

# Det interkulturella historiska lärandets ramar

**En studie av förutsättningar för interkulturell  
historieundervisning utifrån styrdokument och  
nationella prov**

**Av: Peter Nordström**

Handledare: Erik Sjöberg  
Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande  
Självständigt arbete (C-nivå) 15 hp  
Historia | Höstterminen 2017  
Programmet för ämneslärare mot gymnasieskolan



## Abstract/Summary

The study of history has always been a part of educational programmes throughout time. And the reasons behind it have also been shifting according to the needs of the society in a specific time and place. But the legitimacy of the history subject has always been in its said ability to help us understand the present through the past. Today the emergence of a globalized and multicultural society is changing both our way of life as well as our view on the world, and with it the skills and tools we need to make sense of it. And with it the reasons behind and the learning goals of history as an educational subject is shifting. International organizations have implemented guidelines and directives to its members regarding how educational goals can be used to adapt to this ongoing change.

Research regarding curriculum policymaking has shown that the Swedish curriculum is influenced by the international guidelines, but the didactic specialists, Kenneth Nordgren and Maria Johansson, has found a lack of guidance for teachers to enact these general goals on a more practical day-to-day basis. This has led them formulate a concept especially designed for history education, intercultural historical learning.

This essay's aim is to find the conditions to apply the concept of intercultural historical learning through the history subject in the compulsory and upper secondary school in Sweden. By taking its departure in curriculum theory and using intercultural historical learning as an analytical framework, a hermeneutical text analysis is made on the Swedish history curriculum with its supporting documents as well as on the national tests of the subject.

The results indicate that there are conditions that both encourages and discourages the implementation of intercultural historical learning in history education. The curriculum's emphasis on the usage of historic source material and use of history examples are a major contributor to the applicability of the concept. In contrast the historical narrative created by the curriculum prevents a diversity of historical experiences and voices to be present in the teaching practice. Instead a Eurocentric and political historic narrative is dominant. However, further research is required to see what other factors than those this essay examine affect the implementation of intercultural historical learning in the Swedish history classroom. This essay's main contribution is to serve as a starting point for such research.

## Innehållsförteckning

1.1 Historieundervisning i ett globaliserat och mångkulturellt samhälle.....	1
1.2 Syfte och frågeställning.....	2
1.3 Tidigare forskning.....	3
1.4 Teoretiska utgångspunkter: Läroplansteori och interkulturellt historiskt lärande.....	6
1.4.1 Vad är syftet med att studera läroplaner? Ett läroplansteoretiskt svar.....	7
1.4.2 Uppsatsens teoretiska begränsning.....	9
1.4.3 Interkulturellt historiskt lärande.....	10
1.5 Källmaterial & urval.....	12
1.5.1 Kurs- och ämnesplaner för historieämnet i svenska grund – och gymnasieskolan.....	12
1.5.2 Nationella prov och deras sammanställningsrapporter.....	16
1.6 Metod.....	19
2.1 Resultat och analys.....	21
2.2 Interkulturellt historiskt lärande i kurs- och ämnesplanen.....	22
2.2.1 Historieämnets syfte i relation till interkulturellt historiskt lärande.....	22
2.2.2 Grundskolans centrala innehåll i relation till interkulturellt historiskt lärande.....	25
2.2.3 Gymnasieskolans centrala innehåll i relation till interkulturellt historiskt lärande.....	29
2.3 Interkulturellt historiskt lärande i nationella prov.....	34
2.4 Sammanfattning av undersökningens resultat.....	43
3.1 Avslutande diskussion.....	44
4.1 Källförteckning.....	48
4.1.2 Kurs- och ämnesplaner för grund- och gymnasieskolan.....	48
4.1.3 Stöddokument för lärare i arbetet med tolkningen av kurs- och ämnesplanen.....	48
4.1.4 Nationella prov för grund- och gymnasieskolan.....	48
4.1.5 Sammanställningsrapporter av de nationella proven i historia för årskurs 9.....	50
5.1 Litteraturförteckning.....	50
Bilaga 1.....	53

## 1.1 Historieundervisning i ett globaliserat och mångkulturellt samhälle

Historia har alltid varit ett skolämne som funnits i utbildningssammanhang och genom tiden har ämnet fått mer eller mindre utrymme i läroplanen. Men skolämnets legitimitet har alltid varit dess sagda förmåga att kunna hjälpa eleverna i att förstå det nutida samhället de lever i. Hur vi däremot upplever dagens samhälle skiljer sig åt och därmed de verktyg som vi tycker att vi behöver för att göra tillvaron begriplig. Detta får konsekvenser för alla skolämnen och historia i synnerhet. För det finns en ständig spänning mellan förändring och ämnestraditioner. Historieämnet har under andra hälften av 1900-talet gått från en del av ett nationalfostrande projekt till ett ämne som är tänkt att förbereda medborgarna för att orientera sig i ett mångkulturellt samhälle.<sup>1</sup> Utifrån den utvecklingen är det inte orimligt att anta att undervisningens mål samt innehåll har förändrats och att förmågorna som eleverna ska få utveckla i samband med sina studier skiljer sig åt mellan då och nu. Spänningen kan göra sig tydlig i dagens läroplan för grundskolan och gymnasiet. Bl.a. ska eleverna kunna sätta sig in i andras perspektiv och kunna relativisera sina egna utgångspunkter samt få se hur historia används för att bidra till samhällsförändringar och för identitetsskapande.<sup>2</sup> I relation till dessa mål som ligger i linje med 1900-talets senare utveckling återfinns innehåll och teman som kan tolkas tillhöra den tidigare strömningen av nationell fostran, t.ex. demokratiseringen i Sverige och utvecklandet av den svenska välfärdsstaten.<sup>3</sup>

Utvecklingen har väckt frågor inom utbildningsforskning om hur policydokument som läroplaner påverkar undervisningen. För i samband med att idealet om vad historieundervisningen ska resultera i har förskjutits pga. globaliseringen och det mångkulturella samhällets utveckling, har också efterfrågan på hur utbildningen ska formas för att möta dessa nya krav ökat. Forskning har riktats mot hur de svenska läroplanerna påverkats av de transnationella trenderna på exempelvis EU-nivå. Där är det tydligt att internationella policys om utbildning både påverkar och påverkas av nationella läroplaner.

---

<sup>1</sup> Kenneth Nordgren & Maria Johansson, *Intercultural historical learning: a conceptual framework*, Journal of Curriculum Studies, 47:1, 2015, DOI: 10.1080/00220272.2014.956795, Sid. 1.

<sup>2</sup> Skolverket, *Kursplanen i Historia*, 2011a, Tillgänglig via: <https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/historia> [2017-10-19] Sid. 1; Skolverket, *Historia*, 2017b, Tillgänglig via: <https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/his> [2017-10-19] Sid. 1.

<sup>3</sup> Skolverket, 2011a, Sid. 6–7.

T.ex. var den svenska läroplansreformen som ledde fram till en ny läroplan för grund- och gymnasieskola 2011 ett initiativ av regeringen 2006 i samband med att OECD:s PISA-undersökning visade dåliga resultat för Sverige.<sup>4</sup> Att samhällets globalisering påverkar utbildningspolitiska beslut gällande läroplansförfattning är alltså påtagligt, men utfallet beror också på den nationella och kulturella kontexten.<sup>5</sup> Denna utveckling på internationell nivå har lett didaktikerna Kenneth Nordgren och Maria Johansson att formulera ett koncept för historieämnet, *interkulturellt historiskt lärande*, i ett försök att omsätta policyrekommendationer till en konkret undervisningsplan.<sup>6</sup> De hänvisar till att policyriktlinjer har formulerats för undervisning men på ett vagt sätt och att inga konkreta förslag på hur lärare ska förändra undervisningen har lagts fram.<sup>7</sup> Därför har de formulerat ett koncept de kallar för interkulturell historiskt lärande som de menar att det ska tjäna som vägledning för historielärare att forma sina undervisning mot målen för de nuvarande idealen i policydokumenten.

Denna spänning i styrdokumentet är något som har väckt min nyfikenhet i att studera den svenska historieundervisningens styrdokument närmare. För det är utifrån dessa dokument som verksamma lärare planerar sin undervisning idag och för blivande lärare är det lika värdefullt att få se hur de begränsar eller ger läraren autonomi i sitt arbete. Således kommer följande uppsats att tillämpa Nordgrens och Johanssons koncept i en undersökning som ämnar att visa i vilken grad interkulturellt historiskt lärande kan tillämpas inom ramen för de svenska styrdokumentet för historieämnet i grundskolans årskurs 7–9 samt gymnasiet kurs i historia 1a1 och 1b. Vidare kommer också de nationella proven att undersökas för att se om de kunskaper som interkulturellt historiskt lärande ska ge eleverna efterfrågas av läroplanskonstruktörerna.

## 1.2 Syfte och frågeställning

Lärares arbete är reglerat på flera sätt genom skollag och läroplaner men de har samtidigt fria tyglar att forma sin egen undervisning. Det är dessa ramar som är föremålet för denna studie. Målet är att synliggöra de begränsningar och möjligheter för ett interkulturellt historiskt

---

<sup>4</sup> Ninni Wahlström, *A third wave of European education policy: Transnational and national conceptions of knowledge in Swedish curricula*, European Educational Research Journal, 2016, Vol. 15(3) Sid. 298–313, 2016. DOI: 10.1177/1474904116643329. Sid. 299.

<sup>5</sup> Wahlström, 2016, Sid. 299.

<sup>6</sup> Nordgren & Johansson, 2015, Sid. 2.

<sup>7</sup> Nordgren & Johansson, 2015, Sid. 2.

lärande att skapas i historieundervisningen hos elever som går i grundskolans årskurs 7–9 och gymnasieskolans kurser 1a1 eller 1b. Det görs genom att granska styrdokumentet för historieundervisningen och ett urval av de nationella proven för historieämnet i årskurs 9 och gymnasiet kurser 1a1 och 1b. På det sättet kan några av historieämnets ramfaktorer uttydas utifrån ämnes- och kursplanerna, vilket är de dokument som styr lärare i deras planering av undervisningen. Dessa förutsättningar sätts sedan i relation till hur de nationella proven i historieämnet formuleras och bedöms för att jämföra om det finns likheter eller skillnader mellan styrdokumentens formulering kring vad historieämnet ska ge eleven gentemot vad proven faktiskt efterfrågar för kunskaper och förmågor. Utifrån detta syfte med studien har följande frågeställningar ställts:

1. Vilka förutsättningar för tillämpningen av interkulturellt historiskt lärande finns utifrån de svenska ämnes- och kursplanernas formuleringar och bestämmelser om historieundervisningen i grundskolans årskurs 7-9 och gymnasiet historiekurser 1a1 och 1b?
2. I vilken mån relaterar förutsättningarna för interkulturellt historiskt lärande i styrdokumentet med vilka kunskaper och förmågor som efterfrågas i de nationella proven för årskurs 9 och historiekurserna 1a1 samt 1b på gymnasiet?

### 1.3 Tidigare forskning

Läroplansforskning är ett brett forskningsfält men forskning rörande den svenska utbildningsreformen 2011 och dess inverkan på historieundervisningen är begränsad. Den forskning som bedrivits handlar oftast om hur den nya läroplanen påverkats av utbildningsriktlinjer som skapats på internationell nivå, snarare än att undersöka hur de nya läroplanerna påverkar lärares och elevers vardag. Pedagogen Andreas Nordins avhandling, *Kunskapens politik – En studie av kunskapsdiskurser i svensk och europeisk utbildningspolicy*, är ett exempel på en sådan studie som granskar hur internationella direktiv och rekommendationer påverkar nationella policys och vilka nyanser som uppstår i mötet mellan dessa arenor.<sup>8</sup> Även Ninni Wahlström, som är professor i utbildningsvetenskap, har genomfört en liknande studie som Nordins.<sup>9</sup> Historikern Johanna Ringarps diskuterar i en artikel huruvida EU:s riktlinjer om att främja entreprenörskap i de nationella läroplanerna går

---

<sup>8</sup> Andreas Nordin, *Kunskapens politik – En studie av kunskapsdiskurser i svensk och europeisk utbildningspolicy*, Linnaeus University Press, Diss. Växjö: Linnéuniversitetet, 2012, Växjö, 2012. Tillgänglig via: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-21483> [2017-11-03].

<sup>9</sup> Wahlström 2016.

emot den svenska läroplanens tankar om bildning. Resultatet av hennes analys visar en konfliktyta mellan dessa två begrepp där det senare har fått lämna företräde för det förra.<sup>10</sup> Dessa artiklar och studier som gjorts skapar en intressant bakgrund till varför interkulturellt historiskt lärande kan vara intressant att applicera i ett empiriskt sammanhang, men deras resultat kan inte relateras till denna studie. Ett fåtal studier har dock gjorts, och två av dessa är intressanta i relation till min undersökning. Den första har Wahlström tillsammans med pedagogikprofessorn Daniel Sundberg gjort, där de undersökt hur den nya läroplanen för grundskolan påverkats av transnationella strömningar i läroplanskonstruktion samt hur läroplanen implementerats i grundskolor i Sverige.<sup>11</sup> Den andra är pedagogen Anders Perssons avhandling som frågar sig vad historielärare i årskurs 4–6 finner är en eftersträvansvärd historieundervisning och hur det nya läraruppdraget i Lgr11 upplevs och hanteras i relation till deras ideal.<sup>12</sup> Båda dessa undersökningar kommer nedan att redogöras för i relation till varandra, och deras främsta roll i min undersökning är att bidra med ett empiriskt underlag som mitt resultat kan jämföras mot.

Wahlström och Sundbergs studie görs mot bakgrunden att läroplansdirektiv på internationell nivå blir mer frekventa, men de betonar att det alltid sker en anpassning utefter den nationella sociala och kulturella utbildningskontexten i implementeringen av direktiven.<sup>13</sup> Resultatet som framkommer av denna analys är att den transnationella diskursen har ett inflytande på Lgr11 på ett sätt som begränsar det pedagogiska utrymmet för lärarna. En förskjutning kring hur bedömningen av elever går till jämfört med föregående läroplan har också skett genom att en kompetensmodell har ersatts av prestationsmodell.<sup>14</sup> Författarna förklarar vad detta innebär på följande vis:

It could be said that the assessment of students no longer proceeds from what they know, but rather from what they do not know in relation to what they should know.<sup>15</sup>

---

<sup>10</sup> Johanna Ringarp, *From Bildung to Entrepreneurship: trends in education policy in Sweden*, Policy Futures in Education, Volume 11, Number 4, Sid. 456–464, 2013. Tillgänglig via: <https://doi.org/10.2304/pfie.2013.11.4.456> [2017-11-03] Sid. 462.

<sup>11</sup> Ninni Wahlström & Daniel Sundberg, *Theory-based evaluation of the curriculum Lgr11*, Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering (IFAU), Working paper 2015:11, 2015. Tillgänglig via: <http://www.ifau.se/sv/Forskning/Publikationer/Working-papers/2015/Theory-based-evaluation-of-the-curriculum-Lgr-11/> [2017-10-12] Sid. 4.

<sup>12</sup> Anders Persson, *Lärartillvaro och historieundervisning. Innebörder av ett nytt uppdrag i de mätbara resultatens tid*. Umeå universitet, Diss. Umeå: Umeå universitet, 2017, Umeå, 2017. Tillgänglig via: <http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1098083&dswid=-3542> [2017-10-28] Sid. 21, 58.

<sup>13</sup> Wahlström & Sundberg, 2015, Sid. 22–23.

<sup>14</sup> Wahlström & Sundberg, 2015, Sid. 25–27.

<sup>15</sup> Wahlström & Sundberg, 2015, Sid. 28.

Det som indikerar på denna utveckling är att Lgr11:s kunskapskrav är formulerade för att kunna mäta elevers kunskaper, vilket öppnar skolan för fler standardiserade nationella och internationella tester för att kontrollera skolverksamheten. Ett trendbrott som författarna ser är att medan kompetenser och förmågor beskrivs i generella drag på internationell nivå istället blir specifika kompetenser och förmågor direkt förknippade med skolämnen i Lgr11.<sup>16</sup> Hur dessa förändringar i läroplanen mottogs av lärare visar både positiva och negativa sidor som framkommer av Wahlströms och Sundbergs studie såväl som i Anders Perssons avhandling.

Den mer strikta strukturen i Lgr11 med ett specificerat centralt innehåll för undervisningen både uppskattas av lärare för att det skapar tydlighet i deras uppdrag men de upplever också en konflikt mellan professionell autonomi och toppstyrning.<sup>17</sup> Detsamma framkommer i Perssons undersökning. Där uppskattas de tydliga kunskapskraven och den resultatsinriktning dessa ger. Men lärarna upplever också större krav på dokumentation eftersom de känner sig granskade och upplever en högre grad av stress och prestationsångest, som till viss del beror på att lärarna inte tycker ha sig tid att behandla det centrala innehållet på ett tillfredsställande sätt. Några är även oroliga för vad prestationsfokuset ska få för effekter bland eleverna.<sup>18</sup> Kunskapskraven har också resulterat i att flera bedömningsverktyg använts av lärarna enligt Wahlström och Sundberg. Stöddokument och riktlinjer från Skolverket används ofta och när lärarna tillfrågas hur de använder de nationella proven i årskurs 9 visar svaren att proven har en summativ funktion och inverkar normerande på lärarnas undervisning och bedömning, snarare än att fungera som stöd i lärarnas bedömningsarbete.<sup>19</sup>

Wahlström och Sundberg urskiljer en skillnad mellan vilka skolämnen som har en större respektive mindre problematik att hantera de nya kraven som ställs, men ett tydligt mönster i de flesta ämnena är att undervisningen blir instruktionsbaserad istället för elevbaserad. De naturvetenskapliga ämnena kan anamma det arbetssätt som Lgr11 implicerar medan estetiska och praktiska ämnen inte lämpar sig för det i samma grad.<sup>20</sup> Perssons avhandling indikerar också att det finns en skillnad mellan historielärare gällande hur de anpassat sig utefter de nya

---

<sup>16</sup> Wahlström & Sundberg, 2015, Sid. 34–35.

<sup>17</sup> Wahlström & Sundberg, 2015, Sid. 68.

<sup>18</sup> Persson, 2017, Sid. 125–127, 174.

<sup>19</sup> Wahlström & Sundberg, 2015, Sid. 72–73.

<sup>20</sup> Wahlström & Sundberg, 2015, Sid. 70–71.



förutsättningarna på ett liknande sätt som Wahlström och Sundberg ser en skillnad mellan skollämnena. Enligt Persson finns det skilda meningar bland lärarna vari historieämnets innehållsvärde ligger där två kategorier kan bli synliga. En lärargrupp betonar historieämnets klassiska disciplinära värde medan de andra poängterar att det är ämnets existens- och livstolkandevärde samt förmåga att påverka attityder som är viktigast att poängtera i undervisningen. Värdet av historia finns alltså antingen i ämnets akademiska kärna med bl.a. mål om objektivitet och distans till det förflutna, eller i en mer vardaglig anknytbarhet till historia.<sup>21</sup> Den kategori som betonar den akademiska kärnan av ämnet har mer stöd i de nya kunskapskraven och det centrala innehållet medan den andra kategorin får ett mindre stöd.<sup>22</sup> Lärarna som inte framhåller den akademiska inriktningen upplever också läroplanen som ett hinder mot den lärare de vill vara. Deras arbete med centralt innehåll och tydligare kunskapskrav har lett till didaktiska överväganden om vilket material eleverna ska få möta och med vilka frågor materialet angrips. Tiden att stanna upp med eleverna och fördjupa sig i ett innehåll finns inte.<sup>23</sup> De lärare som framhåller den akademiska historieundervisningen har däremot uttryckt att historieundervisningen har blivit roligare då man som lärare själv behövt studera om ett område man inte tidigare har undervisat i. De förändrade kunskapskraven har för dessa lärare inneburit en mer analyserande och diskuterande historieundervisning med bl.a. betoning på orsaks- och konsekvensanalyser samt källkritik.<sup>24</sup> Däremot upplever samtliga lärare, oavsett vilken kategori de tillhör, att resultatinriktningen som historieämnet fått nästintill omöjliggör deras vilja att levandegöra historien och låta eleverna erfara den i undervisningssammanhang. En historieundervisning som syftar till att få eleverna att sätta sig in i andra människors erfarenheter samt förmåga att tolka den egna tillvaron har fått ge utrymme åt en undervisning av klassisk disciplinär art.<sup>25</sup>

## **1.4 Teoretiska utgångspunkter: Läroplansteori och interkulturellt historiskt lärande**

Följande avsnitt delas upp i tre delar. Först är det nödvändigt att redogöra för vad läroplansteori är för att motivera min studies relevans samt för att läsaren ska förstå centrala begrepp som används. Det andra avsnittet ger läsaren en inblick i undersökningens teoretiska begränsningar som främst beror på det källmaterial som används. Den tredje delen redogör för

---

<sup>21</sup> Persson, 2017, Sid. 101, 102.

<sup>22</sup> Persson, 2017, Sid. 128.

<sup>23</sup> Persson, 2017, Sid. 149, 176.

<sup>24</sup> Persson, 2017, Sid. 175.

<sup>25</sup> Persson, 2017, Sid. 128.

Nordgrens och Johanssons koncept om interkulturellt historiskt lärande eftersom det tjänar som undersökningens analytiska referensram i läsningen av styrdokumentet och de nationella proven.

#### **1.4.1 Vad är syftet med att studera läroplaner? Ett läroplansteoretiskt svar**

Anledningen till varför studier av läroplaner, eller i detta fall mer renodlade ämnes- och kursplaner för historieämnet, är intressant beror på att dessa dokument ger uttryck för ett antal tankar kring vad kunskap är, hur utbildning ska genomföras och i vilket syfte det görs. Exempelvis beror innehållet, dvs. vad eleverna ska lära sig, på läroplansförfattarnas uppfattning om hur verkligheten är beskaffad, vad de anser är det ”goda” i livet och hur samhället ska se ut. Hur detta ska läras ut beror i sin tur på hur författarnas människosyn ser ut, bl.a. om de anser att människan är ett tänkande och kännande subjekt eller om människan formas enligt en ”morot och piska”-logik.<sup>26</sup> Att studera läroplaner är således ett sätt komma åt dessa tankar som ligger bakom formuleringar som ”Skolväsendet vilar på demokratins grund”<sup>27</sup> eller ”Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov”<sup>28</sup>.

Läroplansforskningen idag innehåller flera inriktningar där man gått från att studera de filosofiska och epistemologiska grunderna för utbildning till att ta en mer empirisk inriktning där andra faktorer än undervisningens forskrifter undersöks. Förskjutningen har då lett till att forskare har börjat studera utfallet av den faktiska undervisningen och de uppnådda målen.<sup>29</sup> Som följd har flera olika inriktningar vuxit fram inom forskningsfältet. T.ex. är skolämnets karaktär, skolan i en samhällelig kontext, undervisningsprocessen, ramfaktorteori, läroboken samt läraren och lärarrollen olika inriktningar som läroplansforskningen tar.<sup>30</sup> Centralt för denna studie är inriktningarna skolämnets karaktär och ramfaktorteori.

Skolämnets karaktär påverkar hur undervisningen formas eftersom de har olika krav och förutsättningar som discipliner. Samhällsvetenskapliga ämnen, bl.a. historia, har flera konkurrerande skolbildningar och perspektiv än naturvetenskaperna som är mer unisona i det

---

<sup>26</sup> Göran Linde, *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori* (Lund, Studentlitteratur, 2006), Sid. 19–20

<sup>27</sup> Skolverket, *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr11*, 2017c, Tillgänglig via: <https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/laroplan> [2017-10-24] Sid. 1.

<sup>28</sup> Skolverket 2017c, Sid. 2.

<sup>29</sup> Linde, 2006, Sid. 10.

<sup>30</sup> Linde, 2006, Sid. 12–18.

hänseendet. Denna skillnad kan betecknas som paradigmatiska kontra icke paradigmatiska ämnen, där det paradigmatiska kännetecknas av att aktörerna kollektivt är enade kring ämnets teorier och begrepp medan det icke paradigmatiska ämnet, exempelvis historia, kännetecknas av variation mellan olika grupper eller individer av aktörer.<sup>31</sup> Detta skulle kunna vara en förklaring på vad Nordgren och Johansson benämnde som skolämnenas ”spänning” mellan förnyelse och tradition som togs upp i inledningen, dvs. att historieämnets olika perspektiv och begrepp i kombination bidrar till att historieundervisningens praktik både utvecklas och stagnerar. Att då undersöka ämnes- och kursplaners innehåll och utformning gentemot konceptet interkulturellt historiskt lärande, bidrar till att öka förståelsen för hur dragkampen mellan det nya och gamla ser ut för historieämnet som ett skolämne i den svenska grund- och gymnasieskolan.

Ramfaktorteori är en benämning som används inom forskningen när relationerna mellan resultat, undervisningsförlopp och yttre betingelser studeras. Exempelvis kan det handla om faktorer som tid, det fysiska utrymmet, antalet elever, utrustning och resurser på skolor som begränsar eller möjliggör olika former av undervisning för lärare. Även statliga beslut kan inkluderas under detta, med undantaget av läroplaners föreskrifter. T.ex. kan kompetenskrav på lärare, betygssystemet eller externa regelbundna kontroller i form av nationella prov vara faktorer som påverkar lärares yrkesutövning.<sup>32</sup> Denna studie kommer inte inbegripa alla dessa faktorer och är dessutom oförmögen att göra anspråk på det. Däremot blir en utgångspunkt för studien utifrån ramfaktorteori att de nationella proven som är en del av källmaterialet kan ha en normerande effekt på undervisningens utformning. Detta pga. att de tjänar som en extern kontroll över lärares bedömning och betygssättning för att den ska vara likvärdig och rättvis samt för att se till vilken grad kunskapsmålen uppnås. Genom nationella prov kan man då jämföra dessa aspekter genom att granska ur ett huvudmanna-, regionalt- eller nationellt perspektiv.<sup>33</sup> Att proven har en normerande effekt eller påverkar lärarnas arbete visar också den tidigare forskningen som Wahlström och Sundberg genomfört.

---

<sup>31</sup> Linde, 2006, Sid. 10.

<sup>32</sup> Linde, 2006, Sid. 15.

<sup>33</sup> *Nationella prov*, Skolverket, 2017d, Tillgänglig via: <https://www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov> [2017-10-26].

### 1.4.2 Uppsatsens teoretiska begränsning

Ovan har läroplansforskningens olika inriktningar beskrivits och det är tydligt att de olika inriktningar kräver olika former av empiri. Exempelvis kräver den mer traditionella inriktningen om idéer kring hur lärande går till och vad utbildning ska syfta till att göra en granskning av läroplaner. Men om forskaren istället vill förstå hur lärarrollen inverkar på skolverksamhetens praktik behövs det ett forskningsunderlag som är insamlat genom bl.a. observationer eller intervjuer. En annan forskare kan också undersöka de faktiskt uppnådda målen för att se till vilken grad de ideal som uttrycks i läroplaner, eller hur andra faktorer påverkar utfallet av utbildningen, står sig gentemot det uppnådda resultatet. Denna studie sällar sig till den sistnämnda och begränsningarna låter sig bli tydliga vid användandet av en tredelad process inom läroplansforskningen som beskriver stegen från ett utbildningsideal till uppnådda resultat. Den första delen av processen är *formuleringsarenan*. Där anges de ramar och mål som utbildningen ska ha.<sup>34</sup> Nästa del i processen är *transformeringsarenan*. Här omtolkas idealen och kraven i de föreskrifter som finns för undervisningen av läraren utefter de förutsättningar som finns i den lokala praktiken och utifrån egen erfarenhet och kompetens. Den tänkta planen som i formuleringsstadiet var tydlig blir med andra ord transformerad till en praktisk planering där olika aspekter tas bort och läggs till.<sup>35</sup> Det sista steget i processen är *realiseringsarenan* som handlar om det faktiska utfallet i praktiken. Den centrala frågan är vad som händer i klassrummet och vilka följder detta får för eleverna. Fokus ligger alltså i kommunikationen och aktiviteten i klassrummet.<sup>36</sup> Realiseringsarenan blir således en studie av praktiken men också ”den mottagna läroplanen”.<sup>37</sup>

Undersökningen som görs här kommer att röra sig mellan två av dessa arenor, formulerings- samt realiseringsarenan. Genom att studera styrdokumentet för historieundervisningen i grundskolan och gymnasiet undersöks formuleringsarenan. Realiseringsarenan aktualiseras i och med att de nationella proven granskas, dock med en viss variation från beskrivningen ovan. Källmaterialet är inte tillräckligt omfattande för att svara på frågan om eleverna uppnår eller ges ett interkulturellt historiskt lärande, vilket hade passat bättre in på beskrivningen ovan. Istället fungerar de nationella proven som ett uttryck för vilka kunskaper och förmågor som efterfrågas av den styrande myndigheten över skolan, dvs. vad Skolverket anser eller

---

<sup>34</sup> Linde, 2006. Sid. 19.

<sup>35</sup> Linde, 2006, Sid. 48, 63.

<sup>36</sup> Linde, 2006, Sid. 65.

<sup>37</sup> Linde, 2006, Sid. 72.

antar att eleverna bör kunna i och genom historieämnet när proven genomförs.

Transformeringsarenan studeras inte empiriskt eftersom det källmaterial som används inte kan ge svar på de processer som studeras där, vilket den tidigare forskningen som presenterats får täcka upp.

Sammanfattningsvis går det att med hjälp av uppdelningen ovan att se att uppsatsens frågeställningar lämnar ett viktigt hål i den process som beskrivits, dvs. transformeringsarenan. Det finns även brister i realiseringsstadiet då det empiriska materialet inte helt svarar mot definitionen av det stadiet. Trots dessa brister går studien att genomföra. Dels för att forskningsfrågorna primärt ställer fokus på Skolverkets styrdokument samt verktygen, dvs. de nationella proven, för att kontrollera att dessa följs. Det förstärks även genom utgångspunkten att de nationella proven kan verka normerande på lärares undervisning utifrån ett teoretiskt samt till viss del empiriskt perspektiv. Syftet är inte heller att se om elever i svensk grundskola och gymnasium förses med ett interkulturellt historiskt lärande utan studien görs för att undersöka förutsättningarna att skapa en sådan undervisning för lärarna. Det är utifrån dessa teoretiska överväganden jag valt ut det källmaterialet som är aktuellt för undersökning och det empiriska materialet redovisas för och problematiseras mer under rubriken källmaterial och urval.

### **1.4.3 Interkulturellt historiskt lärande**

Interkulturellt historiskt lärande är ett koncept som ska fungera som ett ramverk för hur lärare ska kunna arbeta för att utveckla en interkulturell kompetens hos elever med hjälp av historieundervisning. Nordgren och Johansson har skapat detta genom en sammanslagning mellan historieämnets begrepp historiemedvetande och begreppet interkulturell kompetens. Ur ett historiemedvetandeperspektiv talar Nordgren och Johansson om en *narrativ kompetens* som inbegriper att alla människor har ett historiemedvetande som de använder för att kunna orientera sig i dåtid, nutid såväl som inför framtiden.<sup>38</sup> Utgångspunkten i ett undervisningssammanhang är således att utveckla historiemedvetandet hos eleverna och inte att skapa detta. För att göra historiemedvetande mer hanterbart för praktisk tillämpning har de delat upp begreppet i tre kompetenser:<sup>39</sup>

- Förmågan att uppleva och erfara hur historien gör sig påmind idag

---

<sup>38</sup> Nordgren & Johansson, 2015, Sid. 4.

<sup>39</sup> Nordgren & Johansson, 2015, Sid. 4–5.

- Förmågan att tolka och finna mening med hjälp av historia, där målet är att föra samman olika versioner till ett sammanhängande narrativ
- Förmågan att orientera sig i samtida sammanhang genom att tillämpa de tidigare kompetenserna

Den andra delen av interkulturellt historiskt lärande består av en likadan urskiljning gällande begreppet interkulturell kompetens som resulterar i följande uppdelning:<sup>40</sup>

- Kunskap om kulturella och sociala processer. Kultur ska förstås som ett socialt och historiskt fenomen.
- Förmåga att kunna tolka andra kulturella representationer och att kunna relatera dessa till sin egen kultur.
- Förmågan att kunna decentralisera sig själv. T.ex. genom att kunna relativisera sina egna normer och värderingar och att inte ta dessa som naturligt sanna eller korrekta, för att kunna se hur dessa kan upplevas av en utomstående.

Det interkulturella historiska lärandet är resultatet av föreningen mellan kompetenserna knutna till begreppet historiemedvetande samt det interkulturella perspektivet. De narrativa förmågorna, att uppleva, tolka och orientera korsas med de interkulturella förmågorna kunskap, tolkning och decentraliserade perspektiv. På det sättet skapas ett ramverk som är relevant för alla som studerar historia samtidigt som undervisningen får en interkulturell dimension.<sup>41</sup> Produkten av detta blir en tabell (Se bilaga 1). Varje cell i tabellen har tre gemensamma drag. Det första är en kort beskrivning av hur den aktuella narrativa förmågan kan kopplas till en specifik interkulturell dimension. Det andra är en fråga gällande vilket historiskt material eller kunskap som kan utnyttjas för att främja interkulturellt lärande. Det tredje är ett svar på frågan i form av ett exempel, däremot betonas det att det kan finnas flera sätt uppnå samma resultat fast med andra metoder eller annat innehåll än det som föreslås.<sup>42</sup>

Genom att skapa detta ramverk har Nordgren och Johansson försökt konkretisera vad interkulturell historieundervisning kan innebära när det gäller val av innehåll samt metod. Genom att använda deras ramverk i analysen av styrdokumentet och nationella prov skapas en referensram samt en begreppsapparat att hantera källmaterialet med. Däremot sker det inte

---

<sup>40</sup> Nordgren & Johansson, 2015, Sid. 6–7.

<sup>41</sup> Nordgren & Johansson, 2015, Sid. 7.

<sup>42</sup> Nordgren & Johansson, 2015, Sid. 9.

utan en viss problematik. Nordgren och Johansson poängterar att de inte tagit hänsyn till elevers ålder, kunskapsprogression eller nationella läroplaner. De ser snarare sitt koncept som ett systematiskt angreppssätt för att skapa en historieundervisning med interkulturella perspektiv. Men de betonar att detta behöver prövas empiriskt.<sup>43</sup> Det kommer följande studie att göra men endast till en viss grad eftersom det är förutsättningarna för konceptets implementering som undersöks, inte om modellen kan tillämpas eller för att utvärdera dess användbarhet.

## **1.5 Källmaterial & urval**

Undersökningen har två olika former av källmaterial som kan sägas representera formuleringsarenan samt realiseringsarenan. Uppdelningen beror på vilken roll källmaterialet tjänar inom utbildningsväsendet i Sverige, vilket kommer att beskrivas i respektive del nedan. De två avsnitten innehåller också en presentation för vilka dokument som utgör källmaterialet samt varför källmaterialet valts utifrån undersökningens syfte och frågeställningar. De urval och avgränsningar jag gjort gällande källmaterialet redogörs och förklaras löpande under respektive rubrik. Betonas bör dock att uppdelningen i detta avsnitt inte innebär att det källmaterial som används primärt för att besvara en frågeställning som berör formuleringsarenan utesluter att det kan användas i relation till att besvara frågeställningen som berör realiseringsarenan. Uppdelningen här ska endast ses som ett sätt att strukturera texten och underlätta beskrivningen av källmaterialet och dess för- och nackdelar för min undersökning.

### **1.5.1 Kurs- och ämnesplaner för historieämnet i svenska grund – och gymnasieskolan**

Den första frågeställningen handlar om att undersöka de dokument som beskriver de ramar som lärare i historia måste förhålla sig till i planerandet och genomförandet av undervisningen men också i bedömningen av elevernas kunskapsutveckling. För den svenska grund- och gymnasieskolan är dessa dokument utgivna av Skolverket som är den myndighet i Sverige som har till uppgift att styra, stödja, utvärdera och följa upp kommuners och skolors arbete. Det är Skolverket som också har i uppgift att formulera kunskapskrav, allmänna råd, nationella prov samt andra föreskrifter som berör skol- och utbildningsfrågor.<sup>44</sup> Alla dokument gavs ut 2011 i samband med att den nya läroplanen för grund- och gymnasieskolan

---

<sup>43</sup> Nordgren & Johansson, 2015, Sid. 20.

<sup>44</sup> *Det här gör skolverket*, Skolverket, 2016a. Tillgänglig via: <https://www.skolverket.se/om-skolverket/det-har-gor-skolverket-1.61165> [2017-10-31].

lanserades, men 2017 har flera delar av läroplanerna reviderats med skrivningar om digital kompetens och historieämnet har påverkats av detta.<sup>45</sup> De dokument som utgör den empiriska grunden för den första frågeställningen är följande dokument:

- *Kursplanen i historia för den svenska grundskolan.*<sup>46</sup>
- *Ämnesplanen i historia för den svenska gymnasieskolan.*<sup>47</sup>
- *Kommentarmaterial till kursplanen i historia.*<sup>48</sup>
- *Om ämnet historia.*<sup>49</sup>
- *Planering och genomförande av undervisningen – för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan.*<sup>50</sup>

Samtliga av alla dokumenten är utgivna av skolverket. En viktig distinktion behöver däremot göras mellan dem. Kursplanen och ämnesplanen i historia ovan är de källor som innehåller bestämmelser om vad undervisningen ska behandla för innehåll, vad den ska syfta till samt vilka kunskapskrav som elevernas utveckling ska jämföras mot. Kurs- och ämnesplanen är utefter det strukturerat under tre rubriker: *syfte*, *centralt innehåll* och *kunskapskrav*.

Dokumenterna utgör alltså kärnan för hur historielärare ska planera och genomföra sin undervisning och därför är de en del av källmaterialet. Vad gäller skillnaden mellan varför den ena benämns kursplan och den andra ämnesplan beror på att kursplanen riktar sig mot grundskolan och ämnesplanen mot gymnasieskolan.

De andra dokumenten är material som Skolverket har gett ut som ett stödmaterial för lärare att använda när de planerar, genomför eller bedömer i sitt vardagliga arbete. Råden i dokumenten hanterar bl.a. frågor kring centrala begrepp, centralt innehåll eller kunskapskrav som används i kurs- eller ämnesplanen. Detta gäller framförallt *Kommentarmaterial till kursplanen i historia* samt *Om ämnet historia* som är inriktade mot grundskolan respektive gymnasiet. Det skiljer sig mot Skolverkets *Planering och genomförande av undervisningen – för*

---

<sup>45</sup> Tydligare om digital kompetens i läroplaner, kursplaner och ämnesplaner, Skolverket, 2017h. Tillgänglig via: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/resurser-for-larande/itiskolan/styrdokument> [2017-11-06].

<sup>46</sup> Skolverket, 2011a.

<sup>47</sup> Skolverket, 2017b.

<sup>48</sup> Skolverket, *Kommentarmaterial till kursplanen i historia*, 2017e. Tillgänglig via: < <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3826>> [2017-10-31].

<sup>49</sup> Skolverket, *Om ämnet historia*, 2017f. Tillgänglig via: [https://www.skolverket.se/polopoly\\_fs/1.261631!/HIS-Kommentarer.pdf](https://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.261631!/HIS-Kommentarer.pdf) [2017-10-31].

<sup>50</sup> Skolverket, *Planering och genomförande av undervisningen – för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan*, 2011b. Tillgänglig via: < <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2698>> [2017-10-31].



*grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan* som är en del av myndighetens allmänna serie benämnt allmänna råd. Som seriens namn antyder handlar de råd som beskrivs i dokumentet om planering och genomförande av undervisning oavsett ämne, vilket skiljer sig från de andra två stöddokument. Jag har valt att ha med dessa dokument därför att de är tänkta att fungera som komplement till ämnes- och kursplanen för historieundervisningen. Deras funktion förser således undersökningens empiriska grund för den första frågeställningen med ett nödvändigt komplement. Om enbart ämnes- och kursplanerna var det källmaterial som användes för att finna svar skulle resultatet bli en fråga om att föra fram alltför många olika tolkningar om hur ämnets syfte, innehåll eller kunskapskrav skapar eller inte skapar utrymme för ett interkulturellt historiskt lärande. Med dessa stöddokument kommer antalet möjliga tolkningar minska pga. stöddokumentens tänkta användningsområde, vilket ger en bättre empirisk förankring och därmed trovärdighet till undersökningen.

Avgränsningar som gjorts i analysen av dokumenten är baserade på undersökningens forskningsfrågor och syfte som har lagt fokus på grundskolans senare årskurser 7–9 och gymnasiekurserna 1a1 och 1b samt tillhörande nationella prov. Det är utifrån de faktorerna som avgränsningarna har gjorts, vilket i sin tur beror på dokumentens innehåll.

Avgränsningen för ämnes- och kursplanerna är gjord för att endast beröra de aktuella årskurserna eller kurserna för undersökningen eller delar som inte utger sig specifikt att behandla en särskild kurs utan som gäller allmänt för hela skolämnet. Ett exempel på det sistnämnda är syftesformuleringen för historia. Anledningen till att studien har avgränsat sig till att endast behandla årskurserna 7-9 för grundskolan beror på hur kursplanen för historieämnet är utformat för årskurserna 1-3 samt 4-6. Kortfattat kan det innehållet beskrivas som en historieundervisning där utgångspunkten i årskurs 1 är den historia som utgår från den lokala miljön ur barnets perspektiv för att avslutas i årskurs 6 där eleven tänks ha fått kunskaper om Sverige och Nordens historia och samhällsliga utveckling från forntid till 1850-tal.<sup>51</sup> Innehållet som undervisningen ska förmedla har en stark betoning på hur Sverige som nation utvecklades genom tiden samt hur landets och folkets relation till närområdet och Europa var. Undantaget för detta är punkten om Nordens kulturmöten med Europa och andra delar av världen.<sup>52</sup> Även kunskapskraven för årskurs 6 beskriver att eleven ska kunna förklara utvecklingslinjer för migration, kulturmöten, politik m.m. och hur den utvecklingen påverkat

---

<sup>51</sup> Skolverket, 2011a, Sid. 3–6.

<sup>52</sup> Skolverket, 2011a, Sid. 4.

elevens samtid.<sup>53</sup> Dessa undantag skulle utifrån min frågeställning om interkulturellt historiskt lärande vara aktuella för analys, men eftersom det centrala innehållet betonar Sveriges och Nordens historia i den grad det görs förefaller en jämförelse mot konceptet interkulturellt historiskt lärande vara av obetydlig vikt för min undersökning. Årskurs 1–3 är bortvalt pga. att undervisningen i historia i de årskurserna är organiserat i ett SO-block, dvs. en kombination av samhällsorienterade ämnen som religion, historia, geografi och samhällskunskap. Ett inkluderande av årskurserna 1–3 i min undersökning skulle även leda till att fokuseringen på specifikt historieundervisning förskjuts vilket också försvårar användandet av uppsatsens analytiska referensram som är skapad för tillämpning inom historieämnets disciplin. Undervisningens innehåll för årskurs 1–3 är strukturerat annorlunda till följd av SO-blockindelningen. T.ex. tematiseras det centrala innehållet utifrån rubriker som ”Att leva tillsammans”, ”Att leva i närområdet”, ”Att undersöka verkligheten”.<sup>54</sup> Innehållet i sig visar också på en sammanblandning av samhällsorienterade ämnen t.ex. normer och regler, trafikregler, kontinenternas och världshavens placering på världskartan eller vad sten, brons- och järnålder är för begrepp.<sup>55</sup> Jag vill betona att det också endast är årskurserna 1-3 som har påverkats av revideringen om digital kompetens gällande kursplanen.<sup>56</sup> Därför har jag valt att använda den icke reviderade kursplanen för ämnet i min analys för årskurs 7-9 eftersom det dokumentet innehåller betygskriterierna såväl som syfte och centralt innehåll vilket inte är fallet med den nuvarande reviderade versionen av kursplanen när denna uppsats skrivs.

När det gäller fokuseringen på gymnasiekurserna 1a1 och 1b beror den uppdelningen inte på, som för grundskolans lägre årskurser, svårigheten att applicera interkulturellt historiskt lärande som ett analysverktyg utan istället beror urvalet på uppsatsens andra frågeställning om de nationella proven. Kurserna 1a1 och 1b är de enda gymnasiekurserna som har ett nationellt prov kopplade till sig.<sup>57</sup> För att göra jämförelsen mellan formuleringsarenan och realiseringsarenan rättvis har jag därför valt bort historiekurserna 1a2, 2a, 2b – kultur och 3 som finns i den svenska gymnasieskolan.

---

<sup>53</sup> Skolverket, 2011a, Sid. 9.

<sup>54</sup> Skolverket, 2011a, Sid. 3–4.

<sup>55</sup> Skolverket, 2011a, Sid. 3–4.

<sup>56</sup> Skolverket, *Se en jämförelse/ alla ändringar mellan versioner*, 2017i. Tillgänglig via: [https://www.skolverket.se/polopoly\\_fs/1.261609!/historia.pdf](https://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.261609!/historia.pdf) [2017-11-06] Sid. 2–3.

<sup>57</sup> *Bedömningsportalen historia*, Skolverket (datum saknas) Tillgänglig via: [https://bp.skolverket.se/web/bs\\_gy\\_his/start](https://bp.skolverket.se/web/bs_gy_his/start) [2017-11-01].

De avgränsningar som förekommer i textanalysen för stöddokumentet har gjorts i direkt relation till ämnes- och kursplanernas urval som redogjorts ovan. Eftersom dokumentens syfte är att stödja läraren i sitt arbete med tolkningen av ämnes- eller kursplanen har jag valt ut de delar som aktualiseras i samband med de årskurser eller historiekurser som analyseras. Det förekommer även avsnitt som inte relaterar direkt till historieämnet, t.ex. är *Planering och genomförande av undervisningen* en sådan källa. Den kan ändå anses ha relevans för den ger allmänna råd för hur undervisning bör struktureras utifrån ämnes- och kursplanernas utformning.

### 1.5.2 Nationella prov och deras sammanställningsrapporter

Uppsatsens andra frågeställning berör nationella prov i historieämnet och under avsnittet teoretiska begränsningar har jag redan berört vilken roll de nationella proven spelar för mitt övergripande syfte. Men att inkludera nationella prov i undersökningen är inte oproblemiskt. De nationella proven är konstruerade av högskolor och universitet på uppdrag av Skolverket med syftet att kontrollera hur likvärdig och rättvis bedömningen av eleverna är mellan skolor på lokal-, regional- samt riksnivå.<sup>58</sup> Det är Malmö högskola som har konstruerat proven för historieämnet både för grundskolan och gymnasieskolan.<sup>59</sup> Det är de nationella provens syfte samt konstruktionsprocess som utgör den största problematiken för användningen av nationella prov i min undersökning. Först finns faktumet att nationella prov i historieämnet är relativt nytt utbildningssammanhang, särskilt för gymnasieskolan. De första nationella proven för historia genomfördes under vårterminen 2013 för grundskolan och för gymnasieskolan var det vårterminen 2015.<sup>60</sup> Detta medför att det finns en begränsad mängd nationella prov som genomförts. För det andra, är de nationella prov som gjorts belagda med sekretess för att de ska kunna återanvändas antingen i sin helhet eller i sina enskilda delar. Sekretessen gäller dock inte för de nationella proven i historia för årskurs 9 för vårterminen 2013.<sup>61</sup> För de nationella

---

<sup>58</sup> Skolverket, 2017d.

<sup>59</sup> *Nationella ämnesprovet i historia, grundskolan*, Malmö högskola, (Datum saknas) Tillgänglig via: <http://mah.se/fakulteter-och-omraden/Is/Institutioner/Individ-och-samhalle/Prov-och-bedomning-i-historia/Nationella-amnesprovet-i-historia-grundskolan-arskurs-9/> [2017-11-01]. ; *Kursprov i historia 1a1 och historia 1b, gymnasieskolan*, Malmö högskola, (Datum saknas) Tillgänglig via: <http://mah.se/fakulteter-och-omraden/Is/Institutioner/Individ-och-samhalle/Prov-och-bedomning-i-historia/Kursprov-historia-1a1-och-historia1b-gymnasieskolan/> [2017-11-01].

<sup>60</sup> *Ämnesprov i historia årskurs 9 2012/2013*, Malmö högskola, (Datum saknas) Tillgänglig via: <http://mah.se/fakulteter-och-omraden/Is/Institutioner/Individ-och-samhalle/Prov-och-bedomning-i-historia/Nationella-amnesprovet-i-historia-grundskolan-arskurs-9/Amnesprov-i-historia-arskurs-9-20122013/> [2017-11-01] ; *Kursprov i historia 1*, Skolverket, 2016c, Tillgänglig via: <https://www.skolverket.se/bedomning/bedomning/bedomningsstod/historia/kursprov-i-historia-1-1.221047> [2017-11-01]

<sup>61</sup> *Sekretess och återanvändning av proven*, Skolverket, 2017g, Tillgänglig via: <https://www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov/sekretess> [2017-11-01]

proven i kurserna historia 1a1 och 1b finns inte ett fullständigt prov tillgängligt för offentligheten utan istället har Skolverket valt att ge ut utvalda delar av båda kursernas prov som gjordes vårterminen 2015, inklusive det bedömningsstöd som följer med båda provens offentliggjorda uppgifter.<sup>62</sup> Samma predikament har även det nationella provet för årskurs 9 under vårterminen 2014.<sup>63</sup> Pga. dessa omständigheter har endast dessa prov kunnat vara en del av den empiriska undersökningen och nedan redovisas de i en sammanställning med en notering om hur de omfattas av sekretess eller ej:

- *Nationella ämnesprovet i historia för årskurs 9 för läsåret 2012/2013.* (ej belagd med sekretess)
- *Nationella ämnesprovet i historia för årskurs 9 för läsåret 2013/2014.* (delvis belagd med sekretess)
- *Nationella kursprovet i historia 1a1 läsåret 2014/2015* (delvis belagd med sekretess)
- *Nationella kursprovet i historia 1b läsåret 2014/2015* (delvis belagd med sekretess)

Samtliga nationella prov ovan är inte ett enskilt dokument där elevmaterial, elevfrågor och bedömningsanvisningar finns inkluderat. Det är i verkligheten flera separata dokument som innehåller dessa uppgifter men som jag valt att kategorisera utefter årskurs eller gymnasial kurs samt vilket läsår provet genomfördes för att skapa en översikt över materialet. I källförteckningen finns de separata dokumenten under dessa rubriker med fullständig information. Förenklat kan dock de nationella provens delar sägas bestå av elevfrågor, elevmaterial och bedömningsanvisningar för lärare. Jag har valt att granska proven i sin helhet eftersom det underlag som är offentliggjort är begränsat. Problematiken kvarstår dock att sekretessen gör att endast ett av proven är tillgängligt i sin helhet, men det material som ändå finns att tillgå trots sekretess är tillräckligt omfattande för att kunna undersökas med en rimlig empirisk förankring. T.ex. är det totalt 6 uppgifter i delprov B som är offentliggjorda för det nationella provet för årskurs 9 läsåret 2014/2015 med tillhörande bedömningsanvisningar till uppgifterna. Om bedömningsanvisningarna och frågorna kombineras blir det totalt 24 sidor som analyseras. För det nationella provet i gymnasiet för kurserna 1a1 och 1b blir det totala

---

<sup>62</sup> *Bedömningsportalen historia 1a1*, Skolverket (datum saknas) Tillgängligt via: [https://bp.skolverket.se/web/bs\\_gy\\_hishis01a1/information](https://bp.skolverket.se/web/bs_gy_hishis01a1/information) [2017-11-01]; *Bedömningsportalen historia 1b*, Skolverket (datum saknas) Tillgänglig via: [https://bp.skolverket.se/web/bs\\_gy\\_hishis01b/information](https://bp.skolverket.se/web/bs_gy_hishis01b/information) [2017-11-01]

<sup>63</sup> *Ämnesprov i historia årskurs 9 2013/2014*, Malmö högskola (datum saknas) Tillgänglig via: <http://mah.se/fakulteter-och-omraden/Is/Institutioner/Individ-och-samhalle/Prov-och-bedomning-i-historia/Nationella-amnesprovet-i-historia-grundskolan-arskurs-9/Amnesprovet-i-historia-arskurs-9-20132014/> [2017-11-01]

omfånget 51 respektive 67 sidor. Jämförs detta mot de 152 sidor som utgör källmaterialet för det nationella provet som ej är belagt med sekretess kan givetvis frågor kring representativitet ställas om de slutsatser som dras gällande de andra sekretessbelagda proven. Det är ett problem för den empiriska förankringen. De resultat som redovisas i undersökningen gällande om ett interkulturellt historiskt lärande kan uttryckas vara efterfrågat i proven, är således inte representativt för de delar av proven som fortfarande är belagda med sekretess. Ytterligare en problematik med de nationella proven är att de inte kan testa alla aspekter av historieämnet som föreskrivs i ämnes- och kursplanerna. Framförallt gäller detta vilka delar av det centrala innehållet som aktualiseras. De två proven för årskurs 9 är bra exempel på detta och även de enda som har denna problematik bland de nationella proven för denna studie. För provet läsåret 2012/2013 var temat historiskt källmaterial och historiebruk medan läsåret 2013/2014 var temat kulturmöten. Eftersom studiens syfte och frågeställningar är tätt förknippade med den teoretiska utgångspunkten och begreppet interkulturellt historiskt lärande är det olyckligt att provet för läsåret 2013/2014 är ett av proven som inte kan analyseras i sin helhet. Jag vidhåller däremot att underlaget trots allt är tillräckligt för en empirisk analys av provet läsåret 2013/2014, samt att det vid ett senare tillfälle när sekretessen upphör kan göras en granskning av det provet som ett komplement eller uppföljning av denna studie.

Som komplement till proven, i likhet med de stöddokument som inkluderats för analysen av styrdokumentet, har provrapporterna för de nationella proven i årskurs 9 som Skolverket ger ut efter att proven genomförts och resultatet sammanställts inkluderats i undersökningens källmaterial. Rapporterna beskriver b.l.a. hur eleverna presterat samt en utvärdering av provets utformning och genomförande där lärare får ge sina åsikter om det aktuella provet. Syftet är att dessa rapporter ska vara underlag för hur nästkommande prov kan förbättras. Det är framförallt elevernas resultat samt lärarnas åsikter som är av intresse för min undersökning. Elevresultatet kan visa vad eleverna tenderar att ha svårt respektive lätt för vilket kan kopplas till interkulturellt historiskt lärande. Även lärares uppfattningar om provet blir intressant utifrån uppsatsens utgångspunkt, om att de nationella proven kan ha en normerande effekt på undervisningen. I urvalet av dessa rapporter har jag valt att ta med samtliga som finns tillgängliga för grundskolans nationella prov mellan åren 2013–2016. Däremot förekommer inte samma form av rapporter för gymnasieskolan, troligen pga. att proven på gymnasial nivå

är frivilliga för skolor att delta i.<sup>64</sup> Trots att detta leder till ett större omfång för källmaterialet som tillhör grundskolan till skillnad mot det material som representerar gymnasieskolan, väger den empiriska fördelen tyngre än nackdelen. Det empiriska värdet av att få en bild av hur elever presterat samt hur lärare uppfattat proven är viktigt i min undersökning för att den ska kunna få en förankring i en praktisk skolkontext. Därför är det inte problematiskt att inkludera rapporterna som gäller för proven de läsåren jag inte har tillgång till.

## 1.6 Metod

För att besvara mina två frågeställningar med hjälp av det källmaterial som undersökningen grundas på, krävs det insikter i hur lärare arbetar med läroplaner och förhåller sig till de andra dokumenten som innehåller råd samt vägledning. Som lärarstudent har jag fått möta en mängd av dessa dokument där uppgifter har syftat till att skapa en planering för en eller flera lektioner och motivera denna med hjälp av styrdokumentet. Under utbildningens två praktikperioder som jag genomfört har jag även fått tillämpa de didaktiska kunskaperna jag erhållit i en praktisk kontext, och har således fått praktisk erfarenhet av att tillämpa ämnesplanen i historia. Utöver det har jag fått en inblick i hur mindre respektive mer erfarna lärare ser på och använder styrdokumentet. Min egen erfarenhet kommer då att spela en roll i undersökningen, och det innebär att det är min tolkning av styrdokumentet som gör sig gällande i textanalysen. Men med det sagt kommer inte tolkningar utan en förankring i empirin att presenteras. För att förhindra samt för att skapa klarhet i hur jag kommer hantera källmaterialet har jag valt att anpassa studiens metodologiska perspektiv efter den hermeneutiska analysmodellen. För att besvara frågeställningarna kommer därför bearbetningen av källmaterialet bestå av en textanalys som dels är inspirerat av det hermeneutiska förhållningsättet samt interkulturellt historiskt lärande.

Förenklat kan ett hermeneutiskt arbetssätt beskrivas som en spiralliknande process där forskaren först sätter sig in i det området vederbörande studerar, därefter granskas de delar av området som forskningen inriktar sig på vars resultat återigen sätts i relation till det övergripande området. Tolkningen som presenteras av delen måste då få stöd i resten av

---

<sup>64</sup> *Kursprov i historia 1a1 och historia1b, gymnasieskolan*, Malmö högskola (datum saknas) Tillgänglig via: <http://mah.se/fakulteter-och-omraden/ls/Institutioner/Individ-och-samhalle/Prov-och-bedomning-i-historia/Kursprov-historia-1a1-och-historia1b-gymnasieskolan/> [2017-11-01].

materialet för att anses rimlig.<sup>65</sup> För min undersökning innebär detta att när t.ex. kursplanen har analyserats och jag funnit något som kan tolkas möjliggöra eller förhindra interkulturellt historiskt lärande, att tolkningen behövs jämföras mot kommentarmaterialet eller de allmänna råden. Det är på det sättet mina tolkningar kan få en empirisk förankring. Källmaterialet kan också i en del säga emot vad en annan del föreskriver och det viktiga blir då att lyfta fram problematiken i resultatet och utifrån interkulturellt historiskt lärande dra slutsatser om vad det kan innebära. Förenklat kan genomförandet av textanalysen beskrivas som ett ständigt skiftande mellan de olika dokumenten. T.ex. har kommentarmaterialet använts för att se vad Skolverket menar med problematiseringen av den europeiska epokindelningen som finns formulerat i ämnesplanens centrala innehåll och varför området ska tas upp. Inledningsvis har jag då upptäckt denna punkt i ämnesplanen och sedan vänt mig till stöddokument för att få en utförligare förklaring och förtydligande om vad just det ämnesinnehållet ska syfta till att ge eleverna. De allmänna råden har på liknande sätt använts när textanalysen skapar en ambivalens som indikerar att möjliggörandet eller förhindrandet av interkulturellt historiskt lärande snarare beror på hur läraren väljer att agera än vad styrdokumentet kan ge svar på. De allmänna råden får agera som en referensram för hur läraren bör hantera exempelvis kunskapskrav och centralt innehåll i planerandet och genomförandet av undervisningen i dem fallen.

I teoridelen redogjordes Nordgren och Johanssons koncept interkulturellt historiskt lärande där grundpremisserna för konceptet var historiemedvetande och interkulturell kompetens. Min första utgångspunkt i textanalysen har varit att söka efter formuleringar i källmaterialet som kan tolkas spegla dessa förmågor. Anledningen till det är att förmågorna skapar grunden för hela konceptet kring interkulturellt historiskt lärande. Om någon av dessa inte aktualiseras på något sätt i källmaterialet går det att dra slutsatsen att förutsättningarna för interkulturellt historiskt lärande blir betydligt mindre. Till skillnad om det endast är vissa celler i tabellen som inte aktualiseras i analysen av källmaterialet. Min andra utgångspunkt har varit att försöka synliggöra hur källmaterialet återspeglar de nio olika delarna som kännetecknar interkulturellt historiskt lärande som finns i Nordgren och Johanssons tabell (se bilaga 1). I analysen av källmaterialet har jag då tagit fasta på till vilken grad någon eller flera punkter

---

<sup>65</sup> Crister Skoglund, *Hermeneutik i praktiken, en kortfattad sammanfattning av hur en hermeneutisk forskningsprocess kan gå till*, 2012. Tillgänglig via: [http://www.c-skoglund.se/Crister\\_Skoglund/Egna\\_Texter/Poster/2012/11/21\\_Hermeneutik\\_i\\_praktiken\\_files/Hermeneutik%20i%20praktiken.pdf](http://www.c-skoglund.se/Crister_Skoglund/Egna_Texter/Poster/2012/11/21_Hermeneutik_i_praktiken_files/Hermeneutik%20i%20praktiken.pdf) [2017-11-02], Sid. 2.

blir relevanta i sammanhanget. Jag har däremot valt att inte hänvisa specifikt till en särskild cell i tabellen genom att skriva 1c eller 2b etc. i resultat och analysdelen. Först för att det skulle tvinga läsaren att avbryta läsningen av undersökningen för att se vilken cell som det refereras till i tabellen. Det andra är att tabellen är ett teoretiskt ramverk som min undersökning förhåller sig till, där ett försök med att härleda en formulering eller en viss elevuppgift till en specifik cell i tabellen kan innebära en alltför avgränsad analys. Den fulla potentialen för interkulturellt historiskt lärande som kan finnas i källmaterialet riskerar att bli alltför avgränsat genom att gå tillväga på det sättet. Dessutom kan i flera fall en formulering i källmaterialet ge uttryck för flera celler i tabellen och om varje cell refereras till enskilt kräver också analysen en motivering för kopplingen mellan respektive cell och formuleringen i källmaterialet. Istället har jag valt att nämna de delar av en eller flera celler som aktualiseras i brödtext utan att referera till en specifik cell. T.ex. i de fall där kurs- och ämnesplanen nämner att eleverna ska få möta historiskt källmaterial i undervisningen som speglar olika aktörers perspektiv och deras levnadsförhållanden, förekommer termer som *dekonstruktion av historiska narrativ* eller *decentralisering av olika perspektiv*. På det sättet kan jag inkludera flera celler samtidigt som jag kan visa hur de korrelerar med varandra i källmaterialet, vilket ger möjlighet för en djupare och mer sammanhängande analys än vad som annars skulle vara fallet med ett hänvisande till enskilda celler.

I analysen av de nationella proven har resultaten som framkommit ur analysen av ämnes- och kursplanerna varit vägledande, eftersom uppsatsens andra frågeställning är beroende av resultaten från den första frågan. I fokus för denna analys har jag fokuserat på vilken typ av historiskt stoff som aktualiseras i elevuppgifterna för att eleven ska kunna lösa den, såväl som vilken potential själva frågekonstruktionen har för att aktivera egenskaper som förknippas med interkulturellt historiskt lärande. Vissa delar av kunskapskraven och bedömningsanvisningarna har även använts för att stärka eller nyansera de resultat som framkommit i den tidigare analysen av ämnes- och kursplanen.

## **2.1 Resultat och analys**

I presentationen av undersökningens resultat kommer en löpande analys att genomföras för att skapa en bild av hur de olika delarna av källmaterialet samspelar eller motsäger varandra gällande uppsatsens forskningsfrågor. De två huvuddelarna är strukturerade utefter frågeställningarna där den första delen behandlar interkulturellt historiskt lärande i ämnes-



och kursplanerna och den andra delen redovisar detsamma för de nationella proven. Under det första avsnittet om ämnes- och kursplanerna förekommer också underrubriker för att göra presentationen mer överskådlig och lättnavigerad. Hur underrubrikernas avsnitt är konstruerade presenteras i inledningen av det avsnittet. Hela resultat och analysdelen avslutas med en sammanfattning där resultaten för respektive del förs samman för att en slutsats ska kunna formuleras utifrån uppsatsens två frågeställningar.

## **2.2 Interkulturellt historiskt lärande i kurs- och ämnesplanen**

Den bild som framträder gällande förutsättningarna i styrdokumenterna för interkulturellt historiskt lärande är inte en fråga med ett entydigt svar. I ämnes- och kursplanens syftesformulering skapas en god grund för konceptet men bilden blir mer komplex när det centrala innehållet och kunskapskraven vägs in i analysen. Nedan analyseras först ämnes- och kursplanens syftesformuleringar för att sedan följas av en enskild genomgång av hur det centrala innehållet för kurs- respektive ämnesplanen inverkar på den grund som syftesformuleringen lagt. Avslutningsvis görs en sammanfattning av resultatet som redovisats.

### **2.2.1 Historieämnets syfte i relation till interkulturellt historiskt lärande**

Det som möjliggör att ett interkulturellt historiskt lärande kan skapas inom de ramar som satts av styrdokumenterna är att båda två utgår från att människor har ett historiemedvetande och att målet med undervisningen är att vidga och fördjupa detta.<sup>66</sup> Det blir tydligast i de mer utförliga kommentarerna till ämnets syfte. Där finns en stark betoning på att historieundervisningen inte bara ska ge kunskaper om det förflutna utan också användas för att skapa ett sammanhang mellan nutid, dåtid såväl som för framtiden. Kommentarerna till både kurs- och ämnesplanen menar att ett tecken på ett utvecklat historiemedvetande är att uppfatta historia som en pågående process som man själv påverkas av och deltar i.<sup>67</sup> Genom det perspektivet blir det lättare att förstå historia som både en kulturell och social process, vilket är en viktig komponent i det interkulturella historiska lärandet. En del av ämnets syfte blir alltså att synliggöra hur människor enskilt och tillsammans skapar olika former av historiska narrativ. Men eleverna måste även få erfara, tolka och orientera sig i historiska sammanhang där de möter representationer från andra kulturer och ges möjligheter att relativisera sina egna perspektiv för att ett interkulturellt historiskt lärande ska kunna äga rum.

---

<sup>66</sup> Skolverket, 2011a, sid. 1.; Skolverket, 2017e, Sid. 5.; Skolverket, 2017b, Sid. 1.; Skolverket, 2017f, Sid. 1.

<sup>67</sup> Skolverket, 2017e, Sid. 5.; Skolverket, 2017f, Sid. 1.

I syftesformuleringen för grundskolan erkänns det nutida samhället som mångkulturellt och därför måste erfarenheter från hela världen ingå i historieämnet.<sup>68</sup> Det skiljer sig från ämnesplanen där stoffurvalet ska väljas utifrån ämnets syfte, att eleverna ska kunna analysera historiska förändringsprocesser samt att det ska bidra till att vidga elevernas historiemedvetande.<sup>69</sup> Med andra ord finns det utrymme för läraren att självständigt välja vilket historiskt stoff som ska finnas med i undervisningen utifrån syftesformuleringarna. Lärare uppmuntras också att lägga till sitt eget innehåll, utöver det centrala innehållet vilket är obligatoriskt att inkludera, och då gärna i samråd med eleverna.<sup>70</sup> Innehållet i undervisningen ska också väljas ut och arbetas med så att eleverna får utveckla en historisk referensram.<sup>71</sup> För grund- och gymnasieskolan beskrivs syftet med denna referensram att den ska ge eleven de historiska kunskaperna som behövs om dåtiden som kan förväntas av de i vuxenlivet och för att de ska kunna orientera sig i nutid och framtid.<sup>72</sup> Vidare ska referensramen bidra till att eleverna får se historiska sammanhang och erhålla en kronologisk överblick över historien.<sup>73</sup> De historiska kunskaper som förmedlas i undervisningen bör därför väljas ut och arbetas med så att dessa syften kan uppnås, vilket lärare också måste ta hänsyn till enligt de allmänna råden.<sup>74</sup> Det finns således en god grund för ett interkulturellt historiskt lärande utifrån de aspekter som hitintills lyfts fram gällande ämnesinnehållet och dess syfte. Stoffurvalet bör representera en mångfald av berättelser där det framkommer tydligt vems berättelse eller vilket perspektiv som är aktuellt samt hur dessa skapats genom kulturella och sociala processer. Däremot är det inte endast historiska förlopp eller kunskaper som ska förmedlas, utan elever ska även få komma i kontakt med historiskt källmaterial och historiebruk. Detta främst för att eleverna ska kunna leva sig in i tidigare människors levnadsvillkor och för att se vilka konsekvenser användandet av historia kan få för individer, samhällen och identitetsskapande.<sup>75</sup> Kursplanen betonar att målet med användning av historiskt källmaterial i undervisningen ska bidra till att dels levandegöra historien såväl som att den källkritiska analysen av materialet ska ge eleverna en insikt i hur historiker arbetar med källorna, för att på så vis synliggöra hur ett vetenskapligt historiskt narrativ skapas.<sup>76</sup> Jämförs detta mot ämnesplanen finns det en skillnad i betoningen för kurs 1b. Källmaterialet främsta funktion är

---

<sup>68</sup> Skolverket, 2017e, Sid. 5–6.

<sup>69</sup> Skolverket, 2017f, Sid. 2–3.

<sup>70</sup> Skolverket, 2011b, Sid. 9, 12

<sup>71</sup> Skolverket, 2011a, Sid. 1.; Skolverket, 2017b, Sid. 1.

<sup>72</sup> Skolverket 2017e, Sid. 5.

<sup>73</sup> Skolverket 2017e, Sid. 6.; Skolverket, 2017f, Sid. 2.

<sup>74</sup> Skolverket 2011b, Sid. 12.

<sup>75</sup> Skolverket, 2011a, Sid. 1.; Skolverket, 2017b, Sid. 1.; Skolverket, 2017e, Sid. 6.

<sup>76</sup> Skolverket, 2017e, Sid. 6.

inte att levandegöra utan att förstärka elevens analytiska och kritiska förmåga genom att använda källan för att kunna svara på en analytisk frågeställning.<sup>77</sup> Sammanfattningsvis är historieämnets syfte följande punkter utefter det som hitintills redogjorts ovan:

- Historia är ingen neutral berättelse och den skapas av och för människor utifrån en mängd anledningar, vilket eleverna ska bli medvetna om.
- Eleverna ska få kunskaper om det förflutna för att kunna vara delaktig i dagens samhälle samt för att kunna orientera sig i nutid och för att kunna förhålla sig till hur dagens händelser kan påverka framtiden. Eftersom samhället är mångkulturellt krävs det att denna referensram innehåller en mångfald av historiska erfarenheter.
- Historiebruk och historiskt källmaterial syftar till att levandegöra historien och ge eleverna en insikt i hur historiska narrativ, både vetenskapliga och andra, konstrueras.

Syftet för historieämnet ger således en god grund för att skapa ett interkulturellt historiskt lärande. De narrativa kompetenserna som Nordgren och Johansson formulerat, att erfara, tolka och att orientera sig gör sig alla aktuella utifrån ämnes- och kursplanen med deras tillhörande kommentarer. De interkulturella kompetenserna blir också aktualiserade. Att se historia som en social och kulturell process har explicit blivit uttryckt i dokumenten och det finns även en uppmuntran samt krav på representationer från olika kulturer. Decentralisering av perspektiv aktualiseras i samband med formuleringen om att eleverna ska kunna sätta sig in i historiska människors perspektiv och deras levnadsvillkor med hjälp av källmaterial eller exempel på historiebruk. Det kan också tillämpas när elever behöver arbeta med en historisk frågeställning för att de ska kunna bedöma sin slutsats som rimlig. Exempel på detta redogörs och förklaras under avsnittet om de nationella proven.

Denna bild kompliceras dock när det centrala innehållet vägs in i analysen. Framförallt försvåras lärarens handlingsutrymme att välja ut vilket innehåll som ska med i undervisningen för grundskolan då det centrala innehållet i vissa fall är uttryckt explicit till ett område. Därför kommer grund- och gymnasieskolan skiljas åt när det gäller begränsningar eller möjligheter för interkulturellt historiskt lärande i styrdokumentens delar om det centrala innehållet.

---

<sup>77</sup> Skolverket, 2017b, Sid. 9.; Skolverket, 2017f, Sid. 10.

## 2.2.2 Grundskolans centrala innehåll i relation till interkulturellt historiskt lärande

Den första begränsande faktorn i kursplanen är urvals begränsningar. Det innebär att formuleringarna indikerar att en historisk händelse, process m.m. ska studeras utifrån ett specifikt geografiskt område, eller ett kulturellt perspektiv. T.ex. ska industrialiseringens orsaker och konsekvenser studeras utifrån ett svenskt respektive europeiskt perspektiv. Formuleringar som demokratiseringen av Sverige, utvecklingen av det svenska välfärdssamhället och historiska perspektiv på de svenska minoriteternas situation är liknande exempel.<sup>78</sup> Att avgränsa på detta vis försvårar inkluderingen av andra historiska berättelser och perspektiv från olika delar av världen. Men det behöver inte vara avgörande hinder. För samtidigt som Europa och Sverige tas upp i samband med industrialiseringen fortsätter formuleringen med innehåll som ska följas upp. Bl.a. ska ”konsekvenser för olika samhällsgrupper och människors levnadsvillkor i Sverige, Norden, Europa och några olika delar av världen”<sup>79</sup> behandlas. I citatet betonas återigen Sverige och Europa vilket kan leda till att undervisningen om industrialiseringen blir eurocentrisk och därmed är det möjligt att perspektiven från de andra delarna av världen som också skall förekomma ges mindre utrymme. I kursplanens kommentarer utvecklas vad som menas med förändrade levnadsvillkor i denna kontext. Det handlar om att ta upp genomgripande förändringar i människors villkor, t.ex. nya samhällsklasser, ojämn välståndsfördelning och maktbalansen mellan olika grupper.<sup>80</sup> Genom kommentarerna förses läraren med exempel på hur innehållet ska behandlas utifrån olika perspektiv, vilket både kan ha en begränsande såväl som möjliggörande effekt för interkulturellt historiskt lärande. Detta beroende på hur läraren genomför undervisningen. Exempelvis kan undervisningens innehåll endast behandlas ur ett eurocentriskt perspektiv men om läraren uppmärksammar eleverna på detta och problematiserar det med dem och vad för konsekvenser det kan få, kan historia som ett kulturellt konstruerat system synliggöras. Sannolikheten är dock lika stor att det inte sker. Det är en fråga som inte kan besvaras utan att undersöka undervisningen. Liknande exempel i kommentarmaterialet till kursplanen förekommer också gällande revolutioner och ideologier som också kan verka normerande eller inte på hur en lärare planerar och genomför undervisningen.<sup>81</sup>

---

<sup>78</sup> Skolverket, 2011a, Sid. 6, 7.

<sup>79</sup> Skolverket, 2011a, Sid. 6.

<sup>80</sup> Skolverket, 2017e, Sid. 28.

<sup>81</sup> Skolverket, 2017e, Sid. 28.

Samtidigt som geografiska eller kulturella avgränsningar kan försvåra interkulturellt historiskt lärande finns det även innehåll som indikerar på det motsatta, men som i sig själva ändå innehåller samma motsägelser som de ovan. Innehållet som visar på detta är hur de har beskrivit hur studier om högkulturers framväxt och utveckling fram till 1700-talet ska hanteras. Högkulturer definieras som kulturer som ej existerar idag men är viktiga för den historiska referensramen. De ska jämföras med varandra och anledningen till att tidsgränsen är 1700-talet beror på att högkulturer i Amerika ska kunna inkluderas bland de andra kontinenterna Afrika och Asien.<sup>82</sup> I anslutning till detta specificeras det varför den geografiska spridningen görs med hänvisning till en mångkulturell nutid. Dessutom finns en intressant specifikation om vilka högkulturer som gäller i Afrika för det här innehållsområdet, nämligen de söder om Sahara.<sup>83</sup> Formuleringen söder om Sahara är intressant när högkulturspunkten i det centrala innehållet sätts i förhållande mot efterföljande punkt, nämligen att antiken som tidsepok ska behandlas både utifrån sina utmärkande drag såväl som dess betydelse för vår egen tid.<sup>84</sup> Eftersom antiken tenderar att handla om de grekiska stadsstaterna, det romerska riket och det antika Egypten blir noteringen ”söder om Sahara” intressant. Egypten tillhör Afrika men denna formulering indikerar att läroplansförfattarna anser att landets historia tillhör temat antiken och inte temat högkulturer i världen. Detta eftersom Egypten ligger norr om Sahara. Det visar också på en kulturell uppdelning av det centrala innehållet. För de aspekterna ihop kan det innehåll som hitintills redovisats anses vara eurocentriskt, eftersom det stoff som ska behandlas begränsas både geografiskt och kulturellt till Europa i större grad än övriga delar av världen. Detta blir problematiskt ur ett interkulturellt historiskt lärande perspektiv eftersom en grundläggande förutsättning för att konceptet ska fungera är att eleverna får ett innehåll där olika narrativ och perspektiv behandlas.

Skiljelinjen mellan Antiken och andra högkulturer skapar också en utrymmesproblematik för läraren. För på en sida betonar innehållsformuleringen en jämförelse mellan olika högkulturer och på den andra sidan ges antiken en stor vikt då den behandlas under en separat punkt. Läraren behöver då göra en avvägning om hur ämnesområdet ska hanteras. En möjlig väg beskrivs i kommentarmaterialet genom att beskriva kulturmöten mellan de europeiska

---

<sup>82</sup> Skolverket, 2017e, Sid. 26.; Skolverket, 2011a, Sid. 6.

<sup>83</sup> Skolverket, 2017e, Sid. 26.

<sup>84</sup> Skolverket, 2011a, Sid. 6.

högkulturerna och de samtida i Asien och Afrika.<sup>85</sup> De allmänna råden kan ge en fingervisning om hur det centrala innehållet kan hanteras för att undvika en sådan här intressekonflikt och det är att tematisera ihop flera antal punkter så att de bearbetas under större arbetsmoment.<sup>86</sup> Däremot är det flera andra omständigheter som påverkar hur läraren arbetar som bestämmer hur en sådan uppgift kan realiseras i praktiken, bl.a. är tid och elevgrupp viktiga faktorer.

Den andra faktorn i kursplanens centrala innehåll som inverkar både på ett möjliggörande och hämmande sätt på interkulturellt historiskt lärande är att det centrala innehållet kan kategoriseras utifrån fyra olika utvecklingslinjer, kulturmöten, migration, politik och levnadsvillkor. Dessa är tänkta genomsyra undervisningen för att eleverna ska kunna få se långsiktiga historiska sammanhang.<sup>87</sup> Kulturmöten och migration är enligt Nordgren och Johansson viktiga komponenter för interkulturellt historiskt lärande när innehållet i undervisningen cirkulerar runt en sådan tematik. Att kursplanens centrala innehåll är konstruerat utifrån de två utvecklingslinjerna främjar ett interkulturellt historiskt lärande. Att eleverna ska få leva sig in och undersöka levnadsvillkor för människor i historisk tid med hjälp av historiska källor bidrar också till att de övar en förmåga att decentralisera sina egna perspektiv. Men även här finns en konfliktyta mellan utvecklingslinjerna och den synliggörs i de arbetsområden som det centrala innehållet är strukturerat efter. Konflikten ligger huvudsakligen mellan politik och de andra utvecklingslinjerna där antalet innehållspunkter med politisk karaktär får övertag. Revolutioner, politiska ideologiers framväxt, världskrigen, nationalism, imperialism, kolonialism, demokratier och diktaturer, Sveriges demokratisering och utvecklande av välfärdssamhället, efterkrigstiden med betoning på kalla kriget samt uppkomst och utveckling av internationella organisationer som FN och EU är innehåll som ska tas upp med en politisk karaktär.<sup>88</sup> Konflikten blir detsamma som ovan redogjordes för högkulturerna, dvs. att läraren behöver göra en avvägning. Samtidigt bör det också poängteras att en historieundervisning med fokus på politisk utveckling inte omöjliggör ett interkulturellt historiskt lärande. För trots att den politiska utvecklingslinjen har ett innehållsmässigt övertag ges utvecklingslinjen levnadsvillkor ett utrymme under samtliga områden i kursplanen. Exempelvis ska historiska berättelser från skilda delar av världen med skildringar om

---

<sup>85</sup> Skolverket, 2017e, Sid. 27.

<sup>86</sup> Skolverket, 2011b, Sid. 13.

<sup>87</sup> Skolverket, 2017e, Sid. 6.

<sup>88</sup> Skolverket, 2011a, Sid. 6–7.; Skolverket, 2017e, Sid. 28–32.

upplevelser av förtryck i form av rasism, diktatur eller motståndsb berättelser om detta tas upp i samband med behandlingen av imperialismen och världskrigen. I arbetsområdet om demokratisering, efterkrigstid och globalisering ska ett historiskt perspektiv på de svenska minoriteternas situation belysas och här kan källmaterial ur deras perspektiv med fördel användas för att lyfta historiska röster som ofta glöms bort.<sup>89</sup> Genom att källmaterial ska användas i sådana sammanhang kompletteras den politiskt eurocentriska utvecklingslinjen med andra perspektiv på utvecklingen, vilket kan förse eleverna med alternativa synsätt som kan kollidera med deras tidigare uppfattningar. På det sättet kan eleverna få möjlighet att tolka historia som ett kulturellt system, vilket kan bidra till medvetenhet om vilka aktörer som ofta glöms bort i en historietradition som behandlar Sveriges eller Europas utveckling. Möjligheten finns även att källmaterialet kan ge en skildring av kulturmöten i historien.

Historiebruk är en del av det centrala innehållet där en betoning ligger på hur historia används för att stärka gemenskaper, nationella identiteter, hur historisk kunskap kan användas för att förstå hur dåtidens människor hade det samt hur historia från 1800–1900-talet kan synas i vår vardag.<sup>90</sup> Det är en viktig del av interkulturellt historiskt lärande där ett historiebruksperspektiv är centralt. Eleverna behöver möta en mångfald av historiebruk från olika sociala och kulturella kollektiv och få använda historisk kunskap för att orientera sig i det nutida mångkulturella samhället för att bli medvetna om hur detta skapar historiska narrativ och används som påtryckningsmedel inom exempelvis politik. Vidare beskriver kommentarmaterialet att eleverna ska utveckla historisk empati, vilket förklaras som förmågan att genomföra den dubbla tankeoperationen kring att förstå den dåtida människans tankar utifrån dennes levnadsvillkor såväl som att ta ställning, etiskt och moraliskt, utifrån nutida värderingar om det förflutna.<sup>91</sup> Utifrån dessa utgångspunkter blir historiebruk en möjliggörande faktor för interkulturellt historiskt lärande, särskilt om detta genomsyrar undervisningens innehåll under alla arbetsmoment på samma sätt som det centrala innehållet betonat att någon form av historiskt källmaterial ska behandlas under varje arbetsområde. Men historiebruk är inte presenterat på det viset i kursplanen utan presenteras under rubriken ”Hur historia används och historiska begrepp”<sup>92</sup>. Återigen blir detta en fråga som är beroende på läraren och vederbörandes bedömning kring vilket upplägg som passar bäst. Utifrån

---

<sup>89</sup> Skolverket, 2011a, Sid. 6–7.

<sup>90</sup> Skolverket, 2011a, Sid. 7.

<sup>91</sup> Skolverket, 2017e, Sid. 33.

<sup>92</sup> Skolverket, 2011a, Sid. 7.

styrdokumentet kan historiebruk då antingen behandlas som ett eget arbetsmoment eller bli en integrerad del av historieundervisningen där olika exempel från olika kulturer och delar av världen tas upp under de andra innehållspunkterna. T.ex. är historiebruk om skapandet av nationella identiteter passande i samband med att nationalism behandlas. Det är det senare som möjliggör att historiebruk kan användas för ett interkulturellt historiskt lärande enligt Nordgren och Johansson då exempel på det behövs integreras i undervisningen. Det krävs även en mångfald av historiebruks exempel som kan bli svårt att få med utifrån det centrala innehållets eurocentriska perspektiv. Det centrala innehållet om hur historien kan ta sig uttryck i våra dagar aktualiserar även förmågan att orientera sig i samtiden med hjälp av en historisk referensram.

Sammanfattningsvis skapar det centrala innehållet i kursplanen både möjliggörande och begränsande faktorer för i vilken grad ett historiskt interkulturellt historiskt lärande kan tillämpas. Det som vid en första anblick kan anses vara begränsande blir vid en närmare granskning ett mindre hinder, eller tvärtom. Motsägelser uppstår dels pga. den mängd stoff som ska läras ut samt med de uttalade utvecklingslinjerna. Konsekvensen blir att den enskilda läraren får bestämma hur undervisningen ska formas och detsamma gäller för hur historiebruk implementeras. Att historiskt källmaterial ska förekomma under nästintill varje moment stärker ett interkulturellt historiskt lärande, särskilt om hänsyn tas till ämnets syftesformulering kring källor. Ser vi resultatet av textanalysen av det centrala innehållet i relation till det som redovisades om syftesformuleringen, ges intrycket av att ett interkulturellt historiskt lärande kan ske inom de ramar styrdokumentet skapar, men att det ställer läraren inför didaktiska problem kring urval av stoff samt arbetsmetoder.

### **2.2.3 Gymnasieskolans centrala innehåll i relation till interkulturellt historiskt lärande**

Under analysen av syftesformuleringen nämndes det att stoffurvalet i ämnesplanen ska väljas utifrån ämnets syftesskrivning. Särskilt angående stoff som kan ha betydelse för nutid och framtid och ge eleverna möjlighet att analysera historiska förändringsprocesser utifrån olika tolkningar.<sup>93</sup> Formuleringen ger intrycket av att läraren har fritt spelrum gällande vilket stoff som kan aktualiseras i undervisningen, vilket gör att läraren själv i det fallet avgör om interkulturellt historiskt lärande kan äga rum. Detta är däremot inte fallet för ämnesplanen när det centrala innehållet tas med i beräkningen för kurserna 1b och 1a1.

---

<sup>93</sup> Skolverket, 2017f, Sid. 2.



I likhet med kursplanen i grundskolan har ämnesplanen en geografisk och/eller kulturell avgränsning formulerad i det centrala innehållet. Den är dock endast explicit uttryckt under en enda punkt som behandlar den europeiska epokindelningen utifrån ett kronologiskt perspektiv.<sup>94</sup> Syftet med denna innehållspunkt är att främst problematisera epokindelningar för att sedan göra vissa fördjupningar om epoker som renässansen, medeltiden, antiken eller förhistorisk tid m.m. Det motiveras med att den europeiska epokindelningen är gjord utifrån särskilda kulturella och politiska förutsättningar och används parallellt med andra indelningar som t.ex. stenålder, bronsålder osv.<sup>95</sup> En frågeställning i det centrala innehållet som exemplifierar detta bra är följande:

*.../ varför tidsbegreppet vikingatid infördes i Sverige under 1800-talets slut eller jämförelser med tidsindelningar i någon utomeuropeisk kultursfär som Kina eller Indien.<sup>96</sup>*

Att problematisera epokindelning är inte ett uttalat syfte i det centrala innehållet för grundskolan men däremot ska eleverna kunna förstå varför och hur dessa uppkommer.<sup>97</sup> Detta i relation till citatet ovan synliggör den kunskapsprogression läroplansförfattarna anser att eleverna ska kunna göra. För ett interkulturellt historiskt lärande blir detta intressant eftersom progressionssteget visar på att eleverna bör vara medvetna om att historiska tidsindelningar är konstruerade av människor innan de påbörjar gymnasiets kurser. När de väl påbörjar gymnasiets kurser utmanas de i att problematisera dessa indelningar, vilket innebär att eleverna har gått från att se historiska narrativ som givna, i nästa steg att se dem som beroende av kulturella och sociala processer till att ifrågasätta och dekonstruera dem. Eleverna går således igenom att få erfara och tolka historien som en narrativ struktur beroende på sociala och kulturella kontexter till att dekonstruera dessa narrativ vilket troligen gör de medvetna om hur historia kan erfaras som en samtida kultur. Alla de stegen är en del i progressionen i ett interkulturellt historiskt lärande och att problematisera den europeiska epokindelningen kan vara viktigt för att få eleverna medvetna om att de själva utövar och tillhör en historisk kultur i ständig utveckling. Epokproblematisering innebär alltså en möjliggörande faktor trots en betoning på det europeiska perspektivet. Men om denna punkt når sin potential i undervisningen återstår att undersöka, eftersom elevernas förkunskaper spelar en viktig roll samt att läraren inte har obegränsat med tid. Det finns annat innehåll som

---

<sup>94</sup> Skolverket, 2017b, Sid. 3, 9.

<sup>95</sup> Skolverket, 2017f, Sid. 6, 9.

<sup>96</sup> Skolverket, 2017b, Sid. 3.

<sup>97</sup> Skolverket, 2011a, Sid. 7.; Skolverket, 2017e, Sid. 34.

är preciserat och konkurrerar om undervisningsutrymmet på liknande sätt som redovisats för grundskolan.

Industrialiseringen och demokratisering under 1800–1900-tal samt andra viktiga globala förändringsprocesser är den andra innehållspunkten som begränsar vilket stoff som kan inkluderas i undervisningen.<sup>98</sup> Till skillnad från kursplanen beskriver inte ämnesplanen för hur en specifik region av världen påverkades av demokratiseringen såväl som industrialiseringen. Vad som åsyftas med viktiga globala förändringsprocesser är att dessa inte behöver förläggas under tidsperioden 1800–1900-tal utan kan vara förändringsprocesser som har behandlats under fördjupningar som redan gjorts under den äldre historien.<sup>99</sup> Hur dessa ska behandlas skiljer sig åt mellan kurs 1a1 och 1b. I kurs 1b styrs vilka dessa globala förändringsprocesser en aning mer pga. att kursen är högskoleförberedande och är mer historievetenskapligt lagd än kurs 1a1. I kommentarmaterialet beskrivs det att de historiska förändringsprocesserna ska vara storskaliga och långsiktiga samt ge eleverna möjlighet att möta olika perspektiv som kontinuitet och förändring. Detta eftersom kursen innehåller arbete med historiska frågeställningar.<sup>100</sup> För detta samman med hur källmaterial ska hanteras i respektive kurs, synliggörs det att elever som går historia 1b bör få en tydligare inblick i hur ett historiskt vetenskapligt narrativ konstrueras än elever som går kurs 1a1. Historia 1b innehåller både arbete med källkritisk metod i arbetet med granskning, tolkning och värdering av källmaterial samt att ställa historiska frågeställningar till källmaterialet. Kurs 1a1 innehåller däremot inte källkritisk metod i arbetet med källmaterial eller historiska frågeställningar, däremot ska de visa källkritiska reflektioner.<sup>101</sup> Källmaterialet ska i kurs 1a1 användas så eleverna ska kunna tolka och använda en källa för att besvara en färdigformulerad fråga. Att tolka innebär att kunna se källans syfte den tillkommit i och vilken relevans den har för att svara på frågan. Med användning av källan menas att eleven använder tidigare historisk kunskap och sätter källan i ett historiskt sammanhang.<sup>102</sup> Således ger inte det centrala innehållet och kunskapskraven för kurs 1a1 samma förutsättningar för dekonstruering av historiska narrativ som 1b. Däremot är det inte osannolikt att källkritisk metod inkluderas i kurs 1a1 så den liknar 1b, men sannolikheten är låg då kurserna har helt

---

<sup>98</sup> Skolverket, 2017b, Sid. 3, 9.

<sup>99</sup> Skolverket, 2017f, Sid. 9, 6.

<sup>100</sup> Skolverket, 2017f, Sid. 9.

<sup>101</sup> Skolverket, 2017b, Sid. 3–5, 9–12.; Skolverket, 2017f, Sid. 6, 9–10.

<sup>102</sup> Skolverket, 2017f, Sid. 6.

olika förutsättningar att behandla samma innehåll. Kurs 1b är en kurs som sträcker sig över ett läsår medan 1a1 endast omfattar en termin, samt att kurs 1b är högskoleförberedande vilket inte kurs 1a1 är.<sup>103</sup> Vad källmaterialet ska bidra med gällande dess innehåll är däremot detsamma för kurserna. De ska förse eleverna med historiska erfarenheter i politiska konflikter, kulturella förändringar eller människors strävan att förbättra sin egen eller andras tillvaro. Det uppmuntras att källorna ska analyseras ur eller ge olika perspektiv som t.ex. social bakgrund, etnicitet eller sexualitet m.m. på historiska händelser eller förlopp.<sup>104</sup> Genom att olika perspektiv och aktörer kan göra sig hörda kring de förändringsprocesser som studeras i ämnesplanen finns det möjlighet att skapa ett interkulturellt historiskt lärande med en mångfald av historiska berättelser som kan ge annorlunda eller nyanserade perspektiv på exempelvis industrialiseringen eller demokratiseringen. En väsentlig skillnad gällande hur historiskt källmaterial finns formulerat under det centrala innehållet jämfört med kursplanen är att det har en egen punkt.<sup>105</sup> Detta kan tolkas som att historiskt källmaterial ska behandlas för sig självt, särskilt gällande kurs 1b då arbetet med historiska källor ska vara mer omfattande. Om källmaterialet behandlas på det sättet riskerar det att förlora sitt historiska sammanhang och därmed minskas integreringen av olika perspektiv kring de historiska händelser, förlopp och förändringsprocesser som ska studeras enligt ämnesplanen. På det sättet kan potentialen för ett interkulturellt historiskt lärande bli mindre nyttjat. Detta trots att de allmänna råden uppmanar läraren att integrera det centrala innehållet så att punkterna inte behandlas var för sig. För samtidigt har läraren ett eget utrymme att forma undervisningen så länge vederbörande arbetar i enlighet med ämnets syfte såväl som kunskapskrav.<sup>106</sup> För kurs 1b kan också sannolikheten för en integrering vara större eftersom kommentarmaterialet till ämnesplanen påpekar att källmaterialet kan ge ett tydligt aktörsperspektiv i studierna av förändringsprocesserna och på så vis belysa förhållanden mellan individ och struktur. Detsamma gäller för frågeställningar som ska ställas till källmaterialet där ämnen som individens handlingsutrymme i en viss historisk kontext kan studeras utifrån ett källmaterial.<sup>107</sup>

---

<sup>103</sup> Skolverket, 2017b, Sid. 2.; Skolverket, 2017f, Sid. 4.

<sup>104</sup> Skolverket, 2017b, Sid. 3, 9.

<sup>105</sup> Skolverket, 2017b, Sid. 3, 9.

<sup>106</sup> Skolverket, 2011b, Sid. 12–14.

<sup>107</sup> Skolverket, 2017f, Sid. 9.

Historiebruk förekommer också i ämnesplanen på samma sätt som i kursplanen, dvs. som en separat punkt vilket innebär att den också omfattas av samma problematik som redogjordes ovan för källmaterialet. Likheten mellan kurs 1a1 och 1b i detta fall är att båda kurserna ska innehålla exempel på historiebruk som kan relateras till nutida samarbetssträvanden och konflikter.<sup>108</sup> I kommentarmaterialet handlar analysen av historiebruk om att eleven ska kunna se sambandet mellan då och nu genom att t.ex. göra en analogi, kontrastera den dåtida mot den nutida utvecklingen eller genom att förkasta möjligheten att dra slutsatser om nutid eller framtid med hjälp av historiska skeenden.<sup>109</sup> Det innebär att eleverna främst får exempel på historiebruk i nutid och tvingas använda sina tidigare kunskaper för att exempelvis kunna ta ställning till om ett historiebruk är legitimt eller förfalskat. Samtidigt kan ett historiebruk tvinga dem att relativisera sin egen utgångspunkt genom att det kan finnas historiska bevis för att en händelse ägt rum, men att eleven ändå inte tycker historiebruket är rättfärdigat pga. vad exemplet syftar till att väcka för opinion. För att då förstå aktören bakom historiebruket behöver eleven sätta sig in i den gruppens eller individens perspektiv. Att historiebruk inkluderas i ämnesplanen möjliggör således ett interkulturellt historiskt lärande på samma sätt som kursplanen visade. Däremot finns det en skillnad som stärker kurs 1b gällande historiebruk mot kurs 1a1 genom ett tillägg i det centrala innehållet om historiebruk. Tillägget är att exemplen ska spegla hur människor använder historiebruk i vardagsliv, samhällsliv och politik samt hur det används för att skapa identiteter och föreställningar om gemensamma kulturarv.<sup>110</sup> Det är främst identitetsskapande och föreställningar om gemensamma kulturarv som framförallt kan aktivera elevernas historiemedvetande om att de själva tar vissa historiska berättelser för givet och att det påverkar hur de ser på sig själva och andra. Kommentarmaterialet uppmanar också till reflektioner kring den mångfaldsproblematik som ett gemensamt kulturarv för med sig.<sup>111</sup> Det nutida mångkulturella samhället med ett föreställt historiskt kulturarv ska alltså problematiseras ur ett historiskt perspektiv. Eleverna kan således bli medvetandegjorda om deras egen historiska kultur och reflektera om hur de känner att denna påverkar de själva och andra både på gott och ont.

Sammanfattningsvis indikerar det centrala innehållet i ämnesplanen på att läraren inte är lika begränsad i urvalet av stoff som ska hanteras i jämförelse med kursplanen, vilket främjar ett

---

<sup>108</sup> Skolverket, 2017b, Sid. 3, 9.

<sup>109</sup> Skolverket, 2017f, Sid. 6–7, 10.

<sup>110</sup> Skolverket, 2017b, Sid. 9.

<sup>111</sup> Skolverket, 2017f, Sid. 5.

interkulturellt historiskt lärande eftersom lärarna ges större frihet. Det synliggjorda progressionssteget mellan grundskolan och gymnasieskolan visar att problematisering av historiska narrativ är viktigt i historieämnet både på grundskole- och gymnasienivå. Det synliggörs också en skillnad mellan de två gymnasiekurserna, där 1b får större möjligheter och utrymme för dekonstruktion och större analyser av historiska förlopp och händelser än 1a1. I kontrast kan däremot läraren i kurs 1a1 ha större enkelhet i att inkludera historiskt källmaterial mer integrerat i undervisningen eftersom kursen inte innehåller källkritisk metod eller historiska frågeställningar till ett källmaterial. Samtidigt kan kurs 1b på ett liknande sätt som 1a1 integrera historiebruk då begreppet ges en bredare dimension för kursen.

### 2.3 Interkulturellt historiskt lärande i nationella prov

I textanalysen av kurs- och ämnesplanerna har det framkommit både begränsande såväl som möjliggörande faktorer för interkulturellt historiskt lärande. Jag har även valt att poängtera de gånger då det faktiska utfallet beror på hur lärare väljer att hantera situationen eller innehållsurvalet för undervisningen. En utgångspunkt för denna undersökning är att de nationella proven, utifrån deras syfte i utbildningssammanhang och slutsatser från tidigare forskning, inverkar normerande på lärares praktik. Det är en bild som speglas i denna undersökning. I samtliga rapporter om de nationella proven är det en majoritet av lärarna som uppger att proven hjälpt dem i arbetet med att tolka kursplanens innehåll och kunskapskrav såväl som att det startat didaktiska diskussioner bland lärarkollegorna. I rapporterna, förutom den 2013, uppger även över 90% av de tillfrågade lärarna att stoffet som behandlats i proven har förekommit i deras undervisning.<sup>112</sup> Svaren som lärarna gett visar att de nationella proven för grundskolan i historieämnet påverkar deras yrkespraktik. Utifrån uppgifterna kan de frågor som finns i proven till viss del sägas spegla vad lärare väljer att undervisa såväl som hur de väljer att arbeta med innehållet. Dessutom är det inte orimligt att anta att de nationella proven för gymnasieskolan har liknande effekt eftersom de proven ges ut i samma syfte som dem i grundskolan. En annan faktor som är gällande för grundskolans prov, och troligen för gymnasieskolan likaså, är att de konstrueras för att testa samtliga kunskapskrav och att det centrala innehållet ska aktualiseras till så många områden som möjligt.

---

<sup>112</sup> Skolverket, 2013f, Sid 5.; Skolverket, 2014c, Sid. 9.; Skolverket, 2015g, Sid. 8–9.; Skolverket, 2016b, Sid. 8–9.

Utgångspunkten i provkonstruktionen har varit historiemedvetande och det förklaras som bestående av fyra delar som tydliggörs bäst i rapporterna när elevresultaten presenteras i kartläggningen av vilka förmågor eleverna har lättast respektive svårast för att hantera. Förmågorna är (1) historisk referensram, (2) källhantering, (3) historieanvändning och (4) historiska begrepp.<sup>113</sup> Frågorna som förekommer i proven är skapade för att testa dessa förmågor hos eleverna. Detsamma gäller för gymnasieskolan eftersom både kurs- och ämnesplanens kunskapskravsformuleringar för respektive betygsnivå kan sorteras utefter dessa fyra kategorier. Exempelvis finns det ett stycke som kan kopplas till hantering av källor, en till historisk referensram osv.<sup>114</sup> En trend som synliggörs i resultatrapporteringen för grundskolans nationella prov är att eleverna har svårt att hantera historiska begrepp, vilket kan förklaras med att dessa har blivit preciserade i den nya läroplanen och att lärarna och elever inte är vana vid det än.<sup>115</sup> Jag vill däremot poängtera att elevernas svårighet med begreppsanvändning inte kan representera gymnasieskolans elever. Vad gäller de övriga förmågorna skiftar dessa mellan de olika åren, och framförallt 2015 då resultaten sjunker ordentligt, vilket förklaras med att strukturen på provet ändrades från föregående år och som åtgärdades i provet 2016.<sup>116</sup>

Precis som i analysen av ämnets syfte går det att se utifrån rapporterna om proven att de kan testa interkulturellt historiskt lärande utifrån både frågeställningar och deras innehåll. Elevernas historiska referensram kan utmanas med uppgifter som går emot det som tidigare redovisats om det centrala innehållets eurocentriska utgångspunkt. Källhantering ger eleverna möjlighet att både dekonstruera historiska narrativ såväl som att skapa dem, samt att det ger eleverna möjlighet att få olika perspektiv från olika aktörer. Även användning av begrepp kan bidra till att bl.a. synliggöra utvecklingslinjer utifrån kontinuitet och förändring eller granskning utifrån ett visst perspektiv. Historieanvändning tvingar eleven att göra en koppling mellan då- och nutid och att ta ställning till om historiebruket är korrekt utifrån sitt historiska sammanhang eller om syftet med bruket är etiskt eller moraliskt rätt ur ett dåtid- eller nutidsperspektiv. Provens frågekonstruktion blir således en viktig utgångspunkt i att se om eleverna ges chans till detta.

---

<sup>113</sup> Skolverket, 2013f, Sid. 2–4.; Skolverket, 2014c, Sid. 2–6.; Skolverket, 2015g, Sid. 2–6.; Skolverket, 2016b, Sid. 2–6.

<sup>114</sup> Skolverket, 2011a, Sid. 10–12.; Skolverket, 2017b, Sid. 3–4, 10–12.

<sup>115</sup> Skolverket, 2013f, Sid. 3–4.; Skolverket, 2014c, Sid. 5–6.; Skolverket, 2015g, Sid. 5–6.; Skolverket, 2016b, Sid. 5–6.

<sup>116</sup> Skolverket, 2015g, Sid. 8.; Skolverket, 2016b, Sid. 8.

En grundkomponent av interkulturellt historiskt lärande är att undervisningen ska innehålla olika historiska berättelser och erfarenheter från olika sociala och kulturella grupper för att på det viset skapa en mångfald av olika perspektiv på historien. I analysen av ämnes- och kursplanen konstaterades att det finns en eurocentrisk betoning, framförallt i kursplanen. I de nationella proven som undersökts är detta en bild som har förstärkts. Direkt bör det dock sägas att de sex uppgifter jag har kunnat analysera ur grundskolans prov vårterminen 2014 endast handlar om Sveriges nationella minoriteter, medan de övriga 12 uppgifterna omfattas av sekretess.<sup>117</sup> Däremot innehåller inte uppgifterna i de övriga proven samma fokusering på ett tema men likväl finns det en tydlig eurocentrisk inriktning. Gällande problematiken kring högkulturer i övriga världen kontra antiken förstärker provens frågor betoningen på antiken. I provet 2013 berör en fråga vilka som hade rösträtt i antikens Aten samt en källmaterials fråga om vilken makt präster hade i det antika Egypten.<sup>118</sup> I proven för kurs 1a1 och 1b förekommer samma historiebruksuppgift där eleven ska analysera tre olika former av historiebruk om de 300 spartanska krigarna vid slaget om Thermopyle.<sup>119</sup> För grundskolans prov kan detta dock förklaras genom att eleverna antogs ha studerat dessa i årskurs 7 då läroplanen innan lgr11 fortfarande hade kunskapsområdet forna civilisationer.<sup>120</sup> Faktum kvarstår också att provkonstruktörerna utgår från det centrala innehållet i skapandet av proven och troligen använder punkten om antiken istället för övriga högkulturer eftersom eleverna bör ha mött det området, istället för att chansa bland de övriga alternativen som finns att tillgå. Detsamma gäller för gymnasiet, där det bör påpekas att eleverna förses med en liten faktaruta om slaget vid Thermopyle. Trots detta kan det få effekt på lärarnas didaktiska övervägningar om hänsyn tas till det inflytandet nationella prov har och deras syfte som kontrollinstrument. Om lärare ser att kunskaper om antiken testas i de nationella proven genomgående, under förutsättningen att resultatet ovan inte utgör ett undantag utan en regel, kan det antas att antiken i grundskolan ges mer utrymme än de övriga högkulturerna. I gymnasiet nämns inte antiken specifikt men innehållet under den äldre historien innan 1800-talet ska behandlas med ett fåtal fördjupningar. Om antiken då aktualiseras i proven för gymnasiekurserna lär utfallet även bli detsamma där trots en mer öppen formulering om hur stoffurvalet ska gå till i gymnasieskolan än i grundskolan. Däremot är det inte endast den här företeelsen i proven som resulterar i att proven förstärker den eurocentriska bilden som framträtt i kurs- och ämnesplanen. Frågorna är

---

<sup>117</sup> Skolverket, 2014a.; Skolverket, 2014c, Sid. 2.

<sup>118</sup> Skolverket, 2013a, Sid. 8, 4.

<sup>119</sup> Skolverket, 2015a, uppgift 3.; Skolverket, 2015d, uppgift 4.

<sup>120</sup> Skolverket, 2013f, Sid. 2.

för det mesta konstruerade så att eleven måste aktivera en historisk referensram som tillhör en västerländsk historietradition. Exempelvis är världskrigen, mellankrigstiden och efterkrigstiden aktualiserade ur ett europeiskt politiskt perspektiv.<sup>121</sup> Det kan ta sig uttryck genom att eleverna ska kunna redogöra för orsaker bakom nazisterna maktövertagande i Tyskland under 1930-talet, förklara ett historiebruk om kristallnatten och varför det gjordes, en källkritisk granskning om vilken källa som skulle vara bäst att bevisa julfreden 1914 under första världskriget på västfronten eller hur Olof Palme använder Förintelsen och andra folkmord för att kritisera USA:s bombningar av Hanoi 1972. Andra uppgifter aktiverar även en svensk historisk referensram.<sup>122</sup> Exempelvis ska eleven redogöra för den svenska demokratiseringen, att med hjälp av källor dra en slutsats om hur det var att arbeta för företaget Strumpan i Sverige på 1960-talet eller att utifrån data om hur många som tagit studenten i Sverige i ett historiskt perspektiv, kunna dra slutsatser om hur det kan se ut i framtiden. Övriga ämnesområden som inte passar in i de kategoriseringarna ovan men som fortfarande kan sägas tillhöra ett europeiskt historieperspektiv är en källfråga om franska revolutionen, Leninpriset som historiebruk, industrialiseringen som process och historiebruk av den, epokindelning och ideologiska begrepp.<sup>123</sup> En viktig nyansering bör dock göras. Trots att de redogjorda frågorna kan inverka begränsande på interkulturellt historiskt lärande genom att verka normerande för hur läraren väljer ut stoffet på samma sätt som redogjordes för antiken kontra andra högkulturer, bör också hänsyn tas till kunskapskraven. En anledning till att Förintelsen gör sig gällande i grundskolans prov beror på att Förintelsen är det enda specifika innehållet som eleven måste kunna redogöra för att få betyget E och därmed godkänt. Samtidigt förordnas det att eleven ska kunna ha kunskaper om *olika* historiska förlopp, skeenden och gestalter under *olika* tidsperioder.<sup>124</sup> Det senare gäller också för kunskapskraven i historia 1a1 och 1b med skillnaden att förlopp har bytts ut mot förändringsprocesser och att eleven ska kunna föra fram olika tolkningar av dem.<sup>125</sup> Eftersom de nationella proven är tänkta att testa alla kunskapskrav utifrån det centrala innehållet är det därför inte förvånande att provkonstruktörerna väljer ut uppgifter som de antar att eleverna har berört eller bör ha kännedom om sedan tidigare. För grundskolans prov innebär det en uppgift som berör det mer preciserade centrala innehållet, t.ex. Sveriges demokratisering och

---

<sup>121</sup> Skolverket, 2013a, Sid.5, 14, 16.; Skolverket, 2013c, Sid. 6.; Skolverket, 2015a, uppgift 7, 8, 9.; Skolverket, 2015d, uppgift 6, 8, 9d.

<sup>122</sup> Skolverket, 2013c, sid. 3, 6–20.; Skolverket, 2015a, uppgift 2, 5, 8.; Skolverket, 2015d, uppgift 2, 7.

<sup>123</sup> Skolverket, 2013a, sid. 9, 12, 18–20.; Skolverket, 2013c, Sid. 4.; Skolverket, 2015a, uppgift 1.; Skolverket, 2015d, uppgift 1, 9a-9c.

<sup>124</sup> Skolverket, 2011a, Sid. 10.

<sup>125</sup> Skolverket, 2017b, Sid. 3–5, 10–12.



utvecklandet av en välfärdsstat. Att liknande uppgifter i gymnasiets prover förekommer med ett liknande ämnesområde fast med svårare frågor är därför inte förvånande ur en praktisk synvinkel. Dock innebär detta för lärarna ur ett praktiskt perspektiv att ge eleverna det ämnesinnehåll så att de klarar av uppgifterna på de nationella proven för att statistiken ska se bra ut. Proven är lika mycket ett sätt att kontrollera elevernas måluppfyllelse som det är att kontrollera lärarnas arbete. Rent hypotetiskt skulle eleverna kunna behärska alla de förmågor som kunskapskraven efterfrågar men att stoffet i undervisningen har haft ett helt annat urval av förändringsprocesser eller förlopp till skillnad mot de nationella proven. Det gör provuppgifterna betydligt svårare för eleverna att lösa. Detta gäller framförallt i gymnasieskolan då det centrala innehållet där inte är lika styrt som i grundskolan.

Att frågorna har en eurocentrisk karaktär innebär dock inte att interkulturellt historiskt lärande utesluts som en möjlighet. Det finns andra delar av konceptet som snarare har att göra med *hur* frågan ser ut än innehållet. Om en uppgift handlar om att eleven utifrån olika källor ska försöka avgöra hur det var att arbeta på företaget Strumpan i 1960-talets Sverige, måste eleven utifrån frågan både väga källorna källkritiskt i förhållande till frågeställningen såväl som att med hjälp av sina övriga kunskaper kunna bedöma rimligheten i de slutsatser som tas.<sup>126</sup> Eleven kan genom en sådan fråga konstruera ett eget historiskt narrativ vilket gör eleven medveten om att historiska berättelser, även vetenskapliga sådana, är skapade av människor i en viss kulturell kontext. Det är ett steg mot interkulturellt historiskt lärande. En annan uppgift om hur kommunismens arv hanteras i två helt olika samhällskontexter, utmanar eleven att, utifrån historisk kunskap om kalla kriget och situationen i Östeuropa, bedöma i vilket syfte som två olika historiebruk om kommunismens arv görs för att sedan ta ställning till om de tycker historiebruken är lämpliga ur ett etiskt eller moraliskt perspektiv.<sup>127</sup> Eleven måste då försöka sätta sig in de olika aktörernas perspektiv för att förstå deras syfte med historiebruket. Samtidigt aktiveras elevens historiska referensram används för detta, och för att etiskt ta ställning till hur lämpligt historiebruket kan vara i relation till det sammanhang där historiebruket sker. Det är en fråga som skapar förutsättningar för att eleven ska kunna orientera sig i historia som en kulturell process där två olika perspektiv möts och som eleven utifrån sina egna kunskaper ska värdera. Dessa steg är en del av ett interkulturellt historiskt lärande. En annan komponent av interkulturellt historiskt lärande är att eleverna ska få möta

---

<sup>126</sup> Skolverket, 2013c, Sid. 12.; Skolverket, 2013d, Sid. 43–45.

<sup>127</sup> Skolverket, 2015d, uppgift 8.; Skolverket, 2015c, Sid. 16–19.

historien med en mångfald av röster där aktörer som behandlas ges en egen aktiv röst. Detta görs framförallt synligt i uppgifterna om de svenska minoriteterna. En källhanteringsuppgift handlar om att bedöma den källkritiska trovärdigheten i ett uttalande av en rom om sin barndom i Göteborg under 1950-talet.<sup>128</sup> Eleven ges här möjlighet att i ett historiskt källmaterial få leva sig in i hur en romsk person kan haft det i Sverige under 1950-talet, trots att uppgiften inte efterfrågar varför personen uttalar sig om barndomen på det sätt som görs. Materialet används här på det sättet som föreskrivits i syftet för historieämnet och i det centrala innehållet, dvs. källmaterial som speglar de svenska minoriteternas historia och levnadsvillkor i Sverige. Men uppgiften är också den enda som ger minoriteterna en aktiv röst. De andra uppgifterna handlar mer om hur minoriteterna har behandlats i Sverige och hur deras förutsättningar ser ut idag samt en fråga om hur utvecklingen kan se ut i framtiden. Det källmaterial som då görs sig gällande berättar om romer, judar och samer ur ett majoritetsperspektiv snarare än ur ett minoritetsperspektiv som skulle vara mer efterfrågat för ett interkulturellt historiskt lärande.<sup>129</sup> Jag vill däremot betona att källmaterialets majoritetsperspektiv inte saknar förmågan att ge en bild av hur minoritetsbefolkningens levnadsvillkor har sett och ser ut idag.

I kursplanen redogjordes det för att den politiska utvecklingslinjen som var formulerad hamnade i ett konfliktutrymme med de andra tre om migration, kulturmöten och levnadsvillkor. De exempel på frågor som redovisats ovan följer denna trend, där däremot temat levnadsvillkor dock kan sägas förenas med det politiska perspektivet. I den sista uppgiften om de svenska minoriteterna ska eleverna med hjälp av de källor som redan använts i tidigare uppgifter tillsammans med en till, ta ställning till hur romernas situation i Sverige kommer att se ut i framtiden med hjälp av begreppen kontinuitet och förändring.<sup>130</sup> Det är framförallt källorna som eleverna har tillgång till som skapar den politiska inriktningen för frågan. De källor som är de äldsta är samtliga politiska beslut om hur romer och judar ska utvisas eller att samer ska konverteras till kristendomen. De mest moderna är uttalanden från politiker om romernas situation i Sverige samt varför man inte vill hissa den romska flaggan. Boken Singoalla är den enda källa som inte är av politisk karaktär som eleverna har till hands.<sup>131</sup> För att besvara frågan behöver eleverna främst basera sin slutsats utifrån hur

---

<sup>128</sup> Skolverket, 2014a, Sid. 6.

<sup>129</sup> Skolverket, 2014a, Sid. 2, 5, 7–9, 13–15.

<sup>130</sup> Skolverket, 2014a, Sid. 9.; Skolverket 2014b, Sid. 7.

<sup>131</sup> Skolverket, 2014a, Sid. 5, 13–14.

källorna kan spegla den politiska utvecklingen om romers rättigheter i Sverige har påverkat deras levnadsvillkor. Två av källorna kan dock betraktas som spegling av kulturmöten, framförallt boken Singoalla eller den romska mannens vittnesmål om sin barndom, varav Singoalla förekommer i elevsvaren i bedömningsanvisningarna. Dock används de politiska källorna i högre grad.<sup>132</sup> Den politiska utvecklingslinjen blir också synlig i uppgifter om världskrig och mellankrigstid. När eleverna ska förklara hur nazisterna kom till makten i Tyskland ligger fokus på orsakerna bakom maktövertagandet. Likaså rymmer historiebruksuppgiften om kristallnatten en politisk utvecklingslinje där exemplet eleverna ska analysera har ett politiskt syfte. Uppgiften handlar om en jämförelse mellan Utöya och kristallnatten som görs på en affisch angående en demonstration mot högerpolitiskt våld.<sup>133</sup> En annan uppgift med bilder som källmaterial indikerar detsamma. Med hjälp av bilderna som föreställer Gustav III, regeringen Edén och regeringen Reinfeldt ska eleverna dra slutsatser kring hur den demokratiska situationen i Sverige har förändrats eller visar på en kontinuitet mellan dessa tre bilders tidsperioder.<sup>134</sup> Den politiska utvecklingslinjen gör sig således mer påtaglig i de nationella proven precis som det redogjordes för i det centrala innehållet i kursplanen.

Samma former av utvecklingslinjer gör sig inte gällande för gymnasieskolans nationella prov. I det centrala innehållet betonas det att 1800- och 1900-talets förändringsprocesser skulle vara en del av undervisningen, framförallt demokratisering och industrialisering, och i kunskapskraven synliggörs det att eleverna ska få redogöra olika tolkningar för dessa.<sup>135</sup> För interkulturellt historiskt lärande blir olika tolkningar eller perspektiv på förändringsprocesser intressant och frågorna som förekommer i båda proven efterfrågar detta. För provet i historia 1a1 finns det två uppgifter. En där eleven ska besvara en frågeställning kring varför andelen industriarbetade personer i Sverige har ökat och sedan sjunkit under en tidsperiod från 1750–2010 där eleven uppmanas att använda olika perspektiv, t.ex. ett ekonomiskt, socialt eller politiskt sådant för att nyansera svaret. Nästa del av samma uppgift ber eleven att ta ställning till hur utvecklingen i framtiden har sett ut med hjälp av historiska exempel.<sup>136</sup> Den andra uppgiften ber eleven istället att förklara varför två perspektiv, ett negativt och ett positivt, på

---

<sup>132</sup> Skolverket, 2014b, Sid. 8–9.

<sup>133</sup> Skolverket, 2013a, Sid. 14, 16.

<sup>134</sup> Skolverket, 2013c, Sid. 16.; Skolverket, 2013d, Sid. 8–9.

<sup>135</sup> Skolverket, 2017b, Sid. 3–5, 9–12.

<sup>136</sup> Skolverket, 2015a, uppgift 5.

Sveriges neutralitet under andra världskriget kan finnas och sedan själv ta ställning.<sup>137</sup> Frågorna utmanar eleven i att se på en historisk process ur olika perspektiv och kan på det viset finna olika faktorer som påverkar utvecklingen, vilket ger eleven en insikt om att det som anses meningsfullt i ett historiskt narrativ beror på perspektivet man angriper frågan på. Att göra en prognos om framtiden med hjälp av historia bidrar till att eleven kan se att det förflutna är relevant både för nutiden och framtiden. Den andra uppgiften att förklara två olika perspektiv övar eleven i att leva sig in i ett annat perspektiv såväl som att det möjliggör att elevens tidigare uppfattning kan ifrågasättas, vilket gör eleven mer självmedveten om sin historiska uppfattning. Detsamma gäller för tre uppgifter i provet för historia 1b. I likhet med uppgiften om utvecklingen av industriarbetare i Sverige ska eleven ta ställning om det är flera eller mindre personer som kommer att studera på gymnasium och ta studenten i framtiden med hjälp av kunskap om förändringsprocesser under Sveriges 1900-tal och uppmanas att använda perspektiven social bakgrund, klass, kön/genus i sitt resonemang. Den andra uppgiften är den om kommunismen om historiebruk vilken redogjorts ovan. Den tredje är historiebruksuppgiften om Thermopyle där eleverna ska ta ställning till hur de tre exemplen som förekommer påverkar situationen för *flyktingar* i Grekland.<sup>138</sup> Eleven måste då sätta sig in i ett specifikt perspektiv. Det skiljer sig från historia 1a1 genom att frågan handlar om vilket historiebruk som har störst effekt på *samhället i stort*.<sup>139</sup>

Ett annat ämnesområde som till skillnad från de som hitintills har redovisats kan inte sägas vara uttryck för ett eurocentriskt eller typiskt politiskt innehåll, vilket nyanserar den bild som hitintills har framträtt. Dessa uppgifter förekommer i proven både för grundskolan och gymnasiet och skapar möjligheter för interkulturellt historiskt lärande primärt genom att källmaterialet återspeglar en mängd aktörer och frågor som berör källhantering låter eleverna att både konstruera och dekonstruera historiska slutsatser. Uppgifterna skapar också förutsättningar för eleven att leva sig in i andras villkor och ta ställning till om hur dagens samhälle ser ut. Ämnesområdet i fråga är kolonialismen, imperialismen och slaveriet.<sup>140</sup> En uppgift som innehar alla de egenskaper som redovisades ovan är för historia 1b. Elevens uppgift är uppdelad i två moment. Första delen är att källkritiskt granska två källor utifrån en given frågeställning om hur slavars levnadsvillkor kunde vara under perioden 1790–1820.

---

<sup>137</sup> Skolverket, 2015a, uppgift 8.

<sup>138</sup> Skolverket, 2015d, uppgift 4, 7, 8.

<sup>139</sup> Skolverket, 2015a, uppgift 3.

<sup>140</sup> Skolverket, 2013a, Sid. 6, 10.; Skolverket 2015a, uppgift 4.; Skolverket, 2015e.; Skolverket, 2015f.

Den ena källan är skriven ur en religiös handelsmans perspektiv där han meddelar att han lägger ner sin verksamhet pga. att den bidrar till slaveriets fortsättning, den andra källan är ett utdrag ur en förrymd slavs biografi.<sup>141</sup> Det är främst att eleverna möter två olika perspektiv genom källmaterialet om samma ämne som stärker interkulturellt historiskt lärande i denna del av uppgiften. Den andra delen består i att eleven ska besvara frågan om slaveriets historia primärt har kännetecknats av kontinuitet eller förändring. Till hjälp har eleven de tidigare två källorna samt ytterligare åtta som ursprungligen både är äldre och nyare än de tidigare. Det finns två slavhandlare, en munk som kritiserar spanjoreernas exploatering och mord på lokalbefolkningen i Sydamerika, en historiker som utreder lönsamheten i slaveriet, FN:s tilläggskonvention om slaveri, ett nutida vittnesmål om slaveri och en nyhetsartikel från 2011 som argumenterar att slaveriet inte har försvunnit.<sup>142</sup> I uppgiften får eleven genomföra alla de delar av interkulturellt historiskt lärande som beskrevs inledningsvis i detta stycke. Den främsta orsaken till det är den mångfald av källor som eleven behöver förhålla sig till i arbetet med frågeställningen, vilket möjliggör att eleven samtidigt får se hur historien återspeglas annorlunda ur olika aktörers perspektiv och hur urvalet av källorna görs utifrån deras relevans i förhållande till frågeställningen. Då kan eleven också se vilka röster i historien som trycks undan och vilka som dominerar vid skapandet av en historisk berättelse. I övrigt återspeglar denna uppgift den skillnad som redovisats angående källmaterialets hantering mellan kurs 1b och 1a1. I kursprovet för 1a1 ska eleven dels förklara vilken nackdel användandet av en historikers artikel om myteriet på slavskeppet ”Little George” utifrån syftet att ta reda på händelseförloppet ombord. I nästa del tillförs en hypotetisk källa ur skeppskaptenens perspektiv vars lämplighet att användas i undersökningen ska bedömas i relation till den tidigare källan. I det sista delmomentet ska eleven föra fram källkritiska problem med att använda de två källorna tillsammans för att dra slutsatser om vad som hände ombord.<sup>143</sup> Den största skillnaden finns i antalet källor eleverna behöver hantera samt att det i bedömningsanvisningarnas exempel på elevsvar endast är beroendekriteriet i källkritik som nämns i ett elevsvar på A-nivå.<sup>144</sup> Det kan jämföras mot att detsamma sker på E-nivå för första deluppgiften om slaveriets kontinuitet eller förändring för kurs 1b.<sup>145</sup> För grundskolan förekommer en uppgift som liknar de två om slaveri i kurs 1b och 1a1. Eleven ska med hjälp av fyra källor avgöra, med hjälp av källkritik, vilka källor som kan ha bidragit till en

---

<sup>141</sup> Skolverket, 2015e, Sid. 2.; Skolverket, 2015f, Sid. 3, 4.

<sup>142</sup> Skolverket, 2015e, Sid. 3.; Skolverket, 2015f.

<sup>143</sup> Skolverket, 2015a, uppgift 4.

<sup>144</sup> Skolverket, 2015b, Sid. 13–16.

<sup>145</sup> Skolverket, 2015c, Sid. 21–22.

historikers två slutsatser om att det var trångt på slavskeppen och att människor då såg slavar som handelsvaror. Två källor är bilder. En föreställer en ritning på hur slavar lastades och placerades ombord på slavskeppen och den andra är ett porträtt på Olaudah Equiano som var en slav men lyckades köpa sig fri. Den tredje källan är ett textutdrag ur Equianos självbiografi där han talar om hur förhållandena ombord på slavskeppet var som han transporterades med. Den fjärde är ett utdrag ur en rättegång där en advokat uttalar sig om att slavar är varor och inte människor.<sup>146</sup> Källorna bidrar även här med olika perspektiv på en händelse.

Avslutningsvis ger de nationella provens frågekonstruktion en bild av hur historiskt källmaterial och historiebruk kan möjliggöra ett interkulturellt historiskt lärande. Med utgångspunkten om att proven verkar normerande på lärares yrkespraktik kan exempelvis de frågor om slaveri, kolonialismen och imperialismen ses som goda exempel för lärare som vill utforma en undervisning som går i linje med konceptet. I kontrast till denna bild kan det historiska innehållet som aktiveras genom frågorna sägas tillhöra en eurocentrisk eller västerländsk historieskrivning, vilket till viss del har sin förklaring i provkonstruktörernas svårighet att avgöra vad för stoff som aktualiseras i undervisningen och väljer därför att ta med innehåll i proven som är tydligare avgränsat i det centrala innehållet. Samtidigt har dock en majoritet av lärarna uppgett att det ämnesinnehåll som förekommit i proven också har varit en del av deras undervisning. Uppgifterna tyder således på ett moment 22, är det proven som verkar normerande eller är det att lärarna, i likhet med provkonstruktörerna, väljer att betona det centrala innehåll som är preciserat i högre grad? Det är en fråga som min undersökning inte kan ge svar på. Den politiska utvecklingslinjen är framträdande även i de nationella proven för grundskolan i likhet med hur det centrala innehållet är författat vilket också kan ge effekten av att undervisningen fokuserar på detta i högre grad än kulturmöten eller migration, vilka är en grund för det interkulturella historiska lärandet. Däremot visar uppgifter från båda skolformernas prov att människors levnadsvillkor är en central del att belysa i undervisningen, främst med hjälp av källmaterial.

## **2.4 Sammanfattning av undersökningens resultat**

Utifrån den textanalys som genomförts av kurs- och ämnesplanerna med tillhörande kommentarmaterial synliggörs att grundpremisserna för interkulturellt historiskt lärande finns. Styrdokumentet utgår i likhet med Nordgrens och Johanssons koncept utifrån att elevernas

---

<sup>146</sup> Skolverket, 2013a, Sid. 10.; Skolverket, 2013b, Sid. 4–5.

historiemedvetande ska utvecklas. Genomgående har undersökningen visat att användandet av källmaterial och integrering av historiebruk kan användas för att aktivera flera aspekter som kännetecknar interkulturellt historiskt lärande. Tydligast har detta exemplifierats med hjälp av uppgifterna som berört slaveriet i de nationella proven, främst för att dessa präglas av en större mängd aktörers perspektiv. De övriga provuppgifterna har inte uppvisat samma diversitet utan har i likhet med det centrala innehållet i kurs- och ämnesplanen utgått från ett eurocentriskt stoffurval med betoning på en politisk utvecklingslinje. Däremot har båda styrdokumentens formuleringar visat på motsägelser mot detta då det verkliga utfallet beror på den individuella läraren. De nationella provens uppgifter har också visat att frågornas konstruktion kan bidra till att eleverna får dekonstruera historiska narrativ, att de behöver sätta sig in i en annans persons perspektiv eller bli medveten om sin egen utgångspunkt för att lösa uppgiften. Detta trots en bristande mångfald i vilket historiskt innehåll frågorna aktiverar hos eleven.

Slutsatsen blir att det finns förhållanden som talar för och emot ett interkulturellt historiskt lärande. De främsta möjliggörande faktorerna är källhantering och historiebruk då de har potentialen att aktivera flera delar av ett interkulturellt historiskt lärande. Den mest begränsande faktorn är hur stoffurvalet styrs åt ett historiskt perspektiv som kännetecknas av eurocentrismen och en betoning på politisk historisk utveckling. Samtidigt har det visats flera gånger i analysen att det faktiska utfallet beror på hur läraren genomför och hanterar stoffurvalet i undervisningen. Slutsatsen ska således inte tolkas som att interkulturellt historiskt lärande *sker* ute i Sveriges grund- och gymnasieskolor, utan undersökningen har visat att det finns både flera möjliggörande och begränsande faktorer för konceptet att tillämpas.

### **3.1 Avslutande diskussion**

Resultatet av undersökningen visar att interkulturellt historiskt lärande har goda förutsättningar att tillämpas än vad som kan antas vid läsningen av den tidigare forskningen. Resultaten som Wahlström, Sundberg och Persson presenterade i sina studier indikerade att en levandegjord undervisning där historieämnets kärna fanns i dess existensberättigande och identitetsskapande värde, hade fått ge plats åt en tyngre akademisk betoning. För ett interkulturellt historiskt lärande kan förskjutningen tolkas som en begränsande faktor för appliceringen av konceptet. Denna förskjutning som studierna visat trodde jag att de skulle

avspegla sig mer i min studie än vad som faktiskt skett. Men på flera sätt kan förskjutningen också speglas i min undersökning. Det tydligaste exemplet på det är detta är konfliktutrymmet som redogjorts för lärarens urvalsprocess av historiskt innehåll i samband med kursplanens centrala innehåll. Historia 1b har både i ämnesplanen och de nationella proven indikerat att eleverna som genomgår kursen ska ha betydligt högre förmåga att hantera historiskt källmaterial än vad de tidigare gjort i grundskolan eller elever som går kurs 1a1. I kontrast mot den tidigare forskningen indikerar analysen av historieämnets syfte att de identitetsskapande och livstolkande egenskaperna som historieundervisningen kan förse eleverna med är minst lika viktiga som den akademiska kärnan. Däremot är det kunskapskraven och det centrala innehållet som lärarna i Perssons studie framhåller som den mest begränsande faktorn i detta hänseende. Min analys av de nationella proven visar dock att även en mer akademisk betoning i kunskapskraven inte utesluter frågeställningar som aktiverar delar av interkulturellt historiskt lärande. Det bör däremot påpekas att Perssons studie gällde lärare i årskurs 4–6 medan min undersökning gällt årskurs 7–9 och gymnasiet. Med det sagt är det ändå trovärdigt att lärare som undervisar på den nivån också kan ha liknande upplevelser. I Wahlströms och Sundbergs studie upplevde lärarna en ökad känsla av toppstyrning som samtidigt skapar tydlighet i deras uppdrag, vilket kan avspeglas i rapporterna som jag undersökt. Faktumet att flera lärare anger att proven hjälper de i deras arbete samt att de uppger att innehållet i proven till stor del återspeglar vad lärarna behandlat i undervisningen stödjer denna slutsats.

Den tidigare forskningen bidrar också med viktiga insikter om hur de förutsättningar som min undersökning visat som talar för interkulturellt historiskt lärande också kan falla ut i praktiken. Flera gånger i undersökningsdelen finns det tillfällen som förutsättningar för ett interkulturellt historiskt lärande beror mer på hur läraren hanterar situationen snarare än att det är styrdokumentet som avgör utfallet. Båda studierna indikerar att lärare upplever mer stress och även prestationsångest, vilket kan leda till ett utfall där eleverna ges liknande uppgifter som i de nationella proven men att prestationskraven gör att läraren missar tillfället att medvetandegöra eleverna om syftet bakom uppgiften. Eleven kan också genomföra övningen bara för att göra klart den och inte reflektera över vad som krävdes för att lösa den. Källhanteringsövningar eller analyser av historiebruk kan med andra ord riskera att hanteras alltför mekaniskt i undervisningen och därmed kan den potential för interkulturellt historiskt lärande uppgifterna har gå förlorade. Att förutsätta att eleven, eller läraren, kan ta till vara på



dessa färdigheter utan någon form av tidigare medvetenhet om interkulturalitet är dock att dra förhastade slutsatser. Läraren såväl som eleven behöver ha kunskap om samt bli medvetandegjord om vad interkulturellt historiskt lärande är och hur det kan skapas. En naturlig fortsättning på min studie skulle vara att få höra lärares åsikter och tankar kring Nordgren och Johanssons koncept och hur de anser den rimlig att tillämpas utifrån deras yrkeserfarenhet. Eftersom min studie indikerar att det finns förhållanden som talar både för och emot konceptet men inte om yrkesverksamma lärare upplever detsamma.

En annan aspekt av min undersökning som bör problematiseras är det eurocentriska stoffinnehållet som är en trend i både kurs-och ämnesplaner samt de nationella proven. Först bör det betonas på en gång att det är oerhört svårt att försöka definiera vad som anses vara en eurocentrisk eller västerländsk historietradition. Det sätt som jag gjort det i denna undersökning är att utgå från en mer eller mindre geografisk begränsning, men samtidigt har resultatet visat ett starkt fokus på Sveriges historia. Följdfrågan då blir om en svensk historieberättelse kan betraktas som eurocentrisk, eftersom den utgår från ett svenskt perspektiv? Kort sagt finns det en mängd nyanser även inom en s.k. eurocentrisk historieskrivning, och dessa kan med fördel lyftas fram i undervisningen för att främja interkulturellt historiskt lärande. För även om undersökningen indikerar att det eurocentriska perspektivet kan vara ett hinder för interkulturellt historiskt lärande, beror det inte på det innehåll som detta förmedlar som skapar problematiken. Snarare beror det på den konkurrenssituation som uppstår med andra utomeuropeiska historiska perspektiv och aktörer. Det är mötet mellan dessa historiska perspektiv som skapar en starkare grund för interkulturellt historiskt lärande, och ett försök att sortera ut det europeiska för att ersättas med ett utomeuropeiskt perspektiv är snarare kontraproduktivt. Eftersom en grund för interkulturellt historiskt lärande är att en mångfald av historiska erfarenheter förmedlas till eleverna, vilket inkluderar det jag benämnt som det eurocentriska eller västerländska historieinnehållet såväl som övriga perspektiv som finns att tillgå. Utifrån detta bör också en annan problematisering föras fram gällande utgångspunkten om att proven verkar normerande samt att stoffurvalet i proven speglar lärares undervisning. Det resultatet indikerar att det kan vara det största hindret för att interkulturellt historiskt lärande ska kunna äga rum. Men en viktig följdfråga som inte kan besvaras utan vidare undersökning är om lärare själva är medvetna om problematiken kring detta. Framförallt eftersom kursplanen erkänner det mångkulturella samhället och att ämnesplanen betonar olika perspektiv och mångfald av

historiska aktörer som presenteras i undervisningen. En annan förklaring som kan vara rimlig är att lärarnas egen historiska kunskap behövs vidgas. T.ex. blir det svårt för en lärare att undervisa om de amerikanska högkulturerna om vederbörande inte har tillräcklig kunskap om dessa. I Perssons studie ger lärare uttryck för att de har behövt läsa sig in på ett nytt område i samband med den nya läroplanen, vilket också kan vara ett troligt scenario för historielärare i årskurs 7–9 eller gymnasiet.

Det finns således en mängd frågor som återstår att besvara för att kunna kartlägga de förutsättningar som finns inom den svenska historieundervisningen för interkulturellt historiskt lärande. Min undersökning kan då med fördel användas av andra som vill fortsätta undersöka frågan på ett annat tillvägagångssätt. Samtidigt kan mitt undersökningsresultat ges en starkare empirisk förankring genom komplementstudier. En sådan som redan har nämnts är att undersöka det nationella provet som genomfördes 2014 för grundskolan när sekretessen är lyft. Detsamma gäller de andra proven som jag undersökt. Med tiden kommer också andra helt nya prov publiceras såväl som att förändringar i skolans läroplaner är sannolika att göras, vilket kan förändra den bild som min undersökning presenterat. En annan fråga är om interkulturellt historiskt lärande ens kommer vara relevant i framtiden eftersom det då kanske redan tas för givet och är normen för historieundervisning? Idag kan det sägas vara högst aktuellt i både de ambitioner som finns på nationell nivå i Sverige såväl som internationellt. Ett samhälle som kännetecknas av ett allt större informationsflöde och förflyttning av människor med olika sociala och kulturella bakgrunder kräver att samarbete ska kunna ske trots olika värderingar, normer, livsåskådning m.m. Men hur kommer det se ut i framtiden? En mängd rörelser både i Sverige och internationellt försöker aktivt motarbeta eller protestera mot denna förändring som sker. Kommer dessa organisationer, politiska partier eller länder att lyckas? Detta är frågor som historieämnet i skolan kan hjälpa oss att svara på eller i alla fall förhålla oss till, eftersom hur framtiden blir kan vi inte med säkerhet veta någonting om. Men om jag får ta ställning, precis som eleverna ska få göra, anser jag att historieämnet alltid kommer vara relevant och att interkulturellt historiskt lärande är ett sätt att främja samarbete och förståelse i det samhälle vi lever i just nu.

## 4.1 Källförteckning

### 4.1.2 Kurs- och ämnesplaner för grund- och gymnasieskolan

Skolverket, *Kursplanen i Historia*, 2011a, Tillgänglig via:

<https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/historia> [2017-10-19]

Skolverket, *Historia*, 2017b. Tillgänglig via: <https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/his> [2017-10-19]

### 4.1.3 Stöddokument för lärare i arbetet med tolkningen av kurs- och ämnesplanen

Skolverket, *Kommentarmaterial till kursplanen i historia*, 2017e. Tillgänglig via: <

<https://www.skolverket.se/publikationer?id=3826>> [2017-10-31]

Skolverket, *Om ämnet historia*, 2017f. Tillgänglig via:

[https://www.skolverket.se/polopoly\\_fs/1.261631!/HIS-Kommentarer.pdf](https://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.261631!/HIS-Kommentarer.pdf) [2017-10-31]

Skolverket, *Planering och genomförande av undervisningen – för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan*, 2011b. Tillgänglig via: <

<https://www.skolverket.se/publikationer?id=2698>> [2017-10-31]

### 4.1.4 Nationella prov för grund- och gymnasieskolan

#### Nationella ämnesprovet i historia för årskurs 9 för läsåret 2012/2013:

Skolverket, *Elevhäfte delprov A*, 2013a. Tillgängligt via: <http://mah.se/fakulteter-och-omraden/ls/Institutioner/Individ-och-samhalle/Prov-och-bedomning-i-historia/Nationella-amnesprovet-i-historia-grundskolan-arskurs-9/Amnesprov-i-historia-arskurs-9-20122013/> [2017-11-01]

Skolverket, *Texthäfte delprov A*, 2013b. Tillgängligt via: <http://mah.se/fakulteter-och-omraden/ls/Institutioner/Individ-och-samhalle/Prov-och-bedomning-i-historia/Nationella-amnesprovet-i-historia-grundskolan-arskurs-9/Amnesprov-i-historia-arskurs-9-20122013/> [2017-11-01]

Skolverket, *Elevhäfte delprov B*, 2013c. Tillgängligt via: <http://mah.se/fakulteter-och-omraden/ls/Institutioner/Individ-och-samhalle/Prov-och-bedomning-i-historia/Nationella-amnesprovet-i-historia-grundskolan-arskurs-9/Amnesprov-i-historia-arskurs-9-20122013/> [2017-11-01]

Skolverket, *Texthäfte delprov B*, 2013d. tillgängligt via: <http://mah.se/fakulteter-och-omraden/ls/Institutioner/Individ-och-samhalle/Prov-och-bedomning-i-historia/Nationella-amnesprovet-i-historia-grundskolan-arskurs-9/Amnesprov-i-historia-arskurs-9-20122013/>  
[2017-11-01]

#### **Nationella ämnesprovet i historia för årskurs 9 för läsåret 2013/2014:**

Skolverket, *Tema kulturmöten*, 2014a. tillgänglig via: <http://mah.se/fakulteter-och-omraden/ls/Institutioner/Individ-och-samhalle/Prov-och-bedomning-i-historia/Nationella-amnesprovet-i-historia-grundskolan-arskurs-9/Amnesprovet-i-historia-arskurs-9-20132014/>  
[2017-11-01]

Skolverket, *Bedömningsanvisningar*, 2014b. Tillgänglig via: <http://mah.se/fakulteter-och-omraden/ls/Institutioner/Individ-och-samhalle/Prov-och-bedomning-i-historia/Nationella-amnesprovet-i-historia-grundskolan-arskurs-9/Amnesprovet-i-historia-arskurs-9-20132014/>  
[2017-11-01]

#### **Nationella kursprovet i historia 1a1 läsåret 2014/2015:**

Skolverket, *Bedömningsanvisningar*, 2015a. Tillgängligt via:  
[https://bp.skolverket.se/web/bs\\_gy\\_hishis01a1/prov](https://bp.skolverket.se/web/bs_gy_hishis01a1/prov) [2017-11-01]

Skolverket, *Provhäfte*, 2015b. Tillgängligt via:  
[https://bp.skolverket.se/web/bs\\_gy\\_hishis01a1/prov](https://bp.skolverket.se/web/bs_gy_hishis01a1/prov) [2017-11-01]

#### **Nationella kursprovet i historia 1b läsåret 2014/2015:**

Skolverket, *Bedömningsanvisningar*, 2015c. Tillgänglig via:  
[https://bp.skolverket.se/web/bs\\_gy\\_hishis01b/prov](https://bp.skolverket.se/web/bs_gy_hishis01b/prov) [2017-11-01]

Skolverket, *Provhäfte delprov 1*, 2015d. Tillgänglig via:  
[https://bp.skolverket.se/web/bs\\_gy\\_hishis01b/prov](https://bp.skolverket.se/web/bs_gy_hishis01b/prov) [2017-11-01]

Skolverket, *Provhäfte delprov 2*, 2015e. Tillgänglig via:  
[https://bp.skolverket.se/web/bs\\_gy\\_hishis01b/prov](https://bp.skolverket.se/web/bs_gy_hishis01b/prov) [2017-11-01]

Skolverket, *Materialhäfte delprov 2*, 2015f. Tillgänglig via:  
[https://bp.skolverket.se/web/bs\\_gy\\_hishis01b/prov](https://bp.skolverket.se/web/bs_gy_hishis01b/prov) [2017-11-01]

#### 4.1.5 Sammanställningsrapporter av de nationella proven i historia för årskurs 9

Skolverket, *provrapport 2013*, 2013f. Tillgänglig via: <http://mah.se/fakulteter-och-omraden/ls/Institutioner/Individ-och-samhalle/Prov-och-bedomning-i-historia/Nationella-amnesprovet-i-historia-grundskolan-arskurs-9/Provrapporter/> [2017-11-01]

Skolverket, *provrapport 2014*. 2014c. Tillgänglig via: <http://mah.se/fakulteter-och-omraden/ls/Institutioner/Individ-och-samhalle/Prov-och-bedomning-i-historia/Nationella-amnesprovet-i-historia-grundskolan-arskurs-9/Provrapporter/> [2017-11-01]

Skolverket, *provrapport 2015*. 2015g. Tillgänglig via: <http://mah.se/fakulteter-och-omraden/ls/Institutioner/Individ-och-samhalle/Prov-och-bedomning-i-historia/Nationella-amnesprovet-i-historia-grundskolan-arskurs-9/Provrapporter/> [2017-11-01]

Skolverket, *provrapport 2016*. 2016b. Tillgänglig via: <http://mah.se/fakulteter-och-omraden/ls/Institutioner/Individ-och-samhalle/Prov-och-bedomning-i-historia/Nationella-amnesprovet-i-historia-grundskolan-arskurs-9/Provrapporter/> [2017-11-01]

### 5.1 Litteraturförteckning

Linde, Göran, *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori* (Lund, Studentlitteratur, 2006)

Malmö högskola, *Kursprov i historia 1a1 och historia 1b, gymnasieskolan*, (Datum saknas) Tillgänglig via: <http://mah.se/fakulteter-och-omraden/ls/Institutioner/Individ-och-samhalle/Prov-och-bedomning-i-historia/Kursprov-historia-1a1-och-historia-1b-gymnasieskolan/> [2017-11-01]

Malmö högskola, *Nationella ämnesprovet i historia, grundskolan*, (Datum saknas) Tillgänglig via: <http://mah.se/fakulteter-och-omraden/ls/Institutioner/Individ-och-samhalle/Prov-och-bedomning-i-historia/Nationella-amnesprovet-i-historia-grundskolan-arskurs-9/> [2017-11-01]

Malmö högskola, *Ämnesprov i historia årskurs 9 2012/2013*, (Datum saknas) Tillgänglig via: <http://mah.se/fakulteter-och-omraden/ls/Institutioner/Individ-och-samhalle/Prov-och-bedomning-i-historia/Nationella-amnesprovet-i-historia-grundskolan-arskurs-9/Amnesprov-i-historia-arskurs-9-20122013/> [2017-11-01]

Malmö högskola, *Ämnesprov i historia årskurs 9 2013/2014*, (Datum saknas) Tillgänglig via: <http://mah.se/fakulteter-och-omraden/ls/Institutioner/Individ-och-samhalle/Prov-och->

[bedomning-i-historia/Nationella-amnesprovet-i-historia-grundskolan-arskurs-9/Amnesprovet-i-historia-arskurs-9-20132014/](#) [2017-11-01]

Nordgren, Kenneth & Johansson, Maria, *Intercultural historical learning: a conceptual framework*, Journal of Curriculum Studies, 47:1, 2015, DOI: 10.1080/00220272.2014.956795

Nordin, Andreas, *Kunskapens politik – En studie av kunskapsdiskurser i svensk och europeisk utbildningspolicy*, Linnaeus University Press, Diss. Växjö: Linnéuniversitetet, 2012, Växjö, 2012. Tillgänglig via: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-21483> [2017-11-03]

Persson, Anders, *Lärartillvaro och historieundervisning. Innebörder av ett nytt uppdrag i de mätbara resultatens tid*. Umeå universitet, Diss. Umeå: Umeå universitet, 2017, Umeå, 2017. Tillgänglig via: <http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1098083&dswid=-3542> [2017-10-28]

Ringarp, Johanna, *From Bildung to Entrepreneurship: trends in education policy in Sweden*, Policy Futures in Education, Volume 11, Number 4, Sid. 456–464, 2013. Tillgänglig via: <https://doi.org/10.2304/pfie.2013.11.4.456> [2017-11-03]

Skoglund, Crister, *Hermeneutik i praktiken, en kortfattad sammanfattning av hur en hermenutisk forskningsprocess kan gå till*, 2012. Tillgänglig via: [http://www.c-skoglund.se/Crister\\_Skoglund/Egna\\_Texter/Poster/2012/11/21\\_Hermeneutik\\_i\\_praktiken\\_files/Hermeneutik%20i%20praktiken.pdf](http://www.c-skoglund.se/Crister_Skoglund/Egna_Texter/Poster/2012/11/21_Hermeneutik_i_praktiken_files/Hermeneutik%20i%20praktiken.pdf) [2017-11-02]

Skolverket, *Bedömningsportalen historia*, (datum saknas) Tillgänglig via: [https://bp.skolverket.se/web/bs\\_gy\\_his/start](https://bp.skolverket.se/web/bs_gy_his/start) [2017-11-01]

Skolverket, *Bedömningsportalen historia 1a1*, (datum saknas) Tillgängligt via: [https://bp.skolverket.se/web/bs\\_gy\\_hishis01a1/information](https://bp.skolverket.se/web/bs_gy_hishis01a1/information) [2017-11-01]

Skolverket, *Bedömningsportalen historia 1b*, (datum saknas) Tillgänglig via: [https://bp.skolverket.se/web/bs\\_gy\\_hishis01b/information](https://bp.skolverket.se/web/bs_gy_hishis01b/information) [2017-11-01]

Skolverket, *Det här gör skolverket*, 2016a. Tillgänglig via: <https://www.skolverket.se/om-skolverket/det-har-gor-skolverket-1.61165> [2017-10-31]

Skolverket, *Kursprov i historia 1*, 2016c. Tillgänglig via: <https://www.skolverket.se/bedomning/bedomning/bedomningsstod/historia/kursprov-i-historia-1-1.221047> [2017-11-01]

Skolverket, *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr11*, 2017c, Tillgänglig via: <https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/laroplan> [2017-10-24]

Skolverket, *Nationella prov*, 2017d. Tillgänglig via: <https://www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov> [2017-10-26]

Skolverket, *Se en jämförelse/ alla ändringar mellan versioner*, 2017i. Tillgänglig via: [https://www.skolverket.se/polopoly\\_fs/1.261609!/historia.pdf](https://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.261609!/historia.pdf) [2017-11-06]

Skolverket, *Sekretess och återanvändning av proven*, 2017g. Tillgänglig via: <https://www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov/sekretess> [2017-11-01]

Skolverket, *Tydligare om digital kompetens i läroplaner, kursplaner och ämnesplaner*, 2017h. Tillgänglig via: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/resurser-for-larande/itiskolan/styrdokument> [2017-11-06]

Wahlström, Ninni, *A third wave of European education policy: Transnational and national conceptions of knowledge in Swedish curricula*, European Educational Research Journal, 2016, Vol. 15(3) Sid. 298–313, 2016. DOI: 10.1177/1474904116643329.

Wahlström, Ninni & Sundberg, Daniel, *Theory-based evaluation of the curriculum Lgr11*, Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering (IFAU), Working paper 2015:11, 2015. Tillgänglig via: <http://www.ifau.se/sv/Forskning/Publikationer/Working-papers/2015/Theory-based-evaluation-of-the-curriculum-Lgr-11/> [2017-10-12]



# Bilaga 1

	A. SOCIAL AND CULTURAL PROCESSES	B. REPRESENTATIONS FROM DIFFERENT CULTURES	C. DECENTRED PERSPECTIVES
1. T O E X P E R I E N C E	<p>1 A ...history about cultural encounters</p> <p>What historical content can contribute to knowledge about social and cultural processes?</p> <p>A content that considers cultural encounters and the impact of migration as central components of historical narratives</p>	<p>1 B ...history as voices of diversity</p> <p>Which historical content can contribute to the ability to perceive representations from different cultures?</p> <p>A content that opens for a diversity of perspectives and voices from different cultures, and where the "others" enter the historical narrative as agents with voices of their own.</p>	<p>1 C ... history as contemporary culture</p> <p>What historical content can contribute to the ability to decentre and relativise one's own culture?</p> <p>A content that makes learners alert to their own historical cultures, cultures that create feelings of belonging and legitimise value judgments.</p>
2. T O I N T E R P R E T	<p>2 A ... history as narrative structure?</p> <p>How can the selected content be interpreted as meaningful historical narratives?</p> <p>By analysing and deconstructing narratives, through concepts and perspectives, such as culture, cause and consequence, continuity and change, modernity/coloniality.</p>	<p>2 B ... history as sources from different cultures</p> <p>How can historical interpretations contribute to the understanding of representations from different cultures?</p> <p>By interpreting sources from different cultures, taking historical perspectives and analysing historical evidence.</p>	<p>2 C ... history as a cultural system</p> <p>How can historical interpretations contribute to the ability to decentre the dominant culture?</p> <p>By examining the dominant historical culture for historical significance; considering whose voices are heard and whose are silenced in different canonical narratives.</p>
3. T O O R I E N T	<p>3 A ... by considering narratives about uses of history</p> <p>How can a use-of-history perspective contribute to knowledge about social and cultural processes?</p> <p>By integrating examples of how different social and cultural collectives use history.</p>	<p>3 B ...by analysing different uses of history</p> <p>How can a use-of-history perspective contribute to the ability to explain and relate to representations from different cultures?</p> <p>By using concepts and models to analyse different uses of history within different cultures</p>	<p>3 C ...by using history to relate to a multicultural present</p> <p>How can a use-of-history perspective contribute to the ability to orient in the multicultural present?</p> <p>By practically applying historical knowledge in order to cognitively sort experiences and ethically relate to contemporary society</p>

Figure 1. Matrix of intercultural historical learning.

**Källa:** Nordgren, Kenneth & Johansson, Maria, *Intercultural historical learning: a conceptual framework*, Journal of Curriculum Studies, 47:1, 2015, DOI: 10.1080/00220272.2014.956795 Sid. 8.