



UMEÅ UNIVERSITET

GLOBAL HISTORIA ELLER EUROPEISK DOMINANS?

En studie om hur lärare tar hänsyn till
och bemöter eurocentrism i
historieundervisningen på gymnasiet

Gustaf Samuelsson

VT 2025

Examensarbete, 30 hp

Handledare: Peter Lindström

Abstract

This thesis investigates how high school history teachers in Sweden address and respond to Eurocentrism in their teaching. Based on qualitative semi-structured interviews with six history teachers, the study examines their strategies, challenges, and didactic approaches concerning Eurocentric content. Two theoretical frameworks guide the analysis: Lipsky's street-level bureaucracy theory, which emphasizes teachers as policy-makers in practice, and John M. Hobson's concept of subliminal Eurocentrism, which highlights implicit Western-centered narratives in education. The findings reveal a general awareness of Eurocentrism among the teachers, particularly within curriculum and teaching materials, but a varying degree of active critical engagement. Challenges include time constraints, limited knowledge of non-European history, and institutional norms. Nevertheless, the study shows that through reflective and intentional pedagogical choices, teachers can challenge dominant narratives and foster a more inclusive and global historical perspective. The thesis contributes to a deeper understanding of how Eurocentrism is managed in practice and provides insights for the development of history education that promotes global historical awareness and critical thinking.

Innehållsförteckning

1	Inledning	5
1.1	Vetenskapligt problem.....	6
1.2	Syfte & frågeställningar.....	7
2	Teoretiskt ramverk	8
2.1	Eurocentrism som teoretisk utgångspunkt.....	8
2.2	Street-level bureaucracy	9
2.3	Reflektioner om street-level bureaucracy	10
3	Material & metod.....	11
3.1	Hur undersökningen genomförs	11
3.2	Urval	11
3.3	Uppsatsens forskningsmetoder	12
3.4	Tematisk analys	13
3.5	Intervju-metod	13
3.6	Etisk forskning.....	14
3.7	Potentiella begränsningar med studien	14
4	Forskningsläget	16
4.1	Hur eurocentrism etablerat sig i litteraturtraditionen.....	16
4.2	Hur svensk historieundervisning har influerats av eurocentrism.....	17
4.3	Hur eurocentrism ser ut i skolan idag	19
4.4	Lozics kritik av eurocentrism	20
4.5	Historieundervisning och interkulturell kompetens.....	21
4.6	Diskussion om tidigare forskning	22
5	Empiri.....	24
5.1	Hur eurocentrism blir synlig i ämnesplanen för historia	24
5.2	Hur resultatet bearbetas	25
5.3	Hur teori och empiri fungerar ihop	26
6	Resultat & analys	27
6.1	Lärares metoder och strategier.....	28
6.2	Lärare som policyskapare	29
6.3	Utmaningar lärarna möter i detta arbete	32
6.4	Sammanfattning av resultatet	33

6.5	Resultatet analyserat genom den teoretiska linsen	34
7	Diskussion	36
7.1	Lärares bemötande av eurocentrism	36
7.2	Hur lärarna skapar policy.....	38
7.3	Utmaningar lärare möter i arbetet.....	39
7.4	Lärarnas erfarenheter	40
7.5	Slutsats.....	41
	Käll- och litteraturförteckning.....	43
	Litteratur.....	43
	Digitala källor.....	44
	Bilaga 1. Informationsbrev	46
	Bilaga 2. Samtyckesblankett.....	48
	Bilaga 3. Intervjufrågor	49

1 Inledning

Begreppet eurocentrism är något jag ofta uppmärksammat på ämneslärarutbildningen i historia. Tidigare har min medvetenhet om dess betydelse varit begränsad, men fördjupade studier av historia har tydliggjort dess relevans i förhållande till historieundervisningen i den svenska skolan. Eurocentrism är ett paraplybegrepp med en bred spännvidd, men gemensamt för alla former av eurocentrism är synen på Europa och västvärlden som utgångspunkten i narrativet. Begreppet eurocentrism är rörligt och kan såväl vara ett ideologiskt perspektiv, ett vetenskapligt perspektiv som ett geografiskt perspektiv på historia.¹ Jag har dock valt att använda mig av John M. Hobsons definition av subliminal eurocentrism som presenteras i teoriavsnittet.

Trots att dagens svenska skola verkar i ett mångkulturellt samhälle där elever ofta har rötter i många olika delar av världen, visar flera studier att historieundervisningen fortfarande domineras av ett eurocentriskt perspektiv. Skolinspektionen konstaterar att många elever har svårt att sätta in historiska skeenden i ett större sammanhang, vilket påverkar deras förmåga att förstå globala processer och andra kulturers historiska utveckling.² Inom vetenskap och forskning har eurocentrism lett till att västerländska akademiska traditioner och metoder ses som universella, vilket osynliggör andra kunskapssystem. Eurocentrism i skolämnet historia påverkar tendensiöst den historia som presenteras och hur denna historia tolkas beroende på perspektiv.³

Mot denna bakgrund väcks för mig viktiga frågor om hur historieämnet utformas i praktiken. Hur arbetar lärare med att bredda perspektiven? Vilka didaktiska överväganden görs i relation till de eurocentriska strukturer som finns i styrdokument och läromedel? Denna studie syftar till att undersöka just dessa frågor, med särskilt fokus på hur gymnasielärare förhåller sig till eurocentrism i sin undervisning, och vilka (om några) strategier de använder för att problematisera och komplettera denna syn.

¹ Blaut, James, *The Colonizer's model of the world*, 1993, sid. 3.

² Skolinspektionen, *Undervisningen i historia – granskning av grundskolans årskurs 7–9*, 2015, s. 9–10.

³ George Gheverghese Joseph, Vasu Reddy och Mary Searle-Chatterjee, *Eurocentrism in the social sciences, Race & Class*, 31, nr 4, 1990, s. 1-2.

1.1 Vetenskapligt problem

Läser gymnasieelever inte vidare inom historia på universitetsnivå efter gymnasieexamen är all kunskap de har om världens historia i form av akademisk utbildning den de fick under gymnasiestudierna. Även om många individer kan utveckla ett intresse för populärhistoria på fritiden, är det den formella, strukturerade och vetenskapligt grundade kunskapen de fått i skolan som utgör deras huvudsakliga referensram. Detta förstärker vikten av en välbalanserad och inkluderande undervisning i gymnasiets historieämne, där en global och icke-eurocentrisk syn på historien spelar en avgörande roll. En alltför ensidig framställning kan leda till att eleverna bär med sig en snedvriden eller begränsad förståelse av världen och dess historiska utveckling, vilket påverkar deras framtida historiemedvetande.⁴ Detta innebär att den historiska kunskap elever kommer att ha med sig resten av livet är den kunskap de får genom gymnasieundervisningen vilket talar för hur viktigt det är att eleverna får en så global och inkluderande undervisning som möjligt. Frågan kommer då till hur gymnasielärare i historieämnet förhåller sig till eurocentrism i sin undervisning, och i vilken utsträckning de bemöter eurocentrism och verkar för en global framställning av historien. Vilka didaktiska val och strategier används för att skapa en mer inkluderande historiebild, och vilka utmaningar möter lärarna i detta arbete?

Den centrala forskningsfrågan uppsatsen adresserar är hur gymnasielärare i historieämnet förhåller sig till och bemöter eurocentrism i sin undervisning. Det blir därmed väsentligt att undersöka vilka didaktiska strategier lärare använder för att aktivt motverka en eurocentrisk världsbild och för att skapa en mer globalt inkluderande historieförställning. Detta kan till exempel innebära att granska hur lärarna väljer att lyfta fram historiska skeenden från andra delar av världen, samt i vilken utsträckning de engagerar eleverna i kritisk reflektion över vilka perspektiv som dominerar i traditionella historieberättelser.

Att undersöka hur lärarna upplever och deras roll i att bemöta eurocentrism blir särskilt viktig eftersom lärare inte bara förmedlar fakta, utan också tolkar och strukturerar historiska narrativ för eleverna. Att utveckla och tillämpa didaktiska metoder som främjar en mer mångfacetterad och kritisk förståelse av historien är centralt för att eleverna ska kunna förstå komplexiteten i globala sammanhang. Detta innefattar bland annat att utmana etablerade hierarkier och

⁴ Jore, Mari Kristine, *Eurocentrism in teaching about world war one: a Norwegian case*, Norddidactica, 2019, s. 116-117.

perspektiv, samt att visa på sambanden mellan olika regioners och folks historiska utveckling. Samtidigt möter lärare ofta utmaningar i detta arbete, exempelvis genom begränsningar i läromedel som tenderar att vara eurocentriska, och en brist av tid liksom genom den tidsram och de kursplaner som styr undervisningen.

Forskning har visat att eurocentrism är ett utbrett fenomen i gymnasial kurslitteratur⁵, men det finns en relativ brist på studier som utforskar hur lärare praktiskt hanterar dessa frågor i klassrummet. Därför fyller denna uppsats en betydelsefull kunskapslucka genom att undersöka lärarnas egna resonemang kring hur de kan erbjuda en mer globaliserad och inkluderande undervisning. Genom att analysera de didaktiska metoder som används kan uppsatsen bidra till en djupare förståelse av de utmaningar och möjligheter som finns inom historieundervisningen. Detta kan i sin tur leda till rekommendationer för hur undervisningen kan utvecklas för att främja ett mer globalt, nyanserat och kritiskt förhållningssätt till historien, något som är avgörande för att elever ska kunna orientera sig i och förstå vår samtid i ett globalt sammanhang.

1.2 Syfte & frågeställningar

Denna studie syftar till att utifrån intervjuer utforska och förstå lärares roll i strukturering och genomförande av undervisning, med särskilt fokus på deras medvetenhet om och strategier för att bemöta ett eurocentriskt perspektiv i undervisningen.

I förlängningen är det studiens ambition att bidra till en djupare förståelse av hur historieundervisningen kan utvecklas för att främja en mer kritisk och medveten syn på både den nationella och den globala historien. Studien ämnar inte till att bidra med en generaliserande bild av Sveriges historielärare utan riktar in sig mot den djupare förståelsen. Frågeställningarna i denna studie är relevanta då de ämnar analysera vilka metoder och strategier gymnasielärare använder för att bemöta eurocentrism i undervisningen samt hur de förhåller sig till denna problematik. Genom frågeställningarna kan studien uppnå sitt syfte att analysera hur gymnasielärare i Sverige upplever och hanterar förekomsten av eurocentrism i historieundervisning. Frågeställningarna öppnar upp ämnet för empirisk undersökning och diskussion. Genom att förstå hur lärare reflekterar kring sin undervisning för att problematisera

⁵ Lozic, Vanja, *Historieundervisningens utmaningar - historiedidaktik för 2000-talet*. Malmö: Institutionen för Skolutveckling och ledarskap, 2018, s. 1-3.

eurocentriska framställningar och vilka utmaningar de möter, kan studien ge insikter i hur policy skapas av lärare och hur undervisningen kan anpassas för att erbjuda en mer global och inkluderande historiebild. Frågeställningarna presenteras i punktform under detta stycke.

- *Vilka metoder och strategier använder lärare för att bemöta ett eurocentriskt perspektiv i undervisningen?*
- *Hur förhåller sig gymnasielärare till eurocentrism i historieämnet?*
- *Skapar lärare policy i klassrummet?*
- *Vilka utmaningar möter lärare i detta arbete?*

2 Teoretiskt ramverk

2.1 Eurocentrism som teoretisk utgångspunkt

Definitionen av eurocentrism som kommer att vara genomgående i denna uppsats och som används för att analysera empirin är en av John M. Hobson, vilken är en tudelad definition. Hobson delar upp eurocentrism i ”conscious eurocentrism” och ”subliminal eurocentrism”. Enligt Hobson definition innebär conscious eurocentrism att västvärlden medvetet lyfts fram som överlägsen samtidigt som andra delar av världens relevans medvetet nedtonas. Hobson menar dock att eurocentrism inte enbart är en regelrätt hyllning av ”väst” och introducerar därför även begreppet ”subliminal eurocentrism” som ett komplement. ”Subliminal eurocentrism” är en mycket mer subtil form av eurocentrism och har inte ett hyllande av Europa i fokus. Fokus ligger snarare på en kritik mot Europa, men det underliggande antagandet är att Europa och europeisk kultur är i världens centrum. Denna typ av eurocentrism kan till exempel ta sig uttryck i texter eller läroböcker som behandlar europeisk kolonialism. Även i de fall kolonialism beskrivs som något negativt finns den underliggande eurocentrismen i antagandet att väst genererar sig självt, det vill säga att västvärldens utveckling endast antas bero på interna faktorer. Västvärlden projicerar sedan sin vilja till politisk makt genom en ”envägsdiffusion”, som Hobson kallar det, för att omforma världen i sin egen bild.⁶ Denna uppsats kommer att förhålla sig till Hobsons subliminala eurocentrism. Detta då det i dagens samhälle är svårare att hitta uttryck för conscious eurocentrism, medan den nya normen att kritisera bilden av västvärlden som överlägsen ofta påvisar subliminal eurocentrism.

⁶ Hobson, John M, *Is critical theory always for the white west and for western imperialism? Beyond westphalian towards a post-racist critical IR*, 2007, s. 92-94.

Genom att använda subliminal eurocentrism som definition skapas en tolkningsram för att analysera hur lärarna i intervjuerna själva definierar eurocentrism och hur de i förlängningen arbetar med det begreppet.

2.2 *Street-level bureaucracy*

För att kunna lyfta fram lärarnas betydelse och beskriva deras roll i klassrummet så används teorin om "street-level bureaucracy", vilket är en teori utformad av Michael Lipsky. Teorin beskriver individens plats och hennes möjligheter till skapande av policy på "gatuplansnivå" i den offentliga verksamheten.⁷ Med gatuplansnivå menas den yttersta verksamma enheten i den berörda verksamheten, exempelvis i skolans verksamhet är lärarna den yttersta verksamma enheten. Policy definieras genom hur gatuplansbyråkraterna anpassar verksamheten efter sin egen erfarenhet och beslutsfattande anpassas i situationer där de riktlinjer och regler som finns inom verksamheten från högre instans inte kan appliceras.⁸ Teorin hjälper därför analysen av empirin eftersom den fokuserar på hur lärarnas individuella beslut och rutiner i klassrummet formar undervisningen.

Street-level bureaucracies definieras som de myndigheter och institutioner där allmänheten kommer i kontakt med personal i vardagssituationer. Street-level bureaucrats är således de personer som jobbar inom dessa områden. Exempel på yrkesgrupper som ingår i detta är polisen, sjukvården, skolan och socialtjänsten.⁹ Policy skapas inte enbart uppifrån och sedan implementeras neråt, utan snarare genom de beslut och rutiner som street-level bureaucrats utvecklar i sin dagliga verksamhet. Med andra ord, hur arbetet faktiskt utförs är hur man skapar policy. Den policy som formas av street-level bureaucrats kännetecknas av att vara situationsbunden och anpassad till de specifika förhållanden som de möter. Sammanfattningsvis innebär street-level bureaucracy att de anställda längst ner i organisationen, i sitt dagliga arbete och genom sina rutiner, formar den faktiska policyn, snarare än att bara implementera de beslut som tas på högre nivåer. Detta sker genom det handlingsutrymme de har på grund av avståndet till beslutsfattare och den frihet som det ger dem i sitt arbete.¹⁰

⁷ Lipsky, Michael; *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public service*, Russel Sage Foundation, 2010, s. 27.

⁸ Lipsky, 2010, s. 13.

⁹ Lipsky, 2010, s. 13-15.

¹⁰ Lipsky, 2010, s. 17.

Teorin berör alltså personer som jobbar inom den offentliga sektorn och därav lärare. Lärare kommer dagligen i kontakt med allmänheten och street-level bureaucracy tar sig uttryck i hur dessa lärare formar en policy som kännetecknas av beslut och rutiner lärarna formar och utvecklar under sin dagliga verksamhet i skolan och möte med eleverna.¹¹ Policyn är situationsbunden och skapas aktivt i klassrummet med undervisningen, lärare har en stor handlingsfrihet i sin undervisning och kan därför själva välja hur deras arbete utförs, följande citat är från taget från Skolverkets formulering om alla elevers rätt till en likvärdig utbildning, "Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar, behov och kunskapsnivå. Det finns också olika vägar att nå målen". Detta synliggör lärares uppgift att ge alla elever en likvärdig utbildning men samtidigt kunna anpassa undervisningen efter olika förutsättningar och behov. Vilket sätter krav på lärares egen handlingskraftighet och förmåga till att på eget initiativ forma policyn i sitt eget arbetssätt.¹²

2.3 Reflektioner om street-level bureaucracy

Den föreliggande studiens teoretiska ramverk har varit ett ämne för diskussion i artiklar som reflekterat kring dess fortsatta relevans och möjligheter att bidra till forskning. Följande två artiklar som presenteras ställer sig bakom street-level bureaucracyns bidrag till förståelse av de möjligheter och utmaningar för medarbetare inom yrken som har kontakt med allmänheten. Evelyn Z. Brodtkin publicerade 2012 en artikel där hon reflekterar om teorins relevans i dagens forskningsvärld med tanke på att det då var 30 år sedan Lipsky myntade begreppet. Brodtkin pekar på potentiella risker med teorins användande i praktiken och effekterna av hur den används. Till exempel så lyfter Brodtkin problem som kan uppstå med ojämlikhet på arbetsplatsen när gatuplansbyråkrater som har stor handlingsfrihet ofta möter utmaningar med begränsade resurser.¹³ För att förbättra offentliga tjänster är det viktigt att med hjälp av street-level bureaucracy förstå hur arbetet på gatuplan faktiskt går till genom att undersöka hur medarbetarna skapar policy och att skapa bra förutsättningar för personalen, snarare än att bara fokusera på kontroll. Slutsatsen Brodtkin drar i artikeln är att street-level bureaucracy fortfarande är ett relevant och fungerande teoretiskt ramverk för nutida och framtida forskning inom dess fält.¹⁴ Den andra artikeln, skriven av Peter Hupe och Michael Hill, undersöker hur de som jobbar närmast medborgarna i offentliga tjänster hålls ansvariga idag, med tanke på att

¹¹ Lipsky, 2010, s. 19.

¹² Skolverket, Lgy11, *Skolans värdegrund och uppgifter*, 2011, s. 1

¹³ Brodtkin, Evelyn Z., *Reflections on street-level bureaucracy: Past, present and future*, 2012, s. 943.

¹⁴ Brodtkin, 2012, s. 947–948.

samhället och styrningen har förändrats.¹⁵ Det författarna kommer fram till är att ansvarsskyldigheten hos de som arbetar på gatuplansnivå närmast allmänheten är mycket mer komplext än att enbart stå till svars för sina chefer eller politiker. Gatuplansbyråkrater behöver nämligen även stå till svars för den allmänhet de kommer i kontakt med under sitt arbete och de behöver dessutom ta ansvar för den policy de skapar på arbetsplatsen, som de förväntas göra. Här kommer sedan författarna till slutsatsen att Lipskys teori kommer till lämplig användning för att försöka förstå det komplexa arbete en gatuplansbyråkrat står inför.¹⁶

3 Material & metod

3.1 Hur undersökningen genomförs

Genom en djupgående analys av undervisningspolicy och didaktiska överväganden av gymnasielärare ämnar studien belysa hur lärare aktivt förhåller sig till och hanterar den eurocentriska diskursens dominans, vilka utmaningar lärarna möter samt vilka möjligheter som finns. Undersökningen består av 6 intervjuer med lärare, alla lärare undervisar historia 1b kursen på gymnasiet. Kontakten med lärarna togs upp över mejl. Lärarna tog del av informationsbrev med information om föreliggande studie och dess syfte, följt med en förfrågan om att delta skickades ut till gymnasieskolor i Stockholms län samt Nolaskolan i Örnsköldsvik där jag sedan min genomförda VFU-period hade kontakter att höra av mig till. Intervjuobjekten skrev under en samtyckesblankett innan sitt deltagande i studien, där de intygade att de deltar i studien frivilligt, samt ger sitt samtycke till att resultaten från intervjuerna publiceras i denna uppsats. Intervjuerna genomfördes sedan digitalt över mötesplattformen teams, där de spelades in och sedan transkriberades med hjälp av en AI. Detta är ett väldigt effektivt sätt att spara tid men en transkribering med hjälp av AI är inte felfri och ord och meningar kan bli omkullkastade och felaktiga. Således har jag även gått igenom de delar av transkriberingsmaterialet som var av relevans för uppsatsen och renskrivit de delarna som är presenterade i resultatdelen.

3.2 Urval

Urvalet som sedan gjordes av intervjupersoner baserades framförallt på deras erfarenhet som lärare i historia, med ett krav på minst tre års erfarenhet av undervisning i ämnet på gymnasienivå. Denna erfarenhet bedöms som särskilt värdefull för att kunna hantera frågeställningar rörande eurocentrism i undervisningen, av flera skäl. För det första möjliggör

¹⁵ Hill, Michael., Hupe, Peter, *Street-level bureaucracy and public accountability*, Oxford, 2007, s. 279–280.

¹⁶ Hill., Hupe, 2007, s. 295–296.

erfarenheten en djupare förståelse för både kursinnehållet och undervisningsmaterialet. För det andra så har lärare med större erfarenhet fått möjlighet att fördjupa sig i historiska perspektiv och utveckla en medvetenhet om hur historia ofta framställs ur ett eurocentriskt perspektiv. Detta ger dem förmågan att ifrågasätta och balansera sådana narrativ genom att inkludera alternativa perspektiv. Erfarenheten ger också lärarna möjlighet att reflektera över och utveckla sina pedagogiska metoder.

Flera års arbete med elever ger lärare en tid att förfina sin undervisning och därmed enklare kunna integrera olika världshistoriska perspektiv, vilket främjar en mer inkluderande undervisning. Erfarenheten bidrar också till att lärarna utvecklar sin förmåga att uppmuntra elevernas kritiska tänkande, vilket är centralt för att utmana deras förståelse av historiska skeenden. Eftersom eurocentrism ofta betonar Europas roll i världshistorien på bekostnad av andra kulturers betydelse, kan en erfaren lärare bättre identifiera dessa tendenser i läromedel och källor samt vägleda eleverna i att kritiskt granska dessa perspektiv. En ytterligare aspekt är lärarens förmåga att anpassa undervisningen till olika elevgrupper. Med flera års erfarenhet har lärarna mött elever med olika bakgrunder och intressen, och de har utvecklat skicklighet i att anpassa undervisningsmaterial och uppgifter efter elevernas individuella behov. Slutligen ger erfarenheten lärarna en bättre beredskap att hantera motstånd och känsliga diskussioner i klassrummet. Att diskutera eurocentrism kan vara kontroversiellt, och erfarna lärare har utvecklat en pedagogisk trygghet som gör att de kan navigera dessa diskussioner med större säkerhet och skapa en klassrumsmiljö där komplexa och känsliga frågor kan behandlas öppet och respektfullt.

3.3 Uppsatsens forskningsmetoder

För att besvara frågeställningarna som riktar sig mot hur lärarna uppfattar och hanterar eurocentrism i undervisningen har kvalitativa intervjuer genomförts. Metoden är en kvalitativ metod eftersom det är lärarnas egna didaktiska tillvägagångssätt och perspektiv på undervisning som kommer att analyseras. Användningen av en kvalitativ analys av det insamlade resultatet är relevant eftersom intervjufrågorna kräver svar med längre resonemang som i sin tur behöver tolkas.¹⁷ För att analysera de genomförda intervjuerna används en tematisk analys. Med en

¹⁷ Denscombe, Martyn, *Ground rules for social research*, McGraw-Hill education, 2009, s. 142

tematisk analys kan jag analysera innehållet från intervjuerna under olika teman för att kunna göra en tolkning av transkriberingarna.¹⁸

3.4 Tematisk analys

Metoden som används för att analysera resultaten från intervjustudien är tematisk analys. Tematisk analys är en kvalitativ analysmetod som används för att identifiera, analysera och rapportera återkommande mönster eller teman inom en datamängd. Ett tema representerar en meningsfull enhet i materialet som belyser centrala aspekter av forskningsfrågorna.¹⁹ Arbetet inleddes med att intervjuerna transkriberades i sin helhet, följt av en noggrann genomläsning för att identifiera meningsbärande enheter. Dessa kodades i relation till studiens syfte och forskningsfrågor. Koderna sorterades sedan under förutbestämda teman som utgör rubriker i diskussionsavsnittet. Att använda sig av förutbestämda teman för att analysera intervjuernas transkriberingar underlättar arbetsbördan eftersom intervjuguiden också är anpassad med frågor som berör uppsatsens teman. På detta vis går det snabbt att identifiera vilken insamlad data som ska placeras under vilket tema.²⁰

I analysen tolkas materialet under dessa teman och sätts i relation till den teoretiska referensramen samt tidigare forskning, för att belysa hur de centrala frågorna i studien besvaras. Detta angreppssätt erbjuder en systematisk metod för att analysera kvalitativa data och möjliggör en djupare förståelse för de underliggande mönstren i intervjumaterialet.²¹

3.5 Intervju-metod

Eftersom syftet med forskningen är att undersöka lärares perspektiv på eurocentrism i förhållande till undervisningen så måste gymnasielärare på gatuplansnivå att intervjuas. I enlighet med Lipskys teori om street-level bureaucracy är det gatuplansbyråkraterna, i detta fall lärarna, som implementerar sin egen policy i undervisningen.²² För att undersöka den policyn som formas utav lärares didaktiska vägval, beslut och erfarenheter krävs det att lärarna själva intervjuas och intervjuerna är semi-strukturerade.²³ Intervjun utgår från en lista med förutbestämda frågor men frågor som lämnar utrymme för intervjuaren att analysera svaren.

¹⁸ Svend, Brinkmann., Kvale, Steinar, *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Studentlitteratur, Lund, 2014, s. 67–70.

¹⁹ Brinkmann, Kvale, 2014, s. 91–92.

²⁰ Brinkmann, Kvale, 2014, s. 92–94.

²¹ Brinkmann, Kvale, 2014, s. 94.

²² Lipsky, 2010.

²³ Brinkmann, Kvale, 2014, s. 121–123.

Detta tillvägagångssätt med förutbestämda frågor minskar risken för att intervjuaren skulle påverka svaren. Till skillnad från en strukturerad intervju, som använder strikt standardiserade frågor, tillåter en semistrukturerad intervju en anpassning av frågornas ordning, formuleringar och följdfrågor beroende på intervjusituationen och deltagarens svar. Användningen av semistrukturerad intervju skapar möjligheten för djupare insikt och förståelse för lärarnas erfarenheter, perspektiv och åsikter. Intervjuaren kan ha förberedda frågor som har en bredd vilket ger lärarna möjlighet att utveckla sina svar.²⁴

3.6 Etisk forskning

När intervjuer används i forskningssyfte finns det etiska regler att förhålla sig till. Denscombe framhåller att ett informerat samtycke från deltagarens sida krävs för att intervjuens resultat ska kunna användas av forskaren på ett korrekt etiskt sätt. De medverkande ska ha fått tillräcklig information om studiens syfte, vad deltagandet innebär, deras rättigheter och hur resultaten kommer att användas. Informationen ska ges på ett sätt som är begripligt och tydligt för deltagaren. De medverkande ska även ska vara medvetna om att de har rätt att avbryta sitt deltagande i studien när som helst.²⁵ För denna studie har en samtyckesblankett innehållandes denna information skickats ut till deltagarna innan intervjuens genomförande. Genom att först säkerställa sig om lärarnas medgivande till sin delaktighet i studien går det att konstatera att undersökningen är genomförd inom etikens ramar.

3.7 Potentiella begränsningar med studien

Kritik som kan riktas mot undersökningen är till exempel att alla intervjuobjekt enbart är från gymnasieskolor inom Stockholms län och Örnköldsvik. Därmed blir det svårt att avgöra om de metoder som undersökts reflekterar en bredare nationell bild eller om de är specifika för dessa regioner. Vidare, när alla lärare i studien är verksamma inom samma region och endast sex deltagare ingår, uppstår även frågan om urvalets representativitet. Det relativt lilla urvalet innebär att undersökningens resultat inte kan anses vara tillförlitliga för att dra generella slutsatser om alla gymnasielärare i Sverige men det har studien inte heller för avsikt att göra anspråk på. En bredare undersökning med lärare från olika delar av landet, såväl som skolor med olika resurser och elevsammansättningar, hade kunnat ge en mer nyanserad bild av hur olika faktorer påverkar undervisningsstrategier och pedagogiska beslut. I synnerhet skulle en

²⁴ Brinkmann, Kvale, 2014, s. 123.

²⁵ Denscombe, 2009, s. 66-71.

sådan studie kunna belysa hur regionala skillnader i exempelvis socioekonomiska förutsättningar eller skolpolitik påverkar lärarnas arbetssätt och elevresultat.

Ytterligare en aspekt att beakta är att undersökningen inte tar hänsyn till den kombination av ämnesområden som lärarna undervisar, utöver att de undervisar i historia. Elevgruppernas storlek eller resurstillgång tas heller ej i beaktning. Detta kan ha stor påverkan på lärarnas arbetssätt och de pedagogiska strategier de använder. Dessutom kan regionala eller lokala faktorer, som tillgången till fortbildning eller andra yrkesnätverk, också påverka resultaten. Det skulle därför vara värdefullt att inkludera en mer mångfacetterad bild av lärarkåren i framtida studier, där både skolor från landsbygd och storstäder är representerade, för att möjliggöra jämförelser mellan olika förutsättningar och miljöer. Denna avgränsning gör att undersökningens generaliserbarhet är begränsad. För att ge mer tillförlitliga resultat och en djupare förståelse för lärares arbetssätt i Sverige som helhet, skulle en mer omfattande studie med ett större och mer diversifierat urval vara nödvändig.

En felkälla som finns i denna intervjustudie är den mänskliga faktorn. Mer specifikt nämligen risken att deltagarna i intervjuerna svarar det de tror att intervjuaren vill höra. I dagens samhälle är det normativt att aktivt jobba för att bekämpa snäva perspektiv på historia. Begrepp såsom globalt, inkluderande och mångfacetterat är alla positivt laddade och samhällsnormen säger att det är önskvärt att som lärare sträva efter att problematisera en eurocentrisk framställning av historien. Därför medför en undersökning om lärares uppfattning och bemötande av eurocentrism risken att intervjuobjekten rakt av svarar det samhällsnormen dikterar. För att bemöta denna risk med normbejakande svar på intervjufrågorna fick intervjuobjekten inte ta del av frågorna på förhand. Att bli oförberedd ställd en fråga tar fram ärligare svar då de inte kan förbereda tillrättalagda svar. Icke desto mindre medför detta tillvägagångssätt även sina egna risker för att påverka studiens resultat, när lärarna blir ställda frågor om deras undervisning som de inte fått möjligheten att förbereda sig på är det möjligt att svaren kan bli kortare och inte lika reflekterande som de skulle kunnat bli.

Simon Lundberg reflekterar i sin avhandling om intervju som metod och för flera kritiska resonemang mot intervjuer som forskningsmetod. Det understryks att forskningsintervjun inte är ett neutralt medium och att forskaren aktivt deltar i skapandet av den sociala världen. Intervjupersonernas utsagor bär oundvikligen spår av forskarens tolkningsrepertoar och följdfrågor som ställs kan styra samtalet och ge vissa aspekter en mer framträdande plats än

andra. En annan reflektionspunkt är att forskarens egen förförståelse av fenomenet kan leda till att intervjupersonernas utsagor förstås i ljuset av forskarens egna uppfattningar, vilket kan innebära att annars relevanta följdfrågor inte ställs för att forskarens eget syfte ska uppnås.²⁶ Lundberg är även inne på att hinder för intervjuobjekt att dela med sig av sina tankesätt kan skapas av en vilja att prestera i intervjusituationen genom att uttrycka idéer i linje med etablerade normer, eller en önskan att konstruera en sammanhållen bild av sin undervisning. Dessutom kan sociala skript och en önskan att tala politiskt korrekt, särskilt i känsliga ämnen som etnicitet, påverka vad som sägs.²⁷

4 Forskningsläget

4.1 Hur eurocentrism etablerat sig i litteraturtraditionen

Tibebu Teshale har med kritiska ögon analyserat Georg Wilhelm Friedrich Hegels, tysk filosof (1770-1831), publicerade filosofiska verk där Teshale fokuserar på Hegels syn på historia, ras, kön och den icke-västerländska världen för att skapa en uppfattning om hur eurocentrism befäst sig i europeisk litteraturtradition.²⁸ Teshale intar en kritisk hållning gentemot Hegel och undersöker hur Hegels filosofi bidragit till att legitimera eurocentrism i litteraturtraditionen. Teshale argumenterar för att eurocentrism är en konstruktion som grundar sig i en tro på en essentiell skillnad mellan Väst och "resten" av världen, där Väst anses vara absolut överlägsen.²⁹ Enligt Teshale är Hegels verk ett typexempel på hur västvärldens stora tänkare och författare genom historien har manifesterat den eurocentriska normen genom en selektiv historieskrivning som tar sig uttryck genom att selektivt fokusera på europeisk historia och kultur, samtidigt som andra regioners historia antingen ignoreras eller framställs som mindre viktiga. Det innebär att Hegel i detta fall lyfter fram europeiska framsteg och prestationer som universella normer, medan andra kulturers utveckling och bidrag marginaliseras.³⁰ Teshale kommer till slutsatsen att eurocentrism inte är begränsat till historieskrivning som i detta fall representeras av 1800-tals filosofen Hegel utan att eurocentrismen har en fortsatt existens genom moderniteten. Alltså att eurocentrism är inte begränsad till historiska skeenden utan

²⁶ Lundberg, Simon, *Historieundervisning i en tid av migrationspräglad mångfald: Lärares didaktiska överväganden*, Umeå: Institutionen för idé- och samhällsstudier, 2025, s. 69.

²⁷ Lundberg, 2025, s. 70-72.

²⁸ Tibebu, Teshale, *Hegel and the Third World: The Making of Eurocentrism in World History*, Syracuse University Press, 2011, s. 11.

²⁹ Teshale, 2011, s. 27.

³⁰ Teshale, 2011, s. 28-30.

fortsätter att påverka samtiden genom moderniseringsteorier och globalisering. Teshale menar att det finns en underliggande eurocentrisk struktur där Väst fortfarande anses leda och ”resten” följer.³¹

Daniel Martin Varisco har undersökt orientalism som ett begrepp i förhållande till eurocentrism och ger exempel på hur det västerländska perspektivet på andra kulturer är problematiskt genom att kritisera Edward Saids inflytelserika verk ”Orientalism” från 1978 som bidragit till att markera en skillnad mellan väst och öst för att rationalisera västerländsk dominans och hegemoni över mellanöstern.³² Varisco pekar på hur Said homogeniserar öst till att vara en enhetlig stat med homogen kultur och tradition. Slutsatserna Varisco drar är att verk som Saids ”Orientalism” bidrar till en självbild av västerländsk dominans inom det globala kunskapsfältet, där forskare och tänkare från andra delar av världen kan marginaliseras eller underskattas. I många fall ignoreras inhemska eller traditionella kunskapsformer som är rotade i icke-europeiska kulturer, vilket skapar en ensidig förståelse av världen.³³

4.2 Hur svensk historieundervisning har influerats av eurocentrism

Ur ett svenskt perspektiv på ämnet eurocentrism i undervisning har Tomas Nygren undersökt hur den svenska historieundervisningen påverkats av internationella riktlinjer UNESCO och Europarådet och vad det har fått för konsekvenser på innehållet i de svenska historiekurserna. Nygren diskuterar eurocentrism i relation till svensk historieundervisning genom att undersöka hur internationella riktlinjer från Europarådet, som ofta haft en eurocentrisk syn, har påverkat den svenska läroplanen och undervisningen i historia.³⁴

Nygren pekar på hur innehållet i svensk historieundervisning gradvis förändrats under 1900-talet.³⁵ Under mellankrigstiden var historieundervisningen i Sverige starkt präglad av patriotism och ett fokus på nationell historia. Efter andra världskriget skedde en gradvis förskjutning mot ett mer internationellt perspektiv, influerat av organisationer som UNESCO och Europarådet. UNESCO betonade vikten av en global historiesyn och internationell förståelse, medan Europarådet främjade europeisk identitet och samarbete. Den nationella historien hamnade i bakgrunden medan global historia, som gynnades av UNESCO, blev dominerande i Sverige

³¹ Teshale, 2011.

³² Said, Edward, *Orientalism*, 1978

³³ Varisco, Daniel Martin, *Reading Orientalism, the said and unsaid*, 2007.

³⁴ Nygren, Thomas, *History in the service of mankind*, print & media, Umeå universitet, 2011.

³⁵ Nygren, 2011, s. 18.

från 1950-talet och framåt. Trots detta blev Europarådets eurocentrism mer framträdande i kursplanen 1994 och i lärardebatten. Elevernas intresse för global historia, snarare än europeisk historia, kvarstod dock in på 2000-talet.³⁶

I sin avslutande analys lyfter Nygren fram att historieundervisningen i Sverige har påverkats av både UNESCO:s globala perspektiv och Europarådets mer eurocentriska syn. Elevernas intresse för världshistoria visar dock att den globala historiesynen har haft ett starkt inflytande, trots eurocentriska strömningar i läroplanerna.³⁷ Nygren framhåller att implementeringen av internationella riktlinjer är en komplex process där lärare och elever är medskapare av historieundervisningens innehåll och inriktning.³⁸ Nygrens forskning belyser en viktig dimension av hur internationella normer påverkar nationell utbildningspolitik och undervisningspraktik. Det blir tydligt att internationella organisationer som UNESCO och Europarådet har olika mål med sina riktlinjer. UNESCO strävar efter att främja global förståelse och världsmedborgarskap, medan Europarådet är mer inriktat på att stärka europeisk samhörighet. Detta leder till en intressant spänning i den svenska läroplanen, där globala och europeiska perspektiv ibland står i kontrast till varandra.³⁹

Sture Långström gjorde år 1997 en omfattande historiedidaktisk studie av svenska läroböcker i historia som syftar till att undersöka läroboksförfattarnas arbete och metoder när de skapar läromedlen. Genom att studera dessa författare och deras produkter vill Långström förstå hur historieböckerna utformas och vilka faktorer som påverkar detta.⁴⁰ Långström noterar att läroboksforskning sedan starten på sent 1800-tal ofta har handlat om att hitta fel, ensidiga perspektiv och tendensiös framställning av det egna landet och kulturen på bekostnad av andra länders förhållanden.⁴¹ Efter världskrigen gjordes även överenskommelser mellan flera västeuropeiska länder om granskning av skolböcker för att ta bort ”de värsta vrångbilderna”. Detta antyder en medvetenhet om risken för en ensidig, möjligen eurocentrisk, framställning i läromedel.⁴² Vidare framkommer det att läroplaner har betonat vikten av ett världsperspektiv och en successiv vidgning av perspektivet till utomeuropeiska områden. Långström visar att läroboksförfattare har försökt att uppfylla dessa krav genom att lyfta fram utomeuropeisk

³⁶ Nygren, 2011, s. 18-20.

³⁷ Nygren, 2011, s. 46-47.

³⁸ Nygren, 2011, s. 35-40

³⁹ Nygren, 2011, s. 52-54

⁴⁰ Långström, Sture, *Författarröst och lärobokstradition*, Umeå universitet, 1997, s. 28

⁴¹ Långström, 1997, s. 15-16

⁴² Långström, 1997, s. 15

historia.⁴³ Andelen svensk historia i läroböcker har också minskat över tid medan allmän historia ökat, vilket delvis kan förklaras med att man upptäckt världen på ett helt annat sätt än tidigare och sett problemen utanför Sverige snarare än i Sverige. Men å andra sidan framhåller Långström också exempel på det motsatta. Hans Almgren, en av läroboksförfattarna, säger att deras bok ”Nya alla tiders historia” medvetet lade tonvikten vid den västerländska civilisationen och att den som ville läsa om andra kulturer fick söka sig till andra böcker. Detta kan tolkas som ett exempel på ett eurocentriskt fokus, även om det motiveras med en önskan att ge huvuddragen av den politiska historien i Västeuropa.⁴⁴

4.3 Hur eurocentrism ser ut i skolan idag

Eftersom denna uppsats ämnar till att undersöka lärares relation till eurocentrism är det relevant att gå igenom tidigare forskning om historielärares utmaningar. För att övergå från att identifiera begreppet eurocentrism, till att analysera hur fenomenet tar sig uttryck på gatuplan. Vanja Lozic har skrivit boken ”Historieundervisningens utmaningar” där Lozic på ett insiktsfullt sätt diskuterar ett brett spektrum av frågor, från hur man ska undervisa om historia till diskussioner om historieämnets innehåll och syfte.⁴⁵ Centralt för diskussionen är hur lärare kan använda kunskap om dagens skola, elevers syn på historieundervisning och deras reflektioner kring identiteter och erfarenheter i ett mångkulturellt samhälle för att främja ett kritiskt förhållningssätt till historiska berättelser och källor, samt en komplex syn på etniska identiteter. Boken betonar vikten av att lyfta fram olika perspektiv och motberättelser till den traditionella historieundervisningen för att kunna problematisera ett eurocentriskt perspektiv på historieundervisningen.⁴⁶ Lozic undersöker hur en historisk kanon i skolan har skapats och upprätthållits, samt hur den påverkar vad som anses vara viktig kunskap inom historieämnet.⁴⁷ Denna historiska kanon är tydligt präglad av en västerländsk historiesyn, Kenneth Nordgren beskriver den som en ”stafettprincip”. Med stafettprincip menar Nordgren att historien i läroböcker presenterats som en linjär utveckling där kulturen överfördes från en civilisation eller ett rike till nästa i en obruten kedja, likt hur en stafettpinne lämnas över i ett stafettlopp där scenen först är förlagd till Medelhavsområdet med Grekland och Rom i huvudrollerna, och sedan fortsatte stafetten vidare genom historien med andra europeiska aktörer.⁴⁸ Lozic kopplar

⁴³ Långström, 1997, s. 126-127

⁴⁴ Långström, 1997, s. 108, 221-22

⁴⁵ Lozic, 2018, s. 2-8.

⁴⁶ Lozic, 2018, s. 30-33.

⁴⁷ Lozic, 2018, s. 81-82.

⁴⁸ Nordgren, Kenneth, *Vems är historien?* Karlstad universitet, 2006, s. 204-206.

eurocentrism till begreppet historisk kanon, där vissa kunskaper anses viktigare än andra vilket är något som lärare ställs inför dagligen eftersom ett urval av stoff för undervisning måste göras och det centrala innehållet tillsammans med läroböcker fungerar som ramar och riktlinjer och skapar denna kanon av prioriterad historia som Lozic tar upp. Denna kanon är ofta baserad på ett västerländskt perspektiv, vilket gör det svårt att inkludera andra perspektiv. Lozic påpekar att kursplanerna för historieämnet också bidrar till att upprätthålla det eurocentriska perspektivet, eftersom de ofta utgår från den europeiska epokindelningen och därefter har läroböckerna.⁴⁹

Vidare har Lozic genomfört intervjuer med gymnasieungdomar, lärare och läroboksförfattare, och därigenom undersökt elevernas syn på historieundervisning, dess syfte och deras reflektioner kring identiteter och erfarenheter. Många elever i studien kommer från Malmö, en stad med en stor andel elever med utländsk bakgrund. Resultatet från Lozics intervjuer visade att eleverna upplever historieämnet som intresseväckande och roande och ser det som en del av sin allmänbildning, vilket hjälper dem att delta i sociala sammanhang och utveckla sin förståelse av samtiden. I studien uttrycker eleverna en önskan om att lära sig mer om sina egna geopolitiska bakgrunder, speciellt om de har identitetsband till andra regioner än Sverige eller Europa. Elever i studien ifrågasätter varför historieundervisningen ska se ut som en världskarta där Europa alltid ligger i mitten. Här framgår en kritik mot historieundervisningens snäva, eurocentriska fokus, där vissa områden och folkgrupper förbigås.⁵⁰ Genom Lozics studie går det att tolka att lärarna inte ser en eurocentrisk tendens i sitt undervisningsperspektiv som något problematiskt och ser den snarare som en universell norm. Detta antyder en brist på insikt om hur eurocentrism kan bidra till att marginalisera icke-västerländska perspektiv och hur undervisningen kan befästa en västerländsk berättelse som den dominerande.⁵¹

4.4 Lozics kritik av eurocentrism

Läroböcker granskas i Lozics undersökning, hon undersöker hur läroböcker ofta är skrivna ur ett eurocentriskt perspektiv, ett exempel som tas upp är hur afrikansk historia ofta behandlas först i samband med kolonialismen, vilket förstärker en eurocentrisk syn på världen. Lozic drar slutsatsen att historieundervisningen bör anpassas till elevernas mångfaldiga bakgrunder och erfarenheter, samt att den bör uppmuntra till ett kritiskt förhållningssätt till historiska berättelser

⁴⁹ Lozic, 2018, s. 21-22.

⁵⁰ Lozic, 2018, s. 89-90.

⁵¹ Lozic, 2018, s. 63, 74.

och maktstrukturer. Förslagsvis bör lärare reflektera över sina egna normer och hur dessa påverkar undervisningen.⁵²

4.5 *Historieundervisning och interkulturell kompetens*

Maria Johansson menar att eurocentrism i undervisningen bör och kan problematiseras enklare om lärare fokuserar på att utveckla elevers interkulturella kompetens. Interkulturell kompetens kan definieras genom tre underpunkter: ”erfarandets kompetens”, förmågan att uppfatta det förflutna, att se hur det organiseras i berättelser, samt att förstå att dessa berättelser är konstruerade av någon som alltid har en viss tendens. Det handlar om att få tillgång till historiska innehållskunskaper, både narrativ och begrepp, samt att förstå den historiska berättelsens karaktär. Sedan har vi ”tolkandets kompetens”, färdigheten att tolka det erfarna förflutna, skapa mening ur det, och förstå att historia är en tolkande verksamhet. Det innefattar att kunna förstå historiska berättelsers olika beståndsdelar och att kunna arbeta med historiska tankebegrepp. Den sista underpunkten av interkulturell kompetens är ”orienterandets kompetens”, kapabiliteten att använda det erfarna och tolkade förflutna för att orientera sig i nutiden och framtiden. Det handlar om att kunna relatera historiska erfarenheter till samtiden och formulera berättelser som vägleder handlingar.⁵³

Interkulturell kompetens kan kopplas till eurocentrism i undervisningen genom att utmana den dominerande västerländska berättelsen och lyfta fram alternativa perspektiv. Johansson argumenterar för att traditionell historieundervisning ofta är eurocentrisk, det vill säga att den utgår från ett europeiskt perspektiv och därmed riskerar att marginalisera eller ignorera andra kulturers erfarenheter och perspektiv. Genom att normalisera interkulturell kompetens i lärares arbetssätt kommer det att komma naturligt för lärare att aktivt problematisera och förhålla sig kritiskt till eurocentrisk historieskrivning och således ge elever en interkulturell kompetens.⁵⁴

Sammanfattningsvis så har eurocentrism historiska rötter i kolonialismen och imperialismen vilket Tibebe Teshale påvisade genom kritik mot hur filosofer som Hegel har legitimerat detta genom en selektiv historieskrivning som lyfter fram Europa på bekostnad av andra regioner.⁵⁵ Tomas Nygren visar att svensk historieundervisning har influerats genom både ett globalt

⁵² Lozic, 2018, s. 151-154.

⁵³ Johansson, Maria, *Undervisning och interkulturell kompetens*, Karlstad: Karlstads universitet, 2012, s. 101, 141, 199.

⁵⁴ Johansson, 2012, s. 12, 60-64.

⁵⁵ Teshale, 2011.

perspektiv från UNESCO och ett mer eurocentriskt från Europarådet, vilket således skapar en spänning i läroplanens innehåll som är avgörande för lärares ramar att skapa policy inom.⁵⁶ Vanja Lozic argumenterar för att den historiska kanon i skolan är starkt präglad av en västerländsk syn, och att elever med utländsk bakgrund ofta efterfrågar mer kunskap om sina egna kulturer och ifrågasätter det eurocentriska fokuset. Hon menar att lärare inte alltid ser detta som ett problem och att läroböcker kan förstärka en eurocentrisk bild.⁵⁷ Detta är en slutsats av Lozic som ger relevans till detta arbete eftersom en intervjustudie kan bidra med att belysa hur lärare upplever och hanterar eurocentrism.

Maria Johansson föreslår att utveckling av elevers interkulturella kompetens kan vara ett sätt att problematisera eurocentrism i undervisningen genom att fokusera på förmågan att förstå, tolka och använda historiska erfarenheter på ett mångsidigt sätt.⁵⁸ Slutsatsen som kan dras från forskningen är att eurocentrism är ett mångfacetterat fenomen som inte bara påverkat historieskrivningen historiskt utan även fortsätter att prägla utbildningssystem och elevers perspektiv på historia idag. För att undersöka detta vidare krävs fler intervjuer med lärare om deras upplevelser och attityder gentemot eurocentrism och hur lärarna skapar policy för att bemöta eurocentrism i sin undervisning.

4.6 Diskussion om tidigare forskning

I detta avsnitt kommer en diskussion av tidigare forskning relaterad till eurocentrism i svensk historieundervisning att presenteras. Fokus ligger särskilt på hur internationella riktlinjer, såsom UNESCO:s och Europarådets, har påverkat läroplaner och undervisningspraktiker i Sverige, samt hur begreppet eurocentrism behandlas inom olika studier. Genom att granska centrala källor och forskningsstudier som berör detta område, undersöks hur frågor om perspektiv, mångkultur och globalt medvetande har integrerats i den svenska gymnasieskolans historieundervisning.

En grundläggande del av denna genomgång är att kritiskt granska forskningskällorna utifrån deras respektive fokus, avgränsningar och bidrag till den bredare diskussionen om eurocentrism. Viktiga verk som Nygrens studie om implementeringen av internationella riktlinjer i svensk utbildning, Lozics översikt av historieundervisningens utmaningar, samt

⁵⁶ Nygren, 2011.

⁵⁷ Lozic, 2018.

⁵⁸ Johansson, 2012.

Maria Johanssons avhandling om interkulturell kompetens granskas noggrant för att identifiera deras styrkor och begränsningar i relation till ämnet. Genom att tillämpa källkritiska principer som avgränsning, fokus och representativitet, belyses hur dessa studier bidrar till förståelsen om eurocentrismens roll inom svensk historieundervisning, samt var det finns utrymme för vidare forskning och teoretisk fördjupning.

Nygrens omfattande studie av historieundervisningens mål och medel i Sverige i relation till internationella riktlinjer är ur en källkritisk punkt för denna uppsats viktig att beakta utifrån dess specifika fokus på implementeringen av internationella riktlinjer i svensk kontext, vilket innebär att diskussionen om eurocentrism kan vara underordnad detta huvudsyfte. Studien undersöker hur UNESCO:s och Europarådets riktlinjer har påverkat svenska läroplaner, lärares uppfattningar och elevers arbete men även om eurocentrism berörs, särskilt i relation till Europarådets riktlinjer är det inte studiens primära mål att kritiskt granska eller teoretiskt fördjupa sig i begreppet eurocentrism i sig. Vidare är studien avgränsad till svensk gymnasieundervisning under en specifik tidsperiod (1927-2002), vilket kan begränsa generaliserbarheten av slutsatserna rörande eurocentrism i ett bredare globalt eller samtida perspektiv.⁵⁹

Samma källkritiska principer kan appliceras på övriga källor som behandlas i avsnittet med tidigare forskning. Nämligen principer om avgränsning, fokusområde och berörd fokusgrupp i forskningsstudien. Vanja Lozics forskningsstudie "Historieundervisningens utmaningar" är en bredare analys och översikt över historieundervisningen med fokus på "utmaningar", Lozics studie är relevant för denna undersökning då den vidrör eurocentrismens innebörd i historieundervisning men Lozics studie är inte en djuplodad undersökning av enbart eurocentrism.⁶⁰ Maria Johanssons doktorsavhandling, "Undervisning och interkulturell kompetens" utgör en del av bakgrundsavsnittet. En källkritisk granskning av Maria Johanssons avhandling visar att även om den berör frågor relaterade till mångkulturalitet och perspektivskifte, är dess primära fokus inte en direkt och omfattande analys av eurocentrism i historieundervisningen. Avhandlingen undersöker snarare vad interkulturell kompetens kan innebära som ett lärandemål och hur undervisning kan bidra till att utveckla elevers förmåga att agera i ett mångkulturellt samhälle.⁶¹

⁵⁹ Nygren, Thomas, 2011.

⁶⁰ Lozic, Vanja, 2018.

⁶¹ Johansson, Maria, 2012

Eftersom studien bygger på en fallstudie med ett begränsat antal lärare och elever är dess iakttagelser om hur eurocentrism kommer till uttryck i undervisningen och hur lärare hanterar och bemöter eurocentrism ett resultat som inte kan göras generaliserbart för svensk historieundervisning som helhet. Generaliserbarheten till en bredare analys av eurocentrism i svensk historieundervisning är därför begränsad. Vidare är avhandlingens analys och slutsatser präglade av forskarens teoretiska ramverk för interkulturell kompetens vilket innebär att andra teoretiska perspektiv som explicit fokuserar på dekonstruktion av eurocentriska narrativ eventuellt inte får samma framträdande plats.⁶²

5 Empiri

5.1 *Hur eurocentrism blir synlig i ämnesplanen för historia*

Utifrån hur skolverkets ämnesplan för historia ser ut idag kan ett eurocentriskt perspektiv skönjas genom att den europeiska epokindelningen används som en central referensram. Ämnesplanen betonar den europeiska historien och dess tidsperioder, såsom förhistorisk tid, forntiden, antiken, medeltiden, renässansen och upplysningstiden. Denna indelning och periodisering kan ses som eurocentrisk eftersom den utgår från Europas utveckling och historia, vilket kan marginalisera andra delar av världen och deras historiska erfarenheter. Kursplanerna för historia 1a1 och 1b utgår från den europeiska epokindelningen som en grundläggande struktur för historieundervisningen. Detta kan leda till att andra kulturers och regioners historia betraktas utifrån ett europeiskt perspektiv, vilket kan förvränga eller förenkla deras komplexa utveckling. Även om det nämns att tidsindelningar kan problematiseras utifrån kulturella och politiska förutsättningar, såsom jämförelser med tidsindelningar i Kina eller Indien.⁶³

Vidare går det även att uppmärksamma ett stort fokus på den europeiska utvecklingen under industrialiseringen och demokratiseringen under 1800- och 1900-talen. Även om det uttryckligen står att globala förändringsprocesser ska behandlas så antyds det inte att processer som industrialisering och demokratisering har skett oberoende av eller i samspel med Europa utan istället markeras ett europeiskt perspektiv. Med andra ord kan det understrykas att även om globala förändringsprocesser som industrialisering och demokratisering ska behandlas i historieundervisningen, så tenderar dessa processer att framställas ur ett europeiskt perspektiv. Det kan tolkas som att dessa processer inte ses som en del av ett globalt samspel, utan snarare

⁶² Johansson, 2012.

⁶³ Skolverket, *Historia - HIS - Gymnasieskola, Kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå*, 2022, s. 7.

som något som sker i Europa, vilket kan leda till att andra delar av världen inte får lika stort utrymme i diskussionen.⁶⁴ För historieundervisningen kan detta att innebära en risk att elever får en ensidig syn på dessa viktiga händelser, där Europas roll överbetonas och andra globala perspektiv och influenser förbises. Det kan påverka förståelsen av hur världen utvecklades under dessa perioder och minska insikten om det globala sammanhanget.

5.2 *Hur resultatet bearbetas*

Denna uppsats presenterar resultaten från intervjuer som genomförts med 6 historielärare på gymnasiet. Syftet med intervjuerna är att belysa lärarnas erfarenheter, perspektiv och strategier i relation till hantering av eurocentrism i undervisningen. Resultaten redovisas tematiskt, baserat på de mest framträdande mönstren och insikterna som framkom under intervjuerna. Fokus ligger på hur lärarna uppfattar och hanterar eurocentriska inslag i kursmaterialet, vilka pedagogiska metoder de använder för att inkludera olika historiska perspektiv och vilka utmaningar de möter i det arbetet.

Resultatet analyseras utifrån Lipskys teori ”street-level bureaucracy,” som belyser hur offentligt anställda, i detta fall lärare, fungerar som gatuplansaktörer i utformningen och tillämpningen av policyer i praktiken.⁶⁵ Genom detta teoretiska ramverk undersöks hur lärarna, ”street-level bureaucrats,” agerar inom de ramar som skolans styrdokument och läroplaner ställer upp, samtidigt som de måste navigera de konkreta förutsättningar och utmaningar som de möter i klassrummet. Analysen kommer att fokusera på hur lärarnas yrkeserfarenhet, pedagogiska frihet och personliga övertygelser påverkar deras tolkning och implementering av historieundervisningen, särskilt när det gäller att behandla eurocentriska perspektiv. Teorin om ”street-level bureaucracy” kommer att användas för att förstå hur lärarna använder sin diskretionära makt för att fatta beslut och anpassa undervisningen efter elevernas behov, samt hur de hanterar de eventuella begränsningar och konflikter som uppstår i deras roll som både skapare av utbildningspolicy och formare av undervisningspraktik. Genom denna teoretiska lins kommer resultaten att tolkas för att visa hur lärarnas handlingar i klassrummet bidrar till att forma historieundervisningens innehåll och pedagogiska inriktning, särskilt när det gäller att utmana eurocentrism och främja en mer pluralistisk historieförståelse.

⁶⁴ Skolverket, 2022, s. 7.

⁶⁵ Lipsky, 2010.

Lärarna i denna studie är individer med olika erfarenheter av sitt yrke. En variation av erfarenhet i sitt yrke kan leda till olika sätt att bemöta eurocentrism i undervisningen. Somliga av de intervjuade lärarna har en lång erfarenhet av historieundervisning, andra har mycket kortare erfarenhet. Detta bidrar till en variation hos lärarnas i form av grundutbildning, fallenhet att reflektera och experimentera med nya tillvägagångssätt i sin undervisning. Om detta är faktorer som blir tydliga i denna undersökning kommer att presenteras i sammanfattningen av resultatdelen. Nedan är en lista i tabellform som presenterar intervjustudiens lärare med påhittade namn, för att bevara lärarnas anonymitet, och deras yrkeserfarenhet i antal år de undervisat historia.

Lärare	År av yrkeserfarenhet
Johan	4
Jonas	28
Katarina	3
Marika	24
Sture	5
Tove	30

5.3 Hur teori och empiri fungerar ihop

I denna uppsats samverkar teori och empiri för att undersöka hur lärare hanterar eurocentrism i historieundervisningen på gymnasiet. Den teoretiska ramen utgörs av "street-level bureaucracy", en teori som används för att analysera hur lärare, som offentligt anställda, formar sin egen policy genom beslut och rutiner i sin dagliga verksamhet, denna teori hjälper till att förstå lärarnas handlingsutrymme och anpassningar i en komplex arbetsmiljö.⁶⁶ Empirin samlas in genom kvalitativa intervjuer med lärare, vilket ger insikter i deras perspektiv och didaktiska tillvägagångssätt när det kommer till hanteringen av eurocentrism i undervisningen, vilket är ett av målen med undersökningen. Intervjuerna syftar till att belysa hur lärarna uppfattar och hanterar eurocentriska inslag i undervisningsmaterialet, om de problematiserar detta, och i sådana fall vilka pedagogiska metoder de använder i det arbetet och i förlängningen vilka utmaningar de möter.

⁶⁶ Lipsky, 2010.

6 Resultat & analys

I detta kapitel presenteras resultaten av studiens intervjuer med gymnasielärare, där deras perspektiv och erfarenheter kring eurocentrism och historieundervisning framträder. Transkriberingarna av intervjuerna har analyserats med hjälp av tematisk analysmetod, vilket har gjort det möjligt att identifiera och belysa återkommande mönster och teman i lärarnas beskrivningar av sina undervisningsmetoder och utmaningar. Resultatet kommer sedan att diskuteras och relateras till studiens teoretiska ramverk, där Lipskys teori om "street-level bureaucracy"⁶⁷ används för att förklara hur lärare som pedagoger på gatuplansnivå tolkar och tillämpar teorin i praktiken. Syftet med kapitlet är att ge en nyanserad bild av hur gymnasielärare upplever och hanterar frågor om eurocentrism i undervisningen, och på vilket sätt deras tolkningar påverkar elevers lärande och förståelse av historia. Kapitlet kommer också att visa hur lärarna anpassar sin undervisning efter de förutsättningar och krav de möter i sina specifika skolmiljöer, och hur deras individuella tolkningar kan variera. Resultaten kommer att diskuteras i relation till studiens forskningsfrågor, där fokus ligger på att undersöka hur lärare hanterar eurocentriska perspektiv i undervisningen.

Resultatet är hämtat och analyserat från de kvalitativa intervjuerna med gymnasielärare i historia som genomförts. Resultatet kommer att besvara hur lärare resonerar om det eurocentriska perspektivet i svensk historieundervisning och om det är något de reflekterat kring överhuvudtaget. Huruvida de använder specifika tillvägagångssätt i sin lektionsplanering eller tydliggör för elever hur de historiska teman som lyfts fram i Skolverkets centrala innehåll kan problematiseras.

Resultatet visade att 5 av 6 lärare tidigare hade stött på begreppet eurocentrism i förhållande till historieundervisning, dock ska det poängteras att den lärare som inte hade hört talas om begreppet eurocentrism förr var väl medveten om begreppets definition och hur det tar sig uttryck i undervisningen. Intervjustudien visade på hur alla lärare var i samsyn med varandra om att eurocentrism och dess innebörd utgör en nästintill oundviklig komponent i undervisningen. Överens var lärarna även när det kom till att resonera om eurocentrismens existens i undervisningsmaterialet, just att det är oundvikligt att inte hålla ett genomsyrande europeiskt perspektiv genom undervisningen och lärarna ser det inte nödvändigtvis som problematiskt som något negativt just eftersom Sverige är en del av Europa och närhetskriteriet

⁶⁷ Lipsky, 2010.

i geografi gör det rimligt att hålla ett europeiskt fokus på historia. De intervjuade lärarnas namn i det presenterade resultatet är anonymiserade och de namn som används är påhittade för att skapa ett bättre flyt i texten.

6.1 Lärares metoder och strategier

Lärarnas röster presenteras nedan i blockcitat från intervjuerna. Detta avsnitt innehåller intervjumaterial som är tematiskt utplockat och sorterat under förbestämda teman för att besvara forskningsfrågorna *Vilka metoder och strategier använder lärare för att bemöta och problematisera ett eurocentriskt perspektiv i undervisningen?* och *Hur förhåller sig gymnasielärare till eurocentrism i historieämnet?*.

Sture, gymnasielärare i historia 1b på gymnasiet med en erfarenhet som historielärare i 5 år och Marika, lärare i historia 1b på gymnasiet med en erfarenhet på 24 år, anser båda att eurocentrism inte nödvändigtvis utgör ett problem så länge eleverna hålls uppmärksammade på företeelsen.

Jag tycker kanske inte att eurocentrism nödvändigtvis är ett problem. Det beror lite på hur man hanterar det tänker jag. Man kan ju alltid prata om olika perspektiv på historien och då också om eurocentrism och till exempel problematisera namnet på vissa epoker. Men så länge man förstår och gör det tydligt för eleverna att historia inte bara är någon neutral förklaring av vad som har hänt rent objektivt utan en berättelse ur ett perspektiv som skulle kunna se ganska mycket annorlunda ut ur ett annat perspektiv. Så länge man ändå pratar om det i klassrummet tror jag inte att det är ett problem att det blir väldigt eurocentriskt. Det är svårt att gå bort från Europa i en historiekurs 1 på gymnasiet. Det är klart att det är mer relevant för eleverna att lära sig om när Sverige industrialiserades än om att lära sig om när Indien industrialiserades då det är klart att det finns en poäng med närhetsaspekten.⁶⁸

Marika menar dock att det kan bli problematiskt att förhålla sig alldeles för europeiskt i historieundervisningen eftersom det riskerar att marginalisera utomeuropeiska kulturer och således begränsa elevers historiemedvetande.

Ja, det kan bli ett problem beroende på hur man lägger upp det. Om man till exempel börjar sin historia med Sverige, som om det inte fanns någonting innan. Ett annat exempel är USA eller Nordamerika och dess ”upptäckt”. Det är viktigt att göra elever uppmärksamma på att historien inte börjar med att Columbus seglar över Atlanten. Så det kommer ju då vara något att brottas med, vi har en eurocentrism men vi har också någonting som hänt innan. Eller den afrikanska kontinenten till exempel, som vi inte vet så himla mycket om då den kulturen i mångt och mycket blev ganska

⁶⁸ Sture, 18-02-2025.

förstörd och den är dessutom ganska outforskad. Så det gäller väl att som lärare i undervisningen ha en medvetenhet för det för att kunna ge eleverna den medvetenheten också.⁶⁹

Vidare är alla lärare inne på att en problematisering av det europeiska perspektivet av historia är av relevans. En tydlig metod de använder sig av för att problematisera detta framgår inte. Deras strategi för att problematisera eurocentrism är däremot synlig. Den europeiska epokindelningen är en del av det centrala innehållet för kursen historia 1b, vilket är en kurs som alla lärarna i intervjun undervisar i. Lärarna anser att det är smidigast för kursens kronologi att den epokindelningen presenteras för eleverna i starten av kursen. Detta är då även ett bra tillfälle att problematisera epokindelningen genom att tydliggöra att kronologin som epokindelningen representerar inte är densamma i andra delar av världen.

6.2 Lärare som policyskapare

Detta avsnitt ska visa hur lärare skapar policy i sin undervisning som gatuplansbyråkrater och således tematiskt förhåller sig till följande forskningsfråga, *I vilken utsträckning anpassar/skapar lärarna policy i sin undervisning för att problematisera en europeisk framställning av historien?*

Intervjuerna visar att flera lärare anpassar sin undervisning för att problematisera en eurocentrisk framställning av historien, men i varierande grad. Anpassningen påverkas av faktorer som tidsbrist, läromedel och personliga erfarenheter. Anpassningarna kan innebära både utmaningar och möjligheter menar alla deltagare i studien. I blockcitatet nedan är det Katarina som reflekterar över frågan om hur gymnasielärare kan anpassa undervisningen för att problematisera eurocentrism och varför det kan vara en svår uppgift för lärare. Katarina är inne på att det som sätter stopp för henne själv och möjligen andra lärare är den egna kunskapsbasen som skapar en typ av "comfort zone". Lärare kan sedan ha svårt att kliva ut ur den eftersom det är tryggare att undervisa om det man själv känner sig säkrast på. Vidare tror hon att en vidareutbildning om icke-europeiska historieperspektiv för lärare kan vara en nyckel till att bemöta detta. Katarina upplever även att hennes äldre kollegor är mer inrutade i det eurocentriska perspektivet som en konsekvens av att deras egen utbildning på gymnasiet och universitetet var mer eurocentrisk än vad den är nu.

⁶⁹ Marika, 17-02-2025.

Jag tror att man kanske skulle behöva lite mer vidareutbildning. Nu läser man en mer global historia, i alla fall när jag pluggade för några år sedan. Då läste vi om en global historia på engelska på historieundervisningen. Men jag tror att många lärare som är lite äldre kanske hade en väldigt mycket mer eurocentrisk historieundervisning när de gick grundskolan och även på universitetet. Men också att man bara ja, men till exempel som jag att man av någon anledning bara hamnar in på det här lite mer eurocentriska planet. Europeisk historia liksom är närmare och att man kanske inte vågar riktigt ge sig ut i de andra perspektiven för att man känner att man kanske inte riktigt har lika bra koll.⁷⁰

Citatet nedan är från Tove, som undervisar både historia 1b och historia 2. Hon beskriver sitt tillvägagångssätt för att bjuda in sina elever till en problematisering av ett europeiskt perspektiv.

Jag brukar alltid ha ett ganska stort avsnitt med Kinas historia när jag har kursen historia 2. Då brukar jag lyfta frågan ”hur mycket känner man till när det gäller geografiskt Europa kontra Asien eller politiska ledare?”. Då märker man att eleverna är jätteduktiga på att känna igen amerikanska presidenter och sedan har de ingen aning om de kinesiska ledarna. Så där kan jag problematisera just att vi vet för lite om det här och sen kan jag starta ett moment där vi ska känna till Kina för jag kan tycka det är viktigt.⁷¹

Det framgår att lärare, som Tove i detta fall, skapar policy genom att på eget initiativ vidta åtgärder för att synliggöra och därefter hantera eurocentrismen i undervisningen i syfte att främja ett kritiskt tänkande och en mer nyanserad förståelse av historien. En grundläggande metod flera av de lärare som har intervjuats har för att bemöta eurocentrismen är att medvetandegöra det eurocentriska perspektivet för eleverna. Lärarna försöker göra eleverna medvetna om att historiebeteckningen inte är objektivt skriven utan grundar sig i ett europeiskt perspektiv och att andra delar av världen kan ha upplevt samma händelser på ett annat sätt. I citatet nedan uttrycker Jonas, gymnasielärare i historia 1b samt historia 2, vikten av att påpeka att beskrivningen av historien är sådan som européerna beskriver den och att andra delar av världen kan ha upplevt den på ett annat sätt.

Om vi tar till exempel det här med epokindelningen så är det utifrån ett europeiskt perspektiv, men man ändå belyser hur det här förändras över tiden. Det som är outtalat, hur länder förhåller sig politiskt till olika frågor, vad som händer i omvärlden och hur man förhåller sig till omvärlden påverkar historieskrivningen. Historien ser ut såhär för det var så som européerna beskrev världen. Om man går till en annan del av världen upplevde de samma tidsepok på ett helt annat sätt. Jag

⁷⁰ Katarina, 10-02-2025.

⁷¹ Tove, 20-02-2025.

skulle säga att det är i den formen som begreppet eurocentrism är levande för mig i historieundervisningen. Att medvetandegöra för eleverna att ”så här gick det till” men vi ska vara medvetna om att det finns en annan part som upplever det på ett annat sätt.⁷²

Efter att lärarna tagit det första steget och gjort eleverna medvetna om den eurocentriska problematiseringen beskriver en av lärarna i studien, Sture, hur han tar nästa steg och utmanar sina elever genom att inkludera icke-europeiska perspektiv i sin undervisning. Sture ger förslag på hur det går att inkludera icke-europeiska perspektiv genom att prata om hur olika länder bearbetar minnet av historiska händelser, till exempel andra världskriget.

Vi pratar om synen på historiesynen nu. Kanske inte det perfekta begreppet här, men vi pratar ju om olika sätt att se på historien och då även vem som skriver historien och ur vilka perspektiv historien blir skriven och hur det kan skilja sig så vi brukar alltid diskutera några sådana exempel i klassrummet, så att eleverna ändå förstår att det blir så. Särskilt kopplat till andra världskriget brukar jag också köra ett moment där vi pratar om hur olika länder bearbetar minnet av kriget och då kommer det upp att det finns många olika perspektiv även utanför Europa, till exempel Japan.⁷³

Här lyfter Sture alternativa historiebetydelser från andra kulturer och världsdelar för att problematisera det eurocentriska förhållningssättet. Jonas som tidigare citerades nämnde specifikt att han brukar prata om Kina, Japan och USA i samband med andra världskriget.

I citatet nedanför detta stycke belyser Johan, gymnasielärare i historia 1b med en treårig erfarenhet, hur han har upplevt att undervisning om historiebruk kan användas som en pedagogisk strategi för att problematisera ett eurocentriskt perspektiv i historieundervisningen. Johan menar att en granskning om hur historia används och tolkas i olika sammanhang kan göra eleverna mer medvetna om hur nationalismen har format identiteter och föreställningar om samhället. Detta är viktigt eftersom nationalism ofta bidrar till att skapa en ”vi och dem” uppdelning, där vissa grupper framställs som centrala för den nationella identiteten medan andra marginaliseras. Genom att lyfta hur historia används för att legitimera specifika nationella berättelser får eleverna verktyg för att förstå hur historieskrivning inte är objektiv utan ofta tjänar syften som bygger på politiska, kulturella och sociala intressen. Detta leder till att de utvecklar ett mer kritiskt förhållningssätt till de källor och berättelser de möter, vilket i sin tur stärker deras källkritiska förmåga.

⁷² Jonas, 19-02-2025.

⁷³ Sture, 18-02-2025.

En sak som är lätt att knyta an till i historiebruk är nationalism och hur det används för att bygga identiteter och föreställningar om vilka vi är och vilka som tillhör oss och där kan det bli ett sätt att främja en kritisk blick. Även en konstruktivistisk syn på hur samhällen byggs och vilka man anser att man är en del av kanske kan främja en syn på att det är någonstans i de här idéerna som skillnader mellan människor från olika länder är hyfsat godtyckligt skapade. Där tycker jag väl att historiebruk är ett lämpligt verktyg för att belysa sådana aspekter.⁷⁴

6.3 Utmaningar lärarna möter i detta arbete

I det här avsnittet presenteras resultat från intervjuerna som bemöter frågeställningen *Vilka utmaningar möter lärarna i detta arbete?* Syftet med avsnittet är att synliggöra de upplevda utmaningarna lärarna möter med att hantera och bemöta eurocentriska inslag i undervisningen.

Intervjuerna belyser att det finns en stor utmaning och stort ansvar, men också en vilja hos historielärare att skapa de anpassningar som behövs för att kunna problematisera eurocentrism i undervisningen. Lärarna utmanas till att vara kreativa och gå utanför det material som står till förfogande. En del läroböcker är endast tillgängliga digitalt och då väljer bland annat Sture att helt bortse från dessa läromedel, och istället ta fram eget fysiskt material. Enligt Katarina rymmer det fysiska material Skolverket tillhandahåller lärarna i form av läroböcker inte tillräckligt med utomeuropeiskt stoff för att till fullo möta utmaningen med att problematisera eurocentrism. Således är det upp till lärarna själva att samla in material för undervisningen. I citatet nedan berättar Sture att han skapar eget material i form av insamlade artiklar som eleverna sedan får ta del av digitalt eller i pappersform.

Ja alltså så här i början använder jag väl läroböcker eller försökt använda läroböcker och då vill skolan ofta att man ska ha digitala sådana och det jag tycker inte det funkar speciellt bra för eleverna. De sitter ju hellre och googlar ändå. Idag använder jag faktiskt inga läroböcker alls, utan jag förbereder artiklar och annat från So-rummet, till exempel, som är väldigt inriktade på det vi ska prata om och sen så får de artiklarna antingen utskrivna eller digitalt.⁷⁵

Enligt Johan är det dessutom en utmaning att få plats med icke-europeiska perspektiv inom ramen för en redan fullastad kursplan. Tidsbrist och kravet på att täcka det centrala innehållet gör det svårt att fördjupa sig i andra perspektiv. Läromedel kan dessutom vara eurocentriska, vilket utmanar lärarna ytterligare.

⁷⁴ Johan, 13-02-2025.

⁷⁵ Sture, 18-02-2025.

Ja alltså någonstans så är det centrala innehållet i historia 1b redan ganska fullastat. Det är svårt att få in ytterligare grejer och i viss utsträckning så finns det redan en förväntan om att ha ett globalt perspektiv. Det kan finnas styrkor med det. För att man ska hinna med allting och för att eleverna ska kunna ta till sig de delarna som ingår i det centrala innehållet tror jag att det man kan använda historia 1b, eller historia kurserna på gymnasiet till är att så ett frö för ett djupare historiskt intresse hos eleverna och att man kan uppmuntra till tankar om att det finns så jävla mycket mer.⁷⁶

I detta sammanhang gör tidsbristen lärare upplever sig påmind. När historia 1b kursen redan är till bredden full med innehåll som ska undervisas finner lärarna inte tiden till att prioritera. Inte bara utmaningen för eleverna med eurocentrisk problematisering, utan också utmaningen för lärarna själva att fortbilda sig för att bemästra icke-europeiska perspektiv i historieskrivningen. Johan lyfter dock något som är väldigt viktigt och en stor del av historieundervisningens syfte, just att främja ett historiskt intresse hos eleverna och ge dem verktygen och viljan till att själva läsa vidare och forska i historia. För det är precis som Johan påpekar, ”Det finns så jävla mycket mer”.

Sedermera har gymnasielärare i grunden själva fått en eurocentrisk utbildning och eftersom det är det centrala innehållet i historia 1b kursen som ska undervisas har givetvis lärarna blivit förberedda för att hantera just det stoffet när de utbildade sig. Katarina upplever att det finns ett behov av vidareutbildning för historielärare kring ämnet eurocentrism, en vidareutbildning som i bästa fall bör erbjudas av Skolverket. Lärarna har alltså inte tillräckligt med verktyg i sin verktygslåda för att känna sig bekväma med att undervisa icke-europeiska perspektiv och det finns en tidsbrist som försvårar möjligheter till fortbildning. Trots dessa utmaningar anser flera lärare att det är viktigt att försöka motverka eurocentrism i undervisningen för att främja kritiskt tänkande och en mer nyanserad förståelse av historien.

6.4 Sammanfattning av resultatet

Sammanfattningsvis ger studien en djup inblick i hur lärarna själva upplever och hanterar eurocentrism i historieundervisningen. I intervjuer framkommer det att flera lärare är väl medvetna om och upplever den starka europeiska dominansen i kursplanen och läromedlen. Huruvida det ses som problematiskt är tudelat. Många av dem uttrycker en vilja att erbjuda eleverna en bredare och mer global förståelse av historien, men stöter på olika hinder i processen. Vissa lärare beskriver att de aktivt försöker integrera andra perspektiv, exempelvis

⁷⁶ Johan, 13-02-2025.

genom att lyfta fram händelser och historiska processer från Afrika, Asien och Amerika. Dessa lärare anser att det är viktigt för eleverna att få en mer nyanserad och inkluderande bild av världshistorien, och de gör ansträngningar för att utmana de eurocentriska narrativen. Ett konkret exempel från lärarnas röster är att de kan skapa egna undervisningsmaterial eller komplettera skolböckerna med andra resurser som ger fler perspektiv på historiska händelser.

Andra lärare påpekar dock att de står inför svårigheter när det gäller att gå bortom den europeiska historien. Tidsbrist nämns som en vanlig faktor de har ofta svårt att hinna med att fördjupa sig i andra världsdelars historia på samma sätt som den europeiska, eftersom läroplanen är tungt viktad mot europeiska historiska händelser. En lärare berättar att även om det finns en vilja att inkludera globala perspektiv, så är det svårt att hinna med allt inom ramen för den tid som är avsatt för ämnet. Eftersom de flesta läromedel är utformade med ett starkt europeiskt fokus, tvingas lärarna ibland arbeta med material som inte speglar en bredare global historia. En lärare beskriver hur de ofta behöver skapa egna lektionsplaner och material för att få in icke-europeiska perspektiv, vilket i sin tur kräver mer förberedelsearbete som är tidskrävande.

6.5 Resultatet analyserat genom den teoretiska linsen

Subliminal eurocentrism kan hjälpa till att förklara varför eurocentriska perspektiv fortlever i undervisningen trots lärarnas vilja att bredda innehållet. Denna form av eurocentrism skapar en osynlig norm där Europa uppfattas som historiens utgångspunkt, även när lärare försöker vara kritiska eller inkluderande. Att synliggöra detta i analysen skapar en djupare förståelse för komplexiteten i undervisningspraktiken och varför förändring är svår, trots goda intentioner. Några exempel på detta är när Sture lutar sig mot närhetsprincipen och resonerar som följande:

“Det är klart att det är mer relevant för eleverna att lära sig om när Sverige industrialiserades än om till exempel Indien industrialiserades. Närhetsaspekten finns och är ju en poäng det också.”

Här uttrycker Sture ett implicit antagande om Europas och Sveriges naturligt centrala roll i undervisningen. Argumentet bygger inte på ideologisk överlägsenhet, utan på en pedagogisk närhet, vilket just är kärnan i subliminal eurocentrism, det framstår inte som ett val, utan som ett rimligt faktum. Att exempelvis Indiens industrialisering inte uppfattas som lika relevant avslöjar hur historisk betydelse värderas utifrån västerländska referensramar, även om det inte uttalas som normativt. Ytterligare ett exempel där subliminal eurocentrism kan tolkas utifrån intervjuerna är när Katarina lyfte problematiken med att en europeisk framtoning av

historieundervisningen är en ”comfort zone” för henne och andra lärare vilket påverkar hur hon bemöter och hanterar eurocentrism.

”Man kanske inte vågar riktigt ge sig ut i de andra perspektiven för att man känner att man kanske inte riktigt har lika bra koll.”

Denna självkritiska insikt pekar återigen på att det inte handlar om bristande vilja utan om hur lärarens egen utbildning och erfarenhet skapat en tyst kunskapsstruktur där västerländska narrativ utgör det bekanta och trygga. Det är ett exempel på hur subliminal eurocentrism kan internaliseras i lärarrollen, men inte som ett medvetet val, utan som en produkt av läroplaner, läromedel och akademiska traditioner. Denna struktur reproduceras sedan i undervisningen.

Lärarnas anpassning och skapande av policy för att problematisera en eurocentrisk historieskrivning kopplas i denna uppsats till Lipskys teori om ”street-level bureaucracy”, där gatuplansbyråkrater i praktiken skapar policy genom sina dagliga beslut och handlingar. I detta sammanhang har lärarna genom sina val av undervisningsmaterial, diskussioner och perspektiv, format elevernas förståelse av historien. Lärarna översätter och anpassar kursplanens mål och innehåll till konkreta lektioner, vilket innebär att de skapar en egen "policy" för hur historieundervisningen ska bedrivas.⁷⁷

Enligt Lipsky har gatuplansbyråkrater en stor handlingsfrihet i sitt arbete vilket ger dem möjligheten till att skapa sin policy, trots att de är bundna av kursplan och centralt innehåll så blir det synligt genom intervjuerna hur lärarna på sina egna sätt implementerar icke-europeiska perspektiv i sin undervisning och väljer områden av historia där de själva anser det som lämpligt att problematisera ett eurocentriskt perspektiv. Lipskys teori påvisar även att gräsrotsbyråkraters handlingsfrihet alltid är begränsad på olika sätt vilket framgår tydligt i undersökningen eftersom flera lärare upplever att tidsbrist och begränsade läromedel hämmar historieundervisningens potential.⁷⁸

Lipsky argumenterar för ett ”bottom-up” perspektiv på policyskapande, alltså att det är längst ner i kedjan som policyn skapas på riktigt. Policy kan försöka skapas av byråkraterna högst upp i organisationen (Skolverket ur ett lärarperspektiv) och sedan utföras av byråkraterna längre ned i kedjan (lärarna). Men i själva verket är det i kontakten med eleverna som den verkliga

⁷⁷ Lipsky, 2010.

⁷⁸ Lipsky, 2010.

policyn skapas av just lärarna där de genom sitt utformande av sin undervisning formar elevers lärande.⁷⁹ Lärarnas arbete med att problematisera eurocentrismen kan ses som ett exempel på detta, där de inte bara passivt följer kursplanen utan aktivt anpassar den för att främja ett mer kritiskt och globalt perspektiv på historien.

7 Diskussion

I detta kapitel kommer resultaten av studien att analyseras och diskuteras i relation till den tidigare forskning som presenterats samt i förhållande till uppsatsens forskningsfrågor. Syftet med diskussionen är att belysa hur studiens fynd bidrar till en djupare förståelse av ämnet, samtidigt som resultatens styrkor och svagheter granskas. Genom att sätta resultaten i ett bredare teoretiskt och empiriskt sammanhang, kan vi också reflektera över vilka implikationer de har för undervisningspraktiken, särskilt inom historieämnet. Diskussionen kommer vidare att fokusera på hur studiens resultat bidrar till vår förståelse av historiebruk och dess potential att problematisera nationella och eurocentriska perspektiv i undervisningen. Detta kopplas till hur tidigare forskning har behandlat historiebruk som pedagogiskt verktyg för att utveckla elevernas kritiska förhållningssätt och källkritiska förmåga. Avslutningsvis presenteras en slutsats som sammanfattar studiens viktigaste bidrag, samt förslag på vidare forskning inom området.

7.1 *Lärares bemötande av eurocentrism*

Den pågående debatten om eurocentrism i undervisningen lyfter viktiga frågor om hur historia bör läras ut i en globaliserad värld, där olika perspektiv och berättelser måste få plats. I en tid där globalisering och kulturell mångfald blir alltmer framträdande i samhället är det nödvändigt att reflektera över hur historieundervisningen kan balansera nationella och europeiska perspektiv med internationella händelser och processer. För att skapa en mer inkluderande och balanserad undervisning måste vi överväga flera aspekter. I centrum för detta står lärare och hur de förhåller sig till eurocentrism och vilka metoder de använder i bemötandet mot begreppet blir av stor betydelse. Intervjuerna i denna studie visar att de flesta lärarna har stött på begreppet eurocentrism och är medvetna om dess existens i historieundervisningen. Lärarna betraktar inte generellt ett europeiskt perspektiv som nödvändigtvis problematiskt, särskilt med hänvisning till Sveriges geografiska läge och elevernas förmodade intresse. Den tidigare forskningen som

⁷⁹ Lipsky, 2010.

presenterats, bland annat genom Vanja Lozic, belyser dock att en alltför eurocentrisk undervisning riskerar att marginalisera icke-europeiska perspektiv och begränsa elevers historiemedvetande. Lozic menar också att lärare inte alltid ser den eurocentriska tendensen som problematisk och betraktar den snarare som en norm.⁸⁰ Detta kan kontrasteras mot lärarnas egna utsagor i intervjuerna, där en medvetenhet om olika perspektiv framkommer och medvetenhet hos alla lärare att eurocentrism utgör ett problem om det inte är tydligt uppmärksammat för eleverna att tendensen finns.

De intervjuade lärarna uttrycker samstämmigt att de är medvetna om eurocentrism som ett begrepp och att det existerar i historieundervisningen. Ändå ser flera det inte som ett problem, vilket kan tyckas motsägelsefullt. Men genom linsen av subliminal eurocentrism blir detta förståeligt, eurocentrism ses inte som en ideologisk snedvridning utan som en praktisk eller naturlig utgångspunkt, vilket just kännetecknar det subliminala, att normer internaliserats till den grad att de inte längre uppfattas som värderade, utan som självklara. Ett exempel på detta är när lärare hänvisar till ”närhetsprincipen” eller till att Europas historia är mer relevant för svenska elever. I stället för att se detta som en konsekvens av utbildningssystemets eurocentriska struktur, framställs det som en rationell prioritering. Här skymtar den omedvetna reproduktionen av ett eurocentriskt perspektiv, där andra historiska narrativ förblir perifera eller villkorade till extra tid.

Metodmässigt använder lärarna i intervjuerna främst ett medvetandegörande som en strategi. Där lärarna förklarar för eleverna att historiebeskrivningen ofta utgår från ett europeiskt perspektiv och att andra delar av världen kan ha upplevt samma händelser annorlunda, här framträder en problematisering av den europeiska epokindelningen som ett vanligt handgrepp. Vissa lärare, som Sture, tar även steget vidare genom att inkludera icke-europeiska perspektiv och diskutera hur olika länder bearbetar historiska minnen. Johan lyfter fram historiebruk som ett verktyg för att problematisera nationalism och dess bidrag till ”vi och dem” uppdelningar, vilket kan bidra till en kritisk blick på eurocentriska narrativ.

Maria Johansson argumenterar i den tidigare forskningen för att utveckling av interkulturell kompetens hos elever kan vara ett sätt att utmana den dominerande västerländska berättelsen.⁸¹ Även om lärarna i intervjuerna inte uttryckligen nämner en interkulturell kompetens som syfte

⁸⁰ Lozic, 2018.

⁸¹ Johansson, 2012.

med en globalare undervisning, antyder deras strävan efter att presentera olika perspektiv på historia som ett snarlikt syfte med samma mål.

7.2 Hur lärarna skapar policy

Intervjuerna indikerar att lärarna i varierande grad anpassar sin undervisning för att problematisera eurocentrism. Anpassningen sker dock inom de ramar som kursplaner och tillgängligt material sätter. Katarina pekar på att lärares egna kunskapsbas kan vara en begränsning och att vidareutbildning skulle vara värdefullt för att lärare ska våga kliva utanför sin ”comfort zone” och undervisa om mindre traditionella perspektiv på historia, sett från det västerländska perspektivet. Detta understryker hur lärarna som ”gatuplansbyråkrater” skapar sin policy i klassrummet eftersom egna värderingar, kunskaper och erfarenheter påverkar hur styrdokument tolkas och omsätts av lärare i sin undervisning.⁸² Vidare så ger Marika exempel på hur hon aktivt lyfter fram icke-europeisk historia, som Kinas historia, för att problematisera elevernas kunskapsluckor och det eurocentriska fokuset. Detta visar på ett medvetet skapande av en undervisningspolicy som utmanar eurocentrism. Sture har till och med valt bort traditionella läroböcker och skapar eget material för att bättre kunna inkludera olika perspektiv. Detta agerande kan tolkas som ett tydligt exempel på hur lärare på gatuplansnivå skapar sin egen policy när de upplever att befintliga resurser inte möter deras pedagogiska mål. För att legitimera sina val kan lärarna behöva argumentera för att en mer global historieskrivning bidrar till att uppfylla kursplanens övergripande mål, till exempel att utveckla elevernas kritiska tänkande och förståelse för världen. Man kan säga att lärarna, i sin roll som street-level bureaucrats även skapar policy genom att tolka och anpassa kursplanen för att problematisera eurocentrismen. Deras handlingsfrihet påverkas av olika organisatoriska och strukturella faktorer, men denna studie visar att många lärare är engagerade i att främja en mer mångsidig och kritisk historieskrivning.

Resultatet från denna studie visar att lärarna utvecklar egna strategier för att hantera eurocentrismen, där vissa väljer att öppet problematisera den medan andra snarare bekräftar den genom att luta sig mot närhetsprincipen eller didaktisk trygghet. Dock går det inte säkert att fastställa vilken faktisk effekt dessa individuella policytolkningar har på undervisningens innehåll och elevens förståelse. Eftersom eurocentrismen ofta verkar på ett subtilt och

⁸² Lipsky, 2010.

normaliserat plan. I linje med Hobsons begrepp subliminal eurocentrism⁸³ kan även välmenande försök att utmana den resultera i att den istället reproduceras. Det innebär att lärarens policy i sig inte nödvändigtvis avgör om eurocentrism förstärks eller försvagas, det beror på hur den tolkas och förverkligas i komplexa undervisningssituationer. Detta understryker vikten av att komplettera framtida policyanalyser med klassrumsnära studier som kan synliggöra dessa subtila effekter i praktiken.

7.3 Utmaningar lärare möter i arbetet

Flera utmaningar lärare möter i arbetet med att bemöta eurocentrism framkommer i intervjuerna. Tidsbrist och en redan fullastad kursplan gör det svårt att prioritera och fördjupa sig i icke-europeiska perspektiv. Brist på läromedel med tillräckligt utomeuropeiskt innehåll är en annan betydande utmaning, vilket leder till att lärare själva måste lägga tid på att samla eller skapa material. Som tidigare nämnt så upplever Katarina en brist på egen kunskap och en känsla av större trygghet i att undervisa om europeisk historia som en potentiell barriär och hon tror att det kan gälla för många fler lärare som själva är utbildade i ett eurocentriskt skolsystem. Medan Johan å andra sidan upplever att tidsbristen är det största hindret för att kunna undervisa om historia ur ett icke-europeiskt perspektiv. I den tidigare forskningen bekräftar Lozic genom sin undersökning att läroböcker ofta är skrivna ur ett eurocentriskt perspektiv.⁸⁴ Dessa utmaningar illustrerar de begränsningar i handlingsfrihet som Lipskys teori också tar upp.⁸⁵ Trots dessa svårigheter uttrycker flera lärare en vilja att motverka eurocentrism för att främja kritiskt tänkande och en mer nyanserad förståelse av historien.

Ämnesplanen i historia uppmuntrar till att utveckla ett historiemedvetande genom förståelsen av det förflutna och genom att analysera olika perspektiv, vilket är en viktig komponent för att motverka en ensidig, eurocentrisk syn.⁸⁶ Att förstå hur historia används i olika sammanhang, såsom vid nationellt identitetsskapande eller i politiska syften, ger eleverna verktyg att analysera maktförhållanden och ideologisk påverkan i historien. Men frågan är om kraven på lärare att på ett balanserat sätt täcka det centrala innehållet och dessutom uppfylla den önskan som finns att inkludera alternativa perspektiv är för stora. Dessa krav kan leda till att det uppstår

⁸³ Hobson, 2007.

⁸⁴ Lozic, 2018.

⁸⁵ Lipsky, 2010.

⁸⁶ Skolverket, 2022.

en konflikt mellan att följa kursplanens fokus på europeisk historia och att bredda undervisningen med icke-europeiska perspektiv.

7.4 Lärarnas erfarenheter

Lärarna i denna studie har en varierad erfarenhet av yrket som historielärare, detta kan skönjas ur resultatet från intervjuerna. Erfarenheten som lärare kan påverka förhållningssättet till eurocentrism i undervisningen på olika sätt. Nedan följer en reflektion kring både för- och nackdelarna med lång respektive kortare erfarenhet och hur detta påverkar arbetet med att hantera eurocentrism i historieundervisningen.

Utifrån resultatet syns det att lärare med lång erfarenhet, som till exempel Jonas, Tove och Marika som alla har över 20 års erfarenhet inom yrket, i större utsträckning har utvecklat en djupare förståelse för både historieämnet i sig och hur man bäst förmedlar det till eleverna. De har en pragmatisk inställning då de ser på eurocentrism som något oundvikligt i historieämnet men samtidigt menar att detta inte måste vara ett problem. Tove lyfte exempelvis att det är ”viktigt att synliggöra att det perspektivet som vi lär ut bara är ett av många”. Marika förklarade att det eurocentriska perspektivet ”kan bli ett problem beroende på hur man lägger upp det”, hon fortsatte sedan förklara hur eurocentrism kan motverkas vilket hon exemplifierade genom att i sin undervisning lyfta vad som fanns innan Europa ”upptäckte” andra kontinenter. Hon nämnde till exempel att hon försöker uppmärksamma eleverna på ursprungsbefolkningens historia i Nordamerika innan koloniseringen, för att nyansera bilden. Denna typ av didaktisk reflektion tyder på en pedagogisk trygghet som ofta följer av lång yrkeserfarenhet, en trygghet som gör att läraren vågar lyfta perspektiv som kan bryta mot det dominerande narrativet.

Dock finns det risker med lång erfarenhet som kan ta sig uttryck i att läraren blir för bekväm med sina metoder och sin syn på ämnet. Till exempel Tove som har sin rutin i hur hon lägger upp undervisningen och vilka historiska teman hon fördjupar sig i. Risken med att alltid återvända till samma historiska teman för att behandla eurocentrism är att det kan skapas en tendens att inte söka efter nya forskningsrön, inte delta i fortbildning inom ämnet eller experimentera med nya pedagogiska metoder vilket kan göra att undervisningen inte utvecklas i takt med samhällets krav på mer inkluderande och globala perspektiv.

Lärare med kortare erfarenhet har ofta nyligen genomgått sin utbildning och är därför mer uppdaterade kring aktuella forskningsdebatter och nya perspektiv inom historieämnet, inklusive

kritik mot eurocentrism. Detta framkommer i intervjuerna med Johan, Katarina och Sture som upplevs reflektera mer över sin undervisning och lyfter vidareutbildning om eurocentrism som något viktigt. Vidare är de yngre lärarna eller de lärare som har kortare yrkeserfarenhet mer positivt inställda till att använda multimediala, digitala resurser och alternativa läromedel för att komplettera de mer traditionella, eurocentriska läroböckerna. Ett exempel på detta är Sture som bortser från den lärobok Skolverket tillhandahåller och istället tar fram eget material bland annat i form av artiklar som han anser i större utsträckning täcker de kunskapsområden han vill undervisa. Detta kan bidra till att gamla mönster bryts och att eleverna får en mer varierad bild av historia.

Lärare med kortare erfarenhet kan sakna den trygghet som kommer med yrkeserfarenhet vilket kan göra att de inte är lika bekväma att introducera och undervisa om alternativa perspektiv, vilket i sin tur kan leda till att de lutar sig tillbaka på Skolverkets ramar för det centrala innehållet i historia. Denna osäkerhet framkommer bland annat i intervjun med Katarina, som har en treårig erfarenhet av läraryrket. Katarina uttryckte en tydlig vilja att problematisera det eurocentriska perspektivet, men upplevde samtidigt en osäkerhet kring hur detta skulle integreras i praktiken. Hon påpekade att det ”kan kännas svårt att veta var man ska börja” när det gäller att inkludera andra perspektiv, särskilt när läromedlen är så starkt präglade av europeisk historia.

7.5 Slutsats

I ett försök att besvara uppsatsens frågeställningar kan följande konstateras: när det kommer till lärarnas metoder och strategier i arbetet med eurocentrism den främsta metoden att skapa en medvetenhet om begreppets innebörd för eleverna för att sedan lära dem att kunna se på historieskrivning utifrån fler perspektiv än det eurocentriska. Den andra forskningsfrågan löd *Hur förhåller sig gymnasielärare till eurocentrism i historiämnet?*, den kan besvaras med ett erkännande av att historieundervisningen faktiskt präglas av ett eurocentriskt perspektiv. Samtliga lärare bekräftar att eurocentrism existerar i deras undervisning men det finns en tydlig argumentation från lärarna där de menar att eurocentrism inte utgör ett hot mot elevens bild av historia så länge lärarna gör elever medvetna om begreppets innebörd. Den tredje frågeställningen, *I vilken utsträckning skapar lärarna policy och anpassar sin undervisning för att problematisera en eurocentrisk framställning av historien?*, belyses väl genom teorin om street-level bureaucracy. Lärarna anpassar sin undervisning utifrån egna övertygelser, erfarenheter och elevernas behov, vilket i praktiken innebär att de skapar policy i klassrummet.

Den här uppsatsen har visat hur eurocentrism i Hobson subliminala form finns i lärares undervisning. Undersökningen har visat hur de intervjuade lärarna är medvetna om eurocentrismens plats i undervisningen och anser att historieundervisningen bara gynnas om fler perspektiv implementeras för att utmana en eurocentrisk världsbild. Intervjuerna kastar även ljus på de utmaningar som lärarna möter i det arbetet, Lipskys teori om street-level bureaucracy hjälper oss förstå lärarnas roll i ett policyskapande som formar deras undervisning och lärarnas handlingsfrihet till att göra medvetna val i bemötandet av eurocentrism i undervisningen. Undersökningen kan inte visa eller slå fast vilken effekt lärarnas policyskapande får i förhållande till bemötandet av eurocentrism men visar istället hur lärare reflekterar över sin undervisning och begreppet eurocentrism.

Avslutningsvis är det givetvis viktigt att historieundervisningen ska bevara nationella och europeiska perspektiv, särskilt för att förstå det historiska sammanhanget för nationella identiteter och Europas roll i världshistorien. Europeisk historia såsom den europeiska epokindelningen, den industriella revolutionen och andra centrala händelser, har format den moderna världen på många sätt, både i positiv och negativ bemärkelse. Denna kunskap bidrar till att eleverna förstår den kulturella och sociala kontext som deras eget samhälle befinner sig i. Det är också viktigt att erkänna Europas inflytande i världen, även om detta inflytande ofta varit problematiskt, som exempelvis genom kolonialism och imperialism. För att skapa en balans i undervisningen krävs en aktiv strategi där både europeisk historia och globala perspektiv inkluderas och behandlas på ett sätt som ger en djupare förståelse för världens komplexitet. Här är det således avgörande att inte bara presentera dessa perspektiv, utan att också kritiskt granska dem, men att samtidigt främja en djupare förståelse för globala händelser och processer. Genom att kritiskt analysera eurocentrismen och inkludera fler perspektiv från olika delar av världen, kan en undervisning som är mer inkluderande, rättvis och relevant för en globaliserad värld skapas. Detta kan eventuellt uppnås genom att inkludera olika typer av historiska källor, där röster från tidigare koloniserade samhällen, kvinnor, minoriteter och andra marginaliserade grupper lyfts fram. Ett exempel kan vara att parallellt med undervisningen om upplysningen i Europa, också undervisa om intellektuella rörelser i andra delar av världen, såsom islamisk filosofi eller konfucianska idéer.

Käll- och litteraturförteckning

Litteratur

Blaut, James. *The Colonizer's model of the world*, 1993.

Denscombe, Martyn. *Ground rules for social research*, McGraw-Hill education, 2009.

Johansson, Maria. *Undervisning och interkulturell kompetens*, Karlstad: Karlstads universitet, 2012.

Lipsky, Michael. *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public service*, Russel Sage Foundation, 2010.

Lozic, Vanja. *Historieundervisningens utmaningar: historiedidaktik för 2000-talet*, Malmö: Institutionen för Skolutveckling och ledarskap, 2018.

Lundberg, Simon, *Historieundervisning i en tid av migrationspräglad mångfald: Lärares didaktiska överväganden*, Umeå: Institutionen för idé- och samhällsstudier, 2025.

Långström, Sture. *Författarröst och lärobokstradition: En historiedidaktisk studie*, Umeå: Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen, 1997.

Nordgren, Kenneth, *Vems är historien?: historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*, Karlstad: Nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete, 2006.

Nygren, Thomas. *History in the service of mankind, print & media*, Umeå universitet, 2011.

Svend, Brinkmann., Steinar, Kvale, *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Studentlitteratur, Lund, 2014.

Tibebu, Teshale. *Hegel and the Third World: The Making of Eurocentrism in World History*, Syracuse University Press, 2011.

Varisco, Daniel Martin. *Reading orientalism: the said and the unsaid*. Seattle, WA: University of Washington Press, Publications on the Near East, 2007.

Digitala källor

Brodkin, Evelyn Z., *Reflections on street-level bureaucracy: Past, present and future*, university of Chicago, 2012.

<file:///C:/Users/gusta/OneDrive/Examensarbete%20historia/Reflektioner%20om%20SLB.pdf>

Hämtad: 2025-04-05

Hill, Michael., Hupe, Peter, *Street-level bureaucracy and public accountability*, Oxford, 2007.

[https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1467-](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1467-9299.2007.00650.x?casa_token=FVJfepbA_IEAAAAA%3AIPPGCbVLvz8hMBFvrTj2xYk)

[9299.2007.00650.x?casa_token=FVJfepbA_IEAAAAA%3AIPPGCbVLvz8hMBFvrTj2xYk](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1467-9299.2007.00650.x?casa_token=FVJfepbA_IEAAAAA%3AIPPGCbVLvz8hMBFvrTj2xYk)
[Bdsxr2xdN8DHndQ4Ad1kwF4fhseRyEf62kodU15Bc6O0yjEKtyFtxfWOhCg](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1467-9299.2007.00650.x?casa_token=FVJfepbA_IEAAAAA%3AIPPGCbVLvz8hMBFvrTj2xYk)

Hämtad: 2025-04-02.

Hobson, John M, *Is critical theory always for the white west and for western imperialism?*

Beyond westphalian towards a post-racist critical IR, 2007. Review of international studies, 33, Sid 91-116.

[https://www.jstor.org/stable/pdf/45128071.pdf?casa_token=AyD7J7lxsosAAAAA:2OaAjWI-](https://www.jstor.org/stable/pdf/45128071.pdf?casa_token=AyD7J7lxsosAAAAA:2OaAjWI-3sKLT4jYimA-SiPuHKM35vdk55qmG8Lnp7by9KFr0-)

[3sKLT4jYimA-SiPuHKM35vdk55qmG8Lnp7by9KFr0-](https://www.jstor.org/stable/pdf/45128071.pdf?casa_token=AyD7J7lxsosAAAAA:2OaAjWI-3sKLT4jYimA-SiPuHKM35vdk55qmG8Lnp7by9KFr0-)
[fm3ZPQYFSPi08RD_Pyivi0C7c0zMu9o9m-eBPKgKbdcfnJph46PlleleFadSb3GCbpaQ](https://www.jstor.org/stable/pdf/45128071.pdf?casa_token=AyD7J7lxsosAAAAA:2OaAjWI-3sKLT4jYimA-SiPuHKM35vdk55qmG8Lnp7by9KFr0-)

Hämtad 2025-05-03.

Jore, Mari Kristine, *Eurocentrism in teaching about world war one: a Norwegian case*,

Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education, 2019. [https://kau.diva-](https://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1342408/FULLTEXT01.pdf)

[portal.org/smash/get/diva2:1342408/FULLTEXT01.pdf](https://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1342408/FULLTEXT01.pdf) Hämtad: 2025-04-05.

Skolinspektionen, *Undervisningen i historia – granskning av grundskolans årskurs 7–9*,

Stockholm: Skolinspektionen, 2015. [https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-](https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2015/historia-grundskola/undervisningen-i-historia---rapport-2015.pdf)

[rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2015/historia-grundskola/undervisningen-i-historia---](https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2015/historia-grundskola/undervisningen-i-historia---rapport-2015.pdf)
[rapport-2015.pdf](https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2015/historia-grundskola/undervisningen-i-historia---rapport-2015.pdf) Hämtad: 2025-05-05.

Skolverket, Lgy11, *Skolans värdegrund och uppgifter*, 2011.

[https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-](https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-)

[gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-](https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-)

[gymnasieskolan?url=907561864%2Fsyllabusew%2Fjsp%2Fcurriculum.htm%3Ftos%3Dgy%26cur%3DGY2011&sv.url=12.6011fe501629fd150a2714f#anchor_1](https://www.gymnasieskolan.se?url=907561864%2Fsyllabusew%2Fjsp%2Fcurriculum.htm%3Ftos%3Dgy%26cur%3DGY2011&sv.url=12.6011fe501629fd150a2714f#anchor_1)

Hämtad 2025-04-14.

Skolverket, *Ämnesplan historia*, 2022. [file:///C:/Users/gusta/Downloads/Historia%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/gusta/Downloads/Historia%20(1).pdf)

Hämtad 2025-03-11.

Bilaga 1. Informationsbrev

Informationsbrev intervjustudie om gymnasielärares historieundervisning

Global historia eller europeisk dominans?

Hej, kära gymnasielärare i historia!

Jag heter Gustaf Samuelsson och studerar till ämneslärare inom historia och idrott vid Umeå universitet. Just nu arbetar jag med mitt avslutande examensarbete på utbildningen. Jag skriver till dig för att bjuda in dig till att delta i en kvalitativ intervjustudie. Syftet med denna undersökning är att granska hur lärare på svenska gymnasieskolor upplever och hanterar eurocentrism i historieundervisningen. Undersökningen syftar till att belysa hur lärare planerar och genomför sin undervisning, med särskilt fokus hur de bemöter och hanterar ett eurocentriskt perspektiv inom ramen för historieundervisning. Studien ämnar också utforska vilka utmaningar och möjligheter lärarna ser i att erbjuda en mer global och mångfacetterad historiebild för eleverna.

Syfte med studien

I historieundervisningen har det länge funnits en tendens att fokusera på Europa och västvärldens historia, vilket riskerar att marginalisera andra perspektiv. Denna studie syftar till att belysa hur historielärare tar hänsyn till och bemöter eurocentrism i sin undervisning. Jag vill ta reda på hur du som lärare reflekterar kring eurocentrism, hur du inkluderar andra perspektiv, samt vilka metoder och material du använder för att skapa en mer balanserad och inkluderande undervisning.

Ditt deltagande

Som deltagare kommer du att genomföra en enskild intervju som varar mellan 30 och 60 minuter. Intervjun kommer att vara semi-strukturerad, vilket innebär att vi kommer att följa vissa övergripande frågor, men också ge utrymme för dina egna reflektioner och erfarenheter. Intervjun kommer att ske vid en tid och på en plats som passar dig, alternativt via digitalt möte om du föredrar det.

Så bidrar du till forskningen

Genom att delta i denna studie bidrar du till att fördjupa kunskapen om hur eurocentrism hanteras inom historieundervisningen och hur vi som pedagoger kan arbeta för att skapa en

undervisning som speglar ett större spektrum av världens historia. Dina erfarenheter och insikter är viktiga för att främja en kritisk och inkluderande utbildning.

Frivillighet och sekretess

Ditt deltagande i studien är helt frivilligt (men skulle verkligen uppskattas), och du har rätt att avbryta ditt deltagande när som helst utan att behöva ge en förklaring. Alla uppgifter du lämnar kommer att behandlas med strikt sekretess. Resultaten kommer att presenteras anonymt, och ingen information som kan kopplas till dig som individ kommer att förekomma i den slutliga rapporten.

Dina svar och eventuella exempel som kommer från dig, i detta fall inspelning och transkription av intervjun kommer att anonymiseras innan det behandlas vidare. Allt material och dina personuppgifter som samlas in i den här undersökningen kommer att behandlas enligt gällande personuppgiftslag och bevaras i säkerhet tills de gallras enligt gällande regler för gallring av uppgifter samlade in i studentarbeten. När du har läst den här informationen kommer du att få välja om du vill delta i undersökningen eller inte. Om du är beredd att delta i undersökningen behöver du fylla i samtyckesblanketten.

Kontakt och frågor

Om du har några frågor eller funderingar kring studien eller ditt deltagande, är du varmt välkommen att kontakta mig. Jag ser fram emot att höra från dig och hoppas att du är intresserad av att delta i detta spännande forskningsprojekt!

Ansvarig forskare:

Namn: Gustaf Samuelsson

E-post: gusa3349@ad.umu.se

Telefon: 070-2799676

Skola & utbildning: Umeå universitet, ämneslärarprogrammet

Handledare:

Peter Lindström, universitetslektor.

Verksam vid: Institutionen för idé- och samhällstudier, Umeå universitet

Tack för din tid och ditt engagemang!

Med vänliga hälsningar,

Gustaf Samuelsson

Lärarstudent i historia, ämneslärarprogrammet

Bilaga 2. Samtyckesblankett

Samtyckesblankett

Samtycke till att delta i studien *Global historia eller europeisk dominans?*

Med min underskrift förklarar jag

- att jag skriftligen informerats om studien och samtycker till att delta
- att jag är medveten om att mitt deltagande är helt frivilligt och att jag kan avbryta mitt deltagande i studien utan att ange något skäl

och intygar

- att jag väljer att delta i studien och godkänner att universitetet behandlar mina personuppgifter i enlighet med gällande dataskyddslagstiftning och lämnad information.

Ort och datum:

Underskrift:

Namnförtydligande:

Ansvarig forskare:

Namn: Gustaf Samuelsson

E-post: gusa3349@ad.umu.se

Telefon: 070-2799676

Skola & utbildning: Umeå universitet, ämneslärarprogrammet

Handledare:

Peter Lindström, universitetslektor.

Verksam vid: Institutionen för idé- och samhällstudier, Umeå universitet

Tack för din tid och ditt engagemang!

Med vänliga hälsningar,

Gustaf Samuelsson

Lärarstudent i historia, ämneslärarprogrammet

Bilaga 3. Intervjufrågor

Bakgrund och erfarenhet

Hur länge har du undervisat i historia på gymnasienivå?

Vilken typ av läromedel och resurser använder du i din historieundervisning?

Eurocentrism i historieundervisningen

Hur definierar du begreppet "eurocentrism" i förhållande till historieundervisning?

Upplever du att eurocentrism är ett problem inom historieundervisningen på gymnasieskolan?

Varför eller varför inte? På vilket/ vilka sätt?

Undervisningsstrategier

Tar du hänsyn till eller bemöter eurocentrism när du planerar din undervisning? Hur?

Inkluderar du icke-europeiska perspektiv i din undervisning? Har du några exempel på hur?

Vilka teman eller historiska händelser tycker du är mest utmanande att undervisa om ur ett globalt perspektiv?

Utmaningar och möjligheter

Finns det fördelar med att bredda historieundervisningen och inkludera fler globala eller icke-europeiska perspektiv?

Ser du några utmaningar med detta?

Vilken typ av stöd eller resurser skulle hjälpa lärare att bemöta eurocentrism i din undervisning?

Elevernas respons och lärande

Om du i ditt lärande introducerar globala perspektiv eller utmanar ett eurocentriskt perspektiv, hur upplever du att eleverna reagerar på detta?

Tror du att elever kan utveckla särskilda förmågor eller kunskaper inom historia genom att få en bredare och mer global undervisning från olika perspektiv? I så fall, vilka?

Avslutande reflektioner

Om du försökt bemöta eurocentrism, har du några särskilda exempel på framgångsrika lektionsupplägg där du har lyckats problematisera eurocentrism?

Är det något mer du vill tillägga angående ämnet eurocentrism i historieundervisningen?