Nationella minoritetsspråk i utbildning och samhälle. DEL 1.

Christina Rodell Olgaç

”Jag visste inte ens vilka de var!”

Lärarstudenter, nationella minoriteter och motberättelser

Institutet för språk och folkminnen

NÄTMIN

”Jag visste inte ens vilka de var”

Lärarstudenter, nationella minoriteter och motberättelser

Nationella minoritetsspråk i utbildning och samhälle. Del 1.

Författare: Christina Rodell Olgaç
Redaktörer: Jarmo Lainio, Sari Pesonen

© Institutet för språk och folkminnen, 2025

Avdelningen för nationella minoritetsspråk och svenskt teckenspråk
Institutet för språk och folkminnen
Box 20057
104 60 Stockholm
www.isof.se

Permanentlänk: urn:nbn:se:sprakochfolkminnen:diva-2911

Omslagsbild: Anna Lindqvist
Språkgranskning och sättning: Ina Bergström, Isof

NATIONELLA MINORITETSSPRÅK I UTBILDNING OCH SAMHÄLLE
DEL 1.

”Jag visste inte ens vilka de var!”

Lärarstudenter, nationella minoriteter och motberättelser

Christina Rodell Olgaç

Utgiven av Institutet för språk och folkminnen, 2025

Sammanfattning

Trots att det snart gått tjugofem år sedan Sveriges ratificering av Europarådets Ramkonvention om skydd för nationella minoriteter är okunskapen om minoriteterna fortfarande stor såväl i skolan som i samhället i stort. Europarådet (2024) har kritiserat Sverige för bristande uppföljning av undervisning om de nationella minoriteterna i skolan och för att det saknas relevant innehåll om minoriteternas historiska och nutida situation i de svenska lärarutbildningarna.

I föreliggande artikel diskuteras hur man med utgångspunkt i kritisk interkulturell pedagogik samt med inspiration av dekoloniserande läroprocesser inom urfolkspedagogiken inom ramen för en kurs på lärarutbildningen tillsammans med lärarstudenter kan skapa motberättelser för att utmana okunskap och fördomar om minoriteterna. Samtidigt finns det också dilemman i undervisningen och risken för att ett essentialistiskt kulturbegrepp kan befästas. Här kan dock strategisk essentialism som temporär strategi vara en möjlighet för att undvika tigandets historiografi när det gäller att behandla minoriteterna i undervisningen.

Innehåll

FÖRORD **6**

BAKGRUND **7**

FRÅN RAMKONVENTIONENS INTENTION TILL STYRDOKUMENT OCH UTBILDNING **10**
Ett eftersatt område 11

KRITISK INTERKULTURELL PEDAGOGIK OCH MOTBERÄTTELSER **13**
Interkulturell pedagogik 14
Motberättelser 15

SJÄLVREFLEKTION OCH MOTBERÄTTELSER BLAND LÄRARSTUDENTER .. **17**
”Visste inte ens vilka de var” 18
Fem veckor av möjligheter 20

SPRÅKLIG MÅNGFALD BLAND STUDENTERNA **21**

TIGANDETS HISTORIOGRAFI ELLER STRATEGISK ESSENTIALISM **22**

SLUTORD **24**

REFERENSER **26**

Förord

Utbildning spelar en väsentlig roll i de nationella minoritetsspråkens framtid och överlevnad. Sedan 2014 finns ett nätverk – NätMin – som samlar lärare och forskare i nationella minoritetsspråk vid de lärosäten som har särskilt ansvar för att bedriva utvecklingsarbete och utbildning, inklusive lärarutbildning, i de nationella minoritetsspråken. NätMin initierades av Södertörns högskola för att skapa utrymme för dialog och erfarenhetsutbyte mellan lärosätena med samma typ av uppdrag, nämligen Södertörns högskola med ansvar för romani chib, Stockholms universitet för finska, Umeå universitet för meänkieli och samiska och Lunds universitet för jiddisch.

Nätverket har under åren identifierat och diskuterat flera gemensamma och språkspecifika frågor. En återkommande fråga är den utbredda okunskapen om de nationella minoritetsspråken och de nationella minoriteterna både inom utbildning och ute i samhället. För att skapa bättre förståelse för utmaningarna för språken i skolan och utbildningsväsendet i stort, men också hos de som arbetar med frågor som berör de nationella minoriteterna, har lärare och forskare i nätverket skrivit informativa artiklar till en gemensam antologi.

Att sprida kunskap om de nationella minoritetsspråken och om språkrevitalisering är också centralt i Isofs uppdrag att verka för att främja, stärka och synliggöra de nationella minoritetsspråken. Publicering av artiklarna i antologin *Nationella minoritetsspråk i utbildning och samhälle* i samarbete med NätMin är en del av detta arbete.

I denna första artikel diskuterar Christina Rodell Olgaç, Södertörns högskola, hur kritisk interkulturell pedagogik och dekoloniserande perspektiv kan användas i lärarutbildningen. Syftet är att tillsammans med studenter kunna skapa motberättelser för att utmana okunskap och fördomar om de nationella minoriteterna – samtidigt som dilemman kring essentialism och undervisningens komplexitet belyses.

Vi hoppas att antologin inspirerar till fortsatt engagemang, väcker samtal och uppmuntrar till fortsatt arbete för de nationella minoritetsspråken. Språk som får ta plats i vardagen, i undervisning och i samhället har goda möjligheter att leva vidare.

För NätMin, Jarmo Lainio

För Isof, Sari Pesonen

Bakgrund

År 2020 dominerades av världsomspännande och fortfarande pågående rörelser som Fridays for Future med ungdomsprotester mot klimatförändringar och av pandemin med dess förödande konsekvenser, men också av Black Lives Matter-rörelsen (BLM) som åter och alltmer kraftfullt riktat uppmärksamheten mot strukturell och systemisk diskriminering och rasism i USA. BLM-rörelsen har även bidragit till att dessa frågor fått allt större fokus också i Sverige. Obekant för många är Sveriges delaktighet i den transatlantiska slavhandeln, där ön Saint-Barthélemy i Karibien under åren 1784–1878 var svensk koloni med nästan hundra år av apartheidliknande liv för slavar reglerat av svenska myndigheter (Catomeris 2017, s. 29–54).

En kolonialistisk syn och ett ”statligt legitimerat historiskt förtryck” (Holmberg, Saltzman, & Andersson 2018, s. 80) har också starkt präglat den svenska statens förhållningssätt till de idag fem erkända nationella minoriteterna – urfolket samerna, tornedalingarna, sverigefinnarna, romerna och judarna[1] – en syn som även genom skolsystemet förmedlats under lång tid (Municio 1993, 2001; Catomeris 2017). Här har skolan i såväl innehåll som texter spelat en avgörande roll i produktionen av kunskap som uteslutit antikoloniala och antirasistiska röster och därmed skapat och återskapat ”de andra” som underlägsna (Ajagán-Lester 2000, s. 234).

För de fem nationella minoriteterna och den historiska kulturella mångfalden har denna exkluderande tradition i exempelvis skolämnet historia lett till en ”tigandets historiografi” med nedtystade berättelser i såväl läroböcker som i klassrumspraktik (Mattlar 2014, s. 53–54; jfr Runblom 2006; Skolverket 2006; Ylikiiskilä 2010; Spjut 2020). Minoritetselever har med sina språk och kompetenser upplevt sig förminskade och tillintetgjorda i skolan som i 1900-talets Tornedalen, här i Mikael Niemis beskrivning (Niemi 2001, s. 49–50; jfr Persson 2018):

> Vi bröt på finska utan att vara finnar, vi bröt på svenska utan att vara svenskar. Vi var ingenting.

I slutbetänkandet av Sannings- och försoningskommissionen för tornedalingar, kväner och lantalaiset konstateras att assimilerings- och försvenskningspolitiken ”har inneburit att minoritetens språk, kultur och identitet nedvärderats, skambelagts och osynliggjorts” (SOU 2023:68, s. 36). Det har också lett till en minskad användning av meänkieli och till att språket ofta inte förts vidare till nästa generation.

[1] I denna text avgränsas begreppet minoriteter till de fem erkända historiska nationella minoriteterna inklusive urfolket samerna. Urfolket samerna och de övriga fyra minoriteterna presenteras i texten enligt historisk närvaro i Sverige och inte i bokstavsordning som ofta är brukligt. Självfallet finns det andra minoriteter och grupper med olika erfarenheter av utanförskap, fördomar och diskriminering.

Bland urfolket samerna tvingades barn till renskötande samer lämna familjen och de skickades under första hälften av 1900-talet till nomadskolor. Sara Päiviö var ett av dessa barn och beskriver hur ”nomadskolan tog ifrån barnen deras identitet och stolthet” och hur samiskan blev hennes känslospråk, finskan hennes lekspråk medan svenskan blev hennes tvångsspråk (Carlsson 2006, s. 106). Från år 1888 och fram till mitten av 1900-talet var det dessutom förbjudet för barn att tala samiska, meänkieli och finska i folkskolan, även på rasterna (Municio 1993; Lainio 1996, 1999; Wande 1996; KU 2005; Persson 2018).

Trots att många geografiska namn i Norden bär spår av samisk närvaro sedan tusentals år tillbaka i tiden är anti-samisk rasism fortfarande högst aktuell, särskilt i Sápmi. Att exempelvis vara tvungen att visa sin samiska bakgrund som ung renskötare innebär risker för större utsatthet och psykosocial ohälsa (Stoor 2016). Berget Pilkalampinoppi och platsen Noppikoski i Orsa Finnmark är båda exempel på namn som kan härledas till de svedjebrukande skogsfinnarna. Dessa kom genom intern migration i slutet av 1500-talet och början av 1600-talet främst från Savolax i den dåvarande ”östra rikshalvan”, det vill säga dagens Finland, och bosatte sig i orörda barrskogsområden i såväl Sverige som i norska gränsområden (jfr Eskeland 2001; Wedin 2007).[2] Numera lever deras ättlingar ofta utan kännedom om denna del av sin egen och den svenska historien.[3]

Redan i den finske folkloristen och lexikografen Christfrid Gananders akademiska uppsats från 1780, där han undersöker så kallade ”Tattare eller Zigeuner, Cingari, Bohemiens” härkomst, levnadssätt och språk, grundlades föreställningar om romer och deras levnadsförhållanden i landet och omgivningens syn på dem (Fernstål & Hyltén-Cavallius 2018). Sällan uppmärksammas de många trauman som drabbat romerna genom historien, som det 500-åriga slaveriet av romer i områden som utgör dagens Rumänien och Moldavien och som upphörde först 1856, eller andra världskrigets fasor och nazistiska Förintelse av hundratusentals romer (Selling 2020). Ytterligare trauman för romer innebar evakueringen av omkring tusen romer från östra Karelen krigsåren 1939–1940 med fattigdom och misär som följd (Pulma 2015) samt på senare år krigen i forna Jugoslavien under åren 1991–2001. Som hos den judiska minoriteten överförs dessa trauman vidare bland romer till efterföljande generationer genom sekundär traumatisering (jfr Kaplan 2003; Kalander 2015).[4]

De judar som under slutet av 1700-talet sökte sig till Sverige skulle främst vara ”riksgagneliga” för den svenska staten och fick till en början bara bosätta sig på vissa orter och endast utöva vissa yrken (Bredefeldt 2008; se även Boyd & Gadelii 1999). Antiziganismen mot romer är liksom antisemitismen mot den judiska minoriteten fortfarande en realitet.

---

[2] Skogsfinnarna är tillsammans med samer, kväner, judar, romer och resande erkända nationella minoriteter i Norge.
[3] För mer information se exempelvis finnsam.org.
[4] Sekundär traumatisering eller indirekt traumatisering innebär att vara utsatt för en annan individs eller generations trauma utan att själv direkt ha varit utsatt för själva den traumatiska upplevelsen (se exempelvis Greenblatt-Kimron, Shrira, Rubinstein & Palgi 2023).

Sammantaget finns i tomrummet i Sveriges historia ”gott om plats för att väva egna mönster, med en röst som de som gått före oss aldrig fick”, skriver Elin Anna Labba i sin bok om tvångsförflyttningarna av samerna i Sverige efter år 1919 (Labba 2020, s. 182). Maja Hagerman i sin tur undersöker i boken ”Det rena landet: Om konsten att uppfinna sina förfäder” (Hagerman 2006) hur föreställningar om de ”rasrena” svenskarna började skapas en gång i forntiden. Boken avslutas med orden (Hagerman 2006, s. 421):

> Vare sig vi vill det eller inte har vi med oss det gamla arvet in i den nya tiden och därför behöver också kulturarvet omtolkas på nytt. (…) Det är nämligen min alldeles bestämda tro att om man inte berättar en ny historia så har man bara den gamla.

Hur kan då denna nya historia berättas och fylla de tomrum som Labba pekar på, med röster från urfolket samernas och de övriga nationella minoriteternas långa historia så att deras del i det svenska kulturarvet framträder? Hur ska denna mångfald av språk, berättelser, traditioner, kunskaper och erfarenheter kunna höras och utmana den nationella självförståelsen om ett historiskt homogent land med bara ett folk, en kultur och ett språk (Municio 1993), som den svenska folkskolan sedan dess införande år 1842 inpräntat i hundratusentals elever varje år? När ska minoriteternas rättigheter till fullo omsättas i praktisk handling för att ”återinskriva osynliggjorda människor och grupper i Sveriges historiska geografi” (Holmberg et al. 2018, s. 83)?

Lärarutbildningen har ofta setts som ”ett pådrivande och riktningsgivande instrument för förändringar av skola och samhälle” (Hartman 2012, s. 139). Det innebär att lärarutbildningen idag har en nyckelroll att fylla för att synliggöra den historiska och nutida mångfald som också funnits i denna del av världen, och samtidigt uppfylla de mål och kunskapskrav om minoriteterna som dagens läroplaner numera föreskriver. Till följd av detta behöver lärarstudenter under sin utbildning fördjupa sina kunskaper om minoriteternas historia och nutida situation, särskilt i ett skolperspektiv. De behöver också utveckla sin förmåga att inta ett interkulturellt förhållningssätt och ständigt kritiskt reflektera över sina föreställningar och förutfattade meningar samt vilka konsekvenser deras agerande som framtida lärare kan ha, inte bara för minoritetselever utan för alla de barn och elever som de kommer att möta under ett långt yrkesliv.

Det övergripande syftet i artikeln blir därför att fortsättningsvis diskutera hur man med utgångspunkt i kritisk interkulturell pedagogik samt med inspiration av dekoloniserande läroprocesser inom urfolkspedagogiken och av *critical race theory* (se Kritisk interkulturell pedagogik och motberättelser) tillsammans med lärarstudenter kan skapa motberättelser för att utmana okunskap, föreställningar och fördomar om de fem minoriteterna. Utgångspunkten i diskussionerna tas i minoriteternas historiska och nutida erfarenheter. Avslutningsvis diskuteras dilemman i undervisning om minoriteter och faran för essentialism med en syn på kulturbegreppet som något avgränsat, statiskt och oföränderligt som kan uppstå när man behandlar frågor som rör minoriteterna, i detta fall inom ramen för en lärarutbildning.

Från ramkonventionens intention till styrdokument och utbildning

Europarådets *Ramkonvention om skydd för nationella minoriteter* som Sverige ratificerade år 2000 lyfter även fram lärarutbildningens roll (Ramkonvention om skydd för nationella minoriteter, SÖ 2000:2). I ramkonventionens Artikel 12 står bland annat att parterna ska ”vidta åtgärder för att främja kunskapen om sina nationella minoriteters, liksom om majoritetens kultur, historia, språk och religion”. Vidare ska parterna ”bereda lämpliga möjligheter till lärarutbildning och tillgång till läroböcker samt underlätta kontakter mellan studerande och lärare i olika befolkningsgrupper” samt ”främja lika möjligheter till tillträde till utbildning på alla nivåer för personer som tillhör nationella minoriteter” (KU 2005, s. 290).

Ratificeringen har inneburit att läroplanerna successivt förändrats och innehållet om de nationella minoriteterna utökats och stärkts. I målen för Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr22) fastslås numera att ”skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola har fått kunskaper om de nationella minoriteternas (judar, romer, urfolket samerna, sverigefinnar och tornedalingar) kultur, språk, religion och historia” med mer preciserade mål i kursplanerna för ämnena samhällskunskap, religionskunskap och svenska. Särskilda kursplaner finns även för ämnet modersmål som nationellt minoritetsspråk (meänkieli, finska, romani chib och jiddisch) och för samiska. Krav på kunskaper om de nationella minoriteterna finns även inskriven i läroplanen för gymnasieskolan (Gy11).

Också förskolans läroplan (Lpfö 18) har numera skarpare skrivningar där förskolan ”ska lägga grunden för barnens förståelse för olika språk och kulturer, inklusive de nationella minoriteternas språk och kulturer”. Vidare ska barn som tillhör de nationella minoriteterna inklusive urfolket samerna ”även stödjas i sin språkutveckling i sitt nationella minoritetsspråk och främjas i sin utveckling av en kulturell identitet. Förskolan ska därigenom bidra till att skydda och främja de nationella minoriteternas språk och kulturer.” Förskolan ska också ”ge varje barn förutsättningar att utveckla både det svenska språket och det egna nationella minoritetsspråket, om barnet tillhör en nationell minoritet” (Lpfö 18).

Betydelsen av lärares kunskaper om minoriteterna framkommer exempelvis i Skolverkets nulägesbeskrivning av romers situation i skolan, där man konstaterar att ”när romsk kultur, språk och historia behandlas i undervisningen tar skolan över informationsbördan från romska elever och underlättar för elever att vara öppna med sin romska identitet” (Skolverket 2018, s. 3). På så sätt går det att undvika att minoritetselever förväntas bära ansvaret för att hela tiden representera och stå till svars för sin minoritet. Även Jannok Nutti framhåller rätten till och vikten av samisk undervisning samt att skolan också aktivt måste ”verka mot alla former av trakasserier och diskriminering, samt verka för att

okunskapen bland övriga elever minskar” (Jannok Nutti 2020, s. 74). Det gäller likaså relationen till historien där Wibeus (2010, s. 229–231) utifrån ämnesdidaktisk undervisning om Förintelsen betonar vikten av att elever förstår sambandet mellan dåtid, nutid och framtid och vidare att våra handlingar och ställningstaganden inte bara är något som hör samman med ett särskilt historiskt skeende. Eleverna behöver enligt Wibeus utveckla en historiemedvetenhet som ger dem förmåga att använda sina historiska kunskaper och tillämpa dessa för att förstå omvärlden och vilka konsekvenser mänskligt handlande har i såväl dåtid som nutid och i framtiden.

Historiemedvetenhet är centralt även för lärarstudenters kunskaper i relation till samtliga här aktuella fem minoriteter och för studenternas framtida yrkesverksamhet. Ett förslag finns på att ”införa ett krav på kunskap om de nationella minoriteterna och deras rättigheter i examensmålen för förskollärare, grundskollärare och ämneslärare” (SOU 2017:60, s. 239), något som dock ännu inte förverkligats. Likaså menar Universitets- och högskolerådet (UHR) att högskolor och universitet måste ta större ansvar för de nationella minoriteternas språk och kultur (UHR 2016, s. 56). I ännu en rapport baserad på intervjuer med ungdomar från de nationella minoriteterna pekar UHR på ett antal brister vad gäller den svenska högskolans agerande (UHR 2018). I intervjuerna beskriver ungdomarna erfarenheter av tidigare diskriminering i såväl grundskola som gymnasieskola, något som försvårar öppenhet med den egna identiteten på högskolan. Det gäller särskilt judiska och romska elever, vilka nämner risken att möta okunskap och fördomar som antisemitism och antiziganism från andra studenter och lärare.

UHR rekommenderar alla svenska universitet och högskolor att ha en minoritetspolitisk strategi och utveckla egna riktlinjer för hur de kan skydda och främja de nationella minoriteternas språk och kultur samt bekämpa diskriminering. För en sådan strategi nämns bland flera punkter rutiner för att nationella minoritetsstudenter ska kunna kombinera studier och kultur samt förebyggande av diskriminering av nationella minoriteter genom proaktiva ställningstaganden på lärosätena (UHR 2018, s. 9–10).

Ett eftersatt område

Trots att drygt tjugo år har gått sedan erkännandet av minoriteterna och trots kunskapshöjande insatser märks detta oftast inte i praktiken. Europarådet har kritiserat Sverige för bristande uppföljning av undervisning om de nationella minoriteterna och att det saknas relevant innehåll om minoriteternas historiska och nutida situation i lärarutbildningarna (Council of Europe 2024, s. 35, §§184–188). Även Institutet för språk och folkminnen (Isof) konstaterar att kunskapsläget om de nationella minoriteterna och minoritetsspråken inte förbättrats under de senaste tio åren, förutom något bland yngre åldrar (Isof 2020, s. 13). Bilden bekräftas i samband med några online-föreläsningar om minoriteterna för lärarstudenter och för studenter i pedagogik under år 2020 när jag åter ställer frågan om de haft några inslag om de fem nationella minoriteterna under sin skolgång. Endast en

handfull studenter i en hel seminariegrupp på cirka tjugo personer berättar om inslag; en av dem om någon timme i gymnasiet med fokus på språk, en annan om romer i ämnet historia och en tredje om ett inslag om samer i gymnasiet. Vidare berättar en fjärde student om en vecka i gymnasiet kombinerat med en film, och slutligen har en student haft ett moment om romer i gymnasiet, men inget i grundskolan. Övriga i gruppen säger sig inte haft något sådant moment alls. Inslagen ger intryck av att ha varit tillfälligheter och mer fråga om engångsföreteelser. I några chattar från andra föreläsningstillfällen finns kommentarer som:

> Jätteviktigt att ni tar upp detta!! Sverige är så bra på att påpeka andra länders kränkningar mot mänskliga rättigheter och framstå som neutrala och förebilder i världen, men inget om vad som hände.
>
> Ytterst märkligt att man inte fått lära sig sådan grundläggande allmänbildning tidigare, tack!

Det föranleder mig att återvända till en kurs för lärarstudenter med rubriken ”Barns språksocialisation och litteracitet” som tog sin utgångspunkt i just de nationella minoriteternas inklusive urfolket samernas erfarenheter historiskt och i nutid.[5] Med insikter och lärdomar från kursen diskuteras fortsättningsvis några exempel på hur lärarstudenterna i grupper undersöker minoriteternas historia och nutid i ett skolperspektiv. Samtidigt brottas de med sina tidigare föreställningar och fördomar om dessa och om det Sverige som de flesta av dem vuxit upp i.

[5] Kursen som var obligatorisk pågick under fem veckor och omfattade 7,5 högskolepoäng på terminen Utbildningsvetenskap B. Den var riktad till studenter som under höst- och vårterminen 2008 samt vårterminen 2009 gick på lärarprogrammet med inriktning mot förskola, förskoleklass och grundskolans tidigare år på Södertörns högskola. Även för en mindre grupp studenter på fritidspedagogprogrammet var kursen obligatorisk vårterminen 2009. Det analyserade materialet består av undervisningserfarenheter tillsammans med sammanlagt 321 studenters utsagor i de avslutande anonyma utvärderingsenkäterna. Vissa delar av text och material har tidigare publicerats i Rodell Olgaç (2015, 2016, se även 2020). Om enkätsvaret har publicerats tidigare anges det i fotnot.

Kritisk interkulturell pedagogik och motberättelser

Som redan nämnts utgörs de huvudsakliga teoretiska verktygen i artikeln av kritisk interkulturell pedagogik tillsammans med inspiration från dekoloniserande läroprocesser inom urfolkspedagogiken och *critical race theory,* de båda sistnämnda med skapandet av motberättelser som viktig pedagogisk metod. Den kritiska pedagogiken utvecklades av Paolo Freire på 1960-talet, framför allt genom boken *De förtrycktas pedagogik* (2021)[6], som genom åren fått stor internationell spridning. Undervisning är enligt Freire antingen frigörande eller tämjande, men aldrig neutral. Kritisk pedagogik bygger på en problemformulerande undervisning och en relation mellan lärare och elever där dialog och ömsesidigt lärande ligger till grund. Centralt i Freires pedagogik är begreppet *consientização*, en medvetandegörande pedagogik, ”som måste formas *med* den förtryckte och inte *för* förtryckta personer eller folk” med utgångspunkt i de förtrycktas egna erfarenheter, kunskaper och verklighet (Freire 2021, s. 49).

Även inom urfolkspedagogiken har Freires pedagogik integrerats ”i den bemärkelsen att den baseras på frigörelse [*liberation*] och ändring [*transformation*] av tankesätt som tillåter den förtryckta att skåda sin värld med kritiska ögon och skapa en egen uppfattning i dialog med andra” (Outakoski 2021, s. 96). Samtidigt menar Hanna-Máret Outakoski med utgångspunkt i samiska sammanhang att urfolkspedagogiken också erkänner kunskapsformer bortom västerländsk vetenskaplig kunskapssyn. I samiska sammanhang bygger pedagogiken ”på det samiska samfundets gemensamma värden, interkulturellt samarbete och den enskildes relationer till sin omgivning” där relationerna är mer risomatiska, det vill säga som stora trådlika nätverk ”som kan binda ihop enorma områden och organismer” (ibid., s. 97).

Urfolkspedagogiken varierar också beroende på var i världen man befinner sig. Kēpa & Manu’atu (2008) med bakgrund i Aotearoa[7], Nya Zeeland, lyfter frågan om hur utbildningssystemet där, grundat på en utifrån kommande anglosaxisk och kristen kultur, begränsar skolframgången bland elever från urbefolkningen. Deras förtrogenhet med bland annat sånger, poesi och dans samt gruppgemenskap och tillhörighet till platser tillsammans med begreppsliga och språkliga sätt att organisera kunskap riskerar att nedvärderas i skolan, då denna kunskap inte tillmäts värde där. Med stöd av Freires tankegångar och ur ett urfolksperspektiv krävs enligt Kēpa & Manu’atu (2008) en holistisk

[6] Paolo Freires bok *Pedagogia do Oprimido* (1968) översattes 1970 till svenska via engelska och tyska och fick då titeln *Pedagogik för förtryckta* (1970). Nyutgåvan är en översättning direkt från portugisiskan och har därmed fått sin korrekta titel *De förtrycktas pedagogik* (2021), vilket också ger en helt annan pedagogisk innebörd.

[7] Aotearoa är den maoriska urbefolkningens namn för Nya Zeeland och därmed också det officiella namnet.

syn i skolan där utgångspunkten tas i elevernas språk, kulturer och personliga historia där dåtid, nutid och framtid är sammanvävda och där tiden inte är linjär (se även Olsen & Sollid 2022).

Interkulturell pedagogik

Begreppet *intercultural education*, interkulturell pedagogik, utvecklades av Rachel Davis DuBois redan under första hälften av 1900-talet i USA och hennes metoder för dialog mellan olika grupper används än idag (Hight & Bohan 2020; Östlund 2020). På 1970- och 1980-talen lyftes begreppet åter fram av både FN och UNESCO samt av Europarådet 1984. Detta gjordes genom Ministerrådets rekommendation till medlemsstaterna att förbereda lärare i pedagogik i interkulturell förståelse och göra det till en del av såväl ordinarie lärarutbildning som kompetensutveckling av lärare (Council of Europe 1984).

Kritisk interkulturell pedagogik i sin tur handlar om ”att förhålla sig kritiskt till sin egen historia, kultur, kulturella värderingar och att utveckla en kritisk självmedvetenhet” med självreflektion och ömsesidighet som centrala förhållningssätt, något som också kan vara smärtsamt (Lahdenperä 2008, s. 30–31). Även Hübinette lyfter fram självreflektionen kring egna privilegier som en del av den interkulturella kompetensen genom ”att kunna sätta sig in i underordnade och underprivilegierade gruppers situation och perspektiv och alliera sig med dessa utan att samtidigt ta på sig rätten att tala för och representera dem” (Hübinette 2016, s. 109).

Under senare år har begreppet interkulturell dock börjat kritiseras eftersom man bortsett från frågan om den maktobalans som oftast finns i interkulturella möten och förhållningssätt. I sin undersökning av hur interkulturell pedagogik, *Intercultural Education,* framställts i vetenskapliga publikationer i Norden, pekar Mikander, Zilliacus & Holm (2018) på det problematiska med fokus på själva kulturbegreppet och därmed den risk för både essentialism och relativism som begreppet innefattar. Kulturell essentialism kan innebära att lärare använder elevers kulturella bakgrunder för att förutspå hur de kommer att agera och reducerar därmed möjligheterna att nå rättvisa i undervisningen, *educational equity* (Gorski 2016), medan relativism leder till att hylla kulturell mångfald i allmänhet. Mikander, Zilliacus & Holm (2018) menar emellertid att frågor som makt och social rättvisa erbjuder en möjlighet att komma bort från betoningen på kulturbegreppet. För att kritiskt kunna närma sig interkulturell pedagogik menar också Luciak (2006, s. 79) att det behövs både ett erkännande av heterogenitet och förändringar i kulturer samt av maktstrukturer i samhället med de sociala ojämlikheter som finns. Svårigheten ligger dock i att översätta dessa krav till såväl dagliga aktiviteter i skolan som till lärarutbildningen.

Motberättelser

Betydelsen av självreflektion har kritisk interkulturell pedagogik gemensamt med dekoloniserande läroprocesser inom urfolkspedagogiken där användningen av motberättelser, *counter narratives*, är viktiga för att föra den pedagogiska förståelse-processen framåt. Motberättelser utgör även en pedagogisk metod inom *critical race theory* (CRT), en teori framvuxen ur den amerikanska medborgarrättsrörelsens kamp för mänskliga rättigheter. Motberättelser kan utmana de dominerande berättelserna, *master narratives,* och kan exempelvis handla om vittnesmål, berättelser och muntlig tradition grundad i förtrycktas kamp för sina rättigheter och en strävan efter social rättvisa. De är alltså berättade utifrån de koloniserades perspektiv, eller som den samiska författaren Annica Wennström (2021, s. 79) uttrycker det:

> Jag tänker att i motberättelserna ryms alla delar av Sábmie. Det mångbottnade som är vi.
>
> Där blir vi inte berättade, utan berättar.
>
> I motberättelsen lever vår historia. Den som ofta är tystad. Ibland muntligt berättad genom generationerna, skyddad från den utomstående blicken. Tigande om någon frågar. Ibland förträngd. Då och då rasande. Eller poetisk. Stursk också. Och modig.
>
> Detta är vi söner och döttrar av.

Tillsammans kan motberättelserna ge röst åt marginaliserade urfolk, minoriteter och grupper samtidigt som de utmanar dessa förhärskande berättelser. I ett klassrum handlar det inte bara om ett ytligt hyllande av mångfalden, utan om att låta poesi, fiktion, krönikor, biografier och andra motberättelser tala tillsammans med elevernas egna röster och tillsammans med deras personliga erfarenheter, familjehistorier och berättelser (Ladson-Billings 1998; May & Sleeter 2010; Vavrus 2010; Zamudio, Russell, Rios & Bridgeman 2014). För att detta ska bli möjligt innefattar dekoloniserande läroprocesser dessutom, precis som i interkulturella läroprocesser, självreflektion hos såväl den koloniserande majoritetsbefolkningen som hos dem som blivit koloniserade. Som pedagog och lärare blir det därför också centralt att själv ha genomgått en process av kritisk självreflektion inför mötet med elever och studenter. I artikeln *Indigenizing the Academy* beskriver Ottman (2013) hur en sådan dekoloniserande undervisningspraktik kan påbörjas (Ottman 2013, s. 15):

> Decolonizing of teaching practices begins with educators asking: Who am I? Where did I came from? Where am I going? What are my responsibilities? These ‘identity’ existential questions begin a ‘mining activity’ and deeply introspective journey for the teacher. They help the teacher learn his or her story, and it is through in-dept understanding of this process that a teacher can meaningfully and passionately transfer learning to his or her student(s).

I en studie gjord av Strong-Wilson (2007) ingick också just den typ av kritiska självbiografiska reflektioner som Ottman (2013) beskriver. Strong-Wilsons studie rörde berättelsers både koloniserande och dekoloniserande roll inom barnlitteraturen i en studiecirkel för lärare och dessa texters roll inom litteracitetsundervisningen i skolan. I korthet deltog tolv ”vita” lärare[8] och sex lärare från urbefolkningen i Kanada. Samtliga undervisade i områden som traditionellt tillhört urbefolkningen och där urbefolkningen fortfarande kämpar för sina rättigheter. Studiens fokus riktades särskilt mot de ”vita” lärarna, eftersom dessa ofta är de mest motsträviga när det gäller att inse att de själva är en del av ett dominerande system. Strong-Wilson blev därför intresserad av att undersöka om just dessa lärare kunde identifiera de berättelser som de uppskattat och formats av under sin uppväxt. Studiecirkelns inledning innebar därför att var och en skrev ner och delade sin litterära självbiografi från barn- och ungdomsåren.[9] Ett urval av dessa berättelser parades med berättelser med liknande handling eller ämne, men nu ur ett urfolksperspektiv. Dessa berättelser utgjorde sedan grunden för lärarnas läsningar som gjordes i mindre grupper. Bland dessa fanns exempelvis texter om överlevande ur den kanadensiska urbefolkningen vilka som barn tvingats in i internatskolor.[10]

För ”vita” lärare handlade läsningarna om att lyfta fram dessa dolda motberättelser och utmana egna tidigare föreställningar och ”sanningar”. Syftet med de fortsatta studierna av de valda verken innebar att både komma till insikt om sin kolonialt präglade bildning och utveckla en fördjupad medvetenhet samt skapa berättelser för att konfrontera tidigare föreställningar om urbefolkningen. Avsikten var att dekolonisera deltagarnas egen berättade historia genom att undersöka mellanrummen som skapas mellan de olika berättelsekällorna.

Inom en nation hör motberättelserna till dem som nationen uteslutit och utsatt för våld eller på olika sätt försökt förtrycka genom assimilationspolitik (Strong-Wilson 2007, s. 119–123). I en svensk kontext finns liknande paralleller. Här delar urfolket samerna och de fyra övriga minoriteterna alla, och på olika sätt, erfarenheter av majoritetssamhällets institutioners symboliska och fysiska våld som utövats mot individer och grupper. Detta har bland annat skett i skolan genom assimileringstvång och språkförtryck samt osynliggörande av minoriteternas plats i Sveriges historia och kulturarv (se exempelvis Catomeris 2017; Ds 2014:8; Persson 2018; Fjellgren & Nord 2021; Lainio & Pesonen 2021). Det är deras motberättelser som nu behöver lyftas fram i ljuset.

---

[8] Strong-Wilson definierar de ”vita” lärarna som de med ”European and Euro-Canadian ancestry”.
[9] En favoritberättelse var boken *Indian Captive* av Lois Lenski (1941), en ”sann” historia om en flicka som kidnappas av urbefolkningen. Boken översattes även till svenska 1960 med titeln *Indianernas fånge* och finns fortfarande att låna på bibliotek.
[10] Se svd.se/omarkta-gravar-upptackta-vid-skola-i-kanada publicerad 2021-06-24.

Självreflektion och motberättelser bland lärarstudenter

Nya lärarstudenter kommer vanligtvis till sin utbildning med föreställningar om innebörden av att vara lärare. De är alla på olika sätt formade av sin egen skolgång, det innehåll, de lärare och den klassrumspraktik som de mött under sin skoltid. Det innebär att det kan vara svårt att föreställa sig alternativa synsätt och sätt att undervisa, vilket betyder att ”blivande lärare, liksom redan verksamma lärare, gång på gång kan behöva upptäcka sin förförståelse och sina fördomar för att så långt det är möjligt göra dem genomskinliga” (Falk 2005, s. 223). Falk använder dock här ordet ”fördomar” i likhet med Gadamer (1960) som något positivt eller negativt laddat. Det gäller att förstå vilka fördomsfulla tolkningar som är produktiva och går att använda sig av för att kunna föra den pedagogiska förståelseprocessen framåt och komma bortom de nuvarande förståelsehorisonterna, en angelägen uppgift för lärarutbildare i mötet med lärarstudenter.

I den aktuella kursen introducerades lärarstudenterna till barns språksocialisation och litteracitet i ett skolperspektiv med utgångspunkt i de nationella minoriteternas historia och nutida situation genom den motberättelse som filmen *Elina, som om jag inte fanns* (2002) utgör. Filmen, som bygger på Kerstin Johansson i Backes självbiografi om uppväxten i Tornedalen (Johansson i Backe 1978), skildrar meänkielitalande Elinas möte med det svenska majoritetssamhällets språk och skola i mitten av 1900-talet, med hennes uppror mot både språkförtryck, kränkning och orättvis behandling (jfr Persson 2018). Filmen ger perspektiv på lärarrollen genom kontrasten mellan den stränga överlärarinnan Tora Holm, som tvingar barnen att bara tala svenska, och den unge nyanställde läraren Einar Björk som till och med vågar sig på att av barnen försöka lära sig några ord på meänkieli, eller finska som språket benämns i filmen.

Filmen illustrerar vilken betydelse en enskild lärares agerande kan ha för i detta fall en minoritetselevs skolgång. Till filmen och kurslitteraturen knöts ett moment där lärarstudenterna själva skriftligt reflekterade över egna erfarenheter från uppväxten. Reflektionerna rörde särskilt familjens mönster för språksocialisation och litteracitet samt kontakten med skolan under de första skolåren, men också om hur socioekonomisk bakgrund på olika sätt kan ha påverkat den egna skolgången (jfr Heath 1996). Detta självreflekterande moment innebar för många att de för första gången mer systematiskt tänkte tillbaka på dessa delar av sin egen uppväxt. Det handlade om frågor som vilket eller vilka modersmål de talade, villkoren för dessa språk, hur och av vem de hade lärt sig läsa och skriva samt minnesbilder av hur mötet med skolan hade tett sig för dem (jfr Ottman 2013; Strong-Wilson 2007). Några kommentarer från kursens utvärderingar på uppgiften lyder:

> Att jag har blivit medveten om barns olika nivåer när det gäller litteracitet, genom att vi fick gå igenom vår egen språksocialisation. Det var som ett ”uppvaknande”.
>
> Att få tänka till om sin egen språksocialisation ger perspektiv på sig själv. Otroligt viktigt!

Redan kursens inledning med utgångspunkt i filmen gav tillsammans med kurslitteratur och självreflektioner intryck av att öppna för en annan och djupare känslomässig förståelse för hur minoritetsbarns förutsättningar historiskt kunde se ut i mötet med skolan och vilka frågor kursen skulle komma att behandla. I studenternas egna texter och reflektioner förekommer också insikter om de egna familjernas mönster för litteracitet och lärande samt hur socioekonomiska förutsättningar under tidig uppväxt också kan ha gynnat eller missgynnat dem utifrån de förväntningar och krav som då ställdes i skolan. Ett flertal av dem var också de första i familjen som påbörjat högskolestudier och för vilka vägen till högskolan inte alltid varit rak och självklar. För enstaka studenter blev det även känslomässigt omtumlande och till och med smärtsamt att tänka tillbaka.

Med dessa självreflektioner i bagaget följde möten med de fem minoriteternas historia, språk och traditioner samt erfarenheter av majoritetssamhällets skola genom inbjudna föreläsare från respektive minoritet. Parallellt med detta fortsatte studenterna i sina arbetsgrupper med hjälp av litteraturstudier, intervjuer och studiebesök sina undersökningar med fokus på den av de fem minoriteternas historia, språk och traditioner i ett skolperspektiv som gruppen tilldelats. Genom att både fördjupa sig i en minoritet och samtidigt avslutningsvis få ta del av de andra gruppernas arbeten om de övriga minoriteterna, var avsikten att ändå möjliggöra analyser av likheter och skillnader mellan minoriteternas erfarenheter inom ramen för en femveckorskurs. Även ett kort inslag om medielitteracitet och mediealfabetisering med inriktning på tolkning av bilder och hur dessa påverkar oss (jfr Graviz 2012), gav perspektiv på de avslutande grupparbetena som skulle presenteras multimodalt.

”Visste inte ens vilka de var”

Svaren från utvärderingarna från de olika kursomgångarna tyder på att de flesta av lärarstudenterna upplevde att de vid kursstart visste ytterst lite om de nationella minoriteterna. Vanliga svar på hur mycket de visste var: ”inte speciellt mycket”, ”otroligt lite” eller ”visste inte ens vilka de var”. Några kände till och namngav enstaka minoriteter men endast ett fåtal av dem hade några mer utförliga kunskaper. Flera nämnde att de kunskaper de eventuellt hade om minoriteterna bestod främst av fördomar. Många menade att de kände till den judiska Förintelsen från sin skoltid, men judarnas historia i Sverige och deras nutida situation var helt obekant för dem. För studenterna var också existensen av Statens rasbiologiska institut, grundat 1922 i Uppsala, och den rasbiologiska forskning som där bedrevs helt okänd, liksom institutets syfte att finna

vetenskapligt stöd för ”rashygieniska åtgärder”. Det gällde exempelvis sterilisering, skallmätningar, gravplundring och nakenfotografering som drabbade särskilt samerna men också de övriga minoriteterna och andra grupper, allt för att i vetenskapens namn och som ett led i försvenskningsprocessen bedöma och klassificera människor för att skapa hierarkier (jfr Ds 2014:8; Catomeris 2017; Hagerman 2006, 2022).

Svårast för studenterna verkar det ha varit att omvärdera och utmana sina tidigare föreställningar om den romska minoriteten. Flera av dem fick bokstavligen kämpa med sig själva och med sina gamla fördomar om just romer, en fråga som flera av studenterna återkom till i svaren på utvärderingsenkätens fråga om vad de särskilt uppmärksammat under kursen:

> Romer hade jag många fördomar om, men har fått en större förståelse för deras situation.
>
> Romernas historia. Hur förtryckta och jagade de har varit.
>
> Romer och de fördomar jag själv måste slåss med. Jag har börjat fundera över mitt eget ursprung.
>
> Romer. Jag har fått en helt annan bild än den innehållsfattiga jag hade innan. Och den nya bilden kämpar för att vinna över de fördomar som jag trots allt har/har haft. [11]

Studenternas tidigare uppfattningar återspeglar i hög grad de dominerande antiziganistiska föreställningar om minoriteten som fortfarande råder. Selling (2013) menar att antiziganismen handlar om en ”konceptuell zigenare”, en föreställning skapad av majoritetssamhällets fantasier och fördomar. En statisk syn på kulturbegreppet lever också kvar särskilt när det gäller just romer, detta trots att begreppet numera betraktas som processer ständigt föränderliga över tid och rum. Den nationella självförståelsen om ett land, ett språk och en kultur (jfr Municio 1993) har här kunnat samverka med en kulturalisering av de romska minoritetens situation, det vill säga att romsk kultur i dess statiska och essentialistiska bemärkelse blivit en enkel förklaring till minoritetens socialt utsatta situation och på så sätt också självförvållad. Romska elevers svårigheter i skolan har även de kulturaliserats och utgjort en ursäkt för bristande åtgärder, eftersom ”det är ju deras kultur”, ett förhållningssätt som fått långtgående konsekvenser än idag när det gäller många av dessa elevers skolgång (Rodell Olgaç 2006).

Under kursens verksamhetsförlagda del i förskolor och skolor upptäckte studenterna att många lärare inte ens kände till vilka minoriteterna var och på få skolor förekom inslag om minoriteterna i undervisningen. Erfarenheterna upprörde många av dem och ledde ofta till starka reaktioner. Anklagande ställde de frågor som: ”Varför har vi inte fått veta det här tidigare? Varför först på högskolan? Varför har det inte stått något om det i våra

[11] Dessa fyra enkätsvar har tidigare publicerats i Rodell Olgaç (2015, 2016, se även 2020).

läroböcker i skolan?” (Rodell Olgaç 2016, s. 80). Den historiska mångfalden hade tidigare varit osynliggjord för många av studenterna som verkade tro att den först uppstod i och med flykting- och arbetskraftsinvandringen efter andra världskriget. Upprördheten återspeglas också i kommentarer i utvärderingarna på vad de fått med sig från kursen:

> Att allmänheten blivit undanhållna väldigt viktig information om en allvarlig historia och även information och undervisning som kunde ha undanröjt många fördomar hos flera människor.
>
> Att jag inte fått läsa det under min skolgång. Och förtrycket lever kvar än idag, inte visste jag att vi hade så mycket fördomar i Sverige.
>
> Väldigt mycket, dels fakta om kulturer, språk och historia men framför allt har jag blivit (smärtsamt) medveten om hur illa samtliga grupper blivit behandlade i Sverige fram till väldigt nyligen, och i viss mån fortfarande.

Fem veckor av möjligheter

Ur ett lärarperspektiv fanns det inledningsvis självfallet en farhåga som gällde hur studenterna med sina till en början mycket begränsade kunskaper om minoriteterna i sina avslutande multimodala grupparbeten skulle presentera respektive minoritet. Skulle det vara möjligt att på så kort tid som en kurs på fem veckor kunna erövra vissa grundläggande faktakunskaper om minoriteterna samt ökad medvetenhet om vad språk- och skolsituationen för dem historiskt kan ha inneburit, och vilka konsekvenser det kan ha fått i nutid? Skulle det vara möjligt att genom undervisning tillsammans med gruppernas undersökande arbete om respektive minoritet utveckla motberättelser i såväl bilder som innehåll för att utmana några rådande föreställningar och fördomar om minoriteterna? Skulle studenterna bära med sig dessa motberättelser och insikter och kunna vidareutveckla dessa under sin fortsatta utbildning för att senare använda sig av dem i mötet med elever under ett helt långt yrkesliv?

Trots dessa farhågor innehöll gruppredovisningarna stora variationer. Visst fanns det ofta ett fokus på mer synliga uttryck av kulturbegreppet i delar av studenternas presentationer, särskilt artefakter och traditioner (jfr Lahdenperä 2000, 2004). Här förekom både mindre utställningar och musik- och dansinslag. Här bjöds på provsmakning av finsk *memma,* torkat renkött, romsk *saviako* och kaffeost med hjortron från Tornedalen, ibland rätter tillagade av studenterna själva, bara för att nämna några exempel. En samisk student presenterade egentillverkad sameslöjd, *duodji*. I en annan grupp bar en av studenterna en lånad traditionell finsk kaaleromsk svart lång sammetskjol med vit spetsblus därtill. Här iscensattes den aktuella minoritetens historia genom dockteater samtidigt som historien lästes ur en stor sagobok, allt skapat av gruppen. En grupp samlade samtliga studenter på undervisningssalens golv kring en digital eld för att lyssna till en samisk berättelse. Ytterligare en grupp presenterade en egen statistisk under-

sökning om förekomsten av och inställningen till modersmålsstöd i finska på en förskola. Sällan liknade en redovisning någon annan grupps. (Rodell Olgaç 2016, s. 77)

Många försökte också nyansera bilden av ”sin” minoritet genom att betona att det inte gick att generalisera utifrån det som presenterades. Förståelsen fördjupades också av att vissa studenter nu vågade berätta för de övriga att de faktiskt tillhörde någon av minoriteterna och vad det inneburit för dem under uppväxten, för deras familjs och släkts historia. Några upptäckte för första gången att de hade anknytning till en minoritet. Flera sökte upp äldre släktingar och gjorde intervjuer med dem och fick ta del av erfarenheter och upplevelser som de tidigare sällan eller aldrig hört berättas och som de nu delgav de övriga i kursen under sina presentationer. Många studenter började också uppmärksamma hur personer i deras nära omgivning hemma kunde uttala sig fördomsfullt om minoriteterna och hur de försökte bemöta dessa åsikter. Upprörda återvände de till seminarierna för att diskutera sina upplevelser med de övriga studenterna.

Språklig mångfald bland studenterna

I Strong-Wilsons (2007) studie om barnlitteratur delades de deltagande lärarna in i två grupper, dels ”vita” lärare, dels lärare från urbefolkningen (se Motberättelser). Bland studenterna i den här aktuella studien blir en sådan indelning mer komplicerad. Som tidigare nämnts fanns det vanligtvis någon eller några bland studenterna som gav sig till känna och berättade att de själva tillhörde eller identifierade sig med någon av de fem nationella minoriteterna. En stor grupp studenter var också flerspråkiga med modersmål som arabiska, kurdiska, somaliska, spanska, suryoyo och turkiska, men också många andra språk. Flera av just den gruppen studenter hade själva också erfarenhet av att ha befunnit sig under olika former av marginalisering eller språkförtryck redan i länder som de, familjerna eller släktingarna tidigare varit bosatta i innan de flyttat eller flytt till Sverige. För dessa studenter verkade det vara särskilt omskakande att möta den nya bilden av Sverige som växte fram under kursen, ett land som tidigare för de flesta representerat solidaritet, jämlikhet och valfrihet. För en del av dem var det även aktuellt med upplevelser av att vara flerspråkiga talare i Sverige och av marginalisering av modersmålsundervisningen med dess låga status under den egna skolgången (jfr Norberg Brorsson & Lainio 2015; SOU 2017:91; Lainio & Pesonen 2021). Detta kunde bidra till deras förståelse av kursens innehåll och frågor. Att ha tillskrivits identiteter och kategorier utifrån exempelvis utseende, hudfärg, klädsel eller religion bidrog med värdefulla möjligheter att under kursens gång knyta an till studenternas egna erfarenheter. Genom detta kunde diskussionerna om de nationella minoriteternas situation i Sverige kopplas samman både med paralleller globalt och med teoretiska förklaringsmodeller.

För studenter med ursprung i ”majoritetsbefolkningen”[12] och därmed också utgörande normen i landet med ett sällan ifrågasatt tolkningsföreträde, skapade det en möjlighet till ökad självkännedom och förståelse för vad det kan innebära att befinna sig i en minoritetsposition och mer specifikt i just skolsammanhang. Det bidrog också med ytterligare insikter om hur socioekonomisk bakgrund och eventuella privilegier kan ha påverkat deras egen skolgång och lärande. Även för denna grupp studenter blev mötet med Sveriges behandling av de nationella minoriteterna upprörande för många, och ibland svårt att hantera.

I anslutning till Internationella modersmålsdagen den 21 februari,[13] som vid några tillfällen sammanföll med den period under terminen som kursen gavs, tillkom även estetiska läroprocesser och inslag genom några seminarier då lärarstudenterna arbetade med musik, sånger, danser och lekar från de nationella minoriteterna särskilt riktade till yngre barn. Arbetet resulterade i en föreställning, ett kollage av olika inslag, som sedan framfördes av samtliga seminariegrupper. Vid dessa föreställningar hände det avslutningsvis att studenter spontant eller uppmanade av publiken bidrog med solosång och recitation av poesi på andra språk än just de fem minoritetsspråken eller visade upp danser från olika delar av världen. Kanske uppstod dessa spontana bidrag just genom insikten om de nationella minoriteternas historiska existens som nu i ännu högre grad ”legitimerade” mångfalden av uttryck bland dessa studenter i dagens Sverige. (Rodell Olgaç 2016, s. 78)

Tigandets historiografi eller strategisk essentialism

Att utforma en kurs som handlar om de fem nationella minoriteterna innebär självfallet både risker och dilemman att diskutera kategorier som nationella minoriteter, kategorier som både inkluderar och exkluderar individer och grupper. Går det att undvika att dessa kategorier förknippas med statiska eller exotiska grupper som snarare upprätthålls än problematiseras och nyanseras? Att utesluta minoriteterna ur innehåll och undervisning skulle samtidigt innebära att osynliggöra dem av rädsla för att vidmakthålla kategorier och hamna i en essentialistisk position. Konsekvensen skulle medföra ett bevarande av föreställningar om den nationella självförståelsen av Sverige som ett land, ett folk, ett språk och en kultur, en ”tigandets historiografi” som Jörgen Mattlar (2014) påpekar, detta utan att ens genom motberättelser försöka utmana dessa föreställningar. Kunskaper om de fem nationella minoriteterna och minoritetsspråken ingår dessutom i samtliga

[12] Precis som en definition av en minoritet är självfallet ”majoritetsbefolkning” också en grov generalisering och problematiskt att definiera. Inte heller den utgör en homogen grupp.
[13] Internationella modersmålsdagen 21 februari instiftades 1999 av Unesco för att främja språklig mångfald.

läroplaners mål och är alltså också en del av förskollärares och lärares uppdrag att genomföra.

I relation till rädslan för essentialism kan det vara viktigt att fundera över vilken roll begreppet *strategisk essentialism* kan spela i sammanhanget. Begreppet, som myntades av Gayatri Chakravorty Spivak (1993), kan, särskilt då ojämlika maktförhållanden råder, vara en möjlig men temporär strategi. Spivak tog dock senare avstånd från begreppet eftersom det som hon ursprungligen hade tänkt som en strategi tenderade att bli permanent och övergå i en essentialistisk position (jfr Danius & Jonsson 1993). Även Mörkenstam (2003, s. 3–5) pekar på det dilemma som finns inbyggt i minoritetspolitiken där ”särskilda rättigheter är omöjliga att legitimera utan en specifik föreställning om gruppen” på samma gång som själva föreställningen skapas av den förda politiken. Med utgångspunkt i hur romer representeras i relation till kultur och identitet menar Silverman (2020, s. 267) att identitetspolitik och erkännanden snarare kräver strategisk essentialism. De som kämpar för erkännande har inte alltid råd med ”lyxen” att vara abstrakta och diskutera hybriditet som intellektuella eliter. Essentialism kan därför användas både för att förkasta och försvara kulturskillnader, men bara först efter noggrann analys (Silverman 2020, s. 268). Även Jannok Nutti (2020) pekar på faran att kritik mot strategisk essentialism kan användas för att tysta marginaliserade grupper och att vi därför bör förhålla oss kritiska såväl till de givna beskrivningarna av exempelvis samer som kritiska till själva kritiken.

I relation till den aktuella kursen om de fem nationella minoriteterna och med tanke på att lärarstudenterna inledningsvis hade begränsade förkunskaper om minoriteterna, skulle det kunna vara möjligt att se kursen som ett led i en temporär strategi för att kunna skapa motberättelser och som en inledning på en kritisk interkulturell läroprocess. I en sådan läroprocess är den kritiska självreflektionen central för såväl lärarstudenter som färdiga lärare (jfr Strong-Wilson 2007; Ottman 2013). Dessa kritiska och självreflekterande läroprocesser återspeglas i flera av utsagorna i studenternas utvärderingar där de inte bara reflekterar över minoriteternas situation utan också tänker tillbaka på sin egen språksocialisation och funderar över sitt eget ursprung. På så sätt startas också en introspektiv resa. Den lärare som själv genomgått en sådan process och resa kan sannolikt i högre grad bidra till att utveckla kritiska och medvetandegörande läroprocesser tillsammans med sina framtida elever eller studenter.

Slutord

Utvärderingarna av kursen tyder på att de motberättelser som studenterna mött genom föreläsningar, litteraturstudier, seminariediskussioner, intervjuer och studiebesök tillsammans med egna erfarenheter och reflektioner lämnat spår av en ny medvetenhet, något som också svaren på frågorna om vad de fått med sig från kursen nedan illustrerar:

> Väldigt mycket, hur de [minoriteterna] tvångsförsvenskats, förföljelse, förbud av deras egen kultur, orättvisor, utvisning och mord. Mycket om deras språk och kultur. Fördomar.
>
> Hur svenska staten kränkt de mänskliga rättigheterna under 100-tals år och så långt in på 1900-talet. Styrkan hos dessa folk. Hur de [sic!] än idag är orättvisor hos samerna med [krav på begränsningar på] antalet av deras renar. Att folk fortfarande är så trångsynta och oupplysta.
>
> Ja, samiska och romska historiskt ”hemska” vilket jag inte kände till att var så hemskt som jag nu vet att det var!
>
> Vårt sätt att behandla minoriteterna är skamligt. Det har varit gripande att läsa om tornedalingar som nekades att tala sitt språk samt att så många romer var med i förintelsen. [14]
>
> Eftersom jag inriktade mig på judarna [i grupparbetet] så blev jag förtvivlad över hur deras situation i Sverige är idag och hur främlingsfientliga många är trots att vi lever på 2000-talet.
>
> Hur vissa minoriteter har lägre ”status” än andra samt hur t.ex. judarna måste skydda sig mot attentat genom låsta dörrar etc.
>
> Jag har fått möjlighet att lära känna mitt eget land och våra invånare. Mycket intressant med mycket historia. [15]

Kursutvärderingarna visar på ett övervägande och överraskande stort positivt mottagande med många intressanta reflektioner. Det är ändå utan uppföljande studier självfallet svårt att avgöra hur bestående kunskaper, tankar och reflektioner från kursen blivit och om de kommer att vidareutvecklas och omsättas i praktisk handling i en framtida klassrumspraktik.

Tre minnesbilder från kursen har dock etsat sig fast som kanske kan säga något om vad kursen kan ha betytt för enskilda studenter. Den första minnesbilden handlar om den student som i sin grupps redovisning om sverigefinnarna beskrev hur han nu börjat samtala med sin far om faderns upplevelser av att ha varit ett av de omkring 70 000 finska

[14, 15] Dessa enkätsvar har tidigare publicerats i Rodell Olgaç (2015, 2016, se även 2020).

krigsbarn som, för att skyddas undan krigen mellan Finland och Sovjetunionen, mass-evakuerades till Sverige mellan åren 1939 och 1944. Med sin fars namn på en bit wellpapp i ett snöre runt halsen gestaltade studenten fadern och återgav hans minnen genom att låta sig intervjuas av en annan student inför den märkbart berörda seminariegruppen. Han visade också fotografier av fadern som barn och berättade vidare om hur kursen resulterat i att han numera också pratar med sina egna barn om deras farfars historia och erfarenheter.

Den andra minnesbilden är den student som ett par månader efter kursens slut med andan i halsen kom springandes genom snömodden på pendeltågsperrongen för att berätta att hon nu, tack vare kursen, hade kunnat hjälpa en romsk elev under sin verksamhetsförlagda utbildning ute på en skola.

Slutligen den tredje minnesbilden, från en varm försommardag flera år senare, då en samisk student efter examensceremonin för högskolans lärarutbildning tillsammans med sin leende mamma kom fram för att hälsa och berätta att hon på grund av just den här kursen skrivit sitt avslutande examensarbete om samerna.

Referenser

Ajagán-Lester, L. (2000). *”De Andra”: Afrikaner i svenska pedagogiska texter (1768–1965).* Studies in Educational Sciences 31. Stockholm: HLS Förlag.

Boyd, S. & Gadelii, K.E. (1999). Vem tillhör talgemenskapen? Om jiddisch i Sverige. I: Hyltenstam, K. (red.), *Sveriges sju inhemska språk – ett minoritetsspråksperspektiv.* Lund: Studentlitteratur.

Bredefeldt, R. (2008). *Judiskt liv i Stockholm och Norden: Ekonomi, identitet och assimilering 1850–1930*, s. 299–328. Stockholm: Stockholmia Förlag.

Carlsson, H. (2006). *Same och lapp – i tid och otid.* Skellefteå: Ord & visor förlag.

Catomeris, C. (2017). *Det ohyggliga arvet: Sverige och främlingen genom tiderna.* Andra utökade upplagan. Stockholm: Ordfront.

Council of Europe (1984). *Training Teachers for Intercultural Understanding.* 7. Committee of Ministers Recommendation No. R (84) 18 to Member States on the Training of Teachers in Education for Intercultural Understanding, Notably in a context of Migration (1984) | OHCHR [2025-03-17]

Council of Europe (2024). *Fifth Opinion on Sweden. Advisory Committee on the Framework of Convention for the Protection of National Minorities*. Strasbourg. [2024-04-16]

Danius, S. & Jonsson S. (1993). An Interview with Gayatri Chakravorty Spivak. *Boundary 2,* 1993-97-01, Vol.20 (2), s. 24–50.

Ds 2014:8. *Den mörka och okända historien: Vitbok om övergrepp och kränkningar av romer under 1900-talet.* Arbetsmarknadsdepartementet. Stockholm: Fritzes.

Eskeland, T. (2001). Stedsnavn og identitet. *Nordlit*, 2001, Vol. 5 (2), s. 3–21.

Falk, E.-M. E. (2005). Hermeneutik och didaktik. I: Selander, S. & Ödman, P.-J. (red.), *Text & Existens: Hermeneutik möter samhällsvetenskap*, s. 221–238. Göteborg: Daidalos.

Fernstål, L. & Hyltén-Cavallius, C. (red.) (2018). *Undersökning om de så kallade Tattare eller Zigeuner, Cingari, Bohemiens. Deras härkomst, lefnadssätt, språk m.m. Samt om, när och hwarest några satt sig ner i Swerige? En uppsats av Christfrid Ganander år 1780.* Lund: Nordic Academic Press.

Fjellgren, P. & Nord, M. (red.) (2021). *Inifrån Sápmi: Vittnesmål från stulet land.* Stockholm: Verbal förlag.

Freire, P. (1972 [1970]). *Pedagogik för förtryckta.* Stockholm: Gummessons.

Freire, P. (2021[1968]). *De förtrycktas pedagogik.* Stockholm: Trinambai.

Gadamer, H.-G. (1960). *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik.* Tübingen: Mohr.

Gorski, P. (2016). Rethinking the Role of ”Culture” in Educational Equity: From Cultural Competence to Equity Literacy, *Multicultural Perspectives*, 18:4, s. 221–226. tandfonline.com/doi/full/10.1080/15210960.2016.1228344 [2025-03-17]

Graviz, A. (2012). Att lära interkulturalitet genom medier. I: Goldstein-Kyaga, K., Borgström, M. & Hübinette, T., *Den interkulturella blicken i pedagogik: Inte bara goda föresatser*, s. 101–116. Södertörn Studies in Education 2. Huddinge: Södertörns högskola.

Greenblatt-Kimron, L., Shrira, A., Rubinstein, T. & Palgi, Y. (2023). Family Involvement and Secondary Traumatization in Holocaust Survivor Families: An Actor–Partner Interdependence Model. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 15* (Suppl 2), s. 84–S392. psycnet.apa.org/record/2022-70409-001?doi=1 [2025-03-17]

Hagerman, M. (2006). *Det rena landet: Om konsten att uppfinna sina förfäder.* Stockholm: Prisma.

Hagerman, M. (2022). *Minnesbrunnen: Om helgon, skallmätare och hotet mot demokratin.* Stockholm: Norstedts.

Hartman, S. (2012). *Det pedagogiska kulturarvet. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria.* Andra utg. Stockholm: Natur & Kultur.

Heath, S. B. (1996 [1983]). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms.* New York: Cambridge University Press.

Hight, C. & Bohan, C. H. (2020). All Cultures Matter: Rachel Davis DuBois, The Woodbury Project, and the Intercultural Educational Movement. *Educational Policy Studies Faculty Publications 35*, s. 35–54. scholarworks.gsu.edu/eps_facpub/35/ [2025-03-17]

Holmberg, I. M., Saltzman, K. & Andersson, S. (2018). *Att ge plats: Kulturarvssektorn och de nationella minoriteternas historiska platser.* Göteborg och Stockholm: Makadam.

Hübinette, T. (2016). Rasstereotyper och svensk vithet: En studie av en antirasism i kris. I: Kirsch, F.-M., León Rosales, R. & Rodell Olgaç, C. (red.), *Vem vågar vara interkulturell? En vänbok till Pirjo Lahdenperä*, s. 99–114. Stockholm: Frank-Michael Kirsch.

Institutet för språk och folkminnens (Isof) (2020). *Handlingsprogram för bevarande av de nationella minoritetsspråken finska, jiddisch, meänkieli och romska*. Redovisning av regeringsuppdrag Ku2019/01339/CSM.

Jannok Nutti, Y. (2020). Rätten till och vikten av samisk undervisning. I: Selling, J., Jahanmahan, F., Lindqvist, A. & Mjøberg Lauritzen, S. (red.), *Från interkulturell pedagogik till romska studier: En festskrift för Christina Rodell Olgaç,* s. 63–77. Nässjö: Östkultur.

Johansson i Backe, K. (1978). *Som om jag inte fanns.* Stockholm: AWE/Geber.

Kalander, B. (2015). *Sörj inte lidandet: Välkomna livet.* Öjebyn: Berith Kalander.

Kaplan, S. (2003). *Barn under Förintelsen – då och nu. Affekter och minnesbilder efter extrem traumatisering.* Stockholm: Natur och Kultur.

Kēpa, M. & Manu'atu, L. (2008). Pedagogical Decolonization: Impacts of the European/ Pākehā Society on Education of Tongan People in Aotearoa, New Zealand. *American Behavioral Scientist,* Vol. 51, No 12, August 2008, s. 1801–1816.

KU 2005. *Nationella minoriteter och minoritetsspråk.* Rapporter från riksdagen 2004/05:RFR3. Konstitutionsutskottet.

Labba, E.A. (2020). *Herrarna satte oss hit. Om tvångsförflyttningarna i Sverige.* Stockholm: Norstedts.

Ladson-Billings, G. (1998). Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education? *International Journal of Qualitative Studies in Education,* 11(1), s. 7–24. tandfonline.com/doi/abs/10.1080/095183998236863 [2025-03-17]

Lahdenperä, P. (2000). From monocultural to intercultural educational research. *Intercultural Education*, 11:2, s. 201–207. tandfonline.com/doi/abs/10.1080/713665246 [2025-03-17]

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

Lahdenperä, P. (2008). *Interkulturellt ledarskap: förändring i mångfald.* Lund: Studentlitteratur.

Lainio, J. (red.) (1996). *Finnarnas historia i Sverige 3.* Helsingfors: Finska Historiska Samfundet, Nordiska museet.

Lainio, J. (1999). Språk, genetik och geografi – om kontinuitetsproblematiken och debatten om finska som minoritetsspråk. I: Hyltenstam, K. (red.), *Sveriges sju inhemska språk – ett minoritetsspråksperspektiv*, s. 138–204. Lund: Studentlitteratur.

Lainio, J. & Pesonen, S. (2021). "Önskar att jag hade fått hjälp att lära min son finska." Finskans öden i skenet av 2000-talets utbildnings- och minoritetspolitiska utveckling i Sverige. *Språk och stil*, Vol. NF 31, nr 1, s. 44–74. uu.diva-portal.org/smash/record.-jsf?pid=diva2%3A1533904&dswid=2318 [2025-03-17]

Lenski, L. (1960). *Indianernas fånge.* Stockholm: Rabén & Sjögren.

Luciak, M. (2006). Minority schooling and intercultural education: a comparison of recent developments in the old and new EU member states. *Intercultural Education*, 2006-03-01, Vol. 17 (1), s. 73–88. tandfonline.com/doi/full/10.1080/14675980500502370 [2025-03-17]

Läroplan (Lpfö 18) för förskolan. skolverket.se/undervisning/forskolan/laroplan-for-forskolan/laroplan-lpfo-18-for-forskolan [2025-03-17]

Läroplan (Lgr22) för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet [2025-03-17]

Läroplan (Gy11) för gymnasieskolan. skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan [2025-03-17]

Mattlar, J. (2014). De nationella minoriteterna i läroplan och läroböcker. I: Sandström, M., Nilsson, L. & Stier, J. (red.), *Inkludering – Möjligheter och utmaningar*, s. 39–54. Lund: Studentlitteratur.

May, S. & Sleeter, C. E. (2010). *Critical Multiculturalism: Theory and Praxis.* New York: Routledge.

Mikander, P., Zilliacus, H. & Holm, G. (2018). Intercultural education in transition: Nordic perspectives. *Education Inquiry,* 9:1, s. 40–56. doi.org/10.1080/20004508.2018.1433432 [2025-03-17]

Municio, I. (1993). Svensk skolpolitik under intryck av två diskurser: nationell självförståelse och demokratiskt credo. I: *Invandring forskning politik: en vänbok till Tomas Hammar*, s. 11–132. Centrum för invandringsforskning CEIFO, Stockholm: Stockholms universitet.

Municio, I. (2001). The return of the repressed other: Linguistic minorities and the Swedish nation-state from the 1940s to the 1990s. I: Westin, C. (ed.) *Racism Xenophobia and the Academic Response. European Perspectives. Proceedings from the Unica Conference on Racism and Xenophobia, Stockholm 29-21 August 1999*, s. 227–305. Stockholm: CEIFO, Stockholm University in collaboration with Unica.

Mörkenstam, U. (2003). Att skapa en minoritet: om den politiska konstitueringen av särart. *Multiethnica 29*, s. 3–9. Hugo Valentin-centrum, Uppsala universitet.

Niemi, M. (2001). *Populärmusik från Vittula.* Stockholm: Norstedts.

Norberg Brorsson, B. & Lainio, J. (2015). *Litteratur och språk: Flerspråkiga elever och deras tillgång till utbildning och språk i skolan – Implikationer för lärarutbildningen.* Uppföljningsrapport till EUCIM-TE-projektet, Mälardalens högskola.

Olsen, T. A. & Sollid, H. (eds.) 2022. *Indigenising Education and Citizenship Perspectives on Policies and Practices from Sápmi and Beyond.* Universitetsforlaget. Oslo: Scandinavian University Press.

Ottmann, J. (2013). Indigenizing the Academy: Confronting ”Contentious Ground”. I: Anderson, K. & Hanrahan, M. (Guest Editors), *The Morning Watch: Education and Social Analysis*, Volume 40 (Nos. 3–4). Winter 2013. Special 40th Anniversary Edition: Indigenizing the Academy, s. 8–24.

Outakoski, H.-M. (2021). Uppmärksamhetens och tålamodets pedagogik. I: Gullberg, T. & Björkgren, M., *Minoritetspedagogik i Norden*, s. 91–110. Bottniska studier 7. Vasa: Svensk-Österbottniska Samfundet.

Persson, C. (2018). *”Då var jag som en fånge.” Statens övergrepp på tornedalingar och meänkielitalande under 1800- och 1900-talet.* Svenska Tornedalingars Riksförbund/Tornionlaaksolaiset och Met Nuoret.

Pulma, P. (2015). I krigets grepp. I: Pulma, P. (red.), *De finska romernas historia från svenska tiden till 2000-talet*, s. 158–169. Helsingfors och Stockholm: Svenska litteratursällskapet i Finland & Bokförlaget Atlantis.

Ramkonvention om skydd för nationella minoriteter (Framework Convention for the Protection of National Minorities). Antagen i Strasbourg 1 februari 1995. SÖ 2000:2.

Rodell Olgaç, C. (2006). *Den romska minoriteten i majoritetssamhället skola: Från hot till möjlighet.* Diss. Studies in Educational Sciences 85. Stockholm: HLS Förlag.

Rodell Olgaç, C. (2015). Minorías nacionales, conciencia nacional y proceso de aprendizaje intercultural entre docentes en formación en Suecia /National minorities, national self-awareness and intercultural learning processes among student teachers in Sweden. *Revista de Educación*, No 8, s. 101–116 (Spanish), s. 291–306 (English). Faculdade de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Rodell Olgaç, C. (2016). Snuvade på sin historia: Nationella minoriteter, lärarstudenter och smärtsamma interkulturella läroprocesser. I: Kirsch, F.-M., León Rosales, R. & Rodell Olgaç, C. (red.), *Vem vågar vara interkulturell? En vänbok till Pirjo Lahdenperä*, s. 71–86. Stockholm: Frank-Michael Kirsch.

Rodell Olgaç, C. (2020). Sverige, skolan och de fem nationella minoriteterna. I: Hill, H. (red.), *Interkulturella* perspektiv, s. 85–109. Södertörn Studies in Education 3. Huddinge: Södertörns högskola.

Runblom, H. (2006). *En granskning av hur etnisk tillhörighet framställs i ett urval av läroböcker.* Underlagsrapport till Skolverkets rapport *I enlighet med skolans värdegrund?* Uppsala universitet.

Selling, J. (2013). *Svensk antiziganism: Fördomens kontinuitet och förändringens förutsättningar.* Limhamn: Sekel Bokförlag.

Selling, J. (2020). *Frigörelsen: Romers och resandes emancipation i Sverige och Andra länder.* Stockholm: Carlssons förlag.

Silverman, C. (2020). Ethnicity Unbound: Conundrums of Culture in the Representations of Roma. I: van Baar, H. & Kóczé, A. (Eds.), *The Roma and Their Struggle för Identity in Contemporary Europe.* Romani Studies 3. New York – Oxford: Berghahn, s. 257–280. doi.org/10.2307/j.ctv1k3nr1x [2025-03-17]

Skolverket (2006). *I enlighet med skolans värdegrund? En granskning av hur etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion och sexuell läggning framställs i ett urval av läroböcker.* Rapport 285. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2018). *Nulägesbeskrivning av romers situation i skolan.* Rapport. Dnr: 2017:885.

SOU 2017:91. *Nationella minoritetsspråk i skolan: Förbättrade förutsättningar till undervisning och revitalisering.* Stockholm: Wolters Kluwer.

SOU 2023:68. *Som om vi aldrig funnits – exkludering och assimilering av tornedalingar, kväner och lantaliset. Aivan ko meitä ei olis ollukhaan – eksklyteerinki ja assimileerinki tornionlaaksolaisista, kväänistä ja lantalaisista.* Slutbetänkande av Sannings- och försoningskommissionen för tornedalingar, kväner och lantalaiset.

Spivak, G. C. (1993). *Outside in the Teaching Machine.* New York: Routledge.

Spjut, L. (2020). Nationella minoriteter i grundskolans läromedel. Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education, ISSN 2000-9879, nr 4, s. 60–87.

Stoor, J. P. A. (2016). *Kunskapssammanställning om samers psykosociala ohälsa.* Giron/Kiruna: Sámidiggi/Sametinget. sametinget.se/rapport_psykosocial_ohalsa [2025-03-17]

Strong-Wilson, T. (2007). Moving horizons: exploring the role of stories in decolonizing the literacy education of white teachers. *International Education.* Vol.37 (1), s. 114–131.

TT-Reuters (2021-06-24). *Omärkta gravar upptäckta vid skola i Kanada*. Svenska dagbladet. svd.se/a/9OjBW9/omarkta-gravar-upptackta-vid-skola-i-kanada [2025-03-18]

Universitets- och högskolerådet (UHR) (2016). *Kan excellens uppnås i homogena studentgrupper? En redovisning av regeringsuppdraget att kartlägga och analysera lärosätenas arbete med breddad rekrytering och breddat deltagande.* uhr.se/globalassets/_uhr.se/publikationer/2016/uhr-kan-excellens-uppnas-i-homogena-studentgrupper.pdf [2025-03-17]

Universitets- och högskolerådet (UHR) (2018). *Vad kan den svenska högskolan göra för ungdomar från Sveriges nationella minoriteter? Intervjuer med judiska, romska, samiska, sverigefinska och tornedalska gymnasieungdomar om högskolestudier.* Rapport 2018:4. uhr.se/globalassets/_uhr.se/publikationer/2018/vad-kan-den-svenska-hogskolan-gora-for-sveriges-nationella-minoriteter.pdf [2025-03-17]

Vavrus, M. (2010). Critical Multiculturalism and Higher Education: Resistance and Possibilities Within Teacher Education. I: May, S. & Sleeter, C. E., *Critical Multiculturalism: Theory and Praxis*, s. 19–31. New York: Routledge.

Wande, E, (1996). Tornedalen. I: Lainio, J. (red.), *Finnarnas historia i Sverige* 3, s. 229–254. Helsingfors: Finska Historiska Samfundet, Nordiska museet.

Wedin, M. (2007). *Den skogsfinska kolonisationen i Norrland.* Avhandling vid Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet, Trondheim. Falun: Finnbygdens Förlag.

Wennström, A. (2021). Minns mig. Minns att vi överlevde. I: Fjellgren, P. & Nord M. (red.), *Inifrån Sápmi. Vittnesmål från stulet land*, s. 79–87. Stockholm: Verbal förlag.

Wibeus, Y. (2010). *Att undervisa om det ofattbara: En ämnesdidaktisk studie om kunskapsområdet Förintelsen i skolans historieundervisning.* Doktorsavhandlingar från Pedagogiska institutionen 170. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

Ylikiiskilä, A. (2010). Syns vi inte finns vi inte: Samiska, sverigefinska, finska och samer, sverigefinnar och finnar i några läroböcker i svenska och historia för den svenska ungdomsskolan. I: Hjelde, A.& Arntzen, R., *Tvåspråkiga barn i Norden* TOBANO. Halden.

Zamudio, M. M., Russell, C., Rios, F. A. & Bridgeman, J. L. (2011). *Critical Race Theory Matters: Education and Ideology.* New York & London: Routledge.

Östlund, D. (2020). Exemplet *intercultural education* i USA 1925–1941 – kan skolan odla kulturell demokrati? I: Hill, H. (red.), *Perspektiv på interkulturalitet*, s. 111–151. Södertörn Studies in Education 3. Huddinge: Södertörns högskola.

”Jag visste inte ens vilka de var!”

Trots att det har gått tjugofem år sedan Sveriges ratificering av Europarådets Ramkonvention om skydd för nationella minoriteter är okunskapen om minoriteterna fortfarande stor såväl i skolan som i samhället i stort. Europarådet (2024) har kritiserat Sverige för bristande uppföljning av undervisning om de nationella minoriteterna i skolan och för att det saknas relevant innehåll om minoriteternas historiska och nutida situation i lärarutbildningarna.

I denna artikel diskuterar Christina Rodell Olgaç, docent i pedagogik vid Södertörns högskola, hur man inom en kurs på lärarutbildningen tillsammans med studenter kan skapa motberättelser för att utmana okunskap och fördomar om minoriteterna. Utgångspunkten är kritisk interkulturell pedagogik med inspiration av dekoloniserande läroprocesser inom urfolkspedagogiken.

Institutet för språk och folkminnen