



HÖGSKOLAN
I GÄVLE

AKADEMIN FÖR UTBILDNING OCH EKONOMI
Avdelningen för humaniora

Historiesynens källor

En kvantitativ analys av orsakerna till variation i historiesynen hos
gymnasieelever

Pär Gustafsson Ahl

2013

Examensarbete, Grundnivå (kandidatexamen), 30 hp
Historia
Ämnesdidaktik inom historia
Lärarprogrammet

Handledare: Bengt Nilsson
Examinator: Jan Stattin

Abstract

Denna uppsats analyserar gymnasieelevers historiesyn och historieintresse. Fokus har legat på dessa variablers koppling till elevernas bakgrund, gymnasieprogram, historieundervisning och huruvida historiesyn och historieintresse tenderar att reproduceras socialt. Med avstamp i tidigare forskning och teori formulerades en hypotetisk testbar modell av dessa samband varpå ett antal testbara hypoteser ställdes upp. Därefter formulerades en enkät för att testa hypoteserna. Enkäten fylldes i av 78 respondenter vid kommunala gymnasieskolor i Gävle.

Enkätsvaren utsattes för en multipel regressionsanalys för att testa hypoteserna. De första resultaten tydde på ett samband mellan historieintresse och konsumtion av historia på fritiden, mellan historieundervisning och historieintresse, samt mellan funktionalistisk historiesyn och historieintresse. Efter kritisk granskning av stickprovets representativitet, tolkning av resultaten, samt jämförelse med tidigare forskning var de viktigaste slutsatserna:

Vid gymnasiets början var eleverna historiesyn övervägande intentionalistisk.

Historieintresserade elever, särskilt de som konsumerade historia via Internet på sin fritid, tenderade att få en mer funktionalistisk historiesyn under skolgången. För elever med ett svagt historieintresse gällde det motsatta. Detta oavsett elevens bakgrund och antalet historiekurser i gymnasiet vilket däremot påverkades av historieintresset. Slutligen tenderar historieintresserade elever att konsumera mer historia på sin fritid.

Nyckelord: Historiesyn, historieintresse, historieundervisning, social reproduktion, intentionalistisk historiesyn, funktionalistisk historiesyn

Förord

Den här uppsatsen tog sin början efter att jag läst min före detta kurskamrat Kristoffer Stolpes examensarbete och i en diskussion med Roger Kvist angående valet av examensarbete började diskutera vad variationer i historiesyn kunde tänkas bero på. Mitt intresse för begreppet social reproduktion gjorde att jag slog mig in på denna linje. Då visste jag inte vad jag gett mig in på, men i efterhand kan jag blicka tillbaka och se att det varit bland det svåraste jag gjort under min studietid. På grund av detta är jag extra stolt över den text jag nu färdigställt.

På grund av dessa svårigheter är jag extra tacksam mot de professorer och handledare som hjälpt mig på vägen. Utöver min handledare Bengt Nilsson vill jag även tacka Agneta Ney, tidigare nämnda Roger Kvist och min examinator Jan Stattin. Även till de lärare som bjöd in mig i sina klassrum för att få enkäterna ifyllda, samt naturligtvis de elever som tog sig tid att fylla i enkäterna vill jag rikta ett stort tack. Utan er medverkan hade det aldrig varit möjligt att sammanställa uppsatsen.

Slutligen vill jag rikta ett varmt tack till de som känslomässigt hjälpt mig och dessutom varit bollplank för många idéer. Mina föräldrar ska ha ett stort tack för att ha stöttat mig känslomässigt och att låta mig bolla idéer de troligen hade ett rätt minimalt intresse av att höra, men även vänner och studiekamrater har haft en viktig roll under den periodvis tunga processen.

Tack till er alla!

Innehållsförteckning

Abstract	1
Förord	2
1.0 Inledning	5
1.1 Syfte och frågeställningar	6
1.2 Uppsatsens disposition.....	6
1.3 Centrala begrepp.....	7
1.3.1 Historiesyn	7
1.3.2 Social snedrekrytering och reproduktion	8
1.4 Forskningsläge	9
1.4.1 Historiesyn och historieintresse	9
1.4.2 Social snedrekrytering	12
1.5 Teori.....	14
1.5.1 Jonssons modell – anpassad	14
1.5.2 Hypoteser härledda ur modellen	18
1.5.3 Övriga hypoteser.....	21
1.6 Metod och källmaterial	22
1.6.1 Kort om statistik	22
1.6.2 Variabler och kodning	23
1.6.3 Regressionsanalys	26
1.6.4 Regressionsanalys i denna uppsats	28
1.6.5 Diskussion om metoden	30
1.6.6 Källmaterial	32
1.6.7 Etiska överväganden	36
2.0 Resultat.....	38
2.1 Gymnasieprogram.....	38
2.2 Historieundervisning.....	41
2.3 Historieintresse	42
2.4 Historiesyn.....	44
3.0 Analys	50
3.1 Hypoteserna	50
3.2 Modellen	53
4.0 Diskussion	55

4.1 Problemet med gymnasieprogrammet	55
4.2 Historiekonsumtion och ”kulturellt kapital”	56
4.3 Historiesyn, historieintresse och skolans roll	57
4.4 Jämförelse med tidigare forskning.....	59
4.5 Betydelse för historieämnet i klassrummet.....	63
5.0 Sammanfattning	65
Käll- och litteraturförteckning.....	67
Bilaga - enkät	70

1.0 Inledning

Som historieintresserad och uppvuxen i en studiemotiverande miljö har jag alltid haft lätt att tillägna mig historieämnet, att minnas historiska fakta och att skapa mig en varierad helhetsbild av de förlopp som beskrivs i olika medier. Kanske av detta skäl har jag alltid varit förundrad och en aning irriterad på hur historien, enligt min upplevelse, ofta beskrivs. Varför finns det så många källor till kunskap om vem Adolf Hitler var, men desto färre om de processer som ledde fram till andra världskrigets utbrott? Varför är min upplevelse att många fler känner till namnet Julius Caesar, men inte känner till Marius reformer? Varför är personnamn som Rikard Lejonhjärta mer känt i populärkulturen än begrepp som *oratores*, *bellatores* och *laboratores*? Med andra ord, är kunskapen om historiens personer mer kända än sammansättningen av historiens samhällen? Vad för syn på historien återspeglar detta och hur uppstår denna historiesyn?

Små funderingar som dessa ledde fram till formuleringen av det syfte och den frågeställning som denna uppsats tar sitt avstamp i. Som lärarstudent och i det här fallet i rollen som didaktikstuderande har jag fokuserat på min framtida arbetsplats: skolmiljön och klassrummet. Min fascination för storskaliga utbildningssociologiska studier utförda av personer som Jan Jonsson och Pierre Bourdieu har lett till den siffermani och fixering vid frågorna ”hur uppstår...?” som milt uttryckt präglar uppsatsen. Tidigare forskning, såväl uppsatser som avhandlingar, har varit intressanta att läsa och har även varit ytterst hjälpsamma för att få en bild av historiedidaktikens vikt och vidd.

Trots dessa starka personliga intressen har varje val, uträkning och reflektion, från problemformulering till slutsats i slutändan varit präglad av vetenskapliga grundprinciper, skepticism och ett obarmhärtigt kritiskt granskande av mina egna resultat och metoder. Det är min genuina förhoppning att detta skall synas i uppsatsen och att läsaren skall lämna uppsatsen med åtminstone någon idé om hur uppsatsen och dess resultat kan användas för att förbättra historieundervisning samt inspirera till fortsatt forskning.

1.1 Syfte och frågeställningar

Uppsatsens syfte är att undersöka bakomliggande orsaker till variationer i gymnasieelevers historiesyn och historieintresse, med särskild fokus på skolan som verktyg för jämlikhet eller som ett verktyg för socialt reproducerat historieintresse och historiesyn. Följande frågeställningar har använts:

- Finns det något samband mellan gymnasieelevers sociala, ekonomiska och kulturella bakgrund, deras historieintresse, samt deras historiesyn?
- Finns det något samband mellan dessa elevers gymnasieprogram, kvantiteten av deras historieundervisning, deras fortskridning i gymnasieskolan samt övriga aspekter av deras gymnasieutbildning och deras historiesyn och historieintresse?
- Vilka är de enskilt viktigaste faktorerna i dessa samband och kan de huvudsakligen härledas till elevens skolgång, bakgrund, eller elevens egen motivation och intresse?
- Kan skolan i detta sammanhang ses som socialt reproducerande eller utjämnande?

1.2 Uppsatsens disposition

Denna uppsats har en modifierad variant av IMRAD¹ som grund för sin disposition. Detta inledningskapitel börjar med problemuppställning, centrala begrepp och forskningsläge. Därefter fortsätter kapitlet med en teoridel där ett antal hypoteser enligt principerna bakom hypotetisk-deduktiv metod utmejslas ur en mer grovhuggen teoretisk modell. I sista delen av inledningskapitlet beskrivs och kritiseras metod och källmaterial.

Efter inledningskapitlet följer resultatdelen där analyserna av källmaterialet görs. I resultatdelen görs detta utan hänsyn till metodproblem, stickprovsegenskaper eller tidigare forskning. I analysdelen tolkas resultaten i förhållande till den teoretiska bakgrunden.

¹ Introduction, Method, Result, Discussion, se Strömquist (2010), sid. 29

Hypoteserna förkastas eller stärks och den grovhuggna modellen modifieras. I diskussionsdelen diskuteras resultaten i ljuset av källmaterialet, metoden och den tidigare forskningen. Eftersom resultaten ibland gick utanför de teoretiska huvuddragen i inledningen läggs i detta kapitel även till vissa resultat i tidigare forskningen som inte tagits upp i teoridelningen. I kapitlet diskuteras även vilken betydelse resultaten har för skolans arbete i praktiken. Slutligen följer sammanfattning och källhänvisningar.

1.3 Centrala begrepp

1.3.1 Historiesyn

Centralt för denna uppsats är begreppet *historiesyn*. I den tidigare forskningen har två olika distinktioner mellan historiesyn använts och jag skall här beskriva de två.

Knut Kjelstadli drar distinktionen mellan historia som beskriver handlingar och historia som beskriver samhället vari de handlingarna utförs. Han kallar det *aktörsperspektiv* respektive *strukturperspektiv*. Dessa delas därefter upp i ett antal undergrupper av olika former av perspektiv.

Aktörsperspektivet lägger fokus på människans medvetna eller omedvetna handlingar. Dessa handlingar kan vara av fyra olika arter när historien beskrivs. Dessa undergrupper är *intentionella handlingar*, *vanemässiga beteenden*, *masshandlingar* samt *processer där både mål och medel ger sig efter hand*.

Detta perspektiv skiljer Kjelstadli från *strukturperspektivet*. Strukturerna kan vara strukturer i *materiella system*, *sociala strukturer*, *kulturella strukturer*, samt *naturgivna förhållanden*.²

En annan uppdelning av historiesyn presenteras av Magnus Hermansson Adler och lägger snarare fokus på vilka krafter man anser *är* drivande av historien än vilka faktorer man väljer att för tillfället *fokusera* på. Dessutom ligger fokus i Hermansson Adlers beskrivning av

² Kjelstadli (1992), sid. 31-35

historiesyn på synen på hur historien *förändras*. Han använder sig av tre distinktioner: *Intentionalism, funktionalism, samt postfunktionalism*.

Den *intentionalistiska* historiesynen kan i viss mån sägas motsvara *intentionella handlingar* i Kjelstadlis uppdelning av historiesyn. En person med en övervägande intentionalistisk historiesyn ser historien som något som drivs av viljan hos enskilda aktörer, exempelvis politiska ledare, filosofer och aktivister. En *funktionalistisk* historiesyn är en syn på historien som något som i huvudsak påverkas av samhällsapparaten och de i samhället rådande idéerna. Den funktionalistiska historiesynen kan i viss mån gå att beskriva som en kronologisk variant av vissa delar av aktörsperspektivet samt en dito variant av strukturperspektivet. Slutligen finns det *postfunktionalistiska* sättet att se på historien. Detta är en historiesyn som hävdar att historien drivs av aktörers intentionella handlingar, men att aktörernas handlingar tar avstamp i och påverkas av de krafter som framhävs i den funktionalistiska historiesynen.³

1.3.2 Social snedrekrytering och reproduktion

Social snedrekrytering kan enklast definieras som ett tillstånd i samhället där människor med olika ursprung tenderar att ta sig olika högt i sina studier. I regel beskrivs social snedrekrytering som ett problem som behöver utredas och lösas för att kunna nå ett *jämlikt* utbildningssystem. Exakt vad som skall vara jämlikt och därför vad social snedrekrytering är, delas ofta upp i två olika politiska mål: Jämlikhet i *chanser* samt jämlikhet i *villkor*. En brist på jämlikhet i chanser är fokus för denna uppsats och är helt enkelt svårigheten för personer med olika bakgrund att nå olika utbildning. Ojämlikhet i villkor å andra sidan beskriver helt enkelt det faktum att det överhuvudtaget finns en skillnad i utbildningar, yrken och löner i samhället.

Den sociala snedrekryteringen kan betraktas som en del av ett vidare begrepp, nämligen social reproduktion. Begreppet tar avstamp i Marx teorier om kapitalismens fortbestånd – Marx hävdar att produktionsprocessen reproducerar förhållandet mellan kapitalister och lönearbetare. Andra teoretiker har med bas i detta synsätt hävdad att även andra samhällsförhållanden än ekonomiska används för att reproducera samhällets maktförhållanden. Intressant för denna uppsats är att många av dessa teoretiker argumenterat

³ Hermansson Adler (2004), sid. 224-225

för att just utbildningen är ett av de främsta verktygen för de dominerande klasserna att reproducera ojämlikheter.⁴

1.4 Forskningsläge

Denna korta forskningsöversikt är uppdelad i två kategorier: "Historiesyn och historieintresse" samt "social snedrekrytering". De olika verken redogörs endast kortfattat för, med de för denna uppsats syfte mest centrala fynden. Läsaren bör dock vara medveten om att mer detaljerad redogörelse av vissa specifika resultat från de olika texterna tillkommer i diskussionsdelen, där de jämförs med resultaten från denna uppsats.

1.4.1 Historiesyn och historieintresse

Emil Öhman skrev år 2011 ett examensarbete där han undersökte gymnasieelevers historiesyn enligt Hermansson Adlers kategorisering av historiesyn. 134 gymnasieelever fyllde i en enkät där de fick ett antal påståenden av vad som driver historien framåt, både händelsespecifikt och allmänt, varpå de fick fylla i en femgradig skala av hur starkt de höll med påståendet. Somliga påståenden hade intentionella handlingar av enskilda aktörer som förklaring och somliga påståenden hade strukturella och funktionella förklaringar. Eftersom de flesta elever svarade högt på såväl intentionella och funktionella svarsalternativ, drog Öhman slutsatsen att eleverna hade en *postfunktionalistisk* historiesyn.⁵

Jag ställer mig kritisk till denna slutsats. Som jag skrev i min redogörelse för Hermansson Adlers uppdelning av historiesyn handlar en postfunktionalistisk historiesyn inte om att både kunna se intentionella och funktionella krafter, utan att förstå att intentionen och aktörens handlingar påverkas av samhälleliga och kulturella strömningar. Därför visar inte detta resultat på att eleverna har en postfunktionalistisk historiesyn, utan snarare att de kan se båda typerna av förklaringar.

⁴ Eriksson & Jonsson (1993), sid. 35-46

⁵ Öhman (2011)

Öhman tittade även på hur historiesynen förändrades i takt med att eleverna läste fler historiekurser. Ingen signifikant förskjutning mot vare sig funktionalistisk eller intentionalistisk historiesyn ansåg Öhman gick att finna. Även detta är dock en slutsats som jag i viss mån ställer mig kritisk till, eftersom det beror på hur man väljer att definiera en förskjutning.⁶

Detta ändrades dock när frågorna delades upp i generella frågor om historiska förändringar och frågor med avstamp i specifika historiska händelser. I det förstnämnda fallet tenderade eleverna att i högre grad acceptera funktionalistiska förklaringar till historiska skeenden och vid frågor anknytna till historiska händelser i högre grad acceptera intentionalistiska förklaringar. Det bör påpekas att högre acceptans av ett av dessa synsätt inte nödvändigtvis sänkte acceptansen av det andra. En annan observation Öhman gjorde vad gällde förändringar var att eleverna tenderade att bli mer säkra i sina svar (t ex sjönk andelen elever som svarade osäker/vet ej), något som tolkades som att de blir mer självsäkra och/eller att deras kunskaper ökat.⁷

En annan uppsats som undersöker gymnasieelevers historiesyn är Kristoffer Stolpes examensarbete, även detta från 2011. Stolpe undersökte elevernas kunskaper om och syn på andra världskriget efter att de avslutat kursen historia A. En del av uppsatsen var inriktad på elevernas historiesyn och här användes Kjelstadlis indelning av aktör och struktur. På en basis av 66 besvarade enkäter drog Stolpe slutsatsen att eleverna, när det kom till andra världskriget, hade en blandad historiesyn, med ett perspektiv som inkluderade både aktörer och strukturer.⁸

Även om denna uppsats fokus ligger på historiesyn snarare än historieundervisningens detaljer av historia finns det så mycket matnyttigt för att förstå vilka mekanismer som kan tänkas ligga bakom olika typer av historiesyn i Johan Hanssons avhandling *Historieintresse och historieundervisning* att jag ändå dristar mig att gå igenom ett antal relevanta punkter från den. Delar av avhandlingen utgjordes av en enkätstudie och den till att ”att undersöka lärares

⁶ Väljer man att slå ihop andelen av de lägsta och högsta svaren av par (se Hansson 2010, bilaga 3-4) blir det en klar förskjutning från en övervägande intentionalistisk historiesyn i historia A till en nästintill helt balanserad historiesyn i historia C (Öhman 2011, diagram 9-11)

⁷ Öhman (2011), sid. 28-36

⁸ Stolpe (2011)

och elevers uppfattningar om historia och historieundervisning, samt förklara den betydelse som intresset för historia hos lärare och elever har för dessa uppfattningar.”⁹

Det intressanta i avhandlingens resultat är att de kan ge en fingervisning om varifrån eleverna får sin historiesyn, eftersom avhandlingen behandlar så vitt skilda källor till historiekunskaper som exempelvis skolgång (med varierande undervisningsmetoder), skönlitteratur och liknande. Det första resultatet som jag betraktar som relevant är att elever ofta intresserar sig för det som står *nära* de själva. Familjens historia betraktas som intressant, det som är nära i tid (1900-talet) uppskattas också, europeisk historia intresserar mer än utomeuropeisk.¹⁰ Någon uppdelning i de olika perspektiv jag tidigare behandlat förekom inte, men om man antar att det mest intressanta speglar perspektiven (enligt principen om ”intrinsic motivation”) verkar resultaten antyda att eleverna hade en blandad historiesyn.¹¹

Det andra resultatet som är intressant för min uppsats är elevernas föredragna historiekonsumtion. Detta eftersom det kan ge en viss förståelse för från vilka källor eleverna får sina historiekunskaper och därför sin historiesyn. Här visar Hansson att elevernas mest föredragna källor till historiska kunskaper är biofilmer, följt av historiska faktaprogram och vuxna som berättar, med andra vuxna än lärare något mer föredraget.¹² De minst föredragna källorna var historiska dokument och källor, läroböcker, samt historiska romaner.

Eftersom eleverna i Hanssons undersökning hävdade¹³ att läroboksstudier är den vanligaste källan till historiekunskaper under historieundervisningen i skolan finner jag det också relevant att kortfattat redogöra för analyser av historiesynen i läroböckerna. Här finns två uppsatser att nämna.

För det första Johan Anderssons och Niklas Selins uppsats *Aktör eller struktur – en jämförande studie av läroböcker för gymnasieskolan i historia*. Denna uppsats jämför skildrandet av franska revolutionen i två uppsättningar läroböcker, den ena uppsättningen från perioden 1965-75 och den andra från perioden 2000-2010 och undersöker om det går att skönja några förändringar i hur mycket tonvikt som läggs på strukturella respektive aktörsorienterade orsaker till revolutionens utbrott och förlopp.¹⁴ Här fann författarna att de senare böckerna uppvisar en mer aktörsorienterad historiesyn än de äldre. Inte nödvändigtvis

⁹ Hansson (2010), sid. 3

¹⁰ Ibid, sid. 60-63

¹¹ Ibid, sid. 39-40

¹² Ibid, tabell 4-3

¹³ Ibid, sid. 110, samt bilaga 4

¹⁴ Andersson & Selin (2010), sid. 5-10

intentionalistisk, men en tidigare dominerande historiematerialism hade, sammanfattade författarna, fått konkurrens av ett mer idealistiskt synsätt på historien.¹⁵

Även Marcus Carlssons uppsats *En analys av historiesynen i aktuella historieläroböcker för högstadiet* undersöker skildringen av franska revolutionen i olika läroböcker. Här fann författaren en blandning av förklaringar till franska revolutionen. De strukturella förklaringarna fokuserade framförallt på adeln privilegier och övriga befolkningens underordnade ställning.¹⁶ Upplysningsidéerna beskrivs också som orsaker, vilket både kan betraktas som strukturorienterat och aktörorienterat, eftersom de å ena sidan kan betraktas som kulturella strukturer, å andra sidan som skildringar av upplysningsförfattarna som inflytelserika aktörer. Intressant är också att författarna till båda dessa uppsatser drar slutsatsen att läroböckerna framställer det som att flera av aktörerna (huvudsakligen kungligheterna) bidrog till franska revolutionen genom att *inte* agera.

1.4.2 Social snedrekrytering

Den bästa studien av social reproduktion i det svenska utbildningssystemet jag kommit över under författandet av uppsatsen är en litteraturöversikt av Eva Ranehill vid Institutet för framtidsforskning, utgiven 2002. I detta omfattande arbete gör hon en omfattande översikt över de rapporter, uppsatser och avhandlingar som behandlat den sociala snedrekryteringen i det svenska utbildningssystemet från 1980-talet och framåt och försöker hitta någon typ av konsensus.¹⁷ Jag skall här översiktligt behandla de delar av hennes översikt som är mest relevant för min egen uppsats.

Här visar forskningen att Sverige, internationellt sett, verkar ha en relativt låg nivå av social snedrekrytering. Särskilt verkar nivån av social snedrekrytering till högre utbildning i Sverige ha sjunkit mellan åren 1930-1970, där den relativt andra länder varit ganska hög, för att därefter bli relativt låg. Till största delen verkar dock detta ha att göra med minskade inkomstskillnader och ekonomisk säkerhet, snarare än något som kan relateras till t ex utbildningsreformer.¹⁸ Att ekonomisk säkerhet påverkar den sociala snedrekryteringen till

¹⁵ Andersson & Selin (2010), sid. 23-24

¹⁶ Carlsson, (2007) sid. 26-30

¹⁷ Ranehill (2002)

¹⁸ Ibid, sid. 4-5

högre utbildning är föga överraskande då det hävdats¹⁹ att personer med låg ekonomisk säkerhet tenderar att inte engagera sig själva eller sina barn i den form av långa projekt som utbildning utgör.

När det gäller den nuvarande snedrekryteringen till det stadiet i utbildningen som min uppsats har sin fokus på, nämligen gymnasieskolan, behandlar naturligtvis Ranehill bara forskning före den nya läroplanen 2011. Föga överraskande visar forskningen att även om Sverige har låg snedrekrytering internationellt sett, är fördelningen av elever från olika grupper inom utbildningssystemet ändå snedfördelad. Text visar en undersökning från 1994 att sannolikheten för att en elev väljer ett teoretiskt framför ett praktiskt gymnasium varierade mellan 1 % och 84 % beroende på bakgrund.²⁰ Vidare kan nämnas att denna snedrekrytering inte förändrades efter gymnasiereformen 1991.

Det viktigaste är dock inte *att* det förekommer en snedfördelning, det viktigaste är *varför*. Medfödda skillnader som till exempel IQ kommer inte att beröras i denna uppsats och dessutom verkar det inte finnas någon riktig konsensus i frågan.²¹ Därför kommer följande stycken uteslutande att behandla icke-medfödda faktorer.

På ytan är den sociala snedrekryteringen uppbyggd av två interagerande effekter. Den första är betygen; barn från högre sociala grupper får högre betyg än barn från lägre sociala grupper, vilket ökar valfriheten i utbildning, möjlighet till högre utbildning et cetera. Den andra är vilka val dessa barn gör i sin utbildning, i synnerhet val av gymnasieprogram. Barn från högre sociala grupper tenderar att välja studieförberedande gymnasieprogram, barn från lägre sociala grupper tenderar att välja yrkesförberedande program.

De primära bakgrundsfaktorerna som verkar ha störst påverkan på barnets utbildning, med den mest betydelsefulla faktorn först och den minst betydelsefulla sist, vara föräldrarnas utbildning, följt av deras klasstillhörighet och deras ekonomiska ställning.²² Hur dessa faktorer kan förklara ovan nämnda effekter (betygen och gymnasievalen) är en komplicerad fråga, dels eftersom de påverkar de båda ovannämnda effekterna på olika sätt och dels för att faktorerna interagerar med varandra. I följande stycken beskrivs hur förhållandet mellan dessa faktorer och ovan nämnda effekter ser ut.

¹⁹ Se text Lane (1972) refererat hos Jonsson (1988), sid. 69

²⁰ Ranehill (2002), sid. 8-10

²¹ Ibid, sid. 10-11

²² Ibid, sid. 11

Klasstillhörighet och utbildningsnivå hos föräldrarna visade sig i Ranehills studie ha en del intressanta effekter på elevernas utbildning, både som skilda faktorer och som interagerande faktorer. Till att börja med har välutbildade föräldrar en högre insikt om vad som krävs för att prestera i skolan och att ta sig vidare i utbildningssystemet, en insikt och kunskap de överför till sina barn. Vidare tenderar barn att välja samma yrke som sina föräldrar, vilket ofta innebär att de väljer samma utbildning.

Den mest intressanta effekten av klasstillhörighet, vilken oftast men inte alltid korrelerar med utbildningsnivån, är aspirationsnivån. Föräldrar som själva befinner sig hög upp i den sociala stegen lägger en medveten eller omedveten press på sina barn att gå samma väg. Barnet själv i sin tur lägger denna press på sig själv. Denna effekt kan också förstärkas den sociala miljön, befinner sig barnet i en miljö där andra barn har höga aspirationsnivåer, ofta given av föräldrarna, tenderar de till att sikta högre i sin utbildning, att få bättre betyg och att välja teoretiska hellre än praktiska gymnasieprogram.

Eftersom den ekonomiska ställningen hos föräldrarna enligt Ranehills studie är den minst betydelsefulla faktorn när det gäller den sociala snedrekryteringen i utbildningssystemet behandlas den endast kortfattat. Om man konstanthåller övriga aspekter av föräldrarnas klasstillhörighet (exempelvis utbildningsnivå, arbetssituation och ”kulturellt kapital”) verkar ekonomiska faktorer endast ha liten betydelse för gymnasievalet och i stort sett ingen för betygen. Ekonomins påverkan på barnens val i utbildningssystemet är dessutom bara signifikant bland ett snävt urval av låginkomstfamiljer och kan troligen förklaras som en förstärkning av den tidigare nämnda motviljan mot långvariga investeringsprojekt hos arbetarklassfamiljer som tidigare diskuterats.²³

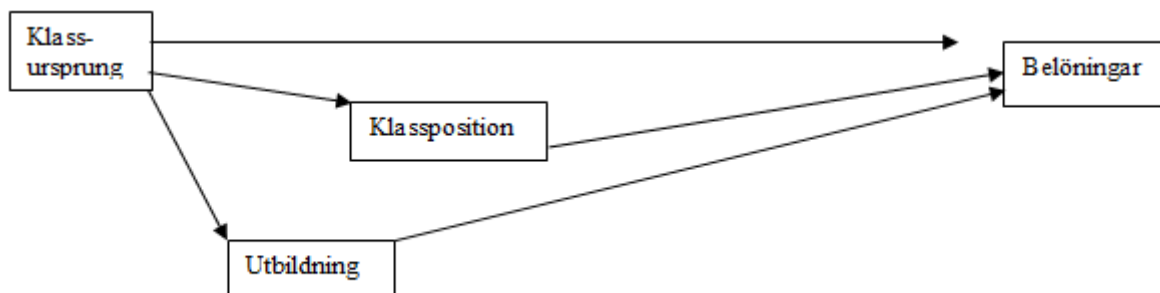
1.5 Teori

1.5.1 Jonssons modell – anpassad

Det teoretiska ramverket för mitt arbete kommer till stor del vara en anpassad variant av Jan

²³ Ranehill (2002), sid. 12-15

Jonssons basmodell²⁴ (se figur 1:1) över utbildning och lika villkor. Den ser ut som följer:



Figur 1:1 Basmodell över utbildning och liknande villkor. Källa: Jonsson (1988), "Basmodell"

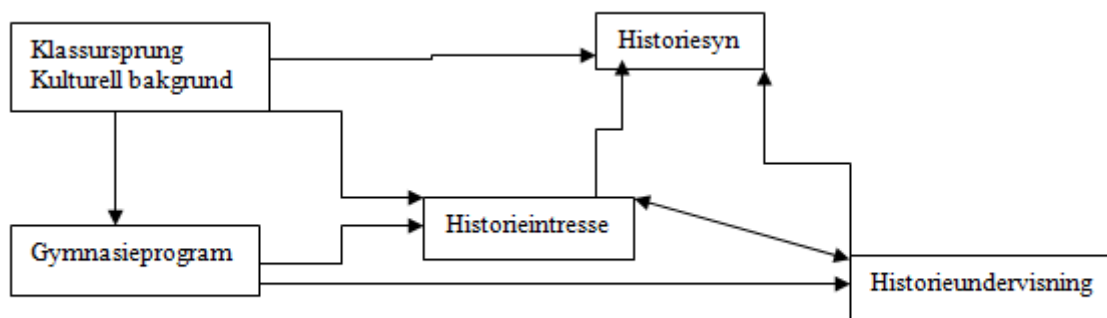
Tanken bakom modellen är att alla samhällen med institutionaliserad utbildning uppvisar samband mellan dessa variabler, men att de är olika starka i olika samhällen. Klassursprung – belöning symboliserar därmed exempelvis arv av förmögenhet och mark. Klassursprung – klassposition symboliserar på samma sätt det direkta arvet av klassposition, exempelvis att arva sitt yrke eller vissa privilegier, till exempel i egenskap av att tillhöra adeln. Det kan även vara mer subtillt – exempelvis genom nedärvt "kulturellt och socialt kapital". Klasspositionen genererar i sin tur en rad belöningar, exempelvis högre lön och bättre arbetsvillkor. Vidare kan klassursprunget göra det lättare eller svårare att nå och slutföra högre utbildning, genom en rad olika mekanismer. Familjen kan ha kontakter inom utbildningsväsendet, kapital att betala utbildningen och så vidare. Genom familjens "kulturella bakgrund" vilket främst manifesterar sig i föräldrarnas utbildningsnivå (snarare än familjens förmögenhet och sociala status) kan individen få olika hög grad av studiemotivation, hjälp i skolarbetet hemifrån, förebilder i sina föräldrar och syskon et cetera. Slutligen ger utbildningen både belöningar och förutsättningen att hamna i olika klassposition.²⁵

Det intressanta ur forskningssynpunkt, i synnerhet för mitt syfte, är vilket av dessa samband som är starkast. Hamnar människor i samma klassposition som sina föräldrar uppfostrade dem i, varpå de "inkasserar" sina belöningar och i så fall hur? Direkt, eller via ledet klassursprung – utbildning? Eller verkar skolan som en utjämnande faktor, som gör att även arbetarbarn tar sig högt i sin utbildning varpå de inkasserar sina belöningar?

Jonsson undersökte hur dessa samband förändrades över tid. Vad jag vill göra är att använda mig av Jonssons basmodell, men anpassa den till mitt syfte, undersökningen av elevers historiesyn och historieintresse:

²⁴ Jonsson (1988), sid. 1-6

²⁵ Jonsson (1988)



Figur 1:2 Hypotetisk modell över sambandet mellan bakgrund och historiesyn

Som synes i figur 1:2 innehåller min egen modell betydligt fler pilar och det finns det goda skäl till. Jonsson gjorde sin modell grov och preliminär, en utgångspunkt för hans avhandling.²⁶ I de följande kapitlen lade han till fler variabler och samband för att testa delar av sambanden framlagda i modellen. Jag å andra sidan har tagit med så gott som samtliga samband som jag kommer att testa i mitt arbete för att på förhand ge läsaren en utförlig genomgång.

Något att påpeka här är att modellen kommer att testas mot resultaten och därefter godtas, anpassas eller förkastas i analysdelen.

Klassursprung/kulturell tillhörighet

Klassursprunget är så att säga själva basen i både min och Jonssons modell. Även om de står under samma box i min modell kommer dock klassursprunget som i föräldrarnas yrkestillhörighet respektive "kulturella tillhörighet"²⁷ att behandlas som två olika variabler. Detta val har jag gjort eftersom att jag anser att den kulturella tillhörigheten är så pass viktig för min egen frågeställning att den förtjänar separat behandling.

På samma sätt som Jonssons modell antar min modell att det kommer att finnas ett samband, starkt eller svagt, mellan klassursprunget/den kulturella tillhörigheten och utbildning. För den här undersökningens syfte menar jag med "utbildning" gymnasieprogram och medföljande historieundervisning.

När en elev kommer från en välutbildad familj kan det tänkas att eleven är uppväxt i en miljö karakteriserad av intellektuellt utbyte, studiemotivation och en vilja att lära. Detta skulle hypotetiskt kunna ge eleven ett större intresse för historia, en bredare historiesyn och, som tidigare nämnts, en större benägenhet att välja studieförberedande gymnasieprogram.

²⁶ Jonsson (1988), sid. 2

²⁷ Ibid, sid. 70-72

Gymnasieprogram

Den enda variabel som i min modell har påverkan på gymnasieprogrammet är klassbakgrunden och den kulturella tillhörigheten. Däremot påverkar den tre andra variabler: Historiesynen, historieintresset och historieundervisningen.

Den enkla variabeln att förstå påverkan på är naturligtvis kvantiteten i historieundervisningen. Visserligen har de flesta gymnasieprogram samma mängd obligatoriska historieundervisning, men de skiljer sig dels genom att de olika programmen har olika kurser och att bara de studieförberedande programmen har historia som ett alternativ för fördjupning.²⁸

Vidare kan det tänkas att den sociala miljön på vissa program har en allmän kultur och mentalitet som inkluderar ett intresse för humanistiska ämnen, inklusive historia. Detta kan i sig ha en påverkan på elevens historieintresse och kanske även en direkt påverkan på elevens historiesyn.

Historieundervisning

Historieundervisningen påverkas av två variabler i min modell: Historieintresse och programval. Programvalet påverkar naturligtvis historieundervisningen av de skäl jag listat ovan. Om man dessutom tar i beaktande att historieintresserade elever som har möjlighet till det troligen hellre väljer historia som fördjupningsämne än andra elever kan man dessutom anta att historieintresset påverkar den mängd historieundervisning eleven får.

Historieundervisningen kan naturligtvis också tänkas ha en påverkan på andra variabler. Historieintresset hos eleven kan tänkas både höjas och sänkas på grund av mer historieundervisning och jag tror att ett starkt argument kan läggas fram för att historiesynen borde bli betydligt mer nyanserad efter mer historieundervisning.

Historieintresse

Historieintresset befinner sig, precis som klasstillhörighet i Jonssons modell, mitt i modellen och på grund av detta både påverkar och blir påverkat från en rad olika håll. För det första påverkas historieintresset både av klassbakgrunden och av programvalet, på grund av kulturell påverkan från omgivningen. Dessutom påverkas historieintresset av historieundervisningen och troligen påverkar historieintresset även hur mycket historia eleven väljer att läsa.

²⁸ Jämför exempelvis Skolverket, "Samhällsvetenskapsprogrammet" och Skolverket, "Barn- och Fritidsprogrammet".

I begreppet "historieintresse" inkluderar jag även elevens konsumtion av historia vid sidan av skolan, genom exempelvis böcker, tidningar, filmer och spel. Detta av flera skäl. För det första är konsumtion något mer objektivt och därför mer mätbart än den subjektiva upplevelsen av ett historieintresse. För det andra kan eleven tänkas ha ett genuint historieintresse som han/hon inte utövar på grund av bakgrundsfaktorer (tidsbrist, ekonomiska svårighet, brist på vägledning etc.), vilket gör dem till två skilda variabler. Slutligen kan det vara intressant att vid sidan av modellen undersöka sambandet mellan intresset och konsumtionen.

Historiesyn

Slutligen finns historiesynen som en variabel – vilket motsvaras av "belöningar" i Jonssons modell. Därför påverkas den av samtliga andra variabler och påverkar ingen. Vilka variabler som enligt min modell påverkar historiesynen har beskrivits ovan.

1.5.2 Hypoteser härledda ur modellen

Hypotetisk-deduktiv metod, vilket tillämpats i skrivandet av denna uppsats, bygger på härledning av hypoteser av *lägre* utifrån hypoteser av *högre* ordning. Hypoteser av högre ordning är icke-testbara ur övergripande teorier härledda grovhuggna antaganden. Ur hypoteserna av högre ordning härleds därefter testbara hypoteser.²⁹

I denna uppsats lyder den ursprungliga hypotesen av högre ordning, härlett från modellen i figur 1:2, som följer:

På grund av skillnader i förutsättningar, möjligheter och val kommer personer av skilda bakgrunder att utveckla från varandra olika syner på historiska skeenden.

Detta är naturligtvis en alltför grovhuggen hypotes för att testa empiriskt, eftersom det finns så mycket att specificera (vilka skillnader i förutsättningar, vilka bakgrunder, hur uttrycks olika former av historiesyn, et cetera). Därför behöver hypoteser av lägre ordning konstrueras, för att specificera vad som skall mätas. En hypotes av något lägre ordning lyder som följer:

²⁹ Holme & Solvang (1991), sid. 52-55

Elever med olika bakgrunder vad gäller klassbakgrund och kulturell bakgrund kommer att via olika förutsättningar, möjligheter och val, få olika historiesyn när historiesynen kategoriseras som intentionalistisk/funktionalistisk.

Denna hypotes återspeglar sambanden beskrivna i min modell. Den innehåller dock så många olika antaganden om orsakssamband mellan så många variabler att en ytterligare nedbrytning är nödvändig. Här skall samtliga samband som stipuleras i modellen omformuleras till testbara hypoteser. De slutgiltiga huvudsakliga hypoteserna presenteras i följande stycken.

Det första stora sambandet i modellen som formuleras till en testbar hypotes är sambandet mellan bakgrundsvariabler och historiesyn. Eftersom det inte finns någon tidigare forskning och därmed inga teorier kring hur detta samband möjligen kan se ut går det inte att göra antaganden om huruvida detta samband kommer att vara positivt eller negativt.

Hypotes 1a: Det kommer att finnas ett antingen positivt eller negativt samband mellan socialgrupp och en övervägande intentionalistisk/funktionalistisk historiesyn hos gymnasielever.

Hypotes 1b: Det kommer att finnas ett antingen positivt eller negativt samband mellan utbildningsnivå hos gymnasieelevers vårdnadshavare/vuxna i hushållet och en övervägande intentionalistisk/funktionalistisk historiesyn.

Nästa hypotes som formuleras utifrån modellen är sambandet mellan bakgrundsvariabler och val av gymnasieprogram. Eftersom tidigare forskning visat att valet av gymnasieprogram tenderar att spegla elevens bakgrund antas i hypoteserna att sambandet är positivt. Särskilt starkt borde detta samband bli om gymnasieprogrammet mäts dikotomt, det vill säga om programmen grupperas efter huruvida de är studieförberedande program eller yrkesprogram.

Hypotes 2a: Det kommer att finnas ett positivt samband mellan socialgrupp och gymnasieprogram hos gymnasieelever, särskilt vad gäller distinktionen studieförberedande program/yrkesprogram.

Hypotes 2b: Det kommer att finnas ett positivt samband mellan utbildningsnivå hos gymnasieelevers vårdnadshavare/vuxna i hushållet och gymnasieprogram hos gymnasieelever, särskilt vad gäller distinktionen studieförberedande program/yrkesprogram.

Den socioekonomiska bakgrunden, även kallad socialgrupp, antas även påverka elevens historieintresse. Observera att begreppet ”historieintresse” i denna uppsats både inkluderar det upplevda intresset och historiekonsumtionen under elevens fritid.

Hypotes 3a: Det kommer att finnas ett positivt samband mellan socialgrupp och historieintresse hos gymnasieelever.

Hypotes 3b: Det kommer att finnas ett positivt samband mellan utbildningsnivå hos gymnasieelevers vårdnadshavare/vuxna i hushållet och historieintresse hos gymnasieelever.

Gymnasieprogrammet genererar tre hypoteser (en per pil). Det första sambandet som modellen föreslår är sambandet med historiesynen. Precis som med sambandet mellan historiesyn och bakgrundsvariabler finns det inga rimliga antaganden om sambandets karaktär, så hypoteserna blir som följer:

Hypotes 4: Det kommer att finnas ett antingen positivt eller negativt samband mellan gymnasieprogram och en övervägande intentionalistisk/funktionalistisk historiesyn hos gymnasielever, särskilt vad gäller distinktionen studieförberedande program/yrkesprogram.

Med en kodning av gymnasieprogram som ger studieförberedande program ett högre värde går det att förvänta sig att ett högre värde på gymnasieprogrammet, av skäl som tidigare angetts, åtföljs av fler lästa kurser i historia. Detta samband torde naturligtvis bli ännu mer påtagligt när den dikotoma uppdelningen av gymnasieprogrammen görs. Därför blir åtföljande hypotes:

Hypotes 5: Det kommer att finnas ett positivt samband mellan gymnasieprogram och antalet lästa historiekurser hos gymnasieelever, särskilt vad gäller distinktionen studieförberedande program/yrkesprogram.

Modellen stipulerar även att gymnasieprogrammet har en påverkan på historieintresset, oberoende av mängden historieundervisning eleven får. Om gymnasieprogrammet kodas med högre värde för program som gör det troligare att ett intresse för historia borde sambandet bli positivt.

Hypotes 6: Det kommer att finnas ett positivt samband mellan gymnasieprogram och historieintresse hos gymnasieelever, särskilt vad gäller distinktionen studieförberedande program/yrkesprogram.

Relationen mellan historieintresse och historieundervisning blir svår att ställa upp i en hypotes, eftersom modellen hävdar att de båda påverkar varandra. I en statistisk analys är det dock svårt att skilja de båda pilarna från varandra. Därför kommer pilarnas riktning och styrka

att bli en fråga om tolkning av resultaten i analysen.

Hypotes 7: Det kommer att finnas ett positivt samband mellan historieintresse och historieundervisning hos gymnasieelever.

Historieintresset, i synnerhet historiekonsumtionen, borde enligt modellen kunna påverka elevens historiesyn. Precis som alla andra variablers påverkan på historiesynen säger dock inte modellen något om huruvida detta är i en positiv eller negativ riktning.

Hypotes 8: Det kommer att finnas ett positivt eller negativt samband mellan historieintresse och en övervägande intentionalistisk/funktionalistisk historiesyn hos gymnasieelever.

Historieundervisningen kan ses som en form av historiekonsumtion och kan därför enligt modellen påverka historiesynen på motsvarande sätt. Tidigare forskningen³⁰ har varit en aning tvetydig när det gäller riktningen hos detta samband, så hypotesen blir följande:

Hypotes 9: Det kommer att finnas ett positivt samband mellan historieundervisning och en övervägande intentionalistisk/funktionalistisk historiesyn hos gymnasieelever.

1.5.3 Övriga hypoteser

Dessa hypoteser är samband som härletts från modellen. Men det finns naturligtvis övriga tänkbara samband. Därför har även andra variabler, i synnerhet övriga bakgrundsvariabler, valts ut och testats i tänkbara samband. Även variablerna i modellerna har också använts i andra samband. Detta görs i huvudsak för att undvika *bakomliggande variabel-problemet*.³¹ Dessa övriga variabler och samband är dock inte härledda från modellen och därför inkluderas de inte i de angivna hypoteserna ovan.

³⁰ Öhman (2011)

³¹ Mer om detta i metoddiskussionen nedan

1.6 Metod och källmaterial

Kortfattat tillämpades följande arbetsgång under framställande av denna uppsats:

1. Utifrån modellen ovan härleddes enligt principerna bakom hypotetisk-deduktiv metod ett antal *alternativhypoteser* och utifrån principerna bakom inferentiell statistik motsvarande *nollhypoteser*.
2. Relevanta *variabler* valdes ut och kodades.
3. *Enkäterna* formulerades och fylldes i.
4. Multipel regressionsanalys samt övriga relevanta analyser utfördes.
5. Resultaten tolkades med stickprovet, metodval och tidigare forskning i åtanke.

1.6.1 Kort om statistik

All statistisk undersökningsmetod faller in under det som kallas *kvantitativa* metoder, så även denna. Att jag valt kvantitativ snarare än kvalitativ metod är att den kvantitativa metodens fokus på det genomsnittliga, representativa, beskrivning och förklaring³² lämpar sig väl för denna uppsats syfte och frågeställningar.

Det statistiska användningsområde som använts i denna uppsats är vad som kallas *inferentiell* statistik, vilken särskiljs från *deskriptiv* statistik. Den deskriptiva statistiken används för att beskriva data i en utvald population, man intresserar sig alltså inte för hur samma data ser ut för andra personer än den utvalda populationen. I inferentiell statistik, även kallad hypotesprövande statistik, mäter man och analyserar data hos ett *stickprov* och använder de resultat man får för att dra slutsatser om populationen som *helhet*.³³

Det första steget i inferentiell statistik är att skapandet av *alternativhypoteser*.

Alternativhypoteser är hypoteser som förutsäger ett samband, en överrepresentation eller liknande. Hypoteserna som tidigare redogjorts för faller in under denna kategori. Rimligheten hos alternativhypoteser är dock inte i realiteten direkt påvisbara och därför går man inom inferentiell statistik tillväga på ett annat sätt. Man konstruerar vad som kallas *nollhypotes*, vilket är alternativhypotesens motsats – att det *inte* finns ett samband och att resultaten man

³² Holme & Solvang (1997), sid. 75-80

³³ Borg & Westerlund (2006), sid. 144

kommer fram till är slumpmässiga. Därefter testar man rimligheten i nollhypotesen och om det visar sig att de data man samlat in är oförenliga med nollhypotesen och slumpen därför ter sig fullständigt orimlig, väljer man att avfärda nollhypotesen och i stället acceptera alternativhypotesen som mest rimlig.

Nästa steg innan testning är att bestämma hur osannolikt ett slumpmässigt samband funnet ett stickprov måste vara för att man skall avfärda nollhypotesen och i stället acceptera alternativhypotesen. Var man sätter den gränsen kallas *alfanivån* och sätts oftast på 5 %. Det vill säga, sannolikheten för ett slumpmässigt samband i stickprovet måste vara över 5 % för att man skall kunna acceptera nollhypotesen och avfärda alternativhypotesen. Eller, omvänt förklarar, måste sannolikheten för ett slumpmässigt samband vara lägre än 5 % för att man skall förkasta nollhypotesen och acceptera alternativhypotesen. Ett samband där sannolikheten för att ett samband uppstått av en slump är lägre än alfanivån kallas för ett *signifikant* samband, eller ett signifikant *resultat*.³⁴

1.6.2 Variabler och kodning

För att mäta klassbakgrund och kulturellt ursprung används tre variabler: Klassbakgrunden mäts genom att mäta elevens hushålls klasstillhörighet enligt den metod³⁵ som används av statistiska centralbyrån (SCB). Detta görs genom att undersöka sysselsättningen hos de vuxna i hushållet (oftast föräldrarna) och genom en etablerad *dominansordning* välja en av föräldrarna som anses som representativ för hushållet. Detta ger via SEIs yrkesförteckning³⁶ hushållet en kod som anger hushållets klasstillhörighet enligt SCBs socioekonomiska indelning (SEI).³⁷

Social bakgrund	Kodning
(I) Högre tjänstemän och egna företagare med "akademikeryrken"	7
(II) Tjänstemän på mellannivå	6
(III) Lägre tjänstemän	5
(IVab) Egna företagare (ej "akademikeryrken")	4
(IVcd) Jordbrukare, andra företagare i primär sektor (t ex fiskare)	3
(VI) Kvalificerade arbetare	2
(VII) Okvalificerade arbetare	1

Tabell 1:1 Kodning av social bakgrund enligt SEI och EGP-klassificeringen

³⁴ Ibid, sid. 144-158

³⁵ SCB (1982a)

³⁶ SCB (2012)

³⁷ SCB (1982a), aggregerad version

Dessa siffror har dock efter det konverterats till ett alternativt system, EGP-klassificeringen. Detta av flera skäl. För det första är detta system det oftast använda systemet i litteratur som behandlar social snedrekrytering.³⁸ För det andra är det lättare att utföra en regressionsanalys mellan till exempel klassbakgrund och historiesyn om variabelernas kodning inte har alltför olika värden.³⁹ Slutligen är det den kodning som använts av de flesta av författarna till litteraturen som jag använt som forskningsöversikt.⁴⁰ Kodningen sammanfattas i tabell 1:1.

Det kulturella ursprunget mäts på två sätt. Dels genom att, på samma sätt som Jonsson,⁴¹ mäta hushållets vuxnas utbildningsnivå (Jonsson väljer föräldrarna, jag föredrar dock de vuxna i hushållet) och välja den högst utbildade som representativ för hushållet. Därefter kodas utbildningsnivån enligt Svensk utbildningsnomenklatur⁴² (SUN). Observera att jag *enbart* sluter mig till utbildningens nivå, längden eller inriktningen mäts ej. Denna kodning sammanfattas i tabell 1:2.

Den andra aspekten hos det kulturella ursprunget är ifall elevens hushåll kan anses ha svensk eller utländsk bakgrund. Här har jag återigen använt mig av standarder hämtade från SCB. "Utländsk bakgrund" definieras som en person som inte är född i Sverige och delas upp mellan personer som bott i Sverige 0-4 år och 5 år eller mer.⁴³ Bakgrunden kodas enligt dessa standarder (0 för svensk bakgrund, 1 för utländsk med 0-4 år i Sverige och 1,1 för utländsk bakgrund med 5 år eller mer i Sverige). Även elevens hemland kodades, enligt IOS standardkodningar⁴⁴, med 0 för elever födda i Sverige.

Föräldrarnas utbildningsnivå	Kodning
Forskarutbildning	6
Eftergymnasial utbildning, två år eller längre	5
Eftergymnasial utbildning, kortare än två år	4
Gymnasial utbildning	3
Förgymnasial utbildning 9 (10) år	2
Förgymnasial utbildning kortare än 9 år	1

Tabell 1:2 Kodning av föräldrarnas utbildning

Mätningen av programval är väldigt enkelt. Jag undersöker helt enkelt elevens gymnasieprogram och kodar det för mätning (en specifik siffra för varje program). För att

³⁸ Ranehill (2002), sid. 5

³⁹ SEI-klassificeringen är tvåsiffrig. EGP-klassificeringen är ensiffrig, liksom merparten av övriga kodningar jag använder mig av. Mer om regressionsanalys i kommande kapitel.

⁴⁰ T ex Jonsson (1988) och Erikson & Jonsson (1993).

⁴¹ Jonsson (1988), sid. 71-78

⁴² SCB (2000)

⁴³ SCB (2002)

⁴⁴ Se IOS (2006)

underlätta jämförelser mellan studieförberedande program och yrkesprogram kodas även vilken kategori dessa program faller in i.

Geografiska härkomsten mäts som tre variabler. Först om eleven är uppvuxen i Gävle eller inte, vilket ger värde 1 för ja och 0 för nej. Om svaret är nej (0) tillfrågades eleven om huruvida han/hon flyttade ut när han/hon började gymnasiet (1 för ja, 0 för nej). Slutligen den geografiska regionen, som kodas som 0 för Gävleborgs län och för övriga län enligt standarder från SCB.⁴⁵

Historieundervisningen mäts genom att undersöka vilken/vilka historiekurser eleven läst/läser, vilket sedan kodas. Att jag valt att inte endast undersöka vilka historiekurser eleven slutfört utan även vilken kurs eleven läser beror på att tidigare forskning⁴⁶ gjort på detta sätt. Att använda samma standard för mätning underlättar naturligtvis jämförelse.

Historieintresset är som tidigare nämnts uppdelat i hur starkt intresse eleven subjektivt upplever sig ha och hur mycket historia eleven konsumerar på sin fritid. Båda variablerna mättes på en femgradig skala, med historiekonsumtionen mätt som en separat variabel variabel per form av konsumtion. De former av konsumtion jag valde var de ”sätt att möta historia” som förekom i Johan Hanssons avhandling.⁴⁷ Jag valde dock bort de former av konsumtion som jag bedömde så gott som exklusivt förekommande i skolan (läroböcker, lärare som berättar samt historiska material och källor). Jag lade dessutom till historiekonsumtion via Internet, historiska dator- och Tv-spel samt historiska tidningar (t ex Allt om Historia), eftersom jag anser att även dessa källor är viktiga potentiella källor till historia och därför är värda att inkluderas. Observera att detta gäller elevens *fritid*.

Historiesynen mättes som tre olika variabler – graden av intentionalistisk historiesyn, graden av funktionalistisk historiesyn, samt föredragen historiesyn. Både graden av intentionalistisk historiesyn och funktionalistisk historiesyn mättes på en femgradig skala allt efter hur stark tendensen att acceptera respektive förklaring var. Observera att dessa inte uteslöt varandra – det var fullt möjligt att samtidigt kategorisera ett enkätsvar som högt eller lågt för båda variablerna. Föredragen historiesyn mättes på en tregradig skala och definierades helt enkelt som vilken av de övriga två variablerna i historiesynen var högst. Denna variabel kodades

⁴⁵ SCB (2011), sid. 54

⁴⁶ Hansson (2010), Öhman (2010)

⁴⁷ Se Hansson (2010)

som 1 för intentionalistisk historiesyn, 2 om de var lika föredragna, samt 3 om funktionalistisk historiesyn var mest föredragen.

1.6.3 Regressionsanalys

Den statistiska metod jag har tillämpat kallas för *regressionsanalys*. I korthet innebär detta att man undersöker hur en beroende och en oberoende variabel, när de plottas på en graf, följs åt⁴⁸. Ekvationen ser ut som följer:

$$y = a + b1x1^{49}$$

y står här för värdet på den *beroende* variabeln (den variabel som skall förklaras) och x står för värdet på den *oberoende* (förklarande) variabeln. a står för *interceptet*, alltså värdet som y antar när x är 0. b står för ett värde som kallas *regressionskoefficienten*, vilket är det intressanta värdet. Detta värde visar hur mycket värdet på y stiger eller sjunker när värdet på x stiger eller sjunker och visar därför vilken lutning linjen har. Värdet kan vara positivt, vilket betyder att värdet på y stiger när värdet på x stiger, eller negativt, vilket betyder att värdet på y sjunker när värdet på x stiger.⁵⁰

Det bör här påpekas att latinska bokstäver inom statistik används vid mätningar inom populationer snarare än inom stickprov. Vid mätningar inom stickprov används i stället grekiska bokstäver, så ekvationen som denna uppsats har tagit avstamp i ser snarare ut som följer:

$$y = \alpha + \beta x + \varepsilon^{51}$$

ε betecknar här den variation i y som inte kan förklaras av variationer i x .

När väl sambandets styrka och riktning räknats ut måste man även bedöma ifall det går att dra några slutsatser av dessa siffror. Här är tre värden viktiga: *Alfanivån*, vilken redan behandlats, samt *p-värdet* och *determinationskoefficienten*.

Värdet p kallas också för *signifikansvärdet* och anger sannolikheten för att ett samband i analysen uppstått av en slump. Detta värde jämförs i analysen med alfanivån för att avgöra

⁴⁸ Borg & Westerlund (2006), sid. 308-314

⁴⁹ Andersson, Jorner & Ågren (1994), sid. 11-15

⁵⁰ Ibid, sid. 11-15

⁵¹ Ibid, sid. 13-14

huruvida man bör förkasta nollhypotesen och acceptera alternativhypotesen (man förkastar nollhypotesen om p är lägre än alfanivån).⁵² Determinationskoefficienten, vilken skrivs som r^2 (R^2 i multipla regressionsanalyser, se nedan), anger hur hög *förklaringsgraden* är. Den anger alltså hur många procent av variationen hos den beroende variabeln som kan förklaras av den regressionsanalys man gjort.⁵³ Exempelvis, om r^2 i en enkel regressionsanalys är 25 %, följs värdet på x och y i stickprovet åt till 25 % (se ekvationen ovan). Återstående variationer i värdet på y kan inte förklaras genom värden på x , utan måste bero på andra variabler, eller på slumpen (ε i ekvationen). I denna uppsats har det inte använts någon standardiserad tolkning av determinationskoefficientens värde. Signifikansen har avgjorts av p -värdet och determinationskoefficienten har endast använts som ett jämförelseverktyg olika modeller emellan (mer om modeller nedan).

Ekvationerna med tillhörande beskrivningar ovan har alla varit *enkla* regressionsanalyser. I denna uppsats har jag dock använt mig av *multipla* regressionsanalyser. Kortfattat innebär detta att man lägger till ytterligare oberoende variabler, vilket utökar ekvationen som följer:

$$y = \alpha + \beta_1 x_1 + \beta_2 x_2 \dots + \varepsilon^{54}$$

I följande stycken beskriver jag varför en multipel analys är att föredra och vad som skiljer en enkel från en multipel regressionsanalys.

Den första stora olikheten är naturligtvis att man analyserar flera oberoende variabler i taget, i stället för att som i enkel regressionsanalys, analysera en variabel i taget. Detta ger en regressionskoefficient (β) för varje oberoende variabel, samt ett p -värde för varje oberoende variabel. Vidare anges determinationskoefficienten (r^2) som R^2 . Dessutom läggs en ny koefficient till, nämligen R^{2adj} . Detta är en anpassad determinationskoefficient för multipla regressionsanalyser med olika antal oberoende variabler. Om man vill jämföra värdet r^2/R^2 i olika analyser bör de nämligen ha samma antal oberoende variabler för att inte värdet skall bli missvisande. Värdet R^{2adj} å andra sidan, tar hänsyn till antalet variabler i regressionsanalysen och gör det därför möjligt att jämföra förklaringsgraden hos olika analyser.⁵⁵

Hur värdet på regressionskoefficienten skall tolkas är i stort sett likadant för multipel som för enkel regressionsanalys, samma sak gäller med p -värdet och hur det förhåller sig till

⁵² Borg & Westerlund (2006), sid. 168-169, Andersson, Jorner & Ågren (1994), sid. 60

⁵³ Andersson, Jorner & Ågren (1994), sid. 86-89

⁵⁴ Ibid sid. 79

⁵⁵ Andersson, Jorner & Ågren (1994), sid. 79-123

alfanivån. Vad som särskiljer den multipla regressionsanalysen från den enkla är att dessa värden endast anges då de övriga oberoende variabelernas värden *hålls konstanta*. Detta betyder alltså att regressionskoefficienten endast återspeglar sambandet mellan den oberoende och beroende variabeln hos undersökningsenheter (i mitt fall gymnasieelever) som har *samma värde* på samtliga övriga oberoende variabler som inkluderas i analysen.⁵⁶

Detta är en fördel, då man undviker skenbara samband. Säg att jag gör två enkla regressionsanalyser som ser ut som följer:

$$y = \alpha + \beta_1 x_1 + \varepsilon$$

$$y = \alpha + \beta_2 x_2 + \varepsilon$$

y är i detta exempel en gymnasieelevs prestationer i skolan, x_1 är föräldrarnas utbildning och x_2 föräldrarnas socialgrupp. Resultatet jag får visar att båda oberoende variabler har ett lika stort positivt samband med y och jag drar därför slutsatsen att utbildningen och socialgruppen hos föräldrarna har en lika stark påverkan på elevens prestationer. Något som glöms bort i dessa två analyser är dock att det i detta exempel finns ett samband mellan utbildningen och socialgrupp. Detta upptäcks vid en multipel regression:

$$y = \alpha + \beta_1 x_1 + \beta_2 x_2 + \varepsilon$$

Eftersom de båda oberoende variabelerna testas med den andra variabeln konstant får jag i det här exemplet ett nytt resultat. Det visar sig att när x_2 (föräldrarnas socialgrupp) konstanthålls kvarstår regressionskoefficientens värde för x_1 (föräldrarnas utbildning). När x_1 konstanthålls reduceras däremot regressionskoefficientens värde för x_2 till en nivå som inte gör att det går att förkasta nollhypotesen för detta orsakssamband. Dessutom blir resultatet osignifikant. Detta betyder alltså att sambandet mellan föräldrarnas socialgrupp och elevens prestationer är skenbart – sambandet sker *indirekt*, genom att högutbildade föräldrar generellt har en högre socialgrupp och att föräldrarnas utbildning är den variabel som primärt påverkar elevens prestationer.

1.6.4 Regressionsanalys i denna uppsats

I denna uppsats har majoriteten av alla analyser tagit avstamp i modellen som presenterades i teoridelen. Ett av de hypotetiska sambanden som framlades i teoridelen har därefter satts i

⁵⁶ Edling & Hedström (2003), sid. 95-98

analysen som beskrivs i tabell 1:3. Det är även värt att nämna att det är på detta sätt som tabellerna i resultatdelen är formgivna. Några få undantag har dock förekommit då det i vissa fall har funnits andra sätt att presentera resultaten som jag bedömt varit lämpligare. I dessa fall beskrivs tabellens disposition löpande i texten.

	I	II	III	IV
Intercept	α	α	α	α
OV-kategori 1				
x_1	β_1	β_1	β_1	β_1
x_2		β_2	β_2	β_2
OV-kategori 2				
x_3			β_3	β_3
x_4				β_4
R^2				
R^{2adj}				

Tabell 1:3 Multipel regressionsanalys i denna uppsats illustrerad

Den beroende variabeln anges inte i tabellen, utan i tabellbeskrivningen. Detta eftersom alla värden i tabellen ställs emot den. Interceptet, det värde som y antar då samtliga x är noll, vilket motsvaras av α i ekvationen för multipel regressionsanalys, är sällan intressant, men redovisas för att visa hela regressionen. De x som återfinns i tabellen är de oberoende variablerna, som står listad under olika *kategorier*. Dessa kan vara etnicitet, klassbakgrund, gymnasieprogram och liknande. Tecknet β anger regressionskoefficienterna och längst ner i tabellen återfinns determinationskoefficienterna. Signifikanta regressionskoefficienter markeras i tabellen med tecknet * (* = $p < 0,05$ ** = $p < 0,01$ *** = $p < 0,001$). De romerska siffrorna, slutligen, anger olika *modeller*, vilket är olika steg i analysen. Dessa steg beskrivs nedan.

Innan analysen påbörjats har jag valt ut de olika variablerna jag vill ska ingå. Som beroende variabel har, med några få undantag, en variabel som enligt modellen i teoriavsnittet (figur 1:2), samt enligt de uppställda hypoteserna påverkas av variablerna i en av boxarna i samma modell. Som oberoende variabler har två olika sorters variabler, återigen med några få undantag, inkluderats:

- Variabler som befinner sig i boxen som anses påverka den valda beroende variabeln
- Övriga variabler som kan tänkas påverka utfallet (t ex kön)

Därefter ställs variablerna upp i tabellen enligt en viss ordning. Den kategori som innehåller variabler vars påverkan primärt vill testas ställs högst i kolumnen på vänster sida och inom denna kategori ställs den enligt tidigare forskning variabeln med störst påverkan överst. Om ingen forskning finns har jag satt den variabel jag själv anser har troligast påverkan överst. Om variabler som ovan listats under punkt två inkluderats sätts de alltid längst ner. Observera att detta inte har någon påverkan på resultaten.

Därefter inleds analysen. I modell I, som alltid testas först, inkluderas endast den översta variabeln, eller den översta OV-kategorin. I följande modeller läggs övriga variabler till successivt, tills samtliga inkluderas i modell IV. Detta har gjorts för att se vid vilken punkt regressionskoefficienten, determinationskoefficienten och p -värdet sjunker eller stiger när fler variabler inkluderas. Hade samtliga variabler inkluderats från första början hade detta inte synt.

Om ett signifikant resultat uppstår någonstans har analysen gjorts om med den variabel med mest signifikant resultat överst i kolumnen. Ibland har även resten av variablerna kastats om och vid vissa tillfällen har andra variabler lagts till. Detta för att verkligen få reda på hur sambandet ser ut och för att ge nollhypotesen så bra förutsättningar som möjligt och således undvika förhastade slutsatser.

1.6.5 Diskussion om metoden

Kvantitativ metod i allmänhet och de kvantitativa metoder i denna uppsats i synnerhet har både styrkor och svagheter som metodvalet i följande avsnitt skall diskuteras utifrån.

Frågeställningen för denna uppsats lägger fokus vid ett eventuellt *generellt samband* mellan bakgrund, skola och historiesyn. Här vore kvalitativ metod vanskligt att använda, eftersom den fokuserar på djup förståelse av det säregna hos det som undersöks. Den kvantitativa metoden karaktäriseras å andra sidan av struktur, åtskiljning av variabler och förklaring av olika utfall. Detta lämpar sig därför bättre för min frågeställning.

Ett problem som kan uppstå vid användandet av kvantitativa metoder är att datainsamlingen inte går att ändra när den väl insamlas. Detta gör att om en fråga är felställd, missförstådd av respondenten (den som besvarar frågorna), eller ifall respondenten inte kan svaret på frågan,

går det inte att rätta till i efterhand, oavsett hur materialet behandlas.⁵⁷ Detta problem går att rätta till med hjälp av en grundlig planering, men risken kvarstår likaväl.

Eftersom inferentiell statistik bygger på generaliserade slutsatser om en population utifrån ett stickprov, måste även stickprovets *representativitet* tas i beaktande. Det vill säga, återspeglar stickprovet populationen? Dessutom är strategin bakom *urvalet* viktigt, hur har stickprovet valts ut ur populationen? Eventuella svagheter i representativiteten och urvalet måste hela tiden hållas i minnet då slutsatser dras utifrån stickprovet.⁵⁸

Något viktigt att förklara är också varför jag valt just multipel regressionsanalys i stället för att undersöka exempelvis medelvärde, procentuell fördelning eller utföra en analys av korrelationen mellan olika variabel (genom att hitta den så kallade korrelationskoefficienten). Detta finns det många skäl till, men det viktigaste är att det i multipel regressionsanalys går att se hur olika variabler samspelar med varandra. På samma sätt som det är lätt att missa hur olika variabler samspelar när man gör enkel snarare än multipel regressionsanalys är det lätt att i andra metoder där man mäter en variabel i taget missa många samband som kan tänkas finnas.

Ett problem som är svårt att komma undan även med en multipel regressionsanalys är bakomliggande-variabel-problemet. Detta problem har i viss mån beskrivits i redogörelsen för multipel regressionsanalys. Problemet uppstår när två variabler verkar ha ett samband, men i själva verket påverkas de i lika hög grad av en bakomliggande variabel, vilket ger ett sken av att de följs åt.⁵⁹ Även om detta problem kan uppstå med multipel regressionsanalys anser jag att denna metod sänker risken för detta, då det är möjligt att inkludera fler variabler och se deras inbördes påverkan på varandra. Även värdet R^{2adj} kan användas för att undvika det här problemet – finns ett starkt samband när R^{2adj} är lågt finns skäl att misstänka att det finns en bakomliggande variabel som påverkar.

Inferentiell statistik bär även med sig två stora risker. De behöver inte vara svagheter så länge man förebygger dem, men de kvarstår ändå. Dessa kallas typ I-fel respektive typ II-fel. Typ I-fel anses ofta vara allvarligast. Detta är när man felaktigt förkastar nollhypotesen och accepterar alternativhypotesen. Eller, annorlunda uttryckt, när man kommer fram till att ett samband existerar som inte existerar i verkligheten. Typ II-fel är typ I-felets motsats. Här

⁵⁷ Holme & Solvang (1997), sid. 79-84

⁵⁸ Ibid, sid. 155-157, 181-184

⁵⁹ Borg & Westerlund (2006), sid. 17-18

behålls nollhypotesen trots att ett samband faktiskt existerar och alternativhypotesen är riktig.⁶⁰

Risken för typ I-fel är synonymt med alfanivån. Ligger alfanivån på 5 % betyder det att risken för typ I-fel är just 5 % och därför kontrolleras den med hjälp av detta värde. I denna uppsats har även egenskaperna hos stickprovet tagits i beaktande – ett signifikant resultat har alltid tolkats med stickprovets representativitet i åtanke. Typ II-fel är svårare att kontrollera för, särskilt i en undersökning som denna. Tre sätt har varit realistiska i denna uppsats. Det första har varit att höja alfanivån. Detta är inte önskvärt, då det höjer risken för typ I-fel. Det andra har varit att använda så många undersökningsdeltagare som möjligt. Det tredje har varit att koda variablerna så att de fått ett högt antal möjliga värden. Det bör dock påpekas att typ II-fel ses som mindre allvarliga än typ I-fel.

Ett problem med variabeln "gymnasieprogram" uppkom under denna uppsats, vilket gjorde att det inte kunde dras några slutsatser utifrån denna variabel. Detta kommer tas upp under diskussionsdelen.

1.6.6 Källmaterial

Enkäten

I formuleringen av enkäten för denna uppsats har två stora problem behövts tacklats. För det första – att utforma enkäten på ett sätt som motiverar respondenten att fylla i enkäten. Här är enkelhet, tydlighet och struktur viktiga ledord. Det andra problemet har varit att få respondenten att förstå frågorna samt att svaren på somliga frågor faktiskt är svåra för respondenten att känna till. Här har det gällt att ha så breda ramar i svarsalternativen som kodningen tillåter, samt att föredra svarsalternativ där respondenten kryssar i, snarare än skriver sitt svar.

Enkäten delades upp i tre delar, en del med fokus på eleven och elevens bakgrund, en del med fokus på elevens undervisning, konsumtion av och intresse av historia, samt en del med fokus på elevens historiesyn. Denna uppdelning gjordes av två skäl: Dels för att tydligt avgränsa olika teman av frågor och svar för respondenten, dels för att frågorna ur

⁶⁰ Borg & Westerlund (2006), sid. 158-161

formgivningssynpunkt såg tämligen olika ut. Utan uppdelning av detta slag hade enkäten framstått som mindre ordnad och mer kaotisk.

Den första delen inleddes med att respondenten fick ange grundläggande information om sig själv (kön, årskurs, födelseår, skola, skolans ort, gymnasieprogram samt inriktning). Att svara på dessa frågor anser jag vara det minst kontroversiella i enkäten, vilket gör dem idealiska att inleda med.⁶¹

Därefter följde en ruta där respondenten ombads berätta om sin geografiska härkomst (var respondenten vuxit upp och huruvida han/hon flyttade hemifrån när han/hon började gymnasieskolan), samt sin etnicitet (antal år bosatt i Sverige, samt födelseland om annat än Sverige).

Nästa ruta kan ses som mer kontroversiell och svårbesvarad. Här mättes respondentens socialgrupp genom att respondenten kryssade i vad dennes ”vuxne/vuxna i hushållet” hade som primär sysselsättning (anställd, egen företagare, egen företagare med akademiker yrke, lantbrukare, pensionär, arbetslös, studerande samt ”vet ej”). Vid ”anställd” skulle respondenten även ange yrket och vid ”pensionär” den vuxnes tidigare yrke.

Den sista frågan i del 1 var vilken utbildning de tidigare nämnda vuxna i hushållet uppnått. Här fick respondenten helt enkelt kryssa i ett av stegen i SUN-indelningen som presenterades tidigare i uppsatsen.

Del 2 inleddes med en fråga som jag bedömde vara lätt för en respondent att besvara, nämligen vilka historiekurser respondenten hade läst. Eftersom det viktiga i mätningen här inte så mycket var *vilka* kurser som *antalet* kurser informerades de elever som läst historia i det gamla gymnasiesystemet att fylla i motsvarande historiekurser (Historia A blev Historia 1a1 och så vidare). På samma sätt skyddade detta från felaktigt ifylld enkät – skrev respondenten in fel kurs(er) påverkade det inte kodningen, så länge antalet stämde.

Därefter följde ett antal frågor för att mäta det upplevda intresset, samt historiekonsumtionen. Dessa frågor var starkt influerade av frågorna i enkäten från Johan Hanssons avhandling.⁶² Först ombads respondenten att kryssa i sitt intresse av historia, från ”totalt ointresserad” till ”mycket intresserad” på en femgradig skala. Idet sista steget i del 2 ombads respondenten att

⁶¹ Se Holme & Solvang (1997), sid. 174

⁶² Hansson (2010), bilaga 5

kryssa i hur ofta han/hon konsumerade de formerna av historia som tidigare beskrivits. Svartalternativen gick från ”aldrig” till ”dagligen” och även denna skala var femgradig.

Del 3 användes slutligen för att mäta historieintresset. Samtliga frågor i denna del hämtades direkt från Öhmans uppsats, där respondenten ombads ta ställning i ett antal påståenden om drivkrafterna bakom historiska skeenden, både generellt och i specifika fall.⁶³ Ett antal historiska skeenden som användes i Öhmans uppsats valdes ut, utefter hur bekanta med händelserna jag bedömde att en gymnasieelev troligen är.

Händelserna jag valde ut var: Orsaken till attacken på World Trade Center, orsaken till andra världskrigets förlopp, samt orsaken till européernas upptäckt av Amerika. Tre möjliga förklaringar presenterades under varje och respondenten ombads kryssa i vilket av fem möjliga svar (från ”håller helt med” till ”tar helt avstånd ifrån”). Därefter följde en fråga där respondenten ombad, på ett mer generellt plan, ta ställning till i hur stor utsträckning han eller hon höll med om sju historiska drivkrafters (t ex ”en individs strävan efter makt” eller ”ett samhälles ideologiska strömningar) potential att ligga bakom historiska skeenden.

Somliga svar på dessa frågor var mer intentionalistiska i sin karaktär (t ex ”Adolf Hitlers nationalistiska och rasistiska motiv” som orsak till andra världskrigets orsak och förlopp), medan vissa var mer funktionalistiska (t ex ”ett samhälles strävan efter makt, t ex att skydda sig självt” som drivande krafter i historien). Här utfördes kodningen genom att snitta siffrorna på svaren för intentionalistiska och funktionalistiska frågor, undersöka vilken sorts förklaringar som antog högst värde och därefter få fram de tre värden som beskrevs i metoddelen.

Urval, representativitet och bortfall

Något som behöver övervägas i en statistisk undersökning är huruvida stickprovet är *representativt* för populationen, det vill säga i vilken grad sannolikt det är att resultaten i undersökningen ger en korrekt bild av resultatet i en hypotetisk undersökning av hela populationen. I denna undersökning utgörs populationen av Sveriges gymnasieelever och stickprovet utgörs då av den bråkdel av denna population som tilldelas enkäten. Två saker som påverkar representativiteten har varit relevanta att ta hänsyn till i denna undersökning – *urval* och *bortfall*.

⁶³ Öhman (2011), sid. 18-20, samt bilaga 2

Urvalet kan definieras som hur man valt ut vilka enheter som i stickprovet skall agera som representanter för hela populationen. Urvalet för denna uppsats kan beskrivas som ett *tillfällighetsurval* eller *bekvämlighetsurval*, vilket är ett så kallat *icke-sannolikhetsurval* och anses inte som optimalt, då det kan påverka representativiteten.⁶⁴ Orsaken till att detta urval gjorts har varit tidsbrist och svårighet i kommunikationen med skolorna.

Bortfall är den del av respondenterna som inte fyllt i enkäten samt *obestämda värden*, det vill säga svar i enkäten som inte går att använda i undersökningen (t ex att respondenten inte svarar, att svaret inte går att tolka eller att respondenten kryssar "vet ej"). I dessa fall användes inte just det enkätsvaret i en analys med denna variabel. Det är viktigt att studera bortfallet för att se hur det ändrar representativiteten, eftersom bortfall tendererar att förekomma i vissa grupper av respondenter.⁶⁵

Det totala antalet utdelade enkäter var 81 och av dessa kunde 78 användas. Antalet obestämda värden varierade mellan 0 för variabler som kön, skola och gymnasieprogram till 8 för historiesyn. Detta ger ett maximalt bortfall på knappt 14 % beroende på vilka variabler som ingick i analysen och inte. Bland de respondenter som givit svar med obestämda värden verkade det finnas en överrepresentation bland elever som läste programmet restaurang och näringsliv/hotell och restaurang samt en underrepresentation bland elever som läste industritekniska programmet. I övrigt verkar inte bortfallets egenskaper påverka representativiteten alltför mycket.

De viktigaste variablerna för att bedöma representativitet och urval för gymnasieelever anser jag vara de "skolspecifika" variablerna, med andra ord gymnasieprogram, läsår och skola. Fördelningen av dessa variabler syns i tabellerna nedan.

Värde	Skola	Läsår
1	57 (73 %)	6 (8 %)
2	18 (23 %)	5 (8 %)
3	3 (4 %)	64 (85 %)
Summa	78 (100 %)	75 (100 %)

Tabell 1:4 Stickprovsfördelning av läsår och skola (Källa: Enkätundersökning 2012)

⁶⁴ Holme & Solvang (1997), sid. 184

⁶⁵ Ibid, sid 199-200

Program	Antal
Industri tekniska programmet	8 (10 %)
Barn- och fritidprogrammet	13 (17 %)
Restaurang- och livsmedelsprogrammet/Hotell och restaurang	24 (31 %)
Elprogrammet	9 (12 %)
Bygg- och anläggningsprogrammet	3 (4 %)
Medieprogrammet	1 (1 %)
Handelsprogrammet	2 (3 %)
Estetiska programmet	18 (23 %)
Summa	78 (100 %)

Tabell 1:5 Stickprov fördelning av gymnasieprogram (Källa: Enkätundersökning 2012)

Som synes finns det några grupper som, på grund av det icke-slumpmässiga urvalet var mer representerade än andra i stickprovet. En skola var överrepresenterad och en skola var underrepresenterad, vilket är värt att minnas i tolkningen av resultaten. Det tredje läsåret var överrepresenterat så slutsatser om läsårets inverkan på resultatet måste tas i beaktande. Detta görs i diskussionsdelen, till stor del genom jämförelse med tidigare forskning. När det gäller gymnasieprogrammet var inget program direkt överrepresenterat, men tre program (bygg, media och handel) var underrepresenterade.

1.6.7 Etiska överväganden

De fyra etiska krav som Vetenskapliga rådet satt för samhällsvetenskaplig och humanistisk forskning, vilket denna uppsats räknas som, är *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet*, samt *nyttjandekravet*.⁶⁶ Eftersom denna uppsats uteslutande använt enkäter som källmaterial har bara de principer inom dessa krav som är relevanta för just enkätstudier tagits hänsyn till.

⁶⁶ Se *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002)

När det gäller *informationskravet* har det gällt information om själva studien, utan att ge information av sådant slag som jag ansett kunnat påverka respondenternas svar. Det egentliga syftet har därför inte beskrivits i detalj, utan jag har informerat dem att det gäller ”gymnasieelevers bakgrund och attityder till historieämnet”. Respondenterna informerades även om vilka överväganden jag gjort gällande de övriga kraven.

Samtyckeskravet innebar för mig att respondenternas medverkan i studien var helt och hållet frivillig och att ingen påtryckning att delta förekom. I enlighet med informationskravet upplystes de även om detta. När det gäller *konfidentialitetskravet* fanns det inte alltför mycket att ta hänsyn till, då ingen av respondenterna hade kunnat direkt identifieras utifrån enkäterna, särskilt eftersom enkäternas ordning blandades både före och efter att de fyllts i. Inga av de lämnade uppgifterna bedömdes heller vara etiskt känsliga. Slutligen innehåller forskningsetiken *nyttjandekravet*, vilket helt enkelt innebär att den insamlade informationen uteslutande skall användas till forskningen. Detta krav var inte svårt att förhålla sig till, informationen har inte använts till något annat.

2.0 Resultat⁶⁷

2.1 Gymnasieprogram

	I	II	III	IV
Intercept	3,5858	3,2507	3,3871	0,970
Bakgrund				
Föräldrarnas utb.	0,1251	0,0380	-0,0893	0,0186
Klasstillhörighet		0,1618	0,2144	0,2139
Etnicitet				
Utländsk härkomst			1,982	2,039
Hemland			0,001895	0,001277
Geografisk härkomst				
Hemort				0,3291
Flyttat hemifrån				-0,339
Övriga variabler				
Kön				1,0880
R²	0,4 %	2,3 %	8,4 %	19,2%
R^{2adj}	0,0 %	0,0 %	2,7 %	10,2%

Tabell 2:1 Regressionsanalys av bakgrundvariablernas påverkan på val av gymnasieprogram. Källa: Enkätundersökning 2012

Bakgrundsfaktorernas påverkan på vilket gymnasieprogram eleven tenderar att välja anges i tabell 2:1. Förvånande nog var den statistiska påverkan av både föräldrarnas utbildning och elevens klasstillhörighet på elevens gymnasieval i modell I och II statistiskt osignifikanta ($p > 0,05$) och även i modell II är förklaringsvärdet så lågt ($R^2 = 2,3 \%$) att påverkan även inom stickprovet får ses som i stort sett icke existerande. Det enda sambandet som närmade sig

⁶⁷ Repetition av resultatens presentation: De romerska siffrorna: Beteckningen för varje modell. Modellen är en regressionsanalys med ett antal oberoende variabler testade mot den beroende variabeln (vilken står i tabellbeskrivningen). Intercept: Där variablernas linje i en tänkt graf skär y-linjen. Interceptet är sällan av intresse, men bör stå med för att göra ekvationen komplett. Siffrorna angivna till höger om variablerna i modellerna (i tabell 2:1 är första raden 0,1251 0,0380 och så vidare): β , hur mycket värdet ökar på den beroende variabeln när den angivna oberoende variabeln (t ex klasstillhörighet) ökar med 1, givet att övriga variabler *konstanthålls*. R^2 : Determinationskoefficienten; hur många procent av variationen på den beroende variabeln i stickprovet som kan förklaras av de oberoende variablerna i modellen (används då man skall jämföra förklaringsvärdet av två modeller med samma antal oberoende variabler). R^{2adj} : Determinationskoefficient som tar hänsyn till antalet oberoende variabler i modellen (används när man ska jämföra förklaringsvärdet av två modeller med olika antal oberoende variabler). p -värde: Risken för att ett samband beror på slumpen. Ett samband räknas som statistiskt signifikant om p är lägre än den valda *alfanivån* på 0,05 (5 % risk att sambandet beror på slumpen). * = resultatet har ett p -värde lägre än 0,05, ** = p -värdet lägre än 0,01, *** = p -värdet lägre än 0,0005.

statistisk signifikans var sambandet mellan gymnasieprogram och geografisk härkomst, men även detta samband var osignifikant ($p > 0,05$).

När gymnasieprogrammet i tabell 2:3 mäts som en dikotom variabel framträder ett annat mönster. Även om determinationskoefficienten antar ett högre värde antar samtliga regressioner, undantaget etnicitet, ett lägre värde. Dessutom är inget av sambanden statistiskt signifikanta, även om både könet och den geografiska härkomsten kommer nära ($p > 0,05$).

	I	II	III	IV
Intercept	1,1250	1,0492	1,0816	0,6023
Bakgrund				
Föräldrarnas utb.	0,02500	0,01219	-0,00673	0,01939
Klasstillhörighet		0,02886	0,03437	0,03089
Etnicitet				
Utländsk härkomst			0,4292	0,3981
Hemland			-0,0006196	-0,0006545
Geografisk härkomst				
Hemort				0,05603
Flyttat hemifrån				0,0598
Övriga variabler				
Kön				0,2068
R²	0,5 %	2,9 %	7,0 %	23,0 %
R^{2adj}	0,0 %	0,0 %	1,1 %	14,6 %

Tabell 2:3 Regressionsanalys av bakgrundvariablernas påverkan på val av gymnasieprogram (dikotomt). Källa: Enkätundersökning 2012

Trots att hemortens förhållande till gymnasieprogrammet inte visade sig vara signifikant, är det ändå intressant att spinna vidare på denna analys, eftersom det kan gå att finna de mer exakta, djupgående mekanismerna. Mönstret som framträder när ett antal kontrollvariabler läggs till återfinns nedan.

	I	II	III	IV
Intercept	3,8260	6,673	0,84	-64,73
Geografisk härkomst				
Hemort	0,3473*	0,3038	0,3012	0,12820
Kontrollvariabler				
Årskurs		-1,0155	-0,9699	0,7400
Födelseår			0,0608	0,6552
Skola				3,9065
R²	6,7 %	12,3 %	12,3 %	74,2 %
R^{2adj}	5,5 %	9,8 %	8,6 %	72,8 %

**Tabell 2:4 Regressionsanalys av hemortens påverkan på val av gymnasieprogram med kontrollvariabler.
Källa: Enkätundersökning 2012**

I modell I (tabell 2:4) framträder ett visserligen svagt ($\beta = 0,3473$), men ändå statistiskt signifikant samband ($p < 0,05$). I modell II, där födelseåret läggs till sjunker värdet på regressionskoefficienten och signifikansen försvinner ($p > 0,05$). Det verkligt intressanta resultatet inträffar dock i modell IV, när elevens skola tas i beaktning. Här sjunker regressionskoefficienten för variabeln "hemort", men viktigare är att determinationskoefficienten (R^{2adj}) höjs från 5,5 % i modell I till 72,8 % i modell IV, vilket visar att modellen har ett högre förklaringsvärde.

Detta antyder, utöver att gymnasieprogrammen är olika förekommande på olika skolor, vilket är att vänta, att eleverna med härstamning utanför skolornas kommun är fördelade på olika skolor. När en procentuell analys av fördelningen bland eleverna görs (se tabell 2:5) illustreras detta ytterligare. Som synes är andelen elever på skola 2 och 3 högre bland elever med härstamning utanför kommunen än i stickprovet som helhet.

Skola	Andel	Andel av det totala stickprovet
1	55,6 %	73,0 %
2	38,9 %	23,0 %
3	5,6 %	3,8 %

**Tabell 2:5 Procentuell fördelning av elever med härstamning utanför Gävle kommun på respektive skola.
Källa: Enkätundersökning 2012**

2.2 Historieundervisning

	I	II	III	IV
Intercept	0,3421	0,4141	-0,1401	0,1838
Intresse/Konsumtion				
Upplevt intresse	0,12030*	0,20444*	0,22452*	0,22452*
Romaner		-0,0554	-0,0216	-0,0058
Filmer		-0,11840	-0,09938	-0,04838
Dokumentärer etc		0,08056	0,05986	0,07423
Tidningar etc		0,0791	0,0855	0,0536
Vuxna (inte lärare)		-0,09512	-0,07385	-0,13030
Muséer		0,1145	0,0590	0,0148
Dator/TV-spel		-0,03331	-0,02444	-0,03202
Internet		-0,08980	-0,12081	-0,11056
Gymnasieprogram				
Programval			-0,01211	-0,01347
Dikotomt			0,4749	0,4892
Bakgrund				
Föräldrarnas utb.				-0,02515
Klasstillhörighet				0,05298
R²	5,5 %	12,7 %	23,9 %	25,9 %
R²adj	4,3 %	0,8 %	10,6 %	8,4 %

Tabell 2:6 Regressionsanalys av påverkan från programmet, historieintresse och bakgrund på kvantiteten av elevens historieundervisning. Källa: Enkätundersökning 2012

Analysen av variablerna som påverkar denna box blir kortvarig, med endast en tabell. Tre boxar ingår här, vilket är boxen med historieintresse och historiekonsumtion, gymnasieprogrammet, samt boxen med olika bakgrundsvariabler, av vilket ett urval används i analysen. Denna analys redogörs för i tabell 2:6.

Analysen i modell I visar ett statistiskt signifikant ($p < 0,05$) om än svagt samband ($\beta = 0,12030$) mellan ett högt upplevt intresse och fler kurser i historia. I modell II, där även historiekonsumtionen tas i beaktande kvarstår den statistiska signifikansen och sambandet ökar i styrka ($\beta = 0,20444$). Däremot finns det inget samband mellan antalet historiekurser och någon form av historiekonsumtion ($p > 0,05$).

I modell III händer något intressant, eftersom det för det första visar sig att programvalet *inte* har ett statistiskt samband med antalet gymnasiekurser eleven läser ($p > 0,05$), för det andra att programvalet som en löpande skala och programvalet som en dikotom variabel har helt olika koefficienter. Detta antyder, förvånande nog, att programvalets samband med antalet

historiekurser eleven läser är negligerbart, vilket i sin tur antyder att elevens förhållningssätt till historia som ämne är viktigare än programvalet.

Samma mönster går igen i modell III och IV, där två utvalda bakgrundsvarabler tas i beaktande. Det upplevda historieintresset är fortfarande den enda statistiskt signifikanta variabeln ($p < 0,05$) och regressionkoefficientens värde är ungefär lika högt ($\beta = 0,22452$). Detta visar sammantaget att det endast är elevens genuina historieintresse som har ett samband med antalet historiekurser eleven läser, inte elevens bakgrund eller gymnasieprogram. Detta kan antyda två saker: Undervisningen i sig höjer elevens historieintresse eller så väljer historieintresserade elever att läsa mer historia.

2.3 Historieintresse

Med analysen av kopplingen mellan historieintresse, historiekonsumtion och antalet historiekurser eleven läser (tabell 2:6), i synnerhet resultaten i modell II, i åtanke anser jag att det kan vara intressant att undersöka sambandet inom boxen "historieintresse" och undersöka kopplingen mellan historiekonsumtion och intresse för historia. Ett antal enkla regressionsanalyser presenteras i tabell 2:7. Observera att tabell 2:7 inte är uppbyggd på samma sätt som de andra tabellerna. Variablerna är omkastade så att det är varje testad beroende variabel som återfinns lodrätt i tabellen medan det är "historieintresse" som är den oberoende variabeln. Jag har även valt att inte inkludera icke-signifikanta samband (samband där $p > 0,05$)

Det första att observera är samtliga former av historiekonsumtion, undantaget museibesök hade ett signifikant samband ($p < 0,05$) med det upplevda historieintresset. Detta antyder antingen att konsumtion av historia framförallt föredras av elever som har ett intresse av historia, eller att historiekonsumtion leder till ett ökat intresse av historia.

De starkaste sambanden, och även de som typiskt har högst förklaringspotential (högst R^2) var bland variablerna "Internet", följt av "Historiska dator/TV-spel", "Vuxna (ej lärare) som berättar", samt "Historiska dokumentärfilmer", vilket antyder att dessa former av historia primärt konsumeras av historieintresserade elever.

Form av konsumtion (BV)	Intercept	β	R^2
Romaner	0,8640	0,22462*	8,8 %
Biofilmer	1,3728	0,30921*	12,2 %
Dokumentärfilmer etc	0,7412	0,5404*	23,6 %
Historiska tidningar etc	0,5127	0,3555 *	14,1 %
Vuxna (ej lärare) som berättar	0,7719	0,44361*	22,1 %
Historiska dator/TV-spel	0,3914	0,4854*	16,5 %
Internet	-0,0263	0,7462*	39,8 %

Tabell 2:7 Regressionsanalys av historieintressets påverkan på olika former av historiekonsumtion. Källa: Enkätundersökning 2012

Tillbaka till min modell. Analysen i tabell 2:8 visar att föräldrarnas utbildning inte har något signifikant samband med historieintresset ($p > 0,05$). Det hade däremot klasstillhörigheten ($p < 0,05$). Det bör dock påpekas att detta samband var svagt ($\beta = 0,011719$) och dessutom blev osignifikant när programvalet lades till. Detta antyder att klasstillhörigheten har en ytterst liten påverkan på historieintresset, men att denna lilla påverkan beror på en växelverkan där programvalet inkluderas. Programvalet och klasstillhörigheten har i sin tur redan visats (se kapitel 2:1) ha ett ickesignifikant samband sinsemellan.

	I	II	III	IV
Intercept	2,9121	-11,50	-7,21	26,22
Bakgrund				
Föräldrarnas utb.	0,08123	0,0640	0,0522	0,0242
Klasstillhörighet		-0,011719*	-0,011755	-0,008758
Ålder		0,1646	0,1188	-0,2203
Kön		-0,2765	-0,3361	-0,2960
Gymnasieprogram				
Programval			0,03995	0,04138
Dikotomt				-0,0651
Läsår				-0,5709
R^2	0,9 %	11,2 %	11,9 %	15,9 %
R^{2adj}	0,0 %	5,6 %	4,9 %	6,3 %

Tabell 2:8 Regressionsanalys av bakgrundvariablernas och gymnasieprogrammets påverkan på historieintresset. Källa: Enkätundersökning 2012

Ytterligare en viktig fråga är sambandet mellan elevens bakgrund och historiekonsumtion. Den första delen är sambandet mellan historiekonsumtion och föräldrarnas utbildning, vilket presenteras i tabell 2:9. Observera att denna tabell är uppbyggd på samma sätt som tabell 2:7.

Form av konsumtion (BV)	Intercept	β	R^2
Vuxna (ej lärare) som berättar	1,4349	0,202	7,4 %

Tabell 2:9 Regressionsanalys av föräldrarnas utbildnings påverkan på olika former av historiekonsumtion. Källa: Enkätundersökning 2012

Analysen visar att den enda formen av historiekonsumtion som påverkas av elevens kulturella bakgrund är vuxna som berättar om historia. Med andra ord är det huvudsakligen elever med högutbildade vuxna i hushållet som åtnjuter denna form av historiekonsumtion.

Även när klassbakgrundens koppling till historiekonsumtion analyseras är det endast en form av konsumtion som påverkas, se tabell 2:10.

Form av konsumtion (BV)	Intercept	β	R^2
Internet	2,8588	-0,010968*	5,5 %

Tabell 2:10 Regressionsanalys av klassbakgrundens påverkan på olika former av historiekonsumtion. Källa: Enkätundersökning 2012

Detta resultat är än mer intressant, eftersom Internet tidigare (se tabell 2:7) visat sig vara den form av historiekonsumtion med starkast koppling till historieintresset ($\beta = 0,7462$). Mer om det intressanta med dessa samband kommer att beskrivas i analysdelen och diskussionsdelen.

2.4 Historiesyn

Ingen av de variabler presenterade i tabell 2:11 hade något signifikant samband med elevens tendens att se intentionalistiska förklaringar ($p > 0,05$). Den enda variabeln som kom nära, var det upplevda historieintresset, men även detta samband var osignifikant. Olika typer av historiekonsumtion, en analys som av plattshänsyn inte visas i tabellen, hade heller inte något signifikant samband.

Vid analysen av funktionalistiska förklaringar till historiska skeenden (tabell 2:12) framträder ett starkare mönster. Båda R^2 -värdena ökar för det första, vilket antyder att modellerna har en starkare förklaringspotential. Detta gäller särskilt modell IV, där hänsyn tas till historieintresse. Historieintresset var även den enda variabeln som hade ett statistiskt signifikant samband ($p < 0,05$) med hur stark elevens tendens att se funktionalistiska förklaringar till historiens gång var.

	I	II	III	IV
Intercept	3,2569	2,116	2,133	0,929
Bakgrund				
Föräldrarnas utb.	0,06406	0,0634	0,0621	0,0460
Klasstillhörighet	0,004587	0,004085	0,003918	0,006861
Gymnasieprogram				
Programval		-0,1239	-0,1187	-0,1350
Dikotomt		1,0987	1,0317	1,1940
Läsår		0,1106	0,1110	0,2138
Historieundervisning				
Antalet kurser			0,0774	-0,0674
Historieintresse				
Upplevt intresse				0,2525
R²	2,7 %	7,6 %	7,8 %	13,6 %
R²adj	0,0 %	0,0 %	0,0 %	3,0 %

Tabell 2:11 Regressionsanalys av bakgrundens, gymnasieprogrammets, historieundervisningens och historieintressets påverkan på intentionalistisk historiesyn. Källa: Enkätundersökning 2012

Frågan är då bara vilka mekanismer det är som styr historieintressets koppling till tendensen att se funktionalistiska förklaringar till historiska skeenden. Jag utförde därför ett antal analyser till. För det första kastade jag om variablerna i den tidigare analysen för att se om historieintressets förklaringspotential försvagas när andra variabler tas hänsyn till.

	I	II	III	IV
Intercept	3,0706	2,439	2,470	1,222
Bakgrund				
Föräldrarnas utb.	0,09237	0,07666	0,07411	0,05750
Klasstillhörighet	0,003299	0,002739	0,0002434	0,005481
Gymnasieprogram				
Programval		-0,0516	-0,0421	-0,05907
Dikotomt		0,9005	0,7776	0,9457
Läsår		-0,0710	-0,0703	0,0362
Historieundervisning				
Antalet kurser			0,1419	-0,0081
Historieintresse				
Upplevt intresse				0,2615*
R²	2,9 %	13 %	13,7 %	20,5 %
R²adj	0,0 %	5,8 %	4,8 %	10,8 %

Tabell 2:12 Regressionsanalys av bakgrundens, gymnasieprogrammets, historieundervisningens och historieintressets påverkan på funktionalistisk historiesyn. Källa: Enkätundersökning 2012

I analysen, presenterad i tabell 2:13, framkommer ett antal intressanta resultat. I modell I är förklaringspotentialen (R^2) betydligt högre än i modell I i tabell 2:12, vilket stödjer tanken på att det är det genuina intresset snarare än bakgrundsfaktorer som är den mest kraftfulla

oberoende variabeln. Sambandet mellan de båda variablerna är dessutom statistiskt signifikant ($p < 0,05$).

	I	II	III	IV
Intercept	2,8226	1,8217	1,8399	1,222
Historieintresse				
Upplevt intresse	0,21372*	0,2244*	0,2159	0,2615*
Gymnasieprogram				
Programval		-0,07348	-0,07065	-0,05907
Dikotomt		0,9710	0,9287	0,9457
Läsår		0,0228	0,0240	0,0362
Historieundervisning				
Antal kurser			0,0659	-0,0081
Bakgrund				
Föräldrarnas utb.				0,05750
Klassbakgrund				0,005481
R²	6,4 %	15,5 %	15,6 %	20,5 %
R^{2adj}	5,1 %	10,3 %	9,0 %	10,8 %

Tabell 2:13 Regressionsanalys av historieintressets, gymnasieprogrammets, historieundervisningens och bakgrundens påverkan på funktionalistisk historiesyn. Källa: Enkätundersökning 2012

Detta förändras inte heller i modell II när gymnasieprogrammet läggs till. Däremot förändras det i modell III, när historieundervisningen läggs till som en variabel. Här upphör nämligen sambandet att vara statistiskt signifikant ($p > 0,05$). I modell IV däremot är naturligtvis resultaten desamma som i modell IV i tabell 2:12 med samma signifikans och samma värde i regressionen.

Det finns alltså tecken på att det är ett samspel mellan intresset och antalet kurser som styr hur mycket eleven tenderar att se funktionalistiska förklaringar till historiens gång. Det bör dock påpekas att analysen i tabell 2:6 visat att det finns ett samband mellan historieintresset och antalet kurser.

I nästa analys lägger jag till historiekonsumtion, då dessa variabler tidigare har gett ett antal intressanta resultat. Denna analys presenteras i tabell 2:14. I modell I, där endast historiekonsumtionen inkluderas som oberoende variabler, visar det sig att det enda statistiskt

	I	II	III	IV
Intercept	3,2876	3,0607	2,791	2,811
Intresse/Konsumtion				
Internet	0,3522*	0,2706*	0,2447	0,2534
Romaner	-0,0804	-0,0923	-0,0776	-0,0741
Filmer	-0,0664	-0,0844	-0,0692	-0,0643
Dokumentärer etc	0,0246	0,0161	-0,0195	-0,0245
Tidningar etc	-0,0178	-0,0006	0,0241	0,0184
Vuxna (inte lärare)	-0,1661	-0,2138	-0,2047	-0,2015
Muséer	0,1721	0,1727	0,1320	0,1276
Dator/TV-spel	-0,1356	-0,1284	-0,1554	-0,1538
Upplevt intresse		0,1766	0,2155	0,2021
Gymnasieprogram				
Programval			-0,00682	-0,00357
Dikotomt			0,4486	0,4048
Läsår			-0,0845	-0,0846
Historieundervisning				
Antal kurser				0,0626
R²	13,5 %	16,0 %	23 %	23,1 %
R²adj	2,6 %	3,8 %	6,5 %	5,0 %

Tabell 2:14 Regressionsanalys av historieintressets/historiekonsumtionen, programmet och historieundervisningens påverkan på funktionalistisk historiesyn. Källa: Enkätundersökning 2012

signifikanta sambandet är mellan funktionalistisk historiesyn och historiekonsumtion genom Internet. I modell II läggs historieintresset till. Här blir resultaten ännu mer intressanta. Signifikansen för konsumtionen av historia via Internet bibehålls ($p < 0,05$), även om regressionens styrka sjunker något. Regressionskoefficientens styrka hos det upplevda historieintresset tappar däremot sin tidigare (se tabell 2:13) styrka och blir dessutom osignifikant ($p > 0,05$).

Slutligen presenteras nedan en analys av vad som påverkar vilken typ av förklaringar eleven *föredrar*, alltså vilken som är starkare. Resultaten presenteras i tabell 2:15 och de är mycket intressanta. Den enda signifikanta oberoende variabeln är nämligen elevens läsår ($p < 0,001$) och regressionens styrka på runt 0,7 beroende på modell är dessutom väldigt stark, även när antalet kurser tas i beaktande. Detta eftersom värdena på den beroende variabeln kodats till ett värde mellan 1 och 3.

	I	II	III	IV
Intercept	1,8694	-0,5733	-0,5719	-0,196
Bakgrund				
Föräldrarnas utb.	0,10163	0,14795	0,14783	0,15284
Klasstillhörighet	0,001434	0,000625	0,000612	-0,000306
Gymnasieprogram				
Programval		-0,16401	-0,16359	-0,15849
Dikotomt		0,7940	0,7885	0,7379
Läsår		0,7285**	0,7285**	0,6965**
Historieundervisning				
Antalet kurser			0,0063	0,0514
Historieintresse				
Upplevt intresse				-0,0787
R²	2,5 %	27,5 %	27,5 %	28,2 %
R²adj	0,0 %	21,3 %	20,0 %	19,4 %

Tabell 2:15 Regressionsanalys av bakgrundens, gymnasieprogrammets, historieundervisningens och historieintressets påverkan på föredragen historiesyn. Källa: Enkätundersökning 2012

Detta fordrar en till analys, vilken presenteras i tabell 2:16. Här kastas ordningen på de oberoende variablerna i modellerna om, mängden historieundervisning ignoreras och dessutom läggs ålder till, vilket ger ett antal mycket intressanta resultat. När endast gymnasieprogrammet tas hänsyn är sambandet mellan läsår och föredragen historiesyn är regressionen relativt hög ($\beta = 0,4848$) och dessutom statistiskt signifikant ($p < 0,005$). När åldern läggs till sjunker regressionen som synes rejält ($\beta = 0,3140$) och signifikansen försvinner ($p > 0,05$). Eftersom åldern naturligtvis är negativt kopplad till läsåret (lägre födelseår = högre läsår) drar jag dock fortfarande slutsatsen att sambandet kvarstår.

	I	II	III	IV
Intercept	0,8225	1,1071	23,21	28,64
Gymnasieprogram				
Läsår	0,5462**	0,4848**	0,3140	0,4267
Programval		-0,09410	-0,09522	-0,14349
Dikotomt		0,2159	0,2519	0,7271
Bakgrund				
Födelseår			-0,2308	-0,2993
Föräldrarnas utb.				0,14475
Klasstillhörighet				0,001481
Historieintresse				
Upplevt intresse				-0,08481
R²	15,6 %	19,2 %	27,5 %	30,6 %
R²adj	14,4 %	15,5 %	20,0 %	22,1 %

Tabell 2:16 Regressionsanalys av gymnasieprogrammets, bakgrundens och historieintressets påverkan på föredragen historiesyn. Källa: Enkätundersökning 2012

Trots detta vill jag påpeka att läsårets samband med historiesynen är starkare än födelseårets dito, vilket antyder att det är tiden i skolan, snarare än åldern som är det avgörande.

3.0 Analys

3.1 Hypoteserna

Hypotes 1

I analyserna hittades inget som helst stöd för ett direkt samband mellan elevens klassbakgrund, föräldrarnas utbildningsnivå och historiesyn. Här kvarstår nollhypotesen och alternativhypotes 1 kan därmed förkastas.

Hypotes 2

Inget stöd kunde hittas för att det finns någon direkt koppling mellan bakgrund och gymnasieprogram. Det bör dock påpekas att mätningen av gymnasieprogrammet och testningen av det som en variabel var behäftad med en del representativitetproblem och metodproblem och kan därför ha givit missvisande resultat. Mer om detta i diskussionsdelen.

I samband med analysen hittades ett positivt samband mellan geografisk härkomst och gymnasieprogram, men när läsår och i synnerhet skola lades till försvann denna signifikans. Det visar sig också vid en procentuell analys att elever med härstamning utanför Gävle kommun är överrepresenterade på skola 2 och 3, vilket troligen förklarar detta resultat, på grund av ovan nämnda problem med gymnasieprogrammet som variabel.

Hypotes 3

Ett visst samband hittades mellan klassbakgrund och upplevt historieintresse, men när gymnasieprogrammet lades till upphörde sambandet att vara statistiskt signifikant. Eftersom klassbakgrunden och gymnasieprogrammet i tidigare analyser inte haft något signifikant samband drar jag slutsatsen att detta beror på slumpen, eller metodologiska problem som kommer att diskuteras i diskussionsdelen.

När det gällde historiekonsumtionen hade klassbakgrunden endast påverkan på konsumtion via Internet. Detta samband var dessutom negativt, konsumtion av historia via Internet tycktes

alltså vara mer förekommande i lägre sociala grupperingar än i högre. När det gällde elevens kulturella bakgrund (utbildningsnivå på vuxna i hushållet) hade den ett positivt samband endast med hur ofta ”andra vuxna än lärare” berättade om historia. Historiekonsumtionen i övrigt var, undantaget besök av museum och historiska platser, kopplat till historieintresset, i synnerhet konsumtion via Internet. Slutsatsen här blir att historiekonsumtion av samtliga former, undantaget museibesök antingen påverkar eller blir påverkade av, historieintresset. Troligast torde vara att historieintresserade elever konsumerar mer historia. Dessutom verkar Internet var något mer föredraget av elever från lägre sociala bakgrunder och dessutom det medium som var starkast ihopkopplat med historieintresset. Detta tyder på att Internet framförallt nyttjas för historiekonsumtion av historieintresserade elever från lägre sociala grupper.

Hypotes 4

I analysen upptäcktes att tiden i skolan, oavsett program, historieundervisning eller bakgrund, har en avsevärd positiv påverkan på elevens föredragna historiesyn, vilket betyder att funktionalistiska förklaringar föredras mindre och/eller att intentionalistiska föredras mer. Resultaten är dock en aning svårtolkade, eftersom inget signifikant samband finns mellan läsår och olika historiesyn när de mäts som beroende variabler för sig själva. Ytterligare analyser kommer att göras i diskussionsdelen.

Sammantaget kan alternativhypotes 4 inte accepteras till förmån för nollhypotesen – tvärtom verkar tiden i gymnasieskolan oavsett program ha en påverkan på historiesynen där elevens tendens att acceptera intentionalistiska förklaringar ökar.

Hypotes 5

Överraskande nog visade analysen inget signifikant samband mellan gymnasieprogram och antalet lästa historiekurser. Det bör dock påpekas att determinationskoefficientens värde antyder att någon form av effekt finns, eftersom förklaringsvärdet var betydligt högre när programmet lades till i analysen, trots att p -värdet var lägre för andra variabler. Detta antyder ett problem i metoden eller källmaterialet. Mer om detta i diskussionsdelen.

Hypotes 6

Historieintresset och dess kopplingar till övriga variabler gav några väldigt intressanta resultat. Det verkar dock inte som att historieintresset på något sätt påverkas av, eller är

sammankopplat med, vilket gymnasieprogram eleven går. Därmed kan alternativhypotes 6 inte accepteras – nollhypotesen kvarstår. Återigen är det dock värt att påpeka att diskussion kring metodologiska brister och problem med representativitet när det gäller gymnasieprogram kommer att föras senare i uppsatsen.

Hypotes 7

Hypotes sju, som säger att det finns en koppling mellan det upplevda historieintresset och historieundervisningen är svår att analysera, eftersom modellen möjliggör en påverkan åt vardera hållet. Däremot är det helt klart att det finns ett statistiskt signifikant, om än svagt, positivt samband.

Frågan är som sagt ifall det är historieintresset som påverkar historieundervisningen eller vice versa. Svaret kan skönjas i analysen av bakgrundens och gymnasieprogrammets samband med historieintresset – mer specifikt läsårets inverkan. Hade historieintresset ökat med historieundervisningen – snarare än tvärtom – hade ett positivt samband mellan läsåret och historieintresset varit att vänta. Detta finns det inget som tyder på. Sambandet som finns är för det första icke-signifikant och för det andra snarare negativt. Detta tyder på att det är historieintresserade elever som läser mest historia.

Hypotes 8

Både funktionalistisk och intentionalistisk historiesyn verkar ha ett positivt samband med historieintresset, men endast sambandet med funktionalistisk historiesyn är statistiskt signifikant. Determinationskoefficienternas värden är också betydligt större i modell IV för funktionalistisk historiesyn än i motsvarande modell för intentionalistisk historiesyn. Detta visar att historieintresset påverkar elevens acceptering av funktionalistiska förklaringar, men inte accepteringen av intentionalistiska.

När det gäller historiekonsumtionen är resultaten svårtolkade. Konsumtion av historia via Internet hade ett positivt samband med accepteringen av funktionalistiska förklaringar, men detta var bara signifikant när programval och läsår inte togs hänsyn till. Värdet på R^2 steg också när dessa variabler togs hänsyn till, så det är möjligt att det finns någon påverkan här som inte syns i analyserna (tyvärr gjordes ingen analys av historiekonsumtionens samband med gymnasieprogrammet).

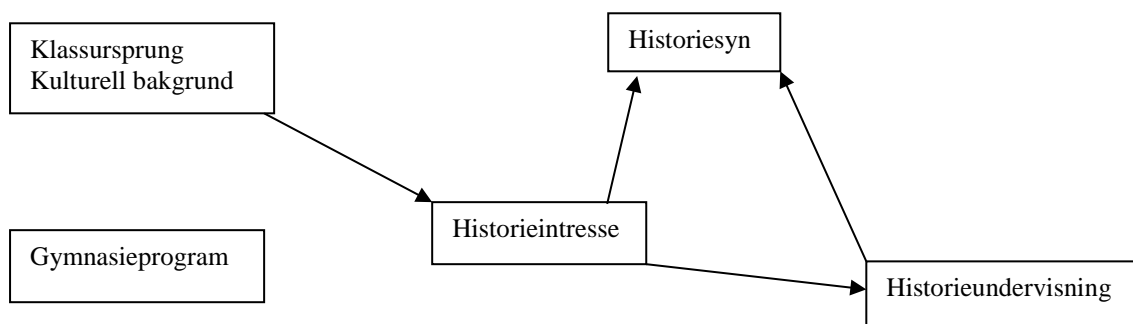
Sammantaget kan jag med viss reservation acceptera alternativhypotes 8 när det gäller kopplingen mellan funktionalistisk historiesyn och upplevt historieintresse, men inte när det gäller övriga samband. Här är resultaten för alltför tvetydiga.

Hypotes 9

Ett visst stöd för en svag påverkan hittades för hypotes 9, att det finns en koppling mellan historiesyn och historieundervisning. Visserligen var sambandet icke-signifikant, men variabelns påverkan på sambandet mellan historieintresse och funktionalistisk historiesyn antyder på att någon form av påverkan finns. Detta är dock inte nog för att förkasta nollhypotesen.

3.2 Modellen

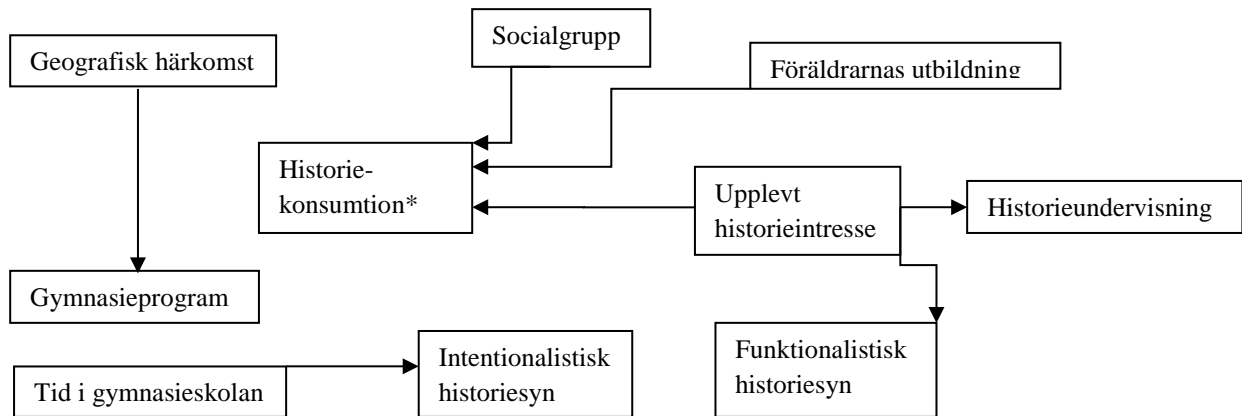
Så, vad betyder dessa resultat för modellen som sattes upp i uppsatsens teoriavsnitt?



Figur 3:1 Reviderad modell över sambandet mellan bakgrund och historiesyn hos gymnasielever.

Pilen mellan bakgrunden och historiesynen kunde naturligtvis raderas omgående, eftersom nollhypotes 1 inte kunde förkastas. För geografisk härkomst fanns det i viss mån ett samband bakgrunden och gymnasieprogrammet, men jag har ändå dragit slutsatsen att pilen bör tas bort, eftersom detta var en variabel vars samband inte är särskilt relevanta för uppsatsens syfte och därför inte för modellen. Pilen mellan bakgrunden och historieintresset behålls, men jag vill påpeka att det endast gäller vissa former av historiekonsumtion (Internet och ”vuxna som berättar”). Någon koppling mellan gymnasieprogram och historiesyn fanns inte, tvärtom upptäcktes det att tiden i skolan oavsett program har en större betydelse för historiesynen än gymnasieprogrammet. Gymnasieprogram hade heller ingen koppling till historieundervisning

eller historieintresse. I sambandet mellan historieintresset och historieundervisningen ser jag det som mest troligt att historieintresset påverkar historieundervisningen så pilen i motsatt riktning försvinner. Den reviderade modellen redovisas i figur 3:1.



Figur 3:2 Modell för illustration av de faktiska resultaten. *Pilen socialgrupp - historiekonsumtion gäller endast Internet, pilen föräldrarnas utbildning - historiekonsumtion gäller endast "vuxna som berättar" och pilen upplevt intresse - historiekonsumtion gäller inte "museibesök och historiska platser"

All denna revidering gör modellen en aning irrelevant, då det ofta var samband mellan specifika variabler i boxarna som gav de mest intressanta resultaten. I figur 3:2 visas en helt ny modell, som tagit avstamp i de faktiska resultaten i analyserna.

Sammanfattningsvis speglar inte resultaten för analyserna inom detta stickprov den ursprungliga modellen. Endast fyra av nio nollhypoteser kunde avfärdas till förmån för alternativhypotesen och endast i *viss mån*. Oftast gällde det endast vissa aspekter av sambandet och långt ifrån alltid de samband som för modellen var viktigast och mest intressanta. Med detta vill jag inte säga att de samband som hittades inte var intressanta – tvärtom var flera samband oerhört intressanta och de kommer diskuteras i kommande kapitel – men de var inte intressanta för *modellen*.

4.0 Diskussion

4.1 Problemet med gymnasieprogrammet

Under analyserna av det statistiska materialet uppenbarade sig för mig ett stort metodproblem när det gäller i stort sett alla analyser där gymnasieprogrammet analyserats som en oberoende variabel. Jag valde att inte utförligt beskriva detta problem i metoddiskussionen, då jag ville tydliggöra att detta rört sig om ett problem som uppenbarade sig under och efter analysen, snarare än vid utformandet av metoden.

Detta problem var att gymnasieprogrammet mättes som två variabler (en dikotom och en nominal) och de båda kodades så att de korrelerade med varandra. Det vill säga, på både nominalskalan var yrkesprogram långt ner på skalan och studieförberedande program var högt upp på skalan. Regressionsanalysen fungerar så att om oberoende variabler som korrelerar med varandra har ett samband med den beroende variabeln kommer sambandet framstå som mindre signifikant, eftersom multipel regressionsanalys mäter varje variabel givet att övriga variabler är konstanta (se metodkapitlet). Detta ger ett falskt intryck av att ett signifikant samband inte är det – ett så kallat typ II-fel. Ett annat exempel på denna effekt återfinns på sid. 42 i resultatdelen där det gällde variablerna läsår och födelseår. Här gick det dock – eftersom jag var medveten om det i analysen – att helt enkelt tolka resultaten och se igenom denna metodologiska brist. Eftersom jag först i efterhand upptäckte problemet med gymnasieprogrammet gick detta inte att göra på samma sätt. Det bör dock påpekas att detta problem inte återfinns i de modeller som endast innehåller en av varianterna för kodningen av gymnasieprogrammet.

Ett annat problem vad gäller gymnasieprogrammet som variabel var att de enda studieförberedande program som var med i stickprovet var estetiska programmet. Jag anser det finnas en viss andledning att misstänka att estetiska programmet med sin inriktning på praktiska värdeigheter (t ex visuellt skapande, teater, musik, dans) är mer praktiskt inriktat än vad exempelvis samhällsvetenskapliga programmet är och därför snarare drar praktiskt

orienterade än teoretiskt orienterade elever. Om detta stämmer kommer detta självfallet att synas i analyserna – kanske i synnerhet vad gäller elevernas attityd till historieämnet.

På grund av dessa stora problem anser jag att inga allmänna slutsatser bör dras när det gäller gymnasieprogrammet, särskilt inte som oberoende variabel. Risken för typ II-fel är alltför stor och problemet med representativiteten gör att det finns skäl att misstänka att det finns en annan fördelning av teoretiskt inriktade elever än vad som finns i populationen.

4.2 Historiekonsumtion och ”kulturellt kapital”

I Ranehills forskningsöversikt används begreppet ”kulturellt kapital” på ett något annorlunda sätt än vad upphovsmannen Pierre Bourdieu använde det.⁶⁸ Förutom att låta begreppet beskriva sådant som rätt användande av språk och kännedom om ”finkultur” använder Ranehill även begreppet för att beskriva vissa materiella fördelar som personer från vissa bakgrunder åtnjuter. När Ranehill använder begreppet syftar hon alltså dels på föräldrarnas utbildning och de fördelar som detta ger, samt exempelvis hyllmeter böcker, museibesök och tillgång till tidningar och tidskrifter.⁶⁹ Denna olikhet i elevernas kulturella kapital kan naturligtvis ses som en del i den sociala reproduktionen – ju mer kulturellt kapital, ju mer förkunskap får eleven och ju lättare har eleven att tillägna sig ny kunskap.

Sett i ljuset av detta begrepp anser jag att resultaten kring historiekonsumtionen bland eleverna i undersökningen blir väldigt intressanta. Att det finns en positiv korrelation mellan elevens kulturella bakgrund och att konsumera historia i form av ”andra vuxna än lärare berättar” kan ses som ett utslag av högre kulturellt kapital – barn till mer högutbildade föräldrar känner möjligen fler vuxna med kunskaper och intresse om historia än barn till lågutbildade föräldrar.

Det andra intressanta sambandet när det gällde historiekonsumtion var sambandet mellan socialgrupp och Internet som en källa till historiekonsumtion. Som tidigare nämnts visade det

⁶⁸ Jämför Ranehill (2002), sid. 13-14 med t ex Carle (2010) & Broady (1983), sid. 3

⁶⁹ Ranehill (2002), sid. 13-14

sig att Internet hade starkast samband med historieintresset och även var negativt korrelerat med socialgruppen.

Vad betyder då dessa resultat för begreppet ”kulturellt kapital” som det används i Ranehills forskningsöversikt? Två rimliga tolkningar kan göras. Å ena sidan går det att tolka som att Internet kan agera som kompensatoriskt för historieintresserade ungdomar från lägre sociala grupper⁷⁰ medan ungdomar från högutbildade kulturella bakgrunder får en ”gratis” historiekonsumtion från de vuxna i sin omgivning. Å andra sidan finns det forskning som visar att Internet inte verkas särskilt kompensatoriskt – internettillgång är positivt korrelerat med vilken socio-ekonomisk grupp man tillhör. Enligt en undersökning av Lisa Lee är dessutom de föredragna webbsidorna kopplade till socialgrupp – sidor med ren fakta tenderar att föredras av elever från högre sociala grupper.⁷¹

4.3 Historiesyn, historieintresse och skolans roll

På grund av alla problem med gymnasieprogrammet går det naturligtvis inte att dra några generaliserade slutsatser om gymnasieprogrammets roll i skolans påverkan på elevens historiesyn och historieintresse. Jag dristar mig ändå att dra några slutsatser och utföra ett antal spekulationer.

Att elevens tendens att acceptera intentionalistiska förklaringar framför funktionalistiska förklaringar ökade med tiden i skolan – oavhängigt övriga variabler (undantaget ålder, men på grund av analysens natur räknas detta inte) är svårtolkade. Det går inte att förklara utifrån att elever som kommit längre i sin gymnasieutbildning läst mer historia och därmed konsumerat fler läroböcker med intentionalistisk historiesyn – ingen signifikant koppling till antalet lästa historiekurser gick att hitta. Efter jämförelse med tidigare forskning gick det dock att hitta vissa troliga mekanismer – mer om dessa nedan.

Det upplevda intresset för historia – särskilt i kombination med historiekonsumtion via

⁷⁰ Findahl (2012) diagram 1.3

⁷¹ Lee (2008)

Internet, verkade i viss mån vara kopplat till funktionalistisk historiesyn. En förklaring till detta utfall skulle kunna vara att högre kunskaper i historia krävs för att se funktionalistiska förklaringar, vilket kan tänkas höra samman med ett historieintresse. Detta finner jag dock inte troligt eftersom ett liknande samband i så fall borde ha funnits mellan intentionalistisk historiesyn och intresse. En alternativ och enligt min åsikt troligare förklaring anser jag vara att ett visst engagemang och intresse för historia krävs för att se dessa funktionalistiska förklaringar. De kan ofta vara betydligt mer abstrakta än intentionalistiska förklaringar.

Ett verkligt intressant samband hade hypotetiskt kunnat uppstå ifall de metodologiska problemen kring gymnasieprogrammet inte hade funnits och ifall elever tillhörande samhällsvetenskapsprogrammet hade funnits med i stickprovet. Eftersom elever på dessa program beroende på inriktning ofta läser ämnen med stark koppling till t ex samhällsvetenskap och sociologi⁷² – ämnen som tenderar att framföra funktionalistiska förklaringar, finner jag det troligt att det skulle finnas en stark representation av elever som tenderar att acceptera funktionalistiska förklaringar hos dessa elever.

Ytterligare en intressant fråga i ett läge där jag haft ett bättre stickprov hade också varit huruvida programmet och socialgruppen är korrelerad, vilket inte verkar otroligt då det är något som tidigare forskning tenderar att stödja. Om så är fallet finner jag det troligt att historieundervisningen snarare verkar reproducerande än kompensatoriskt – de historieintresserade elever från bakgrunder med hög utbildning och hög socialgrupp kommer att få sitt historieintresse närt, medan historieintresserade elever från lägre grupper kommer vara utlämnade att nära det på egen hand. Historieintresserade elever läser mer historia och med tanke på att kursutbudet ökar vid studieförberedande program tyder det på att historieintresserade elever väljer studieförberedande program. Å andra sidan finns inte den koppling mellan historieundervisning och socialgrupp/föräldrarnas utbildning man då kunde vänta sig. Den här frågan går alltså inte att besvara i min undersökning.

⁷² Skolverket, "Samhällsvetenskapliga programmet"

4.4 Jämförelse med tidigare forskning

Den tidigare forskningen jag använt mig av delar jag upp i två kategorier: *Deskriptiv* och *inferentiell* forskning. Den inferentiella forskningen blir, efter problemet med gymnasieprogrammet, svår att göra några egentliga jämförelser med då den behandlar social reproduktion. Därför kommer jag endast att jämföra mina resultat med den deskriptiva forskningen.

För att jämföra mina resultat med den deskriptiva forskningen har det krävts ytterligare analyser av mina data. Dessa analyser har gjorts betydligt enklare än övriga analyser och har utförts endast för att i grova drag bedöma om mina resultat ligger i linje eller opposition med övrig forskning.

Till att börja med vill jag göra några jämförelser mellan mina och Öhmans resultat. Dessa återfinns i tabell 4:1, men innan jag beskriver dem vill jag förklara olikheten i kodningen för mina respektive Öhmans resultat. Olikheten beror på att mina värden inte var jämna tal eftersom de var baserade på genomsnitt. Dessutom tog jag bort nr 3 i presentationen av Öhmans resultat eftersom detta motsvarade "vet ej", vilket jag inte hade med som alternativ. Detta försvårar analysen av likheter och skillnader i resultaten och måste naturligtvis tas hänsyn till. Några grova drag går ändå att se.

Samhällsrelaterade frågor (funktionalistisk syn)				Individrelaterade frågor (intentionalistisk syn)			
Jag		Öhman		Jag		Öhman	
1-2	8 %	1	3 %	1-2	7 %	1	3 %
2-3	7 %	2	17 %	2-3	7 %	2	19 %
3-4	46 %	4	44 %	3-4	34 %	4	45 %
4-5	34 %	5	27 %	4-5	51 %	5	22 %

Tabell 4:1 Jämförelse mellan Öhman (2011) diagram 3 och snittade data i denna undersökning (enkätundersökning 2012)

Till att börja med: Medan Öhman fann att elevernas tendens att acceptera både intentionalistiska och funktionalistiska förklaringar till historiska skeenden var nästintill lika stora (se tabell 4:1) visar mina resultat att 53 % av eleverna föredrog intentionalistiska

förklaringar till historiska händelser, medan 21 % av eleverna föredrog båda lika mycket och endast 20 % föredrog funktionalistiska förklaringar. Mer detaljerat är skillnaden störst i hur högt eleverna svarade på intentionalistiska frågor. I Öhmans undersökning var höga svar mer sällsynta på både samhällsrelaterade och individrelaterade frågor medan det i min undersökning var betydligt vanligare med höga svar på individrelaterade än samhällsrelaterade frågor i min undersökning.

Anledningen till detta tror jag är skillnader i stickproven. Som kommer att beskrivas i nästa jämförelse finns det en överrepresentation av funktionalistisk historiesyn bland elever som läst fler historiekurser. Öhman hade ingen respondent som inte läst historia på gymnasienivå och jag hade ingen respondent som läst påbörjat eller avslutat fler än två historiekurser. Öhman å andra sidan hade respondenter som påbörjat upp till tre historiekurser representerade i sitt stickprov. Detta gör det helt väntat att det förekommer fler elever som ser funktionalistiska förklaringar till historien i Öhmans stickprov.

En annan intressant jämförelse mellan min och Öhmans undersökning finns i hur elevernas historiesyn utvecklas beroende på var i sin utbildning de befinner sig. Även om Öhman, som nämnts i forskningsöversikten, hävdade att han inte hittat någon ordentlig förskjutning mot någon historiesyn i sitt material, förekommer en viss förändring som blir intressant att jämföra med mina resultat. Öhmans resultat visar att elevernas går från att i betydligt högre utsträckning föredra intentionalistiska förklaringar till historien till att föredra dem två i nästintill exakt lika stor utsträckning (tabell 4:2).

Kurs	Individrelaterade frågor			Samhällsrelaterade frågor		
	Håller med/håller helt med	Vet ej	Tar delvis avstånd ifrån/Tar helt avstånd	Håller med/håller helt med	Vet ej	Tar delvis avstånd ifrån/Tar helt avstånd
A	71 %	11 %	18 %	65 %	13 %	22 %
B	66 %	2 %	32 %	69 %	4 %	27 %
C	80 %	2 %	18 %	78 %	4 %	18 %

Tabell 4:2: Förändringar i historiesyn beroende på historiekurs i Öhmans undersökning. Källa: Öhman (2011), diagram 15-17

Även detta skiljer sig markant från resultaten i min undersökning, som visar att det snarare tenderar att förekomma en lätt förskjutning över tid mot intentionalistisk historiesyn i vilken

syn som föredras. Det faktum att intentionalistiska förklaringar visat sig vara föredragna hos respondenterna i min undersökning gör dessutom att glappet snarare ökar än minskar.

Denna skillnad har en mer komplicerad orsak. Vid en snabb analys går det att se att även respondenterna i min undersökning accepterar funktionalistiska förklaringar i högre utsträckning ju fler historiekurser de påbörjat (tabell 4:3). Att intentionalistiska förklaringar accepteras i lägre grad är inte något som går emot Öhmans undersökning – fler av hans respondenter tar avstånd ifrån intentionalistiska förklaringar när de läst två jämfört med en historiekurs.

Antalet påbörjade kurser	Funktionalistiska förklaringar (snitt)	Intentionalistiska förklaringar (snitt)
0	3,3	3,7
1	3,6	3,5
2	4	2,3

Tabell 4:3: Förändringar i historiesyn beroende på historiekurs i min undersökning. Källa: Enkätundersökning 2012

Att dessa samband mellan historiesyn och antalet påbörjade kurser inte var signifikant i regressionsanalysen tror jag beror på påverkan från bakomliggande variabler. För det första fanns en korrelation mellan historieintresse och antalet kurser. Vidare korrelerade även historieintresse och elevens tendens att se funktionalistiska förklaringar. Troligen är det alltså inte antalet kurser som har ett reellt samband med funktionalistisk historiesyn – det är historieintresset som påverkar såväl funktionalistiska förklaringar som antalet kurser. Att dra slutsatsen att fler kurser leder till högre intresse innebär således att råka ut för bakomliggande variabel-problemet. Att intentionalistisk historiesyn och antalet kurser inte visat sig hänga ihop misstänker jag beror på en likadan bakomliggande korrelation mellan läsår och intentionalistisk historiesyn – ju fler kurser eleven läst, ju högre är elevens läsår. Tyvärr gjordes aldrig en sådan regressionsanalys, men slutsatsen är långt ifrån orimlig.

Kristoffer Stolpes resultat följer samma linje som Öhmans undersökning i att eleverna verkar kunna se både aktörer och strukturer, på samma sätt som eleverna i min och Öhmans undersökning verkar kunna anta både funktionalistisk och intentionalistisk historiesyn.⁷³

⁷³ Stolpe (2011), sid. 39-44

Så till Hanssons avhandling. Hansson inkluderar inte några data om det övergripande intresset för historia bland de elever han undersökt, men vid en snittning av data verkar runt 32-33 % svara att de är ”mycket” eller ”väldigt mycket” intresserade av olika slags historia.⁷⁴

Motsvarande siffror i mina data är 44 %. Detta kan verka väldigt olika, men två saker bör betänkas: För det första kan det i Hanssons siffror finnas frågor om områden av historia som ter sig ointressanta för de flesta och därför drar ner snittet. För det andra inkluderar Hansson högstadieelever, en åldersgrupp han själv menar är mer ointresserade av historia än gymnasieelever.⁷⁵ Även detta kan dra ner snittet. Min uppsats uppvisar alltså ungefär samma siffror som hans avhandling.

En annan intressant jämförelse mellan mina och Hanssons resultat visas i tabell 4:3 och behandlar historiekonsumtion. Här görs en jämförelse mellan hur mycket Hanssons respondenter att möta historia via olika medier och hur ofta mina respondenter möter historia via det mediet för att se ifall det finns anledning att tro att de konsumerar den typ av media de föredrar att möta historia genom.

Konsumtionsform	Väldigt mycket, mycket föredragen	Frekvens av konsumtion (snittade värden)
Biofilmer	73 %	2,4
Historiska faktaprogram	55 %	2,5
Vuxna (ej lärare) som berättar	49 %	2,2
Museer och historiska platser	46 %	1,7
Historiska romaner	24 %	1,6
Historiska tidningar	-	1,7
Dator/TV-spel	-	2,0
Internet	-	2,4

Tabell 4:3 Jämförelse mellan föredragets sätt att möta historia (Källa: Hansson 2010 tabell 4-3) och frekvens av konsumtion (Källa: Enkätundersökning 2012)

⁷⁴ Snittning av värdena i tabell 2-2 och tabell 2-3 i Hansson (2010)

⁷⁵ Hansson (2010), sid. 60

En snabb titt visar ett klart samband mellan föredragen historia i Hanssons fynd och frekvens av historiekonsumtion i mina. Undantaget är biofilmer, men jag anser att det vara en rimlig om än spekulativ misstanke att biofilmer är mer svåråtkomliga än historiska faktaprogram i att de har fler konkurrenter inom sitt medium än vad dokumentärfilmer har. Dessutom finns många historiska dokumentärer och faktaprogram samlade på specifika Tv-kanaler, t ex Discovery Channel⁷⁶ och liknande, där de har minimal konkurrens. Något intressant här är att om denna tendens – att lättillgängliga, föredragna källor är de källor som eleverna oftast konsumerar är generell, skulle det i så fall visa sig att Internet, som redan visat sig vara en intressant källa på grund av vilka variabler den korrelerar med, är en av de mest föredragna källorna.

4.5 Betydelse för historieämnet i klassrummet

I såväl syftesbeskrivning som i betygskriterierna för de olika historiekurserna ingår en förmåga att anta olika perspektiv i historieämnet och att se det förflutna ur olika vinklar.⁷⁷ En rad olika resultat visar att detta uppdrag endast lyckas i viss utsträckning, om än oberoende av elevernas bakgrund. Jämförelsen mellan min och Öhmans undersökning visar att även om elever som läser mycket historia på gymnasiet har en varierad historiesyn gäller det troligen bara elever som redan har ett intresse för historia, påverkan från undervisningen verkar vara lägre än påverkan från elevernas eget intresse. Dessutom visar det sig att då eleverna har en övervägande intentionalistisk historiesyn när de börjar gymnasiet har historieundervisningen i högstadiet troligen inte främjat en varierad historiesyn. Slutligen blir icke historieintresserade elever mer och mer intentionalistiska i sin historiesyn med tiden. Detta visar att historieundervisningen, i synnerhet i grundskolan, behöver behandla funktionalistiska förklaringar på ett sätt som väcker elevernas intresse i högre utsträckning.⁷⁸

⁷⁶ Discovery Channel. *Nationalencyklopedin*

⁷⁷ Se *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*, sid. 172-185, samt *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*, sid. 66-82

⁷⁸ Hansson (2010), sid. 90-92, samt bilaga 4 visar att denna undervisning inte är direkt ovanlig, så rent kvantitativt behövs troligen ingen mer fokus

Fynden när det gäller historieintresse och historiekonsumtion har betydelse när det gäller lärarens val av stoff och behovet av källkritik och diskussioner kring dessa mediers spegling av historien. Internet, biofilmer, vuxna som berättar samt dokumentärer är troligen elevernas mest föredragna och mest frekventa källor till kunskaper om historia. Samtliga av dessa är sannolikt författade långt efter händelserna de beskriver, samt tendentiösa och beroende.⁷⁹ Det bör dock betonas att dessa källor till historia, särskilt eftersom eleverna verkar tycka om dem, kan vara effektiva undervisningsverktyg, givet att källkritik ingår i undervisningen. Särskilt bra är det om man tar in andra vuxna än läraren som berättar om historia – detta är något eleverna tycker om och det är något som kan agera kompensatoriskt i och med att elever från hushåll med lägre utbildning inte får tillgång till denna form av konsumtion i samma utsträckning som andra elever.

⁷⁹ Se de källkritiska principerna i Thurén (2005), sid. 13

5.0 Sammanfattning

Denna uppsats har haft som mål att kartlägga vad som ligger bakom olika gymnasieelevers historiesyn utifrån följande frågeställningar:

- Finns det något samband mellan gymnasieelevers sociala, ekonomiska och kulturella bakgrund, deras historieintresse, samt deras historiesyn?
- Finns det något samband mellan dessa elevers gymnasieprogram, kvantiteten av deras historieundervisning, deras fortskridning i gymnasieskolan samt övriga aspekter av deras gymnasieutbildning och deras historiesyn och historieintresse?
- Vilka är de enskilt viktigaste faktorerna i dessa samband och kan de huvudsakligen härledas till elevens skolgång, bakgrund, eller elevens egna motivation och intresse?
- Kan skolan i detta sammanhang ses som socialt reproducerande eller utjämnande?

Utifrån tidigare forskning och teorier bakom social reproduktion har jag arbetat fram en grovhuggen teori, illustrerad som en modell, om hur dessa samband ser ut. Utifrån denna har jag sedan härlett nio huvudsakliga hypoteser för hypotetisk-deduktiv⁸⁰ kvantitativ testning. Källmaterialet var 78 besvarade enkäter från gymnasieelever i Gävle kommun som analyserades med hjälp av så kallad multipel regressionsanalys samt enklare kvantitativa analyser vid behov.

Efter att resultaten var klara återgick jag till hypoteserna och teorin. Här valde jag ut vilka hypoteser som kunde förkastas, behållas och reviderade därefter modellen. Därefter analyserades resultaten med hänsyn till stickprovet och metodologiska brister, vilket visade att vissa resultat var oanvändbara. Slutligen jämfördes resultaten med tidigare forskning och jag diskuterade vad resultaten säger om skolans praktiska arbete med historieämnet.

De viktigaste observationerna och reflektionerna kring mina fynd var följande:

⁸⁰ ”Bevisandets väg”, att skilja från induktion, ”upptäckts väg”, se Holme & Solvang (1997), sid. 51-58

- På grund av metodologiska brister kunde inga slutsatser dras vad gäller gymnasieprogrammet i denna uppsats.
- De flesta elever verkar ha en övervägande intentionalistisk historiesyn då de börjar gymnasiet.
- Bland elever med ett svagt historieintresse verkar tendensen att se intentionalistiska förklaringar öka med tiden i gymnasiet och tendensen att se funktionalistiska förklaringar sjunka. Bland historieintresserade elever förekommer det motsatta, särskilt bland dem som konsumerar historia via Internet.
- De vanligaste medier för eleverna att på sin fritid konsumera historia genom var i fallande ordning historiska faktaprogram i TV, biofilmer, via Internet, genom andra vuxna än lärare som berättar, via historiska biofilmer, samt via dator- och Tv-spel.
- Historieintresset verkar vara en viktigare variabel för elevens historiesyn än elevens bakgrund och mängden historieundervisning i gymnasiet, men då historieintresserade elever tenderar att läsa mer historia kan det verka som att undervisningen har en kraftigare påverkan på historiesynen än den faktiskt har (ett så kallat bakomliggande-variabel problem).
- Undantaget museibesök och besök till historiska platser verkar historieintresserade elever konsumera mer historia på sin fritid. Dessutom verkar Internet konsumeras mer av historieintresserade elever från lägre sociala grupper och elever där föräldrarna har hög utbildning verkar få historien berättad av andra vuxna än lärare i högre utsträckning.

Utifrån resultaten föreslogs även möjliga ändringar i och förbättringar av i synnerhet grundskolans historieundervisning. Jag föreslog att grundskolans historielärare behöver ha en effektivare fokus på funktionalistiska förklaringar till historiens gång för att balansera upp det intentionalistiska perspektivet i elevens historiemedvetande. Både grundskolan och gymnasieskolan behöver också ha en effektivare diskussion om källkritik och olika konsumtionsformer av historia. Detta eftersom resultaten visade att det främst var medier med hög grad av beroende och tendens, samt långt avstånd till händelserna de beskriver som föredrogs och konsumerades av eleverna.

Käll- och litteraturförteckning

Källor

Enkätundersökning 2012:

Gjord i november 2012 vid Polhemsskolan och Vasaskolan i Gävle. Respondenter: 78.
Enkäterna förvaras hos Pär Gustafsson Ahl.

Litteratur

Andersson, Johan & Selin, Niklas (2010) *Aktör eller struktur – En jämförande studie av läroböcker för gymnasieskolan i historia*. Göteborg: Göteborgs universitet.

Andersson, Göran, Jorner, Ulf & Ågren, Anders (1994). *Regressions- och tidsserieanalys med och utan datorstöd*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur

Borg, Elisabet & Westerlund, Joakim (2006) *Statistik för beteendevetare*, 2. uppl. Stockholm: Liber AB.

Broadly, Donald (1983). *Dispositioner och positioner: ett ledmotiv i Pierre Bourdieus sociologi*. Stockholm: Inst. för pedagogik, Högsk. för lärarutbildning

Carle, Jan (2007) "Pierre Bourdieu och klassamhällets reproduktion" I: *Moderna samhällsteorier – Traditioner, riktningar, teoretiker*, sid: 373-414. 8. uppl. Stockholm: Norstedts

Carlsson, Marcus (2007) *En analys av historiesynen i aktuella historieläroböcker för högstadiet*. Karlstad: Karlstad universitet.

Edling, Christofer & Hedström, Peter (2003). *Kvantitativa metoder: grundläggande analysmetoder för samhälls- och beteendevetare*. Lund: Studentlitteratur

Eriksson, Robert & Jonsson, Jan O. (1993) *Ursprung och utbildning – social snedrekrytering till högre studier*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Findahl, Olle (2012) *Svenskarna och Internet 2012*. Stockholm: .SE

Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. (2002)
Stockholm: Vetenskapsrådet

Hansson, Johan (2010) *Historieintresse och historieundervisning – lärares och elevers uppfattning om historieämnet*. Umeå: Umeå universitet.

Hermansson Adler, Magnus (2009) *Historieundervisningens byggstenar – grundläggande pedagogik och ämnesdidaktik*, 2. uppl. Stockholm: Liber AB.

Holme, Idar Magne & Solvang, Bernt Krohn (1997) *Forskningsmetodik – om kvalitativa och kvantitativa metoder*, 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.

International Organization on Standardization (2006) *Codes for the representation of names and countries and their subdivisions – Part 1: Country codes (ISO 3166-1)*. Uppdaterad 2012. Geneve: International Organization on Standardization.

Jonsson, Jan O. (1988) *Utbildning, social reproduktion och social skiktning*. Stockholm: Institutet för social forskning.

Kjeldstadli, Knut (1992) *Det förflutna är inte var det en gång var*. Svensk utgåva: 1998. Lund: Studentlitteratur.

Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011, Skolverket

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Skolverket

Discovery channel (2013). *Nationalencyklopedin*, <http://www.ne.se/lang/discovery-channel>, hämtad 2013-08-20.

Ranehill, Eva (2002) *Social snedrekrytering till högre studier – en litteraturöversikt*. Stockholm: Institutet för framtidsstudier.

Skolverket, "Barn- och fritidsprogrammet" Hämtad 7 juni 2013 från: <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/program/nationella-program/barn-och-fritidsprogrammet/examensmal-och-programstruktur>

Skolverket, "Samhällsvetenskapliga programmet" Hämtad 7 juni 2013 från: <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/program/nationella-program/samhallsvetenskapsprogrammet/examensmal-och-programstruktur>

Statistiska centralbyrån, Socioekonomisk indelning, aggregerad version. Återfinns hos: <http://www.scb.se/sei> (hämtad 2012-09-20).

Statistiska centralbyrån (1982a) Socioekonomisk indelning (SEI). *Meddelanden i samordningsfrågor för Sveriges officiella statistik 1982:4*. Nytryck 1984. Stockholm: SCB.

Statistiska centralbyrån (1982b) Yrkesförteckning enligt Socioekonomisk indelning (SEI). *Meddelanden i samordningsfrågor för Sveriges officiella statistik 1982:4*. Uppdaterad 2012. Stockholm: SCB

Statistiska centralbyrån (2000) Svensk utbildningsnomenklatur (SUN). *Meddelanden i samordningsfrågor 2000:1*. Stockholm: SCB.

Statistiska centralbyrån (2002) *Personer med utländsk bakgrund. Meddelanden i samordningsfrågor 2002:3*. Stockholm: SCB.

Statistiska centralbyrån (2011) Regionala indelningar i Sverige den 1 januari 2011. *Meddelanden i samordningsfrågor för Sveriges officiella statistik 2011:1*. Stockholm: SCB.

Stolpe, Kristoffer (2011) *Elevers kunskaper och historiesyn – En undersökning om gymnasieelevers kunskaper om andra världskriget samt historiesyn*. Gävle: Högskolan i Gävle.

Strömquist, Siv (2010) *Uppsatshandboken – Råd och regler för utformningen av examensarbeten och vetenskapliga uppsatser*, 5. uppl. Uppsala: Hallgren & Fallgren

Thurén, Torsten (2005) *Källkritik*. Stockholm: Liber

Öhman, Emil (2011) *En studie av gymnasieelevers historiesyn*. Karlstad: Karlstad universitet.

Bilaga - enkät

Del 1

Är Du	<input type="checkbox"/> Kille <input type="checkbox"/> Tjej	Skola: _____
Ärs- Kurs:	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3	Skolans ort: _____
Födelseår: _____		Gymnasieprogram: _____
		Inriktning: _____

Är Du född i Sverige?	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nej	Om nej: Hur länge har Du bott i Sverige?	<input type="checkbox"/> Mindre än 5 år <input type="checkbox"/> Mer än 5 år
Om nej: Vilket land är Du född i? _____			
Är Du uppvuxen på den ort där du går i skolan?	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nej		
Om nej, flyttade du hemifrån när du började på gymnasiet?	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nej		
Om nej: Vilken ort är Du uppvuxen på? _____			

Ange huvudsysselsättning för de vuxna i Ditt hushåll.⁸¹	
Nr 1 (t ex förälder eller målsman)	<input type="checkbox"/> Anställd Yrke: _____ <input type="checkbox"/> Egen företagare <input type="checkbox"/> Egen företagare med akademikeryrke (tex advokat) <input type="checkbox"/> Lantbrukare <input type="checkbox"/> Pensionär Tidigare yrke: _____ <input type="checkbox"/> Arbetslös/hemarbetande <input type="checkbox"/> Studerande <input type="checkbox"/> Vet ej
Nr 2 (t ex förälder eller målsman)	<input type="checkbox"/> Anställd Yrke: _____

⁸¹ Som ”vuxen i hushållet” menas i första hand föräldrar och liknande som du bor/har bott med och som har haft största ansvaret för Dig de senaste 5 åren.

- Egen företagare
 - Egen företagare med akademikeryrke (tex advokat)
- Lantbrukare
- Pensionär
- Tidigare yrke: _____
- Arbetslös/hemarbetande
- Studerande
- Vet ej

Ange högsta uppnådda utbildning för de vuxna i Ditt hushåll.⁸²

Nr 1 (t ex förälder eller målsman)

- Ingen utbildning
- Grundskola eller motsvarande i mindre än 9 år
- Grundskola eller motsvarande i 9 år
- Gymnasium eller motsvarande
- Eftergymnasial utbildning kortare än 2 år
- Eftergymnasial utbildning 2 år eller längre
- Forskarutbildning
- Vet ej

Nr 2 (t ex förälder eller målsman)

- Ingen utbildning
- Grundskola eller motsvarande i mindre än 9 år
- Grundskola eller motsvarande i 9 år
- Gymnasium eller motsvarande
- Eftergymnasial utbildning kortare än 2 år
- Eftergymnasial utbildning 2 år eller längre
- Forskarutbildning
- Vet ej

⁸² Som ”vuxen i hushållet” menas i första hand föräldrar och liknande som du bor/har bott med och som har haft största ansvaret för Dig de senaste 5 åren.

Del 2

Ange vilka historiekurser du läst/läser	Historia 1a1	Historia 1a2	Historia 1b	Historia 2a	Historia 2b - Kultur	Historia 3
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hur intresserad är du av historia?				
Totalt ointresserad	Ointresserad	Varken eller	Intresserad	Mycket intresserad
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kryssa i hur ofta du konsumerar följande typer av historia på din fritid					
	Aldrig	Någon gång om året	Någon gång i månaden	Någon gång i veckan	Dagligen
Historiska romaner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Biofilmer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Historiska faktaprogram och dokumentärer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Historietidningar (t ex Allt om historia)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vuxna (inte lärare) som berättar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muséer och historiska platser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Historiska dator- och TV-spel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Via Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Del 3

I vilken utsträckning anser du att nedanstående alternativ var orsak till andra världskrigets händelseförlopp?

	Håller helt med	Håller med	Varken eller	Tar delvis avstånd ifrån	Tar helt avstånd ifrån
Adolf Hitlers rasistiska och nationalistiska motiv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det ekonomiska läget i Tyskland	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tysk revanschlust efter Versaillesfredens hårda villkor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

I vilken utsträckning anser du att nedanstående orsaker ledde till att européerna upptäckte Amerika?

	Håller helt med	Håller med	Varken eller	Tar delvis avstånd ifrån	Tar helt avstånd ifrån
Christofer Columbus idé om en sjöväg västerut till Indien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Europas behov av handel med Indien och Kina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kunskapsörst om världen utanför Europa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

I vilken utsträckning anser du att nedanstående alternativ var orsak till attacken den elfte september mot World Trade Center?

	Håller helt med	Håller med	Varken eller	Tar delvis avstånd ifrån	Tar helt avstånd ifrån
Usama bin Ladins handlingar och idéer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Amerikas militära närvaro i muslimska områden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Al-Qaidas ilska mot USA:s stöd till Israel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

I vilken utsträckning anser du att nedanstående alternativ är drivande krafter som påverkar hur historien förändras?

	Håller helt med	Håller med	Varken eller	Tar delvis avstånd ifrån	Tar helt avstånd ifrån
En individs strävan efter makt, t ex Karl XII stormaktvision	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ett samhälles ideologiska strömningar, t ex nationalism	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ett samhälles religiösa övertygelse, t ex korstågen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Håller helt med	Håller med	Varken eller	Tar delvis avstånd ifrån	Tar helt avstånd ifrån
En individs ideologiska uppfattning, t ex Stalins kommunism	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En individs religiösa övertygelse, t ex Usama bin Ladins	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ett samhälles strävan efter makt, t ex skydda sig självt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En individs ekonomiska behov, t ex Isabella av Spaniens stöd till Columbus expedition	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ett samhälles ekonomiska behov, t ex stärka sin handel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>