

ISSN: 2254-3139



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

**ENSEÑANZA DE LA HISTORIA E IDENTIDAD
EN LA SOCIEDAD MULTICULTURAL SUECA**

**HISTORY TEACHING AND IDENTITY
IN THE SWEDISH MULTICULTURAL SOCIETY**

**ENSINO DE HISTÓRIA E A IDENTIDADE
NA SOCIEDADE MULTICULTURAL SUECA**

Laila Nielsen

Fecha de Recepción: 16 de Febrero de 2013
Fecha de Dictaminación: 26 de Marzo de 2013
Fecha de Aceptación: 7 de Mayo de 2013



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL
VOLUMEN 2, NÚMERO 1**

Resumen

En las últimas dos décadas el deterioro de la equidad en las escuelas suecas ha llevado a los docentes a enfrentarse a crecientes diferencias respecto al potencial de los estudiantes, la motivación y los resultados escolares. Sin embargo, el foco en la investigación sueca sobre el papel de la escuela en la sociedad multicultural no ha estado centrado en las experiencias docentes, sino más bien en las cuestiones relacionadas con los materiales didácticos, las opiniones de los estudiantes y las políticas escolares. El objetivo de este artículo es presentar una herramienta analítica que consta de cuatro posibles estrategias para la enseñanza de la historia en una sociedad multicultural. La herramienta de análisis se utilizará para, a través de los resultados de una serie de entrevistas semi-estructuradas, comparar y discutir las experiencias de siete docentes de enseñanza secundaria superior respecto a la enseñanza de la historia en la sociedad multicultural sueca. Para justificar la importancia de este debate en un contexto sueco, se aporta una breve presentación de la investigación sueca en este campo. Los profesores y profesoras entrevistados han sido escogidos principalmente por su reputación como talentosos, ambiciosos, y que han encontrado modelos viables para la enseñanza de la historia. La comparación y discusión de las experiencias de los siete docentes muestra ejemplos de similitudes, pero no un patrón claro en relación con las cuatro estrategias que se desprenden de la herramienta de análisis. Más bien lo que aparece como más importante es el propio bagaje cultural de los profesores, sus valores y el contexto educativo en el que trabajan, lo que afecta a las estrategias que eligen para su docencia. Los resultados muestran que el espacio de las interpretaciones realizadas sobre las intenciones de la escuela es muy amplio, lo cual puede ser una expresión de la falta de claridad en los objetivos y directrices de las políticas escolares actuales.

Palabras clave: Enseñanza de la historia, identidad, sociedad multicultural, política de la escuela, educación igualitaria.

Abstract

Over the past two decades deteriorated equivalence in Swedish schools has led to teachers have faced growing differences regarding students' potential, motivation and school results. However, within Swedish research concerning the role of school in the multicultural society, focus has not been on teachers' experiences, but rather problem-oriented studies on teaching materials, students' opinions and school policies. The objective of the article is to first, on the basis of Anglo-Saxon research and theories, present an analytical tool consisting of four possible strategies for teaching in a multicultural society. The analytical tool will be used to, through the results from semi-structured interviews, compare and discuss seven upper secondary school teachers' experiences from teaching history in the Swedish multicultural society. To justify the relevance of such a discussion in a Swedish context, a brief presentation of Swedish research in the field are given. The teachers interviewed have primarily been chosen from their reputation of being talented, ambitious, and that they believe they have found workable models in their teaching. The comparison and discussion of the seven teachers' experiences showed examples of similarities, but no clear pattern in relation to the four strategies as apparent from the analysis tool. It rather seems as it is foremost the teachers own background, values and educational context that affects what strategies they choose in their teaching. The result can be interpreted as if the space of interpretations regarding the school's intentions is (too) great, which may be an expression of lack of clarity in objectives and guidelines from the current school politics.

Keywords: History teaching, identity, multicultural society, school policy, equal education.

Resumo

Nas últimas duas décadas o desgaste da igualdade nas escolas suecas levou os docentes a enfrentar crescentes diferenças a respeito dos resultados dos estudantes em potencial, a motivação e a escola. Porém, a pesquisa sueca sobre o papel da escola na sociedade multicultural, o enfoque não está em práticas docentes, senão em estudos orientados para os problemas de materiais didáticos, os estudantes opiniões e políticas da escola. O objetivo deste artigo é apresentar uma ferramenta analítica que consta de quatro possíveis estratégias para o ensino numa sociedade multicultural. A ferramenta de análise será utilizada para, através dos resultados das entrevistas semi-estructuradas, comparar e discutir as experiências de sete professores do ensino secundário superior «de ensino de história na sociedade multicultural sueca. Para justificar a importância deste debate num contexto sueco, aportamos uma breve apresentação da pesquisa sueca no campo. Os professores entrevistados foram escolhidos principalmente por sua reputação como talentosos, ambiciosos, e que encontraram modelos viáveis para realizarem sua prática educativa. A comparação e discussão das experiências dos sete professores mostraram exemplos de semelhanças, mas não um padrão claro em relação com as quatro estratégias, que se desprendem da ferramenta de análise. Parece que é mais importante no fundo os próprios professores, os valores e o contexto educativo que afeta as estratégias que escolhem em sua prática educativa. O resultado mostra que as interpretações sobre as intenções da escola são (muito) grandes, que pode ser uma expressão da falta de clareza nos objetivos e diretrizes da política escolar atual.

Palavras-chave: Ensino de história, identidade, sociedade multicultural, política da escola, educação igualitária.

INTRODUCCIÓN

La sociedad multicultural emergente ha traído consigo nuevos retos para la instrucción escolar, dando lugar a la investigación multicultural. Este hecho ha dado lugar a un nuevo campo de investigación, en el que queda mucho por hacer, y un ejemplo de ello son los estudios sobre enseñanza de la historia en relación a las cuestiones sobre identidad. Dentro del contexto sueco, puede decirse que en las últimas dos décadas, los desafíos de la sociedad multicultural han provocado grandes brechas entre los ricos y los pobres. En las escuelas suecas se aprecia que en buena medida son los alumnos extranjeros los que se encuentran en unas condiciones socio-económicas precarias (Skolverket, 2004, 2012).

El 1 de Julio de 2011 se puso en marcha la reforma GY2011 en la educación secundaria superior (Skolverket, 2011). Esto provocó un cambio importante consistente en que todos los programas de educación secundaria superior ofrecen un título para seguir los estudios en la Universidad y otro para la formación profesional. Por lo que después de la reforma los estudiantes pueden obtener dos tipos de títulos: un título profesional o un título preparatorio para la educación universitaria. Otro cambio fue que la asignatura de historia se vio reforzada cuando se convirtió en obligatoria para todos los programas. Estos cambios afectan a las condiciones de enseñanza de la historia y a su evaluación. Pendiente de esta evaluación, cabe destacar que las circunstancias en que se ha producido esta reforma reflejan los retos a los que se enfrenta actualmente la enseñanza de la historia en las escuelas suecas, y especialmente los retos que se centran en la identidad de los estudiantes y sus condiciones dentro una sociedad multicultural en la que se han visto ampliadas las brechas socioeconómicas.

El objetivo de este artículo es presentar una herramienta de análisis, -basándonos en investigaciones y teorías anglosajonas-, que consta de cuatro estrategias para promover la enseñanza de la historia en una sociedad multicultural. En una siguiente fase, esta herramienta de análisis ha sido utilizada a partir de la realización de siete entrevistas semi-estructuradas, donde se discuten y comparan las experiencias de los profesores de historia de educación secundaria superior en la sociedad multicultural sueca. Probar la relevancia de estas cuatro estrategias (como herramienta analítica) para la enseñanza de la historia en una sociedad multicultural, hace posible clarificar algunas diferencias y similitudes entre las teorías establecidas en el campo y las experiencias prácticas de enseñanza. Dentro del contexto sueco, el análisis de las experiencias docentes exitosas es una contribución al desarrollo de la investigación orientada fundamentalmente al problema de cómo desarrollar estrategias exitosas.

La descripción de la metodología y el diseño para el estudio de las entrevistas se presentan más adelante, así como los resultados de éstas. Se concluye con algunas reflexiones sobre los desafíos de la enseñanza de la historia en la sociedad multicultural sueca.

Como introducción se ha creído conveniente hacer una breve descripción de los antecedentes y objetivos de la reforma de la escuela de secundaria superior GY2011, así como los cambios que la escuela sueca ha experimentado en las últimas dos décadas.

1. CURSOS NO SUPERADOS EN LA ESCUELA SUECA

Los antecedentes de las decisiones del Gobierno sueco sobre la reforma GY2011 (Skolverket, 2011) hacían referencia al hecho de que la escuela secundaria superior se estaba enfrentando a una serie de retos importantes:

- Muchos estudiantes interrumpieron o acabaron sus estudios sin aprobar el curso.
- En algunos casos, los directores escolares utilizaron los espacios oficiales para bajar los niveles.
- Los estudiantes de la escuela de secundaria superior no estaban lo suficientemente bien preparados para cursar estudios superiores o carreras (Utbildningsdepartementet, 2009).

En 2003, el Gobierno encargó a la Agencia Nacional de Educación un análisis de las razones por la que los estudiantes extranjeros tienen peores resultados educativos que los estudiantes suecos. En el informe final, se confirman las diferencias entre los alumnos nativos y los extranjeros, así como las ventajas de los estudiantes nativos sobre los de origen extranjero. También se encontró que existe un número de factores socioeconómicos correlacionados con los resultados de la escuela, tales como la educación de los padres, su vinculación con el mercado laboral y si el estudiante vive con ambos padres o con solo uno de ellos. A su vez, se encontró que los alumnos de las familias inmigrantes presentan menos ingresos con respecto a los estudiantes nativos (Skolverket, 2004).

El informe de la Agencia sobre “La Educación y la equidad en la escuela obligatoria sueca” (Skolverket, 2012) presentado en 2012 mostraba que el nivel socioeconómico de los estudiantes tenía una importancia constante en los últimos años. El hecho de haber nacido en el extranjero ha aumentado, lo que puede explicarse porque la edad media de los estudiantes es superior a la de los inmigrantes que antes. Este informe también mostró que las diferencias entre los resultados de las escuelas han aumentado, en parte debido a que la escuela está segregando en función del origen socioeconómico y del origen extranjero. Otra explicación es que aquellos estudiantes motivados (independientemente de su nivel socioeconómico) utilizan en mayor medida la libre elección de escuela para solicitar una plaza escolar en aquellos centros que cuentan con estudiantes motivados. Debido a que los resultados de los estudiantes se ven afectados tanto por los resultados de sus compañeros como por las expectativas de los profesores, las diferencias entre las escuelas se refuerzan aún más a través de lo que se llama el impacto a nivel de la escuela. Entre las conclusiones, se destaca que la equidad en la escuela primaria de Suecia se ha deteriorado (Skolverket, 2012). La importancia de estos informes debe entenderse desde una perspectiva social, donde los objetivos principales en los tiempos modernos ha sido ofrecer una educación igualitaria a todos los alumnos (as) para combatir la segregación, la discriminación y la marginación. Este hecho es una realidad que el sistema escolar sueco no puede vivir hasta día de hoy ya que el fracaso escolar y las desigualdades han aumentado en un 31% entre 1991 y 2010 (Regeringen, 2012).

El aula multicultural prepara a los estudiantes para las condiciones de la sociedad global y multicultural. En esta aula se distingue entre regiones, ciudades, distritos rurales y clases escolares. Por otro lado, en los suburbios y áreas metropolitanas, los problemas en la sociedad multicultural son más frecuentes, la segregación es sustancial y el barrio representa una “otredad” social y étnica, donde grandes grupos son marginados en el sistema educativo, el mercado laboral y el mercado de la vivienda (Andersson et al., 2004; Sernhede, 2002). Todo este tipo de problemas se hacen visibles en las aulas suburbanas debido a la falta de recursos, a las clases con muchos alumnos, la frecuente rotación del profesorado, etc., lo que tiene unas claras implicaciones en la capacidad que tiene la escuela para ofrecer a todos los estudiantes el derecho a una educación igualitaria. Pero incluso en las aulas más monoculturales de las áreas prósperas, el multiculturalismo es una cuestión importante que debe trabajarse

en relación al conocimiento de los estudiantes, la identidad y la ciudadanía en una sociedad multicultural.

Comparando desde un nivel internacional, la escuela sueca está deteriorada. Según PISA 2009¹, las habilidades de lectura y matemáticas de los estudiantes suecos de 15 años se han deteriorado desde el año 2000. Del mismo modo, el sistema escolar sueco se ha convertido en un país con una educación menos igualitaria si se compara con otros países de la OCDE. En el año 2000, Suecia era el país que estaba en la primera posición con respecto a la equidad, pero esto cambió al convertirse en un país promedio. La importancia del entorno socioeconómico de los alumnos se ha fortalecido llegando a ser más grande que el promedio de la OCDE (Skolverket, 2009). En resumen, las nuevas condiciones y los nuevos retos para la escuela sueca son el resultado tanto de las condiciones económicas, de las políticas económicas y las políticas educativas, como de la aparición de una sociedad global y multicultural. Esta tendencia se ha producido antes y de forma similar en otros países. A continuación presentaremos un breve panorama y una comparación con la investigación internacional en educación para la diversidad cultural, lo cual nos da una perspectiva sobre el ejemplo sueco.

2. ALGUNOS EJEMPLOS DE INVESTIGACIÓN ANGLOSAJONA SOBRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

En EE.UU, Canadá y Reino Unido, la investigación sobre educación multicultural durante los últimos veinte años ha tenido un gran impacto tanto en los documentos de gobierno de la escuela como en la enseñanza práctica. James A. Banks, es un investigador influyente en este campo. Describe la educación multicultural como una idea, una reforma educativa y un proceso cuya finalidad es crear objetivos sobre igualdad de oportunidades en educación para todos los alumnos, incluyendo los grupos de minorías étnicas, razas y clases sociales. Este hecho debería aplicarse al cambiar el ambiente escolar donde se refleje la diversidad de grupos y culturas que están representadas tanto en la sociedad como en el aula. Banks identificó cinco dimensiones de la educación multicultural: integración de los contenidos, construcción del conocimiento, pedagogía centrada en la equidad, reducción de la discriminación, empoderamiento de la cultura y estructura social de la escuela (Banks, 2002).

Las teorías de Amy Gutmann sobre “la educación democrática”, sostienen que la educación debe de preparar a los estudiantes a tener las habilidades necesarias para mantener y desarrollar la democracia a la vez que se trate a las personas como ciudadanos iguales (Gutmann, 1999, pp. 41-50). Gutmann señala que en las relaciones entre el estado y la sociedad multicultural es necesario el reconocimiento y la tolerancia: Que como parte de la política educativa el gobierno debe reconocer las experiencias de los grupos oprimidos a través de políticas y documentos políticos donde se reflejen los valores de las diferentes culturas (siempre y cuando se respeten los derechos de los ciudadanos), y debe también mostrar tolerancia relativa a los desacuerdos por ejemplo entre cuestiones de creencias y prácticas relativas a las libertades básicas (Gutmann, 1999, pp. 303-313).

En consonancia con los aumentos de las desigualdades sociales y económicas, las condiciones sobre la educación multicultural han cambiado. Dentro de la comunidad científica ha traído consigo un aumento de las críticas de las teorías liberales descritas anteriormente sobre la educación multicultural. En las investigaciones sobre el “multiculturalismo crítico”, Basil

¹ PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) es un estudio de la OECD (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) que mide las competencias en matemáticas, lectura y ciencias.

Bernstein (1996), Stephen May, Christine E. Sleeter (2012) y Zeus Leonardo (2009) han criticado la incapacidad que tiene la educación multicultural liberal para hacer visible y enfrentarse de forma seria a las injusticias sociales estructurales y culturales, y que consideran constituyen la base de las dificultades que caracteriza a la educación multicultural. En los últimos años, múltiples trabajos han sido publicados como ejemplos de experiencias sobre la práctica de la enseñanza multicultural y el multiculturalismo crítico (véase, por ejemplo May y Sleeter, 2012; Heilman, 2012; Bancos y Ed, 2009; Keddie, 2012).

En la actualidad existen dos características principales sobre la educación multicultural. La primera de ellas es subrayar la importancia de considerar que las personas que no tienen identidades singulares, sino que más bien éstas deben ser comprendidas como formando parte de una serie de contextos distintos que definen sus identidades múltiples. Estos contextos o grupos pueden ser, la familia, la clase social, la religión, el género, la etnia, la sexualidad, etc. En segundo lugar podemos encontrar que la formación de la identidad o la escritura de la historia no son algo que sea dado de una vez y para siempre. La identidad de una persona no es un núcleo estable, con un principio y un fin, sino que es un proceso continuo que se va influenciando por los distintos cambios en la historia (véase, por ejemplo Bhabha 1994; Butler, 1993; Hall & du Gay, 2008; May & Sleeter, 2012; Nussbaum, 1997). Las diferentes posiciones teóricas de la investigación internacional también representan las áreas de la investigación sueca y la educación multicultural en la que nos centramos aquí.

2.1. Algunos ejemplos de investigación sobre la enseñanza de la historia en la sociedad multicultural sueca

En una antología sobre la educación intercultural en la teoría y la práctica, los formadores de docentes e investigadores de la Universidad de Södertörns presentan algunos ejemplos actuales sobre las aplicaciones específicas de las materias de pedagogía intercultural. En el año 1980, la educación multicultural significó un “deseo de crear una comprensión de la singularidad étnica y aumentar las posibilidades de una convivencia sin conflictos en la sociedad sueca” (Lahdenperä, 2004, p. 16). A finales de 1990 y en adelante, los términos multiculturalismo y diversidad se convirtieron en el punto de partida para una educación que “al mismo tiempo, debe potenciar la identidad, el conocimiento y el respeto de otras culturas” (Lahdenperä, 2004, p. 16). Por otro lado, el historiador Awebro presentó un proyecto donde desarrollaba un archivo de pedagogía intercultural en el que los alumnos tanto suecos como no suecos tuvieron la oportunidad de observar y reflexionar sobre material de archivo de diferentes culturas y países (Lahdenperä, 2004, pp. 114-116). Todo esto es simplemente un ejemplo de cómo las escuelas pueden trabajar hacia una mayor integración y entendimiento en una aula multicultural sobre aspectos como el deseo de las minorías por preservar su cultura y crear encuentros entre suecos y no suecos.

Desde esta perspectiva, la didáctica de la historia tiene como objetivo vincular el contenido histórico de la ciencia y del mundo exterior con el conocimiento de los estudiantes y su aprendizaje (Andersson, 2004). La investigación didáctica acerca del papel y la identidad de la historia como asignatura escolar en la sociedad multicultural es algo relativamente nuevo, y se ha aplicado de forma limitada. Nordgren (2006) en su tesis, formula una pregunta central en el campo de investigación: “¿De qué manera las experiencias multiculturales influyen sobre el alcance de la escritura de la historia? O a la inversa, ¿A través de qué conciencia histórica consideramos nuestro tiempo?” (p. 13). En sus estudios concluye que el contenido de

los documentos de política educativa sueca es más bien confuso y que resulta un poco contradictorio en lo que respecta a los objetivos de la competencia intercultural de los estudiantes. El análisis de Nordgren muestra que los autores de libros de texto han tenido problemas para adaptar los contenidos al desarrollo multicultural, y que algo similar ocurre con las ambiciones interculturales dentro de los documentos de política educativa. Los libros de texto siguen siendo en gran medida monoculturales dejando un espacio limitado para el desarrollo de otras historias no europeas y para la historia global (Nordgren, 2006, pp. 217-218). Igualmente hay otros estudios donde se puede apreciar cómo los materiales didácticos transmiten una interpretación eurocéntrica de otras culturas y la dicotomía entre “nosotros vs. ellos” (Ajagan-Lester, 2000; Kamali y Sawyer, 2006; Palmberg, 2000).

En su tesis doctoral, Lozic (2010) problematiza también la materia de historia en relación a la sociedad multicultural, a través de analizar la relación entre las identificaciones étnicas de jóvenes estudiantes y sus visiones sobre la historia como materia escolar (Lozic, 2010, pp. 12-13). Por otro lado, en la política de la escuela comunitaria y la política de la identificación la enseñanza debe construirse a partir de las identificaciones étnicas de los estudiantes. Sin embargo, Lozic ve obstáculos en la política de este tipo porque los estudiantes expresan unas identidades culturales mucho más complejas que lo que sugieren los defensores de las políticas comunitarias. Por tanto, Lozic sugiere que los alumnos y los profesores de historia tienen mucho más en común con un enfoque universal de la sociedad multicultural (Lozic 2012, pp. 297-299).

Sernhede publicó una serie de obras sobre las condiciones de los grupos marginados en los suburbios principales de Suecia. Los autores señalan dos escuelas como ejemplos concretos de escuelas suburbanas donde se describen y analizan diferentes modelos y enfoques pedagógicos. Por ejemplo, podemos encontrar una escuela desde finales de la década de 1990 que ha desarrollado un modelo basado en el llamado Modelo Monroe que prioriza el conocimiento escolar y el orden (Sernhede, 2011, p. 85). De acuerdo con las mediciones de calidad de la municipalidad, los estudiantes muestran un alto bienestar y seguridad, mientras que la nota media de la escuela suele ser baja si se compara con otros centros escolares (Lundblad, en Sernhede, 2011). En otra de las obras se describe “la brecha entre la política y la realidad interna de la escuela”². La escuela ha puesto en marcha una reforma política mediante la cual los textos escolares describen una pedagogía intercultural, que no tiene precedentes en la vida cotidiana y la enseñanza (Gustafsson, en Sernhede, 2011).

Estos ejemplos sobre las investigaciones suecas y multiculturalidad nos revelan algunos datos sobre el panorama actual de Suecia. A pesar de ello, ha habido poco énfasis en el trabajo de experiencias de los docentes.

Partiendo de la base de las teorías de la identidad en una sociedad multicultural, se desarrolla una herramienta que puede ser eficaz para el análisis de cuatro estrategias donde los docentes trabajan con la identidad de los estudiantes. Estas estrategias aparecen en ocasiones como contradictorias entre sí, aunque otras veces se complementan. Dichas estrategias se presentan a continuación para una discusión de las siete entrevistas realizadas.

² Traducción personal. El título sueco es: “Om klyftan mellan policy och skolans inre verklighet”.

2.1.1. Una herramienta de análisis: Cuatro posibles estrategias para enseñar en la sociedad multicultural

La escuela es un contexto público donde las identidades de los estudiantes son construidas, representadas, desafiadas o cambiadas. Resulta evidente que, desde la ley de educación y otros documentos del gobierno sueco, la escuela en Suecia debe trabajar para el reconocimiento de los diferentes grupos y defender que todas las personas son iguales independientemente de su origen o identidad. La implicación de esta meta ha consistido en promover la igualdad de derechos y oportunidades, como por ejemplo el derecho a la igualdad en la educación y que la escuela debe promover los derechos y obligaciones de los estudiantes (y de sus padres y madres) para que participen de forma activa en el proceso democrático de la sociedad (Skolverket, 2011). Gutmann (1999) afirma que el sistema educativo tiene la obligación de dotar a sus alumnos sobre las habilidades necesarias para mantener y desarrollar la democracia, con el objetivo de tratar a todos los individuos como ciudadanos iguales, independientemente de su sexo, origen étnico, religión, etc. (Gutmann, 1999, p. 41).

El objetivo es promover los derechos y libertades universales en base a un consenso sobre el bien común, por lo que se deben evitar las desigualdades entre individuos y grupos. Este enfoque universal está claramente vinculado a valores políticos liberales (Gutmann, 1999; Taylor, 1999). No obstante, ha sido criticado por tratar a las personas de una manera diferente ya que se ha negado la identidad de las personas llegando a reflejar una cultura hegemónica (Taylor, 1999, pp. 51-52).

La noción moderna de identidad en una sociedad multicultural ha dado lugar a *enfoques comunitarios*. Algunos investigadores consideran que el enfoque comunitario caracterizó la política educativa multicultural sueca durante los años 1970 (Lahdenperä, 2012, p. 16; Lozic, 2010, pp. 38-39). Esta “política de la diferencia” declara el reconocimiento de la identidad específica de una persona o grupo. Detrás de la demanda de reconocimiento hay también un principio de igualdad universal a través de condenar la discriminación. Pero aquí en lugar de la igualdad (igual valor) de todos en derechos y oportunidades, lo que debe salvaguardarse es la diversidad de los grupos frente a los otros. El objetivo es que estas diferencias deben ser reconocidas y protegidas ya que en muchos de los casos son ignoradas o incorporadas en la identidad de la mayoría (Taylor, 1999, pp. 46-47).

La mayoría de los investigadores que trabajan en el campo de la educación multicultural cuestionan la noción de que los individuos representan identidades singulares. En vez de ello, defienden que los seres humanos están incluidos en múltiples contextos como son la familia, la clase social, la religión, el género, la etnia, la sexualidad, el deporte, etc. Todos estos contextos influyen en el proceso de formación de varias identidades. Amartya Sen desarrolla la noción de que existen múltiples identidades. Todas estas cuestiones son muy importantes para el campo de la investigación multicultural, ya que plantean una serie de preguntas importantes dentro de esta área. Según Sen, siendo crítico con el enfoque comunitario, la “política de la diferencia”, tiende a considerar la idea de cultura como un factor causal en situaciones sociales problemáticas dentro de contextos multiculturales. Además, el enfoque comunitario tiende a enfatizar la necesidad de la preservación cultural (Sen, 2006, pp. 109-111). Es decir, el enfoque comunitario requiere de la existencia de grupos minoritarios en las esferas públicas donde se definen a ellos mismos a través de las identidades singulares. El hecho de cuestionar esta noción de identidades singulares y en su lugar aclarar la importancia de las identidades múltiples, que nos da la libertad de priorizar y cambiar las identidades, nos lleva

a formular una tercera estrategia de *identidades múltiples*. Según Sen, la esperanza de armonía en nuestro mundo se basa en la diversidad de identidades, que se superponen unas con otras. Nuestra humanidad común está en peligro si la diversidad se reduce a un sistema de clasificación universal (Sen, 2006, p. 31).

Para finalizar, las estrategias de *multiculturalismo crítico* provenientes de académicos anti-racistas británicos, se basan en una perspectiva neomarxista. Sus defensores afirman que la educación multicultural rara vez se lleva a cabo desde un punto de partida neutral, sino que se basa en las normas establecidas por la sociedad mayoritaria en base a una política liberal. En base a esto, se critica el enfoque universal por describir a todos los seres humanos como ciudadanos iguales. Esto hace que no se atiende a las desigualdades estructurales de la sociedad multicultural y a las relaciones de poder entre los grupos. Por razones similares, se dirigen algunas críticas hacia la idea de múltiples identidades: dado que las personas no viven en condiciones similares, no tienen igualdad de oportunidades para elegir y priorizar qué identidades desean destacar en diferentes contextos. Las personas y los espacios de los grupos están limitados por las fuerzas estructurales del capitalismo, el colonialismo, el racismo y el sexismo. La cultura y la identidad son entendidas aquí como una cuestión compleja, fluida y sujeta a múltiples categorías sociales que se reconstruyen constantemente a través de la participación en situaciones sociales. Las implicaciones de este tipo de análisis estructural en la escuela llevan a desafiar las relaciones de poder mediante la identificación de cómo se utiliza y se institucionaliza el poder y, a través de las fuerzas colectivas, cómo se puede llegar a trabajar para cambiar las relaciones de poder (May y Sleeter, 2012, pp. 5-10).

3. METODOLOGÍA Y DISEÑO PARA LA ENTREVISTA

La escritura de la historia y la ciencia de la historia han tenido en los últimos 100 años un papel crucial en el desarrollo tanto de una identidad nacional sueca así como de la imagen del "otro". Entrados en el siglo XX, la tarea primordial de enseñar historia era preservar la identidad nacional sueca. El papel de la asignatura de historia en la escuela sueca ha cambiado con la globalización y la sociedad multicultural, lo cual aparece en las directrices políticas y en los documentos de política educativa. Mientras tanto, todavía siguen existiendo algunas cuestiones unisexuales, monoculturales y eurocéntricas en la historiografía así como en los enfoques y perspectivas de la enseñanza de la historia. Como se mencionó anteriormente, los problemas en la escuela multicultural aumentaron debido al creciente número de alumnos que abandonaron la escuela sin haber aprobado el curso. Por otro lado, a los docentes les resulta difícil y se sienten inseguros cuando trabajan con estudiantes en un aula multicultural. Como consecuencia de esto, la investigación se ha centrado en este tipo de problemas escolares (Kamali, 2006; Nordgren, 2006). Sin embargo, hay profesores que han encontrado modelos viables en su enseñanza. Dado que es importante avanzar en esta cuestión, la elección de los profesores entrevistados se guió por la reputación que tenían como profesores talentosos, ambiciosos y que habían desarrollado métodos de trabajo eficaces para la enseñanza de la historia. Por supuesto que la docencia de estos profesores no está exenta de problemas, no obstante existen buenos métodos para examinar si las estrategias que usan son exitosas o no a la hora de enseñar. El objetivo de las entrevistas ha sido, a partir de la herramienta de análisis presentada anteriormente, comparar y discutir las experiencias de siete docentes de educación secundaria superior que enseñan historia en la sociedad multicultural sueca. Gracias a este método es posible aclarar algunas similitudes y diferencias entre las teorías establecidas

en el campo y las experiencias prácticas de enseñanza. En el contexto sueco, analizar el éxito de las experiencias docentes es una contribución al desarrollo del campo de la investigación orientado a estudiar cómo se pueden desarrollar estrategias docentes exitosas.

Las entrevistas realizadas se limitan a siete docentes. Esta selección de la muestra no es representativa de los profesores de historia de Suecia. Sin embargo, además de su reputación como buenos profesores y profesoras, se ha intentado seleccionar a aquellos que representan a una gran variedad de docentes teniendo en cuenta su origen geográfico, social, género y años de profesión. Estos aspectos afectan al desarrollo de habilidades y prácticas (Esaïasson, Gilljam, Oscarsson Wångnerud, 2007, p. 292) profesionales de los docentes. La muestra entrevistada se representa en la siguiente tabla (tabla 1).

Tabla 1
Docentes entrevistados

Participantes	Edad	Años de profesión	Contexto social	Origen Geográfico
Profesora 1	31	3+9*	Clase media baja	Ciudad pequeña, Suecia
Profesora 2	33	5	Clase trabajadora	Ciudad pequeña, Suecia
Profesora 3	40	15	Clase media baja	Ciudad pequeña, Países Nórdicos
Profesor 1	35	4	Clase media	Ciudad pequeña, Suecia
Profesor 2	44	15	Clase trabajadora	Ciudad, Suecia
Profesor 3	46	15	Clase media	Ciudad, Latinoamérica
Profesor 4	57	20	Clase media	Ciudad, Suecia

Note: *9 Años de trabajo como docente de forma no profesional.

Las entrevistas fueron semiestructuradas y abiertas, lo cual permitió a los docentes que pudiesen explicar con toda libertad sus experiencias así como las ideas con respecto a la enseñanza de la historia. Con el fin de poder desarrollar una visión global sobre las experiencias y valores pedagógicos de los profesores y profesoras, las entrevistas se guiaron por un marco de tres preguntas didácticas sobre el contenido, los métodos y las intenciones por los que los docentes enseñan historia de la forma en que lo hacen. Estas preguntas generales fueron complementadas con otras preguntas más específicas que intentaban centrarse en los retos específicos a los que se enfrentan en las aulas multiculturales (Esaïasson et al., 2007, pp. 298-299). Para no influir en sus respuestas, a los participantes no se les informó sobre las cuatro estrategias docentes posibles (tal y como aparecen en el instrumento de análisis) para trabajar con las identidades de los estudiantes.

3.1. El contenido de la enseñanza de la historia sobre la base de las diferentes identidades y condiciones previas de los estudiantes

En un primer momento, se pidió a los docentes que diesen algunas ideas generales sobre lo que significa para ellos trabajar con las identidades de los estudiantes, y cómo esto influyó en la selección de los contenidos de los cursos de historia que impartían. Todos los docentes coinciden cuando definen las identidades de las personas en base a los contextos múltiples o grupos, tales como la familia, clase social, religión, género, etnia, sexualidad, etc. También coincidieron en lo importante que es tener en cuenta la identidad de los estudiantes a la hora de enseñar la historia dentro del aula. Sin embargo, los docentes subrayaron, y especialmente las profesoras, que no están acostumbradas a pensar en términos de trabajar de forma activa con las identidades de los estudiantes. Incluso una de ellas, la profesora 3 expresó su preocupación con respecto a trabajar con la identidad de sus estudiantes, señalando que había que

ser muy cuidadosos para no obligarlos a desarrollar una identidad basada en su origen étnico. En vez de ello, los estudiantes deben tener la oportunidad de elegir qué identidad quieren utilizar dentro del contexto escolar. Esta elección puede verse influenciada por pertenecer a un club de fútbol o cualquier otra actividad con la que se sientan plenamente identificados. Cuando enseña historia, esta profesora trabaja mucho desde el concepto de diversidad. Esto quiere decir, que no se limita a trabajar los contenidos desde la historiografía tradicional (p.e. desde la perspectiva del hombre europeo, blanco, de clase media, heterosexual). Lo que esta profesora hace es buscar la manera de retratar la historia de modo que los estudiantes sean capaces de reconocerla y de encontrar alguna persona con la que puedan identificarse. Según la perspectiva de la profesora 3, utiliza la palabra “diversidad” y “pequeña humanidad”, como se muestra en el siguiente ejemplo:

Hablamos de que los límites no siempre siguen las fronteras nacionales; por ejemplo, que a un pescador en una comunidad costera del oeste de Suecia le resulta más fácil identificarse con un pescador de Normandía, que con un hombre de la ciudad de Gotemburgo. A pesar de que ellos están muy cerca geográficamente, pueden vivir vidas muy diferentes (Entrevista con la profesora 3, 29 de febrero de 2012).

Esta docente considera este hecho como un tipo de identificación, comparándolo con: “Si tú has emigrado, entonces puedes entender lo que significa ser una persona refugiada”. Independientemente del tiempo y del espacio, se trata de los mismos temores que sienten los seres humanos. Cuando tienen que elegir los contenidos, las tres profesoras entrevistadas concentran sus esfuerzos para hacer que la enseñanza de la historia sea algo excitante. Tratan de que los estudiantes comprendan la realidad descrita en el tiempo y en el espacio, y lo que es más importante, dando una mayor prioridad al procesamiento y análisis del contenido que al contenido en sí mismo. Además, las profesoras señalan que suelen guiarse más por el currículo y menos por los libros de texto, en contraste con lo que hacen los profesores en este estudio. Una de ellas, la profesora 1, expresa su posición crítica hacia los libros de texto:

En la escuela donde trabajo, muchos profesores mayores están utilizando materiales que son muy eurocéntricos y no problematizan la división de épocas que tiene la historia...es práctico y fácil usar el libro de texto, pero si lo haces año tras año terminas por consolidar lo que está ahí. Este no tiene en cuenta el aula multicultural (Entrevista con la profesora 1, 4 de abril de 2012).

Los profesores 2 y 3 destacaron la importancia de la clase social para entender la identidad de los estudiantes. Ambos señalaron que con el contexto de los estudiantes inmigrantes y la clase social más baja con frecuencia se superponen. El profesor 3 expresó que es importante utilizar de forma consciente los diferentes orígenes que hay en un aula. Aunque este profesor no lo menciona de forma explícita a sus estudiantes, lo que le interesa es que los alumnos sean capaces de establecer vínculos entre su aprendizaje y su propio origen. A su vez, considera que es un problema cuando en el debate sobre el multiculturalismo se establecen generalizaciones poniéndoles una etiqueta a los estudiantes inmigrantes. En su opinión, las injusticias estructurales suelen tener una mayor influencia en las identidades de los estudiantes que sus orígenes culturales. Cuando se discute el contenido de la enseñanza, este profesor describe cómo utiliza su propio origen y el de sus estudiantes para problematizar algunos de los puntos centrales de la historiografía eurocentrica :

Yo soy resultado de la historia [...] hablo mi lengua materna, que es español. ¿Por qué lo hago? No nací en España, nací en América Central. Sólo para que los estudiantes tomen conciencia de ello. Hay estudiantes que vienen de América Latina y otras partes del mundo que han sido colonias, entonces, ¿por qué se produce esto ahí? (Entrevista con el profesor 3, 8 de marzo de 2012).

El profesor 2 trabaja en el Programa de Bachillerato Internacional (BI), lo que significa entre otras cosas que los logros de los estudiantes son evaluados de forma externa, independientemente del lugar del mundo donde estudien. Esto significa, por ejemplo, que el contenido y los objetivos del plan de estudios son claros y detallados, lo cual limita la influencia del profesor sobre los contenidos. Al hablar de cómo estas condiciones son distintas de las que tiene la escuela sueca en general y cómo esto afecta la enseñanza, este profesor responde:

En general, creo que la escuela sueca en los últimos veinte años ha tenido problemas debido a que ha habido muy poco control [...] Yo soy de los que piensan que la municipalización de la escuela ha sido una abominación. Pero ¿qué vino en el año 94: Los objetivos de la enseñanza fueron formulados, pero no había descripciones claras respecto a qué hacer en los cursos. Esto en combinaciones con [...] eran lamentables, pero era una buena excusa para ahorrar dinero, creo yo y la equidad naufragó [...] Por lo tanto, es liberador poder trabajar en un programa que tiene una estructura clara acerca de lo que se quiere lograr (Entrevista con el profesor 2, 28 de marzo de 2012).

En cuanto a la elección de perspectiva sobre los valores fundamentales de las escuelas suecas, el profesor cree que la perspectiva de género es tratada de una forma un poco anticuada en el Programa de Bachillerato Internacional. El género se trata como una cuestión aparte con respecto a la historia de la mujer que puede ser añadido a la historia "general". Por otra parte, dicho profesor piensa que hay un espacio en el que se pueden incluir diferentes perspectivas.

De los profesores entrevistados había dos de ellos que basaban el contenido de la enseñanza en función de los alumnos que tenían en su momento. En la selección de los contenidos, el profesor 4 tenía en cuenta tanto las opciones del programa que los alumnos habían elegido, los conocimientos previos de los estudiantes así como su grado de motivación. De lo contrario, el currículo y sus respectivas áreas de interés determinarían la selección del contenido. Por su parte, el profesor 1 no considera prioritario lo que pone en el currículo ni los libros de texto para el desarrollo de su enseñanza. Además de tener en cuenta los intereses de sus estudiantes para desarrollar su didáctica, es muy cuidadoso para saber qué es lo que realmente interesa a los estudiantes:

Por ejemplo, ahora tengo una clase de ciencias. Yo sé que tengo muchos que aspiran a ser ingenieros [...] entonces me centro mucho más en la tecnología y la economía. [...] Sin embargo, en la clase que tuve de ciencias sociales estaban muy interesados en el arte y la literatura. Entonces me enfoqué en eso. [...], Puedes matar todo, si no trabajas con las cosas que te parecen interesantes (Entrevista con el profesor 1, 13 de abril de 2012).

También la profesora 2 considera importante trabajar partiendo de la realidad que se está viviendo y haciendo visibles las diferencias de los estudiantes con el fin de respetarlos. Incluso

en la selección de los contenidos de la enseñanza ella prioriza las diferencias cuando trabaja con temas y conceptos históricos. Nos da un ejemplo:

¿Cuál es el significado del término genocidio? ¿A que lo asocias? No hay una sola respuesta correcta, ni una sola explicación, y lo que quiero resaltar aquí es que no hay una sola historia! [...] Sin embargo, hay varias líneas de tiempo históricas dependiendo de la perspectiva que adoptemos. (Entrevista con la profesora 2, 2 de abril de 2012).

3.1.1. Métodos e intenciones en la enseñanza de la historia

Varios profesores hicieron hincapié en la importancia de la estructura y la claridad en la enseñanza. El profesor 2 hace referencia al sociólogo educativo Basil Bernstein y sus teorías sobre cómo una orientación clara en la educación facilita el aprendizaje de los estudiantes:

Él apuesta por una perspectiva totalmente diferente [...] los que más pierden cuando la escuela no tiene una estructura clara, y esto puede aplicarse tanto a los contenidos como a los métodos, son los estudiantes con una formación más deficiente. Por lo tanto, cuando se habla de la adaptación de la escuela a las diferentes prácticas sociales, el resultado es, que los estudiantes que provienen de hogares con un buen hábito de estudio, interiorizan una cultura escolar. Ellos lo hacen bien, no importa cómo sea la escuela. [...] Desde este punto de vista, creo que es una desventaja que no exista una gobernanza clara en la escuela (Entrevista con el profesor 2, 28 de marzo de 2012).

La importancia de que haya una estructura y claridad en la enseñanza es también apoyada por las profesoras 2, 3 y por el profesor 4. Este último desarrolla una matriz donde los alumnos pueden comparar los diferentes elementos de la historia. Por otra parte, dicho profesor nunca enseña sin el libro de texto porque lo considera como un material didáctico eficaz para aquellos estudiantes que no son tan fuertes. Cuando las profesoras 2 y 3 señalan la importancia de tener una buena planificación y estructura, ambas creen que el proceso de enseñanza requiere mucho de la propia capacidad de reflexión y debate por parte de los alumnos. Cuando se discute cómo son aceptados sus métodos de enseñanza por los estudiantes, ambas profesoras consideran que muchas veces a los alumnos con una formación más deficiente les resulta difícil mantener el mismo ritmo que el de los estudiantes más motivados. Cuando se les pregunta a las profesoras cómo responden ellas ante los alumnos que fallan ante estas altas exigencias, la profesora 2 responde:

Bueno, creo que para llegar a un nivel de aprobado la clave está en tener la capacidad de reproducir un contexto histórico, como por ejemplo un genocidio u otro hecho ¿Por qué ocurrió esto? [...] Así que la respuesta está basada en el libro de texto o en el material que hayamos trabajado. La idea es que debe haber algo para todos en esto (Entrevista con la profesora 2, 2 de abril de 2012).

Cuando se discute acerca de cómo la reforma de la escuela secundaria superior GY2011 afectará a la enseñanza, por ejemplo, en el hecho de que la materia de historia sea una materia obligatoria incluso para los estudiantes en los programas de formación profesional:

No, no estoy preocupado por eso. Hay muchos profesores que se centran en los estudiantes de bajo rendimiento y que quieren ayudarlos. Estoy un poco en desacuerdo con ello. Puede que sea incorrecto, pero quiero ayudar a los estudiantes que realmente quieren llegar más lejos. Existe demasiada preocupación por centrarse en todos aquellos que no están progresando, por lo que son los otros, los que son realmente talentosos y los que necesitan llegar más lejos, acaban en un segundo plano (Entrevista con la profesora 2, 2 de abril de 2012).

Tengo la sensación de tener que esforzarme más poder producir un mayor interés en la materia. Aunque no quieras tener la idea preconcebida de que ellos [los estudiantes en programas de formación profesional] suelen tener una formación no tan sólida, pero si no quieren estudiar... [...] Bueno, tú no quieres que sea diferente. Dado que se trata del mismo curso, tendrían que ser los mismos contenidos. Pero yo creo que puede ser que tengas que requerir un menor... (Entrevista con la profesora 1, 4 de abril de 2012).

Las profesoras dan prioridad a los estudiantes que son capaces de identificarse con el contenido. Las dos profesoras 1 y 2 siempre empiezan un nuevo curso con los alumnos haciéndolos responsables de sus líneas temporales. Otro método consiste en que los estudiantes puedan sumergirse en y se identifiquen con diferentes personas de la historia que representan diferentes perspectivas, como el género, la clase y la procedencia geográfica. A diferencia de las otras dos docentes, la profesora 1 sintió que ella era capaz de llegar a todos los grupos de estudiantes con sus prácticas. Destaca la importancia de dar retroalimentación a los estudiantes.

Una característica común de los docentes entrevistados es su gran dedicación a la enseñanza de la historia. El profesor 4, que fue nombrado el mejor profesor de la escuela, explica que siempre lleva una grabadora cuando sale al bosque con su perro. De ahí obtiene nuevas ideas para la enseñanza. Las profesoras 1 y 2 se describen a sí mismas como:

Sí, yo diría que tengo un espíritu ardiente, soy increíblemente ambiciosa. [...] Creo que es difícil hacer un buen curso de historia, se requiere una gran cantidad [...] Esta misma búsqueda de material, y se necesita tener gran disponibilidad de tiempo... (Entrevista con la profesora 1, 4 de abril de 2012).

Creo que he tenido un compromiso muy muy grande. [...] Creo que los alumnos me ven como una profesora comprometida que se preocupa mucho por ellos. Pero al mismo tiempo les pido mucho a ellos también. (Entrevista con la profesora 2, 2 de abril de 2012).

Otra característica común de los profesores parece ser la imagen que tienen de sí mismos como profesores exigentes y como siendo diferentes del resto del equipo docente :

Fácilmente me siento decepcionada, porque yo también necesito el apoyo de mis alumnos. Obtener algo a cambio [...] Mis colegas podrían no estar poniendo el listón tan alto como yo. Es una debilidad a veces, cuando alguien es demasiado ambicioso [...] y es difícil en el mundo de la escuela ser ambicioso, porque entonces te arriesgas a que alguien te pueda pisotear y creo que es muy triste (Entrevista con la profesora 2, 2 de abril de 2012).

Puedo ser muy polémico, digo lo que pienso, no sólo a mis colegas, sino también a mis jefes. Por lo tanto, uno debe, después de todo, hacer el trabajo dentro de los marcos que se establecen. [...] Esto hace que tenga los ojos puestos en mí (Entrevista con el profesor 3, 28 de marzo de 2012).

Así que puedo decir que yo no soy de las personas que compran la última biografía de Mussolini, que sé que muchos de mis colegas lo hacen. [...] Probablemente estoy más interesada en cómo se utiliza la historia y se comunica, por lo que animo a mis estudiantes a entender lo que la historia es y que hay tantos actores diferentes en la actualidad (Entrevista con la profesora 1, 4 de abril de 2012).

El profesor 3 también desafía continuamente a sus estudiantes siendo muy consciente de que los alumnos menos motivados tienen dificultades para mantener el ritmo.

Tengo paciencia con ellos para explicarle que es lo que estamos haciendo. [...] Llevo a cabo clases adicionales de apoyo. [...] Es obvio que los estudiantes que tienen una buena base como yo, que son capaces y diligentes, siempre se las pueden arreglar. [...] Se trata de una cuestión de clase (Entrevista con el profesor 3, 28 de marzo de 2012).

3.1.2. Discusión sobre las diferentes estrategias en la enseñanza de la historia

Para empezar por el final, hubo varias similitudes sobre la propia autoimagen de los profesores, coincidiendo con la buena reputación de los docentes entrevistados. Es interesante ver cómo los docentes se diferencian del resto de la plantilla de profesores por tener la capacidad de seguir su propio camino respecto a la elección de perspectivas, métodos y prioridades sobre la historia.

Ninguno de los docentes utilizan solamente una estrategia para el desarrollo de su enseñanza. Los resultados podrían haber sido diferentes si los docentes hubiesen sabido sobre la existencia de las diferentes estrategias. Sin embargo, el marco de las entrevistas se basó sobre las tres cuestiones didácticas en relación al qué (contenido), cómo (método) y por qué (intenciones). En este caso los profesores enseñan historia de la forma en que lo hacen, lo cual puede estar relacionado con las cuatro posibles estrategias de enseñanza: un enfoque universal, un enfoque comunitario, un enfoque basado en las identidades múltiples y una estrategia basada en el multiculturalismo crítico. En relación a los criterios de selección para los contenidos de la enseñanza, todos los docentes entrevistados cuestionan de distintas maneras la escritura de la historia tal como aparece principalmente en los libros de texto y en la historiografía eurocéntrica. Con la intención de hacer que los estudiantes se reconocieran a ellos mismos, la profesora de historia 3 trabaja conscientemente con ellos a partir del concepto de diversidad, lo que significa no restringir los contenidos a lo que es la norma en la historiografía tradicional (p.e. hombre de clase media blanco, heterosexual, europeo). Esta profesora animaba al reconocimiento del ser humano universal, independientemente del tiempo, y del espacio, considerando las similitudes antes que las diferencias. Todas las profesoras destacaban de distintas maneras la importancia de comenzar por estudiar al individuo y que la meta es que los alumnos consiguieran dominar las habilidades de crítica de fuentes históricas, capacidad analítica y desarrollar una conciencia histórica. Aunque los docentes en ocasiones ponen de relieve los diferentes orígenes y experiencias de los estudiantes sobre la enseñanza, no

son estas la base que constituye el contenido y objetivos de la enseñanza. En vez de ello, lo que suelen utilizar es el conocimiento que tienen los estudiantes sobre su propia historia como instrumento para poder reflexionar sobre las condiciones de la historiografía con el objetivo de dominar las habilidades académicas. Los criterios de selección del contenido, en el caso de las profesoras entrevistadas, estuvieron guiados más por el currículo y menos por los libros de texto. Con este apoyo a partir del currículo, las profesoras pudieron hacer un mayor hincapié haciendo visibles las diferentes perspectivas históricas que existen a la hora de enseñar la historia, como el género, la clase y la cultura. Esto ayuda a facilitar tanto la identificación de los estudiantes con respecto al pasado, como la comprensión de las diferentes condiciones y perspectivas de la historia, al igual que en la actualidad. En estos aspectos, los criterios e intenciones de los contenidos de enseñanza de las profesoras entrevistadas muestran algunas similitudes con el enfoque universal. Desarrollar el conocimiento de los estudiantes y las habilidades académicas de la historiografía subrayan la responsabilidad del individuo (en este caso del estudiante), en vez de la responsabilidad de la sociedad (en este caso la escuela) en cuanto a la adquisición de conocimientos sobre la historia. Al no poner de relieve los intereses grupales específicos por encima de otros, este es un enfoque que se corresponde bien con una estrategia universal y con los valores liberales basados en el supuesto de un consenso sobre el bien común (guiado por el currículo), en el que las desigualdades entre individuos y grupos deberían evitarse.

Otro enfoque de la enseñanza, compartido por todos los profesores, es conseguir la atención de los alumnos partiendo de su realidad e identidades. Sin embargo, los métodos e ideas sobre cómo llegar a los estudiantes son diferentes entre unos profesores y otros. Las profesoras 1 y 2 suelen empezar un nuevo curso en el que los estudiantes tienen que realizar sus propias líneas temporales. Otro método es hacer que los estudiantes elijan diferentes personas de las historias con los que se sientan identificados. Esto puede verse de nuevo como una estrategia centrada en el individuo y una perspectiva humana universal. En contraste, los profesores 2 y 3 destacan la importancia de la clase social para entender las identidades de los alumnos. Ambos profesores señalaron que el origen inmigrante y una clase social más baja suelen superponerse con frecuencia, por lo que ambos pusieron una atención especial para llegar a este grupo de estudiantes. Al vincular su enseñanza al origen y las condiciones de grupos desfavorecidos, los profesores tienen como objetivo reconocer las diferencias entre los grupos (enfoque comunitario) explicando fundamentalmente dichas diferencias en base a las desigualdades estructurales y sociales (multiculturalismo crítico). Es relevante señalar que estos dos docentes tienen como antecedentes el ser de clase obrera y tener un origen extranjero, respectivamente. Otra manera de captar la atención de los alumnos puede ser observada en los profesores 1 y 4. Ambos consideran las opciones que hacen los estudiantes respecto al programa como un indicador de sus identidades y de sus áreas de interés. Este enfoque se lleva a cabo en parte para reconocer las condiciones de los diferentes grupos y en parte para que los estudiantes tengan la posibilidad para elegir qué identidad quieren poner en práctica en los distintos contextos en los que están viviendo. Esto puede compararse con el enfoque comunitario así como con el enfoque de las estrategias de las identidades múltiples, respectivamente.

En este trabajo se han discutido las diferentes experiencias de los docentes con respecto a los cambios producidos a raíz de la reforma de la escuela de secundaria superior (GY2011), al igual que las diferentes condiciones de los estudiantes, el nivel de motivación, la capacidad

y el rendimiento académico. Para ayudar a los estudiantes con hábitos académicos más bajos, los profesores destacaron la importancia de la claridad y la estructura de la enseñanza basada en los diferentes enfoques. El profesor 2 con experiencia docente en el programa de Bachillerato Internacional defendió una mayor y más clara gobernanza en la escuela sueca en general, mientras que el profesor 4 desarrolló matrices y utilizó libros de texto para ayudar a los alumnos con una formación más deficiente. El profesor 3 y las profesoras 2 y 3 señalaron que a los estudiantes menos motivados les resulta complicado seguir el ritmo de los alumnos que tienen una mayor motivación cuando se trata de reflexionar y discutir. No obstante, la profesora 2 afirmó que son los propios estudiantes los que deben elegir que resultados deben conseguir. Por otro lado, el profesor 2 expresó que las diferencias en los resultados académicos deben ser vistas fundamentalmente como una cuestión de clase. En definitiva, tanto el profesor 2 como la profesora 1 señalaron los resultados positivos que supone dar recursos adicionales a los alumnos con una formación más deficiente, como clases de apoyo y retroalimentación.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Es difícil discernir una pauta clara sobre las opiniones y descripciones de los docentes y sus experiencias. Las profesoras parecen preferir las prácticas y principios cercanos a un enfoque universal. Es difícil señalar alguna similitud entre un enfoque universal y sus identidades vinculadas al hecho de ser mujeres que viven en una ciudad pequeña. Como se ha manifestado anteriormente, debe haber una conexión entre las preferencias de las profesoras por orientar sus enseñanzas en base al currículo y al enfoque universal. Los profesores 2 y 3 se expresaron en términos más similares a un enfoque comunitario y a las estrategias del multiculturalismo crítico. Sus posiciones pueden estar relacionadas con sus propios orígenes, así como con sus valores. Una conclusión posible es que la variabilidad en los contenidos y métodos de enseñanza descritos por los docentes puede ser vista como si el espacio para la interpretación respecto a las intenciones de la escuela es (muy) grande. Esto puede ser una expresión de la falta de claridad en los objetivos y directrices.

La revisión de la investigación sobre didáctica de la historia sueca ha demostrado la necesidad de una revisión sistemática de los dos libros de texto así como de diversos documentos de política educativa sobre la escuela sueca. Esto es importante para facilitar a la escuela la presentación de una mejor visión de la historia y de los objetivos que promuevan el desarrollo del conocimiento de los estudiantes para responder a las necesidades de la Suecia multicultural de hoy. Por ejemplo, la investigación sueca muestra una imagen bastante clara de la enseñanza eurocéntrica y documentos de política educativa poco claros con respecto a los objetivos necesarios para desarrollar competencias interculturales en los estudiantes. Esta imagen también fue confirmada por las experiencias de los siete docentes entrevistados, cuando expresaron sus críticas hacia las limitaciones en los libros de texto y en los documentos rectores.

El deterioro de la equidad en las escuelas suecas afecta principalmente a los grupos de estudiantes con bajas calificaciones o que no aprueban, y que por lo tanto tienen menos oportunidades de trabajo y estudio. Estos son los mismos estudiantes quienes a menudo son identificados como con una formación más deficiente y menos motivados por los profesores, los cuales requieren a su vez de una mayor claridad, estructura y de un mayor tiempo y recursos por parte de los profesores. Una inversión consciente y especial en estos estudiantes requeri-

rá en un corto plazo de una mayor financiación para la escuela, lo que no está en consonancia con la política educativa que se está implementado actualmente. Sin embargo, hay apoyo para este tipo de enfoque tanto en la investigación como en los informes de la Agencia Nacional para la Educación y en las experiencias de los profesores trabajadores y ambiciosos. Dicho de otra manera, si los políticos suecos no están recibiendo el conocimiento de las estructuras sociales existentes, sobre una base científica y teniendo en cuenta la experiencia probada, ¿En qué debería basarse entonces la política de la escuela sueca?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajagan-Lester, L. (2000). *“De andra”: Afrikaner i svenska pedagogiska texter (1768–1965)*. [“El otro”: los africanos en textos educativos suecos]. Estocolmo: Stockholms Universitet.
- Andersson, B. (2004). *Vad är historiedidaktik? Några begreppsliga och teoretiska utgångspunkter för ämnesdidaktisk vetenskap, skolnära forskning och lärande i skolan*. [¿Qué es la didáctica de la historia? Algunos puntos de vista teóricos y conceptuales para la ciencia de la ämnesdidaktisk, investigación de skolnära y aprendizaje en la escuela]. Gotemburgo: Göteborgs Universitet.
- Andersson, Å., Borelius, U., Johansson, T., Lökken, K., Sernhede, O. y Stenberg, J., (2004). *Goda projekt och sega strukturer. Rapport i utvärderingen av storstadssatsningen i Göteborg*. [Buenas estructuras de proyecto y sega. Informe de la evaluación de la inversión metropolitana en Gotemburgo]. Gotemburgo: Göteborgs Universitet.
- Banks, J. A. (2002). *An introduction to Multicultural Education*. Boston: Pearson, Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. (Ed.). (2009). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity : theory, research, critique*. Londres: Lanham, Md. Rowman & Littlefield Publishers.
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. Londres: Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter*. Londres: Routledge.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. y Wängnerud, L. (2007), *Metodpraktikan*. Estocolmo: Norstedts Juridik AB.
- Gutmann, A. (1999) *Democratic Education*. Princeton, NJ: University Press.
- Hall, S. y Du Gay, P. (Eds.). (2008). *Questions of Cultural Identity*. Londres: SAGE publications Ltd.
- Heilman, E. E. (2012). *Social Studies and Diversity Education*. Nueva York: Routledge.
- Kamali, M. y Sawyer, L. (Eds.). (2006). *Utbildningens dilemma – demokratiska ideal och andrafierande praxis*. [Dilemas e ideales democráticos y las prácticas de andrafierande]. Estocolmo: SOU.
- Keddie, A. (2012). *Educating for Diversity and Social Justice*. Nueva York: Routledge.
- Lahdenperä, P. (2012). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. [Pedagogía intercultural en teoría y práctica]. Malmö: Studentlitteratur.
- Leonardo, Z. (2009). *Race, Whiteness and Education*. Nueva York: Routledge.

- Lozic, V. (2010). *I historiekansons skugga – Historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle. [A la sombra del tiroteo de la historia un tema de historia e identificación en la sociedad multicultural del siglo XXI]*. Malmö: Malmö högskola, Lunds Universitet.
- May, S. y Sleeter, C. E. (2012). *Critical Multiculturalism, Theory and praxis*. Londres: Routledge.
- Nordgren, K. (2006). *Vems är historien? Historiebruk och identitetsskapande i det mångkulturella Sverige. [Que es la historia? Formación de la historia e identidad en la Suecia multicultural]*. Umeå: Karlstads Universitet.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivation humanity*. Harvard, MA: Harvard University Press.
- Palmberg, M. (2000). *Afrika för partnerskap? Afrika i de svenska skolböckerna. [¿Una asociación de África? África en los libros de texto de la escuela sueca]*. Uppsala: Nordiska Afrikainstitutet.
- Regeringen, (2012). *Fördelningspolitisk redogörelse ur 2012 års ekonomiska vårproposition. [Asignación de la declaración política fiscal de 2012 primavera Bill]*. Recuperado de <http://regeringen.se/content/1/c6/19/05/29/5505eb46.pdf>
- Sen, A. (2006). *Identitet och våld. [Identidad y violencia]*. Gotemburgo: Daidalos.
- Sernhede, O. (2002). *Alienation is my Nation. [Alienación es mi nación]*. Estocolmo: Ordfront.
- Sernhede, O. (Ed.). (2011). *Förorten, Skolan och Ungdomskulturen. [Cultura vulnerable, escuela y juventud]*. Gotemburgo: Daidalos.
- Skolverket. (2004). *Elever med utländsk bakgrund. [Alumnos con raíces extranjeras]*. Recuperado de <http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/publikationer>
- Skolverket. (2009). *PISA 2009*. Recuperado de <http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/internationella-studier/pisa/>
- Skolverket. (2011a). *Läroplaner Curriculum: Lpo 94, Läroplan för gymnasieskolan, Lpf94, Lpfö 98, Lgr 11. [Plan de estudios de las escuelas secundarias]*. Estocolmo: Fritzes Offentliga Publikationer, Norstedts Juridik AB.
- Skolverket. (2011b). *GY2011 (Gymnasieskola 2011). [Educación Secundaria]*. Recuperado de <http://www.skolverket.se>
- Skolverket. (2012). *Likvärdig utbildning i svensk grundskola? [Educación Primaria]*. Recuperado de <http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/publikationer>
- Taylor, C. (1999). *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik. [La política de la sociedad y el reconocimiento multicultural]*. Gotemburgo: Daidalos.
- Utbildningsdepartementet. (s.f.). Recuperado de <http://www.regeringen.se/sb/d/11908>



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**

ISSN: 2254-3139



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

**HISTORY TEACHING AND IDENTITY
IN THE SWEDISH MULTICULTURAL SOCIETY**

**ENSEÑANZA DE LA HISTORIA E IDENTIDAD EN LA SOCIEDAD
MULTICULTURAL SUECA**

**ENSINO DE HISTÓRIA E A IDENTIDADE NA SOCIEDADE
MULTICULTURAL SUECA**

Laila Nielsen

Fecha de Recepción: 16 de Febrero de 2013
Fecha de Dictaminación: 26 de Marzo de 2013
Fecha de Aceptación: 7 de Mayo de 2013



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL
VOLUMEN 2, NÚMERO 1**

Abstract

Over the past two decades deteriorated equivalence in Swedish schools has led to teachers have faced growing differences regarding students' potential, motivation and school results. However, within Swedish research concerning the role of school in the multicultural society, focus has not been on teachers' experiences, but rather problem-oriented studies on teaching materials, students' opinions and school policies. The objective of the article is to first, on the basis of Anglo-Saxon research and theories, present an analytical tool consisting of four possible strategies for teaching in a multicultural society. The analytical tool will be used to, through the results from semi-structured interviews, compare and discuss seven upper secondary school teachers' experiences from teaching history in the Swedish multicultural society. To justify the relevance of such a discussion in a Swedish context, a brief presentation of Swedish research in the field are given. The teachers interviewed have primarily been chosen from their reputation of being talented, ambitious, and that they believe they have found workable models in their teaching. The comparison and discussion of the seven teachers' experiences showed examples of similarities, but no clear pattern in relation to the four strategies as apparent from the analysis tool. It rather seems as it is foremost the teachers own background, values and educational context that affects what strategies they choose in their teaching. The result can be interpreted as if the space of interpretations regarding the school's intentions is (too) great, which may be an expression of lack of clarity in objectives and guidelines from the current school politics.

Keywords: History teaching, identity, multicultural society, school policy, equal education.

Resumen

En las últimas dos décadas el deterioro de la equidad en las escuelas suecas ha llevado a los docentes a enfrentarse a crecientes diferencias respecto al potencial de los estudiantes, la motivación y los resultados escolares. Sin embargo, el foco en la investigación sueca sobre el papel de la escuela en la sociedad multicultural no ha estado centrado en las experiencias docentes, sino más bien en las cuestiones relacionadas con los materiales didácticos, las opiniones de los estudiantes y las políticas escolares. El objetivo de este artículo es presentar una herramienta analítica que consta de cuatro posibles estrategias para la enseñanza de la historia en una sociedad multicultural. La herramienta de análisis se utilizará para, a través de los resultados de una serie de entrevistas semi-estructuradas, comparar y discutir las experiencias de siete docentes de enseñanza secundaria superior respecto a la enseñanza de la historia en la sociedad multicultural sueca. Para justificar la importancia de este debate en un contexto sueco, se aporta una breve presentación de la investigación sueca en este campo. Los profesores y profesoras entrevistados han sido escogidos principalmente por su reputación como talentosos, ambiciosos, y que han encontrado modelos viables para la enseñanza de la historia. La comparación y discusión de las experiencias de los siete docentes muestra ejemplos de similitudes, pero no un patrón claro en relación con las cuatro estrategias que se desprenden de la herramienta de análisis. Más bien lo que aparece como más importante es el propio bagaje cultural de los profesores, sus valores y el contexto educativo en el que trabajan, lo que afecta a las estrategias que eligen para su docencia. Los resultados muestran que el espacio de las interpretaciones realizadas sobre las intenciones de la escuela es muy amplio, lo cual puede ser una expresión de la falta de claridad en los objetivos y directrices de las políticas escolares actuales.

Palabras clave: Enseñanza de la historia, identidad, sociedad multicultural, política de la escuela, educación igualitaria.

Resumo

Nas últimas duas décadas o desgaste da igualdade nas escolas suecas levou os docentes a enfrentar crescentes diferenças a respeito dos resultados dos estudantes em potencial, a motivação e a escola. Porém, a pesquisa sueca sobre o papel da escola na sociedade multicultural, o enfoque não está em práticas docentes, senão em estudos orientados para os problemas de materiais didáticos, os estudantes opiniões e políticas da escola. O objetivo deste artigo é apresentar uma ferramenta analítica que consta de quatro possíveis estratégias para o ensino numa sociedade multicultural. A ferramenta de análise será utilizada para, através dos resultados das entrevistas semi-estructuradas, comparar e discutir as experiências de sete professores do ensino secundário superior «de ensino de história na sociedade multicultural sueca. Para justificar a importância deste debate num contexto sueco, aportamos uma breve apresentação da pesquisa sueca no campo. Os professores entrevistados foram escolhidos principalmente por sua reputação como talentosos, ambiciosos, e que encontraram modelos viáveis para realizarem sua prática educativa. A comparação e discussão das experiências dos sete professores mostraram exemplos de semelhanças, mas não um padrão claro em relação com as quatro estratégias, que se desprendem da ferramenta de análise. Parece que é mais importante no fundo os próprios professores, os valores e o contexto educativo que afeta as estratégias que escolhem em sua prática educativa. O resultado mostra que as interpretações sobre as intenções da escola são (muito) grandes, que pode ser uma expressão da falta de clareza nos objetivos e diretrizes da política escolar atual.

Palavras-chave: Ensino de história, identidade, sociedade multicultural, política da escola, educação igualitária.

INTRODUCTION

The emerging multicultural society has brought new challenges for school tuition, which has given rise to multicultural research. This is a field of research in progress where much remains to be done; not least central for identity issues is studies about history teaching. In a Swedish context, over the last two decades, the multicultural society challenges have been clearly intertwined with widening gaps between the richest and poorest in Sweden. In Swedish school it is to a large extent the same students who have a foreign background and poor socio-economic conditions (Skolverket, 2004, 2012).

On July 1, 2011, an upper secondary school reform GY2011 (Skolverket, 2011) started to apply. One important change was that previously all upper secondary school programs offered a degree for further studies at the university, i.e. also the vocational programs. After the reform, students can get two types of degrees: a professional degree *or* a university preparatory degree. Another change is that the position of the school subject of history has been strengthened when it became compulsory for all programs. These ongoing changes affect the conditions for history teaching, which eventually will be evaluated. Pending for such an evaluation, it is interesting that on the basis of the circumstances for the reform reflect on the challenges the history teaching in Swedish school today are facing; especially the challenges that concerns students identity and conditions in a multicultural society with widening socio-economic gaps.

The objective of the article is to, on the basis of Anglo-Saxon research and theories, present an analytical tool consisting of four possible strategies for teaching in a multicultural society. In a next step, the analytical tool will be used to out from seven semi-structured interviews, compare and discuss upper secondary school teachers' experiences from teaching history in the Swedish multicultural society. By testing the relevance of the four suggested strategies, for teaching in a multicultural society (the analytical tool), for Swedish history teaching makes it possible to clarify some similarities and differences between established theories in the field and practical experiences of teaching. In a Swedish context, the analysis of successful teachers' experiences is a contribution to developing the area of research a step further from being primarily problem-oriented to also consider how to develop successful strategies.

A description of methodology and design for the interview study are given below and before the presentation of the results from the interviews. The article concludes with some reflections on the challenges of teaching history in the Swedish multicultural society.

To introduce the reader to the current state of Swedish school, the article begins with a brief account of the background to and purpose of the upper secondary school reform, GY2011, and the changes that Swedish school has undergone in the past two decades.

1. UNAPPROVED GRADES IN THE SWEDISH SCHOOL

The background to Swedish Government's decision on GY2011 (Skolverket, 2011) was that the upper secondary school was facing a number of major challenges:

- Too many students discontinued their studies or completed their studies without passing grades.
- In some cases, the principals used the local space of authority to lower standards
- Upper secondary school students were not prepared well enough for either further studies or for careers (Utbildningsdepartementet, 2009).

In 2003, the Government instructed the National Agency for Education to deepen the analysis of the reasons why students with foreign background have lower educational outcomes than Swedish students. In the Agency's final report the differences between native students and students with foreign background to the natives' advantages were confirmed. It was also found that there are a number of socioeconomic factors that correlated with school results. These are above all parental education, labour market attachment, and if the student lives with both parents or single parent. It was also found that students from families with immigrant background on average had less disposable income than was the case for native students (Skolverket, 2004).

The Agency's report on "Equivalent education in Swedish compulsory school?" (Skolverket, 2012) presented in 2012 showed that students' socioeconomic background had a continued importance in recent years. The importance of being born abroad has increased, which may be explained by students' average age is higher at immigration than before. The report also showed that the differences between schools' results have increased, partly due to the schools being segregated on the basis of socioeconomic and foreign origin. Another explanation is that motivated students (regardless of socioeconomic background) to a larger extent use the so-called *free school choice* to apply for schools with other motivated students. Because students' results is affected both by others students' results and by the teachers' expectations, the differences between schools' is further reinforced, which is called the *School level impact*. The report concluded that the equivalence in the Swedish elementary school has deteriorated (Skolverket, 2012). The importance of these reports is to be understood from a societal perspective, where the school's goals in modern times has been to offer all students an equivalent education to counteract segregation, discrimination and marginalization. A task that the Swedish school system cannot live up to today. The school's failure in this area should also be considered in relation to that income inequality in society has increased by 31 percent between 1991 and 2010 (Regeringen, 2012).

The multicultural classroom reflects at the same time as it prepares students for the conditions of the global and multicultural society. How the multicultural classroom is composed differs clearly between regions, cities, rural districts and school classes. In metropolitan areas suburbs, the problems in multicultural society are often most evident. Here the segregation is substantial and the suburb represents a social and ethnic "otherness" where large groups are marginalized in the education system, the labour market and the housing market (Andersson et al., 2004; Sernhede, 2002). The problems are made visible in subur-

ban classrooms because of inadequate resources, large classes, high teacher turnover, etc, which have clear implications for the school's ability to offer all students the right to an equivalent education. But even in the more monocultural classrooms in prosperous areas is multiculturalism an important issue to work on in relation to pupils' knowledge, identity and citizenship in a multicultural society.

Lastly, the Swedish school has also deteriorated in an international comparison. According to PISA¹ 2009 Swedish 15-year-olds reading and math skills have deteriorated in the 2000s. Similarly, the Swedish school system has become less equivalent in comparison with other OECD countries. In 2000, Sweden was in the top position regarding equivalence, but lost to now be an average country. The significance of students' socio-economic background has been strengthened and is larger than the OECD average (Skolverket, 2009). In summary, the changed conditions and new challenges for the Swedish school is a result both of economic conditions, economic policy and school policy as well as the emergence of the global and multicultural Society. The trend has been similar and often earlier in several other countries. A brief outlook and comparison with international research on education for cultural diversity gives perspective on the Swedish example.

2. SOME EXAMPLES OF ANGLO-SAXON RESEARCH ON EDUCATION FOR CULTURAL

In for example U.S., Canada and the UK, research on multicultural education in the last twenty years has had a major impact on both the school's governing documents and for the practical teaching. An influential researcher in the field is James A. Banks. He describes multicultural education as an idea, education reform and process that aims to create equal educational opportunities for all students, including minority groups of different race, ethnicity and social class. This should be implemented by changing the school environment so it reflects the diversity of groups and cultures that are represented in both the society and classroom. Banks has identified five dimensions of multicultural education, integration of content, knowledge construction, equity pedagogy, prejudic reduction, and empowering school culture and social structure (Banks, 2002).

In Amy Gutmann's theories of "democratic education", she argues that education should equip students with the necessary skills to maintain and develop democracy with the goal of treating all individuals as equal citizens (Gutmann, 1999, pp. 41-50). In the relationship between the state and the multicultural society Gutmann emphasizes recognition and tolerance: That a government education policy shall recognize the experiences of oppressed groups through politics and policy documents that reflect values of several cultures (as long as they respect the rights of citizens) and also show tolerance concerning disagreements about for example matters of belief and practices regarding basic freedoms (Gutmann, 1999, pp. 303-313).

In line with increased social and economic inequality, the conditions for multicultural education have changed. Within the scientific community, it has also brought an increased criticism of the above-described liberal theories of multicultural education. In the research tra-

¹ PISA is an OECD study that measures skills in math, reading and science.

dition “critical multiculturalism” researchers such as Basil Bernstein (1996), Stephen May, Christine E. Sleeter (2012) and Zeus Leonardo (2009) have criticized the liberal multicultural education inability to seriously make visible and address the structural social and cultural injustices that they consider the basis for the difficulties that the multicultural education is characterized by. In recent years, several works have been published with examples of practical experience of teaching from multicultural education and critical multiculturalism (See for examples: Banks & Ed, 2009; Heilman, 2012; Keddie, 2012; May & Sleeter, 2012).

There are two common characteristics for most of today’s research on multicultural education. The first is to emphasize the importance of individuals not carrying singular identities, but are included in several contexts, which define multiple identities. These contexts or groups are for example family, social class, religion, gender, ethnicity, sexuality, etc. Second, identity formation or history writing is not something once and for all given. An individual’s identity does not consist of a stable core with a beginning and an end. It is an ongoing process that is influenced by the shifts in history (See for examples Bhabha 1994; Butler, 1993; Hall & du Gay, 2008; May & Sleeter, 2012; Nussbaum, 1997). Parts of the different theoretical positions in international research are also represented in the Swedish research area on multicultural education that is in focus here.

2.1. Some examples of Swedish research on history teaching in the Swedish multicultural society

In an anthology about intercultural education in theory and practice, teacher educators and researchers from Södertörns University present example of subject-specific applications of intercultural pedagogy. In the 1980s intercultural education meant a “desire to create an understanding of immigrants’ ethnic uniqueness and thereby increase the potential for a conflict-free coexistence in the Swedish society.” (Lahdenperä, 2004, p. 16). During the late 1990’s and onwards the terms multiculturalism and diversity became the starting point for an education that “at the same time should promote cultural identity and knowledge of and respect for other cultures.” (Lahdenperä, 2004, p. 16). In the same anthology the historian Awebro presents a project for developing an intercultural pedagogy archive where students with both Swedish and non-Swedish origin had the opportunity to look at and reflect on archival material from different cultures and countries (Lahdenperä, 2004, pp. 114-116). This is only one concrete example of how schools can work towards greater integration and understanding in a multicultural classroom, in aspects such as for example minorities’ desire to preserve their culture and Swedes meeting with non-Swedes.

History didactics aim to link the historical content the science and the outside world with the knowledge of students and their learning (Andersson, 2004). The didactic research on the role and identity of history as a school subject in the multicultural society is relatively new and has been implemented to a limited extent. In his thesis, Nordgren (2006) formulated a central question to the field of research: “How do the multicultural experiences influence the reach of history writing? Or conversely, through which historical consciousness do we consider our time?” (My translation, p. 13). In his studies, he finds that the contents of Swedish policy documents is unclear and partly contradictory when it comes to the ob-

jectives of developing students' intercultural competence. Nordgren's analyzes shows that the textbook authors have had problems to adapt their writings to society's multi-cultural development as well as to the intercultural ambitions in the policy documents. The textbooks are still largely monocultural and leave a limited space for non-European and global history (Nordgren, 2006, pp. 217-218). There are additional textbook studies that confirm how teaching materials bring about a Eurocentric portrayal of other cultures and the dichotomy of "us vs. them" (Ajagan-Lester, 2000; Kamali & Sawyer, 2006; Palmberg 2000).

In his doctoral thesis, Lozic (2010) also problematizes the subject of history in relation to the multicultural society. He explores the relationship between young students ethnical identifications and their views on the subject of history (Lozic, 2010, pp. 12-13). In the so called communitarian school and identification policy a starting point is that teaching should build on pupils' ethnic identifications. However, Lozic sees obstacles to such a policy because students express much more complex cultural identities than the proponents of a communitarian policy claims. Instead, Lozic suggests that students and the history teachers' positions have more in common with a so-called universal approach to the multicultural society (Lozic 2012, pp. 297-299).

Sernhede has published a number of works that emphasize the conditions for marginalized groups in major Swedish cities' suburbs. The authors starting point in the anthology is two concrete examples of suburban schools where different pedagogical models and approaches are described and discussed. One school has since the late 1990s developed a model based on the so-called Monroe model that prioritizes school knowledge and good order (Sernhede, 2011, p. 85). According to the municipality's quality measurements the students show high wellbeing and security, while the average grade at the school is low in comparison with other schools (Lundblad, in Sernhede, 2011). The book's second example describes "The gap between policy and the school's inner reality"². The school has implemented a reform whereby school policy texts describe an intercultural pedagogy, which was unprecedented in teaching and every day life (Gustafsson, in Sernhede, 2011).

These examples of Swedish research in this area reveals some of the challenges that the Swedish school meets in the multicultural society, as they emerge in the meeting between different groups of students and intercultural education, teaching materials and policy documents. However, in the research field there has been little focus on teachers' work and experiences.

Based on theories of identity in a multicultural society a tool for analysis is developed making it possible to distinguish at least four approaches and strategies for teachers work with students' identity. These strategies appear sometimes as contradiction with each other, but can also overlap and complement each other. The strategies are presented here for a discussion of the seven interviews presented below.

² My translation. The Swedish title is: "Om klyftan mellan policy och skolans inre verklighet".

2.1.1. An analysis tool: Four possible strategies for teaching in a multicultural society

The school is a public context where students' identities are represented, constructed, challenged and changed. It appears clearly from the Education Act and other governing documents that the Swedish school should work for the recognition of different groups and that all people are equal regardless of origin or identity. The implication of this goal has been to promote equal rights and opportunities, such as right to equal education and that school should clarify and promote students' (and parents') rights and obligations to actively participate in the democratic process of society (Skolverket, 2011). Gutmann (1999) underlines that the educational system has a task to equip students with necessary skills to maintain and develop democracy, with the aim to treat all individuals as equal citizens regardless of their gender, ethnicity, religion, ... (Gutmann, 1999, p. 41). The goal here is to promote universal and individual-based rights and freedoms, based on an assumption of consensus regarding the common good, by which inequalities between individuals and groups should be avoided. This *universal approach* is clearly linked to liberal political values (Gutmann, 1999; Taylor, 1999). However, it has been criticized for treating people in a difference-blind way and denying their identity by forcing people into a supposedly neutral form, a form that in fact reflects a hegemonic majority culture (Taylor, 1999, pp. 51-52).

The modern notion of identity in a multicultural society has also given rise to a *communitarian approach*. Some researchers suggest that the communitarian approach characterized the Swedish multicultural school policy during the 1970s (Lahdenperä, 2012, p. 16; Lozic, 2010, pp. 38-39). This "politics of difference" declares recognition of the specific identity of an individual or group. Behind the demand for recognition there is also a principle of universal equality through condemning discrimination. But here, instead of everyone's 'equality' (equal value) for rights and opportunities, it is groups 'diversity' towards others that are safeguarded. The aim is that these differences need to be recognized and protected from being ignored by or incorporated into the majority identity (Taylor, 1999, pp. 46-47).

Most researchers dealing with multicultural education question the notion that individuals represent singular identities. Instead, humans are included in several contexts, such as family, social class, religion, gender, ethnicity, sexuality, sports, etc. All of these contexts influence the formation process of several identities. Amartya Sen develops the notion of multiple identities further. From serving as a clarification within the field of multicultural research, to also playing a crucial role for the construction of questions and analysis within the area. According to Sen, being critical to the communitarian approach, the "politics of difference" tends to point at the concept of culture as the causal factor in problematic social situations in multicultural contexts. In addition, the communitarian approach tends to emphasize the need for cultural preservation (Sen, 2006, pp. 109-111). Stated differently, the communitarian approach requires the existence of minority groups in the public sphere that are defined or define themselves by singular identities. By questioning this notion of singular identities and instead clarify the importance of multiple identities, which also gives us the freedom to prioritize and change identities, a third strategy of multiple identities could be formulated. According to Sen, the hope of harmony in our world rests on the diversity of identities, which overlap each other and prevent sharp boundaries and dividing lines. Our common humanity is endangered if diversity is reduced into a universal classification system (Sen, 2006, p. 31).

Finally, the strategy of *critical multiculturalism* originates from British anti-racist scholars and is based on a neo-Marxist perspective. Its proponents claim that multicultural education seldom is conducted from a neutral starting point, but by the standards stated by the majority society, which are rooted in a liberal policy. Based on this, the universal approach is criticized for describing all humans as equal citizens. This directs attention away from the multicultural society structural inequalities and power relations between groups. For similar reasons, critic is directed against the idea of multiple identities: Since people are not living under similar conditions, they have not equal opportunities to select and prioritize what identities they wish to highlight in different contexts. Individuals and groups' spaces for influence are limited by structural forces of capitalism, racism, colonialism and sexism. Culture and Identity are here understood as being multilayered, fluid, complex and subject to multiple social categories that are constantly reconstructed through participation in social situations. The implication of this type of structural analysis in school is to challenge power relations by identifying how power is used and institutionalized and, through collective forces, working for changing such power relations (May & Sleeter, 2012, pp. 5-10).

3. METHODOLOGY AND DESIGN FOR THE INTERVIEW

History writing and the science of history have in the last 100 years had a crucial role in the development of both a Swedish national identity and for the image of "the other". Far into the twentieth century, the primary task of teaching history was to preserve a Swedish national identity. The role for the school subject of history in Swedish school has partly changed with globalization and the multicultural society, which appears from political directives and from school policy documents. Meanwhile, there are still clear unisexual, monocultural and Eurocentric features in historiography, focus and perspectives of history teaching. As mentioned above, the problems in multicultural school increased further by the growing number of pupils leaving school without grades. Moreover, teachers often find it difficult and feel insecurity in working with students in a multicultural classroom. As a consequence of this, it is primarily the school's problems that previous research has focused on (Kamali, 2006; Nordgren, 2006). However, there are teachers who feel that they have found workable models in their teaching. Since it is important to make progress in this complex issue the choice of the teachers interviewed was guided by their reputation of being talented, ambitious, and that they believe they have developed working approaches to the teaching of history. Of course, these teachers' teaching is not without problems, nevertheless there are good reasons to examine the strategies successful teachers use in their teaching. As it has appeared already *the objective of the interviews has been to, out from the analytical tool as presented above, compare and discuss seven upper secondary school teachers' experiences from teaching history in the Swedish multicultural society.* Hereby it may be possible to clarify some similarities and differences between established theories in the field and practical experiences of teaching. In a Swedish context, the analysis of successful teachers' experiences is a contribution to developing the area of research a step further from being primarily problem-oriented to also consider how to develop successful strategies.

The number of interviews is limited to seven teachers and the selection is not representative of Swedish history teachers in general. However, in addition to the their reputation

for being talented and ambitious teachers, and without aiming at so-called theoretical saturation, the intention has been to interview teachers who represent as much variety as possible regarding their geographical and social origin, gender and years in the profession. This is based on the assumption that these aspects affect the teachers' professional skills and practices (Esaiaasson, Gilljam, Oscarsson Wängnerud, 2007, p. 292). The seven teachers interviewed are briefly presented in the table below (table 1).

Table 1
Presentation of the interviewed teachers

Respondent	Age	Active years in the profession	Class background	Geographic origin
Female teacher 1	31	3+9*	Lower middle class	Small town, Sweden
Female teacher 2	33	5	Working class	Small town, Sweden
Female teacher 3	40	15	Lower middle class	Small town Nordic countries
Male teacher 1	35	4	Middle class	Small town, Sweden
Male teacher 2	44	15	Working class	Town, Sweden
Male teacher 3	46	15	Middle class	Town, Latin America
Male teacher 4	57	20	Middle class	Town, Sweden

Note: *9 years work as unauthorized teacher.

The interviews were semi-structured and open, which allowed the teachers to quite freely explain their experiences from, and ideas of, history teaching. In order to develop a comprehensive picture of the teachers' teaching experiences and values, the interviews were guided by a framework of the three didactic questions of what (content), how (methods) and why (intentions) teachers teach history in the way they do. The grand tour questions were supplemented with follow-up questions that intended to focus on the specific challenges that teachers face in the multicultural classroom (Esaiaasson et al, 2007, pp. 298-299). With the intention not to control the teachers' responses, they were not informed about the four possible strategies (as they appear from the analytical instrument) for teachers work with students' identities.

3.1. The content of history teaching on the basis of students' different identities and preconditions

Initially, the teachers were asked to give some general thoughts regarding what working with students' identity meant to them and how it influenced their selection of content in history courses. All teachers agreed in a definition of persons identities based on multiple contexts or groups, such as family, social class, religion, gender, ethnicity, sexuality, etc. Furthermore, they also agreed on the importance of paying attention to students' identities in history teaching. However, the teachers also stressed, and especially the female teachers, that they were not accustomed to think in terms of working actively with students' identities. Female teacher 3 even expressed her concerns about working with students' identity in terms of being careful not to force students into an identity based on their ethnical background. Instead, students should be given the opportunity to choose which identity they want to use in the school context. This may be that they are members of a football club or other activity where they strongly identify themselves. In history teaching, she works consciously from the concept of diversity, which means not restricting content to the norm in

traditional historiography, i.e. white middle-class, heterosexual, European man. She seeks to portray history in a way that pupils should be able to recognize them; find someone to identify with. In her focus, female teacher 3 uses the words “diversity” and the “little man-kind” and gives an example:

We talk about that boundaries do not always follow national boundaries; that a fisherman in a coastal community in western Sweden easier identify with a fisherman in Normandy, than with the man from the inner city of Gothenburg. Although they are very close to each other geographically, they can live very different lives (Interview with female teacher 3, February 29, 2012).

Female Teacher 3 sees this as a type of identification, which she compares with: “If you have emigrated, you can also understand how it is to be a refugee”. Regardless of time and space, it is the same kind of fears that humans carry. In their choice of content the three female teachers all put efforts to make the teaching exiting; to meet the students in their reality of time and space, and most of all, they gave priority to processing and analysis of the content rather than to the importance of content itself. In addition, the female teachers said to be more guided by the curriculum, and less by textbooks, than was the case for their male colleagues. Female teacher 1 being critical to the textbooks put it as:

At the school where I work, many elder teachers are using materials that are very Euro-centric and does not problematize the division of epochs and then... It's convenient and easy to use, but year after year you consolidates what is in there. This takes no account of the multicultural classroom (Interview with female teacher 1, April 4, 2012).

Both the male teacher 2 and male teacher 3 highlighted the importance of social class to understand students' identity. They pointed out that immigrant background and lower social class frequently overlap. Male teacher 3 said that it is important to consciously make use of the different origins present in the classroom. He does not say it explicit to the students but wants them to link their learning to their own origin. At the same time he thinks that it is a problem when the debate on multiculturalism generalizes and puts a label on immigrant students. He argues that structural injustices often have greater importance for pupils' identities than cultural background. When we discuss the content of teaching, he describes how he uses the students' and his own origin to problematize historiography's otherwise Euro-centric starting points:

I'm a result of history [...] I speak my native language, which is Spanish. Why do I do that? I'm not born in Spain, I was born in Central America. Just to make students aware of this. There are students who come from Latin America or other parts of the world that have been colonies, then, why there? (Interview with male teachers 3, March 28, 2012).

Male teacher 2 is working within the IB program (International Bachelor program), which among other things means that student achievement is assessed externally and using the same criteria regardless of where in the world they study. This means for example that content and objectives of the curriculum are clear and detailed, which limits the teacher's in-

fluence on the content. We talk about how these conditions differ from the Swedish school in general and how it affects teaching. The teacher replies:

Generally, I think that Swedish school in the last twenty years has had a problem with that there has been too little control [...] I am one of those who think that municipalisation of school was an abomination. But what came then in -94: The objectives of teaching were formulated but no clear descriptions of what to do in the courses. These in combination [...] were woefully, but it was a good excuse to save money, I believe, and equivalence wrecked. [...] So, it is liberating to work on a program that has a clear structure concerning what is to be achieved (Interview with a male teacher 2, March 28, 2012).

Regarding the choice of perspective from the Swedish schools' fundamental values, the teacher believes that the gender perspective is treated in a slightly outdated way on the IB program. Gender is treated as a separate issue regarding women's history that can be added to the "general" history. Otherwise, he thinks that there is a space to include different perspectives.

Among the interviewed teachers there were primarily two teachers that in a pronounced way, based the content of teaching on the group of students they had at the moment. In the selection of teaching content, male teacher 4 sees both to the program choices that students have made and also to the students' pre-knowledge and how motivated they are. Otherwise, the curriculum and his own areas of interest determine the selection of content. Male teacher 1 does not put priority on what is in the curriculum and textbooks when he makes his selections. In addition to students' programming choices, he is very careful to find out what interests the students:

Now I have a class in science for example. I know that I have many aspiring engineers [...] then I have very much focus on technology and economics. [...] The class in social sciences I had was very interested in art and literature. Then I focused on that. [...] It kills everything, if you do not work with things that you find interesting (Interview with male teacher 1, April 13, 2012).

Also female teacher 2 emphasizes the importance of starting from students' reality and that the students' differences are made visible in order to respect them. Even in the selection of teaching content she prioritizes differences when she works with historical themes and concepts. She gives an example:

What is the meaning of the term genocide? What do you associate to? There is not one right answer, there is not only one explanation and I want to highlight that there is not only one story! [...] But there are several historical timelines depending on which perspectives we adopt (Interview with female teacher 2, April 2, 2012).

3.1.1. *Methods and intentions in history teaching*

Several of the teachers emphasized the importance of structure and clarity in teaching. Male teacher 2 refers to the educational sociologist Basil Bernstein and his theories regarding how clear guidance in education facilitates learning for students:

He argues for an entirely different perspective [...] that those who lose the most when school does not have a clear structure, this can apply to both content and methods, is the weakest students. So, when you talk about the school adapting to different social practices, in my world the result is that students who come from homes with a good study habit, also bring a lot of school culture with them. They are doing fine no matter what the school looks like. [...] From that perspective, I think it is an advantage that there is clear governance in school (Interview with male teacher 2, March 28 2012).

The importance of clarity and structure in teaching is also supported by the female teachers 2, 3 and male teacher 4. The latter develops a matrix where students can compare different elements in history. Furthermore, he would never teach without the textbook because it is a good support for the students who are not so strong. The textbook gives them a good structure. When the female teachers 2 and 3 describe the importance of good planning and structure, both emphasize that the procedure of their teaching also requires a lot from students' own capacity of reflection and discussion. We discuss how their teaching methods are received by students and both the female teachers 2 and 3 admit that the weaker students often find it difficult to keep up with the more motivated students. I wonder how they respond to students who fail the high demands? Female teachers 2 answers:

- Well, I think that to reach an approved level it is really only to reproduce a historical background to a genocide or whatever it is, why did this occur? [...] So the answer is based on the textbook or the material we have worked with. The idea is that there should be something for everyone in this (Interview with female teacher 2, April 2, 2012).

We discuss further how the upper secondary school reform GY2011 will affect teaching; for example that the subject of history is a compulsory subject even for students in vocational programs:

No, I'm not worried about that. There are many teachers that focus on the low-performing students and who want to help them. I am a bit opposite there. It may be incorrect to admit, but I want to help students who really want to get further. There is so much focus on all those who are not performing, so the others, who are actually talented and who need to get further, ends up in the background (Interview with female teacher 2, April 2, 2012).

I have some sort of idea that I must push myself even more to evoke interest in the subject. Although you do not want to have that preconceived idea that they [students in vocational programs] would be weaker, but if they do not want to study... [...] Well, you do not want it to be different. Since it's the same course,

so it has to be the same content. But I think it may be that you have to require lower... (Interview with female teacher 1, April 4, 2012).

The female teachers give priority to the students being able to identify with the content. The two female teachers 1 and 2 always introduce a new course with the pupils making their own timelines. Another method is that students may immerse themselves in and identify with different people in history who represent different perspectives, such as gender, class, and geographical backgrounds. Unlike the other two female teachers, teacher 1 felt that she was able to reach out to all groups of students with her practices. She emphasizes the importance of giving feedback to students; she spends a lot of time to respond on students' texts to help them further.

A clear common characteristic of the interviewed teachers is their tremendous dedication to the teaching of history. Male teacher 4, who last year was named the school's best teacher, explains that he always carries a tape recorder when he's out in the woods with his dog. There he gets new ideas for teaching. Female Teacher 1 and 2 describe themselves with the words:

Yes, I would say that I am a fiery spirit. I'm incredibly ambitious. [...] I think it's hard ... I mean to make a good history course, it requires a great deal [...] Just this search for material, and it takes a tremendous amount of time... (Interview with female teacher 1, April 4, 2012).

I think I can see that I have been going in with a very large commitment, far too big. [...] I think the pupils see me as a committed teacher who cares a lot about them. But I require a lot of them too (Interview with female teacher 2, April 2, 2012).

Another common characteristic of the teachers seemed to be the image of themselves as being both demanding teacher and as different from the rest of the teacher group:

I easily get disappointed, because I also require support from my students. To get something back [...] My colleagues might not set the bar as high as I do. It is a weakness sometimes when one is almost too ambitious [...] and it is difficult in the school world to have ambitions because then you risk to trample someone's toes and I think this is very sad (Interview with female teacher 2, April 2, 2012).

I can be quite controversial. I say what I think, not only to my colleagues, but also to my bosses. Therefore, one must, after all, do the job within the frames that are set. [...] So, I've got eyes on me. I know that (Interview with male teachers 3, March 28, 2012).

So I can say that I am not the one buying the latest biography of Mussolini, for example, which I know many of my colleagues do. [...] I'm probably more interested in how history is used and communicated and encourage my students to

understand what history is and that there are so many different actors today (Interview with female teacher 1, April 4, 2012).

Male teacher 3 also continually challenges his students and is well aware that the less motivated students find it difficult and cannot keep up. I ask how he handles it.

I'm taking my time with them and explain to them what we are doing. [...] I have extra classes where we go through what to consider. [...] It is obvious that the students who have the same background as me, who are able and who are diligent, they can always manage anyway. [...] It is a class issue (Interview with male teachers 3, March 28, 2012).

3.1.2. Discussion of different strategies in history teaching

To begin at the end, there were several similarities in the teachers' self-image, which agreed with the good reputation that all interviewees history teacher shared. It is remarkable how the teachers in different ways describe that they differ from the rest of the teacher group by going their own way regarding choice of perspectives, methods and priorities in history.

It does not appear that any of the teachers solely used one strategy in their teaching. The results might have been different if the teachers had been informed about the various strategies. Instead the framework of the interviews was the three didactic questions of what (content), how (methods) and why (intentions) teachers teach history in the way they do, which in different ways may be related to the four possible strategies of teaching: A universal approach, a communitarian approach, an approach based on multiple identities and a strategy based on critical multiculturalism. To start with the selection criteria for the content of teaching, all teachers questioned in various ways the history writing as it mainly appears from textbooks and eurocentric historiography. With the intention to make students recognize themselves, history teachers 3 works consciously from the concept of diversity, which means not restricting content to the norm in traditional historiography, i.e. white middle-class, heterosexual, European man. She seemed to aim at a universal human recognition, regardless of time and space, where similarity goes before differences. All the female teachers emphasized in different ways the importance of starting with the individual and that the goal is for students to master academic skills such as source criticism, analytical ability and to develop a historical consciousness. Although the teachers sometimes highlight students' diverse backgrounds and experiences in teaching, it is not these that are the basis for the content or objectives of the teaching. Instead, they rather seemed to use the students' awareness of their own history as an instrument to reflect on the conditions of historiography with the aim to master academic skills. The selection criteria of content were, among the female teachers, guided more by the curriculum, and less by textbooks. With the support from curriculum the female teachers emphasized the importance of making different perspectives visible in history teaching, such as gender, class and cultures. This is both to facilitate the students' identification with the past and to create an understanding of different conditions and perspectives in history as well as today. In these respects, the female teachers criteria and intentions of teaching contents show some similarities with a universal approach. Developing the students' insights and academic skills of historiography seems to emphasize the individual's (here the student's) rather than the

society's (here the school's) responsibility in terms of gaining knowledge of history. By not highlighting specific group-based interests above others, is an approach that corresponds well with a universal strategy and liberal values based on the assumption of a consensus on the common good (guided by the curriculum), by which inequalities between individuals and groups should be avoided.

Another teaching approach, shared by all the teachers, is to reach the students' attention by starting from their reality and identities; however the methods and ideas regarding how to reach the students differed between the teachers. The female teachers 1 and 2 use to introduce a new course with the students making their own timelines. Another method is that students immerse in and identify with different people in history. Again this may be seen as an example focusing on the individual and the universally human perspective. In contrast, the male teachers 2 and 3 highlighted the importance of social class to understand students' identity. Both teachers pointed out that immigrant background and lower social class frequently overlap, and they both paid particular attention to reach out to this group of students. By linking their teaching to the origin and conditions of underprivileged groups, the teachers aim to recognize the differences between groups (Communitarian approach), differences they mainly explain with current and historical structural inequalities in society (critical multiculturalism). It is interesting to note that both these teachers have a working class and non-Swedish background respectively. Still another way to reach the students' attention is represented by the male teachers 1 and 4. They both see to the students' choices of program as an indicator of their identities and their areas of interests. This approach applies partly to recognize the conditions of different groups and partly to the students' possibility to choose which identity they want to highlight in different contexts. These could be compared to the communitarian approach and the strategy of multiple identities respectively.

Out from the teachers' own experiences and in relation to the ongoing changes with the Upper Secondary School reform (GY2011), the students' various conditions, motivation level, ability and academic performance was discussed. To facilitate for students with less study habit several of the teachers underlined the importance of clarity and structure in teaching, again partly from different approaches. Male teacher 2 with experiences from the International Bachelor program advocated (more of) clear governance in the Swedish school in general and male teacher 4 developed matrixes and used textbooks to support weaker students in their learning. The male teacher 3 and female teachers 2 and 3 admitted that less motivated students often find it difficult to keep up with the more motivated students when it comes to their capacity of reflection and discussion. However, female teacher 2 claimed the idea that the students themselves may choose what results they are aiming at. Male teacher 2 explained the differences in results as primarily a class issue. Both male teacher

2 and female teacher 1 claimed the positive outcomes of giving the weaker students extra resources such as additional lessons and feedback.

4. SOME FINAL REFLECTIONS

It is difficult to discern any clear pattern of the teachers' opinions and descriptions from their experiences. The female teachers seem to prefer practices and principles close to a universal approach. It is difficult to point out any similarity between a universal approach and their identity of being small-town women. As has appeared earlier, there may be a connection between the female teachers' preferences of guiding their teaching by the curriculum and the universal approach. The male teachers 2 and 3 expressed themselves in terms similar to a communitarian approach and a strategy of critical multiculturalism. Their positions may be related to their origin as well as from their values. One possible conclusion may be that the variability of teaching content and methods that teachers have described can be seen as if the space for interpretation regarding the school's intentions is (too) great. This may be an expression of lack of clarity in objectives and guidelines.

The review of the Swedish history didactic research in this area has demonstrated the need for a soon and systematic review and revision of both Swedish textbooks and the school's various policy documents. This is to facilitate to the school to better present a view of history and goals for students' knowledge that match the needs of the multicultural Sweden of today. For example, Swedish research shows a pretty clear picture of Eurocentric teaching and unclear policy documents regarding its objectives to develop students' intercultural competence. This picture was also confirmed by the seven teachers' experiences, when they expressed criticism against limitations in textbooks and guiding documents.

The deteriorating equivalence in Swedish schools affects primarily the student groups who barely or not are approved and thereby get less opportunity for work and further study. These are the same students who are often identified as weak and less motivated by the teachers and in different ways requires more clarity, structure, and not least, more of the teachers' time and resources. A conscious and special investment in these students would in a short term necessitate increased funding for the school, which is not in line with the currently implemented school policy. However, there is support for such an approach both in research, National Agency for Education reports and experiences from working and ambitious teachers. Expressed differently, if Swedish politicians are not getting their knowledge from societal existing social structures, a scientific basis and proven experience, what should the Swedish school policy be based on?

REFERENCES

Ajagan-Lester, L. (2000). *“De andra”: Afrikaner i svenska pedagogiska texter (1768–1965)*. Stockholm: Stockholms Universitet.

- Andersson, B. (2004). *Vad är historiedidaktik? Några begreppsliga och teoretiska utgångspunkter för ämnesdidaktisk vetenskap, skolnära forskning och lärande i skolan*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Andersson, Å., Borelius, U., Johansson, T., Lökken, K., Sernhede, O., & Stenberg, J., (2004). *Goda projekt och sega strukturer. Rapport i utvärderingen av storstadssatsningen i Göteborg*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Banks, J. A. (2002). *An introduction to Multicultural Education*. Boston: Pearson, Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. (Ed.). (2009). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. London & New York: Routledge.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. London: Lanham, Md. Rowman & Littlefield Publishers.
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter*. London: Routledge.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wängerud, L. (2007), *Metodpraktikan*. Stockholm: Norstedts Juridik AB.
- Gutmann, A. (1999) *Democratic Education*. Princeton, NJ: University Press.
- Hall, S., & du Gay, P. (Eds.). (2008). *Questions of Cultural Identity*. London: SAGE publications Ltd.
- Heilman, E. E. (2012). *Social Studies and Diversity Education*. New York: Routledge.
- Kamali, M., & Sawyer, L. (Eds.). (2006). *Utbildningens dilemma – demokratiska ideal och andrafierande praxis*. Stockholm: SOU.
- Keddie, A. (2012). *Educating for Diversity and Social Justice*. New York: Routledge.
- Lahdenperä, P. (2012). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Malmö: Studentlitteratur.
- Leonardo, Z. (2009). *Race, Whiteness and Education*. New York: Routledge.
- Lozic, V. (2010). *I historiekansons skugga – Historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle*. Malmö: Malmö högskola, Lunds Universitet.
- May, S., & Sleeter, C. E. (2012). *Critical Multiculturalism, Theory and praxis*. London: Routledge.
- Nordgren, K. (2006). *Vems är historien? Historiebruk och identitetsskapande i det mångkulturella Sverige*. Umeå: Karlstads Universitet.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivation humanity*. Harvard, MA: Harvard University Press.
- Palmberg, M. (2000). *Afrika för partnerskap? Afrika i de svenska skolböckerna*. Uppsala: Nordiska Afrikainstitutet.
- Regeringen, (2012). *Fördelningspolitisk redogörelse ur 2012 års ekonomiska vårproposition*. Retrieved from <http://regeringen.se/content/1/c6/19/05/29/5505eb46.pdf>
- Sen, A. (2006). *Identitet och våld ..* Göteborg: Daidalos.
- Sernhede, O. (2002). *Alienation is my Nation*. Stockholm: Ordfront.
- Sernhede, O. (Ed.). (2011). *Förorten, Skolan och Ungdomskulturen*. Göteborg: Daidalos.

- Skolverket. (2004). *Elever med utländsk bakgrund*. Retrieved from <http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/publikationer>
- Skolverket. (2009). *PISA 2009*. Retrieved from <http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/internationella-studier/pisa/>
- Skolverket. (2011a). *Läroplaner Curriculum: Lpo 94, Läroplan för gymnasieskolan, Lpf 94, Lpfö 98, Lgr 11*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer, Norstedts Juridik AB.
- Skolverket. (2011b). GY2011 (Gymnasieskola 2011). Retrieved from <http://www.skolverket.se>
- Skolverket. (2012). *Likvärdig utbildning i svensk grundskola?* Retrieved from <http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/publikationer>
- Taylor, C. (1999). *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*. Göteborg: Daidalos.
- Utbildningsdepartementet. (s.f.). Retrieved from <http://www.regeringen.se/sb/d/11908>

