

INTERKULTURELLA INTERAKTIONER

– ”VI” OCH ”DE ANDRA” I
HISTORIEUNDERVISNINGEN

Avancerad nivå
Pedagogiskt arbete

Annie Larsson
Wenche Gröndahl

2022-LÄR4-6-A02



HÖGSKOLAN I BORÅS

Förord

Vårt examensarbete har präglats av ett nära samarbete och likvärdigt ansvarstagande. Givet rådande pandemin har digitalt samarbete via Zoom varit tongivande. Vi har tillämpat olika strategier under produktion av text, så som enskilt- och gemensamt skrivande. Efter det enskilda skrivandet har vi sammanstrålat och redovisat resultatet för varandra.

Tidvis har det varit utmanande att anta forskarrollen och då har rättledning från vår eminenta handledare Johanna Mellén varit ovärderligt stöd. Vi tackar således Johanna Mellén för de verktyg hon har utrustat oss med och som har möjliggjort genomförandet av vårt examensarbete.

Annie Larsson och Wenche Gröndahl

Program: Grundlärarutbildning med inriktning mot arbete i årskurs 4–6, 240 Högskolepoäng

Svensk titel: Interkulturella interaktioner – ”vi” och ”de andra” i historieundervisningen

Engelsk titel: Intercultural interactions – ”we” and ”others” in History education

Utgivningsår: 2022

Författare: Annie Larsson & Wenche Gröndahl

Handledare: Johanna Mellén

Examinator: Viktor Aldrin

Nyckelord: Historia, interkulturell pedagogik, interkulturalitet, mångkulturalitet, historiemedvetande, postkolonialism, normalitet, ”vi” och ”de andra”

Sammanfattning

Studiens syfte är att beskriva och kritiskt analysera historielärares tal om sin undervisning i relation till läroplanens mål om historiemedvetenhet, kulturmöten och mångfald för historia i årkurs 6. Genom att fördjupa oss i lärarnas utsagor har det varit möjligt att definiera ett antal diskurser i historielärares tal om sin undervisning i årskurs 4–6. Studien baseras på intervjuer med fem lärare som arbetar i tre olika kommuner och deras berättelser är fundamentet för analysen. För att genomföra analysen har kritisk diskursanalys använts som verktyg.

Studiens centrala resultat är att lärarnas tal utgår från att det vill elevernas bästa, samtidigt som det blir uppenbart att den interkulturella pedagogiken inte sätter sin prägel på undervisningen. Utöver detta framträder postkoloniala föreställningar genom uttryck som ”vi” och ”de andra” i lärarnas tal. Därav går det att identifiera två diskurser gällande interkulturell pedagogik, diskursen om ”vi” och ”de andra” samt den homogena kontra heterogena diskursen och dess påverkan för praktiken. Detta kan potentiellt leda till en historieundervisning som reproducerar etnocentriska normer och andrafierar icke-svenska elever.

Studiens kunskapsbidrag är därmed för det första av betydelse för att medvetandegöra lärare om olika förgivettagande och normer som artikuleras och vilka konsekvenser detta kan få för eleverna. För det andra bidrar studien till att belysa komplexiteten i historielärares uppdrag och hur politiska beslut så som läroplanens utformning utgör betydande utmaningar för den yrkesaktiva läraren, vilket igen innebär implikationer för möjligheten för interkulturell historieundervisning.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1 INLEDNING	1
2 SYFTE	2
3 BEGREPP OCH BAKGRUND	3
3.1 Centrala begrepp	3
3.1.1 Postkolonialism	3
3.1.2 Normalitet	3
3.1.3 Mångkulturalitet och interkulturalitet	4
3.2 Bakgrund	4
3.2.1 Skolämnet historia.....	5
3.2.2 Interkulturell pedagogik	6
4 TIDIGARE FORSKNING	7
4.1 Interkulturell historieundervisning	7
4.2 "Vi" och "de andra" i skolan	8
4.3 Läroplanens andrafiering.....	9
5 METODOLOGI	10
5.1 Diskurs	10
5.2 Subjekt och arenor	10
5.3 Makt.....	11
5.4 Kritisk diskursanalys	11
6 GENOMFÖRANDE	13
6.1 Den kvalitativa intervjun	13
6.2 Urval.....	14
6.2.1 Avgränsningar	15
6.3 Etiska överväganden	15
6.4 Reliabilitet och validitet	16
7 RESULTAT	18
7.1 Lärarnas tal om historieundervisningen	18
7.1.1 Lärarnas beskrivningar av historieundervisningen.....	18
7.1.2 Lärarnas tal om läroplanen.....	21

7.1.3 Talet om "elevgruppen" i relation till läroplanen.....	23
7.2 Subjektspositioner.....	25
7.2.1 Elevpositioner i historieundervisningen	25
7.3 Möjligheter till interkulturell pedagogik.....	27
8 DISKUSSION	33
REFERENSER	- 37 -

1 INLEDNING

Samhällets ökande mångkulturalitet har medfört att nya kulturer och livsstilar skall samexistera, vilket även påverkar skolans vardag (Obondo, Lahdenperä & Sandevärn 2016; Johansson 2012). Enligt den svenska Läroplan för grundskolan samt förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket 2019) ställer internationalisering och rörlighet över nationsgränser ”höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald”. För att säkerställa detta uppdrag påpekas det i skolans styrdokument att verksamheten bör vara ”en social och kulturell mötesplats och en spegelbild av samhället som förväntas förstärka förståelsen för kulturell mångfald” (Lahdenperä 2018, s. 3).

Skolan är en mötesplats där barn får möjlighet att möta människor från andra bakgrunder och levnadsvillkor än de egna. Dock uppger många lärare att det mångkulturella klassrummet är utmanande och att de är osäkra på hur de ska bemöta denna utmaning (Borgström 2004; Nielsen 2013; Lozic 2010). Ett sätt att bemöta dessa utmaningar är genom *interkulturell pedagogik* (Lahdenperä 2014, ss. 11–14). Interkulturell pedagogik tar sin utgångspunkt i möjligheten att respektfullt samexistera trots olika kulturella tillhörigheter och i att det ligger i skolans uppdrag att eleverna skall utveckla medvetenhet om egna och andras kulturarv. Detta uppdrag är särskilt tydligt i läroplanen i historia, där till exempel medvetenhet om kulturarven kan anses vara identitetsbyggande och dessutom essentiellt för att kunna utveckla förmågan att sätta sig in i andras värderingar och villkor (Skolverket 2019). Dessutom understryker historieämnet vikten av interaktioner och kulturella förändringar både över tid och inom olika etniska grupperingar vilket innebär att ämnet med enkelhet kan kopplas till interkulturell pedagogik (Costa, Saial, Castro, & Pita 2009, s. 43). Tidigare studier har även visat att historiekunskaper kan hjälpa eleverna att ta del av moraliska berättelser som är positivt identitetsskapande samtidigt som förståelse för andras kulturer och identiteter också utvecklas (Hermansson Adler 2014, s. 25).

För att etablera en interkulturell miljö måste lärare utmana samt ompröva etablerade modeller och gamla tankesätt inom pedagogiken (Lahdenperä 2004, s. 72). Historieundervisningen förstås i denna studie som en arena där denna omprövning hos läraren kan ske, samtidigt som den ska öka elevers kunskap, medvetenhet om och förståelse för olika kulturer och identiteter. Denna studie avser därför att fördjupa kunskapen om utmaningar och möjligheter i hur interkulturell pedagogik kan genomföras i historieklassrummet, samt vilka positioner som görs möjliga för eleverna att identifiera sig med och anta.

2 SYFTE

Studiens syfte är att beskriva och kritiskt analysera historielärares tal om sin undervisning i relation till läroplanens mål om historiemedvetenhet, kulturmöten och mångfald för historia i årkurs 6. Vi är särskilt intresserade av att undersöka vilka möjligheter att skapa grunder för en *interkulturell pedagogik* som framträder i lärares tal om undervisningen. För att besvara detta syfte ställs forskningsfrågorna:

- Hur beskriver historielärare sin undervisning i relation till läroplanens mål om att eleven ska utveckla historiemedvetenhet och vilken betydelse ges det ”mångkulturella klassrummet” i dessa beskrivningar?
- Vilka subjekspositioner framträder i lärares tal om historieundervisningen?
- Vilka möjligheter och utmaningar finns för att kunna genomföra interkulturell pedagogik i historieundervisningen och hur framträder dessa i lärarnas beskrivningar?

3 BEGREPP OCH BAKGRUND

Följande avsnitt redogör för begrepp, bakgrund och tidigare forskning som är centrala för studiens syfte att beskriva och kritiskt analysera historielärares tal om sin undervisning i relation till läroplanens mål om historiemedvetenhet, kulturmöten och mångfald för historia i årkurs 6.

3.1 Centrala begrepp

Nedan redogörs kort för hur begreppen postkolonialism, normalitet, interkulturalitet och mångkulturalitet ligger till grund för och används i denna studie.

3.1.1 Postkolonialism

Begreppet *postkolonialism* är centralt för denna studie av två anledningar. För det första eftersom historieämnet direkt berör den koloniala historien, då det finns en rad länder som genom historien har koloniserat respektive har varit under koloniernas makt. För det andra inspireras vi av de postkoloniala teorier som under de senaste tre årtionden blivit alltmer centrala inom en rad olika forskningsfält (McLeod, 2000, s 1–2). Främst utgör den postkoloniala teoribildningens förståelse av delningen mellan ”vi” och ”de andra” (Loomba 2006, s. 60) ett viktigt verktyg i vår analys. Då föreställningarna om ”vi” och ”de andra” fortsätter att reproduceras i både tal samt skrift är postkolonialism ett nutida och fortfarande lika aktuellt begrepp.

Postkolonialism är ett heterogent forskningsområde som belyser och ifrågasätter de koloniala maktstrukturerna, som innefattar västerländsk verklighetsuppfattning, världsbild och historiesyn. I begreppet går det urskilja prefixet ”post” som i detta sammanhang anger huruvida samhället fortfarande formas av kolonialismens konsekvenser vilket kan indikera att det som inte är västerländskt avviker från normen (Loomba 2006, s. 28). Därför får verbala framställningar om människor en avgörande roll i postkolonialismen. Talet konstrueras utifrån ett socialt sammanhang där etniska och kulturella skillnader mellan människor skapar binära motsatspar, vilket till exempel betyder att ”svensk” och ”invandrare” ställs mot varandra.

Som en konsekvens av det verbala konstruktionerna av ”vi” och ”de andra” menar Loomba i sin rapport grundar sig i makt, integration och strukturell diskriminering (2006, s. 12). Benämningen ”vi” bekräftar den västerländska självbilden som dominerande och ”de andra” är de underordnade enligt Bayati (2014, s. 45). Orsaken till denna föreställning utgår från att de ”grupper som har makten i samhället formar diskursen och konstruerar på detta sätt identiteter hos dem som inte har makten” (Elmeroth 2008, s. 19). Kopplingen till diskurs fördjupas i denna studies teoriavsnitt (se kap. 4).

3.1.2 Normalitet

Begreppet *normalitet* utgår från det som betraktas som normalt, allmänt accepterat och förväntat uppträdande av en människa eller grupp. Med andra ord formas idéer om normalitet från det som anses vara gällande norm i den aktuella kontexten, såsom oskrivna regler om vad som kan sägas eller inte. Det är som ett ramverk för handlingar och beteenden som människor

och grupper förväntas förhålla sig till. Förhåller sig en människa eller grupp inte till dessa ramverk innebär det en avvikelse från det som är normativt.

Inom kulturer finns det ramverk för vad som anses vara normalt, vilket i sin tur inte nödvändigtvis behöver vara normalt i en annan kultur. Enligt Bayati (2014, s. 23) hamnar människor med utländsk kultur ofta utanför normaliteten på grund av detta. Det i sin tur, kan leda till de som avviker från rådande normer kan få begränsade möjligheter i samhället och uppfattas som normbrytande på grund av missförstånd. Effekterna av dessa missförstånd "finns på skilda plan, ideologiska, materiella och symboliska" enligt Elmroth (2008, s. 19) och kan försvåra processen för lyckade kulturella möten. I vår studie förstås normalitet i likhet med dikotomin "vi" och "de andra" som en separerande princip, där normalitet ställs mot avvikelse (Elmroth 2008, s. 17), vilket får konsekvenser för människans möjligheter att interagera med andra människor.

3.1.3 Mångkulturalitet och interkulturalitet

Att leva i *kulturell mångfald* handlar om att man är en del av ett samhälle bestående av människor med olika kulturella ursprung. Begreppet mångkulturell är synonymt med etnisk mångfald, vilket gör att kulturbegreppet jämföras med benämningen av etnicitet (Lozic 2010, s. 11). Med en bred variation av människor med kulturella bakgrunder i samhället, menar Roth (1998, s. 12) att skolan är en arena som kan betraktas som ett miniatyrssamhälle.

Interkulturalitet som begrepp handlar om en aktiv process, där en ömsesidig gränsöverskridande interaktion sker i personmöten där etiska värden som "ömsesidig respekt, öppenhet, jämlikhet och social rättvisa" (Lahdenperä 2018, s. 3) är ledande. Med dessa normativa och moraliska aspekter förankras de kulturella variationerna i samhället med utgångspunkt i de demokratiska värdena. Kultur förstås här som ett meningssystem. Med andra ord kan interkulturalitet appliceras utifrån olika meningsskapande kulturer, som till exempel etniska, religiösa, språkmässiga etcetera. Som en följd av detta synliggörs det hur kulturell mångfald kan samverka samtidigt som de kan berika varandra (Lahdenperä 2018, s. 3).

På grund av att interkulturalitet är präglad av normer som "ömsesidig respekt, öppenhet, jämlikhet och social rättvisa" (Lahdenperä 2018, s. 3) är således interkulturalitet en normativ term. Dessutom föresätter möjligheten för interkulturella interaktioner att samhället är mångkulturellt. Därför är mångkulturalitet och interkulturalitet starkt sammankopplade och dessutom kräver ett interkulturellt förhållningssätt en respektfylld inställning till mångkulturalitet (Lahdenperä 2004, s. 11). Därmed ställs skolans lärare inför nya utmaningar i ett ständigt ökande mångkulturellt samhälle. Som en konsekvens av detta kan lärarnas yttranden spela en betydande roll för vad som uppfattas vara normen eller inte (Johansson 2012, s. 9) och därav anses historielärares beskrivning av den egna undervisningen i relation till interkulturalitet och mångkulturalitet som betydelsefull att belysa.

3.2 Bakgrund

Historieämnets bakgrund och utveckling utifrån ett interkulturellt perspektiv kommer att presenteras i denna del av studien. Historiemedvetenhet som är ett centralt begrepp inom ämnet presenteras också och sätts i samband med interkulturell pedagogik.

3.2.1 Skolämnet historia

Som akademiskt ämne tolkar historia den forna verkligheten utifrån berättelser som är utformade med hjälp av fastställda och överenskomna regler i det vetenskapliga samhället (Hermansson Adler 2016, s. 16). Genom erkända vetenskapliga metoder blev historia ett akademiskt ämne som kunde förmedla kunskap om det förflutna. Som vetenskaplig disciplin beskriver och tolkar historien det som hänt personer, grupper, samhällen och stater, därför är ämnet mänsklighetens historia. Detta innebär i sin tur att människan indirekt eller direkt är en aktör i ett sammanhang (Hermansson Adler 2016, ss. 17–18).

Ur upplysningsteorier från 1800-talet frigjordes de historiska framställningarna och det nationalromantiska perspektivet kom att sätta prägeln på ämnet historia (Hermansson Adler 2016, s. 16). Historieämnet i Sverige syftade till att stärka och framhålla den svenska nationens framgångar. I spåren av efterkrigstiden förlorade historieämnet position, då det inte framhöll den rådande samhällsutvecklingen utan stod för det förgångna (Odenstad 2014, s. 68).

Som en följd av den arbetskraftsinvandringen som skedde under de första decennierna i efterkrigstiden (Lozic 2010, s. 31) utvecklades samhället till ett mer mångkulturellt samhälle. Detta gav upphov till att studera historia utifrån ett bredare perspektiv, där betydelsen för människors identitet är central (Odenstad 2014, s. 68). Trots den ändringen i perspektiv där avsikten har varit att forma interkulturella utbildningsprogram har historieundervisningens mål och praktik varit svårförståeligt för regeringar och beslutfattare (Nordgren & Johansson 2015, s. 2). Nordgren och Johansson (2015, s. 2) påpekar att politiska diskurser har resulterat i att den kulturella mångfalden i undervisningen har kommit i skymundan och undervisning utifrån en nationalistisk prägeln fortfarande är vanligt, därför borde historieundervisningen revideras ytterligare.

Dock så har historieundervisningens ramar sakta utvecklats i riktning mot att inkludera interkulturell förståelse och denna utveckling har också påverkat skolämnet historia. Ämnet styrs inte längre enbart utifrån det vetenskapliga perspektivet utan också från elevernas historiska bakgrund som påverkar innehållet i undervisningen (Hermansson Adler 2016, s. 21). Med hänvisning till läroplanen syftar historieundervisningen till att ge eleverna ”olika perspektiv på egna och andras identiteter, värderingar och föreställningar (Skolverket 2019). Med dessa perspektiv kan eleverna utvecklas till trygga individer som speglas av deras identitet och kulturarv. Vidare kan eleverna utveckla förståelse för andra kulturer med dess värderingar, vilket är förmånligt utifrån det mångkulturella samhället som eleverna lever i (Runblom 2006, ss. 4–5).

Historiemedvetande är ett av historieämnets mest centrala begrepp. Det definieras som en upplevelse av kontexter där tolkningen av historien skapar förståelsen för nutiden och perspektiv på framtiden (Nordgren 2006, s. 15). Nordgren (2006, ss. 15–16) förtydligar det genom att dela upp begreppssammansättningen, där historia ämnar alla berättelser gällande det förflutna som lever i människors medvetande. Medvetandet i sin tur förmedlar människans kognitiva och känslomässiga föreställning. Med andra ord påverkar historiemedvetandet människors tolkningar av samhället och därigenom även människors identifikationer av tidigare erfarenheter och framtidsförväntningar, ”eftersom människor både som individer och som grupper såväl är skapade av historia som skapare av historia” (Lozic 2010, s. 26).

Historiemedvetande uppstår i sociala interaktioner och historieundervisningen kan bidra till detta (Virta 2009, s. 286). Därför är också begreppet centralt inom historiedidaktiska forskning och i kursplanerna (Odenstad 2014, s. 69). Elevernas historiemedvetande utvecklas enligt

forskningen också i ”mötet mellan eleverna historia och skolans” (Hermansson Adler 2014, s. 28). Därför kan det anses särskilt betydelsefullt för läraren att ta vara på de flerkulturella elevernas egna historier då ”sammanhang mellan tolkningar av det förflutna, förståelse av nutiden och perspektiv på framtiden” (Lozic 2010, s. 26) är avgörande för att utveckla historiemedvetande och därmed också förståelse för historieämnet.

3.2.2 Interkulturell pedagogik

I skolans värdegrundsuppdrag står det skrivet att medvetenhet ”om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet [...] är viktigt att utveckla tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar.” (Skolverket 2019). Vidare påpekas det att ”skolan är en social och kulturell mötesplats som både har en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla” (Skolverket 2019) som verkar i skolan. På grund av det sistnämnda uppdrag är det önskvärt att undersöka hur historielärares tal om interkulturell pedagogik framstår.

Begreppet *interkulturalitet* introducerades redan 1974 som en viktig del av utbildningssystemet av Unesco (Lahdenperä 2018, s. 1). I samband med det framfördes rekommendationer för medlemsstaterna att dess utbildning skulle främja studier av skilda kulturer och ömsesidig förståelse av skillnaderna. Vidare föreskriver Unesco (1974, s. 6) om ökade ansträngningar i utbildningen för att utveckla och inge ett internationellt och interkulturellt synsätt. ”Denna rekommendation kan betraktas som startpunkten för användningen av begreppet *interkulturalitet* i utbildningssammanhang” (Lahdenperä 2018, ss. 1–2).

År 1981 tillkallades Språk- och kulturarvsutredningen (1983) som hade till uppgift att utreda frågor samt ge förslag till förändringar som utgick från invandrar- och minoritetspolitiken inom skolväsendet. Språk- och kulturarvsutredningen (1983, s. 157) åberopade då att hela Sveriges utbildningsväsen skulle verka för att ge kunskaper om olika kulturer med tillhörande värderingar för att kunna bedriva interkulturell pedagogik och det är då begreppet interkulturell undervisning officiellt presenteras för Sverige. Som en följd av den ökade migrationen i Europa påvisade Europarådet vidare rekommendationer år 1984. Det som framhölls i deklARATIONEN var att interkulturell undervisning skulle utveckla positiva attityder och värderingar hos elever och på så vis skulle det främja en konfliktfri samexistens bland de kulturella variationerna ute i samhället (Lahdenperä 2018, s. 2). Med anledning av detta så menade Europarådet att lärarutbildningarna bör skapa förutsättningar för lärare att anta ett interkulturellt förhållningssätt och vara baserad på en medvetenhet om berikningen som utgörs av interkulturell förståelse (United Nations Human Rights 1984).

I och med den pågående globaliseringen ställs de svenska samhällsinstitutionerna inför en rad förändringar. En av de förändringar som har påverkat utbildningssystemet under de senaste 50 åren är den etniska mångfalden som har blivit mer varierad ”i dess sammansättning genom närvaro av utomeuropeiska elever, lärare och studenter” (Bayati 2014, s. 19). Ökningen av den etniska mångfalden har enligt Obondo, Lahdenperä och Sandevärn (2016, s. 178) resulterat i att den interkulturella pedagogiska kompetensen har blivit alltmer relevant att behärska för läraren. Det vill säga att lärarens tal och praxis borde stärka och bekräfta elevernas kulturella identiteter samt tillrättalägga undervisningen så den är anpassad dagens mångkulturella samhälle (Obondo, Lahdenperä & Sandevärn 2016, s. 182).

4 TIDIGARE FORSKNING

I följande avsnitt presenteras litteratur och tidigare forskning om kulturella möten i historieundervisningen inom den svenska skolan. Det finns en hel del historiedidaktisk forskning som fokuserar på att möta lärarens klassrum. Med anledning till den ökade etniska mångfalden i samhället och i skolan har forskning gällande ämnet därmed ökat de senaste decennierna (Nielsen 2013, s. 39). Nielsen menar att det finns mycket inom forskningsfältet som behöver utvecklas (2013, s. 39) och då framför allt hur historieundervisningen representeras i lärarens tal med anledning av historieämnets centrala del gällande elevernas kulturella identitetsutveckling. Den föreliggande studien avgränsas till forskning som är relevant för undersökningen om hur lärarens tal om interkulturalitet framstår och vilken innebörd det kan ha för historieundervisningen. I detta avsnitt presenteras också tidigare forskning om hur ”vi” och ”de andra” artikuleras på skolans arena.

Forskningsöversikten består av forskning granskad genom peer reviews. Detta med undantag för en statlig offentlig utredning genomförd av Sawyer och Kamali, då utredningen återfinns upprepade gånger i forskningsöversiktens material. Dessutom är Sawyer en etablerad forskare inom området för socialt arbete med inriktning på utbildning och institutionell diskriminering. Även Kamali är forskare inom socialt arbete, men har också varit utvald som särskild utredare i diskrimineringsfrågor av regeringen.

4.1 Interkulturell historieundervisning

Kursplanen för historia syftar till att eleverna ska utveckla förståelse för kulturella sammanhang och bör därför få kunskap om just kulturella likheter och skillnader. Undervisningen ska också berika eleverna med olika perspektiv inför sin egen och andras identiteter, värderingar och föreställningar (Skolverket 2019). Med detta som utgångspunkt menar Nordgren (2006, s. 187), att eleverna för att kunna utveckla förståelse för olika kulturer behöver möta dem i undervisningen, på ett eller annat sätt. Därav är lärarens roll av betydelse då samspelet mellan elever och lärare bygger på att läraren bekräftar de kulturella skillnaderna och identiteter som återfinns i klassrummet och samhället (Obondo, Lahdenperä & Sandevärn 2016, ss. 177–178). Genom lärarens arbete får ”samtliga elever kunskaper om en viss grupps historia, vilket innebär att ett specifikt geopolitiskt område inte blir en angelägenhet för enskilda elever utan en del av samtliga elevers gemensamma referensram” (Lozic 2006, s. 281). I linje med detta påpekar Schwartz (2010, s. 59) i sin forskning att skolor med den pedagogiska utgångspunkten att ”nollställa elevers bakgrund” har svårigheter att uppfylla skolans värdegrund och uppdrag.

Johansson (2012, s. 53) lyfter att undervisningen ska vara jämlik för alla elever, särskilt då eleverna har olika förutsättningar i ett mångkulturellt samhälle. I detta mångkulturella samhälle menar Hällgren, Granstedt och Weiner att för elever med annan etnisk bakgrund är förhållandet mellan lärare och elev av stor betydelse eftersom lärarna kan vara de enda vuxna ”svenskar” (2006, s. 52) de möter under dagen. Trots detta framkommer det i Behtoui, Hertzberg, Jonsson, Rosales och Neergaards forskning att mer än 41% av lärarna i deras studie var helt eller delvis eniga i påståendet att ”vissa kulturer är så olika den svenska kulturen att människor från dessa andra kulturer knappt kan anpassa sig till det svenska samhället” (2019, s. 1012). Här framträder att samhället inte bara är strukturerat utifrån klass och kön utan också utefter ras, därför är konsekvensen att elever från olika bakgrunder behandlas på olika sätt (Behtoui et al. 2019, s. 1012).

Vidare beskriver Bolovan (2009, s. 40) att interkulturell historieundervisning är en angelägenhet för alla, för att kunna övervinna etnocentricitet och fördomar. Likaså konstaterar

Nordgren och Johansson (2015, s. 20) att historieämnet kan bidra till interkulturell pedagogik, genom att tillhandahålla en relevant mängd kunskap, färdigheter av tolkningar och handlingsberedskap. Trots möjligheterna betonar Nordgren och Johansson att det interkulturella förhållnings sättet inte sker per automatik, utan som alternativ föreslår de att lärarna ska dra nytta av den mångfald och dess tillhörande kulturella historier som eleverna tar med sig in i klassrummet (2015, s. 20). Nordgren menar att ”ytterst är det en fråga om trovärdigheten i ämnets förmåga att hantera kunskaper om det förflutna, och i mötet med elevernas faktiska erfarenheter” (2006, s. 210).

Den interkulturella pedagogiken har dock även kritiserats av forskare inom det antirasistiska utbildningsområdet samt rasteori som har betonat ett behov av att kritiskt bedöma strukturer, system och institutioner, vilket innebär att fokuset bör vara på den systematiska rasismen och maktbalansen mellan olika kulturella identiteter för att kunna agera emot orättvisor (Arneback & Jämte 2021, s. 5). Av den orsaken hävdar Arneback (2012, s. 165) i sin avhandling att det är nödvändigt med kritiska samtal om normer och strukturer, där ändamålet är att motverka etnocentriska föreställningar. Även Sawyer och Kamali förhåller sig kritiska till interkulturell pedagogik, då de menar att betoningen läggs på ”essentiella kulturella skillnader mellan olika grupper och för att den framställer ’kultur’ som en samling fristående egenskaper som bärs av en viss grupp, eller nation utanför sin socioekonomiska kontext och strukturella ojämlikheter” (2006, s. 18). Vidare påpekar Sawyer och Kamali att liberala begrepp som *interkulturell utbildning* bistår med kategorisering av eleverna, som en följd av detta alstras föreställningen om att lärarna innehar interkulturell kompetens. På så sätt förstärker detta den redan etablerade föreställningen om ”vi” och ”de andra” (2006, s. 18).

4.2 ”Vi” och ”de andra” i skolan

I Jonsson och Milanis (2009, s. 75) studie beskriver de hur skolmiljön med dess språk och språkbruk skapar sociala identiteter samt moraliska normer och hur dessa språkliga praktiker grundar sig i de koloniala föreställningarna om ”de andra”. Bayati uttrycker en liknande uppfattning i sin studie och menar att den postkoloniala teoribildningen kritiserar ”kategoriseringspraktiker som refererar till ett ”Vi” respektive ”de Andra”, vilka hänvisar till subjekt som förknippas med väst respektive icke-väst” (2014, s. 44). Hon påpekar även att gruppidentifikationer och sociala kategoriseringar implicit verkar för makthierarkier, där kategoriserandet bygger på att de meningsbärande egenskaperna som tillskrivs ”de andra”. (Bayati 2014, s. 44). Nordgren (2006, s. 209) bekräftar produkten av en rasifierad uppdelning i sin doktorsavhandling och framhäver att skolan samt lärare utövar *symboliskt våld* som andrafierar elever med utländsk bakgrund.

På samma sätt framhåller Sawyer och Kamalis (2006, s. 19) utredning att kategoriseringen framhäver hur ojämlika positioner återskapas genom att tillskriva svenska elever som normen och på så sätt är det en del av maktens reproduktion inom skolans verksamhet. Lundberg (2021, s. 148) lyfter i sin forskning att *vithet* också är en socialt konstruerad kategori, som används för att tillskriva den som den dominerande sociala gruppen.

Genom att urskilja och kategorisera grupper, menar Arneback och Jämte (2021, s. 6) i sin studie, att det underlättar uteslutning, exploatering, diskriminering av grupper. Vidare förklarar forskarna att detta skapar strukturer där grupper som inte faller inom normen löper en högre risk att bli föremål för trakasserier, diskriminering samt minskad tillgång till makt, privilegier samt möjligheter i livet (Arneback & Jämte 2021, s. 6). Rosales och Jonsson (2019, s. 4) menar att forskning gällande etnisk diskriminering har fördjupats och vidgats inom utbildningsväsendet i Sverige. Trots att det har genomförts en rad olika reformer i såväl

läroplanerna och skolans som institution, utgår styrdokumentet utifrån en eurocentrisk och monokulturell norm som reproducerar dikotomierna ”vi” och ”de andra” (Rosales & Jonsson 2019, s. 4). Ett liknande resonemang för Elmeroth (2012, s. 124) som menar att den monokulturella idéen ännu lever kvar i den svenska skolan och det leder till segregation och stigmatisering av elever med icke-svensk kulturell bakgrund. I relation till det hänvisar Schwartz i sin forskning att ”monokulturella normer [...] påverkar elevernas skolprestationer negativt” (2010, s. 59).

I Hällgrens (2005, s. 321) forskning framhäver forskaren hur vardagsrasismen struktureras i relation till ras, etnicitet, klass och kön. Liknande argument formuleras i Bagga-Guptas (2004, s. 28) forskning, där det postkoloniala perspektivet förstås i termer av processer och konstruktioner i olika vardagliga och textuella praktiker. Mot den bakgrunden menar Hällgren (2005, s. 324) att ”inte vi” används för att legitimera utanförskap och exploateringen som genomförs av den dominerande etniska gruppen, därav konstaterar hon att ”vi” och ”de andra” är en del av en rasistisk diskurs.

4.3 Läroplanens andrafiering

Det som framkommer i forskningsöversikten är att interkulturell pedagogik är utformat med föreställningen om ett demokratiskt klassrum, men som samtidigt riskerar att reproducera delningar och kategorier som ”vi” och ”de andra”. Behtoui et al. (2019, s. 1012) bekräftar i sin forskning att läroplanen har två dominerande värderingar som har varit avgörande för kulturella relationer, ”de andras” kultur och det ”svenska kulturarvet”. Som en konsekvens av detta har det kulturella tänkandet aldrig utvecklats bortom ett oartikulerat ”vi” och ett väldefinierat ”de andra”. Därmed går det att konstatera att den svenska läroplanen är en läroplan som orsakar andrafiering (Behtoui et al. 2019, s. 1012) av icke-svenska elever och att koloniala föreställningar är en del av den svenska skolan. För denna studie innebär detta att vi samtidigt som vi undersöker möjligheter och utmaningar för att implementera en interkulturell historieundervisning, förhåller oss kritiska till dess grunder.

5 METODOLOGI

Metodologin i föreliggande studie bygger på ett ontologiskt antagande om att sociala interaktioner i historieundervisningen påverkas av lärarens tal och att konsekvenserna av lärarnas yttranden blir en normativ verklighet. Den metodologiska utgångspunkten innebär därmed att kunskap om världen konstrueras genom *diskurser* vilket resulterar i att studiens epistemologiska antagande är att vår möjlighet till kunskap om världen är begränsad till det som uttrycks genom språk och handlingar. Studien baseras därmed på Norman Faircloughs (1941-) kritiska diskursanalys där insikter från lingvistik möter socialistiska traditionen. Betecknande för denna teori som delvis är baserat på Foucaults diskursteorier är att den tar utgångspunkt i att ”belysa språkets roll i skapandet och återskapandet av ojämlikheter och orättvisor i samhället” (Svensson 2019, s. 54).

Detta kapitel inleds därför med en att beskriva den förståelse av diskursbegreppet som ligger till grund för studien. Därefter följer en redogörelse för *subjektets*, *arenornas* och *maktens* betydelse i diskursen. Slutligen presenteras Faircloughs kritiska diskursanalys, som utgör analysmetoden för det empiriska materialet.

5.1 Diskurs

Foucault skriver att diskursen sätter ramarna för vad som är möjligt och vad som inte är möjligt att säga och göra (2008, s. 181–182). Diskursen bygger dessutom på tanken att den inte är allt som sägs eller som uppfattas utan den är lika mycket vad som inte är uttalat, såsom ”attityder, sätt att vara på, beteendemönster och rumsliga dispositioner” (Foucault 2008, s. 181). Betecknande för denna förståelse av diskurs är att den tar utgångspunkt i att ”belysa språkets roll i skapandet och återskapandet av ojämlikheter och orättvisor i samhället” (Svensson 2019, s. 54).

I föreliggande studie är analysens utgångspunkt därför olika lärares beskrivningar av sin undervisningspraktik i historieämnet. Tanken är att lärares tal om undervisningspraktiken ger uttryck för de normativa antaganden som styr elevernas möjligheter att förstå och interagera med människor från olika bakgrunder. Med diskursanalysen som teoretiskt ramverk så skapar således lärarnas tal om undervisningen ett visst utrymme för elever att identifiera sig.

5.2 Subjekt och arenor

Inom ramen för en foucauldiansk diskursanalys är idén om subjekt och subjektspositioner central. Subjekt skapas i diskurser genom att de med tolkningsföreträde förser subjektet med olika egenskaper som möjliggör ett utrymme för att uttala sig (Wreder 2007, s. 46). Med andra ord produceras subjektspositioner i specifika kontexter.

Diskurser kan uppträda på olika arenor, det vill säga olika plattformar. Samhället vi lever i innehåller många olika diskursiva sammanhang och dessa kan utspela sig på olika arenor så som till exempel inom politiken och i familjen. Vi är intresserade av skolan som arena och då specifikt historieklassrummet. På skolans arena kan de subjektspositioner som artikuleras vara många och varierande. En elev kan identifiera sig med många olika roller och därmed också inta många subjektspositioner som ”antas ha olika egenskaper som förklarar varför de är som de är och gör som de gör” (Wreder 2007, s. 46). Diskursiva yttranden på dessa olika arenor leder till att eleverna interPELLERAS, anropas, till att forma sig efter rådande förhållanden och den plats de befinner sig på (Winther Jørgensen & Phillips 2000, ss. 48–49). Med andra ord så-

riskerar elevernas identifikationsmöjligheter att begränsas till de subjekspositioner som läraren möjliggör genom sina utsagor. Denna begränsning ska dock inte ses som tvingande, då eleverna befinner sig i många olika sammanhang och därmed har möjlighet att göra motstånd utifrån de positioner som där erbjuds.

5.3 Makt

Skolan är en arena där det ofta förekommer maktkamper mellan de olika subjekten och deras subjekspositioner. Föreliggande studie ämnar undersöka vilka subjekspositioner som artikuleras i lärarens tal samt vilka konsekvenser detta potentiellt får för historieundervisningen. Makt produceras i mellanmänniska relationer och Foucaults tolkning av begreppet är att den finns ständigt omkring oss (Wreder, s. 49). I diskursanalysen kan en diskursanalytiker således undersöka maktens positioner i form av uttryck, subjeksposition och vilka subjekt makten möjliggör (Wreder, s. 49). Så med andra ord önskar studien bland annat belysa vilka subjekspositioner och vilka subjekt som möjliggörs genom historieundervisningen.

Konflikt och makt är två begrepp som ofta sammankopplas. En av orsakerna till att de olika subjekspositionerna inte alltid leder till konflikter kan vara den hegemoniska rangordningen vilket gör att subjektet inordnar sig efter den som har den hierarkiska makten (Winther Jørgensen & Phillips 2000, s. 49). Dessutom kan det också vara att inte alla subjekspositioner är åtkomliga för alla därav så kan några diskurser vara exkluderande för subjektet och denne låter bli att uttala sig (Howarth 2007, s. 46). Exempel på sådan exkludering kan vara när läraren i tal antar att eleven med föräldrar födda utanför Sverige inte har förkunskaper inom området svensk historia varvid eleven inte ges utrymme att yttra sig. Således blir subjekspositionen som aktiv inlärande oåtkomlig för eleven på grund av lärarens positionering av eleven.

Utifrån det diskursanalytiska perspektivet så präglas all social interaktion av en kamp om makten att definiera vad som är ”normalt” eller ”eftersträvanvärt” (Winther Jørgensen och Phillips 2000, s. 54). Skolan, läraren och elever ingår i flera sådana sammanhang. Lärarens tal om historieundervisningen kan till exempel präglas av aktuella styrdokument, ledningen på skolan, kollegor, kommunala föreskrifter, elevsammansättningen, föräldragruppen och så vidare. Vidare beskriver Foucault (2008, s. 182) att en diskurs är inte är produktiv när talaren enbart upprepar sådant som är menat att stabilisera och upprätthålla etablerade maktstrukturer.

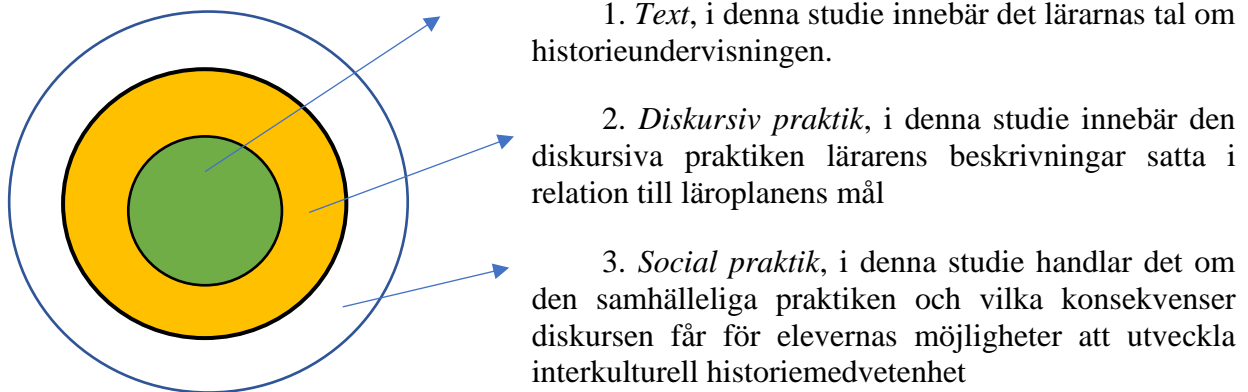
5.4 Kritisk diskursanalys

Foucaults diskursanalytiska ansats utgör den teoretiska utgångspunkten för studien. För att analysera studiens empiri har vi använt oss av Faircloughs kritiska diskursanalys (1993, ss. 37–39), vilken bygger på Foucaults diskursförståelse. I denna studie innebär detta att lärarnas tal analyseras med hjälp av Faircloughs tredimensionella modell för kritisk diskursanalys (se figur 1; Winther Jørgensen & Phillips 2000, s.31).

I den första nivån av den kritiska diskursanalysen undersöks historielärarnas tal som text. Detta gör det möjligt att undersöka hur historielärarnas tal om undervisningen är uppbyggt, det vill säga vad uttalas och vad är det som utesluts. Den diskursiva praktiken, nivå två, innebär i denna studie den praktik som framträder i relationen mellan lärarens tal och de aktuella styrdokumentet. Här artikuleras också de subjekspositioner som görs möjliga för de enskilda eleverna att anta. Den tredje nivå, den sociala praktiken, sätter språket i relation till det sociala sammanhanget (Winther Jørgensen & Phillips 2000, s. 68). Den diskursiva samt sociala praktiken ger oss således att språket inte enbart är vad vi uttalar, det rör sig till exempel om vad det talas om, hur sanningen omtalas och framställs, vad som inneslutes eller uteslutes och

slutligen vilka subjektspositioner som framträder (Fejes & Thornberg 2019, s. 98).

Figur 1. Tolkning av Faircloughs (1993, s. 73) tredimensionella modell för kritisk diskursanalys med kommentarer rörande denna studie.



Med det metodologiska ramverk som tecknas ovan formas världen av språket, med andra ord allt som uttalas skapar kontinuerligt grunden för nya insikter. Beroende på kontext och sammanhang kan verkligheten tolkas på olika sätt (Bolander & Fejes 2019). Enligt Bolander och Fejes (2019, s. 93) så är diskursanalys ”ett sätt att synliggöra språkets formgivande och skapande kraft” och är ett viktigt destabiliserande verktyg. Det vill säga ett sätt att ta för sig texten, ta ut olika sektioner av den för att sedan sätta ihop dem igen på ett nytänkande sätt. I analysprocessen rör vi oss dessutom ständigt mellan de olika dimensionerna för att fånga upp så mycket information från det empiriska materialet som möjligt vilket också Fairclough menar vara en gynnsam strategi (1993 ss. 62–73).

6 GENOMFÖRANDE

I detta kapitel redogörs för val av metod för studiens empiriska material samt hur det genomfördes. Vidare belyses också studiens urval samt studiens etiska ställningstaganden, samt dess reliabilitet och validitet.

6.1 Den kvalitativa intervjun

Studiens empiri har producerats genom en kvalitativ undersökning med semistrukturerade intervjuer som verktyg. Semistrukturerade intervjuer är lämpliga då det är fördelaktigt om informanterna kan formulera egna svar med så lite påverkan från intervjuaren som möjligt (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 85). Frågorna som ställdes var öppet formulerade, vilket innebär att informantens egna utlåtanden kunde framkomma och inte intervjuarens förväntade svar. Detta menar Winther Jörgensen och Phillips (2000, s. 28) vara en viktig del av forskarens roll inom diskursanalys. Det är viktigt att vara teoretiskt konsekvent som forskare och inte till exempel utgå från att hitta bakomliggande orsaker till lärarnas yttranden utan att försöka undvika att egna värderingar präglar intervjuerna.

Det var också önskvärt att den kunskap som genererades i analysen i de enskilda intervjuerna skulle användas för att förstå helheten och tvärtom. Således var avsikten att dra slutsatser utifrån flera informanters tal om historieundervisningen. Därmed genomfördes studien i en abduktiv process vilket innebar en växelverkan mellan induktiv och deduktiv metod (Fejes & Thornberg 2019, s. 24). I denna studie innebär det att både lärarnas utsagor och tidigare forskning har fungerat som verktyg i analysen.

Fejes och Thornberg (2019, s. 35) beskriver kvalitativ metod som en process där datamaterial systematiskt undersöks och kategoriseras. I föreliggande studie innebär det att intervjuerna från de fem lärarna transkriberas, koder tolkas samt att eventuella mönster och synteser upptäcks. Transkripten utgör här den textdimension som omfattas av Faircloughs modell för kritisk diskursanalys (Winther Jörgensen & Phillips 2000, s. 84) och i denna studie utgjorde de det insamlade materialet från lärarnas intervjuer. De transkriberade intervjuerna utgör sedan underlag för analys av den diskursiva och sociala praktiken och ”hur vissa utsagor naturligt blir accepterat som normen” (Winther Jörgensen & Phillips 2000, s. 29). I relation till denna studies syfte kan detta till exempel innebära hur lärarna talar om ”heterogena” och ”homogena” klassrum.

Innan intervjuerna fick samtliga informanter ta del av ett informationsbrev med presentation av studien. De fick dessutom också skriva på en samtyckesblankett för att säkerställa att rådande GDPR-krav följs. Samtliga intervjutillfällen utfördes också digitalt via Teams på grund av rådande pandemi och intervjuerna ljudinspelades för att underlätta i transkriberingsfasen. Under intervjutillfällena presenterades dessutom en PowerPoint för lärarna där huvud- och delfrågor dök upp på skärmen när de blir upplästa. Genom att låta lärarna få ta del i frågorna både muntligt och skriftligt var det bidragande till en kvalitetssäkring som var menat att öka transparensen och därmed validiteten i studien.

Intervjuerna strukturerades runt åtta frågor där de första fyra var introduktionsfrågor som användes för att lägga fokus på kommande tema (Christoffersen & Johannessen (2015, s. 87). Därefter följde de fyra huvudfrågorna och de var formulerade så att läraren till exempel blev presenterad för ett utdrag från historieämnets syfte såsom i fråga sex:

” I kursplanen för historia är ett av syftena att eleverna ska ”få olika perspektiv på sina egna och andras identiteter, värderingar och föreställningar”.
Skulle du vilja reflektera över detta?

Efter reflektionen fick informanten följesfrågor vid behov såsom:

- Vad tänker du om innebörden av syftet?
- Vad innebär det för din lektionsplanering?”

Intervjusvaren som undersöktes och analyserades genom Faircloughs tredimensionella modell var menade att möta studiens syfte att beskriva och kritiskt analysera historielärares tal om sin undervisning i relation till läroplanens mål om historiemedvetenhet, kulturmöten och mångfald för historia i årkurs 6. Detta för att uppnå ett så holistiskt perspektiv som möjligt på sammanhangen mellan lärarens utsagor och aktuella styrdokument. Dessutom skulle forskningen som systematiskt genomfördes ha som mål att utveckla ny och användbar kunskap.

Nästa steg i processen var att transkribera intervjuerna och samtidigt börja skapa mening och sortera mellan det som framträdde som betydelsefullt och det som uppfattades som trivialt (Fejes & Thornberg 2019, s. 35). Här tillämpades de två första delarna av Faircloughs tredimensionella teori (se figur 1) som verktyg. Utmaningen bestod i att försöka urskilja och identifiera betydelsefulla mönster och beskriva detaljer så som eventuella tankepauser, osäkert skratt, citat från texter med mera som lärarna uttryckte i sin intervju och så kunde påverka resultatet. I detta steg användes också närläsning som ett verktyg och efter mening ställde vi oss frågan “vad sker här?” (Svensson 2019, s. 139). En fråga som är betydelsefull att ställa för att underlätta för oss som diskursanalytiker att kunna “tolka, inte bara beskriva” (Svensson 2019, s. 138) det lärarna verkligen säger i intervjuerna. Slutligen jämfördes betydelsefulla fynd från intervjumaterialet med forskning inom det aktuella området och mot aktuella samhällliga påverkan i studiens diskussionsdel enligt steg tre i Faircloughs tredimensionella teori (se figur 1).

6.2 Urval

Antalet informanter i studien begränsades till fem. Detta beslut grundade sig för det första på att svaren på intervjufrågorna förväntades att vara omfattande i volym med tanke på att frågorna var öppna för tolkning och reflektion. För det andra att målgruppen på fem historielärare i årskurserna 4–6 var en homogen grupp och därmed behövs det enligt Christoffersen och Johannessen (2015, s. 53) färre informanter för att uppnå ett tillfredställande resultat. Med homogen menar vi att de fem lärarna är alla rutinerade pedagoger det vill säga inte nyutbildade, de har arbetat ungefär lika länge på samma skola och jobbar med elever i årskurs 4–6. Författarna skriver vidare att det som ”kännetecknar kvalitativa metoder är att vi försöker få ut så mycket information [...] om ett begränsat antal personer” som möjligt (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 53).

För att informanter och skolor inte skulle kunna identifieras då material i form av lärarnas uttal och reflektioner kring interkulturalitet kan anses känsligt för den enskilda personen valdes full anonymitet för samtliga informanter. Därav så benämns lärarna härmed Lärare 1- 2- 3- 4- 5 (se figur 2). Av informanterna var det en man och fyra kvinnor. Enligt Statistiska centralbyrån så var det 75% kvinnliga lärare i grundskolan i 2019 och den siffran har nästan varit oförändrad sedan 2000-talets början (SCB, 2020). Könsfördelningen bland våra informanter kan därmed anses som representativ för den svenska lärarkåren.

Vi har också reflekterat kring om urvalet hade innefattat lärare med annan nationalitet eller tillhört en minoritetsgrupp hade resulterat i ett annorlunda utfall. Med anledning av att lärarens egna kulturella erfarenheter påverkar dess tal, ”oavsett om synsätten är medvetna eller inte” (Cronqvist 2018, s. 18). Vilket innebär att lärare av andra nationaliteter eller minoritetsgrupper möjligen skulle uttrycka sig annorlunda i tal baserat på deras kulturella bakgrund och referensramar. Å andra sidan kan det hända att utfallet hade blivit detsamma, för det är omöjligt att generalisera andra människors tal.

Figur 2. Bakgrundsinformation om informanterna och deras arbetsplatser

Informanter	Lärare 1	Lärare 2	Lärare 3	Lärare 4	Lärare 5
Hur länge har du arbetat som lärare?	ca. 10 år	ca. 10 år	ca. 10 år	ca. 20 år	ca. 20 år
Är du ämnes- eller klasslärare?	Ämneslärare	Klasslärare	Klasslärare	Klasslärare	Klasslärare
Hur länge har du arbetat på nuvarande arbetsplats?	ca. 10 år	ca. 5 år	ca. 5 år	ca. 10 år	ca. 10 år
Antal elever i informanternas klasser	74 3 klasser	22 1 klass	39 2 klasser	43 2 klasser	43 2 klasser

6.2.1 Avgränsningar

Litteraturen och forskningen möter studiens syfte att beskriva och kritiskt analysera historielärares tal om sin undervisning i relation till läroplanens mål om historiemedvetenhet, kulturmöten och mångfald för historia i årkurs 6. Det avgränsningar som har gjorts är rörande studiens informanter då samtliga är verksamma lärare i årskurs 4–6 då det urvalet är mest relevant för vår grundlärautbildning med inriktning 4–6.

6.3 Etiska överväganden

De etiska överväganden som har varit vägledande för denna studie är att skydda de individer som deltar i forskningen. Vetenskapsrådet (2017) formulerar riktlinjer för den som genomför studien om huruvida genomförandet och forskningsinriktningen berör de medverkande. Dessa grundläggande forskningsetiska krav har varit genomgående under behandlingen av materialet och alla medverkande har varit informerade.

Det första kravet är informationskravet som innebär att de medverkande ska få information om den aktuella forskningsuppgiftens syfte med studien (Christoffersen & Johannessen 2015, s.

46), vilket är att beskriva och kritiskt analysera historielärares tal om sin undervisning i relation till läroplanens mål om historiemedvetenhet, kulturmöten och mångfald för historia i årkurs 6. Det andra är samtyckeskrauet vilket innefattar den medverkandes deltagande och att denna har bestämmanderätt över sitt deltagande samt på vilka villkor (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 46). För att uppfylla det här kravet har samtliga medverkande skriftligt gett sitt samtycke till sitt deltagande och behandlingen av det insamlade materialet. Christoffersen och Johannessen (2015, s. 49) hänvisar till att forskaren skall kunna bekräfta samtycket och rekommenderar därför att det lämnas skriftligt.

Vidare har även den konfidentiella aspekten respekterats genom konfidentialitetskravet. Kravet omfattar de medverkandes anonymitet och information som kan hänföras till de enskilda personerna får inte förmedlas (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 50). Sist men inte minst är nyttjandekravet, som avser att det insamlade materialet endast får användas för det aktuella forskningsändamålet (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 46). Det hela handlar om omsorgen för informanten som måste tillvaratas på ett lämpligt och föredömligt sätt i föreliggande studie. Så konsekvensetikern har fått vara ett rättesnöre i denna studie där fokus har varit att alla handlingar som berör informanterna kan få negativa konsekvenser om anonymiteten röjs (Cronqvist 2018, s. 25).

Dessutom har det också varit viktigt att behandla lärarnas utsagor med respekt och att ta vara på de yrkesaktiva lärarnas utlåtanden utan att låta förförståelse färga det empiriska materialet. Egna värderingar ligger således inte ligga till grund för den kritiska diskursanalysen i föreliggande studie utan enbart vad lärarna faktiskt har uttalat (Winther Jörgensen & Phillips 2000, s. 28). Slutligen har det också varit essentiellt att erkänna historielärarnas skickliga arbete och goda intentioner i dagens mångkulturella skola vilket framkom under samtliga intervjuer.

6.4 Reliabilitet och validitet

Studiens syfte är att beskriva och kritiskt analysera historielärares tal om sin undervisning i relation till läroplanens mål om historiemedvetenhet, kulturmöten och mångfald för historia i årkurs 6. Med anledning av detta används endast forskningsmaterial och informanter som är relevant för forskningen och delmål på vägen är att säkerställa både validiteten och reliabiliteten för studien.

Med reliabilitet menas forskningens tillförlitlighet (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 21). Reliabiliteten redogör för hur exakt undersökningens data är, med andra ord ”vilka data som används, sättet de samlas in på och hur de bearbetas” (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 21). För att kontrollera reliabiliteten går det att använda sig av en metod som kallas ”test-retest reliabilitet”, som innebär att upprepa den föreliggande studien en gång till. Om resultatet upprepar sig har studien hög reliabilitet (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 22). Vid intervjuer och observationer hänvisar Patel och Davidsson (2019, s. 132) till att använda en ”lagrad” verklighet, för att testa reliabiliteten på data. Därför valde vi att spela in intervjuerna och fick då möjligheten att använda inspelningarna så många gånger vi behövde för att försäkra oss om att vi hade uppfattat allt korrekt och på så vis stärka reliabiliteten.

En annan aspekt gällande reliabiliteten är också huruvida intervjuer på digitala medier så som Teams till fullo kan ge en utförlig helhetsbild av det osagda. Det kan till exempel vara svårt att tolka både kroppsspråk och mimik på skärm och digitala störningar kan ytterligare försvåra processen. Men rådande omständigheter krävde att studiens intervjuer företogs digitala och vi som forskare och våra informanter var mycket medvetna om utmaningarna genom att vi har levd i en digital värld i 2 år på grund av Covid -19.

I föreliggande studie är det lärarnas utlåtandena som undersöks och därför också deras sanning som registreras. Så huruvida validiteten kan anses uppfyllas baserat på att det är en forskningsterm som anger det föreliggande materialets relevans för forskningen (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 22) kan diskuteras. Vidare kan läggas till att på grundval av att validitet inte får ”uppfattas som något absolut, som om data antingen är valida eller inte, men det är ett kvalitetskrav som kan vara *tillnärme*vis uppfyllt” (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 23) så kan lärarnas utlåtande anses var fylla kravet i och med att man inte kan mäta sanningshalten i en annan människas utlåtande.

7 RESULTAT

I följande avsnitt presenteras studiens resultat i relation till studiens syfte att beskriva och kritiskt analysera historielärares tal om sin undervisning i relation till läroplanens mål om historiemedvetenhet, kulturmöten och mångfald för historia i årkurs 6. Faircloughs tredimensionella kritiska diskursanalys ligger till grund för analysen. Resultaten presenteras således först utifrån texten, det vill säga det transkriberade materialet, sedan mot de diskursiva praktiker som framträder i lärarnas utsagor och slutligen vad lärarnas beskrivning av historieundervisningen kan innebära för den sociala praktiken (se figur 1). Avsnittet är organiserat utifrån de tre forskningsfrågorna:

- Hur beskriver historielärare sin undervisning i relation till läroplanens mål om att eleven ska utveckla historiemedvetande och vilken betydelse ges det ”mångkulturella klassrummet” i dessa beskrivningar?
- Vilka subjektspositioner framträder i lärares tal om historieundervisningen?
- Vilka möjligheter och utmaningar finns för att kunna genomföra interkulturell pedagogik i historieundervisningen och hur framträder dessa i lärarnas beskrivningar?

7.1 Lärarnas tal om historieundervisningen

I denna sektion tillämpas Faircloughs första nivå av den kritiska diskursanalysen, vilket här innebär att studera lärarnas utsagor om historieundervisningen och vilken betydelse det mångkulturella klassrummet ges i denna textdimension. Nedan påvisas hur en diskurs produceras genom hur åtskillnaden mellan homogena/heterogena klassrum framträder och artikuleras av lärarna. Här belyses även hur ”elevgrupper” framträder i lärarnas tal om läroplanen.

7.1.1 Lärarnas beskrivningar av historieundervisningen

Under intervjun med Lärare 1 börjar hen att tala om att de använder sig utav en ”otroligt fin lärobok” och hyllar boken för hur den ”plockar upp de olika delarna på ett fint sätt”, vilket läraren förtydligar genom att exemplifiera att hen lägger tiden på att läsa alla de små rutorna i böckerna.

Att man belyser det, jaaaaa, att man plockar upp alla trådar som finns i boken om det man läser
(Lärare 1)

Vidare berättar Lärare 1 om sina pedagogiska planeringar, där hen artikulerar att hen har tydliga mål men det framkommer inte under intervjun vilka dessa mål skulle vara. Samtidigt talar Lärare 1 om att ”vi är ju en väldigt homogen skola eller om man skall säga, vi har ju..... Ehhhhhh... inte så många elever med annan bakgrund”.

I den avslutande delen av intervjufrågorna reflekterar Lärare 1 över historieundervisningen i ett mångkulturellt klassrum. Först ställer hen frågan ”vad menar du?”, för att sedan tala om att det är svårt att sätta sig in i ett sådant scenario. Frågan förtydligas och efter en stunds tänkande talar Lärare 1 om att det hade varit roligare att lyfta fram fler elevexempel samt att utföra fler fördjupningsuppgifter. Lärare 1 konstaterar också i tal att hen har svårt att sätta sig in huruvida hens undervisning skulle påverkas utav ett mångkulturellt klassrum. Ett exempel är när intervjuaren får framställa ett scenario, där hen möter en klass med bred variation av elever med olik kulturell bakgrund, för att Lärare 1 ska förstå och kunna svara.

Jag hade nog gjort likadant, tror jag, men att man hade varit ännu bättre på att lyfta upp exempel och, alltså, i min drömvärld kanske fläta ihop lite bättre än vad jag gör. (Lärare 1)

Inledningsvis talar Lärare 2 om att hans elever lever i ett sociokulturellt utsatt område, samtidigt jämför läraren sin egen livssituation och påpekar då också de stora skillnader på levnadsförhållandena.

DET ÄR ett sociokulturellt utsatt område och det betyder ju inte att det bara är invandrarfamiljer, det kan även vara familjer där man har föräldrar som hamnat utanför, eh... Arbetslivet, eh... Utanför ... samh.... Eller inte utanför samhället, det kan man inte säga. Det är ju inte så man får dra det så där, men, ... svårt å få jobb, socialbidrag, man kanske inte har gått i skolan själv... (Lärare 2)

Vidare förklarar Lärare 2 att det är det som lärarna på skolan måste förhålla sig till, i mötet med vårdnadshavarna och barnen. Läraren fortsätter att tala om frustrationen att en del så basala saker inte går att ta förgivet. Samtidigt som läraren artikulerar vilket ”jäkla bra jobb” hen gör.

På den inledande frågan angående att eleverna ska utveckla sitt historiemedvetande och ”få förståelse för olika kulturella sammanhang och levnadssätt” (Skolverket 2019), talar läraren om:

Min... den historien som vi undervisar på mellanstadiet då som jag gör, är ju mycket svensk historia. Här måste vi ju hela tiden diskutera, [...], hur skall vi liksom göra här för att de ska förstå att... de är ju många utav mina elever, de är ju födda i Sverige, JA... men det är ju det här med ord, begrepp, det är det här som alltid är det svåraste (Lärare 2)

Längre in i intervjun tar Lärare 2 upp elevernas föreställningar om svenska språkkunskaper och hur hen som lärare blir ifrågasatt av eleverna. Varpå hen talar om hur lärarna får stå upp för att sig själv och sin kunskap och markera för eleverna att det är lärarna som besitter kunskapen!

Lärare 2 talar också om språkliga svårigheter för de elever som inte har med sig den svenska kulturen. Lärare 2 exemplifierar genom att förklara det faktum att ”vi äter sill för så gjorde man med maten för i tiden för att den skulle hålla” och det är inte självklart för elever med annan kulturell bakgrund. ”Vi gör så här i Sverige för att så började vi göra på medeltiden. Jamen, vi firar ju inte ens det här eller vi äter inte den maten” (Lärare 2). Hen refererar till att flera ”elever som även om de är födda i Sverige ”inte ALLS har samma kulturella bakgrund och historiska perspektiv med sig än vad kanske mina svenska barn har.” I intervjun med Lärare 2 uttrycks också skillnaden mellan ”mina svenska elever ” och ”de andra” i talet om att de förstnämnda kanske åker till Mora och åker skidor och således kopplar historia såsom Vasaloppet till sin resa. Medan ”de andra, de reser ju till sina hemländer när det är semester”. Påföljande reflektion från läraren lyder ”det är ett tufft uppdrag med att försöka få med de på den svenska historien då”.

Lärare 2 kopplar historia till läroplanen för att få eleverna att förstå hur historien har påverkat oss. Vidare menar hen att eleverna måste medvetandegöras om att ”allting påverkar varandra men du måste förstå din omvärld och få den kunskapen för att förstå varför förändringar händer i samhället eller att du faktiskt själv kan vara med och påverka. Men du kan inte vara med och påverka om du inte...ehh... har kunskaper”.

Slutligen framhäver Lärare 2 heterogeniteten i sitt klassrum som en extra utmaning och påpekar att man som lärare i ett mångkulturellt klassrum, måste förtydliga och överförklara. Det ligger mycket tankearbete bakom undervisningen för att eleverna ska få till sig sammanhangen, uttrycker Lärare 2. Vidare reflekterar hen spontant om hur svårt det är för elever att förstå

historia. Hen exemplifierar det genom att tala om att eleverna får skapa sin egen historiska tidslinje utifrån sitt liv och att det är ett ganska så stort hopp från deras egen tidslinje och födelseår till år 1050. Det inte alltid är så enkelt, enligt Lärare 2.

I inledningen av den första intervjufrågan är Lärare 3 tyst en längre stund och fortsätter sedan att förklara hur hen drar paralleller mellan nutid och dåtida kulturmöten. Samtidigt talar Lärare 3 om att det egentligen inte innebär något för hens planering, utan menar:

Sådana saker som dyker upp under tiden jag undervisar så jag plockar upp det... när det är läge liksom... [...] jag har det i bakhuvudet åh, och pratar om det när det passar. (Lärare 3)

Vidare tillägger Lärare 3 att hen inte gör några extra uppgifter på sådana saker som kommer upp, utan menar att det blir ett tillfälle för diskussion och reflektion. Hen tycker att det kan leda till att det tas upp intressanta saker från eleverna som kan leda till diskussioner. Men understryker samtidigt att det är ”i bästa fall” och fortsätter att tala om att det är sällan eleverna integrerar, utan mestadels endast hör vad hen säger.

Det är inte så att, ah, om jag säger nått eller påstår nånting att dem spontant sätter igång att interagera med mig eller med... med varandra, utan det är ju.. då får det ju.. då får jag ju... ännu tydligare bjuda in till en diskussion om det ska bli det. (Lärare 3)

I den avslutande intervjufrågan, gällande lärarens tankar och reflektioner med utgångspunkt i historieundervisningen i ett mångkulturellt klassrum, talar Lärare 3 om att det måste vara svårt för elever som är från länder utanför Europa. Hen förtydligar genom att tala om att det måste vara svårt för ”dem eleverna” att relatera till den svenska historien då det är ”många begrepp som bygger på någon sorts kulturell förförståelse”. Avslutningsvis framhåller också Lärare 3 betydelsen av att ha en kulturell förförståelse för att kunna ta sig an kunskapen som lärs ut och lägger till än en gång att det måste vara svårt för ”de eleverna, som är nya i Sverige och kommer utanför Europa”.

Lärare 4 inleder med att påpeka att det är positivt att ha ett *heterogent* klassrum och framhäver fördelarna. Hen uttalar bland annat att ”Det är ju jättebra att ha barn från andra kulturer i klassen”. Lärare 4 talar vidare om hur klassen samverkar och fortsätter förklara att med flera kulturer i klassen kommer det naturligt att ta upp kulturella skillnaderna mellan eleverna i historieundervisningen. Hen lägger till att ”ofta visar sig att det inte är så stora skillnader trots allt”. Samtidigt säger Lärare 4 att det skapar naturliga relationer mellan klasskompisarna, men även mellan fröken och eleven.

Det är ju dokumenterat att om man bara får en bra relation lärare och elever... Så har du vunnit så otroligt mycket och att få en bra relation ligger faktiskt på mig som pedagog... (Lärare 4)

Vidare talar hen om att historia handlar om att förbereda eleverna för morgondagen och att det innebär att våga prata om allt. Lärare 4 artikulerar att det inte finns någonting som är tabu eller som inte bör pratas om och hänvisar till att Mark Levensgood sa det så himla bra ”om det är något man är rädd för att prata om, så är det farligt”.

Lärare 5 talar om att vi i verkligheten har mer likheter än olikheter och att detta framkommer tydligt när man läser historia, ”man pratar ju kulturer när man pratar om historia, tänker jag” säger läraren. Med utgångspunkt i ett mångkulturellt klassrum och historieundervisning talar Lärare 5 om att det inte ska spela någon roll för historieämnet vilken historia eleverna har, utan

att det viktiga är att de är deltagande i nuet. Hen påpekar att ”Det är klart att det är viktigt att vi pratar så att alla är delaktiga i ett samhälle. Oavsett hur historien sett ut, för just här och nu så ska dem ju vara delaktiga på samma förutsättningar.”

7.1.2 Lärarnas tal om läroplanen

I Lärare 1:s tal framkommer det en generell osäkerhet kring läroplanens specifika delar i historieämnets syfte och mål stort och i synnerhet gäller det i frågan om interkulturalitet, då läraren framhåller att skolan är ”homogen”.

Det framkommer däremot tydligt att Lärare 1 är insatt i följande formulering från kunskapskravet för årskurs 6, där det står att ”eleven kan undersöka utvecklingslinjer inom kulturmöten, migration, politik och levnadsvillkor” (Skolverket 2019). Ett av de första orden som Lärare 1 yttrar är ”gråhårig” när kunskapsmålet nämns samtidigt som hen skakar upprört på huvudet. Sedan talar hen om att det är ett omöjligt uppdrag att utgå från kunskapskravet med tillägget att:

Man får ju som lärare tänka att jag kan ju inte hinna hela den grejen som står här, det är omöjligt i mitt uppdrag, så att om jag gör lite utav det på ett bra sätt, så är det väldigt bra, tycker jag (Lärare 1)

Dessutom yttrar Lärare 1 sin frustration över formuleringen och innebörden av kravet samt att läraren uttrycker hur mycket det innefattar att undersöka utvecklingslinjer och fortsätter:

Ofta när vi jobbar med dem här så blir det ju att man får ju förkorta de lite grann. Vi har pratat jättemycket om det här att får man gå in och ändra i kunskapskrav som ser ut så här. (Lärare 1)

På frågan om hur Lärare 1 tolkar ovanstående kunskapskrav svarar hen att undersöka en utvecklingslinje innefattar så otroligt mycket. Lärare 1 förklarar vidare att ”Man får ju förkorta ner de lite grann [...] i kunskapskrav som ser ut så här.” och uttrycker vidare att det är omöjligt att hinna med allt som står i syftet. Vidare lägger hen till att ”man som lärare kan tänka att hinner man inte allt, så är det gott nog att göra lite utav det på ett bra sätt”.

Det framkommer att Lärare 2 i tal verkar bekant med de utdrag från läroplanen som presenteras i intervjufrågorna. Lärare 2 framhäver särskilt hur viktigt syftet är att eleverna ska ”få olika perspektiv på sina egna och andras identiteter, värderingar och föreställningar” (Skolverket 2019) och med tanke på hur heterogen hans elevgrupp är. Lärare 2 fortsätter med att tala om begreppet värderingar och lägger till att ”här är ju det med värderingar ett ganska laddat ord”. Lärare 2 förtydligar syftets relevans genom att upprepa hur viktigt det är för historieämnet och jämför det med värdegrundsarbetet generellt på skolan samt påpekar att det också är ett uppdrag från ”första delen av läroplanen”. Senare under intervjun framkommer det dessutom att hen anser att det uppdraget inte är enkelt genom utlåtanden som detta: ”Uppdraget är ju HELA tiden... få in så att de kan”. Lärare 2 fortsätter att prata om styrdokumentet och talar om hur de på skolan håller på att implementera den nya kursplanen och deras pågående arbete. Hen artikulerar att det arbetet är ”spännande”.

På frågan som berörde syftet med att studera historia för att utveckla historiemedvetande och utveckla förståelse för kulturella diversiteter och levnadssätt från läroplanen pausar Lärare 3 en lång stund innan hen svarar. Resonemanget Lärare 3 kommer med är svårt att följa och det som framkommer är att hen förklarar att i sin undervisning rörande vikingatiden ”där pratar man om en del kulturella möten och sånt så brukar jag dra paralleller till ehhhh vår tid”.

Även när uppdraget om att eleverna skall utveckla olika perspektiv på egna och andras identiteter och värderingar presenteras så inleder Lärare 3 med en lång tystnad. På följdfrågan vad hen tänker om innebörden av syftet börjar Lärare 3 att prata om demokrati och demokratiska värden utan att exemplifiera och utveckla vidare. Hen berättar att det är viktigt för eleverna skall "få syn på vem... man är i världen" och att vara fria till att forma sin egen identitet in ett fritt samhälle. Vidare lägger hen till "så svårt det måste va för dem eleverna att relatera till, ehh, specifikt den svenska historien" och hen förtydligar dessutom att med dem menas "eleverna från andra delar av världen än Europa".

Det uppträder det också en lång tystnad när kunskapskravet för årskurs 6 presenteras för Lärare 3 och svaret som följer är osammanhängande:

Mhmm..... jahaa, nähää men att e... att. Jag tänker att man menar att samhällsförändringar dem kommer alltid till i ett sammanhang, dem är inte så att dem bara dimper ner, utan det kommer sig av.. eehh.. asså att det har med orsak och verkan att göra tänker jag.... Att det liksom inte.. dem kommer inte ur ingenting dem här samhällsförändringarna och utvecklingslinjerna. Åh att eh..... Människan är otroligt nyfiken tänker jag i det här med kulturmöten och så. Att man eh, man söker sig utanför sin egen sfär och så för att få input och så. (Lärare 3)

Hen kommenterar också sitt eget utlåtande: "Ah, det här låter ju jätteflummigt och så, men ah... så tänker jag".

På frågan gällande syftet med att undervisa historia så att eleverna bland annat utvecklar förståelse för olika kulturer så svarar Lärare 4 att det heterogena klassrummet möjliggör interaktioner så som att eleverna får redogöra för sina kulturellt särdrag. Hen lägger till att sådan undervisning leder till att eleverna utvecklar förståelse och tolerans inför varandras kulturella skillnader.

Lärare 4 utvecklar vidare begreppet föreställningar från syftet i frågan om hur eleverna skall "få olika perspektiv på egna och andras identiteter, värderingar och föreställningar" (Skolverket 2019). Det gör hen genom att ställa frågor gällande föreställningar, "vem är jag?" och "får jag rätt att välja?", för att kunna fortsätta tala om skolans roll i identitetsutvecklingen hos eleverna. Lärare 4 framhäver att skolan behöver kompensera med de demokratiska värderingar som framhålls i läroplanen.

Längst fram i läroplanen står det att vi ska uppfostra våra elever till att bli bra demokratiska medborgare och det innebär ju att man måste ha en egen identitet, egna värderingar och föreställningar liksom... Hur ska du annars bli en del av vårt samhälle... Så att ah, här lägger vi grunden till väldigt, väldigt mycket så att historia ... låter som att det bara är utplockade som en sådan liten, liten del men det är det inte. Historia liksom är grunden här. (Lärare 4)

Avslutningsvis så talar Lärare 4 om att det är självklart att det som står i läroplanen och i historieämnets kursplan ska tas upp, men att alla lärares generella inställning kommer att lysa igenom oavsett. Vad denna generella inställning rör sig om utvecklas inte vidare.

När Lärare 5 presenteras för frågan rörande historieundervisningens syfte att utveckla förståelse för olika kulturella sammanhang så talar hen om att det är fokus på "likheter och olikheter", att gränser blir nya gränser och suddas ut" samt diskussioner i klassrummet. På frågan om hur Lärare 5 tolkar det som står i kursplanen för historia och syftet om att eleverna ska "få olika perspektiv på sina egna och andras identiteter, värderingar och föreställningar" (Skolverket 2019), talar hen om att det handlar om att prata för att kunna se andra människors perspektiv.

Lärare 5 betonar hens egna förhållande till syftet och menar på att de förhåller sig till detta hela tiden. Men Lärare 5 poängterar att eleverna på mellanstadiet är lite små och att hen kan tänka sig att det kommer mer i ämnet historia på högstadiet. Samtidigt understryker hen om att de i klassen diskuterar mycket om var värderingar kommer ifrån.

Asså... Varför har vi dem här värderingarna, varför har en del människor dem här värderingarna...
Vad har ni för värderingar? (Lärare 5)

På frågan gällande kunskapskravet i historia för årskurs 6, att eleverna ska kunna "undersöka utvecklingslinjer inom kulturmöten, migration, politik och levnadsvillkor" (Skolverket 2019), svarar Lärare 5 att det är sådant man pratar om hela tiden och att det kommer upp i allt som man jobbar med.

Jag tänker pratar man om medeltiden så kommer det upp där med, vad hade kvinnor för rättigheter? hur såg det ut, hur såg man på olik tänkande på den tiden och hur ser man på olik tänkande idag, vad har förändrat och vad har inte förändrats? Alltså det är ju, det kommer hela tiden. (Lärare 5)

7.1.3 Talet om "elevgruppen" i relation till läroplanen

"Jag skriver ju ofta mina pedagogiska planeringar med väldigt tydliga mål" berättar Lärare 1 när hen skall beskriva hur syftet att eleverna ska "få olika perspektiv på sina egna och andras identiteter, värderingar och föreställningar" implementeras i lektionsplaneringen. Hen understryker att de didaktiska planeringarna är utformade med tydliga mål, men tillägger också att planeringarna även kan "behöva plocka upp andra viktiga mål" som till exempel levnadssätt. Som en följd av det talar Lärare 1 även om att det är viktigt att lära sig att lyssna in varandra.

Att man när man har något att berätta om, nu... våra, vi är ju en väldigt homogen skola eller om man skall säga, vi har ju... Ehhhhh... inte så många elever med annan bakgrund eller så där, men när det väl kommer så är det viktigt att lyssna in det tycker jag... och låtas det ta plats. (Lärare 1)

I Lärare 1:s tal framkommer det dessutom en osäkerhet kring styrdokumentens specifika delar gällande historieämnets syfte och mål i frågan om interkulturalitet, då läraren framhåller att klasserna är homogena och att det inte finns många elever med annan kulturell bakgrund. Med hänsyn till utlåtandet om homogena klasser så ställdes följdfrågan: Hur tänker du när du säger att eleverna är en homogen grupp? Har alla eleverna samma kulturella bakgrund? När Lärare 1 svara på det uttrycker hen en fundering om historieämnets roll gentemot kulturella värderingar och menar att sådana diskussioner är mer förekommande i svenska ämnet.

Vidare talar Lärare 1 om betydelsen att stanna upp och plockar upp olika sätt att se på saker och använder sig utav det i undervisningen, det görs med hjälp av den fina läroboken som används. Här nämner hen inget om läroplanerna. Lärare 1 avslutar med att säga att i en drömvärld skulle hen "fläta ihop allt lite bättre", men att hens didaktiska tillnärmning troligen inte skulle förändras även om klasserna var mer heterogena. Avslutningsvis framkommer det att Lärare 1 reflekterar över sina svar och menar att intervjun synliggjorde hens sätt att bemöta läroplanerna och eleverna samt vilka delar som kan utvecklas. Därav förtydligar hen att det är väldigt nyttigt att få tänka lite kring det här.

Lärare 2 talar om hur en långtidsplanering i historia skulle kunna utformas med hjälp av andra ämnen för att möta målen i läroplanen. Hen exemplifierar med att det går att koppla ihop historieundervisningen tillsammans med No-ämnet, samtidigt hänvisar läraren till att det inte är så stor del som historien är utanför Sverige i mellanstadiet. Lärare 2 fastslår att det är ett "egenansvar man har om man ska gå bort ifrån läromedlet" när man skall möta målen från

läroplanen.

Vidare talar Lärare 2 om tydlighet och att det innebär att hen hela tiden måste förtydliga och överförklara. Därtill hänvisar Lärare 2 till att i mellanstadiet är det mycket svensk historia som eleverna ska undervisas i och att många utav hens elever har det svårt med ord och begrepp. Lärare 2 förklarar att det var vid ett tillfälle då klassen skulle räkna våningarna på Turning torso, där eleverna inte förstod innebörden av ordet våningar.

Man inte kan ta för givet att barnet förstår enkla ord, enkla begrepp, det måste förtydligas för att de har, de har inte ...det med sig ehhhh. Och även fast man har jobbat på den här skolan i mång år så säger ju vi det ofta att man blir förundrad över att, alltså som det här med våningar, jag kan inte släppa det... för, för mig är det så självklart att när man är 12–13 år så kan man det. Tänk då att jämföra det med historiska begrepp, så att mycket repetition. (Lärare 2)

Att repetition är A och O för en lyckad lektion understryker Lärare 2 och dessutom hänvisar hen till att katederundervisning är gynnsamt. Samtidigt talar Lärare 2 om att det är självklart att eleverna ska vara med i diskussioner, men att i de i läroplanen har upptäckt att eftersom eleverna saknar många begrepp och förståelse så kan det leda till att ”de lär varandra fel”.

Lärare 3 inleder med att berätta om historielektioner som utgår från kunskapskraven gällande planering och undervisning samt med hjälp av de läromedel som finns på skolan utan att utveckla vidare. Sedan förklarar hen som tidigare nämnt att syftet om att eleverna ska utveckla sitt historiemedvetande och ”få förståelse för olika kulturella sammanhang och levnadssätt” (Skolverket 2019) inte innebär ”något särskilt” för Lärare 3:s planering. Hen talar dessutom om att lektionstillfällena är spontana tillfällen där hen avgör om det passar för diskussion. Dessutom berättar Lärare 3 att ”inte sällan tycker jag ändå att dem bara tar emot och... åhhh... hör vad läraren säger. Det är inte alltid de tänker till så mycket själva”.

Vidare talar Lärare 3 om att det är viktigt att lyfta de demokratiska värdena, för att eleverna ska kunna forma sin identitet och därmed kunna leva ut sin identitet. På frågan gällande kursplanens syfte att låta eleverna utveckla ”olika perspektiv på sina egna och andras identiteter, värderingar och frågeställningar” (Skolverket 2019), svarar hen följande: ”Jag tolkar det som att eleverna ska få syn på... vem man är i världen och var... vilket sorts samhälle vi lever i och så”.

Därefter talar Lärare 3 om hur samhällsförändringar och utvecklingslinjer kommer till i ett sammanhang, för att vidare artikulera orsak och verkan i historieundervisningen. Vidare förtydligar hen om att lärarens uppdrag är att göra eleverna uppmärksamma på vad som står i kunskapskravet. Samtidigt som Lärare 3 påpekar att det är viktigt att eleverna är uppmärksamma på kunskapskravet framkommer det i tal att undervisning rörande till exempel att eleverna skall ”få förståelse för olika kulturella sammanhang och levnadssätt” inte är inplanerat i hens lektioner. Dessutom talar Lärare 3 om att hens planeringar utgår från kunskapskravet för årskurs 6, men att hen använder också de läromedel som finns tillgängligt på skolan och förtydligar att ”det inte är svårare än så”.

Hur man som lärare bemöter läroplanen, historieämnet och vilken syn som genomsyrar det är något Lärare 4 framhäver som essentiellt. Hen förtydligar och betonar att det inte alltid är dagens ämne som är det viktigaste att diskutera med eleverna och lägger till att ”bara för att vi pratar medeltid så kommer ju inte alla diskussioner att handla om medeltiden och kommer frågor upp, så tar vi dem”. Med andra ord så gäller det att vara lyhörd för elevernas interaktiva inspel under lektionstillfällena, menar Lärare 4.

Detta innebär också att man borde vara lite mer noggrann med att sätta upp en tidslinje på väggen, menar Lärare 4. ”I tidslinjen kan man ploppa in historiska händelser allt eftersom man pratar om dem.” Vidare talar hen om att diskussionerna i klassrummet är jätteviktiga och självklara, för sammanhållningen i klassen. ”Genom att ta in andras kulturer så blir det inte konstigt när X (en av eleverna) sitter och pratar om vad hen har för högtid som kommer härnäst”.

Lärare 4 talar dessutom om att historia inte bara handlar om historiska händelser för flera tusen år sedan, utan lyfter också fram att historia handlar om elevernas egna familjer. Exempel på frågor som Lärare 4 ber eleverna att ställa sig själv kan bland annat vara: ”vad har jag för historia i min familj” och ”vilka värderingar har mina föräldrar som dem för vidare till mig”, därefter fortsätter hen med: ”Det kan liksom vara närhistoria, som påverkar även det dagliga och det måste man liksom bry sig om. Asså bara det här om att vi tittar på Lilla aktuellt... Vad är det för historia som händer nu”.

Vidare talar också Lärare 4 om att det i läroplanen står skrivet att i lärarnas uppdrag ingår ”det att vi skall uppfostra våra elever till att bli bra demokratiska medborgare och det innebär ju att man måste ha en egen identitet, egna värderingar och föreställningar liksom”. Slutligen lägger Lärare 4 till att historia är grunden för att uppnå detta mål och påpekar att som står i läroplanen är det som historieläraren skall ta upp, ”det är klart det.....det gör ju vi”.

När det kommer till att möta läroplanernas mål i det mångkulturella klassrummet har Lärare 5 fokus på delaktighet i dagens samhälle oavsett hur historien har sett ut eller hur den kommer att utveckla sig. Hen betonar att diskussionerna är ett verktyg som framhäver olika perspektiv i historieundervisningen. ”Det är igenom diskussion man kan förändra framtiden från det som är dåligt och det dåliga ska förändras”. Vad som är inte är bra och vad som borde ändras samt varför, kommenteras inte av Lärare 5.

Vidare fortsätter Lärare 5 tala om att det är viktigt att eleverna förstår var saker kommer ifrån och varför dem här föreställningarna finns. För att förtydliga fortsätter hen med att ställa en fråga, ”vad är det som har lett fram till det?” och tillägger att även om det finns en historia bakom så går det att bryta de kulturella reglerna. Vilka kulturella regler som borde brytas och varför förtydligas inte av Lärare 5.

Lärare 5 talar om att det ligger i lärarnas uppdrag att prata om dessa ”jobbiga diskussionerna” och varför det är som det är. Hen nämner exempel på frågor som ”hur såg man på olik tänkande på den tiden och hur ser man på olik tänkande i dag?” och hur dessa kan vara svåra att diskutera. Vad mera är så lägger Lärare 5 till att eleverna i mellanstadiet är ”lite små, jag kan tänka mig att det kommer ännu mer i högstadiet när man läser mer historia i närtid”.

7.2 Subjektspositioner

Faircloughs diskursiva praktik (se nivå 2, figur 1) är utgångspunkten i följande avsnitt. I detta avsnitt beskrivs de subjektspositioner som artikuleras i lärarnas tal om sin undervisning i relation till läroplanens mål om historiemedvetenhet, kulturmöten och mångfald för historia i årkurs 6.

7.2.1 Elevpositioner i historieundervisningen

I lärarnas tal om historieundervisningen produceras möjliga positioner för eleverna att anta. Särskilt utmärkande är lärarnas tal om ”vi” och ”de andra”. Eleverna som lärarna kategoriserar

som ”de andra” hamnar i en position som innebär exkludering från normen, detta leder till att det sker en hierarkisk maktordning. Ett exempel på en sådan uttalad maktordning är när Läraren 2 pratar om ”mina svenska barn” som utvecklar sin svenska kulturförståelse på sin semester medan ”de andra” enbart reser till sitt hemland.”. I talet om ”mina svenska barn” uttrycker Lärare 2 att dessa har rätt inställning till skolarbetet. I talet om de ”flerkulturella eleverna uttrycker Lärare 2 istället ”att det blir ett tufft uppdrag att försöka få dem med på en svenska historien”. Till skillnad från talet om de ”svenska barnen” som ”mina” uttrycks här att barnen från andra bakgrunder måste fås ”med” det utsagda ”viet”. Konsekvensen av detta blir att elevernas subjektsposition ”inte definieras inom ramen för den föreställda enhetliga ”svenska normen” och exkluderas av den på grund av deras utländska bakgrund” (Bayati 2014, s. 30). Positioneringen av ett ”vi” relativt ”de andra” kan också leda till stereotypa antaganden om flerkulturella elever, som kan leda till att eleverna som faller inom läraren uttalade norm tar avstånd från ”de andra” och därmed skapas en makthierarki i klassen.

Utöver detta talar Lärare 2 om sina elevers sociokulturella och socioekonomiska förhållanden som särskilt utmanande. Till exempel talar hen om att eleverna bor i ett utsatt område och en konsekvens av detta är att några elever därav kan ha mindre bra förebilder att se upp till. Lärare 2 menar att det kan röra sig om gängkriminalitet inom familjen och på grund av detta framhåller hen vilka svårigheter det medför för att stödja dessa elever samt agera som en god förebild i skolan, samtidigt som hen ska uppfylla uppdraget som lärare. Genom att tala på detta sätt om elevernas bakgrund och förutsättningar produceras möjliga generaliserande subjektspositioner så som att de inte tillhör ”vi:et”, vilket kan leda till att elevernas känsla av utanförskap förstärks och förväntningarna på deras prestationer kan då bli förminskade.

Till skillnad från den explicita ”andrafiering” som sker i Lärare 2s tal om undervisningen skapas i Lärare 1s enbart ett oidentifierat ”vi”. Detta sker när Lärare 1 identifierar sina elever som en homogen grupp, samtidigt, som det uppenbaras i intervjun att hen har en elevgrupp som består av 74 elever varav 4 är elever med föräldrar födda utanför Sverige. Som en följd av detta riskerar elevernas uttryck för sin kulturella identitet att begränsas. Ändå vidhåller Lärare 1 tanken att hens undervisning inte skulle påverkas av en mer heterogen sammansättning av gruppen, utan skulle genomföra sin undervisning på samma sätt som för en homogen grupp.

I likhet med Lärare 1, menar Lärare 3 att den kulturella variationen inte skulle påverka hens pedagogik. Även om det framkommer i intervjun att hen uppskattar att 11 av 39 elever har föräldrar födda utanför Sverige, vilket gör hens klasser till de med näst högst antal flerkulturella elever. Dessutom är Lärare 3 en av de som nämner ”de andra ” vid flera tillfällen. Till exempel så talar Lärare 3 om att det måste vara svårt för ”de eleverna” att relatera till den svenska historien. Med andra ord skapas subjektspositioner där de som inte följer normen uttrycks få ”problem”.

I kontrast lyfter Lärare 5 att syftet med historieundervisningen i ett mångkulturellt klassrum handlar om att framföra de kulturella likheterna och olikheterna. Hen framhäver att ” man pratar ju kulturer när man pratar historia” och påpekar att diskussioner är ett värdefullt verktyg för att framhäva olika perspektiv i historieundervisningen, vilket också Costa, Saial, Castro och Fátima (2009, ss. 45–47) anser är en fördelaktig strategi för undervisning i ett mångkulturellt klassrum. Dock framkommer det också i Lärare 5:s tal att historiska kulturella föreställningar är som ”bromsklossar” för de demokratiska värdena. Vilket skulle kunna leda till att det produceras subjektspositioner där elevernas redan etablerade historiska identiteter blir betydelselösa, till exempel att det blir ”de andras” historia som är avvikande för den svenska normaliteten. För de elever som identifierar sig med dessa historiska kulturella föreställningarna, kan det leda till utanförskap och försämrade självkänsla. Utöver det poängterar

Lärare 5 också att ”eleverna i mellanstadiet är lite små” och de får nog mer kunskap om ämnet historia på högstadiet. I talet om att eleverna fortfarande är små tycks möjligheten begränsas för eleverna att delta fullt ut i de identitetsskapande processer som historieämnet ska erbjuda.

I empirin ges också exempel på fördelarna med att ha flera kulturer i klassrummet. Utifrån till exempel intervjun med Lärare 4 framträder möjligheter till aktivt deltagande för alla elever. Elevers egen inläring och kulturella berättelser blir ett betydande inslag i historieundervisningen. Lärare 4 talar också om vilken relevans det har för sammanhållningen i klassrummet samt identitetsutvecklingen. Genom att jämföra sig med andra kan eleverna utveckla självkänedom och kunskap om sin egen kultur, vilket är grunden för att förstå omvärlden (Runblom 2006, s. 48) och ett väletablerat interkulturellt förhållningssätt samt en positiv hållning till uttrycket ”de andra” kan det vara gynnsamt för inläringen. Då blir de möjliga subjektpositionerna för eleverna att anta en position som ger utrymme för att vara något mer. Då kan historieundervisningen bli bidragande för elevernas identitetsutveckling. Däremot framkommer det i Lärare 4:s tal om flerkulturella elever att avsikten är god, men paradoxen är dock att den interkulturella pedagogiken också producerar kategoriseringen ”vi” och ”de andra”.

Vad det gäller utdragen från läroplanen som presenterades i intervjuerna så framkom det tydligt i lärarnas tal att samtliga fann uppdraget både utmanande och överväldigande samt att det var en rådande negativ konsensus kring styrdokumentens formuleringar. Med läroplanen som grund kan lärarna skapa möjligheter för eleverna att utveckla ett kritiskt förhållningsätt och möjligheter till att göra motstånd mot det förgivet taganden om ”vi” och ”de andra” symboliserar. Till exempel framkommer det att Lärare 1 är bekant med kunskapskravet gällande utvecklingslinjer inom kulturmöten, migration, politik och levnadsvillkor men att upplevelsen är att det är svåruppnåeligt att tolka och tillämpa. Om inte elevers kulturer representeras i historieundervisningen så cementeras deras upplevelse av kulturskillnaderna och resultatet kan bli en hierarkisk maktkamp i klassrummet (Butters Bøndergaard 2015, s. 56). Därför kommer följande avsnitt också att analysera möjligheterna för lärarna att använda läroplanen som ett redskap närmare.

7.3 Möjligheter till interkulturell pedagogik

I detta avsnitt lyfts blicken från den textuella- och diskursiva nivån till det som Fairclough benämner som den sociala praktiken. Här står frågan om möjligheter och utmaningar för en interkulturell historiepedagogik i fokus.

Under intervjuerna framkommer det att det finns både möjligheter och hinder till att uppnå interkulturell pedagogik i historieundervisningen. Dessutom går det att utläsa ur det empiriska materialet att det framträder fler utmaningar än möjligheter. Särskilt framträdande var att analys, tolkning och tillämpning av läroplanen tycks utgöra det största hindret. När det gäller läroplanen i historia bjuder den på utmaningar i form av vilken typ av historia skall redogöras för och hur den borde hanteras i det mångkulturella klassrummet (Virta 2009, s. 285). Målet med undervisningen är enligt Virta (2009, s. 285) att trots ämnets politiska karaktär, sociala - och kulturella sammanhänger samt samhällets värderingar så skall historia läras ut så att det blir meningsfullt för alla elever oavsett etnisk tillhörighet. Så med andra ord ligger utmaningen för läraren att historiektionerna skall innehålla interkulturella interaktioner som är gynnsamt för samtliga elever.

För att undersöka lärarnas tal om det interkulturella uppdraget i historieläroplanen tar föreliggande studies intervjuer utgångspunkt i lärarens värdegrundsuppdrag, vilket omfattar

alla elever oavsett bakgrund (Johansson 2012, s. 15). Tolkning av omfångsrika lärandemål och kunskapskrav kan vara utmanade för läraren och det är det essentiellt att dessa mål kan uttryckas i ord och gärning. Lärarna borde med andra ord öppna för elevernas möjlighet att uppnå de subjekspositioner som krävs för att möta de olika lärandemålen i sin diskursproduktion (Johansson 2012, ss. 33–34). Då tre av fyra huvudfrågor rörde historielärares uppdrag från Skolverket, utgjorde lärarnas förhållningssätt till läroplanerna en betydande del av intervjuerna.

Styrdokumentet är till för att säkerställa att samtliga elever får en likvärdig utbildning (Skolverket 2019), men som Johansson och Thornberg (2014) påpekar så låter inget utbildningsuppdrag ”sig verkställas enbart med hjälp av styrdokumentet”. Relationen mellan läroplanens texter, kommunens politik, skolans verksamhetsplanering och lärarens pedagogiska didaktik spelar en stor roll för hur eleverna undervisning utformas. I Lärare 1:s yttranden framkom det att kollegiet hade kämpat mycket med att definiera och ta ut essensen i kunskapskravet: ”Eleven kan undersöka utvecklingslinjer inom kulturmöten, migration, politik och levnadsvillkor” (Skolverket 2019) och att det var en nästan intill omöjlig uppgift att ta sig an. Det kan tänkas att denna konsensus rörande att styrdokumentet är besvärliga att förhålla sig till skapas i ett större sammanhang, till exempel i diskussion i och mellan lärarlagen. Läroplanen som ”besvärlig” riskerar med detta att leda till att undervisningen präglas av att inte bemöta läroplanens mål.

Att läroplanens mål inte möts framkommer i Lärare 2 tal när hen berättar om att undervisningen är i huvudsak baserat på svensk historia. Vilket inte möter kursplanen för historia för där står det att historieundervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar förståelse för skillnader och likheter för ”olika kulturella sammanhang och levnadssätt” (Skolverket 2019). Historieämnet behöver vidga sin geopolitiska horisont menar Lozic (2010, s. 260). Detta är i enlighet med Bayati (2017, s. 269), som är kritisk till det nuvarande utbildningssystemet och menar på att undervisningen fortfarande är präglad av koloniala föreställningar, som en följd av detta försvåras därför inlärningsprocessen i klassrummet. Nordgren och Johansson (2015, s. 2) bekräftar också att historieämnet fortfarande är i behov av anpassningar för att kunna möta den kulturella variationen.

Lärare 1 pratar om att de har en ”otroligt fin lärobok i historia på skolan”. Att Lärare 1 har fokus på att använda lärobokens innehåll och struktur är självklart inte i sig negativt. Dock, att enbart förhålla sig till läroboken och inte reflektera över denna egna pedagogik kan begränsa möjligheterna för en interkulturell pedagogik (Lahdenperä 2004, ss. 23–25). Till skillnad från Lärare 1 så talar Lärare 2 om att läroboken är ”full av svensk historia”. Att läroböckernas innehåll inte är anpassat till det mångkulturella klassrummet är många forskare eniga i (Nordgren 2006; Bayati 2014; Nordgren & Johansson 2015; Runblom 2006, Nielsen 2013). Nordgren (2006, s. 209) påpekar också att innehållet i dagens historieläromedel skapar ofördelaktiga klyftor mellan ”vi” och ”de andra” utifrån både dåtid- och nutidsperspektiv. Så när lärare 1 framhåller lärobokens förträfflighet och säger sig nästan enbart arbeta utifrån dennes struktur finns en risk att ”historia” reduceras till västvärldens historia, vilket i sin tur riskerar att begränsa möjligheten för elever med andra erfarenheter att bli hörda men också deras möjligheter att lära sig (Bayati, 2017, s. 267). Detta artikuleras också in intervjun med Lärare 1, då hen påpekar att hens elevgrupp är homogen. I intervjun med Lärare 3 framkommer det också att läroboken blir ett hinder på vägen till interkulturell historieundervisning. Lärare 3 anser att hen inte behöver ta sig an läroplanerna när det finns ”utmärkta läromedel” till hands. Som till exempel Ammert påpekar, borde läromedlen utgöra ”spegling av samtidens samhällsklimat” (2016, s. 140), vilket läromedlen i historia har fått kritik för att inte uppfylla. Istället riskerar en historieskrivning som framträder i läroböckerna att reproducera distinktionen mellan ”vi” och ”de andra”.

Att uttrycken ”vi” och ”de andra” samt homogenitet och heterogenitet har dominerat föreliggande studie beror på att det största hindret för interkulturell historieundervisning tycks i användandet och lärarnas tolkning av dessa uttryck. Det framkommer till exempel i Lärare 1 tal då hen uttryckligen påpekar att det är en homogen skola hen arbetar på när som tidigare nämnt skolan inte är homogen, utan snarare mångkulturell. Vilket leder till att Lärare 1 inte beaktar de olika kulturella tillhörigheter i praktik eller planeringar. Obondo, Lahdenperä och Sandevärn (2016, s. 178) poängterar att undervisningen bör beröra kulturell tillhörighet, för att kunna konstatera att läraren bedriver interkulturell pedagogik. Om läraren inte gör några skillnader betyder det inte att den har ett diskriminerande beteende, men att ignorera och förneka identiteter i klassen bidrar till att osynliggöra dessa elevers kulturella bakgrund och det är inte rättvist menar Bolovan (2009, s. 40). Resultatet om inte lärare beaktar olika kulturella tillhörigheter och inte validerar de flerkulturella elevernas etnicitet kan bli att den interkulturella interaktionen påverkas (Obondo, Lahdenperä och Sandevärn (2016, s. 188).

Lärare 2 som säger sig arbeta på en heterogen skola differentierar också mellan ”vi och de andra” när hen berättar om att ”det är mycket svårt att få de mångkulturella eleverna att förstå historieämnets grundstruktur” då de inte har tillräckligt välutvecklade språkliga kunskaper. Vidare lägger Lärare 2 till att även om eleverna är ”födda i Sverige” så har de inte med sig språket och att det är det svåraste med att undervisa i historia. Nielsens (2013, s. 48) studie bekräftar att det är utmanande att undervisa flerkulturella elever i historia. Men utifrån ett interkulturellt perspektiv, menar Bolovan (2009, s. 38) att oftast handlar det inte om att dessa elever själva uppfattar sig som exkluderade utan istället handlar det om att läraren har svårigheter att anpassa sig till mångfalden i klassrummet. Hermansson Adler föreslår att en välanpassad didaktisk detaljplanering bör utgå från lärarens kunskaper, elevernas förutsättningar och läroplanen (2014, s. 96) Genom ett aktivt samarbete kan kunskapen mellan lärare och elev internaliseras och resultera i att samtliga utvidgar sitt historiemedvetande och en positiv identitetsutveckling hos eleverna (Borgström 2004, ss. 34–35). Med andra ord så kan medvetandegörande om andras tankar, värdegrund och reaktionssätt resultera en positiv identitetsutveckling och att historiemedvetande vidareutvecklas om det införlivas i eleverna.

Lärare 2 talar också om att betydelsen av att koppla ihop ny kunskap med befintlig sådan, vilket är i linje med Johanssons (2012, s. 13) forskning på området. Johansson (2012, s. 13) menar att god interkulturell pedagogik innebär att eleverna är medaktörer i historieundervisningen, där de ges möjligheten att utveckla kunskaper samt historiemedvetande. Som svar på att eleverna själva skall få möjligheten att vidareutveckla sina kunskaper i historieämnet säger Lärare 2 att ”du kan inte var med och påverka om du inte... eh... har kunskaper”. Vilket medför att läraren inte nyttjar sina möjligheter till att använda elevernas egna kulturella förkunskaper i historieämnet. Det att nyttja elevernas egna förkunskaper är bara en av många möjligheter som historieläraren har till sitt förfogande för att utveckla ämnet till ett interkulturellt lärande enligt Bolovan (2009, s. 40)

Att Lärare 3 också andrafierar de flerkulturella eleverna framkommer när hen påpekar att det måste vara svårt för ”de elever” som är födda utanför ”både Sverige och Europa” att ta till sig historia som ämne. Lärare 3 uttalar att undervisning som skall hjälpa eleverna att utveckla förståelse för olika kulturella sammanhang och levnadssätt i historieundervisningen försiggår genom att hen ”plockar upp saker...när det är läge” samt har det i bakhuvudet ”och pratar om det när det passar. På så sätt blir det läraren som får makten över vad som skall sägas om andra kulturer, Hen får även makten över hur det skall sägas och när det skall sägas och en av elevernas möjliga subjektpositioner att anta blir således till passiva deltagare under lektionerna. Elmroth är enig med att läraren är den som har makten över utformningen av

undervisningen och lägger till att ofta blir undervisningsmoment avsedda för flerkulturella elever ansett vara av mindre betydelse (2008, s. 105).

Vidare framkommer det i också i Lärare 5 's tal att hen i likhet med Lärare 3 låter klassrumsdiskussionerna vara interaktioner som försiggår oplanerat. Yttranden som detta kan tyda på att läraren inte planerar sina diskussionstillfällen och därav blir inte dessa särskilt genomtänkta och därmed potentiellt kontraproduktiva. Dessutom kan eleverna uppfatta att deras kulturs roll i historien inte är av betydelse. Detta trots att ämnet historia enligt Bolovan är en betydelsefull och outtömlig källa med material bland annat från olika kulturer så att eleverna skall utveckla sitt historiemedvetande såväl som interkulturell kompetens (2009, s. 38). Butters Bøndergaard är enig med Bolovan om att ämnet historia är en god källa för att utveckla interkulturell förståelse och lägger till att det är människor inte kulturer som skapar kulturmöten (2015, s. 56). Så med andra ord, om inte eleverna kommer till tals rörande sin kultur så är det svårt för dem att utveckla sitt historiemedvetande och den interkulturella interaktionen i klassrummet blir begränsad.

Trots att interkulturalitet i historieundervisningen tycks vara utmanande att uppnå framkommer en klar vilja till att önska sina elevers bästa hos samtliga lärare och därmed öppnas det för möjligheter till interkulturell historieundervisning. Lärarna understryker alla fem att de både tänker, hoppas och vill göra rätt för alla elever. Det framkommer också en kampvilja för att lyckas med sitt uppdrag som blad annat uttrycks genom att säga ” vi lägger ned väldig, väldigt mycket tid på historia” (Lärare 4).

En av möjligheterna till interkulturell historieundervisning är till exempel Lärare 4:s beskrivning av sitt förhållningssätt till historieämnet i ett mångkulturellt klassrum. Lärare 4 uttrycker hur fördelaktigt det är att ha elever med andra kulturer i klassen. Redan i inledningen av intervjun påpekar hen hur värdefullt och ”jättebra” det är att ha elever från olika kulturer i sitt klassrum. Lärare 4 poängterar dessutom att det är viktigt och mycket intressant att lära känna sina elever och deras kulturella bakgrund och genom att framhäva deras historia så skapas det en gemenskap i klassen. Att bekanta sig med de flerkulturella eleverna och ta reda på deras intressen samt bakgrund är medverkande till att deras motivation ökar då de känner sig sedda och hörda. Även om Lärare 4 i sitt tal har goda intentioner med sin interkulturella pedagogik riskerar också hen att reducera de flerkulturella eleverna till ”de andra”.

En annan möjlighet som framkommer är att utöver att bekanta sig med de flerkulturella elevernas bakgrund hänvisar Lärare 4 också till betydelsen av att integrera det mångkulturella klassrummet in i historieundervisningen. Johansson (2012, ss. 38–39) påpekar att en av historieundervisningens främsta uppgift är att eleverna ska utveckla interkulturella ögon, vilken hen förtydligar genom att förklara att undervisningen bör vara organiserad på ett sätt så att eleverna kan identifiera andra kulturella aspekter. Detta artikulerar Lärare 4, när hen berättar hur eleverna får vara deltagande med sina kulturella berättelser så att deras kulturella identiteter bekräftas och att eleverna genom deras tal medverkar till att påverka såväl nutid som dåtid och framtid.

Utifrån Lärare 4s tal är relevansen med att diskutera kulturella skillnader och elevernas identitetsutveckling i historieundervisningen betydande. Det framkommer det dessutom tydligt att läraren innehar en positiv inställning samt interkulturell kompetens då interkulturella strategier får ta plats i historieundervisningen. Positiva attityder gentemot kulturella variationer är nödvändiga och utgör således ännu en möjlighet för att uppnå interkulturalitet i historieundervisningen. Eleverna bör bemötas med empati, nyfikenhet och respekt menar Obondo, Lahdenperä och Sandevärn (2016, s. 178) och det är uppnåeligt om läraren intar en

positiv attityd till kulturella variationer. Nordgren och Johansson menar att historieundervisningen ”måste vara öppen för elevernas förutfattade meningar och egna berättelser” (2015, s. 12) och på så vis blir lärandet betydelsefullt och det ges utrymme för ett gemensamt kollektivt minne.

Obondo, Lahdenperä och Sandevärn menar också att ett interkulturellt bemötande innefattar att ”bekräfta skillnader och identiteter hos eleverna och samhället” (2016, ss. 177–178). Bolovan (2009, s. 40) förklarar närmare att interkulturalitet innebär att acceptera skillnaderna i stället för att förneka dem. Vidare menar Nordgren och Johansson (2015, s. 5) att interkulturell kompetens innebär att läraren har förmågan att interagera respektfullt i sociala sammanhang samtidigt som det inte leder till några kulturella missförstånd. Under intervjun med lärare 4 framträder detta förhållningssätt. Det går även att urskilja en liknande uppfattning hos lärare 5, då denna också talar om att det är viktigt att historieundervisningen ger utrymme för att prata om och se andras människors perspektiv. Bolovan (2009, ss. 38–40) anser att historieämnet främsta egenskap är just de möjligheter som finns i ämnets innehåll och källor som kan bidra till interkulturell undervisningen.

Även om Lärare 5 uttrycker en likande uppfattning som Lärare 4 så framträder en motsättning i Lärare 5:s tal, då förhållandet till läroplanen tycks vara komplicerat och att hen inte planerar för tillfällen till att elevernas röster skall komma till tal i undervisningen. Intentionerna för att skapa ett interkulturellt klassrum är på plats hos Lärare 5 men hen kommer till kort när det gäller utförandet enligt egna utsagor. Att interkulturell interaktion är svåruppnåeligt och det framkommer även i Läraren 4 utsagor. Lärare 4 som uttalat har en klar inkluderande linje i sina pedagogiska planer och i sin tillnärmning till läroplanen pratar också om ”vi” och ”de andra” vilket visar att även Lärare 4 differentierar omedvetet sina elever verbalt. Det bekräftar Cronqvists påstående om att leda efter en fullkomligt etisk och ansvarsfull norm är näst intill omöjligt för en lärare (2018, s. 10).

Sammanfattningsvis så finns det i lärarnas utsagor både möjligheter och utmaningar för att genomföra interkulturell pedagogik i historieundervisningen (se figur 3). Den största utmaningen för interkulturell historieundervisning tycks vara att läroplanerna är svårtolkade och omfattande. Ett annat hinder är att lärarna har fokus på huruvida klasserna är heterogena eller homogena och att det skapar en onödigt barriär. Lärarnas uppdrag enligt historieläroplanen är bland annat att eleverna skall utveckla ”förståelse för olika kulturers sammanhang och levnadssätt” samt ”få olika perspektiv på egna och andras identiteter, värderingar och föreställningar” (Skolverket 2019). Det uppdraget gäller lärarnas ansvar gentemot alla elever och det oavsett om skolan eller klassen anses vara heterogen eller homogen. Möjligheterna för interkulturell historieundervisning artikuleras i empirin när lärarna talar om att lära känna alla sina elever och inkludera dessa i såväl planering som utförandet av lektioner vilket är i linje med läroplanens uppdrag.

Figur 3

Vilka möjligheter och utmaningar finns för att genomföra interkulturell pedagogik i historieundervisningen	Antal lärare
Utänförskap på grund av utlåtelse som "vi och "de andra" (heterogenitet vs homogenitet)	5 stycken
Elevernas röst är inte deltagande i lektionerna	4 stycken
Inkludering av elevernas kulturella bakgrunder	2 stycken
Uttalat osäkra på läroplanens mål	2 stycken
Framkommer under intervjun att läraren är osäker på läroplanens mål	5 stycken
Kritisk till läroplanens utformning	5 stycken
Läraren visar genom uttal att hen är bekant med ämnet historia	5 stycken
Läraren har eleverna bästa i åtanke till grund	5 stycken

8 DISKUSSION

Syftet med föreliggande studie var att beskriva och kritiskt analysera historielärares tal om sin undervisning i relation till läroplanens mål om historiemedvetenhet, kulturmöten och mångfald för historia i årkurs 6. Vi har försökt beakta både det uttalade och det outtalade samt vilka konsekvenser det ger i form av möjligheter och utmaningar i historieundervisningen. Homogenitet och heterogenitet samt förhållandet dem emellan är framträdande diskursiva element i lärarnas uttalanden och i detta har subjekspositioner vilka bygger på föreställningar om ”vi” och ”de andra” producerats.

Att lärarens uppdrag är betydande är ofrånkomligt och i skolans värdegrund står det skrivet att skolan har ”i uppdrag att förmedla och förankra grundläggande värden och främja elevers lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället” (Skolverket 2019). Med andra ord så skall eleverna förberedas för att samverka i ett ständigt ökande mångkulturellt samhälle och historielärarna har fått ett utvidgat uppdrag utöver att de skall utveckla elevernas historiemedvetande. Lärarna förväntas också att fostra dessa elever så att de kan orientera sig i den mångkulturella miljön (Nordgren & Johansson 2015 s. 2) vilket kan anses vara ett betydande ansvar som dessutom kräver att läraren visar till förståelse för interkulturell pedagogik.

Exempel på hur lärare kan använda aktuell närhistoria tillsammans med elevernas kulturella förkunskaper för att underlätta för elevernas nutida historiemedvetande framträder i studiens empiri. I dessa yttranden möjliggörs elevpositioner som innebär att alla elever får möjlighet att bidra till att dåtid påverkar både nutid och framtid (Lilliestam 2013, s. 47) och ett förhållningssätt som innebär att allas berättelser är lika värdefulla. Vidare kan detta historiska resonering vara bidragande till att elevernas ”interkulturella ögon” (Johansson 2012, s. 39) öppnas och eleverna kan nå målet om att bli goda samhällsborgare i ett mångkulturellt samhälle (Skolverket 2019).

Att bli goda samhällsmedborgare enligt begreppet interkulturell pedagogik handlar om hur utbildningssystemet skall anpassas till ett mångkulturellt samhälle präglad av bland annat ömsesidig respekt, demokrati och normativa aspekter i lärandemiljöerna (Lozic 2010, s. 39). Därav behöver utbildningssystemet utformas för att möta det mångkulturella samhället som är under ständig utveckling (Bayati 2014, ss. 265–268). Med andra ord så är det inte givet vad som är och borde vara interkulturell pedagogik och tolka det är lärarens uppgift enligt ovanstående uppdrag från Skolverket (2019) så att historiedidaktiken möter dessa diffusa mål. Det kan tyckas vara ett nästintill omöjligt mål att kämpa för och mot för den yrkesaktiva läraren samt att det är ett enormt ansvar. Detta ansvar kan dessutom utveckla sig till ett hinder för undervisningen genom att samhället är i ständig utveckling och det som anses som interkulturell undervisning i dag kanske inte gör det imorgon.

Uttrycken ”vi” och ”de andra” som är återkommande i samtliga lärares uttalanden i det empiriska materialet, kan tolkas som svårigheter att anpassa undervisningen till samhällets hastiga utveckling. Risker är, som även Bayati (2014, s. 44) betonar, att ”eleverna positioneras i en västlig respektive icke-västlig kultur”. Detta riskeras som konsekvens av identifikationsmöjligheter som grundas på nationell självkänsla, och som bygger på förutsättningen av att ”de andra” utesluts ur gemenskapen (Lozic 2010, s. 60). Detta kan också vara bidragande till att historiemedvetandet inte blir uppnåeligt för alla i elevgrupperna.

Det råder dessutom en bred konsensus i forskningen att uttalanden av begrepp som ”vi” och ”de andra” är kontraproduktivt för en gynnsam lärandemiljö (Bayati 2014; Loomba 2006; Elmeroth 2018; Nielsen 2013; Runblom 2006; Nordgren 2006; Ammert 2016; Nordgren & Johansson 2018; Howarth 2007). Därför tycker vi det är anmärkningsvärt att samtliga lärare under intervjuerna använder sig av ordvalet ”de andra”. Utsagor som ”vi” och ”de andra” skapar således en skolvardag där några elever tillhör normaliteten och de resterande står för något annat som inte tillhör gemenskapen. Dessutom blir det normativt att läraren tillhandahåller makten i klassrummet då det är denne som förmedlar vem som tillhör de olika grupperingarna. Hällgren, Granstedt, och Weiner (2006, s. 35) påpekar att ”det finns en kulturell homogenitet hos pedagoger i den svenska skolan” och den kulturella homogeniteten är bidragande till att lärarna inte inser vilken makt deras tal har över elevernas identitetsperspektiv och hur eleverna betraktar sitt ursprung.

Det faktum att samtliga lärare använder sig av uttrycket ”vi” och ”de andra” kan tänkas vara baserat på normativt tänkande i lärarlag eller på den enskilda skolan. Det kan också vara grundat på upplevelser och andra referensramar som inte framkommer i lärarnas tal under intervjuerna. Så även om det självklart är uppseendeväckande att samtliga lärare använde uttrycken ”vi” och ”de andra” i denna kontext så kan det tänkas att de uttalandena kanske inte används i praktiken eller att de sagda orden inte var lika väl genomtänkta. Samtliga lärare ger intryck av att de verkligen vill sina elever väl samt önskar att vara inkluderande i sin pedagogik. Att det uppdraget är omfattande och nästintill omöjligt bekräftar Nordgren och Johansson (2015, s. 2) som påpekar att i lärarens uppdrag ligger det att hen förväntas ”skissera och strukturera historiska berättelser så de omfattar en mängd erfarenheter och röster, samtidigt som man är försiktig med att inte skapa fragmenterande versioner av historien som är pedagogisk omöjligt att hantera”. Detta kan tänkas att om lärarna hade fått regelbundet avsatt tid i sitt schema för gynnsamma metareflektioner både enskilt och i grupp så hade utlåtandena varit mer reflekterade, men uppdraget skulle likväl vara lika stort. Att vara en professionell yrkesutövare för en lärare handlar om att ständigt beakta egna attityder, förhållningssätt, värden och normer i interaktion med eleverna (Cronqvist 2018, s. 37). Tyvärr så finns det sällan avsatt tid för detta viktiga arbete i en lärares yrkesvardag och då handlar det om politik samt medel till skolans dagliga drift vilket igen kan påverka lärarnas utlåtanden.

Lärarnas utlåtanden har också varit präglade av osäkerhet rörande läroplanens mål samt kunskapskrav och diskursen har påvisat en generell kritisk hållning till läroplanens utformning. Obondo, Lahdenperä och Sandevärn (2016, s. 176) beskriver att lärarna sätts under press som innebär att deras klassrum förväntas inte enbart vara inkluderande atmosfärer för alla elever oavsett kulturell tillhörighet men att detta också skall utföras med begränsade resurser samt att bedömning och prov skall utgå från föreskriven läroplan. Lärarnas kritiska diskurs rörande läroplanens mål härstammar kanske från att uppdraget är för omfattande och dessutom har lärarna kanske inte fått tid avsatt i sin arbetsdag som möjliggör att de kan bekanta sig med läroplanen på djupet. Dessutom kan det tänkas att lärarnas kritik är välgrundad då tidigare forskning har visat att ”trots en rad reformer som genomförts för att stärka skolan som mångkulturell institution, utgår fortfarande styrdokumentet i viktiga delar från en eurocentrisk och monokulturell norm som reproducerar dikotomier i Vi och dom” (Rosales & Jonsson 2019, s. 4). Utifrån detta kan det tänkas att de motsägelsefulla läroplanerna blir svårtolkade för lärarna.

Att det kämpas med läroplanerna framhäver en av lärarna under intervjun när hen förklarar att lärarlaget har kämpat med kunskapskravet. Resultatet av tolkningen och analyserna var att lärarlaget omformulerade kravet för att eleverna skulle kunna möta målet från Skolverket. Den kritiska hållningen till läroplanen hade kanske således utvecklat sig till en normalitet i lärarlaget

för denna lärare och normaliteten blev att kunskapskravet uppfattades för komplext. Liknande kritiska utlåtelse i diskursen kom också från andra lärare gällande mål och krav vilket igen leder till tankar kring att lärare behöver både stöd och tid för att tolka läroplanen alternativt behövs det omformuleringar från centralt håll. Dessutom kan det läggas till att det kanske inte enbart är lärarens uppdrag att tolka läroplanen, utan att ansvaret ligger såväl på den enskilda skolan som på kommunal och nationell nivå att läroplanens utformning och formulering är åtkomlig för de som skall undervisa eleverna.

I diskursen framträder lärobokens användbarhet som en ytterligare faktor som riskerar att förhindra en historieundervisning som inkluderar alla elever. Utifrån tidigare forskning kan ett okritiskt förhållningsätt till läroböckerna bli kontraproduktivt då läroböckerna ofta är eurocentriska (Ammert 2016; Nordgren 2006; Johansson & Nordgren 2018; Nielsen 2013; Runblom 2006). Med ett okritiskt förhållningsätt till läroböckerna riskerar historieundervisningen att baseras på ett postkolonialt synsätt. Detta innebär potentiellt en exkluderande social praktik.

Det framkom också tydligt i diskursen att lärarna ansåg sin egen kompetens gällande historieämnet och tillhörande val av didaktiska metoder som adekvata, vare sig de förlitade sig på läroböckerna eller andra didaktiska strategier. Lärarna talade om att det var essentiellt för alla elever att diskutera och låta deras röster höras. Det framkom dock att flera av lärarna tenderar till att inte planera för att låta eleverna med flerkulturell bakgrund komma till tals och återge sina kulturella berättelser i historieundervisningen. När elevernas röster blir hörda och deras erfarenheter inkorporeras i lektionerna kan det utvecklas en ömsesidig kunskapsöverföring som enligt Borgström kan resultera i att interkulturell interaktion är uppnåeligt (2004, s. 55). Arneback (2012, s. 35) påpekar dock att det fortfarande existerar ett exkluderande tankesätt i den svenska skolan, vilket är bidragande till att underordna minoritetskulturer. Detta främjar tanken på en monokultur där den hegemoniska makten ligger hos den vita västerländska mannen. I skolan blir lärarens uppgift att motverka produktionen av negativa subjekspositioner för eleverna som resulterar i en sådan undergiven position. Ett exempel på hur detta kan motverkas ges i empirin när en av lärarna upprepat poängterar att allas röster skall komma till tals (jmf. Jonsson & Milani 2009, s. 82).

Som nämnts tidigare är lärarens ansvar och uppdrag enormt vilket också framkommer i denna studie. En av implikation för vidare forskning gällande historieundervisning och interkulturell pedagogik föreslås därmed vara att blicken i högre grad lyfts till samhällsnivå istället för att ligga på individnivå. Hällgren, Granstedt, och Weiner (2006, s. 35) varnar för att dagens lärare har utbildats för att möta elever med svensk bakgrund och ”saknar därför ofta den kompetensen som behövs i dagens skola”. Med detta föreslås fördjupad forskning om lärarutbildningens roll i att ge blivande historielärare de verktyg som krävs. Samtida forskning tycks också tendera att ha fokus på att samhället är under konstant ändring och vilka negativa konsekvenser det medför för de berörda (Lundberg 2021; Johansson 2012; Nielsen 2013; Obodo, Lahdenperä & Sandevärn 2016, Arneback 2012; Bayati 2017; Arneback & Jämte 2021). Forskning om vilka diskurser som framkommer när fokus är på fördelarna som samhällets kulturella variationer ger och hur dessa kan användas för att skapa interkulturella interaktioner hade därför varit mycket intressant.

Andra kulturer som inte har nämnts i föreliggande studie är minoritetsgrupperna. Vi är väl medvetna om att elever tillhörande minoritetsgrupperna i dagens Sverige också kan inta subjekspositioner som produceras av de postkoloniala föreställningarna ”vi” och ”de andra”. Det härstammar från att minoriteter också görs till föremål för rasifiering i relation till den majoritetsbefolkningen (Arbouz 2017, s. 203). Arbouz framhäver att det finns en föreställning

om en svensk nationell gemenskap där minoritetsgrupperna ingår och som differentierar mellan svenskar och icke-vita (2017, s. 203). Det är en romantiserad föreställning som inte stämmer överens med verkligheten. Både Elmeroth (2018, s. 84) och Lahdenperä (2004, s. 57) påpekar att det förekommer en praktik i dagens skola som de väljer att benämna som diskriminerande gentemot minoritets elever. I studiens intervjuer producerades inga diskurser rörande minoritetsgrupper och därför valde vi att inte problematisera minoritetsgrupperna i vår studie, även om det för oss hade varit önskvärt och samtidigt som de hade gett studien en djupare dimension.

Slutligen kan läggas till att målet med interkulturell pedagogik sägs vara att skapa meningsfull undervisning under lika förutsättningar samt att den är tillgänglig för alla elever oavsett kulturell tillhörighet (Virta 2009, s. 286) och däri ligger utmaningen i vårt ständigt föränderliga samhälle. Trots pedagogikens goda avsikt av att inkludera alla, har vår kritiska blick observerat att den interkulturella pedagogiken även är bidragande till producerandet av delningar samt kategorier som ”vi” och ”de andra”, som påverkar historieundervisningen. Mot den bakgrunden rekonstrueras postkoloniala föreställningar och andrafiering (Behtoui et al. 2019, s. 1012) utav icke-svenska elever i den svenska skolan på grund av den interkulturella pedagogiken. Därför är det av yttersta betydelse att den interkulturella pedagogiken oupphörligen revideras för att inte föra vidare föreställningar om ett ”vi” som är överordnat ”de andra”, för att historieundervisningen, likväl som skolan i stort, ska bidra till allas utveckling, oavsett kulturell bakgrund. Avslutningsvis vill vi poängtera att en interkulturell pedagogik inte kan förstås som en fast modell eller metod, utan som en process i ständig rörelse.

REFERENSER

Ammert, Niklas (2016) Historieläromedel: en forskningsöversikt. I *Humanetten*, ISSN 1403–2279, nr 37, s. 140–153. <https://open.lnu.se/index.php/hn/article/view/392/341> [2022-02-18].

Arbouz, Daphne (2017) Multirasial identitet på tvärs med den svenska vithetens raisala inramning. I Hübinette, T. (red.). *Ras och vithet. Svenska rasrelationer igår och idag*. Lund: Studentlitteratur. ss. 199-211.

Arneback, Emma (2012). Med kränkning som måttstock: om planerande bemötanden av främlingsfientliga uttryck i gymnasieskolan. *Örebro Studies in Education* 34, februari 2012, 200 pp. <http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:459673/FULLTEXT02.pdf> [2022-02-27].

Arneback, Emma & Jämte, Jan (2021). How to counteract racism in education – A typology of teachers' anti-racism actions. *Race Ethnicity and Education*, volume 25, Mars 2021, p. 192-211
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13613324.2021.1890566?needAccess=true> [2022-02-27].

Bagga-Gupta, Sangeeta (2004). Challenging understandings in pluralistic societies. *Utbildning & demokrati*, volume 13 nr 3, januari 2004, ss. 11–36.
<https://journals.oru.se/uod/article/view/780/769> [2022-02-27].

Bayati, Zahra (2014). "Den andra" i lärarutbildningen- en studie om rasifierade svenska studenternas villkor i globaliseringens tid (Doctoral thesis, Gothenburg studies in Educational Sciences, 352.) https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/35328/1/gupea_2077_35328_1.pdf [2022-01-15].

Bayati, Zahra (2017) Språkbiologiska intuitioner. I Hübinette, T. (red.). *Ras och vithet. Svenska rasrelationer igår och idag*. Lund: Studentlitteratur. ss. 253–277.

Behtoui, Alireza, Hertzberg, Fredrik, Jonsson, Rickard, Rosales, René León, Neergaard, Anders (2019). Sweden: The otherization of the descendants of immigrants. I *Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education*, juli 2019, ss. 999-1034.
https://www.researchgate.net/profile/Alireza-Behtoui/publication/335202629_Sweden_The_Otherization_of_the_Descendants_of_Immigrants/links/5e538e0292851c7f7f551e40/Sweden-The-Otherization-of-the-Descendants-of-Immigrants.pdf [2022-02-27].

Bolander, Eva & Fejes, Andreas (2019) Diskursanalys. I Fejes, A & Thornberg, R (red.). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber AB. ss. 91–115.

Bolovan, Sorina Paula (2009). Opportunities of the intercultural education in teaching-learning history. *Acta didactica napocensia*, Volume 2, Supplement 1, 2009.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1052276.pdf> [2022-02-15].

Borgström, Maria (2004) Lärarens interkulturella kompetens i undervisningen. I Lahdenperä, Pirjo (red). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Malmö: Studentlitteratur. ss. 33–56.

Butters Bøndergaard, Nanna (2015) *Når elever gør kultur og bruger historie*. Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education. 2015: 3. ss. 53–82. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:876047/FULLTEXT01.pdf> [2022- 02-15].

Christoffersen, Line & Johannessen, Asbjørn (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.

Costa, Vitor, Saial, Joaquim, Castro, Irene & Pita, Fátima (2009). Developing intercultural competencies during history class. *Acta didactica napocensia*, Volume 2, Supplement 1, 2009. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1052277.pdf> [2022-01-24].

Cronqvist, Marita (2018). *Etiskt ledarskap. Didaktik i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.

Elmeroth, Elisabeth (2008). Etnisk maktordning i skola och i samhälle. Lund: Studentlitteratur.

Elmeroth, Elisabeth (2012). Winners and losers in the Swedish school system: An intersectional perspective. *Race, Gender & Class*, volume 19, Iss. 3/4, 2012, ss. 113-129. https://www-jstor-org.lib.costello.pub.hb.se/stable/43497491?sid=primo&seq=12#metadata_info_tab_contents [2022-03-01].

Fairclough, Norman (1993). *Discourse and social change*. Great Britain: Polity.

Fejes, Andreas Thornberg, Robert (2019). *Handbok i kvalitativ analys*. 3.uppl. Stockholm: Liber.

Foucault, Michel (2008). *Diskursen skall inte uppfattas som...* I Götselius, T. & Olsson, U. (2008). *Michel Foucault. Diskursernas kamp*. Texter i urval (ss. 181–183).

Vetenskapsrådet (2017) *God forsknings sed*. Stockholm: Vetenskapsrådet. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forsknings-sed_VR_2017.pdf [2022-03-08].

Hermansson Adler, Magnus (2014). *Historiedidaktik Undervisningens byggstenar: Grundläggande pedagogik och ämnesdidaktik*. Stockholm: Liber.

Howarth, David (2007) *Diskurs*. Stockholm: Liber.

Hällgren, Camilla (2005). ‘Working harder to be the same’: everyday racism among young men and women in Sweden. *Race Ethnicity and Education*, volume 8, Nr 3, September 2005, ss. 319-342. <https://www-tandfonline-com.lib.costello.pub.hb.se/doi/pdf/10.1080/13613320500174499?needAccess=true> [2022-02-27].

Hällgren, Camilla, Granstedt, Lena, Weiner, Gaby (2006). Överallt och ingenstans. Mångkulturella och antirasistiska frågor i svensk skola. *Forskning i fokus*, Nr 32, 2006, ss. 3–95. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a656829/1553959864040/pdf1845.pdf> [2022-02-27].

Johansson, Eva & Thornberg, Robert (2014) *Värdepedagogik i förskola och skola- etik och demokrati i förskola och skola*. Stockholm: Liber AB.

Johansson, Maria (2012). *Historieundervisning och interkulturell kompetens*. Lic. -avh. Karlstad: Karlstad Universitet. <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:511235/FULLTEXT01.pdf> [2021-11-10].

Jonsson, Rickard, Milani, Tommaso M. (2009). Här är alla lika! Jämlikhetsideologi och konstruktionen av den "Andre" i media och skola. *Utbildning & demokrati*, volume 18, Nr 2, 2009, ss. 67–86. <https://journals.oru.se/uod/article/view/904/893> [2022-02-27].

Lahdenperä, Pirjo (red). (2004). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Malmö: Studentlitteratur.

Lahdenperä, Pirjo (2018) *Interkulturalitet i undervisning och skolutveckling*. Stockholm: Skolverket. https://www.skolverket.se/download/18.645f1c0e17821f1d15c2dfd/1622624237448/Interkulturalitet_i_undervisning_och_skolutveckling_Pirjo_Lahdenpera_20181003-2.pdf [2022-01-19]

Lilliestam, Anna Lena (2013). Aktör och struktur i Historieundervisningen. Om utveckling av elevers historiska resonering. Doc.avh. Gothenburg Studies in educational sciences 345. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/34210/1/gupea_2077_34210_1.pdf [2022-01-24].

Loomba, Ania (2006). *Kolonialism/postkolonialism – en introduktion till ett forskningsfält*. Stockholm: Tankekraft.

Lozic, Vanja (2010). *I historiekanonens skugga: historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle*. Doc. Avh. <http://mau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404423/FULLTEXT01.pdf> Malmö: Malmö högskola. [2021-11-24].

Lundberg, Osa (2021). The property functions of whiteness and Swedishness – a case study of race reputation and status in urban education. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, volume 7, nr. 3, december 2021, ss. 148-158. https://libkey.io/libraries/454/articles/512058962/full-text-file?utm_source=api_59 [2022-02-27].

McLeod, John (2000). *Beginning postcolonialism*. Manchester: Manchester University Press. <https://vst.edu/wp-content/uploads/2016/02/Beginning-Postcolonialism-John-McLeod.pdf> [2022-01-29].

Nielsen, Laila (2013). *Historieundervisning och identitet i det mångkulturella samhället*. *Nordidactica*. 2013:2, 38–64. <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:666027/FULLTEXT01.pdf> [2022-02-01].

Nordgren, Kenneth (2006). *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handlingar i det mångkulturella Sverige*. Doc. Avh. Umeå: Print & Media, Umeå universitet.

Nordgren, Kenneth & Johansson, Maria (2015). Intercultural historical learning: a conceptual framework, *Journal of Curriculum Studies*, 47:1, 1–25. <https://www.tandfonline->

com.lib.costello.pub.hb.se/doi/pdf/10.1080/00220272.2014.956795?needAccess=true [2021-11-07].

Obondo, Margaret, A, Lahdenperä, Pirjo & Sandevärn, Pia (2016). Educating the old and newcomers: Perspectives of teachers on teaching in multicultural schools in Sweden. <https://www.tandfonline-com.lib.costello.pub.hb.se/doi/pdf/10.1080/2005615X.2016.1184021?needAccess=true> [2022-02-15].

Odenstad, Christina (2014). *Ämnesdidaktik för SO- ämnena: för grundskolan*. Malmö: Gleerups.

Patel, Runa & Davidsson, Bo (2019). *Forskningsmetodikens grunder – att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Rosales, René León & Jonsson, Rickard (2019). Skolan som antirasistiskt rum? *Educare, -vetenskapliga skrifter*, (4), ss. 1–15. <https://ojs.mau.se/index.php/educare/article/view/465/415> [2022-02-27].

Roth, Hans Ingvar (1998). *Den mångkulturella parken – om värdegemenskap i skola och samhälle*. Stockholm: Skolverket.

Runblom, Harald (2006). *En granskning av hur etnisk tillhörighet framställs i ett urval av läroböcker*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a6582a5/1553961645561/Etnisk%20tillh%C3%B6righet.pdf> [2022-02-15].

Sawyer, Lena & Kamali, Masoud (2006). Utbildningens dilemma – demokratiska ideal och andrafierande praxis (SOU 2006:40) Statens offentliga utredningar. Stockholm: Kulturdepartementet. <https://www.regeringen.se/contentassets/38b1c68cac07410db29c65910627d9e6/utbildningens-dilemma---demokratiska-ideal-och-andrafierande-praxis-sou-200640> [2022-02-27].

Schwartz, Anneli (2010). Att ”nollställa bakgrunder” för en effektiv skola. *Utbildning & demokrati*, volume 19, Nr. 1, 2010, ss. 45–62. <https://journals.oru.se/uod/article/view/920/909> [2022-02-27].

Skolverket (2019). *Läroplan för grundskola samt för förskoleklassen och fritidshemmet Lgr 11: reviderad: 2019*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet> [2022-02-27].

Språk- och kulturarvsutredningen (1983). *Olika ursprung – Gemenskap i Sverige: Utbildning för språklig och kulturell mångfald* (SOU 1983:57). Stockholm: Utbildningsdepartementet. <https://lagen.nu/sou/1983:57?attachment=index.pdf&repo=soukb&dir=downloaded> [2022-01-25].

Statistiska centralbyrån (2020). *Fler grundskollärare än någonsin- men lägre andel med examen*. Statistikmyndigheten. <https://www.scb.se/hitta-statistik/artiklar/2020/fler-grundskollarare-an-nagonsin--men-farre-med-examen/> [2022-01-31].

Svensson, Peter (2019) *Diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.

UNESCO (1974). *Recommendation concerning education for international understanding, co-operation and peace and education relating to human rights and fundamental freedom*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000039162?6=null&queryId=20c3cd36-f244-4910-bbdc-8ec484104a34> [2022-01-24].

UNHR (1984). *Committee of Ministers Recommendation No. R (84) 18 to Member States on the Training of Teachers in Education for Intercultural Understanding, Notably in a context of Migration*. [https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/RecommendationNoR\(84\)18toMemberStatesontheTrainingofTeachersinEducationforInterculturalUnderstanding,NotablyinacontextofMi.aspx](https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/RecommendationNoR(84)18toMemberStatesontheTrainingofTeachersinEducationforInterculturalUnderstanding,NotablyinacontextofMi.aspx) [2022-01-24].

Virta, Arja (2009). Learning to teach history in culturally diverse classrooms. *Intercultural Education*, 20:4, 285–297, DOI: 10.1080/14675980903351920 <https://www-tandfonline-com.lib.costello.pub.hb.se/doi/pdf/10.1080/14675980903351920?needAccess=true> [2022-01-17].

Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise (2000) *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Wreder, Malin (2007). *Ovanliga analyser av vanliga material*. I Börjesson, Mats & Palmblad, Eva. *Diskursanalys i praktiken*. Malmö: Liber. ss. 29–51.



HÖGSKOLAN I BORÅS

Besöksadress: Allégatan 1 · Postadress: 501 90 Borås · Tfn: 033-435 40 00 · E-post: registrator@hb.se · Webb: www.hb.se