

Vilka är förutsättningarna i svensk grundskola för en interkulturell historieundervisning?

Per Eliasson & Kenneth Nordgren



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2016:2

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2016:2

ISSN 2000-9879

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

Vilka är förutsättningarna i svensk grundskola för en interkulturell historieundervisning?

Per Eliasson, Malmö högskola, Sverige

Kenneth Nordgren, Karlstads universitet, Sverige

What are the conditions for intercultural history teaching in the Swedish compulsory school?

Abstract: This is the first major quantitative study of how teachers at the compulsory school look at the subject of History and its conditions. The article focuses on elements of the survey related to the content of teaching and how teachers perceive the conditions for the intercultural mission of the subject. The historical content in the form of selected time periods and geographic focus forms a clear canon: in grades 1–3 local history and Swedish history, in 4–6 Swedish and Nordic history, and in 7–9 Western European history with global, but mainly Eurocentric, outlooks. In terms of students' skills to interpret history they encounter the result is to some extent contradictory. Empathy and critical thinking are highly valued but the actual work to develop these abilities is of lesser importance. Instead, storytelling is stressed as the major form of education. Teachers in grades 7–9 emphasize that long lines of development are important in their teaching. History's orienting function leans more to the future and contemporary perspectives in grades 7–9, while students' perspective on their own historical background ranked highest in 1–3 and 4–6. Future and contemporary issues are highlighted as a pattern in which racism and xenophobia become more important in higher grades while environmental issues decrease in importance. Multiculturalism and diversity issues occupy an intermediate position in this context but are perceived as important by teachers on all levels. An overall conclusion is that in the tension that exists between the traditions of the subject and an external pressure for change teachers need support to deal with the intercultural perspective.

KEYWORDS: HISTORY EDUCATION, INTERCULTURAL EDUCATION, SURVEY, TEACHERS

About the authors. Per Eliasson is Professor of History and History Didactics at the Malmö University, 205 06 Malmö, Sweden. He can be contacted at per.eliaasson@mah.se

Kenneth Nordgren is Associate Professor in History at the Karlstad University, 651 88 Karlstad, Sweden and at the Stockholm University, 106 91 Stockholm, Sweden. He can be contacted at kenneth.nordgren@kau.se.

Denna artikel beskriver övergripande hur lärare i den svenska grundskolans tre stadier ser på historieämnets innehåll och mål, med särskild uppmärksamhet på hur dessa uppfattningar relaterar till historieämnets interkulturella uppdrag. Underlaget till artikeln är en enkät som genomfördes under hösten 2011 och våren 2012 där vi ställde frågor om vilket undervisningsinnehåll lärarna prioriterar och vilket lärande de vill premiera.

Bakgrunden till denna studie är att strävan att använda historieämnet för att belysa samtidens mångkulturalitet och globalisering, och de skilda erfarenheter som senare års migrationsrörelser för med sig in i klassrummen, utmanar historieundervisningens innehållsliga traditioner (Nordgren & Johansson, 2015; Carretero et al., 2012a; Banks, 2009). Trots att interkulturella ambitioner har knutits till historieämnet under en längre tid är uppdraget inte tydligt utmejslat varken på formell läroplansnivå, i läromedel eller i undervisningens praktik. Tidigare forskning pekar på att lärare inte heller får ett tydligt stöd för att bedriva en interkulturell undervisning från lärarutbildning, styrdokument, läromedel och lärarpraxis (Banks, 2009; Poulsen, 2013; Symcox and Wilschut, 2009). Lärares förståelse för sitt ämne spelar roll för hur de omvandlar det till undervisning. Vi vet också att det inte är en enkel relation mellan hur lärare formulerar sina mål och den undervisning de genomför. Målen är komplexa och ibland även motstridiga. Lärares kunskaper i ämnet och om läroplansrelaterade mål varierar (Olsson, 2016; Rosenlund, 2016; Evans, 1988; Berg, 2014). För att utveckla strategier till stöd för lärares historieundervisning med relevans för samtidens mångkulturella samhälle behöver vi grundläggande kunskaper om vad lärare undervisar om, vilka syften och mål de prioriterar och hur de förstår det interkulturella.

Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna artikel är att beskriva lärares attityder till interkulturell historieundervisning. Vi avser med detta en undervisning som medvetet strävar efter att använda historieämnets perspektiv för att ge värdefulla kunskaper, nödvändiga för att förstå och aktivt delta i ett mångkulturellt samhälle (Nordgren & Johansson, 2015). Vi har ställt frågor av både allmän karaktär och frågor som är direkt kopplade till aspekter av mångkulturalitet. Forskningsfrågorna som ligger till underlag för det material som presenteras här berör historieundervisningens tidsmässiga och geografiska innehåll, historia som ett tolkande perspektiv och historia som ett sätt att förstå den mångkulturella samtiden:

- Vilken historia ges elever möjlighet att erfara? Vi har här efterfrågat urvalsaspekter för att komma åt vilken historia eleverna kan förväntas möta. Det gäller frågor om vilka tider, händelser och geografiska områden som lärarna prioriterar.
- Vilka tolkande färdigheter ges eleverna möjlighet att utveckla? Vi har frågat efter attityder till tolkande och analytiska inslag i undervisningen för att komma åt lärarnas intresse för dessa förmågor.

- Ges eleverna möjlighet att orientera sig i samtidens mångkulturella samhälle? För att komma åt i vilken utsträckning förmågan att använda historia som orientering ges möjlighet att utvecklas, har frågor ställts om vilket utrymme som ges till historiebruk, relationer mellan samtid, mångkulturalitet och historia.

Tidigare forskning

Skolans historieämne är förankrat i styrdokument, läromedel, lärarutbildningar och lärares praxis men också i en bredare samhällslig historiekultur. Historieämnet befinner sig därför under ständigt omvandlingstryck eftersom samhället liksom förväntningarna på utbildningens mål ständigt förändras (Carretero et al., 2012b; Sørdring Jensen, 1978; Symcox & Wilschut, 2009; Stearns et al., 2000). Samtidens mångkulturella samhälle och skolans allmänna mål om interkulturellt lärande påverkar historieämnets styrdokument. Sedan 2011 gäller i Sverige nya kurs- och ämnesplaner på grundskola och gymnasium. Där har ett omfattande centralt innehåll skrivits fram och läraruppdraget har fokuserats på att arbeta med en historisk referensram, hur historisk kunskap skapas och med historiebruk. Enligt skolans styrdokument förväntas ämnet bidra med kunskaper och värderingar relevanta för samtidens och framtidens medborgare (Eliasson, 2014). Det innebär bland annat att historieämnet skall relatera till det mångkulturella samhället och globaliseringen. Europeiska rådet antog 2008 ett program där interkulturell kompetens skrivs fram som en nyckelkompetens (Méndez García, 2016). I den svenska grundskolans kursplan för historia kommer detta till uttryck bland annat genom att kulturmöten och migration lyfts fram som begrepp och som perspektiv vilka ska genomsyra behandlingen av den historiska referensramen. Samtidigt som det finns en interkulturell strävan i historieundervisningen i många länder finns även en trend, också den internationell, som betonar överförandet av en traditionellt nationell historisk kanon (Nilson, 2007; Wilschut, 2009; Faas, 2011; Nash et al., 2000)

Det har gjorts få kvantitativa studier om historieundervisning och ännu färre med ett uttalat syfte att undersöka lärares attityder till mångkulturalitet och interkulturell undervisning. Flera av de undersökningar som gjorts ger dock väsentlig kunskap om viktiga delområden. Under 1990-talet genomfördes ”Youth and History”, som var en omfattande surveyundersökning med 32 000 elever från 27 länder (Angvik & Borries, 1997). Enkäten visar att historieämnet fyller delvis olika funktioner i olika länder. Ett centralt frågeområde gällde synen på den egna nationen. I Norden och Västeuropa värderade både lärare och elever undervisning om traditioner och värden kopplade till den egna nationen relativt lågt. En sådan koppling hade emellertid starkt stöd i länderna kring östra medelhavet och i Portugal. En intressant mellangrupp utgjorde de Östeuropeiska länderna där lärare rankade sådan undervisning högt medan eleverna inte gjorde det (Angvik & Borries, 1997). Denna undersökning är tillsammans med Sture Långströms (2001) svenska uppföljning en av de få kvantitativa undersökningar som gjorts av skolans historieundervisning med ett uttalat lärarperspektiv.

De nationella utvärderingar som skolverket genomfört av historieämnet i Sverige är relevanta att nämna i detta sammanhang. De har i sina frågor om ämnesinnehåll enbart riktat sig till elever och inte lärare. Utvärderingarna 1992 och 2003 har båda innehållit elevuppgifter som berör migration. I huvudrapporten från 1992 sammanfattas resultatet så här: ”Många elever uppfattar internationell migration så, att denna har sin grund i att människor gärna flyttar från sina hemländer om de ser att de ekonomiska förhållandena är bättre någon annanstans.” Svaren på uppgiften om svensk emigration till Nordamerika underströk den tolkningen ytterligare; människor emigrerade till något bättre (Skolverket, 1993). Uppenbarligen var det en ovälkommen slutsats för rapportförfattarna som tydligen föredrog förklaringar som handlade om flykt undan krig och förföljelse. ”Om en stark majoritet av våra elever har en grundsyn på internationell migration som ett enda stort lycksökeri, kan vi få stora problem med attityderna till våra lagliga invandrare” (Skolverket, 1993). En annan tolkning är emellertid fullt möjlig; nämligen att eleverna såg migration som en normal företeelse där människor flyttar för att få det bättre.

I NU03, 2003 års nationella utvärdering fanns en uppgift om förklaringar till den svenska välfärden där en större grupp bland svaren angav bland annat invandringen som en viktig orsak. Ett elevsvar var exempelvis:

Till Sverige kom invandrare som kunde jobba här och då kunde vi exportera mer och ekonomin ökade. Städer växte upp och företag m.m. uppkom. Vi länder hjälpte varandra mer.” (Skolverket, 2004).

I dessa elevsvar framstår migration som en vanlig och även positiv företeelse. Enligt samma utvärdering ansåg över hälften av eleverna att historieundervisningen mycket eller ganska mycket gick ut på att söka information från olika källor och tre fjärdedelar av eleverna ansåg att detta var ganska eller mycket viktigt (Skolverket, 2004). Dessa undersökningar av elevers uppfattningar om frågor som kan vara relaterade till interkulturellt historiskt lärande motsvaras inte av liknande undersökningar av historielärares arbete i grundskolan.

Metod och data

Under november 2011 – februari 2012 genomfördes en enkätundersökning som riktade sig till lärare som undervisar i historia i grundskolan från förskoleklass till årskurs nio. Enkäten genomfördes i samarbete med Enheten för statistik om utbildning och arbete vid Statistiska centralbyrån (SCB). Enkäten utarbetades av Per Eliasson, Kenneth Nordgren och Carina Rönnqvist.

Verktyg

Enkäten omfattade 39 frågeområden med en rad svarsalternativ enligt Likertskala som sammantaget ger en bred bild av lärares uppfattningar om skolans historieämne. Frågor om lärarnas bakgrund och deras syn på generella ramfaktorer besvarades av frågorna 1 till och med 19 i enkäten. Lärarnas syn på val av innehåll och undervisningens arbetssätt var fokus för frågorna 20 till 30. Frågeställningarna 31 till

39 gällde frågor om val av innehåll och metoder i de olika samhällsorienterande ämnena. Flera av de frågeställningar som berör innehåll och form har i analysen relaterats till aspekter av interkulturalitet. Till exempel har förekomsten liksom frånvaron av ett specifikt innehåll betraktats ur detta perspektiv. Specifika frågor om mångkulturalitet har ställts i frågorna 10, 22, 23, 25, och 31 till 34 i enkäten.

Population

Populationen utgjordes av lärare i grundskolan med någon tjänstgöringsomfattning i ämnet historia under läsåret 2011/12. Urvalet gjordes med hjälp av Registret över pedagogisk personal för dessa år. Lärare som var helt tjänstlediga exkluderades ur populationen. Antalet personer i urvalsramen var 7 294. Från den ramen gjordes ett urval som bestod av 1 200 personer och det var totalt 407 personer som besvarade frågeblanketten och dessutom tillhörde målpopulationen, vilket var 33,9 procent av urvalet.

Av de totalt 407 grundskolelärare som besvarade enkäten, var 73 % kvinnor och 27 % män och av de män som svarade undervisade 85 % huvudsakligen på högstadiet. Av samtliga respondenter undervisade 51 % på högstadiet, 32 % på mellanstadiet och 17 % på lågstadiet. Nära 95 % av hela populationen har en lärarexamen.

Bortfallsanalys

För att reducera bortfallsskevheten har vikter beräknats med hjälp av kalibrering. Bortfallet i undersökningen var högre än normalt. Därför har en utökad bortfallsanalys i samband med viktberäkningen genomförts. Svandsandelen för stratifieringsvariablerna undervisningsnivå och skolans belägenhet varierar inte särskilt mycket (storstad 35,2 % och ej storstad 34,4 %) vilket också medför att svandsandelen per stratum inte varierar. Svandsandelen för kvinnor (35,7 %) och män (31,6) varierar inte heller så mycket vilket den ofta gör i individundersökningar. Visstidsanställda (20,3%) svarar mer sällan än heltidsanställda (36,0%). Samma sak kan ses för tjänstgöringsgraden där de med färre än 75 procent omfattning har lägre svandsandel än de med högre tjänstgöringsgrad, (29 mot 35 %). Äldre svarar i större utsträckning än de yngre. Svandsfrekvensen skiljer sig över 15 procentenheter mellan lägsta och högsta åldersgrupp. I resultatredovisningen har vi valt att redovisa populationen uppdelat på undervisningsnivå. Svandsandelen varierar inte i någon stor utsträckning: högstadiet 36 %, mellanstadiet 35,7 % och lågstadiet 32,8 %.

Analysprocedur

I denna artikel fokuserar vi på att deskriptivt analysera frågor om interkulturalitet och mångkulturalitet. Huvudsakligen redovisas svaren i form av medelvärden. Tillvägagångssättet är valt för att beskriva tendenser på aggregerad nivå bland lärare på olika stadier. Det är visserligen inte självklart hur värden mellan svandsalternativen skall tolkas. Frågor och skalor är godtyckligt valda av forskarna. Medelvärdet ger dock indikationer på hur hela populationen förhåller sig till enkätens olika frågor och

påståenden. I en enkät av detta slag finns en påtaglig risk för positiva överskattningar på ett antal av formulärets frågor. Frågornas formuleringar gör det i många fall tydligt att det efterfrågade är någonting önskvärt och sannolikt delar de flesta lärarna uppfattningen om detta. Flertalet av svaren är också klustrade med få extremvärden. Där sådana har observerats presenteras resultaten också genom procentangivelser (se tabell 10 och 11). Varje svarsalternativ har kodats där ett högre nummer indikerar att svarsalternativet gäller en större förekomst eller utrymme och ett lägre nummer motsatsen. Den enskilda frågans specifika kodning beskrivs i anslutning till att svaren presenteras.

Teoretiska och analytiska utgångspunkter

Vi har tagit utgångspunkt i hur narrativ kompetens, utifrån begreppet historiemedvetande, och interkulturell kompetens kan förenas i ett interkulturellt historiskt lärande (Nordgren & Johansson, 2015). Utgångspunkten är teorier om historiemedvetande, vilket varit nyckelbegreppet i skolans styrdokument för historieämnet sedan läroplanen 1994. I läroplanen från 2011 utgör dessa teorier ett strukturerande teoretiskt ramverk för lärande i och om historia (Eliasson, 2014). Med interkulturell historieundervisning avses en undervisning som medvetet avser att utveckla en historisk förståelse för samtidens mångkulturalitet, med den normativa utgångspunkten att en sådan kunskap bidrar till en önskvärd kompetens att kritiskt och aktivt kunna interagera i ett inkluderade och demokratiskt samhälle. Med mångkultur avses här ett de-facto-tillstånd, där grupper med olika kulturella system finns och interagerar inom samma samhälle. Kulturella identiteter skapas och förändras i sociala sammanhang och i interaktion med andra kulturer (Nordgren & Johansson, 2015).

Som teoretiskt begrepp bygger historiemedvetande på grundantagandet att det i människors uppfattningar av sig själva och sin omvärld finns en historisk dimension. Människors föreställningar om det förflutna, förståelse av samtiden och förväntningar på framtiden är intimt förbundna och rymmer både kognitiva och emotionella föreställningar om tradition och uppbrott, kontinuitet och förändring (Rüsen, 2005; Jensen, 1997).

Skolans och historieämnets uppgift är att kvalificera elevens historiska tänkande. Det handlar dels om att utveckla kunskaper om det förflutna, om historiskt tänkande och historiebruk dels om att kunna relatera detta till den egna livssituationen. Jörn Rüsen (2005) definierar målet med en sådan kvalificering som en utvecklad narrativ kompetens. En sådan kompetens byggs av ett antal förmågor. En sådan grundläggande förmåga är att erfara det förflutnas närvaro i samtiden, det vill säga att upptäcka det förflutnas närvaro i vår egen samtid och i våra egna liv. Den historiskt kunnige har lättare att urskilja historien omkring sig än novisen, på samma sätt som en botaniker genom sin tränade blick kan urskilja så många fler nyanser i en sommaräng (se Liedman, 2001). För att kunna skapa mening av det man erfar behövs också förmåga att tolka spår man möter och sammanhangen de bildar. Tolkandets förmåga handlar också om att förstå de historiska berättelsernas narrativa konstruktion. Därtill finns en

orienterandets förmåga som innebär att kunna göra reflekterade ställningstaganden i det praktiska livet med hjälp av historia, och att kunna uttrycka denna position (Rüsen, 2004). För att kvalificera ett historiemedvetande behöver elevernas narrativa kompetens utvecklas.

Ett av skolans övergripande mål är att utveckla elevens interkulturella kompetens. Även en sådan generell kompetens kan beskrivas som en tredelning: kunskaper om egna och andra kulturer; färdigheter att tolka representationer från andra kulturer samt förmågan att kunna relativisera sina egna värderingar och handlingsmönster och därigenom pröva andra perspektiv (Alred et al., 2006). Nordgren och Johansson (2015) har sammanfört historieundervisningens narrativa kompetens med interkulturell kompetens till ett ramverk, vilket har väglett analysen av enkäten i denna artikel genom att interkulturellt lärande inte setts som särskilda historiska områden eller metoder utan som ett perspektiv som genomsyrar det historiska erfärande, tolkande och orienterande som undervisningen erbjuder. Enkätfrågorna har därför ställts med avsikt av att få en bred bild av lärarnas uppfattningar om ämnets mål och innehåll.

Resultat

Lärarna och undervisningens förutsättningar

I denna artikel är ambitionen att beskriva historielärares uppfattningar, inte att ge orsaksförklaringar. Enkätsvaren kan emellertid indikera respondenternas mer eller mindre genomtänkta förhållningssätt och uppvisa motsägelser. När data tolkas är det därför, menar vi, nödvändigt att beakta lärarnas arbetsförutsättningar. I enkäten ställs en rad frågor om hur lärare uppfattar undervisningens ramvillkor, eftersom dessa påverkar lärares förutsättningar att utveckla sin undervisning och att förhålla sig till förändringar i läroplanen.

Vi har ställt frågor om hur lärare ser på tidsutrymmet för den egna undervisningen och den tid de har till att för- och efterarbeta sin undervisning. Frågorna gäller om de ser att utrymmet är rimligt i relation till det uppdrag som kursplanen ger dem.

En majoritet av lärarna anser att tidsutrymmet är otillräckligt för undervisning, planering och uppföljning. Lågstadielärarna är kluvna i fråga om undervisningstid. Drygt hälften av lärarna anser att den är rimlig. På mellan- och högstadiet är åsikten att tiden är otillräcklig mer enhetlig. På samtliga stadier uppfattas utrymmet att förbereda och att efterarbeta lektioner som otillräcklig. På mellanstadiet och högstadiet anser en majoritet att tiden inte alls är tillräcklig.

VILKA ÄR FÖRUTSÄTTNINGARNA I SVENSK GRUNDSKOLA FÖR EN INTERKULTURELL HISTORIEUNDERVISNING?

Per Eliasson & Kenneth Nordgren

TABELL 1.

Undervisningstid

I vilken grad anser du att undervisningstiden för So- ämnena är rimligt tilltagen för att eleverna skall kunna utveckla de förmågor som kursplanerna anger? (svar i procent)			
	Lågstadiet	Mellanstadiet	Högstadiet
I hög grad	10	1	2
I ganska hög grad	45	28	19
I mindre grad	13	37	35
Inte alls	14	23	38
Uppgift saknas	13	8	3
Vet ej	4	3	3
Total	100	100	100

TABELL 2.

För- och efterarbete

I vilken grad anser du att tiden för lärarens förberedelse och efterarbete för So-ämnena är rimligt tilltagen för att kunna planera och bedöma utfallet av undervisningen?			
	Lågstadiet	Mellanstadiet	Högstadiet
I hög grad	3	0	2
I ganska hög grad	13	2	6
I mindre grad	32	39	29
Inte alls	45	56	58
Uppgift saknas	6	2	3
Vet ej	1	1	2
Total	100	100	100

Lärarna ger en relativt samstämmig bild av en pressad arbetssituation vilket indikerar att lärarvardagen ger föga utrymme för de reflektioner och det förberedelsearbete som krävs för att pröva nya perspektiv och metoder.

Erfara

Att erfara det förflutna som historia är att upptäcka historiens närvaro i samtiden. Det kan vara i form av berättelser, tankar, kultur, byggnader och som effekter av tidigare händelser och processer (Rüsen, 2004). För att öva upp elevernas känslighet för denna närvaro behöver de möta olika representationer för det förflutna. Dessa möten behöver uppmärksammas och tolkas för att likheter och skillnader; orsaker och verkningar skall framträda. Från ett lärarperspektiv handlar erfarenivån dels om att välja ut det innehåll som eleverna skall möta, dels om i vilka former urvalet framträder i mötet (Nordgren & Johansson, 2015). Historien kan till exempel handla om det lokala, det nationella eller globala. Den kan framträda som färdiga berättelser, som lösryckta fakta eller som öppna och tolkningsbara strukturer, handlingar och processer. Det urval som läraren gör skapar utrymme för det erfande som eleven själv gör i undervisningen.

Enkätundersökningen genomfördes under första läsåret med den nya kursplanen i Lgr11 (för årskurs nio gällde läsåret 2011/2012 fortfarande Lpo94). Resultatet ifråga om stoffurvalet för undervisningen kan spegla den tysta kanon från tidigare kursplaner, men kan naturligtvis också vara uttryck för lärarnas förståelse av den nya kursens framskrivna centrala innehåll.

Det urval av innehåll som lärarna gör kan antas ha betydelse för elevers förutsättningar att skapa sammanhang och samband mellan tidsperioder och för att kunna se längre utvecklingslinjer utifrån till exempel kulturmöten och migration. Frågan som ställdes var därför vilket undervisningsutrymme läraren lägger på olika centrala undervisningsområden (se tabell 3). På frågan följde en rad alternativ som läraren kunde gradera från stort till inget utrymme.

De svarsalternativ som befinner sig inom den övre kvartilen av värdena för respektive stadium har fetmarkerats. I tabell 3 anges medelvärden för hur lärarna sammantaget värderar vilket utrymme olika undervisningsområden har i deras undervisning. Medelvärdet räknades ut genom att varje svarsalternativ graderades enligt följande: 3 stort utrymme; 2 ganska stort utrymme; 1, mindre utrymme; 0 inget utrymme. En hög siffra indikerar stort undervisningsutrymme och en låg siffra motsatsen, 3 är det högsta möjliga talet och 0 det lägsta.

Resultatet visar att en hög grad av samstämmighet bland lärare på varje stadium om vilka historiska områden som skall behandlas. Det finns en kronologisk och geografisk rörelse som följer stadieindelningen. För låg- och mellanstadiets del är det tydligt att den geografiska tyngdpunkten ligger på Sverige och Norden. På lågstadiet ägnar man åt forntiden. Det finns skäl att anta att det är nordisk stenålder som avses snarare än människans tidigaste historia utifrån den geografiska avgränsning som anges i tabell 4. För mellanstadiet är tyngdpunkten vikingatid och medeltiden. Efter mellanstadiet sker så ett brott i kronologin vid övergången till högstadiet som börjar med antiken. Därefter handlar undervisningen om Västeuropa från franska revolutionen till och med andra världskriget. Andra världskriget och den industriella revolutionen framstår som de i särklass viktigaste perioderna. Varannan lärare uppger att de tilldelas stort eller ganska stort utrymme. Den samlade bilden är att innehållet är relativt jämnt fördelat inom den övre kvartilen. Efter att de viktigaste områdena pekats ut faller undervisningsutrymmet för andra områden snabbt.

Urvalsgrunden prövades också ur ett geografiskt perspektiv genom en fråga om vilket undervisningsutrymme lärarna lägger på olika geografiska områden. Denna avgränsning tydliggör det tematiska urvalet i den föregående frågan. Historia på lågstadiet handlar främst om lokalhistoria och svensk historia, på mellanstadiet svensk och nordisk historia och på högstadiet västeuropeisk historia, (men i mindre grad svensk, nordisk eller östeuropeisk historia), samt globalhistoria. I särklass flest lärare angav att svensk historia har stort eller ganska stort utrymme i deras undervisning. Kina, Latinamerika och Indien hör till de områden som mindre än 10 procent av lärarna angav fick motsvarande stort eller ganska stort utrymme. Högstadielärarna anger ett relativt stort utrymme för globalhistoria. Relaterat till den föregående frågan om val av undervisningsområde förefaller det globala inslaget främst utgöras av världskriget, kolonialiseringen och eventuellt vad som innefattas under begreppet antiken. Även på lågstadiet och mellanstadiet kommer begreppet globalhistoria förhållandevis högt upp i rankingen.

VILKA ÄR FÖRUTSÄTTNINGARNA I SVENSK GRUNDSKOLA FÖR EN INTERKULTURELL HISTORIEUNDERVISNING?

Per Eliasson & Kenneth Nordgren

TABELL 3.

Uppskatta vilket undervisningsutrymme du lägger på följande undervisningsområde...

Lågstadiet		Mellanstadiet		Högstadiet	
fortid	2,03	medeltid	2,24	andra världskriget	2,51
människans tidiga historia	1,91	vikingatiden	2,21	diktatur under nazism	2,35
vikingatiden	1,00	Sverige under 1500-talet	1,98	mellankrigstiden	2,30
aktuella händelser	0,77	Sverige under 1600-talet	1,84	industriella revolutionen	2,23
jämställdhet	0,63	Sverige under 1700-talet	1,62	första världskriget	2,18
nationella minoriteter	0,59	europiska upptäcktsresor	1,53	franska revolutionen	2,06
medeltid	0,55	demokratisering av Sverige	1,29	kolonialismen	1,90
demokratisering av Sverige	0,54	aktuella händelser	1,27	antiken	1,89
utomeuropeiska högkulturer	0,47	fortid	1,15	kalla kriget	1,84
den arabiska folkvandringen	0,44	nationella minoriteter	1,08	diktatur under kommunism	1,84
jordbruksrevolution Sverige	0,38	jämställdhet	1,04	aktuella händelser	1,78
välfärdssamhället	0,33	jordbruksrevolution Sverige	1,04	demokratisering av Sverige	1,75
industriella revolutionen	0,30	människans tidiga historia	1,04	transatlantiska slavhandeln	1,51
andra världskriget	0,28	industriella revolutionen	0,90	välfärdssamhället	1,50
europiska upptäcktsresor	0,27	den arabiska folkvandringen	0,90	jämställdhet	1,46
antiken	0,22	EU	0,81	jordbruksrevolution Sverige	1,39
Sverige under 1500-talet	0,20	andra världskriget	0,68	den arabiska folkvandringen	1,35
Sverige under 1600-talet	0,20	transatlantiska slavhandeln	0,66	amerikanska frihetskriget	1,35
EU	0,19	utomeuropeiska högkulturer	0,65	europiska upptäcktsresor	1,33
Sverige under 1700-talet	0,18	välfärdssamhället	0,63	utomeuropeiska högkulturer	1,30
diktatur under nazism	0,16	kolonialismen	0,56	EU	1,21
transatlantiska slavhandeln	0,07	franska revolutionen	0,52	människans tidiga historia	1,16
kolonialismen	0,07	diktatur under nazism	0,51	Sverige under 1700talet	1,07
franska revolutionen	0,07	diktatur under kommunism	0,39	fortid	1,05
diktatur under kommunism	0,07	antiken	0,38	nationella minoriteter	1,02
första världskriget	0,07	amerikanska frihetskriget	0,30	medeltid	0,83
mellankrigstiden	0,06	första världskriget	0,26	Sverige under 1600-talet	0,70
kalla kriget	0,04	kalla kriget	0,24	Sverige under 1500-talet	0,57
amerikanska frihetskriget	0,00	mellankrigstiden	0,22	vikingatiden	0,40

Enkäten svarar inte på vilken betydelse lärarna lägger i begreppet. Det förefaller vara en strävan att göra internationella utblickar, då den utomeuropeiska världen får betydligt mindre utrymme som avgränsade geografiska områden. Väger man samman svaren på de två frågorna förstärks bilden av att låg- och mellanstadiet gör ett i huvudsak nationellt urval medan undervisningen i högstadiet har en eurocentrisk utblick. Den globala utblicken tycks i huvudsak beröra västerländska möten med andra kulturer genom kolonialism, imperialism och världskrig.

Tolka

En historisk tolkning kan vara mer eller mindre kvalificerad och omfatta flera olika aspekter. För att undersöka hur lärarna ser på vikten av att eleverna får prova att tolka det förflutna finns dels ett frågeområde i enkäten där lärarna ombeds värdera hur viktiga olika tolkningsperspektiv är i deras egen undervisning, dels ett frågeområde om hur lärarna ser på ämnets karaktär och historielärares uppgifter. Det första frågeområdet syftar till att ringa in vad som görs på lektionerna och i det andra området ställs likartade frågor men som mer fokuserar attityder till olika målbilder med ämnet.

I tabell 4 anges ett medelvärde som speglar hur lärarna sammantaget viktade olika inslag i deras egen undervisning. Medelvärdet räknades ut genom att varje svarsalternativ graderades enligt följande: 4 mycket viktigt, 3 viktigt; 2 ganska viktigt; 1 mindre viktigt; 0 inte viktigt. En hög siffra indikerar att alternativet värderas som viktigt och en låg siffra som mindre viktigt. 4 är det högsta möjliga talet och 0 det lägsta.

Medelvärdet är genomgående högt vilket indikerar att lärarna ser samtliga alternativ som angelägna. Värderingarna utfaller närmast identiska mellan stadierna, även om det finns vissa nyansskillnader. Ett generellt mönster är att metaperspektiv värderas högre än innehållsliga och metodologiska perspektiv. Med metaperspektiv förstår vi här förmåga till inlevelse, till kritiskt tänkande och till att belysa samspelet mellan det förflutna, nutiden och framtiden. Sådana alternativ rankas högre än att arbeta med epoker, kronologi och källor. Att använda historia är ett nytt område i kursplanen Lgr 11. Det är också det perspektiv som värderas som något mindre angeläget. Alla tre lärarkategorier placerar betydelsen av en tydlig kronologi och arbete med historiska metoder och källor som relativt sett mindre viktiga. Även lärare på högstadiet värderar arbetet med källor och historiska metoder som det minst viktiga i den egna undervisningen. Att förmåga till kritiskt tänkande och källbearbetningar hamnar i ytterkanterna av skalan kan uppfattas som motsägelsefullt. Svaren kan också vara uttryck för att lärarna ser metaperspektiven som medel för att utveckla mer generiska förmågor, vilket gör att dessa blir relativt sett viktigare än det mer specifikt historiska.

VILKA ÄR FÖRUTSÄTTNINGARNA I SVENSK GRUNDSKOLA FÖR EN INTERKULTURELL HISTORIEUNDERVISNING?

Per Eliasson & Kenneth Nordgren

TABELL 4.

Hur viktigt är det i din historieundervisning att ...

Lågstadiet		Mellanstadiet		Högstadiet	
eleverna arbetar med sin förmåga till inlevelse och empati?	3,53	eleverna arbetar med sin egen förmåga till inlevelse och empati?	3,24	belysa samspelet mellan det förflutna, nutiden och framtiden?	3,35
eleverna prövar sin förmåga till kritiskt tänkande?	3,18	eleverna prövar sin förmåga till kritiskt tänkande?	3,21	eleverna prövar sin förmåga till kritiskt tänkande?	3,34
det förflutna förstås utifrån egna villkor?	2,89	belysa samspelet mellan det förflutna, nutiden och framtiden?	3,18	eleverna arbetar med sin egen förmåga till inlevelse och empati?	3,22
belysa samspelet mellan det förflutna, nutiden och framtiden?	2,87	det förflutna förstås utifrån egna villkor?	2,88	det förflutna förstås utifrån egna villkor?	3,14
eleverna reflekterar över hur historia används?	2,87	eleverna får en förståelse för de olika epokerna?	2,79	eleverna får en förståelse för de olika epokerna?	2,87
följa en tydlig kronologi?	2,5	eleverna reflekterar över hur historia används?	2,76	eleverna reflekterar över hur historia används?	2,86
får en förståelse för de olika epokerna?	2,49	eleverna arbetar med historiska metoder och källor?	2,62	följa en tydlig kronologi?	2,58
eleverna arbetar med historiska metoder och källor?	2,4	följa en tydlig kronologi?	2,55	eleverna arbetar med historiska metoder och källor?	2,54

I relation till erfarenhetsnivån, det vill säga den innehållsliga kanon som eleverna möter enligt det föregående avsnittet (tabell 3), är utrymmet för samtidshistoriska perspektiv begränsat liksom underlaget att tolka kulturmöten, migrationsrörelser och globalisering.

Ytterligare ett sätt att närma sig lärarnas attityder till tolkningsperspektivet i undervisningen är att ställa frågor om hur de ser på sin roll som historielärare och om historieämnets mål. Det finns en rad studier av hur lärare hanterar komplexiteten av att väga samman alla de mål och medel som är möjliga att anlägga och använda i historieundervisning (Evans, 1988; Berg, 2014; VanSledright & Frankes, 2000). Studierna pekar på att lärare kombinerar olika mål och medel både utifrån egna preferenser och utifrån skolans styrdokument. Flera av dessa studier identifierar vissa karakteristika som i högre grad än andra anses styra lärares urval och undervisningsformer. Denna forskning laborerar med en rad olika typologier för att benämna och beskriva dessa karakteristika. Tre vanliga typologier som ofta används är: Den berättande läraren som huvudsakligen förmedlar ett kronologiskt och icke-problematiserat innehåll; den historievetenskapligt influerade läraren som betonar källkritiska aspekter och slutligen den samhällsorienterade läraren som arbetar med olika redskap att analysera. I enkäten ombeds lärarna värdera en rad alternativ som relaterar till dess typologier.

VILKA ÄR FÖRUTSÄTTNINGARNA I SVENSK GRUNDSKOLA FÖR EN INTERKULTURELL HISTORIEUNDERVISNING?

Per Eliasson & Kenneth Nordgren

I tabell 5 anges ett medelvärde som speglar hur lärarna sammantaget viktade olika inslag i sin egen undervisning. Medelvärdet räknades ut genom att varje svarsalternativ graderades enligt följande: 4 i hög grad; 3 i ganska hög grad; 2 i mindre grad; 1 inte alls. En hög siffra indikerar att alternativet värderas som viktigt och en låg siffra som mindre viktigt. 4 är det högsta möjliga talet och 1 det lägsta. Vet ej har graderats som 0.

TABELL 5.

Frågor om dig som lärare och om din syn på historieämnet. I vilken grad...

Lågstadiet		Mellanstadiet		Högstadiet	
strävar du efter att vara en god berättare?	3,71	passar berättandet som undervisningsform?	3,58	passar berättandet som undervisningsform?	3,53
passar berättandet som undervisningsform?	3,56	strävar du efter att vara en god berättare?	3,55	strävar du efter att vara en god berättare?	3,52
är det viktigt att eleverna tycker att historia är intressant?	3,48	är det viktigt att eleverna tycker att historia är intressant?	3,42	är det viktigt att eleverna tycker att historia är intressant?	3,26
ska undervisningen ge eleverna insikt i vårt lands kulturarv?	3,32	ska undervisningen ge eleverna insikt i vårt lands kulturarv?	3,31	är långa utvecklingslinjer viktiga i din undervisning?	3,16
historiska berättelser ger förståelse för sammanhang?	3,16	historiska berättelser ger förståelse för sammanhang?	3,13	lägger du vikt vid att tydliggöra samhällets strukturer?	3,16
utgår du från elevernas intressen och önskningsar?	2,89	utgår du från elevernas intressen och önskningsar?	2,81	ger du flera perspektiv på samma skeende?	3,06
utgår du från nutida frågeställningar?	2,64	ger du flera perspektiv på samma skeende?	2,77	historiska berättelser ger förståelse för sammanhang?	3,05
ger du flera perspektiv på samma skeende?	2,63	lägger du vikt vid att tydliggöra samhällets strukturer?	2,71	utgår du från nutida frågeställningar?	2,92
är långa utvecklingslinjer viktiga i din undervisning?	2,5	utgår du från nutida frågeställningar?	2,68	ska undervisningen ge eleverna insikt i vårt lands kulturarv?	2,75
låter du eleverna pröva olika sätt att tolka och förklara?	2,3	är långa utvecklingslinjer viktiga i din undervisning?	2,59	låter du eleverna pröva olika sätt att tolka och förklara?	2,64
lägger du vikt vid att tydliggöra samhällets strukturer?	2,25	låter du eleverna pröva olika sätt att tolka och förklara?	2,53	utgår du från elevernas intressen och önskningsar?	2,59
använder du läroboken som grund för arbetsområden?	1,84	använder du läroboken som grund för arbetsområden?	2,45	använder du läroboken som grund för arbetsområden?	2,23
följer du i din planering lärobokens upplägg?	1,7	följer du i din planering lärobokens upplägg?	2,02	följer du i din planering lärobokens upplägg?	1,93

Det finns inte utrymme att i denna artikel gå på djupet med hur enskilda lärare svarar på enkäten för att söka efter typliknande mönster. På ett övergripande plan bekräftar resultatet att lärare har att arbeta med en generell komplexitet av samverkande mål.

På samtliga stadier skattar lärare berättandet högt som undervisningsform och de anger att de strävar efter att själva vara goda berättare. Viljan är stor att använda berättandet och läroboken som grund för undervisning. Nästan samtliga lärare instämmer i hög grad med att berättandet passar som undervisningsform medan lärobokens upplägg i mindre grad styr lärarens planering. På mellanstadiet och högstadiet kan vi se att det finns en delning mellan lärare som i hög eller ganska hög grad använder läroboken som grund för arbetsområdet och lärare som i mindre grad använder den. Få lärare anser dock att den inte alls är viktig. Snarare än dikotomier är det uttryck för hur lärare anger att de graderar olika mål och undervisningsformer.

Som redan konstaterats så finns det en konsensus runt vikten av berättelsen som form och uttryck, liksom vikten av att fånga elevernas intresse. På lågstadiet och mellanstadiet viktas sedan mål som kulturarv och sammanhang vilka ofta förknippas med en narrativ kategorisering. På högstadiet däremot värderas frågor vilka relaterar till samhällsanalytiska perspektiv som viktigare än frågor vilka kan förstås som relaterade till att reproducera en innehållslig kanon och till mer ämnesdisciplinära val, där man lägger stor vikt vid att elever själva får pröva att tolka.

Den bild som framträder både i lärares värderingar och i svaren om hur de ser på sin egen undervisning är att de i hög grad uppfattar undervisningen som lärarlett berättande, ibland med olika perspektiv. Samtidigt är det något mindre viktigt att eleverna själva arbetar med historiska metoder, källor och olika tolkningar och förklaringar.

Orientera

Orienterandets kompetens innebär förmågan att skapa mening i samtida situationer genom att kunna identifiera, relatera till och tolka händelser och sammanhang i det förflutna. Med en bred kunskapsbas och en kvalificerad analytisk förmåga antas eleven kunna utveckla reflekterade ståndpunkter i det praktiska livet, både på ett personligt plan och i relation till samhällslivet. Detta kan ske genom att elevernas tidsöverskridande tankeoperation mellan föreställningar om det förflutna, uppfattningar om samtiden och förväntningar på framtiden kvalificeras. Hur viktigt uppfattar lärare det är att i deras undervisning arbeta med att utveckla dessa tankeoperationer?

I tabell 6 anges ett medelvärde som speglar hur lärarna sammantaget viktade inslag i sin egen undervisning. Medelvärdet räknades ut genom att varje svarsalternativ graderades enligt följande: 4 mycket viktigt, 3 viktigt; 2 ganska viktigt; 1 mindre viktigt; 0 inte viktigt. En hög siffra indikerar att alternativet värderas som viktigt och en låg siffra som mindre viktigt. 4 är det högsta möjliga talet och 0 det lägsta. 4 är det högsta möjliga talet och 0 det lägsta.

VILKA ÄR FÖRUTSÄTTNINGARNA I SVENSK GRUNDSKOLA FÖR EN INTERKULTURELL HISTORIEUNDERVISNING?

Per Eliasson & Kenneth Nordgren

TABELL 6.

Hur viktigt är det i din undervisning att...

Lågstadiet		Mellanstadiet		Högstadiet	
eleverna får perspektiv på sin egen historiska bakgrund?	3,22	eleverna får perspektiv på sin egen historiska bakgrund?	3,06	eleverna får ett historiskt perspektiv på sin egen samtid?	3,14
eleverna får ett historiskt perspektiv på sin egen samtid?	3,11	eleverna får ett historiskt perspektiv på sin egen samtid?	2,99	ge historiska perspektiv på framtidens frågor?	3,11
ta upp mångfaldsfrågor?	3,11	ta upp mångfaldsfrågor?	2,97	ta upp mångfaldsfrågor?	2,94
ge historiska perspektiv på framtidens frågor?	2,89	ge historiska perspektiv på framtidens frågor?	2,91	eleverna får perspektiv på sin egen historiska bakgrund?	2,92
eleverna reflekterar över hur historia används?	2,87	eleverna reflekterar över hur historia används?	2,76	eleverna reflekterar över hur historia används?	2,86
utgå från förhållanden i nutiden?	2,84	utgå från förhållanden i nutiden?	2,75	utgå från förhållanden i nutiden?	2,80
eleverna i din klass skaffar sig kunskaper om varandras historiska bakgrund?	2,01	eleverna i din klass skaffar sig kunskaper om varandras historiska bakgrund?	2,36	eleverna i din klass skaffar sig kunskaper om varandras historiska bakgrund?	2,70

Lärarna graderar svarsalternativen från viktiga (3) till att vara ganska viktiga (2). Särskilt på högstadiet är det liten skillnad mellan viktningen av alternativen. Svarsfördelningen mellan stadierna förstärker den generella och relativt självklara bilden att komplexiteten i form av analyser, perspektiv och ämnesfördjupning värderas som viktigare ju högre stadium läraren verkar inom. Samtids- och framtidsperspektivet är något starkare hos historielärare på högstadiet vilket också rimmar med att en orienterande ambition är mer framträdande för dessa årskurser, något som också framgår av kunskapskraven för årskurs 9.

En annan tendens är att alternativ som adresserar ett konkret görande i klassrummen värderas som mindre viktigt än generella perspektiv. Samtidsperspektivet värderas högt på samtliga stadier medan det värderas som relativt mindre viktigt att utgå från nutidens förhållanden i undervisningen. En liknande skillnad finns mellan den relativt höga värderingen av mångfaldsfrågor och den låga värderingen av att eleverna skaffar sig kunskaper om varandras historiska bakgrund. Värderingen av att elever reflekterar över hur historia används är ensartad mellan stadierna och ges en viss tyngd.

Att orientera sig i samtidens mångkulturella samhälle

I enkäten ställs ett antal frågor som explicit berör historieämnet och mångkulturalitet. Vi har sammanfört dem för att få ett perspektiv på i vilken utsträckning som lärarna aktivt genom historieundervisningen försöker bidra till att eleverna ska kunna orientera sig i det mångkulturella samhället. Från lärarnas svar kan två övergripande slutsatser dras: Mångkulturalitet ses av lärarna som en förhållandevis viktig fråga för historieundervisningen men de har inte en tydlig uppfattning om vad en sådan undervisning bör innefatta. På samtliga stadier uppger lärarna att de i ganska hög utsträckning behandlar mångkulturalitet i sin historieundervisning och de uppfattar att mångkulturalitet och historia är aktuella frågor.

På en fråga om vilka generella perspektiv relaterade till värdegrundsfrågor lärarna uppmärksammar svarade en övervägande del att de behandlar de flesta av alternativen i hög eller ganska hög utsträckning. På lågstadiet är det miljöfrågor och hållbar utveckling som har det största utrymmet, på mellanstadiet könsroller och på högstadiet är det rasism/främlingsfientlighet. Mångkulturalitet ges något mindre utrymme och får ungefär samma uppmärksamhet (i ganska hög grad) på samtliga stadier. Sexualitet ges minst uppmärksamhet av alternativen på alla stadier.

Ur ett erfarperspektiv är det av intresse att försöka få en bild av hur mötet med historien organiseras för att belysa mångfaldsfrågorna. En enkät är ett trubbigt instrument då svarsalternativen rangordnar olika perspektiv som i en undervisningssituation kan kombineras på komplexa vis.

I tabell 7 anges ett medelvärde som speglar hur lärarna sammantaget viktade olika inslag i deras egen undervisning. Medelvärdet räknades ut genom att varje svarsalternativ graderades enligt följande: 4 i hög grad; 3 i ganska hög grad; 2 i mindre grad; 1 inte alls-. En hög siffra indikerar att alternativet värderas som viktigt och en låg siffra som mindre viktigt. 4 är det högsta möjliga talet och 1 det lägsta. Vet ej har graderats som 0.

Enkätsvaren visar att det dels finns en stor enighet om att mångkulturalitet är en aktuell fråga dels att alla elever bör läsa samma historia oavsett elevernas bakgrund. Många lärare ser det som något mindre viktigt att eleverna får kunskaper om de stora invandrargruppernas historia. På en tidigare fråga (se tabell 6) om hur viktigt det är att elever skaffar sig kunskaper om varandras historiska bakgrund så bedömdes det också vara mindre viktigt. Samtidigt anges kunskaper om invandrargruppernas historia här vara mer angeläget än Sveriges och Europas historia.

På låg- och mellanstadiet hamnar Sveriges historia som lägsta prioritering medan Europas hamnar sist bland högstadielärarna. Det är ett resultat som går tvärt emot vad lärarna har angivit att de främst undervisar om (se avsnitt om att erfara historia). På högstadiet är det just europeisk historia som dominerar och på låg- och mellanstadiet svensk och nordisk historia.

VILKA ÄR FÖRUTSÄTTNINGARNA I SVENSK GRUNDSKOLA FÖR EN INTERKULTURELL HISTORIEUNDERVISNING?

Per Eliasson & Kenneth Nordgren

TABELL 7.

Frågor om historia och mångkulturalitet . I vilken grad uppfattar du att...

Lågstadiet		Mellanstadiet		Högstadiet	
historia och mångkulturalitet är en aktuell fråga för dig som historielärare?	2,97	historia och mångkulturalitet är en aktuell fråga för dig som historielärare?	2,90	historia och mångkulturalitet är en aktuell fråga för dig som historielärare?	3,18
elever oavsett bakgrund bör läsa samma historia?	2,76	elever oavsett bakgrund bör läsa samma historia?	2,71	elever oavsett bakgrund bör läsa samma historia?	3,13
det är viktigt att alla lära sig om de områden som stora invandrargrupper kommer ifrån?	2,57	det mångkulturella perspektivet är svårt att hinna med i historieundervisningen?	2,68	det mångkulturella perspektivet är svårt att hinna med i historieundervisningen?	2,81
det mångkulturella perspektivet är svårt att hinna med i historieundervisningen?	2,51	det är viktigt att alla lära sig om de områden som stora invandrargrupper kommer ifrån?	2,57	det är viktigt att alla lära sig om de områden som stora invandrargrupper kommer ifrån?	2,77
att undervisningen främst bör behandla Sveriges och Europas historia?	2,41	att undervisningen främst bör behandla Sveriges och Europas historia?	2,51	har du tillräckliga kunskaper för att arbeta med ett mångkulturellt perspektiv?	2,59
det mångkulturella perspektivet är lätt att integrera i undervisningen?	2,19	det mångkulturella perspektivet är lätt att integrera i undervisningen?	2,18	det mångkulturella perspektivet är lätt att integrera i undervisningen?	2,53
har du tillräckliga kunskaper för att arbeta med ett mångkulturellt perspektiv?	2,00	elever med utländsk bakgrund har särskilt behov av att studera Sveriges historia	2,08	elever med utländsk bakgrund har särskilt behov av att studera Sveriges historia	2,47
elever med utländsk bakgrund har särskilt behov av att studera Sveriges historia	1,90	har du tillräckliga kunskaper för att arbeta med ett mångkulturellt perspektiv?	2,03	att undervisningen främst bör behandla Sveriges och Europas historia?	2,18

I tabell 8 har vi tagit ut några frågor på temat mångkulturalitet och beräknat svaren i procent vilket visar en motsägelsefull och splittrad uppfattning om hur ett interkulturellt uppdrag bör påverka historieundervisningen. Omkring 70 procent av lärarna anser att alla elever i hög och i ganska hög grad bör läsa samma historia, men också att de bör läsa historia om de områden från vilka stora invandrargrupper har sin bakgrund. Detta innebär inte en motsättning om alla läser om olika invandrargrupperns historiska bakgrund. Det finns emellertid flera indikationer på en spänning mellan en ambition att alla ska ta del av samma historiska innehåll och att inkludera denna historiska bakgrund. Hälften av lärarna anser nämligen att elever med utländsk bakgrund har ett särskilt behov av att studera Sveriges historia. På frågan om vad som är viktigt i lärarnas egen undervisning så är det förhållandevis mindre viktigt att eleverna skaffar sig kunskaper om varandras historiska bakgrund (se tabell 6). I de tidigare redovisade svaren om vilket innehåll och vilka geografiska områden som

VILKA ÄR FÖRUTSÄTTNINGARNA I SVENSK GRUNDSKOLA FÖR EN INTERKULTURELL HISTORIEUNDERVISNING?

Per Eliasson & Kenneth Nordgren

främst dominerar innehållet ges som redan påpekats inte något stöd för att invandrargruppernas historia upptar en viktig del av undervisningen.

TABELL 8.

Frågor om historia och mångkulturalitet. I vilken grad uppfattar du att...

Svar i procent.	I hög eller ganska hög grad	I mindre grad eller inte alls	Vet ej/ej svarat
elever oavsett bakgrund bör läsa samma historia?	71	20	9
det är viktigt att alla lära sig om de områden som stora invandrargrupper kommer ifrån?	69	21	10
elever med utländsk bakgrund har särskilt behov av att studera Sveriges historia	48	32	20
att undervisningen främst bör behandla Sveriges och Europas historia?	43	48	9
det mångkulturella perspektivet är svårt att hinna med i historieundervisningen?	57	30	13
det mångkulturella perspektivet är lätt att integrera i undervisningen?	45	42	13
har du tillräckliga kunskaper för att arbeta med ett mångkulturellt perspektiv?	42	49	9

Lärarkåren tycks ha delade meningar om huruvida elever med utländsk bakgrund har ett särskilt behov av att studera Sveriges historia samt om undervisningen främst bör behandla Sverige och Europa. Detsamma gäller frågor som berör ramfaktorer. Mer än hälften av lärarna ser det som svårt att hinna med ett mångkulturellt perspektiv i undervisningen, ungefär hälften anser att perspektivet är lätt att integrera och ungefär hälften anser inte att de har tillräckligt stora kunskaper för att arbeta med det.

Förutsättningarna för en interkulturell historieundervisning

I denna artikel ställs tre frågor om historielärares uppfattningar om historieämnets innehållsliga, tolkande och orienterande dimensioner samt om uppfattningar relaterade till interkulturalitet. Det historiska innehållet, som eleverna får erfara i form av valda tidsperioder och geografiskt fokus, bildar en tydlig kanon för lärare på respektive stadium i grundskolan. I lågstadiet domineras undervisningsutrymmet av lokalhistoria och svensk historia, på mellanstadiet av svensk och nordisk historia och på högstadiet av västeuropeisk historia med i huvudsakligen eurocentriska utblickar på världen.

Ifråga om lärarnas syn på att utveckla elevers kompetens att tolka den historia de möter är resultatet i viss mån motsägelsefullt. Å ena sidan värderas förmågor som empati och kritiskt tänkande högt och å andra sidan värderas det konkreta arbetet med att utveckla dessa förmågor, som arbete med historiska metoder och källor, lägre. Istället lyfter lärare i sina svar upp berättande som undervisningsform, men med, i förhållande till stadierna, ökande omfattning av olika perspektiv. På samma sätt

betonar lärare i högstadiet tydligt att långa utvecklingslinjer är viktiga i deras undervisning.

Historieämnets orienterande funktion drar mer åt framtids- och samtidsperspektivet i högstadiet medan elevernas behov av perspektiv på sin egen historiska bakgrund värderas högst i låg- och mellanstadiet. När det gäller vilka framtids- och samtidsfrågor som lyfts fram så finns ett tydligt mönster där rasism och främlingsfientlighet blir viktigare med högre stadium samtidigt som miljöfrågorna sjunker i betydelse. Mångkulturalitet och mångfaldsfrågor intar en mellanställning i sammanhanget, men uppfattas genomgående som aktuella av lärare på alla stadier.

Det som framgår tydligt är en tradition av ämnesinnehåll, vilken rör sig från det lokala till det nationella och globala, med berättande som viktig undervisningsform. Den brittiske historikern Geoffrey Cubitt (2007) har betonat att tradition förs vidare, inte i första hand som en intellektuell representation utan som en repetitiv praktik. En praktik som nya generationer skolas in i av sina föregångare. Tolkad på så sätt blir historieämnet i den svenska skolan en fast och ensidig undervisningstradition, såväl till innehåll som till form. Mot en sådan bild av tradition och kontinuitet går det att ställa en annan där exempelvis Bodo von Borries (2014) undersökningar av skiften i historieundervisningen i västra Tyskland från 1960-talet till idag visar på tydliga förändringar. Från en stofforienterad undervisning fram till 1970-talets början, dominerar en problemorienterad undervisning under 1980-talet för att under 1990-tal avlösas av en mer kompetensinriktad undervisning där dekonstruktion, empati och historiekulturella frågor får plats. Naturligtvis sker förändringar i svensk historieundervisning även om bristen på forskning om dessa gör det svårt att teckna en lika tydlig bild som von Borries gör. Så även om vi väljer att se historieundervisningen som en relativt fast tradition kan den bilden problematiseras. Som den amerikanske historiedidaktikern Keith Barton (2012) påpekat så kan även en undervisningstradition som är fast i ett visst innehållsurval öppna för många olika tolkningar av detta innehåll, de händelser och skeenden som behandlas. Den höga värderingen av mångkulturalitet, som en aktuell fråga för historieundervisningen, öppnar just genom att vara ett nytt perspektiv för en mångfald av olika tolkningar, av i traditionen redan införlivade skeenden. Samtidigt är det tydligt att lärarkåren har delade uppfattningar om hur det mångkulturella samhället bör påverka historieundervisningen.

En övergripande slutsats av vår studie är att i det spänningsfält som finns mellan ämnets traditioner och ett yttre förändringstryck behöver lärare stöd för att hantera ett interkulturellt uppdrag. Med tolkning av historielärares öppna attityder till att ompröva undervisningstraditioner och deras intresse för frågorna är förutsättningarna för en interkulturell historieundervisning relativt goda. Men om vi lägger tonvikten i analysen på den innehållsliga praktiken och beaktar hur lärarna beskriver sin arbetssituation kan man vara mer pessimistisk. Att det finns ett intresse och en öppenhet är dock en nödvändig förutsättning. Frågan är vilket stöd lärarna kan få från historiker, historiedidaktiker, lärarutbildare, läromedelsförlag och skolledningar att fylla ambitionerna med innehåll.

References

- Alred, G., Byram, M. & Fleming, M. (2006). *Education for Intercultural Citizenship: Concepts and Comparisons*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Angvik, M. & Borries, B. von (1997). *Youth and History: A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*. Hamburg: Körber-Stiftung.
- Banks, J. A. (2009). Human rights, diversity, and citizenship education. *Educational Forum*, 73, 100–110.
- Barton, K. (2012). Wars and rumors of war: The Rhetoric and reality of history education in the United States. I: Guyver, R. & Taylor, T. (eds.) *History Wars and the Classroom: Global Perspectives*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Berg, M. (2014). *Historielärares ämnesförståelse. [Elektronisk resurs]: centrala begrepp i historielärares förståelse av skolämnet historia*. Karlstad: Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap, Historia, Karlstads universitet.
- Borries, B. von (2014). Three generations of history lessons. Qualitative-empirical research och learning and teaching on the basis of lesson protocols. I: Köster, M., Thünemann, H. & Zülsdorf-Kersting, M. (eds.) *Researching History Education. International Perspectives and Disciplinary Traditions*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Carretero, M., Asensio, M. & Moneo, M. (2012a). *History Education and the Construction of National Identities*. Charlotte, NC: Information Age Pub.
- Carretero, M., Asensio, M. & Moneo, M. (eds.) (2012b). *History Education and the Construction of National Identities*. Charlotte, NC: Information Age Pub.
- Cubitt, G. (2007). *History and Memory*. Manchester: Manchester University Press.
- Eliasson, P. (2014). Historieämnet i de nya läroplanerna. I: Karlsson, K.-G. & Zander, U. (eds.) *Historien är närvarande: historiedidaktik som teori och tillämpning*. Lund: Studentlitteratur.
- Evans, R. (1988). Lessons from history: Teacher and student conceptions of the meaning of history. *Theory & Research in Social Education*, 16, 203–225.
- Faas, D. (2011). The nation, Europe, and migration: A comparison of geography, history, and citizenship education curricula in Greece, Germany, and England. *Journal of Curriculum Studies*, 43, 471–492.
- Jensen, B. E. (1997). Historiemedvetande – begreppsanalys, samhällsteori, didaktik. I: Karlgård, C. & Karlsson, K.-G. (eds.) *Historiedidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Liedman, S.-E. (2001). *Ett oändligt äventyr: om människans kunskaper*. Stockholm: Bonnier.

VILKA ÄR FÖRUTSÄTTNINGARNA I SVENSK GRUNDSKOLA FÖR EN INTERKULTURELL HISTORIEUNDERVISNING?

Per Eliasson & Kenneth Nordgren

Långström, S. (2001). *Ungdomar tycker om historia och politik: en studie i pedagogiskt arbete*. Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen, Umeå universitet.

Mendéz García, M. D. (2016). Intercultural reflection through the Autobiography of Intercultural Encounters: students' accounts of their images of alterity. *Language and Intercultural Communication*, 1–28.

Nash, G., Crabtree, C. & Dunn, R. (2000). *History on Trial: Culture Wars and the Teaching of the Past*. New York: Vintage Books.

Nilson, B. (ed.) (2007). *Historielärarnas förenings årsskrift*. Bromma: Historielärarnas förening.

Nordgren, K. & Johansson, M. (2015). Intercultural historical learning: A conceptual framework. *Journal of Curriculum Studies*, 47, 1–25.

Olsson, R. (2016). *Samhällskunskap som ämnesförståelse och undervisningsämne : prioriteringar och nyhetsanvändning hos fyra gymnasielärare*. Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap, Pedagogiskt arbete, Karlstads universitet.

Poulsen, J. A. (2013). What about global history? Dilemmas in the selection of content in the school subject history. *Education Sciences*, 3, 403–420.

Rosenlund, D. (2016). *History Education as Content, Methods or Orientation?* Bern: Peter Lang.

Rüsen, J. (2004). *Berättande och förnuft: historieteoretiska texter*. Göteborg: Daidalos.

Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. New York: Berghahn Books.

Skolverket (1993). *Den nationella utvärderingen av grundskolan, våren 1992. Samhällsorienterade ämnen. Huvudrapport*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Sammanfattande huvudrapport*. Stockholm: Skolverket.

Stearns, P., Seixas, P. & Wineburg, S. (2000). *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*. New York: New York University Press.

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

Sødring Jensen, S. (1978). *Historieundervisningsteori*. København: Christian Ejlers' Forlag.

VanSledright, B. & Franks, L. (2000). Concept- and strategic-knowledge development in historical study: A comparative exploration in two fourth-grade classrooms. *Cognition and Instruction*, 18, 239–283.

VILKA ÄR FÖRUTSÄTTNINGARNA I SVENSK GRUNDSKOLA FÖR EN INTERKULTURELL
HISTORIEUNDERVISNING?

Per Eliasson & Kenneth Nordgren

Wilschut, A. (2009). Canonical standards or orientational frames of reference? I:
Symcox, L. & Wilschut, A. (eds.) *National History Standards: The Problem of the
Canon and the Future of Teaching History*. Charlotte, NC: Information Age Pub.