

All världens Europeiska historia

– En systematisk litteraturstudie om eurocentriska tendenser i svenska och internationella historieläroböcker på högstadiet

Eurocentrism in history education – a literature review about the eurocentric tendencies in swedish and international history textbooks at lower secondary level.

Författare:

Albin Larsson

Jacob Jacobsson

Handledare: Emma Axinder

Examinator: Victoria Pihlgren

Sammanfattning

I denna studien undersöker vi hur eurocentrism tar form i historieläroböcker på högstadienivå. Arbetet presenterar tre frågeställningar och för att besvara dessa så har vi använt oss av befintlig forskning som tagits fram genom en systematisk litteraturanalys. Frågeställningar behandlar de eurocentriska tendenser forskningen hittar i historieläroböcker, hur den riskerar att påverka undervisningen och vilka strategier skolan kan använda för att arbeta mot en interkulturell historieundervisning. Den tidigare forskningen har bearbetats med en innehållsanalys och genom analysmetoden skapades fyra kategorier för att besvara frågeställningen. De eurocentriska tendenserna som hittades var olika typer av vinklade representationer, felaktig historisk information och förskjutning av ansvar från historiska aktörer. Påverkan som riskerar att komma till följd av en eurocentrisk undervisning är att elever får ett "vi" och "dem" perspektiv på historien och det riskerar att förvränga deras identitetsskapande process i samband med historia. Med den sista frågeställningen så togs det fram en punktlista med fyra olika strategier och åtgärder som kan tillämpas för att motverka eller arbeta runt en eurocentrisk historieundervisning.

Nyckelord: Eurocentrism, Interkulturell undervisning, läroböcker, historieundervisning och högstadiet.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	3
1.1 Syfte och frågeställningar.....	4
1.2 Avgränsningar.....	5
2. Metod.....	6
2.1 Urvalsdiskussion.....	8
2.2 Analysmetod.....	9
2.3 Genomgång av urval.....	10
3. Undersökning.....	12
3.1 Representation och makten av vad som representeras i historieläroböcker.....	13
3.2 Ansvarsförskjutning och felaktiga framställningar i historieläroböcker.....	18
3.3 Risker med eurocentrisk påverkan i undervisningen.....	21
3.4 Strategier för att hantera eurocentriska historieläroböcker.....	23
4. Avslutande diskussion.....	27
4.1 Metoddiskussion.....	32
4.2 Vidare Forskning.....	32
Referenslista.....	34
Bilagor.....	36
Tabell över urval.....	36
Självvärdering.....	38

1. Inledning

Under de senaste decennierna har Sverige sakta men säkert blivit ett samhälle som formats av flera olika kulturer, enligt Statistiska centralbyrån.¹ Migration och integration har lett till att vår befolkning idag har rötter från olika delar av världen. I och med det här har Sverige blivit ett allt mer mångkulturellt samhälle. Vi kan i samband med detta fråga oss själva vad vi lär ut till de barn och ungdomar som växer upp i Sverige vars kulturella rötter härstammar från andra delar av världen. Om vi ska titta på just innebörden av kultur i undervisningen och läroplanen så är det intressant att titta på historieundervisningen. Enligt Skolverket och Igr22 ska elever inom historieämnet få möjlighet att skapa en förståelse för olika kulturella sammanhang. Eleverna ska även få lära sig om olika perspektiv på levnadsvillkor och makt, samt hur historia kan brukas i olika syften.² Den här beskrivningen uttrycker initialt en inkluderande och omfattande historieundervisning som flera elever med olika etniciteter kan känna anknytning till. Dock har en statlig offentlig utredning, ledd av Masoud Kamali, visat att svenska läroböcker inom historia och religion på sen grundskolenivå förhåller sig till ett västligt och kristet perspektiv och ger en selektiv bild av världshistorien.³ Eftersom utredningen och läroplanen säger emot varandra finner vi det intressant att undersöka eurocentrismen i läroböcker inom historieämnet genom att titta på befintlig forskning. Till skillnad från Kamalis rapport bygger vår undersökning på vetenskapliga artiklar från olika tidskrifter och sträcker sig till en internationell kontext. Dilemmat tyder på att ämnet är aktuellt i den svenska skolan. Därför undersöker vi i den här studien eurocentriska tendenser som forskning funnit i läroböcker inom historia på högstadienivå, på vilket sätt dessa tendenser riskerar att påverka historieundervisningen samt vilka strategier som kan användas för att motverka dessa och bedriva en mer interkulturell undervisning. Vi undersöker svenska studier om svenska läroböcker men utvidgar även till internationella studier, europeiska och utomeuropeiska.

¹ *Invandring till Sverige*, (Stockholm: Statistiska centralbyrån, 2023).

² *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*. Skolverket, Stockholm, s. 180
<https://www.skolverket.se/publikationer?id=9718>

³ Statens offentliga utredningar, SOU 2006:40, *Utbildningens dilemma. Demokratiska ideal och andrafierande praxis*. Sawyer, Lena, Masoud, Kamali, s. 93.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka vilka typer av eurocentriska tendenser som tidigare forskning funnit i läroböcker inom historieämnet. Vad finner forskningen i läroböckerna som karaktäriserar just denna typ av narrativ? Vi vill även undersöka, via den befintliga forskningen, på vilket sätt eurocentriska läroböcker kan vara problematiska i historieundervisningen. Ytterligare aspekt vi vill få svar på är hur skolan kan bedriva en mer interkulturell historieundervisning med ett globalt perspektiv, genom att konstruera strategier som rekommenderas utifrån urvalet.

Vi menar att det finns studier som undersöker problem med eurocentrismen i undervisningen och att det här arbetet fyller en kunskapslucka genom att sammanställa och kategorisera artiklar samt konstruera lösningar för lärare. Vanja Lozic påstår i sin avhandling att internationell forskning visar att debatten om nations-, kultur- och identitetsfrågor har haft konsekvenser för historieundervisningen. I dagens debatt om historieämnet diskuteras hur eurocentriska framställningar påverkar undervisningen.⁴ Maria Luce Sijpenhof menar att historieämnet ska ha som fokus att främja identitetsprocesser hos eleverna, vilket riskerar att gå förlorat i ett eurocentriskt perspektiv. Forskningen tyder på att eurocentriska framställningar kan påverka undervisningen på ett negativt sätt och därför är det viktigt att forskare fortsätter att kritiskt granska läromedel och belyser den eurocentriska problematiken som existerar.⁵ En systematisk litteraturstudie som denna ger möjlighet att sammanställa flera forskares granskningar och därmed skapas ett bredare perspektiv på ämnet. Studien är även relevant för oss författare då vi är blivande högstadielärare inom historia.

Utifrån syftet har nedanstående frågeställningar sammanställts och som ska besvaras utifrån undersökningen.

1. Vilka eurocentriska tendenser finns i historieläroböcker?
2. Hur riskerar ett eurocentriskt perspektiv i läroböcker att påverka historieundervisningen?
3. Hur kan skolan arbeta för att bedriva en mer interkulturell och global historieundervisning?

⁴ Vanja Lozic *I Historiekanons skugga - historieämne och identifikationformering i 2000-talets mångkulturella samhälle*. Diss. Malmö Högskola, 2010, s. 11-12

⁵ Maria Luce Sijpenhof. "The Black Child: Racist depictions in Dutch secondary school history textbooks" *History of Education & Children's Literature*, XIII, 1 (2018) 327-352 s. 327-328

1.2 Avgränsningar

Arbetet undersöker huvudsakligen forskning som studerat olika typer av läroböcker. Vi har valt att förhålla oss till just läroböcker då de är det mest frekventa använda läromedel i historieundervisningen. Undersökningen innefattar också forskning som observerat historieundervisning i klassrummet samt intervjuer om hur lärare och elever ser på ämnet. Vi begränsar till största del vårt arbete till att behandla forskning som främst undersöker läroböcker som är aktuella för högstadiet. Eftersom vissa studier är överskridande och förhåller sig till åldrar istället för specifika nivåer i undervisningen så inkluderas i viss mån material utöver vår avgränsning till högstadiet. I arbetet förhåller vi oss till forskning som publicerats mellan år 2000-2023. Tidsspännet av att undersöka studier från 2000-talet grundar sig i strävan att basera den systematiska litteraturstudien på aktuell forskning.

1.3 Definitioner

Med interkulturell undervisning menas en undervisning som undviker att skapa lärande som baseras och utgörs av förutfattade meningar, grupptillhörighet, kulturella värderingar och erfarenheter.⁶ Ett sådant förhållningssätt kan göra eleverna medvetna om deras egen kulturella horisont och vilken begränsning den kan sätta. Läroprocesser kan på så sätt även lära elever att kritiskt granska sin egen subjektivitet.⁷ Likt Per Eliasson och Kenneth Nordgren är det vår bedömning att bedriva en sådan undervisning är önskvärt då det belyser flera olika perspektiv på historien, på så sätt att undervisningsformen lyfter fram berättelser som hamnat i skymundan samt lära ut en nyanserad bild av historiska händelser.⁸

Eurocentrism är idén om att europeisk kultur, värderingar och europeisk agenda är viktigare än andra kulturer.⁹ Europa blir då ett kulturellt uttryck istället för ett kartografiskt sådant. Under begreppet faller också idén om att Europa är och har varit civiliserat genom historien och att europeisk civilisation har ett unikt och historiskt övertag vilket resulterar i en överlägsenhet gentemot resterande kulturer och folk i världen. Därför definieras eurocentrism i denna uppsats som att Europa framställs som överlägset resten av världen.¹⁰

⁶ Pirjo Lahdenperä. *Interkulturalitet i undervisning och skolutveckling*. Skolverket, 2018, rev. 2022, s. 4-5

⁷ Lahdenperä, 2018, s. 4-5.

⁸ Per Eliasson, Kenneth Nordgren. "Vilka är förutsättningarna i svensk grundskola för en interkulturell historieundervisning?" *Nordidactica*, 2 (2016) s. 52-53.

⁹ Ilia Xypolia. *Eurocentrism and Orientalism*. The Encyclopedia of Postcolonial Studies (2016) s. 1.

¹⁰ Xypolia, 2016, s. 1.

2. Metod

Arbetet baseras på befintlig forskning där stoffet kommer att behandlas med systematisk litteraturstudie som metod. Enligt Campbell ska en systematiskt litteratur innefatta förtydligande av urvalet, tydligt redovisa sökstrategier och systematisk kodning av all litteratur.¹¹ Systematisk litteraturstudie fokuserar på att täcka och identifiera allt relevant inom forskningsområdet, därför är metoden passande att använda för att undvika någon sorts bias. Metoden är även lämplig eftersom den möjliggör en transparens av stoffet som har studerats. Konkret innebär systematisk litteraturstudier att befintlig forskning analyseras för att besvara sin frågeställning. Litteraturstudien är fördelaktig eftersom den kan möjliggöra en grund för att finna underlag för nya typer av forskningsstudier.¹²

Vid sökning av artiklar till den systematiska litteraturanalysen användes databaserna Eric, Scopus, Swepub och Unisearch. Mestadels av litteraturen i urvalet går att hitta på alla fyra databaser. Unisearch användes framför allt eftersom den är baserad på en större databas. Det gör databasen övergripande vilket gav oss ett stort antal träffar som i sin tur bidrog med goda möjligheter att arbeta för att smalna av sökvägarna. Genom Unisearch är artiklarna kopplade till andra databaser, exempelvis övriga tre som använts. Kedjesökning var också ett verktyg som användes vid artikelsökning. Katarina Eriksson Barajas, Christina Forsberg och Yvonne Wengström lyfter fram kedjesökning som en lämplig litteratur sökningsmetod för en systematisk litteraturstudie, exempelvis genom att titta på relevanta artiklar och avhandlingars referenslistor kan ytterligare litteratur hittas.¹³ Referenslistan i de olika studierna analyserades också för att säkerställa att vi har täckt in stora delar av forskningsområdet. Genom att finna samma referens i relevant litteratur kunde vi säkerställa att vi gjorde en genomgående sökning av forskningen.

Till en början använde vi sökorden som var kopplade till den första preliminära frågeställningen. När vi väl hittat relevanta artiklar kopplade till den preliminära frågeställningen skapade vi tre huvudsökord som användes för att hitta ytterligare material. Dessa tre sökord var eurocentrism, läroböcker och högstadiet. Relevanta engelska sökord blev eurocentrism, european history, history, textbook, secondary school, education, teaching,

¹¹ Katarina Eriksson Barajas, Christina Forsberg & Yvonne Wengström. *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap [Elektronisk resurs] Vägledning för examensarbeten och vetenskapliga artiklar*, 1, Natur och kultur, Stockholm, 2013, s. 31.

¹² Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s 31.

¹³ Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s 74.

classroom följt av flera synonymer som eurocentric, historical, coursebook, schoolbook, educational book, high school, history education, secondary education och learning. Svenska sökord följde samma princip, med andra ord, att de baserades på samma tre huvudsökord. De relevanta svenska sökorden var eurocentrism, utbildning, historia, högstadiet och lärobok, samt synonymer på dessa som eurocentrisk, läromedel och historieundervisning. Sökvägar och sökord till varje artikel redovisas genom en bilaga i slutet av arbetet.

Samtliga artiklar i undersökningen är vetenskapligt kvalitetsgranskade. Till vårt urval gjordes en sökning efter opublicerad vetenskaplig litteratur som behandlar vårt ämne. Fördelen med opublicerat material är att det ofta är väldigt aktuell och ny uppdaterad forskning. Vi hittade ett opublicerat material men under uppsatsskrivandet blev tidskriften publicerad och därför innehåller urvalet enbart publicerad vetenskaplig litteratur. Publicerade artiklar och övrig inkluderad litteratur i urvalet är kvalitetsgranskat. Artiklarna är vetenskapligt baserade och peer-reviewed, vilket innebär att de är kritiskt vetenskapligt granskade av en oberoende forskare.¹⁴

Urvalet har även inkluderat doktorsavhandlingarna. Fördelen med doktorsavhandlingar är att det alltid genomgår en stor kvalitetsgranskning innan publicering, vilket gör dem till tillförlitliga källor. Utöver att tidskriftartiklarna är peer-review certifierade så har vi författare granskat artiklarna. Delvis genom att granska artiklarnas uppbyggnad, om den har tydlig struktur och innefattar titel, sammanfattning, inledning, litteraturgenomgång, syfte, metod, resultat, diskussion och referenshantering.¹⁵ Vi granskar även studierna utifrån de tre frågor som Barajas, Forsberg och Wengström lyfter fram. De tre frågorna innefattar att man bedömer om resultatet är tillförlitligt, samt vilka resultat som framställs och att vi granskar studiernas syfte och undersökning.¹⁶ Det har varit viktigt för oss att förstå varför och hur studierna har kommit fram till sina slutsatser.

Våra inklusionskriterier för att studierna skulle inkluderas i urvalet var att det skulle behandla läroböcker för historieundervisning eller bidra med en bredare didaktisk förståelse av eurocentrism i skolan, eller hur lärare kan arbeta med ett eurocentriskt material. Visst material i urvalet har undersökt andra stadier än högstadiet. Dessa har använts för att ge en

¹⁴Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s 61.

¹⁵Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s 64.

¹⁶Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s 114-115.

bredare kontext, eftersom att det finns likheter i historieundervisningen i mellan- och högstadiet och högstadie- och gymnasienivå. I urvalet inkluderas även vetenskaplig litteratur som forskar om hur en lärare ska arbeta med för att motverka en eurocentrisk vinkling på undervisningen och samtidigt arbeta för en mer interkulturell undervisning. Dessa artiklar är grundade på forskning om eurocentrisk undervisning, alltså inte läroböcker, men det ger goda möjligheter att besvara frågeställning tre.

2.1 Urvalsdiskussion

Studierna som utgör urvalet till vårt arbete är skrivna på engelska och svenska, vilket beror på att det är dessa språk vi skribenter behärskar. I urvalet ingår flera artiklar som är skrivna och publicerade utanför Sverige. Fördelen med dessa studier är att de ger en bredare internationell kontext till eurocentrism i historieläroböcker samt framställer goda råd till lärarrollen.

Samtliga länder som forskarna har undersökt framgår i tabellen under kapitel 2.3.

Efter vi gjort vår första preliminära urvalsprocess började vi en systematisk läsprocess av det funna stoffet. Det preliminära urvalet lästes översiktligt för att bedöma om det är relevant till arbetet. Vi har delvis förhållit oss till en selektiv urvalsstrategi, med andra ord att vi har satt upp egna urvalskriterier som baseras på vad vi anser kan vara lämpligt i vår undersökning, inklusionskriterierna.¹⁷ I samband med urvalsprocessen har vi behövt se över det insamlade materialet och utesluta delar av det som inte uppfyllde våra inklusionskriterier. Exempelvis har vi tagit bort artiklar som behandlat det aktuella ämnet om eurocentrism i läromedel som dock är kopplade till ett annat undervisningsämne än historia eller annat samhällsorienterat ämne, till exempel matematik eller naturkunskap. Vi plockade även bort material som behandlar olika typer av perspektiv eller metoder i synsätt på en typ av kunskap, som historia, men som inte har någon koppling till undervisningen. Ytterligare exempel på bortfall av material är det som berör undervisning inom historia på betydligt högre eller lägre undervisningsstadier.

Ursprungligen hade vi 22 olika typer av vetenskaplig litteratur. Inledningsvis hade vi svårare att få tag på material skrivet av svenska forskare som vi ansåg kunde ha relevans för vår studie. Efter översikt och revidering av det material vi hade från början återstod tolv olika texter varav två stycken var svenska avhandlingar som vi lyckades hitta genom kedjesökning

¹⁷Matthew David, Carole D Sutton. *Samhällsvetenskaplig metod*, 1. uppl., Studentlitteratur, Lund, 2016, s. 197.

ur vårt ursprungliga material. De exkluderade materialet från arbetet reviderades bort eftersom de inte uppfyllde inklusionskriterierna eller för att de inte följde den vetenskapliga struktur som Barajas, Forsberg och Wengström förespråkar vid granskning av artiklar.¹⁸ Valet av att använda både svenska och internationella vetenskapliga studier grundar sig i att innebörden av eurocentrism förändras inte i en internationell kontext utan det påverkar såväl svensk som andra nationers historieundervisning. Det är även tydligt att fenomenet inte bara existerar i Sverige, därför går det att jämföra eurocentriska framställningar i historieläroböcker med andra nationer. På grund av att vi undersöker hur läroböcker på högstadienivå framställer historieskrivningen med ett eurocentriskt perspektiv så kan samtlig litteratur i urvalet inkluderas. När det gäller lärarråd anser vi att metoderna från forskare utanför Sverige fortfarande kan användas i svensk historieundervisning. Internationell forskning är relevant för svensk historieundervisning, dock krävs en försiktighet i att dra för snäva slutsatser och jämförelser eftersom läroböckerna är anpassade till olika läroplaner. Exempelvis enligt den svenska läroplanen ska västerländsk historia behandlas i undervisningen men även andra kulturella perspektiv ska lyftas fram.¹⁹ Det här behöver läroboksförfattarna ta ställning till vid deras konstruerande av läroböcker. En svensk lärobok behöver korrelera med det centrala innehållet för ämnet och likt gäller för de internationella läroböckerna i deras motsvarighet till läroplanen. Det här kommer vi som författare behöva ta ställning till i vår analys av urvalet eftersom studierna på läroböckerna är grundade i olika läroplaner. Det gör vi genom att inte fokusera på innehållet i läroböckerna utan enbart är intresserade av hur böckerna lyfter fram eurocentriska framställningar av historien, men med en medvetenhet att läroplanen är vad som styr läroböckernas innehåll.

Efter den översiktliga läsningen av det preliminära urvalet ingick vi i fasen att grundligt läsa vårt slutgiltiga urval. Det här momentet utfördes genom att urvalet delades upp mellan oss författare, sedan sammanställdes individuellt en grundlig sammanfattning av litteraturen.²⁰ Sammanställningen av vårt urval blev sedan materialet för vår undersökning.

2.2 Analyismetod

För att tolka och kategorisera den insamlade datan från studier används innehållsanalys som analysmetod. Enligt Barajas, Forsberg och Wengström är det fördelaktigt vid användning av

¹⁸Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s 64.

¹⁹Skolverket, 2022, s. 180

²⁰Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s 83.

innehållsanalys att ha ett induktivt tillvägagångssätt, vilket vi använt genom att fastställa vår frågeställning efter att vi tagit fram vårt urval, först efter det bestämdes vilken analysmetod som var mest lämplig för arbetet.²¹ Fördelen med ett induktiv tillvägagångssätt är att uttalade kategorier och mönster blir enklare att identifiera, vilket kan leda till nya upptäckter i ämnet.²² Utifrån den grundliga läsningen skapades kategorier för att kunna identifiera mönster och därmed framställa ett resultat. Genom att använda en innehållsanalys som metod har vi framställt kategorier utifrån mönster som funnits genom kodningen. Analysen utfördes enligt Barajas, Forsberg och Wengströms beskrivning. I första steget lästes urvalet igenom flera gånger och kodades samtidigt. Kodningen ledde till identifiering av mönster i vårt urval. Genom dessa mönster kunde vi framställa de fyra kategorier som ligger till grund för vår undersökning.²³ Kategorierna som skapades var: representation och makten av vad som representeras i läroböckerna, ansvarsförskjutning och felaktiga framställningar i historieläroböcker, risker med eurocentrisk påverkan på undervisningen i historieläroböcker samt strategier för att hantera eurocentriska historieläroböcker. Först hade vi endast tre stycken kategorier men den första av dem som kallades "problematiken med eurocentrism i undervisningen" valde vi att dela upp i två nya kategorier, eftersom den första var alldeles för omfattande.

²¹ Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s 148.

²² Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, 148.

²³ Barajas, Forsberg & Wengström, 2013. s 165.

3. Undersökning

I det här kapitlet av arbetet ska vi presentera resultatet från den tidigare forskningen. Det gör vi genom att analysera urvalet utifrån tidigare nämnda kategorier för att i sin tur besvara frågeställningen i en avslutande diskussion i kapitel fyra. I tabellen nedan redovisas de 12 studier arbetet använt för att besvara syftet och frågeställningarna, samt en beskrivning av varje studie. Tabellens syfte är att ge läsaren en viss uppfattning om det slutgiltiga urvalet innan genomgången av arbetets kategorier som sker senare i 3.1-3.4.

Tabell 1: Slutgiltigt urval och beskrivning av studierna

Titel	Författare	Land	Beskrivning
The black child <racist> depictions in Dutch secondary school history textbooks	Maria Luce Sijpenhof (2018)	Nederländerna	En läroboksanalys där forskaren utgår ifrån att ett eurocentriskt perspektiv präglar nederländska historieläroböcker. Studien analyserar kritiskt 1064 läroboksbilder/figurer och 1518 textfragment som är uttagna från en lärobok sammanfattning av 200 historieläroböcker.
(Mis)educating England: eurocentric narratives in secondary school history textbooks	Kulvinder Nagre (2023)	England	En studie där författaren undersöker nio brittiska historieläroböcker och genom postkoloniala teorier lyfter fram eurocentriska diskurser som dessa läroböcker förhåller sig till.
Eurocentrism in Teaching about World War One – a Norwegian Case	Mari Kristine Jore (2019)	Norge	En studie där författaren jämför norsk läroplan och historieläroböcker med undervisningen som bedrivs. Läroplanen och läroböckerna tematiserar imperialism och kolonialism men författaren menar att dessa områden hamnar i skymundan när undervisningen väl bedrivs, framförallt på grund av tidsbrist. Författaren finner även en motsägelse i vad som lärs ut om Afrika som kontinent och vad elever har för uppfattningar om Afrika.
Elusive Images of the Other: A Postcolonial Analysis of South	Young Chun Kim Seungho Moon Jaehong Joo	Syd Korea	Läroboksanalys om de tre mest frekventa använda sydkoreanska läroböckerna i historieundervisningen på högstadienivå. Med motivet att

Korean World History Textbooks	(2013)		skapa en förståelse över vad för perspektiv läroböckerna framställer.
History textbooks, racism and the critique of Eurocentrism: beyond rectification or compensation	Marta Araújo Silvia Rodríguez Maeso (2011)	Portugal	En läroboksanlys där författarna anser att eurocentrismen är paradigmet i historieundervisningen, och har därför genomfört en kritisk granskning över de fem mest populära läroböckerna inom historieämnet på högstadienivå. Studien tar reda på hur det eurocentriska perspektivet formar innehållet i läroböcker.
Vilka är förutsättningarna i svensk grundskola för en interkulturell historieundervisning?	Per Eliasson Kenneth Nordgren (2016)	Sverige	En kvantitativ enkätstudie som undersöker hur lärare på grundskolenivå förhåller sig till idén om interkulturell historieundervisning och vad de anser krävs för att kunna genomföra det.
Learning history through textbooks are Mexican and Spanish students taught the same story	Maria Carretero Liliana Jacott Asunción López-Manjón (2002)	Spanien/Mexiko	En läroboksanlys där författarna vill titta på spanska och mexikanska läroböcker inom historia och jämföra dessa för att undersöka hur eleverna i de olika länderna får lära sig om kolonialismen och Columbus upptäckt av Amerika och möte med dess urbefolkning och om dem har samma perspektiv.
The Columbus Myth: Power and ideology in picturebooks about christopher Columbus	Christina Desai (2014)	U.S.A	En undersökning där författaren analyserar historiska bildböcker om Columbus upptäcktsresa till Amerika och hans möte med urbefolkningen och diskuterar eurocentriska framställningar.
The Effects Of Africentric United States History Curriculum On Black Student Achievement	Worokya Duncan (2013)	U.S.A	En undersökning där författaren studerar betygsresultat på en skola i Harlem, New York. I skolan bedrivs en undervisning med ett africentrisk perspektiv på historien vilket lett till bättre betyg bland eleverna. Studien är genomförd på en KIPP-skola, vilket är en skola som fokuserar på att bedriva gratis högskoleförberedande undervisning i låginkomstområden i USA. ²⁴

²⁴ “Do charter schools work? Time for a test” *The Economist*. 2009

I Historiekanons skugga - historieämne och identifikationformer i 2000-talets mångkulturella samhälle	Vanja Lozic (2010)	Sverige	En kvalitativ studie där lärare, elever och läroboksförfattare intervjuas angående vilka perspektiv historieundervisningen har präglats av. Studien inkluderar en läroboksanalys av historieböcker mellan åren 1962-2007, där forskare kritiskt granskar de historiska vinklingar som tar plats.
Colonialist “discoveries” in Finnish school textbooks	Pia Mikander (2015)	Finland	Finsk läroboksanalys som granskar historieundervisningens läroböcker och om det korrelerar med läroplanerna, genom att fokusera på läroplanen för årskurs 6 i finska skolan.
Vems är historien?	Kenneth Nordgren (2006)	Sverige	En avhandling där författaren undersöker historiskt medvetande, kultur och agerande via tre olika studier som undersöker kulturella och etniska diasporor, individuella elever samt läroplan och läromedel inom historia.

Tabell 1: Tabellen visar det slutgiltiga urvalets titlar på studierna, vilka forskare som ligger bakom studien, vilket land forskarna har utfört studien på, samt en kort beskrivning av vad studierna undersökt.

3.1 Representation och makten av vad som representeras i historieläroböcker

Sijpenhofs läroboksanalys av nederländska läroböcker tyder på att det finns eurocentriska rashierarkier i det undersökta materialet.²⁵ Författaren menar också att stereotyper är närvarande via exempelvis vinklingar och förminskningar som när mörkhyade kvinnor målas upp som “flickvänner” istället för “sexslavar” när deras relation till slavägaren diskuteras.²⁶ Det är även problematiskt att mörkhyades perspektiv exkluderas i läroböckerna. Läroböckerna i undersökningen beskriver hur alla män hade rösträtt när det endast gällde fria vita män. Sijpenhof menar att det också är problematiskt när en åsikt från läroboksförfattarna framställs som fakta, eftersom det kan leda till en vinklad historieuppfattning.²⁷ Ytterligare problematik uppstår när mörkhyade blir omtalade som produkter istället för faktiska

²⁵ Sijpenhof, 2018, 341.

²⁶ Sijpenhof, 2018, 341.

²⁷ Sijpenhof, 2018, s 342.

människor när de diskuteras som slavar.²⁸ I Kulvinder Nagres engelska läroboksanalys kommer han fram till en liknande representation av Afrikas befolkning. I de flesta analyserade läroböcker gällande kapitlen om kolonierna finns det fler illustrationer och bilder än resterande kapitel och oftast illustreras urbefolkningen som underordnade sina kolonialherrar.²⁹ En stor del av de illustrationer som finns i böckerna visar upp afrikaner och slavar som fångslade vilket riskerar att ge en bild av afrikansk underlägsenhet.³⁰ Sijpenhofs visar även i sin studie att de illustrationer som förekommer i läroböckerna oftast är eurocentriskt präglade.³¹ Likt samtliga skribenter i urvalet kommer Sijpenhof fram till att läroböckerna ofta har en eurocentrisk avbildning. Enligt Marta Araujo och Silvia Rodriguez Maeso analys av portugisiska läroböcker framställs Afrika också ofta som ett icke fungerande samhälle innan koloniseringen, vilket blir som att läroboksförfattarna rättfärdigar koloniseringen.³²

Framställningar av krig i läroböckerna sker i olika former. Exempelvis tolkas den Amerikanska revolutionen som en succé och en viktig händelse i historien, medan frihetskrigen från kolonistörarna beskrivs som gerillakrig bedrivet av afrikanska stammar.³³ Både Mari Kristine Jores och Sijpenhof menar att det eurocentriska perspektivet har minskat i historieläroböcker, att läroböckerna har gått från en större eurocentrisk vinkling till mindre men fortfarande tydligt existerande. Enligt Jores norska studie om hur historieläroböcker korrelerar med läroplanen och undervisningen, identifierades indikationer på att dagens läroböcker framför ett relativt nyanserat och kritiskt perspektiv på historien. Författaren menar dock att det fortfarande finns tydliga brister. Jore tar upp flera exempel från läroböckerna på dessa tydliga brister. Exempelvis synliggörs inte rasismen som ägde rum i arméerna mot de inkallade soldaterna från de ockuperade kolonierna. Samtidigt menar Jore att dagens läroböcker är i mer samstämmighet med forskningen än förut.³⁴

Enligt Nagres läroboksanalys framställs Afrika som attraktivt för européer på grund av dess råvaror och billig arbetskraft vilket skapar en problematisk bild eftersom kontinenten

²⁸ Sijpenhof, 2018, s. 342.

²⁹ Kulvinder Nagre "(Mis)educating England: Eurocentric narratives in secondary school history textbooks" *Race Ethnicity and Education* (2023) 1-20, s. 10.

³⁰ Nagre, 2023, s. 12-13.

³¹ Sijpenhof, 2018, s. 336.

³² Marta Araújo & Silvia Maeso Rodríguez "History textbooks, racism and the critique of Eurocentrism: beyond rectification or compensation" *Ethnic and Racial Studies*, 35:7 (2011) 1266-1286 s 8

³³ Araujo & Maeso, 2011, s 9.

³⁴ Mari Kristine Jore, "Eurocentrism in Teaching about World War One – a Norwegian Case". *Nordidactica*, 2 (2019) 114-135, s 124.

beskrivs som fri från kultur och en icke fungerande civilisation.³⁵ Massakrer av koloniserade folk framhävs som ett resultat av grymheter från båda sidor och endast som hämnd för tidigare konflikter. Dock har även Nagre likt Sijpenhof och Jore visat att ett fåtal av de engelska läroböckerna ger en mer nyanserad bild än så. Alla tre författare ser en positiv utveckling i att läroböckerna sakta men säkert börjar komma från ett eurocentriskt förhållningssätt och bli mer nyanserade.³⁶

I Kenneth Nordgrens svenska avhandling drar forskaren, likt Nagre, Sijpenhof och Jore, slutsatsen att SO-ämnena sakta men säkert blir bättre på att bedriva en interkulturell undervisning men menar samtidigt att det är mycket begränsat och att hans forskning visar att det ändå är en lång väg kvar.³⁷ Samtidigt tyder Nordgrens studie på att de undersökta läroböckerna saknar ett genomtänkt interkulturellt perspektiv. Utrymme för möte med utomeuropeiska kulturer och migrationsprocesser är mycket litet. Trots en utveckling i rätt riktning menar författaren att det fortfarande finns ett behov av att representera fler perspektiv i historieläroböcker.³⁸

Nagre hittar dock fortfarande flera problematiska framställningar i sin analys. Läroböcker som lär ut om islam gör det ur korstågens perspektiv och på ett sådant sätt som beskriver islam som aggressivt och fanatiskt,³⁹ medan korsriddarna visas upp som segrare med flertal döda muslimer liggande vid Jerusalems fall.⁴⁰ Läroböckerna fokuserar på våldet mellan muslimer och hinduer vilket riskerar att måla upp dessa som våldsamma och ociviliserade.⁴¹ Kapitel om kolonisering illustrerar hur Columbus möter nakna urinvånare vilket riskerar att ge en bild av att de är primitiva och outvecklade.⁴² Även i Christina Desais amerikanska läroboksanalys lyfter forskaren fram, likt övriga läroboksanalysen, att hon finner problematiska framställningar. Desai menar att hennes studie belyser att urbefolkning och minoriteters perspektiv är underrepresenterat samt att deras röster marginaliseras och endast blir fotnoter i undervisning och budskap.⁴³

³⁵ Nagre, 2023, s. 8.

³⁶ Nagre, 2023, s. 9.

³⁷ Kenneth Nordgren. *Vems är historien?* Diss. Karlstad Universitet, 2006, s. 207.

³⁸ Nordgren, 2006, s. 207.

³⁹ Nagre, 2023, s. 7.

⁴⁰ Nagre, 2023, s. 7.

⁴¹ Nagre, 2023, s. 13.

⁴² Nagre, 2023, s. 7.

⁴³ Christina Desai. "The Columbus Myth: Power and ideology in picturebooks about Christopher Columbus" *Children's Literature in Education*, 45 (2014) 179-196, s. 183

Pia Mikander, som analyserat finska läroböcker, menar att det finns tre olika diskurser i historieläroböcker. Enligt hennes undersökning karakteriseras fortfarande europeiska upptäckare som hjältar och urbefolkningen som exotiska objekt.⁴⁴ En annan diskurs är att böckerna försöker rättfärdiga våldet som utövades mot urbefolkningen. Handlingarna beskrivs som nödvändiga för att kunna genomföra erövringen.⁴⁵ Ytterligare diskurs är att fokus ligger på kunskap som kommer i samband med kolonialism och att europeisk kunskap är den som är av störst betydelse i dessa områden. Elever får lära sig att kolonialism var en tragedi men böckerna upphöjer ändå kolonialistiska tekniker och färdigheter.⁴⁶

Vidare menar Sijpenhof att rasism och eurocentrism är två närliggande begrepp som ofta går in i varandra vid tolkning av eurocentrism i läroböckerna, även Araujo och Maeso påstår att rasism är närliggande eurocentrism. Skribenterna menar att Afrikas historia är väldigt präglad av eurocentrism generellt.⁴⁷ Dock menar Sijpenhofs som tidigare nämnt att eurocentriska framställningar har minskat med tiden i historieläroböcker, medan rasistiska framställningar har ökat, vilket är motsägelsefullt.⁴⁸ Araujo och Maeso menar att rasism är ett relativt orört begrepp i läroböckerna och enbart berörs gällande Nazityskland och Ku Klux Klan, vilket är en tydlig brist enligt författarna då de anser att det är en alldeles för konventionell form av rasism. De menar att läroböcker även bör förstärka rasism kopplat till idén om eurocentrism.⁴⁹

Sijpenhofs studie korrelerar med Araújo och Maeso i det att båda definierar eurocentrism via tre stycken identiska narrativ. Första är att historieskrivningen separerar eurocentrisk historia från den globala gemensamma tidslinjen och garderar sig som högst upp i hierarkin i historieskrivningen. Det andra narrativet framställer eurocentriska nationsstater och demokratiska system som det eftersträvarvärda samt överlägsna och genom att göra denna framställningen rättfärdigas händelser som koloniseringen. Det tredje narrativet är att eurocentrismen väljer att endast fokusera på rasism på de platser och tidpunkter i historien där den varit som mest extrem, såsom inom triangelhandeln och i Nazityskland och bortse från andra tillfällen i historien då rasismen tagit plats.⁵⁰

⁴⁴ Pia Mikander. "Colonialist "discoveries" in Finnish school textbooks" *Nordidactica*, 4 (2015) 48-65, s. 60

⁴⁵ Mikander, 2015, s. 60.

⁴⁶ Mikander, 2015, s. 60.

⁴⁷ Araujo & Maeso, 2011, s. 9.

⁴⁸ Sijpenhofs, 2018, s. 336.

⁴⁹ Araujo & Maeso, 2011, s. 11.

⁵⁰ Sijpenhof, 2018, s. 331

Araujo & Maeso, 2011, s. 12-13

Lozic lyfte fram Nordgrens förklaring av historieämnets kursplan på gymnasiet och menar att den är riktad till svenska lärare och elever, men att minoriteter är bortglömda.⁵¹ Enligt Lozics undersökning hade alla läroböcker i läroboksanalysen mellan år 1960-2000 ett fokus på svensk nationalstat när det gällde ämnena emigration och immigration.⁵² Västeuropa har också en central plats i läroböckerna och det är tydligt att andra etniska perspektiv behöver kompletteras.⁵³ Enligt Lozics intervjuer är det elever som har flera etniska bakgrunder som anser att historiens vyer behöver breddas. Eleverna visar tydligt i sina intervjuer att i ett mångkulturellt land som Sverige uppnås inte deras uppfattning om vad som bör ingå i en historieundervisning.⁵⁴ Till skillnad från Lozic och Nordgren menar Araújo och Maeso att dagens historieförmedling sker genom att historien förklaras på ett förskönat sätt. Eurocentrismen inom historieundervisning blir tydlig när läroböckerna förenklar händelser som kolonialism och slavhandel.⁵⁵ Skribenterna menar att det här är ett förenklat sätt att förmedla historia, vilket kan leda till missuppfattningar.⁵⁶ Författarna menar även att det eurocentriska perspektivet enbart kan begripas genom att ha förståelse för att historien är förskönad. För att bryta de eurocentriska tendenserna behöver lärare inkludera fler perspektiv i syftet att skapa en mer nyanserad bild av historien. Endast då menar författarna att det är möjligt att arbeta för en bredare historieuppfattning.⁵⁷

Sijpenhof hänvisar till Van Dijks argument om att den som kontrollerar diskursen, oftast "eliten" i samhället, bestämmer vad som lärs ut, exempelvis i läroböcker⁵⁸. Dessutom visar studien att mörkhyades representation i läroböcker är endimensionell och underrepresenterad. Det är nästan en fjärdedel av de granskade böckerna där mörkhyade inte nämns alls, Sijpenhof menar att det här stämmer med övriga resultat från liknande europeiska studier.⁵⁹ Araújo och Maeso ser eurocentrismen som det nuvarande paradigmet i historieundervisningen.⁶⁰ Författarna menar att det inte räcker att bedriva en interkulturell undervisning, vilket flera andra författare i urvalet förespråkar, på grund av att det är makten som bestämmer vilken kunskap som ska förmedlas i historieämnet. Araújo och Maeso menar

⁵¹ Lozic, 2010, s. 96

⁵² Lozic, 2010, s. 203.

⁵³ Lozic, 2010, s. 253.

⁵⁴ Lozic, 2010, s 306.

⁵⁵ Araújo & Maeso, 2011, s 1.

⁵⁶ Araújo & Maeso, 2011, s 1.

⁵⁷ Araújo & Maeso, 2011, s 1-2.

⁵⁸ Sijpenhof, 2018, s. 330.

⁵⁹ Sijpenhof, 2018, s. 330, s 335.

⁶⁰ Araújo & Maeso, 2011, s 2.

att det behövs en förändring i makten, med andra ord det som bestämmer över vad som ska undervisas om. Författarna menar att det enbart genom att förändra tankesättet hos makthavarna som ett paradigmskifte kan ske. Det här anser Araujo och Maeso är lösningen på de förändringar som behövs för att den eurocentriska framställningen i historieämnet ska försvinna. Författarna påstår att det här kan uppnås genom att debatten om eurocentrisk historieundervisning börjar att diskutera relationen mellan kunskap och makt.⁶¹ Ett paradigmskifte kan ske genom att diskutera just den relationen.⁶² Skribenterna påstår, till skillnad från alla andra författare i urvalet, att utmaningen för att skapa en interkulturell undervisning är att byta de eurocentriska paradigmet. Medan andra författare menar att lösningen är att försöka bedriva en interkulturell undervisning är genom att tillämpa fler perspektiv för att överkomma eurocentrisk historieundervisning.⁶³

I Carretero, Jacott och López-Manjóns jämförande mellan mexikanska och spanska läroböcker kom de till slutsatsen att nationernas historieläroböcker framställer Columbus upptäckt genom två olika narrativ. I spanska läroböcker framställs epoken som Spaniens storhet, samt att Columbus var en hjälte som fann en ny värld. Det mexikanska narrativet ser istället Columbus upptäckt som ett möte mellan två världar och lägger inte stor vikt i Columbus som karaktär. Det var också tydligt att de mexikanska läroböckerna ville lyfta fram urbefolkningens perspektiv.⁶⁴ I de spanska läroböckerna är deras perspektiv nedtystat eller inte närvarande över huvud taget. Om urbefolkningen framställs så är det ofta som ett objekt eller som koloniserat. Det finns ingen beskrivning om deras socioekonomiska, kulturella eller politiska aspekter.⁶⁵ Samtidigt som Nordgren menar att problemet inte nödvändigtvis ligger hos författarna av läroböckerna utan det kollektiva narrativet där staten framställs som den viktigaste aktören då den i förlängningen är kopplad till industrialiseringen och att Europa är den viktigaste platsen.⁶⁶ Likt Sijpenhof menar Araujo och Maeso att Afrikas historia är väldigt präglad av eurocentrism generellt⁶⁷. Skribenterna menar att det här kan bero på att ända fram till 2006 har alla portugisiska läroböcker på högstadiet skrivits av vita män med en viss eurocentrisk agenda.⁶⁸

⁶¹ Araujo & Maeso, 2011, s 3.

⁶² Araujo & Maeso, 2011, s 13.

⁶³ Araujo & Maeso, 2011, s 5.

⁶⁴ Maria Carretero, Liliana Jacott, Asunción López-Manjón "Learning history through textbooks: Are Mexican and Spanish students taught the same story?" *Learning and Instruction*, 12 (2002) 651-665, s. 661-662.

⁶⁵ Carretero, Jacott & López-Manjón, 2002, s 659-661.

⁶⁶ Nordgren, 2006, s. 204.

⁶⁷ Araujo & Maeso, 2011, s. 9.

⁶⁸ Araujo & Maeso, 2011, s. 11.

3.2 Ansvarsförskjutning och felaktiga framställningar i historieläroböcker

Desai beskriver i sin undersökning att läroböcker ger en förskönande bild av Columbus trots att det finns historiska bevis för att sanningen är annorlunda. Urbefolkningens perspektiv på historien behandlas knappt, samtidigt presenteras information i läroböckerna som fakta trots bristfälligheter.⁶⁹ Böckerna ifrågasätter inte heller Columbus rätt att namnge öar han upptäckte. Vissa pekar på att det finns en felaktighet i att kalla dessa "upptäckter" men läroboksförfattare väljer att fortsätta använda just det begreppet.⁷⁰ Young Chun Kim, Seungho Moon och Jaehong Joos studie lyfter fram liknande felaktigheter i historieundervisning. Deras undersökning tyder på att sydkoreanska historieläroböcker tilldelar Columbus och européerna äran för upptäckten av en ny värld, dock menar författarna att en sådan framställning är problematisk då Columbus inte uppnår kriterierna för att vara en upptäckare då människor redan existerade på den aktuella kontinenten.⁷¹ Det går även att tyda mönster i Carretero, Jacott och López-Manjóns studie om spanska kontra mexikanska läroböcker i historia och hur dessa talar om Columbus möte med den nya kontinenten. De spanska läroböckerna betonar Columbus bedrifter och upptäckter medan de mexikanska väljer att till stor del bortse från Columbus och beskriva ett möte mellan två olika kulturer istället för att tala om en upptäckt.⁷²

Kim, Moon och Joo beskriver även fler felaktigheter som lärs ut via läroböckerna. Det framställer Europa som skapare av den nya globala marknaden med Indien, Kina och sydvästra Asien vilket är problematiskt då detta var en marknad som redan existerade innan européernas ankomst. Rätt framställning bör enligt författarna vara att Europa blev en ny medlem av en redan existerande marknad.⁷³ Författarna pekar även på att ett flertal studier menar att Asiens handelsvägar under epoken var av större utsträckning än Europas,⁷⁴ samt att studier menar att Asien hade en betydligt kraftigare ekonomisk utveckling än Europa under tiden.⁷⁵

Nagres studie tyder på att de undersökta läroböckerna beskriver konflikterna i Afrika som rotade i kamperna om självständighet mellan olika regioner och grupper istället för att se till

⁶⁹ Desai, 2014, s. 183.

⁷⁰ Desai, 2014, s. 185.

⁷¹ Young Chun Kim, Seungho Moon & Jaehong Joo "Elusive Images of the Other: A Postcolonial Analysis of South Korean World History Textbooks." *Educational Studies*. 49 (2013) 213-246, s. 227.

⁷² Carretero, Jacott, López-Manjón, 2002, s 661-662.

⁷³ Kim, Moon, Joo, 2013, s. 227.

⁷⁴ Kim, Moon & Joo 2013, s. 230.

⁷⁵ Kim, Moon & Joo, 2013, s. 228-229.

koloniseringen som ett grundproblem. Termer som “rasism” undviks i läroböckerna och istället används “kolonialism”.⁷⁶ Det är även problematiskt att en av läroböckerna beskriver *eugenik* som “vetenskapen om hur man förbättra raser” utan att problematisera att detta ger ett empiriskt erkännande och legitimitet till idén vilket riskerar leda till vinklad uppfattning om att människan är uppdelad i olika raser.⁷⁷ Vissa läroböcker i studien försöker även förklara att problematiken i Afrika uppstår till följd av kampen för självständighet och att Storbritannien uppnådde detta på ett fredligt sätt medan andra länder styrde sina kolonier med våld och järnhand.⁷⁸ Ett antal läroböcker försöker lägga fram för- och nackdelar med koloniseringen av urbefolkningarna. Men problemen förenklas av läroboksförfattarna och en pro-imperialistisk retorik, med ett eurocentriskt narrativ skapar en skev bild.⁷⁹ Kim, Moon och Joos studie visar också indikationer på läroböcker försöker bortse från européers skuld i historien då de undviker att nämna att en avgörande faktor till koloniernas framgång var utnyttjande av arbetskraft, slaveri och plundring av resurser samt att miljontals människor försvann som resultat av kolonisering och erövring.⁸⁰

Nagres studie visar att kapitel i brittiska läroböcker som behandlar slavhandeln har generellt ett mer kritiskt förhållningssätt i läroböckerna, dock förskjuts ansvar från Storbritannien mot Spanien och Portugal och menar att dessa länder faktiskt etablerade slavhandel först. Böckerna tar även upp att slavhandel funnits tidigare, även i Afrika, dock inte i den aktuella graden.⁸¹ Studien visar även att läroböckerna ger uppfattningen att briter avskaffade slavhandeln och därför väljer att, som författarna beskriver det, “klappa sig själv på axeln” eftersom att de givit slaverna sin frihet och bortser från de svartas kamp för sin egen frihet. Istället uppmärksammas de vita som kampanjat för svartas frihet.⁸² Vid diskussion om den postkoloniala tiden bortser läroböckerna från roten av problemet, vilket i grund och botten är européerna själva.⁸³

I sydkoreanska läroböcker rättfärdigas ett eurocentriskt perspektiv genom att ge svarsalternativ som är eurocentriska. Alla läroböcker i studien framställer Europa som världsledande i historien och framförallt framställs England som dominerande i och med att

⁷⁶ Nagre, 2023, s. 14.

⁷⁷ Nagre, 2023, s. 14.

⁷⁸ Nagre, 2023, s. 10.

⁷⁹ Nagre, 2023, s. 10.

⁸⁰ Kim, Moon & Joo, 2013, s. 230.

⁸¹ Nagre, 2023, s. 11.

Nagre, 2023, s. 18.

⁸² Nagre, 2023, s. 12.

⁸³ Nagre, 2023, s. 18.

det anses som industriella revolutionens ursprung.⁸⁴ Enligt Kim, Moon och Joo behöver det tillkännages att den industriella revolutionen inte var en nations påfund, utan att flera nationer var delaktiga. Skribenterna menar att Asien och Mellanöstern utesluts i läroböckerna och på det sättet skapas ingen holistisk bild av den industriella revolutionen.⁸⁵

Läroböckerna i Kim, Moon och Joos studie bortser också från andra nationers påverkan på industriella revolutionen, exempelvis utesluts Indiens produkt utan råvaran bomull vilket enligt forskningen idag skulle tolkas som en central del i ämnet.⁸⁶ Utöver det här förbiser läroböckerna som sagt också slavarnas och arbetares centrala drivkraft i utvecklingen. Skribenterna menar återigen att läroböckerna är bristande i jämförelse med vad dagens forskning påstår. Exempelvis framkommer det inte att koloniserade nationernas utveckling bromsas på grund av koloniseringen. Historia lyfts istället fram som att hela världen var med på utvecklingen.⁸⁷

I Nordgrens undersökning var det tydligt att läroböckerna behandlade i huvudsak hur Europa växte sig stark under handelstiden. En enstaka lärobok diskuterade Asiens ekonomiska avancemang under denna tid, samtidigt var diskussionen väldigt kort i denna lärobok.⁸⁸ Nordgren menar också att hans studie visar hur läroböckernas illustrationer och bilder är klart dominerade av ett europeiskt och västerländskt perspektiv. Det är dock en trend som bryts i samband med kapitel om forntiden samtidigt som det ökar igen efter kapitel som behandlar tiden efter 1945.⁸⁹ Eliasson och Nordgrens undersökning tyder på ett liknande resultat att elever i svenska högstadiet får lära sig i princip uteslutande om europeisk historia. Den lilla mängd utomeuropeisk historia är alltid kopplad till västeuropeisk historia, antingen via kolonialismen eller världskriget. I enkätundersökningen som forskarna konstruerat var det mindre än 10 procent av de tillfrågade lärarna som angav att Kina, Latinamerika och Indien fick "stort" eller "ganska stort" utrymme i undervisningen.⁹⁰ Ytterligare resultat visar att moment som världskrig, nazism, mellankrigstid, industriell och fransk revolution, kolonialism och antiken är det stoff som får mest uppmärksamhet i historieundervisningen på högstadiet.⁹¹ Nagre analys kom dock till slutsatsen att alla historieläroböcker för brittiska

⁸⁴ Kim, Moon & Joo, 2013, s. 233.

⁸⁵ Kim, Moon & Joo, 2013, s. 234.

⁸⁶ Kim, Moon & Joo, 2013, s. 235-235.

⁸⁷ Kim, Moon & Joo, 2013, s. 236.

⁸⁸ Kim, Moon & Joo, 2013, s. 228-229.

⁸⁹ Nordgren, 2006, s. 188-189.

⁹⁰ Eliasson & Nordgren, 2016, s. 57-58.

⁹¹ Eliasson & Nordgren, 2016, s. 56.

högstadiet behandlade minst ett moment av icke-västerländsk historia, dock med lite variation. Framförallt berörs mogulriket i Indien eller islams framväxt och två av böckerna behandlar kort ett förkolonialt Afrika. I samband med Indien eller islam är dessa moment endast diskuterade i anknytning till brittisk historia via antingen kolonisering eller korståg.⁹² Samtidigt menar Nagres att diskussionen om postkoloniala stater i läroböckerna är något begränsad och behöver utvecklas. Författaren menar att det enbart är i viss mån som skulden läggs på koloniserarna och istället faller skulden på de gamla koloniserade staterna.⁹³

3.3 Risker med eurocentrisk påverkan i undervisningen

Enligt Sijpenhofs läroboksanalys är det tydligt att läroböckerna förmedlar ett "vi" och "dem"-perspektiv i historieförmedlingen, genom att i huvudsak framställa Europa som historiens centrum.⁹⁴ Kim, Moon och Joos studie kom fram till ett liknande resultat där budskapet i läroböckerna blir att "väst" är överlägset "öst", och att världsekonomin härstammar i västvärlden, med andra ord även i sydkoreanska läroböcker framställs ett "vi" och "dem" - perspektiv.⁹⁵ Författarna menar att historieläroböcker illustrerar ämnet med ett eurocentriskt narrativ, vilket ger sydkoreanska elever vinklad historieuppfattning. Resultatet blir att elever får en förvriden världsbild där Europa ses som centrumet i världsekonomin. En ekonomi som är byggd på grunden av Europas upptäckter av "nya" handelsvägar. Det framställs också som att den industriella revolutionen bara var möjlig på grund av den europeiska utvecklingen. Dessa framställningar ger uttrycket att Europa är överlägset resten av världen.⁹⁶

Desai finner även i sin läroboksanalys att innehållet i böckerna kan leda till problematiska framställningar av historien och vilket i sin tur kan leda till vinklad historieförmedling till eleverna. Likt Sijpenhof och som samtliga författare i urvalet kom Desai fram till att läroböckerna har en eurocentrisk vinkling. Exempelvis när böckerna hanterar européernas upptäcktsfärder så är det tydligt att läsaren ska förstå historien utifrån Columbus sida och hans expedition. Skribenten menar att det här riskerar att leda till att eleverna får problematiska uppfattningar om den historiska händelsen.⁹⁷ Trots att vissa av läroböckerna är mer kritiska till Columbus och hans handlingar, så slutar ändå samtliga på punkten att

⁹² Nagre, 2023, s. 6.

⁹³ Nagre, 2023, s. 13.

⁹⁴ Sijpenhof, 2018, s. 351.

⁹⁵ Kim, Moon & Joo, 2013, s. 231.

⁹⁶ Kim, Moon & Joo, 2013, s. 240.

⁹⁷ Desai, 2014, s. 189.

Columbus faktiskt måste inneha en status som hjälte oavsett om det är historiskt korrekt eller inte.⁹⁸ Desai menar att det här beror på protektionismen som präglar läroböckerna, att läroboksförfattarna försöker skydda barnen från sanningar som eventuellt kan utmanas om Columbus ses som en hjälte ur samtliga historiska perspektiv.⁹⁹

Araújo och Maeso lyfter fram exempel på eurocentriska framställningar som det funnit i sin läroboksanalys. Genom en bild i en av läroböckerna framställs Afrika som misslyckat och att kontinenten är underutvecklad samt behöver hjälp från "västvärlden".¹⁰⁰ Utifrån Jores intervjuer med elever får hon samma uppfattning av vilka kunskaper eleverna har blivit undervisade. Enligt lärarna ska Afrika vara centralt i historien runt tidsepokerna av imperialism och kolonisering. Dock är elevernas uppfattning av kontinentens historia att den har brist på utveckling, resurser och betydelse, med andra ord motsätter sig elevernas uttryckta kunskaper vad lärarna tänker att de lär ut om Afrika.¹⁰¹ I Worokya Duncans läroboksanalys är det tydligt att mörkhyade är bättre representerade i USA:s kursplan än någonsin tidigare. Utvecklingen har gått från knappt inget till mer, men det historiska stoffet överrepresenteras fortfarande av europeiska och asiatiska perspektiv.¹⁰² Lozic ser ett liknande mönster i Sveriges historieundervisning. Han menar att svenska historieämnet har påverkats och fått en förändrad syn i och med ett mångkulturellt samhälle. Sverige har fått en mer interkulturell historieförmedling.¹⁰³ Som nämnt innan är det noterbart att Sijpenhof tar slutsatsen att eurocentrismen minskat i läroböckerna under senare tid och resultatet blir en mer inkluderande undervisning, enligt hennes läroboksanalys.¹⁰⁴

Vidare problematiserar Sijpenhof hur eleverna riskerar att påverkas av den fortsatta eurocentrismen som finns i läroböckerna. Hon menar att ett eurocentriskt perspektiv på historieundervisningen kan leda till inaktiva och omotiverade elever. Istället för att främja ett slags identitetsskapande blir effekten den motsatta.¹⁰⁵ Araújo och Maeso anser att en eurocentrisk presenterad historieförmedling påverkar elevers identitetsprocess på ett negativt

⁹⁸ Desai, 2014, s. 186.

⁹⁹ Desai, 2014, s. 184.

¹⁰⁰ Araújo & Maeso, 2011, s. 8.

¹⁰¹ Jore, 2019, s. 128-129.

¹⁰² Worokya Duncan. "The Effects Of Africentric United States History Curriculum On Black Student Achievement" *Contemporary Issues In Education Research*, 5:2 (2012) 91-96, s. 95

¹⁰³ Lozic, 2010, s. 307.

¹⁰⁴ Sijpenhof, 2018, s. 351-352.

¹⁰⁵ Sijpenhof, 2018, s. 328.

vis.¹⁰⁶ Individens identitet står alltid inför olika utmaningar och förändringsprocesser, genom att bedriva en eurocentrisk historieundervisning kan deras identitet formas runt en vinklad historieuppfattning. Araújo och Maeso förespråkar att skolan istället bör bedriva ett multiperspektiv i historieundervisningen eftersom det främjar identitetsprocessen.¹⁰⁷ Det här korrelerar med Lozics studie där majoriteten av eleverna tydligt uttrycker ett behov av ett interkulturellt, eftersom de anser att det också är viktigt för deras identitetsskapande.¹⁰⁸ Lozic påstår att i den svenska skolans historieförmedling hanteras enbart geopolitiska områden som är mer relevanta för Sverige. I och med det här behandlas inte övriga elevers etniska geopolitiska områden som kan vara viktiga för deras identitetsskapande.¹⁰⁹ Ett av historieämnet syften är att skapa en demokratisk och trygg identitet, delvis genom att behandla individens kulturarv och ursprung.¹¹⁰ Genom Lozics intervjuer med lärare och läroboksförfattare var det tydligt att historieämnet har god kapacitet att vara identitetsfrämjande, samt stärka elevens analytiska och källkritiska förmåga. Intervjувaren visar på historieämnets kapacitet men elevernas svar motsätter hur historieämnet identitetsskapande faktiskt fungerar i verkligheten.¹¹¹

3.4 Strategier för att hantera eurocentriska historieläroböcker

Lozic lyfte fram tre strategier för att bedriva en mer interkulturell undervisning. Först föreslår Lozic en individualiserad undervisning genom att elever får specialisera sig på specifika kulturer eller folkgrupper.¹¹² Andra förslaget är en revidering av läroböckerna samt läroplaner och att det bör inkludera fler perspektiv på historien. Slutligen lyfter Lozic fram alternativet att fortsätta bedriva undervisningen i skolan på traditionellt vis och att delegera den saknade undervisningen till hemmet där familj och släkt får vara delaktig i att lära ut om saknade perspektiv.¹¹³ Sijpenhof motsätter sig dock idén om att individualisera undervisningen och menar att undervisningen ska inkludera flera perspektiv på historien men att läraren själv skall ansvara och vara uppmärksam på att detta sker och kompletterar undervisningen ifall någonting saknas.¹¹⁴

¹⁰⁶ Araujo & Maeso, 2011, s 3.

¹⁰⁷ Araujo & Maeso, 2011, s 4.

¹⁰⁸ Lozic, 2010, s. 303.

¹⁰⁹ Lozic, 2010, s. 253.

¹¹⁰ Lozic, 2010, s. 96.

¹¹¹ Lozic, 2010, s. 140.

¹¹² Lozic, 2010, s. 296.

¹¹³ Lozic, 2010, s. 296.

¹¹⁴ Sijpenhof, 2018, s. 351-352.

Eliasson och Nordgren drar en slutsats i sin undersökning att det måste förtydligas vad som bör innefattas i en interkulturell historieundervisning i syfte att skapa en tydlig förståelse. De talar även om att vi måste ta fram en gemensam definition som alla kan utgå från.¹¹⁵ Detta kan korrelera med vad Nordgren talar om i sin avhandling där han pekar på att det måste tydliggöras vilka grundläggande frågor som historieundervisningen skall besvara samt om dessa frågor skall revideras eller bytas ut mot nya.¹¹⁶

I Lozics studie problematiserar läroboksförfattarna idén om att bedriva en interkulturell undervisning. De menar att det helt enkelt inte finns tid för att få med allt i läromedlen som önskas.¹¹⁷ Samtidigt är detta något som de tillfrågade lärarna i Eliasson och Nordgrens undersökning håller med om.¹¹⁸ Jores undersökning finner samma problem, lärarna är medvetna om att de bör undervisa ett visst stoff för att ha en inkluderande undervisning, men på grund av tidsbrist hamnar viktiga inslag i skymundan.¹¹⁹ Bristen på tid är en gemensam faktor i alla tre studier. Vidare lyfter Eliasson och Nordgren fram att lärarna i deras studie har en vilja till att bedriva en mer interkulturell undervisning, vilket visar att det är tiden som saknas inte engagemanget.¹²⁰ Samtidigt menar Lozic att historieämnet har en tradition av att vara kronologiskt uppbyggt och inte tematiskt vilket direkt motarbetar ett interkulturellt perspektiv eftersom att det kräver att undervisningen hoppar fram och tillbaka i tiden.¹²¹ Läroboksförfattarna i Lozics undersökning talar inte bara om just brist på tid utan även brist på kompetens. De menar att de inte besitter den kompetens som är nödvändig för att kunna förmedla ett mer mångkulturellt perspektiv.¹²² Enkätundersökningen i Eliasson och Nordgrens studie visar en samstämmighet då lärare i stor utsträckning svarar att de inte sitter på de nödvändiga ämneskunskaper för att kunna genomföra ett interkulturellt undervisningsuppdrag. Författarna i studien drar slutsatsen att lärarna behöver extra stöd.¹²³

Kim, Moon och Joo kommer fram till slutsatsen att de ansvariga för läroböckernas produktion borde se över samt revidera böckerna och granska vilka kunskaper de faktiskt lär ut. Enligt skribenterna bör också lärare kritiskt analysera de läroböcker som de använde i sin undervisning. Samtidigt är det viktigt att lärarna gör eleverna uppmärksamma på vilket

¹¹⁵ Eliasson & Nordgren, 2016, s. 62.

¹¹⁶ Nordgren, 2006, s.222.

¹¹⁷ Lozic, 2010, s. 257.

¹¹⁸ Eliasson & Nordgren, 2016, s. 58.

¹¹⁹ Jore, 2019, s. 125-126.

¹²⁰ Eliasson & Nordgren, 2016, s. 65.

¹²¹ Lozic, 2010, s 141.

¹²² Lozic, 2010, s 257.

¹²³ Eliasson & Nordgren, 2016, s 64-65.

narrativ som undervisas och kompletteras med övriga lämpliga narrativ för vilken historisk händelse som behandlas. På det här sättet ska läraren arbeta med elevernas källkritiska förmågor.¹²⁴ Nordgren håller med det här i sin avhandling och talar för att läroböckerna måste uppdateras för att vara samstämmiga med modern forskning och att de är uppbyggda av expertberättelser. Nordgren påstår att läroböckerna måste kompletteras med utomeuropeisk historia, ett migrationsperspektiv och mångkulturell historia.¹²⁵ Araújo och Maeso lägger fram den alternativa strategin att arbeta empatiskt, vilket innebär att läraren använder elevernas empatiska förmåga. Genom det här tillvägagångssättet ges en viss möjlighet att bedriva icke-eurocentrisk undervisning, på grund av att eleverna känner empati med olika perspektiv. Samtidigt bryter det här inte ner ett eurocentriskt innehåll utan istället ger en förståelse för en eurocentrisk vinkling.¹²⁶ I Jore studie drar hon slutsatsen att historieämnet kan och bör användas för att bidra till ett mer balanserat och analytiskt perspektiv på historia och därmed utmana, istället för att förstärka stereotyper och skadliga narrativ.¹²⁷ Nordgren lyfte fram en ytterligare strategi att elever och lärare måste lära sig studera historiebruk och historiska kulturer i syfte att få perspektiv på sitt eget och andras historiemedvetande.¹²⁸

Duncan inleder sin undersökning med att beskriva hur elever på en KIPP-skola i Harlem, med övervägande del mörkhyade elever, känner mer anknytning till historieundervisningen och läroplanen samtidigt som de presterar bättre i ämnet efter att det börjades använda en mer afrocentrisk modell i undervisningen.¹²⁹ Både Kim, Moon, Joos och Mikanders studier menar att läroböckerna behöver revideras. Det är tydligt att den finska läroplanen bygger på kunskap om jämställdhet och mänskligt värde och att de granskade läroböckerna därför borde ses över.¹³⁰ De aktuella kapitlen i läroböckerna i Mikanders undersökning bör även skrivas om för att matcha det som läroplanen vill förmedla till skolor och i sin tur elever. Istället för att bara fokusera på eurocentrisk pedagogik bör innehållet i läroböckerna värderas.¹³¹ Duncan förespråkar dock tvärtom och vill att revideringen ska ske i kursplaner, eftersom det också är ett sätt att hantera eurocentriska vinklingar i historieläroböcker. Duncan baserar det här på att den amerikanska kursplanen för historia i högstadiet bör revideras eftersom mörkhyades

¹²⁴ Kim, Moon & Joo, 2013, s 241.

¹²⁵ Nordgren, 2006, s 222.

¹²⁶ Araújo & Maeso, 2011, s 12.

¹²⁷ Jore, 2019, s. 131.

¹²⁸ Nordgren, 2006, s. 222.

¹²⁹ Duncan, 2012, s 91.

¹³⁰ Mikander, 2015, s. 61.

¹³¹ Mikander, 2015, s. 61.

perspektiv inte är inkluderat.¹³² Nagre slutsats ligger dock mellan Mikanders och Duncans slutsats då han påstår att den brittiska läroplanen och läroböckerna i historia bör ses över med kritiska ögon i syfte att frångå de skadliga eurocentriska narrativen som dessa förmedlar till elever.¹³³

4. Avslutande diskussion

För att återknyta till studiens syfte så har vi arbetat utifrån följande tre frågeställningar. Vilka eurocentriska tendenser finns i historieläroböcker? Hur riskerar ett eurocentriskt perspektiv i läroböcker att påverka historieundervisningen? Hur kan skolan arbeta för att bedriva en mer interkulturell och global historieundervisning? I den här studien har tidigare forskning analyserats med en systematisk litteraturstudie som metod. Genom metoden har ett urval tagits fram och med innehållsanalys som verktyg har det här urvalet besvarat frågeställningarna med hjälp av en kategorisering. Vi har i det här kapitlet tagit fram de mest centrala punkterna från undersökningen samt dragit slutsatser utifrån den.

1. Vilka eurocentriska tendenser finns i historieläroböcker?

¹³² Duncan, 2012, s 95.

¹³³ Nagre, 2023, s. 18.

Samtliga författare i urvalet har kommit till slutsatsen att eurocentrismen har en central plats i historieläroböcker. Samtidigt påstår Nordgren, Nagre, Sijpenhof och Jore att läroböckerna i viss mån har minskat det eurocentriska perspektivet och istället framställer en mer nyanserad historia.¹³⁴ Dock menar både Nordgren och Nagre att det fortfarande finns en eurocentrisk vinkling och för att uppnå en helt interkulturell undervisning i läroböcker krävs vidare revideringar. I den svenska skolan menar Nordgren att det behöver tillföras flera perspektiv i läroböckerna för att uppnå en interkulturell undervisning.¹³⁵ Samtliga författare har givit exempel på eurocentriska framställningar i läroböckerna. Afrika beskrivs genom europeisk historia och representeras som underlägset. Exempelvis menar Sijpenhof, Nagre, Araujo och Maeso att koloniseringen rättfärdigas i läroböckerna genom att Afrika inte hade ett fungerande demokratiskt samhälle eller någon infrastruktur.¹³⁶ Mikander drar slutsatsen utifrån läroböckerna att den europeiska historien i huvudsak anses vara den viktigaste kunskapen för eleverna att lära sig.¹³⁷ Desai fann i sin undersökning att minoriteter och urbefolkning var underrepresenterade i läroböckerna, liknande menade Nagre i att historieskrivningen om islam och hinduismen lägger fokus på våldet, vilket skulle kunna leda till att eleverna får en våldsamt och ociviliserad uppfattning om religionerna.¹³⁸ Kim, Moon, Joos samt Nordgren menar att den asiatiska och orientaliska historien nästan helt exkluderas i läroböckerna. I Nordgrens läroboksanalys var det enbart ett kapitel i alla undersökta böcker som representerar Asien i någon form. Inga andra studier i urvalet diskuterar det här faktumet, samt att inte ens författarna som diskuterat Asien och Orientens representation har diskuterat övriga världens exkludering i historieundervisningen.¹³⁹ Sijpenhof menar att det är eliten som bestämmer diskursen för historieundervisningen och vad som ska skrivas om i läroböckerna. Araujo och Maeso menar att relationen mellan makten, med andra ord eliten i samhället, och kunskapen är det verkliga problemet. De påstår att eurocentrismen är det nuvarande paradigmet inom historieämnet. Skribenterna hävdar att enbart genom att byta ut det så kan en interkulturell undervisning bedrivas.¹⁴⁰

¹³⁴ Araujo & Maeso, 2011, s 9.

¹³⁵ Araujo & Maeso, 2011, s 9.

Jore, 2019, s 124.

Nagre, 2023, s 8-9.

¹³⁶ Sijpenhof, 2018, s 341-342.

Nagre, 2023, s 10-13.

Araujo & Maeso, 2011, s 8.

¹³⁷ Mikander, 2015, s 60.

¹³⁸ Desai, 2014, s 183.

Nagre, 2023, s 7.

Nagre, 2023, s 13.

¹³⁹ Kim, Moon & Joo, 2013, s 234.

¹⁴⁰ Sijpenhof, 2018, s 330.

I flera studier lyfts tecken på att ansvarsförskjutning sker i läroböckerna. Framförallt pekar Nagre, Mikander och Kim, Moon och Joos undersökning på detta. De undersökta läroböckerna försöker lägga av sig skulden från kolonialismen genom att avsäga sig ansvar, rättfärdiga våldshandlingar och hävda att problematik framförallt ligger hos de gamla koloniserade staterna eller andra kolonialstater. Nagre påstår att det endast är en väldigt liten skuld som faller på koloniserarna.¹⁴¹ Kim, Moon, Joo instämmer med både Nagres och Mikanders undersökningar att läroböckerna försöker bortse från ansvaret som européerna bär genom att undvika att nämna vad som behövs göra för att lyckas nå framgång.¹⁴² Vi kan dra slutsatsen från dessa studier att läroböckerna till stor del har just hållningen att skuld och ansvar för kolonialismens resultat och grymhet inte bör ligga bara på européerna utan framförallt på de stater som blev koloniserade och deras befolkning, alternativt att europeiska stater lagt skulden på varandra. Då samtliga av dessa studier är av internationell härkomst, europeiska såväl som utomeuropeiska, kan vi även påstå att detta förhållningssätt är av etablerad och utspridd.

Kim, Moon, Joo och Desai står enade i att läroböcker ger en förskönad bild av Columbus där de väljer att presentera en faktabaserad bild av honom som upptäckare och rättmätig att namnge öar han ankom till.¹⁴³ Desai pekar på att det finns historiska bevis för att sanningen är en annan medan Kim, Moon och Joo menar att Columbus inte uppfyller kriterier för att vara en upptäckare då platserna han kom till redan hade etablerad befolkning där.¹⁴⁴ Carretero, Jacott och López-Manjón stärker Kim, Moon och Joos slutsats då de i sin studie ställer mexikanska läromedel emot spanska och där mexikanska också vill nedtona bilden av Columbus som upptäckare och istället hävda att hans möte med urbefolkning var ett möte mellan kulturer och inte en upptäckt.¹⁴⁵

Den sydkoreanska studien lyfter även fram hur deras läroböcker är skrivna på ett sådant sätt att just eurocentriska svarsalternativ är kategoriserade som "rätt" svar och att de väljer att bortse från andra länders delaktighet, exempelvis inom industriella utvecklingen, och därtill

Sijpenhof, 2018, s 335.

Araujo & Maeso, 2011, s 2-5.

Araujo & Maeso, 2011, s 13.

¹⁴¹ Nagre, 2023, s. 9-10, 12-14.

Mikander, 2015, s. 60.

¹⁴² Kim, Moon & Joo, 2013, s. 230.

¹⁴³ Desai, 2014, s. 185.

Kim, Moon & Joo, 2013, s. 46.

¹⁴⁴ Kim, Moon & Joo, 2013, s. 46.

¹⁴⁵ Carretero, Jacott & López-Manjón, 2002, s 661-662.

istället endast tillkännage det brittiska deltagandet vilket ger en felaktig bild av historien¹⁴⁶. Genom dessa studier kan vi dra slutsatsen att läroböcker inom det historiska ämnet faktiskt lär ut felaktig information trots bevis för att sanningen är annorlunda, i vissa fall förbiser det även från moment och aktörer som varit nödvändiga för historiens utveckling.

2. Hur riskerar ett eurocentriskt perspektiv i läroböcker att påverka historieundervisningen?

Undersökningen har framförallt visat att det funnits tre gemensamma nämnare i hur ett eurocentriskt perspektiv påverkar undervisningen:

- Skapar ett “vi” och “dem” perspektiv.
- Påverkar elevernas identitetsprocess.
- Ger eleverna problematiska historieuppfattningar.

Sijpenhof, Kim, Moon och Joo är överens om att läroböckerna skapar ett “vi” och “dem” perspektiv genom att framställa historien med en eurocentrisk vinkling. Skribenterna menar att det var tydligt att Europa framställdes som överlägset resten av världen.¹⁴⁷ Samtliga författare i urvalet har kommit till slutsatsen att historieundervisning och historieläroböcker har eurocentriska tendenser. Med utgångspunkten att eleverna lär sig vad som står i läroböckerna kommer det att resultera att eleverna får lära sig en förvrängd historia. Den internationella vetenskapliga litteraturen lyfter fram flera exempel på hur läroböckerna ger problematiska framställningar, exempelvis att Columbus beskrivs som en hjälte utan att lyfta problematiken med denna beskrivning.¹⁴⁸ Lozic instämmer med den internationella forskningen och påstår att han ser liknande mönster i den svenska historieundervisningen. Sijpenhof lyfte ytterligare ett problem i att sådana framställningar av historien kan leda till inaktiva och omotiverade elever. Araujo och Maeso menar att problematisk historieskrivning kan påverka elevers identitetsprocess på ett negativt sätt. Lozics avhandling var tydlig med att svenska elever med mer än en etnisk bakgrund uttryckte ett behov av fler perspektiv i

¹⁴⁶ Kim, Moon & Joo, 2013, s 234,

¹⁴⁷ Sijpenhof, 2018, s 351.

Kim, Moon & Joo, 2013, s 231-240.

¹⁴⁸ Desai, 2014, s 184-189.

Araujo & Maeso, 2011, s 8.

Jore, 2019, s 128-129.

Duncan, 2012, s 95.

Lozic, 2010, s 307.

Sijpenhof, 2018, s 351-352.

historieundervisning. Lozic menar likt Araujo och Maeso att det här tar bort historians goda kapacitet att främja elevernas identitetsprocess.¹⁴⁹

3. Hur kan skolan arbeta för att bedriva en mer interkulturell och global historieundervisning?

Samtliga forskare i urvalet står enade i att det finns ett problem med den eurocentriska framställningen i de undersökta läroböckerna. I flera av studierna har skribenterna presenterat diverse tips och åtgärder som de argumenterar för skall implementeras för att förändra historieämnet till ett mer inkluderat, bredare och interkulturellt ämne. Eliasson och Nordgren, samt Jore påstår i sina respektive studier att ett stort problem är brist på undervisningstid, samt planering för att kunna inkludera flera perspektiv.¹⁵⁰ Lozic instämmer i sin studie där han intervjuat läroboksförfattare som delvis också menar att det är brist på undervisningstid men även på lärarnas ämneskompetens.¹⁵¹ Just avsaknad av kompetens är även ett problem som Eliasson och Nordgren talar om efter sina enkätstudier med lärare.¹⁵² Samma studie talar även om att det bör skapas en gemensam definition av vad interkulturell undervisning betyder för att öka förståelsen för lärare.¹⁵³ Därav bör lärare få extra stöd i form av åtgärder för att planera studier i syfte att frigöra mer tid i undervisningen, samt bör även kunskap och kompetens förmedlas till pedagoger så att de kan representera flera historiska perspektiv på ett tillfredsställande vis.

Kim, Moon och Joos studie talar, likt Mikander, om att läroböcker behöver granskas kritiskt och eventuellt revideras för att innehållet ska bli mer inkluderande.¹⁵⁴ Mikander menar att de undersökta läroböckerna bör bli granskade för att de ska matcha läroplanen.¹⁵⁵ Duncan förespråkar istället en revidering av hela kursplanen för att få till en förändring.¹⁵⁶ I den brittiska studien pekar Nagre istället på att det bör granska och revidera både läroböcker samt kursplan.¹⁵⁷ Nordgren talar inte mycket om revidering utan istället om en slags

¹⁴⁹ Sijpenhof, 2018, s 328.

Araujo & Maeso, 2011, s 3-4.

Lozic, 2010, s 303.

Lozic, 2010, s 253.

Lozic, 2010, s 140.

¹⁵⁰ Eliasson & Nordgren, 2016, s. 64-65.

¹⁵¹ Lozic, 2010, s. 257.

¹⁵² Eliasson & Nordgren, 2016, s. 64-65.

¹⁵³ Eliasson & Nordgren, 2006, s. 62.

¹⁵⁴ Kim, Moon & Joo, 2013, s. 241.

Mikander, 2016, s. 61.

¹⁵⁵ Mikander, 2016, s. 61.

¹⁵⁶ Duncan, 2012, s. 91.

¹⁵⁷ Nagre, 2023, s. 18.

komplettering av det som saknas i undervisningen för att det ska stämma överens med modern historisk forskning.¹⁵⁸ Ytterligare en slutsats vi kan dra från vår undersökning är att flera av forskarna är överens om att en revidering från grunden är nödvändig.

Alla forskare i urvalet talar nödvändigtvis inte om direkta förändringar i läromedel eller styrdokument utan istället om förändringar i förhållningssättet till historieämnet och dess undervisning. Forskarna är inte lika eniga på dessa delar, men vi anser att det är viktiga synpunkter att lyfta fram, trots att det är enskilt uttryckta.

Exempelvis Araújo och Maeso som förespråkar en viss användning av eurocentrisk historieskrivning i undervisningen enbart för att kunna arbeta kritiskt mot det.¹⁵⁹ Jores studie pekar på att historieämnet har potential att utmana stereotyper istället för att förstärka dessa och att detta bör vara metoden lärare använder vid eurocentriska läromedel.¹⁶⁰ Lozic lyfter fram en problematik i hur hela historieämnet bygger på en kronologisk ordning och att ett interkulturellt förhållningssätt kan kräva fram och tillbaka hoppningar i historien, vilket i sig kan vara en stor pedagogisk utmaning för lärare.¹⁶¹

Sammanfattningsvis har den tidigare forskningen som undersökts varit eniga, i större utsträckning, om att följande punkter är lämpliga strategier för att arbeta i skolan mot eurocentrism:

- Tid bör frigöras för att undervisningen ska kunna bedrivas på ett interkulturellt och inkluderande vis.
- Kompetens om fler och framförallt utomeuropeiska perspektiv på historien bör förmedlas till pedagoger.
- Förtydligande och gemensam definition av det som ska strävas efter inom ämnet måste skapas.
- Revidering, alternativt komplettering, av läromedel och läroplan i syfte att uppnå undervisningsmålen på ett tillfredsställande sätt.

¹⁵⁸ Nordgren, 2006, s. 222.

¹⁵⁹ Araújo & Maeso, 2011, s. 12.

¹⁶⁰ Jore, 2019, s. 131.

¹⁶¹ Lozic, 2010, s. 141.

4.1 Metoddiskussion

Fördelen med en innehållsanalys är att genom kategorierna som togs fram utifrån kodningen så kan urvalet granskas kortfattat. Syftet med innehållsanalysen var att genom kategorier finna vad som är relevant i litteraturen för uppsatsens frågeställningar. Innehållsanalysen var fördelaktig eftersom kategorierna gjorde det tydligt vad författarna i urvalet var överens om och inte. På grund av att vi analyserat urvalet genom de fyra valda kategorierna lyfter studien fram mer av hur författarna skiljer sig eller inte inom kategorierna. Det här kan leda till att andra viktiga poänger och unika svar författarna lyfter fram till viss del faller utanför kategorierna och kan tolkas som mindre viktiga, vilket inte är fallet och därför valde vi att presentera dessa i slutet av vår avslutande diskussion. Dock anser vi att det finns en styrka i innehållsanalysens förmåga som metod att finna likheter och skillnader, eftersom det ger en möjlighet att diskutera och redogöra för författarnas olika slutsatser och därmed konstruera tillförlitliga svar gentemot frågeställningarna.

På grund av att det slutgiltiga urvalet baserar sig på svenska och internationella läroboksanalyser har det behövts göras en anpassning till hur olika nationella läroplaner påverkat läroböckerna. Eftersom vi fokuserar på hur tidigare forskningen ser på eurocentriska framställningar istället för att fokusera på hur läroböckerna är strukturellt upplagda undviker vi att undermedvetet egentligen jämföra läroplaner, eftersom det styr läroböckernas innehåll. Om vi enbart hade gjort en systematisk litteraturstudie på svenska läroboksanalyser hade vi bara behövt anpassa studien till en läroplan. Dock ger den internationella kontexten i det här arbetet en bredare uppfattning om eurocentrismen samt fler praktiska verktyg för att kringgå en eurocentrisk undervisning.

4.2 Vidare Forskning

Under arbetsgång har vi stött på tre intresseväckande framtida forskningsmöjligheter. Först och främst har det varit tydligt att det behövs mer svensk forskning inom eurocentrismen i historieläroböcker på högstadienivå i svenska skolan. Därför hade det varit intressant att producera en läroboksanalys på svenska historieläroböcker på högstadienivå. Granskningar av eurocentrism i andra typer av läromedel är även en möjlig vidare forskning. Det skulle exempelvis kunna vara en analys på hur eurocentrismen tar plats i utbildningsfilmer. Det har också varit intressant att alla författare alltid har utgått ifrån någon slags centrist, oftast europeisk eller afrikansk. Därför hade det varit intressant att undersöka om det är möjligt att

bedriva en undervisning fri från isolerade perspektiv som de olika centrismerna, och ha ett mer heltäckande globalt fokus, en global historia på riktigt.

Referenslista

Araújo, Marta & Rodríguez Maeso, Silvia “History textbooks, racism and the critique of Eurocentrism: beyond rectification or compensation” *Ethnic and Racial Studies*, 35:7 (2011) s. 1266-1286.

Carretero, Maria & Jacott Liliana, López-Manjón, Asunción “Learning history through textbooks: Are Mexican and Spanish students taught the same story?” *Learning and*

Instruction, 12 (2002) s. 651-665.

David, Matthew & Sutton, Carole D., *Samhällsvetenskaplig metod*, 1. uppl., Studentlitteratur, Lund, 2016.

Desai, Christina, "The Columbus Myth: Power and ideology in picturebooks about Christopher Columbus." *Children's Literature in Education*, 45 (2014) s. 170-196.

"Do charter schools work? Time for a test" *The Economist* (2009)

Duncan, Worokya, "The Effects Of Africentric United States History Curriculum On Black Student Achievement." *Contemporary Issues In Education Research*, 5:2 (2012) s. 91-96.

Eliasson, Per & Nordgren, Kenneth, "Vilka är förutsättningarna i svensk grundskola för en interkulturell historieundervisning?" *Nordidactica*, 2 (2016) s. 46-68.

Eriksson Barajas, Katarina & Forsberg, Christina & Wengström, Yvonne, *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap [Elektronisk resurs] Vägledning för examensarbeten och vetenskapliga artiklar*, 1, Natur och kultur, Stockholm, 2013.

Invandring till Sverige, (Stockholm: Statistiska centralbyrån, 2023).

<https://www.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/manniskorna-i-sverige/invandring-till-sverige/> (Hämtad: 28-05-2023)

Jore, Mari Kristine, "Eurocentrism in Teaching about World War One – a Norwegian." *Nordidactica*, 2 (2019) s. 114-135.

Lahdenperä, Pirjo. *Interkulturalitet i undervisning och skolutveckling*. Skolverket, 2018, rev. 2022.

Lozic, Vanja *I Historiekanons skugga - historieämne och identifikationformer i 2000-talets mångkulturella samhälle*. Diss. Malmö Högskola, 2010.

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022. Skolverket, Stockholm.
<https://www.skolverket.se/publikationer?id=9718>

Mikander, Pia. "Colonialist "discoveries" in Finnish school textbooks" *Nordidactica*, 4 (2015) s. 47-65.

Nagre, Kulvinder, "(Mis)educating England: Eurocentric narratives in secondary school history textbooks." *Race Ethnicity and Education* (2023) s. 1-20.

DOI:10.1080/13613324.2023.2192945

Nordgren, Kenneth *Vems är historien?* Diss. Karlstad Universitet, 2006.

Sijpenhof, Maria Luce. "The Black Child: Racist depictions in Dutch secondary school history textbooks." *History of Education & Children's Literature*, XIII 1 (2018), s. 327-352.

SOU 2006:40. Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering.
Utbildningens dilemma: demokratiska ideal och andrafierande praxis.

Xypolia, Ilia. "Eurocentrism and Orientalism." *The Encyclopedia of Postcolonial Studies*. (2016) s. 1. DOI: 10.1111/b.9781444334982.2016

Young Chun Kim & Seungho Moon & Jaehong Joo. "Elusive Images of the Other: A Postcolonial Analysis of South Korean World History Textbooks" *Educational Studies*. 49 (2013), s. 213-246. DOI: 10.1080/00131946.2013.783838

Bilagor

Tabell över slutgiltigt urval och sökord

Titel	Författare	Land-universitet	Åldersinriktning	Databas	Sökord
The black child <racist>	Maria Luce Sijpenhof	Italien	12-16 år	Eric	Eurocentrism and history or

depictions in Dutch secondary school history textbooks	(2018)				European history or history education and secondary school or secondary education or highschool and textbook or coursebook or educational book
(Mis)educating England: eurocentric narratives in secondary school history textbooks	Kulvinder Nagre (2023)	England	11-14 år	Scopus	Eurocentrism or eurocentric and history and textbook or coursebook and secondary school
Eurocentrism in Teaching about World War One – a Norwegian Case	Mari Kristine Jore (2019)	Norge	12-16 år	Unisearch (Soupus)	Eurocentrism or eurocentric and history and textbook or coursebook or schoolbook or educational book and teaching or learning
Elusive Images of the Other: A Postcolonial Analysis of South Korean World History Textbooks	Young Chun Kim Seungho Moon Jaehong Joo (2013)	Sydkorea	12-16 år	Eric	Eurocentrism or eurocentric and history and school or education or textbooks and historical and textbook or coursebook or schoolbook or educational book and secondary school or high school or secondary education
History textbooks, racism and the critique of Eurocentrism: beyond	Marta Araújo Silvia Rodríguez Maeso (2011)	Portugal	12-15 år	Scopus	Eurocentrism or eurocentric and education or school or learning or teaching or classroom or education and

rectification or compensation					textbook or coursebook or schoolbook or educational book
Learning history through textbooks are Mexican and Spanish students taught the same story	Maria Carretero Liliana Jacott Asunción López-Manjón (2002)	Spanien/Argentina	9-13 år	Scopus	Eurocentrism and history and textbooks and school
Vilka är förutsättningarna i svensk grundskola för en interkulturell historieundervisning?	Per Eliasson Kenneth Nordgren (2016)	Sverige	6-16 år	Swepub	Eurocentric or eurocentrism and european history
The Effects Of Africentric United States History Curriculum On Black Student Achievement	Worokya Duncan (2013)	U.S.A	13-14 år	Eric	Eurocentrism or eurocentric and secondary school or high school or secondary education or school history
The Columbus Myth: Power and ideology in picturebooks about christopher Columbus	Christina Desai (2014)	U.S.A	3-11 år	Eric	Eurocentrism and education and history
Colonialist "discoveries" in Finnish school textbooks	Pia Mikander (2015)	Finland	11-12 år	Kedjesökning	Via: Eurocentrism in Teaching about World War One – a Norwegian Case
I Historiekanons skugga - historieämne och identifikationförmering i 2000-talets mångkulturella samhälle	Vanja Lozic (2010)	Sverige	15-19 år	Swepub	Eurocentrism and european history and education

Vems är historien?	Kenneth Nordgren (2006)	Sverige	15-19 år	Kedjesökning	Via: I Historiekanons skugga - historieämne och identifikationförmering i 2000-talets mångkulturella samhälle
--------------------	-------------------------	---------	----------	--------------	---

Självvärdering

Självvärdering	Litteratursökningen	Analysen	Författandet	Samarbetet
Albin Larsson	Under litteratursökning använde jag framförallt sökmotorerna Eric och Scopus. Vid slutskedet av sökningsprocessen gjorde jag även en del kedje sökningar. Genom samtliga sökningar hittade jag både avhandlingar och tidskriftsartiklar.	Vi påbörjade läsprocessen genom att översiktligt läsa alla artiklar. Det här gjordes framförallt hemifrån och senare träffades vi för att sammanställa en kort sammanfattning samt bedöma relevansen. Med det fastställda urvalet påbörjade vi en grundlig läsning där jag tog ansvar för några färre artiklar än Jacob då vi kände att jag skulle parallellt arbeta med metoddelen. Utifrån den grundliga läsningen gjordes mer utförliga sammanfattningar som vi tillsammans sedan kodade för att skapa kategorierna.	I arbetet har jag framförallt skrivit på metoddelen, undersökningar, avslutande diskussioner och bilagor. Under skriv perioden har vi i stora delar suttit tillsammans och läst igenom vad vi skrivit för att komplettera, diskutera samt korrläsa. Vi har med andra ord skrivit texten väldigt mycket tillsammans men med viss ansvarsuppdelning som landat naturligt. Vi valde även att använda oss av Google dokument för att vi enkelt ska kunna se vad som sker i dokumentet samt att båda ska kunna arbeta samtidigt.	Vårt samarbete har fungerat utmärkt. Vi har genom hela arbetet haft öppen kommunikation och varit kompromissvilliga vid möjliga omständigheter. Vi har även kompletterat varandra på ett tydligt sätt genom att min styrka har varit uppsatsens struktur och upplägg och Jacob har varit formalia expert. Vi hela uppsatsen har genomsyrats av ett nära samarbete under arbetsdagarna. Jag är tvär nöjd med samarbetet.
Jacob Jacobsson	När vi inledningsvis sökte litteratur så använde jag mestadels sökmotorerna Unisearch och Swepub. Jag hittade	Efter vår initiala litteratursökning bearbetade vi grundligt allt insamlat material. Mycket av läsningen har skett hemifrån då vi kunnat fördela tid efter	Vid skrivandet av uppsatsen så har jag framförallt ansvarat för sammanfattningen, inledning, syfte samt referenslista och	Tiden vi lagt på detta arbete har flutit på bra och vi har haft ett gott samarbete vilket känns bra att kunna påstå vid det här laget. Första dagen av denna

	<p>avhandlingar och tidsskriftsartiklar. Avhandlingarna hämtades ut från LiU:s universitetsbibliotek.</p>	<p>eget tycke och vila huvudet efter behov vilket varit givande i längden. Efter läsandet har vi tillsammans arbetat fram de kategorier som vi använt oss av i arbetet.</p>	<p>noter. Albin har ägnat sig mest åt metod, analys och urval. Att skriva undersökning och avslutande diskussion har varit en delad insats. Vi har i princip alltid suttit sida vid sida när vi arbetat med själva skrivandet av uppsatsen vilket varit väldigt tacksamt då vi alltid kunnat korrekturläsa varandras arbete.</p>	<p>period valde vi direkt att ha fasta arbetstider då vi suttit med varandra på campus vilket har fungerat väldigt bra då man kunnat planera utifrån det, sätta tydliga deadlines och skaffa rutiner. Bortsett från läsandet så har vi förhållit oss till dessa tider benhårt. Vi har kompletterat varandra väldigt bra. Albin har haft en vision av en struktur i arbetet, där har jag korrigerat och hjälpt till med framför allt läsning och formalia.</p>
--	---	---	--	---