elever innan deras identiteter kan inkluderas i undervisningen och att undervisningen måste vara elevcentrerad för att vara givande. Tryggheten i elevgruppen såväl som deras engagemang för ämnet var aspekter som vissa lärare menade var avgörande för att kunna inkludera identitetsperspektiv i undervisningen.

7.1.3 Inkluderande av identiteter utefter fostransbehov och normkritik

Svarspersonerna resonerade om inkluderandet av identitetsperspektiv utifrån både ett fostransbehov och utifrån att bedriva normkritisk undervisning.

Flertalet av svarspersonerna resonerade om inkluderandet av identiteter i historieundervisningen som ett sätt att ge eleverna fler perspektiv än det egna på såväl historiska skeenden som det nutida samhället. Återkommande bland svarspersonerna fördes ett resonemang om vikten av att nyansera elevernas perspektiv, vilket definierades som en del av historielärarens uppdrag. Till vilken grad detta uppdrag sträcker sig uppgavs vara olika, beroende på vilken elevkategori som undervisas. Då majoriteten av svarspersonerna huvudsakligen undervisar på studieförberedande program ter sig detta tillägg av andra perspektiv utöver kursplanens basala som något relativt oproblematiskt. Det återges som något eleverna själva ibland är engagerade i och välkomnar, samt som en form av vidgande av elevernas världsbild från ett individuellt perspektiv till ett mer globaliserat. I

[65] Sara. 2021-05-04.
[66] Daniel; historielärare. Intervju 2021-04-28.

förhållande till detta uttalade Daniel att fostrandet av elever till demokratiska medborgare är något som nästan sker per automatik i och med det innehåll om demokratins historia som ingår i ämnet, såväl som utifrån den yrkeskunnighet erfarna lärare besitter.[67] Utifrån skillnaden mellan att undervisa yrkes- eller studieförberedande elever, problematiserade Annika sin tidigare undervisning på Bygg- och anläggningsprogrammet. Där kände hon att skolan hade ett fostransuppdrag – att vidga vyerna hos en ”grabbig” homogen elevkategori som behövde lära sig om ” […] kön, jämlikhet och jämställdhet överhuvudtaget, […]”. Hon berättade att det funnits ett pågående fostransarbete över ämnesgränserna, där exempelvis jämställdhet och tendenser till rasism varit saker som behövt arbetas med, både i historieämnet såväl som svenskämnet. Hon beskrev det som ” […] att försöka slå hål på den där machokulturen och allt vad som hänger med den.” [68] Elevkategoriers behov av fostrande identitetsperspektiv kan därmed sägas vara olika, utifrån deras utgångspunkt. Om deras identitet strider mot skolans värdegrund anses arbetet med detta vara en självskriven förutsättning för att senare kunna arbeta med inkluderandet av andra identitetsperspektiv på ett konstruktivt sätt.

Flertalet av lärarna uttryckte en medvetenhet om att historieundervisningen vilar på en eurocentrisk världsbild. De menade att den återfinns i styrdokument, kursplaner och läromedel. Den västeuropeiska kronologin kan liknas vid en inofficiell historiekanon som är grunden för historieundervisningen. Det eurocentriska perspektivet nyanserades och problematiserades av de tillfrågade lärarna. Sara menade att det finns en rimlighet i att svenska elever som bor i Västeuropa lär sig västeuropeisk historia först och främst, då det är deras kulturarv. Hon förde vidare ett resonemang om att denna grundkunskap är en förutsättning hos eleverna för att kunna analysera deras egen världsbilds påverkan för identitetsskapandet och bemötandet av andra identiteter.[69] På liknande sätt resonerade Linda, som berättade om sin undervisning om ”tabubelagd” svensk historia, där hon bland annat problematiserade Sveriges tyskvänlighet under Första och Andra Världskriget.[70] Även Annika beskrev att hon arbetade med ett kritiskt förhållningssätt där hennes elever fick möta övningar om eurocentrism och imperialism, för att bli medvetna om det egna perspektivets förhållande till andra.[71]

Sammanfattningsvis kan en skillnad utläsas i inkluderingen av identitetsperspektiv utefter om det görs med ett fostrande eller med ett normkritiskt syfte i åtanke. Utifrån svarspersonernas

[67] Daniel. 2021-04-28.
[68] Annika. 2021-04-16.
[69] Sara. 2021-05-04.
[70] Linda. 2021-04-22.
[71] Annika. 2021-04-16.

beskrivningar kan det konstateras att fostransbehovet upplevdes på ett yrkesförberedande program, medan ingen sådan problematik nämndes i samband med ett studieförberedande program. På de studieförberedande programmen beskrevs däremot ett fokus på normkritik, som eleverna fick möta för att problematisera deras eget perspektiv. Jämförelsevis fanns alltså ett fostransbehov i vissa elevkategorier där oönskade åsikter som strider mot värdegrunden måste åtgärdas, men så var inte fallet i elevkategorier där sådana åsikter inte fanns. I dessa andra elevkategorier, där den önskade värdegrunden redan existerade, arbetade lärarna i stället med att problematisera den eurocentrism som bland annat återfinns i styrdokumenten. I denna jämförelse synliggörs att undervisningen anpassas utefter progressionen i elevernas fostran. Denna progression skildras vara olika beroende på vilken kurs som undervisades i och därmed, i förlängning, vilket program.

7.1.4 Lärarnas exempeluppgifter

Svarspersonerna hade i varierande grad exempeluppgifter för att arbeta med elevers identitet i historieundervisningen. De uppgifter som presenterades kan kategoriseras som rollspel, elevers egen historia, kritiska källövningar, litteraturläsning och studiebesök. Av de intervjuade lärarna uttryckte merparten att de genomförde exempeluppgifterna återkommande i sin undervisning, medan Sara uttryckte att hon aldrig genomför återkommande uppgifter om identitet utan att först känna sina elever.[72]

De uppgifter som hade rollspelsinslag beskrevs av Linda och Daniel. I Lindas exempel beskrevs ett temaområde i Historia 2B om mänskliga rättigheter som gjordes tillsammans med Svenska 3, där eleverna individuellt fick undersöka historiska personer för att tillsammans skapa en kronologi av människorättskämpar. I uppgiften ingick det att ”vara” den historiska personen, för att förstå dess bakgrund och motivation för att kämpa för mänskliga rättigheter.[73] I Daniels exempel beskrevs en uppgift som skulle ge eleverna ett genusperspektiv på 1600-talets häxprocesser. Rollspelet grundade sig i att dela upp klassen i två grupper, varav en fick vara ”vanligt folk” och de andra ”kommissionärer”. Utifrån utdelade rollbeskrivningar med tillhörande åsikter om dels andra bybor, dels kunskap om häxor, genomfördes sedan det beskyllningsspel som var målet med uppgiften. Daniel menade att övningens relevans låg i att den tydligt visade för eleverna att ryktesspridning så väl som sociala maktförhållanden utifrån klass- och könsskillnader kom att orsaka häxprocesserna. Han menade att en potentiell beröringspunkt mellan det valda historiska skeendet och eleverna

[72] Se *7.1.2 Anpassning av undervisningen utifrån eleverna*
[73] Linda. 2021-04-22.

själva kunde vara effekterna av illasinnad ryktesspridning. Han knöt an till detta som högst relevant i förhållande till elevernas användning av sociala medier.[74]

Uppgifterna som berörde elevers arbete med sin egen historia presenterades av Bo och Emma och beskrevs av Sara som den sorts uppgift även hon genomförde om hon hade rätt förutsättningar i sin elevgrupp. Bos exempeluppgift var konstruerad för Barn- och fritidsprogrammet och genomfördes kombinerat under historietimmar och i kursen Människors miljöer, då historiekursen 1A1 enbart är på femtio poäng. Han konstaterade att elevunderlaget på hans program var mångkulturellt i stor utsträckning, med många invandrarelever. Bo kallade uppgiften för ”Boken om mig själv” och gav eleverna i uppgift att ta reda på fakta om sin födelse, barndom och uppväxt, följt av tidiga tonår och historien om att komma dit de befinner sig nu. I uppgiften ingick det bland annat att intervjua sina föräldrar om sin uppväxt och tidigare förskolepersonal om det fanns möjlighet. Sammanfattningsvis innebar uppgiften att eleverna skulle resonera om hur deras omgivning under uppväxten skapat deras identitet. Denna uppgift skrevs individuellt och lämnades in och därefter gavs eleverna i uppgift att hitta gemensamma nämnare med varandra utifrån deras bakgrund, vilka de därefter fick presentera i tvärgrupper. Bo beskrev att eleverna tyckte om att hitta gemensamma nämnare med varandra och att det väckte deras intresse för varandras historier och skapade gemenskap.[75] Emmas exempeluppgift hade en liknande uppbyggnad men genomfördes i Historia 1B som ett arbetsområde i samarbete med svenskämnet, kallat ”Min historia”. Arbetsområdet gick ut på att eleverna skulle undersöka den egna familjens historia så långt tillbaka de kunde. I uppgiften ingick det att eleverna ombads intervjua äldre släktingar minst två generationer tillbaka, för att se vad som förändrats över tidens gång. De skulle nedteckna namn, yrken och boplatser i största möjliga utsträckning, samt hitta en historia som ”traderats muntligt” i släkten.[76] Därefter fick eleverna tillverka planscher och muntligt redovisa sina släkthistorier, gärna med stöd av släktträd eller artefakter, såsom gamla ID-handlingar eller dagböcker. Eleverna fick skriva en skriftlig inlämningsuppgift om sin muntliga historia och granska den källkritiskt såväl som utifrån historiebruk. Eleverna fick däri resonera hur deras utvalda historia format den egna familjens identitet och vilken funktion den fyller i modern tid. Emma reflekterade över att eleverna verkade uppskatta uppgiften och att flertalet lärt sig både om sig själva och om vad deras historia hade gemensamt med klasskamraternas. Hon menade också att valet av både muntlig presentation och skriftlig inlämning hade resulterat i att uppgiften passat alla, då eleverna fått möjligheten att

[74] Daniel. 2021-04-28.
[75] Bo. 2021-04-15.
[76] Emma. 2021-04-28.

prestera bra i den form de föredrog utan att valet av redovisningsform skulle vara avgörande för utförandet.[77]

Kritiska källövningar beskrevs av Annika, Linda och Sara som ett sätt att prata om och problematisera olika identiteters perspektiv. Annika exemplifierade detta med ett par kritiska källövningar hon använt sig av i Historia 2B Kultur. I dessa fick eleverna möta texter om orientalism och occidentalism, såväl som om kristna missionärers roll i imperialismen och kolonialismen i Afrika.[78] Hon menade att målet med exempel som dessa två alltid är att nyansera elevernas världsbild och göra dem medvetna om de perspektiv som existerar i och utanför det egna.[79] Linda gav ytterligare ett exempel på en kritisk källuppgift i Historia 2B, som hon kallar ”Kulturmötet” eller ”Kulturkrocken”, där eleverna fick göra antingen en skriftlig inlämning eller en muntlig presentation om någon form av konflikt mellan två kulturer. Exempel på detta kunde vara samernas historia i Sverige, aboriginernas i Australien, historiska skillnader mellan män och kvinnor eller den svenska emigrationen till USA.[80] Även Sara beskrev källövningar om den svenska migrationen till Amerika som en nyttig uppgift i Historia 1A1 och 1B, framför allt för elever med svensk bakgrund. Dels för att nyansera bilden av den egna nationaliteten, dels för att bättre förstå de som emigrerar i vår samtid.[81]

Litteraturläsning omnämndes av Emma som ett sätt att nyansera elevernas verklighetsuppfattning och ge dem möjlighet att möta nya perspektiv, såsom exempelvis minoriteters. Emma presenterade inte litteraturläsningen som en typisk historieuppgift, utan snarare främst som ett samarbetsområde med svenskämnet och ett sätt att rymma mer nyanserat innehåll trots begränsad tid i kurserna Historia 1A1 och Historia 1B.[82]

Annika gav ett exempel på hur hon använt studiebesök som en sorts övning för att arbeta med elevers identiteter. Det första studiebesöket bokade och genomförde hon när hon undervisade i Historia 1A1 på Bygg- och anläggningsprogrammet. Annika konstaterade att eleverna som snart skulle vara yrkesverksamma i byggbranschen på sin utbildningsort saknade en historisk anknytning till sin hemstad. Annika resonerade om att de som skulle verka i de lokala byggnaderna behövde

[77] Emma. 2021-04-28.
[78] Orientalism och occidentalism: Ett motsatspar skapat i västvärldens kulturella diskurs där Occidenten är normen och Orienten är det onormala utanför normen, ett *Vi* och *Den Andre*. Said, E. W. *Orientalism*. London: Penguin Books Ltd. 2003. S. 2.
[79] Annika. 2021-04-16.
[80] Linda. Email. 2021-04-26.
[81] Sara. 2021-05-04.
[82] Emma. 2021-04-28.

lära sig mer om dem och gjorde därför ett studiebesök på det lokala stadsmuseet. Under studiebesöket höll Annika en föreläsning om stadens historia, där specifika byggnader och bakgrunden till varför staden ser ut som den gör togs upp. Hon berättade att eleverna, trots initial motvilja, varit engagerade och interagerat med egna infallsvinklar utifrån var i staden de hade växt upp eller var de bodde. Hon anmärkte också att hon tagit med sig lektionsidéen och funnit att den passat bra ihop med kulturfokuset på det Estetiska programmet i Historia 2B.[83]

7.2 Vilket urval gör verksamma lärare av läromedel för att inkludera elevernas mångfald av identiteter i historieundervisningen?

De tillfrågade lärarnas resonemang om urvalet av läromedel delas i detta avsnitt in i temana funktionella och egenformulerade läromedel samt eurocentrism, tilläggshistoria och kvinnohistoria.

7.2.1 Funktionella och egenformulerade läromedel

Flera av lärarna menade att den första förutsättningen för undervisning och då inte bara utifrån elevernas identiteter, var att läromedlet fungerade och var tillgängligt för eleverna. De påtalade olika behov av anpassning, där Bo exempelvis konstaterade att Barn- och fritidsprogrammet kunde behöva texter med olika svårighetsgradering.[84] Svarspersonerna arbetade med fysiska eller digitala läromedel och flertalet av dem hade erfarenhet av att undervisa utifrån båda två. Deras resonemang om hur de olika formerna fungerar illustrerar bådas för- och nackdelar. Likt Bos resonemang, menade Emma att möjligheten för eleverna att själva anpassa sin läsupplevelse i hennes digitala läromedel ”Digilär” var en tillgång. Även om innehållet inte hade en uttalad svårighetsgradering så fanns funktioner, som ändring av textstorlek och uppläsning inbyggda i läromedlet.[85] Sara, som använt Digilär i Historia 1A1 på en tidigare arbetsplats, menade att kraven för att använda läromedlet – laddade datorer, internetåtkomst och inloggningsuppgifter – hindrat undervisningen mer än det hjälpt. Hon menade att dessa förutsättningar inte behövdes för en fysisk lärobok, något som utifrån hennes erfarenhet fungerat bättre än det digitala alternativet.[86]

Vissa av svarspersonerna menade att läroböckerna inte engagerar eleverna att lära sig om historia och att identitetsfaktorer inte finns presenterade. De menade att läromedlen främst är ägnade åt begrepps- och faktainlärning, vilket har få beröringspunkter med eleverna själva. De lyfte därför att det ibland finns ett behov att formulera ett eget läromedel för att engagera eleverna.

[83] Annika. 2021-04-16.
[84] Bo. 2021-04-15.
[85] Emma. 2021-04-28.
[86] Sara. 2021-05-04.

Daniel var den lärare som i störst utsträckning ifrågasatte nyttan med en traditionell historieundervisning med kapitelläsning och instuderingsfrågor. Han uttryckte att han därför under större delen av sitt yrkesliv gjort sitt eget undervisningsmaterial, vilket under en period varit fokuserat på spelifierat lärande, men mer genomgående ägnats åt exempelvis rollspel och källövningar. Daniel menade att detta sätt att arbeta engagerade eleverna i större utsträckning än traditionell undervisning.[87] Daniel problematiserade den traditionella undervisningen med historiebok utifrån ett källkritiskt perspektiv. Han menade att det är okritiskt att utgå ifrån en enda källa, så som en lärobok, då en källa i regel är synonymt med ett perspektiv. Han reflekterade också över att även om en lärobok skulle försöka inkludera fler perspektiv än ett, vilket är berömvärt, så är det fortfarande enbart en källa. Daniel menade att detta kritiska förhållningssätt är en central del av historieundervisningen och berättade att han regelbundet uppmärksammade sina elever på att även han är en enda partisk källa.[88]

Sara menade att med rätt urval av material utöver ordinarie läromedel kan lärare göra sin undervisning mer lättillgänglig, få mer engagemang från eleverna och inkludera fler identitetsperspektiv.

> Jag kör ju mycket poddar till exempel, som jag låter dem… Genom förslag liksom ”Välj en av de här…”, då kan du komma undan den här eurocentriska synen […] Jag tar mycket från historiska facktidningar, *Populärhistoria*, *Alla Tiders Historia*, *Världens Historia* och sånt. […] Jag plockar mycket från *P3 Historia*, det funkar väldigt bra för dem att lyssna på, ibland tar jag in nån annan *P3 Dokumentär* […] det är mycket roligare också, just lite färgbilder du vet, lite klatschigt, lite lättare skrivet.[89]

7.2.2 Eurocentrism, tilläggshistoria och kvinnohistoria

Som konstaterats tidigare uttryckte flera av svarspersonerna att det svenska historieämnet utgår ifrån en eurocentrisk världsbild, som återfinns i såväl läroplan, kursplaner och läromedel. Ett illustrerande exempel på detta var när läraren Sara visade framsidorna på hennes läroböcker i Historia 1A1 och 1B, vars omslag pryddes av svartvita fotografier av vita européer från 1900-talet.[90] För att kunna undervisa om andra identitetsperspektiv än det som premierats i läromedlen använde lärarna annat material, med det uttalade syftet att visa andra perspektiv än det europeiska. Att införskaffa tilläggsmaterialet beskrevs inte som ett problem i sig, då tillgången till källmaterial via

[87] Se *7.1.4 Lärarnas exempeluppgifter*
[88] Daniel. 2021-04-28.
[89] Sara. 2021-05-04.
[90] Ibid.

internet definierades som outtömlig. Annika uttryckte i stället att det återigen var en fråga om tidsbrist, då det krävs tid för att hitta och sålla i källmaterial för undervisningen.[91] Emma uttryckte att ett sätt att hinna med material med andra identitetsperspektiv än det eurocentriska var att ”låna” tid genom att samarbeta med andra ämnen, exemplifierat med att hennes elever fått läsa en skönlitterär bok med romskt perspektiv i både historie- och svenskämnet.[92]

Ett perspektiv som är kopplat med både det ovan nämnda behovet av egenformulerade läromedel och eurocentrismen är behovet av kvinnohistoria i undervisningen. Detta då historieämnet, oavsett om den förmedlas ur ett eurocentriskt eller annat perspektiv, tenderar att förmedla en manlig historia. Sara kommenterade detta med att enstaka sidor i läroböckerna kunde nämna ett kvinnligt perspektiv, som om författarna kommit på att ”slänga in” det.[93] Flertalet av de kvinnliga svarspersonerna uttryckte att de i sin undervisning lade till material om kvinnohistoria utöver ordinarie läromedel. I Lindas fall rörde sig detta om exempelvis ett egeninköpt samlarkortspel med kända kvinnor, som eleverna sedan fick göra enskilda fördjupningsarbeten om.[94] Annika berättade att hon använt dokumentärfilmer från UR om 100-års jubiléet för kvinnlig rösträtt.[95] Gemensamt för uttalandena om behovet av kvinnors historia i undervisningen var att de kom från kvinnliga lärare.

7.3 Vilken betydelse har verksamma lärares härkomst och identitet för undervisningen?

Lärarnas resonemang om hur deras härkomst och identitet påverkar undervisningen presenteras här indelat efter temana kön, klass, härkomst, partiskhet och pedagogik.

En trend i lärarnas resonemang om identitet var att de kvinnliga svarspersonerna uttryckte ett medvetet fokus på kvinnliga historiska aktörer i sin undervisning. Emma berättade om hur detta fokus följt med henne sen hennes egen skolgång, då hennes historielärare inkluderat kvinnohistoria i undervisningen. Emma konstaterade att hennes skolgång ändå var relativt i nära i tiden, men att ett kvinnoperspektiv då inte existerat i historieämnet i den utsträckning det gör idag.[96] Annika lyfte hur hennes inkluderande av ett kvinnligt perspektiv i hennes tidigare undervisning på Bygg- och anläggningsprogrammet haft ett fostrande motiv. Inkluderandet av ett kvinnligt perspektiv i hennes

[91] Annika. 2021-04-16.
[92] Emma. 2021-04-28.
[93] Sara. 2021-05-04.
[94] Linda. 2021-04-22.
[95] Annika. 2021-04-16.
[96] Emma. 2021-04-28.

homogena, ”grabbiga” elevgrupp hade setts som en nödvändighet, för att få bukt med ”machokultur”. Hon uttryckte också att hennes identitet som historielärare hjälpte henne i relationen till dessa elever, som upplevdes avigt inställda till att lära sig om kvinnoperspektiv i såväl andra ämnen, som från kvinnliga lärare. Annika sammanfattade detta med att ”[…]man är mer än en svenskkärring om man kan lite om krig.”.[97] Annikas implikation var att hennes kunskaper om traditionell historia, vilken elever med machokultur var mer välvilligt inställda till, gav henne en fördel i hennes undervisning av dem.

Av de sex tillfrågade svarspersonerna identifierade sig hälften med en arbetarklassbakgrund, hälften med en medelklassbakgrund. En trend i lärarnas resonemang är att de som identifierade sig själva som arbetarklass till högre grad tillskrev sin klassbakgrund som en del av sin identitet. Daniel menade att även om hans arbetarklassbakgrund inte var hans mest definierande drag, så var det onekligen en faktor som spelat in i hans identitetsskapande. Han uttryckte att det är omöjligt att säga när ens klassbakgrund slutar påverka ens identitet.[98] Bo menade att hans arbetarklassbakgrund fanns i allting han gjorde och kanske främst påverkade hans strävan efter att alla elever ska förstå och ”vara med på banan”. Han uttryckte också att hans klassbakgrund bidragit med att han haft extra sympati för elever som haft det svårt i skolan.[99] Jämförelsevis förde de lärare som identifierat sig själva med en medelklassbakgrund inga vidare resonemang om klassbakgrundens påverkan på deras identitet eller undervisning.

Sett till deras härkomst är de intervjuade lärarna tämligen homogena – endast en av svarspersonerna har utländskt påbrå. Linda, vars ena förälder kommer från Italien, berättade att hon använt sig av sin identitet som halvitalienare som en tillgång i historieklassrummet. Hon berättade att hon använt sig av sin bakgrund i arbetsområden som berört Andra Världskriget, där hon kunnat använda sig av släktingars berättelser om Mussolini och krigstiden. Linda upplevde att eleverna var mer engagerade under lektioner där hon använde sig av sitt italienska påbrå som en anknytning till historien.[100] På liknande vis resonerade Sara om nyttan av en historisk anknytning till sig själv, något som hon kopplade till att undervisa eleverna om Berlinmurens fall och hur otänkbart det var för någon född innan dess fall. Sara berättade att hennes härkomst som vit svensk var något hon försökte förmedla medvetenhet om i sin undervisning. Hon trodde att denna medvetenhet om den egna etniciteten var något som grundade sig i att hon rest. Hon menade att upplevelsen av hur det

[97] Annika. 2021-04-16.
[98] Daniel. 2021-04-28.
[99] Bo. 2021-04-15.
[100] Linda. 2021-04-22.

är att vara den med en utstickande hudfärg i en annan kultur, var en insyn i hur det är att vara Den Andre. Hon berättade att hon inte kopplade detta till sig själv i så hög grad i sin undervisning, utan snarare att insikten påverkade hennes inkludering av andra perspektiv än det eurocentriska.[101]

Bland resonemangen om identitetens påverkan på undervisningen beskrev Linda och Daniel att det var viktigt att informera eleverna om deras partiskhet. De resonerade om att deras partiska identiteter var något som krävde transparens i klassrummet, för att gagna elevernas kritiska förhållningssätt. I Lindas fall kretsade detta resonemang omkring hennes identitet som halvitalienare och de familjeberättelser som hon delgav eleverna om Andra Världskriget ur ett italienskt perspektiv. Hon menade att det var viktigt att eleverna förstod att hennes familjs upplevelser var subjektiva och inte allmängiltiga och att historierna alltid i bästa fall var en andrahandskälla.[102] Daniel resonerade liknande, men utifrån sin egen politiska åsikt, som han benämnde ”vänstervriden”. Han menade att transparensen med hans partiskhet var en förutsättning för att eleverna ska kunna bilda en egen kritisk uppfattning om historieämnet, samt inse vikten av att styrka sin världsbild med mer än bara en källa.[103] Både Linda och Daniel undervisar även i Samhällskunskap, något som återkommande hänvisades till i deras resonemang.

Genomgående i svarspersonernas resonemang finns ett paradigm av att historieundervisningen utgår ifrån en lärobok som kompletteras med övningar som antingen fyller i kunskapsluckor i läromedlet eller ger perspektiv som saknats. Svarspersonerna beskrev i varierande grad hur deras identitet påverkade deras konkreta arbetssätt i förhållande till denna norm. Bo konstaterade att han främst ville få undervisningen att fungera och att han därför anpassade sitt undervisningsmaterial i stor utsträckning efter eleverna. Bo uttryckte också att han tidigare haft ett stort engagemang för Problembaserat lärande, vilket hans arbetsplats arbetat mycket med under 90-talet.[104] Emma beskrev sig själv som mer oortodox än andra historielärare. Hon försökte i största möjliga mån ge sina elever möjlighet att lära och redovisa sina ämneskunskaper på ”roligare” sätt än med traditionell undervisning och prov. Hon menade att detta inte längre skulle vara möjligt då hennes historiekurser framöver ska formuleras i samsyn med andra undervisande lärare för att utöka kursernas likvärdighet. Emma anmärkte att flertalet av de andra lärarna var mer ”traditionella” än hon.[105] Daniel resonerade om att han själv är något utav en ”autodidakt” och att han lär sig bäst på

[101] Sara. 2021-05-04.
[102] Linda. 2021-04-22.
[103] Daniel. 2021-04-28.
[104] Bo. 2021-04-15.
[105] Emma. 2021-04-28.

egen hand. Han uttryckte vidare att hans användande av egenformulerade läromedel stammar ur hans brist på förtroende gentemot att ”traggla böcker” och att han själv inte lär sig bäst på det sättet.[106]

8. Analys

I detta avsnitt analyseras studiens resultat, utifrån den teoretiska ansatsen. För att inte riskera att styra svarspersonernas resonemang meddelades de inte om uppsatsens teoretiska ansats, vilket innebär att begreppen legitimerande identitet, motståndsidentitet och projektidentitet aldrig använts i intervjufrågor, intervjuer eller i resultatet. Dessa aspekter av identitet tolkas utifrån svarspersonernas resonemang om exempeluppgifter, läromedel och den egna identiteten. Avslutningsvis jämförs studiens resultat med resultat från tidigare forskning.

8.1 Legitimerande identiteter i historieundervisningen

Den legitimerande identiteten identifieras i svarspersonernas resonemang om att undervisningen utgår ifrån skolans styrdokument och värdegrund. Den legitimerande identiteten går att utläsa från läroplanens direktiv, kursplanernas centrala innehåll och läromedlens eurocentriska fokus. I svarspersonernas resonemang om identitet i historieundervisningen, finns en tydlig röd tråd i existensen av en inofficiellt kanoniserad legitimerande identitet. I undervisningen återfinns den legitimerande identitetsaspekten tydligast i undervisningen av Historia 1A1 och Historia 1B. Lärarna menade att det centrala innehållet i kurserna framför allt är eurocentriskt och avhandlar den västerländska kronologin. Även om detta kan försvaras med att senare kurser såsom Historia 2B har ett annat upplägg och centralt innehåll, ska det också sägas att de flesta elever inte läser 2B. Merparten av eleverna läser enbart 50 eller 100 poäng historia och möter därmed enbart innehållet i 1A1 eller 1B. Detta innebär att elever som läser 1A1 i mindre utsträckning än elever som läser 1B möter andra identitetsperspektiv än det legitimerande, vilket kan ses som en skillnad mellan främst yrkesförberedande och studieförberedande program. De intervjuade lärarna beskriver kursernas innehåll som alldeles för omfattande och speciellt i 1A1 beskriver de flesta svarspersoner det som omöjligt att hinna med att inkludera ett identitetsperspektiv. Att inte hinna med annat än det centrala innehållet blir därför ett omedvetet, automatiskt identitetsskapande i linje med en legitimerande identitet. Den av svarspersonernas exempeluppgifter som tydligast visat på ett skapande av en legitimerande identitet är det beskrivna studiebesöket. Studiebesöket genomfördes för att engagera ”historielösa” Bygg- och anläggningselever i den egna identiteten, utifrån ett besök

[106] Daniel. 2021-04-28.

på det lokala stadsmuseet där läraren föreläste om stadens och dess byggnaders historia. Utifrån denna exempeluppgift uttolkar jag en legitimerande identitet med lokalhistorisk förankring, där undervisningen syftade till att reproducera främst lokala medborgare med utgångspunkt i att de skulle bo och verka i sin hemstad.

Det framgick av intervjuerna att ett medvetet legitimerande identitetsarbete fanns i lärares arbete med värdegrundsfrågor hos elevkategorier som uttrycker sexistiska eller rasistiska åsikter. Arbetet med andra perspektiv än elevernas eget beskrevs av lärarna som tilläggshistoria, förutom i fall som det som beskrevs i en Bygg- och anläggningsklass, där värdegrundsuppdraget krävde inkludering av identitetsfaktorn kön i jämställdhetssyfte. I exemplet beskrevs ett fostransbehov, där eleverna trots tidsbristen i kursen måste uppnå en lägsta-nivå för en acceptabel medborgerlig identitet. Den legitimerande identiteten kan därmed konstateras innehålla universalistiskt liberala värderingar som ska förmedlas i undervisningen. Tolerans mot andra identiteter än den egna, i enlighet med skolans värdegrund, ingår i den legitimerande identiteten i historieundervisningen, oavsett tidspress och brist på andra identitetsperspektiv. Detta kan liknas vid det Ljunggren omnämnt som ”repressiv liberalism”, vilket kort kan sammanfattas som det toleranta samhällets intolerans mot medborgares intoleranta åsikter och som är anledningen till att liberala värden ingår i fostransuppdraget.[107]

Den legitimerande identiteten kan sägas vara grunden i den svenska historieundervisningen och en utgångspunkt i elevernas historiekunskaper. Mest frekvent kan undervisningen om den legitimerande identiteten kopplas till en mer traditionell historieundervisning, som utgår ifrån läroböcker och faktainlärning för att bygga elevernas grundkunskaper. Att kalla den legitimerande identiteten nationell är inte så etnonationalistiskt som det först kan verka, utan är snarare en definition utifrån Sveriges plats i världen som ett västeuropeiskt land. Även om det är en särartsblind och eurocentrerad identitet som förmedlas ska det också sägas att kurser med striktare styrning av innehållet menats resultera i en mer likvärdig undervisning på grund av den tydliga avgränsningen av undervisningsstoffet. Denna reflektion kan göras utifrån svarspersonernas resonemang om minskad frihet över valet av innehåll leder till att ett mer likartat stoff förmedlas och att detta inte påverkas av elevunderlaget eller skolsituationen.

Analysen har visat att lärare i stor utsträckning ser inkluderingen av elevers identiteter som något av en lyx, som kan göras först när historiekursers centrala innehåll klarats av. Detta har konstaterats utifrån tidspressen och mängden innehåll i grundkurserna Historia 1A1 och Historia 1B, vilka

[107] Ljunggren, 2015. S. 25.

främst ska förmedla ett innehåll och därefter kan tillåtas förmedla identitetsaspekter. I denna prioritering återfinns ett automatiskt identitetsskapande, där det innehåll som fastställts i läroplan och kursplaner blir normerande och därför skapar en inofficiell kanon för lärare att förmedla. I detta grundläggande identitetsskapande, som kan sägas vara nationellt genomgående, återfinns reproduktionen av en nationellt legitimerande identitet. Denna nationella identitet, som svarspersonerna såväl som Ljunggren definierat som förankrad i en västerländsk kulturtradition, är i sin grundform inte inkluderande sett till nationen Sveriges mångkulturella befolkning.[108] Detta innebär att undervisningen förmedlar det Sen kallat för en singulär identitet, som genom definitionen av det egna perspektivet exkluderar andra perspektiv.[109] Styrdokumentens perspektiv och centrala innehåll representerar därmed ett *Vi* som blir utgångspunkten i elevernas historiesyn. Trots att detta kan problematiseras bör det också resoneras utifrån att grundkunskaper i historia, s.k. ”oundgängligt stoff”, är en förutsättning för att kunna använda exempelvis analysförmåga.[110] Detta då det krävs en ursprunglig grundförståelse och ett perspektiv att utgå ifrån innan andra perspektiv kan läggas till. Eftersom eleverna i den svenska skolan är just svenskar, så finns det en pragmatism och en logik i att de lär sig historia som är kopplad till deras nation. En reflektion värd att yttra är att den legitimerande identiteten ytterst är den som kan anses förmedlas mest likvärdigt i historieundervisningen. Denna antagna likvärdighet grundar sig i faktumet att den legitimerande identiteten är den som främst finns förankrad i kursplanernas centrala innehåll och därmed är en del av det stoff som måste förmedlas och bedömas.

8.2 Motståndsidentiteter i historieundervisningen

Motståndsidentiteter identifieras i svarspersonernas resonemang som perspektiv som inte är en del av historiekursernas centrala innehåll och därför inkluderas för att vidga elevernas vyer bortom det normerade. Flertalet lärare nämnde att de är medvetna om den eurocentriska utgångspunkten i såväl läroplan, kursplaner och läroböcker. En gemensam trend i samtliga lärares resonemang är att läroboken i varje kurs är en utgångspunkt för historieundervisningen, men inte mycket mer än en grundstruktur. Flertalet nämnde också att tidsbristen sällan tillät inkluderandet av identitetsperspektiv. Innan deras resonemang om identitetsperspektiv i undervisningen yttrade många en brasklapp, där de menade att de inte ägnade sig åt det i närheten av så utförligt som de skulle vilja under bättre förutsättningar. Ändå hade de gott om exempel på hur det går att arbeta med inkluderingen av identitetsperspektiv i undervisningen. De upplevde att det är problematiskt att styrdokumenten och läromedlens eurocentriska och mansdominerade perspektiv styr

[108] Ljunggren, 2015. S. 14.
[109] Se *2. Teori*
[110] Lozic, 2018. S. 102.

undervisningens innehåll, vilket de kompletterade med inkluderingen av andra identiteters perspektiv. Till dessa räknas inkluderandet av minoriteter och större invandrargrupper i Sverige, såväl som normkritiska och utomeuropeiska perspektiv. I dessa aktörsperspektiv räknas könsaspekter, etnicitet och klass in. Det mest framträdande i svarspersonernas resonemang om just motståndsidentiteter är främst det kvinnliga perspektivet i historieundervisningen, då läromedlen anses vara könsblinda även i sitt inkluderande av andra perspektiv än det eurocentriska. Lärarna konstaterade att nyttan med dessa perspektiv är att de vidgar elevernas vyer och nyanserar deras världsbild.

Dessa motståndsidentiteter inkluderas först när antalet lektionstimmar tillåter mer innehåll än enbart det centrala för kursen. Rent konkret innebär inkluderandet av motståndsidentiteter i undervisningen att lärarna undervisar utifrån andra uppgifter och material med perspektiv som skiljer sig ifrån kursernas och läroböckernas ordinarie perspektiv. De inkluderas därför i Historia 1B, med sin dubbelt så omfattande undervisningstid i förhållande till Historia 1A1 och i Historia 2B, som har ett mer tillåtande tematiskt upplägg. En reflektion om detta är att lärare som undervisade i mer än en kurs, vare sig 1A1 och 1B eller 1B och 2B, alltid menade att det främst var den senare kursen som tillät inkluderandet av identitetsperspektiv utöver det ordinarie innehållet. Därmed uttolkas det som att kortare och tidigare kurser mer sällan möter motståndsidentiteter i förhållande till längre och senare kurser.

De av svarspersonernas exempeluppgifter som gett eleverna möjlighet att möta motståndsidentiteters perspektiv är de kritiska källövningarna och litteraturläsningen. I den exemplifierade uppgiften ”Kulturkrocken” såväl som källövningarna om orientalism och occidentalism har olika identitetsperspektiv getts utrymme, utifrån sina motsatsförhållanden till varandra. På liknande vis har skönlitteratur ur ett minoritetsperspektiv bidragit med ett tillägg av en motståndsidentitet i förhållande till den ordinarie undervisningen. Till skillnad från det lärarledda studiebesöket som förmedlade en legitimerande identitet till eleverna som kollektiv, varierar exempeluppgifterna utifrån motståndsidentitetsperspektiv mellan att vara lärar- eller elevcentrerade. De moment som beskrivits som elevcentrerade utfördes individuellt. Detta tolkas som ett sätt att ge varje elev möjligheten att individuellt reflektera över ett annat identitetsperspektiv och dess förhållandet till den egna identitetsnormen.

Analysen har påvisat att motståndsidentiteter inkluderas i undervisningen först när det finns tid, vilket innebär att det oftare sker i 100-poängskurser. Studiens svarspersoner ställde sig i varierande

grad kritiska till den inofficiella kanons eurocentriska perspektiv och inkluderade utefter tid och möjlighet andra perspektiv än det eurocentriska för att nyansera sin undervisning. Dessa perspektiv inkluderas först när det centrala innehållet ”klarats av” och eleverna redan har ett perspektiv att utgå ifrån, en världsbild som kan nyanseras. Syftet med att inkludera motståndsidentiteter i undervisningen angavs vara att nyansera den legitimerande identitetens eurocentrism och könsblindhet. Tillägget av dessa motståndsperspektiv utöver det grundläggande legitimerande riskerar dock att befästa skillnader mellan perspektiven, då motståndsidentiteterna i viss mån är *De Andra* i förhållande till den legitimerande identitetens *Vi*. Jag menar att inkluderingen av motståndsidentiteter, med syftet att nyansera elevernas världsbild, till viss del balanserar innehållet i undervisningen. Samtidigt som detta är en ansträngning som görs för att påtala att olikheter kan samexistera, menar jag att de ovan nämnda exempeluppgifterna trots sitt balanserande av undervisningens innehåll inte integrerar de olika identiteterna med varandra. Inkluderingen av motståndsidentiteterna kan då resultera i etablerandet av en statisk manikeism. Detta då introducerande av ett *De Andra* i förhållande till ett *Vi*, riskerar att reproducera bilden av dessa som väsensskilda singulära identiteter utan flexibilitet att omförhandlas.[111] Utifrån dessa resonemang kan det även konstateras att det spelar roll både vem som undervisar och vem som undervisas för att förmedlingen av en motståndsidentitet ska ske i undervisningen. Detta innebär att förmedlingen av motståndsidentiteter inte är likvärdig inom skolväsendet. I förhållande till Ljunggrens resonemang om behovet av att inkludera alla kulturella identiteter som ryms i vår nation i en samexistens, blir inkluderingen och bejakandet av mångfalden av motståndsidentiteter ett första steg på vägen mot en ny nationell identitet.[112]

8.3 Projektidentiteter i historieundervisningen

I förhållande till de tidigare givna exemplen av en legitimerande identitet och motståndsidentiteter i historieundervisningen, är aspekten projektidentitet svårare att identifiera. I lärarnas resonemang om en grundläggande eurocentrisk legitimerande identitet och kritiska motståndsidentiteter upplevs dessa som exkluderande i förhållande till varandra och därmed det som Sen benämnt som singulära. Det blir också tydligt att studiens val att inte inkludera den teoretiska ansatsen i intervjufrågorna gjorde det svårt för svarspersonerna att resonera om projektidentiteter i historieundervisningen. Det är därför främst utifrån de tillfrågade lärarnas exempeluppgifter som en projektidentitet går att återfinna. Detta tolkar jag som att valet av arbetssätt påverkar möjligheten

[111] Sen, 2006. S. 34.
[112] Ljunggren, 2015. S. 25.

att förmedla en projektidentitet i historieundervisningen och att förmedlingen är sammanhängande med ett medvetet val av elevcentrerade arbetssätt.

Exempel på projektidentiteter i historieundervisningen kan främst identifieras i rollspelsuppgifterna och arbetsområdena om elevernas egen historia. Dessa uppgifter var i allra högsta grad elevcentrerade och varierade mellan att genomföras på individnivå och kollektivt. I rollspelsuppgifterna fick eleverna både individuellt och kollektivt arbeta med att ”vara” en annan människa, försöka se saker ur dennes perspektiv, hur detta påverkat historien och i förlängningen deras samtid. Genom uppgifterna som var centrerade utifrån elevernas egen historia fick eleverna definiera sin individuella identitet för att därefter sätta den i förhållande till sina kamraters. Genom denna form av uppgift gavs eleverna möjlighet att hitta gemensamma nämnare med sina klasskamrater, trots potentiellt upplevda hinder såsom olika kulturtillhörigheter. Dessa sätt att arbeta är exempel på ett bejakande av elevers multipla identiteter och den kollektiva gemenskap som kan uppnås om eleverna ges möjlighet att möta varandra i sina likheter, i stället för att förstärka deras skillnader.

Det går att i vissa av svarspersonernas exempeluppgifter identifiera det denna studie kallat en projektidentitet. Detta definieras som när elever ges möjlighet att arbeta interkulturellt och i samspel med varandra, oavsett bakgrund, förenas i sitt medborgarskap i samma nation. Detta bejakande av elevers multipla identiteter såväl som av deras likheter utöver kulturella skillnader, bedömer denna studie vara en nyckelfaktor till ett skapande av en ny nationell identitet i det mångkulturella Sveriges historieundervisning. Svaret på Ljunggrens frågeställning om vad nationen kan göra för medborgaren i det mångkulturella Sverige blir därför att bejaka medborgarnas skillnader i bakgrund och härkomst, men också integrera dessa medborgare i en gemensam nationell OCH mångkulturell historieundervisning.[113]

8.4 Identitet och kanon

I studiens analys av den legitimerande identiteten i historieundervisningen har denna konstaterats vara synonym med en inofficiell kanon i styrdokument och läromedel. Trots ett kvardröjande paradigm av eurocentrism och slentrianmässig könsblindhet har den legitimerande identiteten uttolkats som den som förmedlas mest likvärdigt i undervisningen. Detta då den har en stark förankring i kursplaners centrala innehåll och därmed måste inrymmas i historieundervisningen. Å andra sidan existerar motståndsidentiteterna utanför den legitimerande identitetens kanon i

[113] Ljunggren, 2015. S. 25.

styrdokumenten och är beroende av yttre faktorer som lärares eller elevers bakgrund, härkomst eller engagemang. Inkluderingen av motståndsidentiteternas perspektiv förmedlas därmed mer sporadiskt och saknar i samma utsträckning en förankring i skolans styrdokument. I förhållande till dessa två, syftar inkluderingen av projektidentiteter till att bejaka både det normerade legitimerande identitetsperspektivet och motståndsidentiteters perspektiv i en omförhandlad nationell gemenskap. I förhållande till förekomsten av legitimerande identitet och motståndsidentitet förekommer inkluderingen av projektidentiteter än mer sällan, vilket synliggör ytterligare problematik om likvärdigheten i historieklassrummen. Ljunggren har beskrivit strävan efter en gemensam nationell identitet som paradoxal – då en strävan efter en gemensam nationell identitet oavsett härkomst skall uppnås genom begreppet nationell. Då detta ord, nationalism, har få positiva konnotationer vill jag nyansera resonemanget med begreppet som även Ljunggren använt: patriotism.[114] I en inkluderande, interkulturell patriotisk identitet kan alla medborgare integreras, oavsett härkomst. Det resonemang som kan föras utifrån detta är behovet av en ny nationell kanon.

För att inkludera andra identitetsaspekter än den legitimerande i styrdokumentens inofficiella kanon krävs ett omförhandlande av vad som ska ingå i en nationell identitet. För att förmedla det innehåll som ingår i den interkulturella projektidentiteten skulle en lösning vara att formulera en historiekanon som bejakar elevers mångfald av identiteter och där arbetet med detta ingår i historiekursernas centrala innehåll. Medan detta vore en lösning, kvarstår faktumet att en omförhandling av kanon och vad som ingår i den nya nationella identiteten blir en ny legitimerande identitet som reproduceras inom skolväsendet. Trots att detta skulle inkludera en större mångfald i den legitimerande identiteten än vad som är fallet idag samt öka likvärdigheten i vilka identiteter som introduceras i historieklassrummen, är en kanonisering av den nationella identiteten inte utan problematik. En officiell kanon kan exempelvis vara svårare att omförhandla eller förbigå än en inofficiell, samt att ökad målstyrning och krav på likvärdighet i undervisningen skulle begränsa lärares frihet över valet av innehåll. Samtidigt som en inkluderande, interkulturell nationell identitet och kanon ter sig som ett bättre alternativ än den rådande, ska det inte förnekas att även en omförhandlad legitimerande identitet alltid kommer vara legitimerande. Den kommer därför alltid ha motståndsidentiteter som inte inryms i den – vilket riskerar att reproducera bilden av olika identiteter som singulära och åtskilda. Även samtidens bild av en lämplig kanon kommer en dag bli dåtidens, vilket innebär att projektidentiteters omförhandlande av vad som bör ingå i en legitimerande identitet aldrig får upphöra. Diskussionen om nationell identitet och kanon kan göras

[114] Ljunggren, 2015. S. 16.

lång. Jag konstaterar att de är sammanlänkade och lämnar vidare resonemang om en nationell historiekanons vara eller icke-vara till framtida forskning.

8.5 Jämförelser med tidigare forskning

Nordgren såväl som Lozic, med tolv år och ett byte av en läroplan emellan sig, gav på liknande sätt exempel på hur historielärare kan förhålla sig till elevers mångfald av identiteter i undervisningen. De tillvägagångssätt som de båda forskarna förespråkar var utvidgningen av perspektiv utöver det eurocentriska, inkluderingen av minoriteters och större invandrargruppers historia i ordinarie undervisning, samt tilläggshistoria till förmån för individers och gruppers särintressen.[115] Dessa tillvägagångssätt presenterades aldrig i denna studies intervjuguide, utan uppstod spontant i svarspersonernas resonemang såväl som i deras exempeluppgifter. Flertalet lärare bekräftade historieämnets inofficiella eurocentriska kanon och berättade om sin strävan efter att utöka perspektiven i sitt klassrum. Likaså berättade flera lärare om sin inkludering av minoriteter i ordinarie undervisning, för att på så vis illustrera att även ”deras” historia är en del av ”vår” historia. Synliggörandet av gruppers och av individers särintressen, såsom inkluderandet av kvinnohistoria och elevers familjehistoria, påvisar att även detta är etablerat i svarspersonernas klassrum. Jag påstår därför att denna studie bekräftar de förslag på tillvägagångssätt som Nordgren och Lozic menat kan användas för att inkludera elevers identiteter i undervisningen.

I förhållande till studiens utgångspunkt i Sverige som en mångkulturell nation, är ett relevant komplement till Castells identitetsaspekter även Lahdenperäs tre aspekter av interkulturell pedagogisk kompetens. Precis som i fallet med Nordgrens och Lozics resonemang har även Lahdenperäs tre aspekter gällande reciprok tankeförmåga, kulturkontrastivt förhållningssätt och bearbetningen av den egna etnocentrismen framkommit i svarspersonernas resonemang och exempeluppgifter.[116] Det reciproka tankesättet, som Lahdenperä menade kan tränas med rollspelsövningar och litteraturläsning, återfanns i just den sortens uppgifter i historieundervisningen. Det kulturkontrastiva förhållningssättet, som innebär jämförelsen av det egna perspektivet med andra, återfanns i användandet av källövningar där olika perspektiv på historiska skeenden jämfördes med varandra och därigenom granskades. Lärarnas exempel på uppgifter om elevers egen identitet har kunnat leda till reflektion över och omförhandling av etnocentrismen i elevernas identitet och förhållandet till deras omgivning. Jag menar därför att

[115] Nordgren, 2006. S. 208-210; Lozic, 2018. S. 157-159.
[116] Lahdenperä, 2018. S. 5-6.

denna studie ger praktiska exempel av hur lärare har arbetat med interkulturell pedagogisk kompetens i enlighet med Lahdenperäs resonemang.

Denna studie har, likt Nielsens studie, funnit att svarspersonernas identiteter, utifrån aspekter som kön, klass och härkomst, påverkat vad de väljer att inkludera i sin undervisning.[117] Detta illustreras genom de kvinnliga svarspersonernas inkludering av ett historiskt kvinnoperspektiv, svarspersonerna med arbetarklassbakgrunds klassmedvetenhet, samt en lärares användande av sin utländska härkomst för att berätta 1900-talshistoria ur ett italienskt perspektiv. De fyra strategier som Nielsens analys eftersökte – en universalistisk, en kommunitaristisk, en utifrån multipla identiteter och en utifrån kritisk mångkulturalism – återfanns i hennes intervjuer i varierande grad utifrån lärarnas förutsättningar. Även denna studie har synliggjort att förutsättningar avgör vilka identitetsaspekter som ryms i undervisningen. Det Nielsen kallat för den universalistiska strategin, kan likställas med att denna studie funnit att undervisningen förmedlar en legitimerande identitet i första hand, på grund av direktiv från styrdokument såväl som tidsbrist.[118] I denna studies intervjuer framkommer den legitimerande identiteten vara den främst förekommande. Den kommunitaristiska strategin, vilken presenterar andra perspektiv än det normerade universalistiska, omnämndes även den av Nielsen som frekvent förekommande.[119] Detta överensstämmer med denna studies uppfattning om lärares inkludering av motståndsidentiteter i undervisningen som en kompletterande tilläggshistoria. De strategier som Nielsen benämnde som bejakande av multipla identiteter samt kritisk mångkulturalism konstaterades ha en mindre förankring i styrdokumenten. Detta ledde till att dessa i mindre utsträckning återfanns i lärarnas redogörelser för sina strategier. På liknande sätt har projektidentiteten varit den identitet som varit minst framträdande i denna studies svarspersoners resonemang, då en omförhandling av de legitimerande och motståndsidentiteterna inte finns förankrade i något styrdokument. Även om projektidentiteter återfunnits i vissa av svarspersonernas exempeluppgifter, är projektidentiteten i historieundervisningen långt ifrån självklar.

Lundaby konstaterade i sin studie om historielärares interkulturella arbete att lärare saknade goda förutsättningar i form av lärarutbildning, läroplaner, läromedel och gynnsamma arbetsförhållanden för att bedriva framgångsrik interkulturell undervisning.[120] Dessa förutsättningar överensstämmer med denna studies resultat gällande att tidsbrist och styrmedlens eurocentriska perspektiv försvårat

[117] Nielsen, 2013. S. 58.
[118] Nielsen, 2013. S. 60.
[119] Ibid. S. 60.
[120] Lundaby, 2020. S. 48.

inkluderingen av elevers mångkulturella identiteter. Detta har även funnits försvåra ett interkulturellt arbete med en ny nationell projektidentitet. Lundaby problematiserade att även om ett interkulturellt perspektiv är något att sträva efter i historieundervisningen, är det likväl bara ett perspektiv och riskerar därmed att bli förhärskande i undervisningen, vilket är en problematik värd att nämna.[121] En sammanslagning av en interkulturell och en nationell identitet innebär i mina ögon inte att ett universalistiskt perspektiv på historieundervisningen uppfinns på nytt, utan snarare att detta är grunden för förmedlandet av världens ständigt föränderliga projektidentiteter. Jag menar att detta uppnås igenom en medvetenhet om den egna nationella identiteten i förhållande till andra, bejakandet av våra elevers olikheter och gemenskapen i medborgarskapet.[122]

9. Slutdiskussion

Denna studie har syftat till att synliggöra hur historielärare ser på och arbetar med elevers mångfald av identiteter, utifrån såväl exempeluppgifter, läromedelsurval som lärarnas egna identiteter. Utifrån att studien nu nått sitt slut, har jag reflekterat över vad som kunde gjorts annorlunda om studien fått utföras en gång till samt vad som skulle vara intressant att utforska i vidare forskning.

I och med att studiens teoretiska ansats aldrig omnämndes under intervjuerna är det möjligt att svarspersonerna hade kunnat föra ytterligare resonemang om Castells identitetsaspekter om dessa förts på tal. Likaså är en intervjuguide aldrig perfekt och denna studie kan därför bara presentera svaren på de frågor som ställdes och inte på de som inte ställdes. Det är därför inte en absolut sanning att de lärare som inte presenterade exempeluppgifter som involverade en projektidentitet aldrig har utfört sådana, utan enbart en sanning att de inte berättade om det vid intervjutillfället. Utöver detta väntade jag mig också att en studie inriktad på arbetet med nationell identitet i historieämnet skulle knytas hårdare an till skolans värdegrundsuppdrag och fostrandet av den demokratiske medborgaren. Även detta är dock en faktor som kunde ha fallit ut annorlunda, om studiens teoretiska ansats och Ljunggrens resonemang om den nya nationella medborgaridentiteten inkluderats i intervjuerna.[123]

På grund av den globala pandemin har denna intervjustudie utförts uteslutande på distans, via det digitala mötesprogrammet Zoom. Trots att pandemin begränsat möjligheten till fysiska intervjuer, vill jag också argumentera för fördelarna med att ha utfört intervjuerna digitalt, då jag kunnat

[121] Lundaby, 2020. S. 49.
[122] Ljunggren, 2015. S. 25.
[123] Castells, 2000; Ljunggren, 2015.

intervjua svarspersoner i olika regioner med en timmes mellanrum utan att endera parten behövt lämna sin arbetsplats eller hemkontor. Jag tror även att denna situation till viss del gjort det lättare att få svarspersoner, då mötet kunnat bokas in och genomföras utan att mer tid gått åt än själva samtalstiden. Jag sörjer dock den missade chansen att få möta varje lärares fysiska bibliotek med läromedel och arkiverade uppgifter, något som jag tror hade genererat än mer konkreta exempeluppgifter för studien att undersöka.

I studiens resultat har skillnader mellan yrkesförberedande och studieförberedande gymnasieprogram påtalats – vilket är intressant i och med att undervisningen ska vara likvärdig oavsett var i landet och på vilket program den äger rum. Då detta inte var något som studien undersökte kan det inte presenteras som ett resultat, utan snarare som en indikator för att detta skulle kunna undersökas i vidare forskning. Det skulle därför vara intressant att med ett mer precist urval undersöka skillnaderna i identitetsperspektiv mellan olika elevkategorier, samt undersöka hur dessa skillnader upplevs av kvinnliga kontra manliga lärare i intervjuer. Skulle manliga lärare på yrkesförberedande program problematisera machokultur i samma utsträckning som kvinnliga lärare? Hur skulle lärare på yrkesförberedande program kontra studieförberedande resonera om deras elevers behov av identitetsperspektiv i historieundervisningen? Och hur påverkar dessa eventuella skillnader vilka medborgerliga identiteter respektive gymnasieform skapar?

Studien har även påvisat att undervisningens likvärdighet är nära knutet till kursernas centrala innehåll och tidsbristen i vissa kurser orsakar ett åtföljande av en inofficiell historiekanon. Då identitetsperspektiv upplevs av lärare som något utöver kursernas innehåll och som något som inkluderas först när det finns tid, kan likvärdigheten i inkluderandet av andra identitetsperspektiv än styrdokumentens legitimerande identitet diskuteras. Även vikten av lärares identiteter har påvisats påverkar vad som inkluderas i undervisningen, vilket ytterligare motverkar en likvärdig historieundervisning. Betyder detta att lärares individuella frihet att välja stoff till undervisningen är av ondo? Talar det för etablerandet en historiekanon, som ska ombilda den etablerade legitimerande identiteten till en mer inkluderande nationell identitet? Även detta skulle vara intressant att undersöka, såväl utifrån lärares tankar om kanoniskt innehåll såväl som utifrån individuell frihet i sin yrkesutövning.

Som blivande historielärare har denna studie varit en högst givande erfarenhet. Jag har fått möta resonemang och kritiska tankar som jag inte kunnat läsa mig till, utan som sprungit ur den praktiska erfarenhet som verksamma lärare besitter. Den huvudsakliga problematiken som synliggjorts i

studien är att historieundervisningen på ett strukturellt plan utgår ifrån en legitimerande identitet, något som ingen lärare oavsett viljan om att inkludera andra identitetsperspektiv kan göra något åt. Bristen på undervisningstid och i elevers grundkunskaper är därför högst jordnära anledningar till att skolan reproducerar en legitimerande identitet. Jag hyser en förhoppning om att delar av denna problematik ska åtgärdas med införandet av Lgr 22, med dess utökade fokus på fakta och förståelse i grundskolans historieundervisning.[124] I de kritiska resonemang och exempeluppgifterna som svarspersonerna delgivit mig har jag mött kunskap om hur lärare trots dessa förutsättningar kan arbeta med inkluderandet av andra identitetsperspektiv. Dessa kunskaper tar jag med mig som stöd och inspiration i mitt hantverk som historielärare. Jag tar även med mig insikten om att historien som ryms i våra ramar inte behöver vara exkluderande nationell, utan kan inkludera alla identiteter som ryms i våra klassrum, givet att vi arbetar interkulturellt.

[124] Skolverket. Ändrade kursplaner – bättre arbetsverktyg för lärarna. *Skolverket*. 2021. https://www.skolverket.se/om-oss/var-verksamhet/skolverkets-prioriterade-omraden/reviderade-kurs--och-amnesplaner/andrade-kursplaner-i-grundskolan#Grundskolan (Hämtad 2021-05-11).

10. Litteraturförteckning

Artéus, Gunnar & Åmark, Klas (red.). *Historieskrivningen i Sverige*. Lund: Studentlitteratur. 2012.

Castells, Manuel. *Informationsåldern. Ekonomi, samhälle och kultur. Band II. Identitetens makt*. Göteborg: Daidalos. 2000.

Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik, Towns, Ann & Wängnerud, Lena. *Metodpraktikan*. Femte upplagan. Stockholm: Wolters Kluwer, 2015.

Iggers, Georg. *Historiography in the Twentieth Century*. Middletown: Wesleyan Press. 2005.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3:e upplagan. Lund: Studentlitteratur. 2014.

Lahdenperä, Pirjo. Interkulturalitet i undervisning och skolutveckling. Stockholm: Skolverket. 2018.

Lahdenperä, Pirjo. Interkulturell pedagogik i teori och praktik. Lund: Studentlitteratur. 2004.

Lozic, Vanja. *Historieundervisningens utmaningar – historiedidaktik för 2000-talet*. 2018.

Ljunggren, Carsten. Nationell identitet och kulturella skillnader. En utmaning för läroplan och läroplansteori. *Utbildning & Demokrati*. Vol. 24, nr 2. 2015. 7-31.

Lundaby, Veronica. *Interkulturalitet – en ambition eller verklighet?* Magisteruppsats. Högskolan Dalarna. 2020.

Lundberg, Ulf. P., Säljö, Roger, Liberg, Caroline (red.). *Lärande skola bildning*. Stockholm: Natur & Kultur. 2014.

Nielsen, Laila. Historieundervisning och identitet i det mångkulturella samhället. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*. Nr 2, 2013. 38-64.

Nielsen, Laila. Vad har en samhällsmedborgare för genus, klass och kön? Om svenska skolans medborgarundervisning och elevernas formella och reella villkor som blivande samhällsmedborgare historiskt och idag. *I* Larsson, Hans Albin (red.), *Det historiska perspektivet*. S. 100-132. 2015.

Nordgren, Kenneth. *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*. Diss., Karlstad universitet. 2006.

Said, Edward W. *Orientalism*. London: Penguin Books Ltd. 2003.

SCB. Tilltalsnamn, kvinnor, per decennium, topp 10. *SCB*. 2021. https://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/befolkning/amnesovergripande-statistik/namnstatistik/pong/tabell-och-diagram/samtliga-folkbokforda--fornamn-och-tilltalsnamn-topplistor/tilltalsnamn-kvinnor-per-decennium-topp-10/ (Hämtad 2021-04-12).

SCB. Tilltalsnamn, män, per decennium, topp 10. *SCB*. 2021. https://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/befolkning/amnesovergripande-statistik/namnstatistik/pong/tabell-och-diagram/samtliga-folkbokforda--fornamn-och-tilltalsnamn-topplistor/tilltalsnamn-man-per-decennium-topp-10/ (Hämtad 2021-04-12).

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

Sjöberg, Maria. *Kritiska tankar om historia*. Lund: Studentlitteratur. 2012.

Skolverket. Läroplan för gymnasieskolan. Stockholm: Skolverket. 2011.

Skolverket. Kursplan – Historia (Gymnasiet). Stockholm: Skolverket. 2010.

Skolverket. Ändrade kursplaner – bättre arbetsverktyg för lärarna. *Skolverket*. 2021. https://www.skolverket.se/om-oss/var-verksamhet/skolverkets-prioriterade-omraden/reviderade-kurs--och-amnesplaner/andrade-kursplaner-i-grundskolan#Grundskolan (Hämtad 2021-05-11).

Thomsson, Heléne. *Reflexiva intervjuer*. 2:a upplagan. Lund: Studentlitteratur. 2010.

Vetenskapsrådet. Etik i forskningen. *Vetenskapsrådet*. 2021. https://www.vr.se/uppdrag/etik/etik-i-forskningen.html (Hämtad 2021-04-12).

11. Bilagor

11.1 Bilaga 1

Information om deltagande i studie om historielärares syn på och arbete med identitet i undervisningen.

Ni tillfrågas härmed om deltagande i denna undersökning. Studien är en kvalitativ intervjustudie med syfte att undersöka historielärares syn på identitet och arbetet med identiteter i historieundervisningen. Begreppet identitet är ett nyckelord och står i centrum för undersökningen. Studien önskar undersöka hur lärare ser på förhållandet mellan identitet i historieundervisningen och historieämnets roll i skapandet av gemenskap.

Intervjun som ni tillfrågas att delta i utgår ifrån fyra tematiska områden, med ett mer faktabaserat inledande tema och tre teman där era resonemang och erfarenheter är av intresse. Intervjun är därmed halvstrukturerad, vilket innebär att frågorna inte är anpassade utefter färdiga analytiska kategorier, utan syftar till att skapa ett öppet samtal där era erfarenheter står i fokus. Intervjun beräknas ta mellan 40 till 60 minuter i anspråk och genomförs via Högskolan för Lärande och Kommunikation i Jönköpings digitala mötesplattform Zoom. En länk till videomötet kommer att skickas till er innan avtalad intervju, efter ert önskemål om tidsbokning. För att ge er och studien de bästa förutsättningarna för ett givande samtal med fullt fokus på er i stället för på anteckningar, önskas ett godkännande av att spela in intervjun med bild och ljud via Zoom. Om ni önskar enbart ljudupptagning är det såklart också möjligt, då stänger vi av kameran under intervjun. Efter intervjun kommer det inspelade materialet transkriberas. Ni utlovas total anonymitet i den färdiga studien och det inspelade materialet, anonymiseringsnyckeln och det transkriberade materialet kommer lagras separat. Era namn kommer bytas ut mot kodnamn och varken er arbetsplats eller kommun kommer nämnas vid namn i arbetet. När examensarbetet har godkänts kommer det transkriberade materialet, inspelningen och anonymiseringsnyckeln att raderas.

Ert deltagande i undersökningen är helt frivilligt och ni kan när som helst avsluta ert deltagande utan närmare motivering. Studien kommer presenteras i form av ett examensarbete vid Högskolan för Lärande och Kommunikation i Jönköping.

För vidare information kontakta nedanstående ansvarig.

Ort/datum: Göteborg/2021-04-12

Namn: Martin Svensson

E-post: svma1523@student.ju.se

Telefonnummer: 070 37 80 963

Forskningsetiska principer

Arbetet med denna studie utgår ifrån Vetenskapsrådets forskaretik, vilken avser:

- **Tillförlitlighet** i att forskningen håller god vetenskaplig kvalitet, från problemformulering, metodiskhet i utförandet och i analysen.
- **Ärlighet** i genomförandet och informationen om studiens utförande.
- **Respekt** för studiens deltagare och skolkontexten de befinner sig i.
- **Ansvar** för studien från idé till presentation, såväl som för sekretess om intervjudeltagare.[125]

[125] Vetenskapsrådet. *Etik i forskningen*. 2021. https://www.vr.se/uppdrag/etik/etik-i-forskningen.html

11.2 Bilaga 2

Intervjuguide

Din bakgrund

- Hur gammal är du?
- Vad har du för geografiskt ursprung?
- Vad skulle du själv säga att du har för klassbakgrund?
- Hur många år har du varit yrkesverksam som historielärare?
- Vad undervisar du i för skolkontext? Landsbygd, stad, storstad? Yrkesförberedande eller studieförberedande?

Din identitet

- Vad tänker du på när du hör identitet och historia i samma mening?
- Vad skulle du säga är eventuella andra aspekter än din bakgrund som är viktiga för din identitet?
- Vad är din erfarenhet av betydelsen av historieundervisning för identitetsskapande från din egen skolgång och utbildning?
- Hur påverkar din egen identitet din undervisning?

Din undervisning

- Hur ser du på att arbeta med elevernas identitetsskapande i din historieundervisning?
- Hur anpassar du dig till klassrummets olika identiteter i undervisningen?
- Vilka läromedel använder du dig i din undervisning utifrån identiteter?
- Hur ser du på identitetsskapande i historieundervisningen som ett verktyg för gemenskap hos eleverna?
- Anser du att historielärare har ett ansvar för att skapa en viss identitet i undervisningen?

Din erfarenhet

- Har du något eller några exempel på när du arbetat medvetet med elevers identitetsskapande i historieundervisningen?
- Vad valde du för identitet att undervisa om?
- Hur undervisade du om den?
- Varför valde du att undervisa om det här exemplet?