

Förklaringar i gymnasieskolans läroböcker i historia

Magnus P.S. Persson

Inledning

Den brittiske diplomaten, journalisten, historikern och statsvetaren E. H. Carr menade att ”Studiet av historia är ett studium av orsaker” (Carr 1965: 89). Historiker problematiserar och tolkar historiska fakta, använder särskilda begrepp och analyserar källor med mera för att kunna förklara händelser, situationer och processer. Detta gäller även för läroboksförfattare som presenterar beskrivningar av det förflutna med kontextualiseringar och centrala begrepp, vilket bland annat medger att förklaringar kan ingå i lärandet.

Läroboken är ett verktyg för elevens möjlighet att utveckla kunskap och kompetens inom historieämnet. Lärandet sker i skolan i interaktionen med lärare och genom att delta i lärandesituationer och där är läroboken ett verktyg som läraren använder i större eller mindre utsträckning. Eleven behöver kunskap om och förståelse av olika historiska begrepp och fakta och detta är delar av lärobokens innehåll. Läroboken kan vidare presentera en ordnad och organiserad historisk kunskap på ett sätt som möjliggör för eleven att både överta denna kunskap och väcka invändningar mot den. I artikeln undersöks hur en händelse har presenterats och förklarats i ett antal läroböcker. Analysen fokuseras på de olika val som läroboksförfattare har gjort rörande händelsen, dess bakgrund och hur händelsen har förklarats.

De didaktiska frågorna bildar en helhet. En av ämnesdidaktikens frågor är *vad* som skall behandlas i en undervisningssituation eller i detta fall i en lärobok. Detta kan relateras till övriga didaktiska frågor om *varför* detta något skall behandlas samt vilket tillvägagångssätt som används i undervisningssituation, alltså *hur*-frågan. Denna senare fråga är beroende av elevers förkunskaper och förförståelse eller inställning till historieämnets varierade innehåll.

Grunderna för stoffurvalet är inte självklara. ”Att man väljer att undervisa om något skall kunna motiveras och ifrågasättas. Stoffet är oändligt och inte givet av någon gudomlig överhet” (Andersson 2004: 53). Det är inte vanligt att stoffurval diskuteras på ett explicit sätt i läroböcker, men slutsatser kan möjligen dras från deras inledande teoretiska kapitel.

Historieämnets innehåll på skolnivå har förändrats under 1900-talet och fortsätter att göra så. Styrdokumentens inriktning har förändrats. Före 1994 räknade styrdokumentet upp innehåll för olika årskurser men med införandet av *Lpf94* upphörde detta och läroböckernas innehåll kunde därmed lättare variera. Då den statliga läromedelsgranskningen upphörde 1991 finns det än

mer utrymme för variation i läroböckernas innehåll (Hermansson Adler 2014: 78–80). Givet styrdokumentens utformning och politiska liberaliseringar har läroboksförfattarna stora möjligheter att själva bestämma över vad-frågan.

Undervisning i historia kan bedrivas utifrån läroböcker och deras innehåll blir därför av betydelse. I praktiken varierar användandet av läroböcker längs en skala från att utgöra grunden för all undervisning till att enbart introducera eller avsluta ett undervisningsmoment där andra läromedel eller av läraren självtillverkat undervisningsmaterial står i fokus (Hermansson Adler 2014: 61–62).

Syfte och metod

Artikelns syfte är att undersöka läroböckers upplägg rörande förklaringar av starten av det kalla kriget. Undersökningen görs genom en koppling till den historiskt tänkande-inriktning som finns i anglo-saxiska länder. Detta är en explorativ studie där kvantitativ och kvalitativ metod används för att analysera läroböckers innehåll. Läroböckers framställningar relateras till de didaktiska målsättningar och inriktningar som historiskt tänkande presenterar och frågan blir hur läroböckernas framställningar motsvarar historiskt tänkande-inriktningen. Förhoppningen är att undersökningen ska ge perspektiv på läroböckers upplägg och innehåll samt ange förutsättningar för en utveckling av desamma.

Kvalitativ och kvantitativ metod används för att analysera läroböckers innehåll. Den kvantitativa undersökningen tar upp både hur ofta och i vilken utsträckning det kalla kriget och därtill relaterade delar förekommer i materialet. Den kvalitativa textanalysen innebär att analysenheten, lärobokstexten, läses för att nå ett helhetsperspektiv. Relevanta meningar eller fraser, som berör det kalla kriget och starten på det kalla kriget och som utgör meningsbärande delar, närläses och kategoriseras. Detta är grunden för att nå fram till innebörden av läroboksinnehållet och hur det kalla krigets start värderas och framställs. Tolkningen av texterna är inriktad på läroböckernas manifesta budskap och består i flera läs- och omläsningar och relaterande till delen och helheten. Arbetssätten gör att slutsatser om det kalla krigets start kan nås (Esaiasson *et al.* 2017: kapitel 11–12).

Den teoretiska inriktningen är hämtad från inriktningen på historiskt tänkande samt ett föreslaget ramverk som presenterats av van Drie & van Boxtel (2008 samt van Boxtel & van Drie 2018), se nedan 2.2.

Styrdokument

Valet av stoffinnehåll är bland annat kopplat till styrdokumentet och en genomgång av det anförda styrdokumentet för gymnasieämnet historia vad gäller ”förklaring” visar betydelsen av denna del av historieämnet (Skolverket: SKOLFS 2022: 12). Historiska förklaringar är inte framträdande i de centrala delar i syftesbeskrivningen som lägger större vikt vid historie-medvetande, historiebruk och bildning samt även källkritisk förmåga.

I Skolverkets ämnesplan för gymnasieämnet historia (*Gyll*) omnämns förklaringar i olika sammanhang. Under rubriken "Ämnets syfte" står att elever ska "analysera historiska förändringsprocesser", "förklara människors roller i samhällsförändringar" och arbeta med "förklaringar och olika samband i tid och rum för att utveckla förståelse av historiska samhällsförändringar". Elever ska vidare få "Kunskaper om [...] förändringsprocesser [och] händelser" (#1) samt få förutsättningar att utveckla förmågan att "använda olika historiska teorier och begrepp för att formulera, utreda, förklara och dra slutsatser om historiska frågeställningar utifrån olika perspektiv" (#3) samt att "undersöka, förklara och värdera användningen av historia i olika sammanhang och under olika tidsperioder" (#5). Dessa skrivningar speglar vikten som läggs vid historiska förklaringar i ämnesplanen.

Värdet i att förklara syns vidare i ämnesplanens kunskapskrav för betyg och ingår i samtliga betygssteg E–A i kursen Historia 1a1, Historia 1a2, Historia 1b, Historia 2a, Historia 2b – kultur, samt i Historia 3. I samtliga fall kvalificeras betygsnivåerna utifrån olika adjektiv rörande på vilket sätt förklaringar kan göras: E: "förklarar **översiktligt**"; i C består kraven i att eleven "förklarar **utförligt**"; och för betyg A gäller att eleven "förklarar **utförligt och nyanserat**" (Skolverket: SKOLFS 2022: 12).

Förklaringsaspekten tas vidare upp i vissa kursers centrala innehåll. I Historia 1a2 och Historia 1b anges att undervisningen ska behandla "[o]lika historiska frågeställningar och förklaringar när det gäller långsiktiga historiska förändringsprocesser i ett kronologiskt perspektiv som speglar både kontinuitet och förändring" och "[l]ångsiktiga historiska perspektiv på förändrade maktförhållanden och olika historiska förklaringar till dem".

Författare av läromedel liksom även verksamma lärare har alltså tydliga skrivningar i styrdokumentet att förhålla sig till. Det framgår dock inte vad en förklaring är och inte heller vad som krävs för en sådan eller hur en sådan kan läggas upp. Därmed ges stora möjligheter för läromedelsförfattare att utveckla sina lärobokstexter vad till exempel gäller narrativ, bruk av källmaterial eller instuderings- eller diskussionsfrågor.

Förklaringar i historieundervisning

I detta avsnitt presenteras forskning om historiska förklaringar och hur de genomförs inom ramen för historiskt tänkande-inriktningen.

Forskning om historiska förklaringar i klassrum och i läromedel

Flera studier har de senaste åren undersökt bruket av förklaringar i skolämnet historia. I huvudsak har de fokuserat på hur lärare arbetar med förklaringar i sin klassrumsundervisning. Joakim Wendell pekar till exempel ut ett antal områden av betydelse för att elevers förståelse av förklaringar ska stärkas: det behövs kunskap om och förmåga att använda begrepp, värdet av komparation lyfts fram och likaså värdet av att kunna använda kontrafaktiska resonemang.

Dessa delar betecknas som ”redskap eller tankeredskap” och är ”hjälpmedel” som läraren använder ”i undervisningen för att åskådliggöra förklaringar” (Wendell 2014: 8, not 40 s. 11).

I Nersäters licentiatuppsats problematiseras ”minneshistoria”, att undervisningen enbart förmedlar ”innehållsliga faktakunskaper” (Nersäter 2014: 4–8, citat s. 4). Läromedels narrativa innehåll presenteras som ”sanna faktatexter” som ska memoreras (Nersäter 2014: 7). Målsättningen med undersökningen är att utveckla undervisningen och i fokus står vad skolelever behöver lära sig för att ”kunna resonera om orsak inom gymnasieämnet historia” liksom att ”kunna tolka och använda källor” samt en diskussion av upplägget av undervisningens för att stärka dessa förmågor (Nersäter 2014: 32). I denna undersökning finns värdefulla resultat om hur elever kan arbeta med källor och använda dem i relation till förklaringar och även vilka problem som finns vid arbete med historiska förklaringar.

Olofsson (2011) studerar klassrumskommunikationen i en grundskoleklass årskurs 9 med frågan hur elever når en medvetenhet om och förståelse för det förflutna, i detta fall första världskriget. Inriktningen tar upp relationen mellan lärare, elever och historieämnet så som de uttrycks i ett klassrum. Fokus ligger på läraren och hur vederbörande lägger upp undervisningen, men samtidigt finns återkommande referenser till läroboken som till viss del begränsar lärarens innehållsval. Läraren tar upp värdet av att annan information används och tillhandahåller flera olika läromedelstexter. Informanten uttrycker kritik mot lärobokens begränsade framställning:

det finns ingen bra lärobok i historia, som jag skulle ... köpa rakt av och liksom tyckte räckte [...] jag menar att en lärobok för högstadiet där man behandlar mellankrigstiden säg på, fyra sidor, eller tre liksom, och då, då är det ju väldigt mycket information och fakta men samtidigt så är det svårt att se dom här sakerna framför sig, och man behöver förklara dom, placera in dom i sammanhang. (Olofsson 2011: 105)

Läroböckerna blev ”stofförmedlare” av det historiska innehållet som läraren utgick ifrån och utvecklade i klassrumssamtalet (Olofsson 2011: 210). Då läraren såg läroboken som alltför ensidigt inriktad på politiska förhållanden, blev responsten att komplettera med annat material, bland annat genom att ta upp kulturhistoriska förhållanden. Läroboksinnehållet fungerar här både som en utgångspunkt och begränsning och föranleder en diskussion av dess innehåll.

Historiskt tänkande

Historiskt tänkande-inriktningen, eller historievetenskapligt tänkande,¹ står i opposition till en skolundervisning som baseras på mekanisk kunskaps-

¹ ”Historiskt tänkande” är en direktöversättning av det engelskspråkiga ”historical thinking”. Uttrycket ”historievetenskapligt tänkande” ligger närmare det ursprungliga uttryckets

överföring och memorerande av historiska fakta och förhållanden. Historiskt tänkande-inriktningen baseras på en teoretisk struktur grundad i historiska begrepp och färdigheter hämtade från fackhistorikers verksamheter vilka tänks användas i undervisningssammanhang för att engagera elever i att genomföra historiska undersökningar, nå kunskap och förståelse och dra slutledningar. I inriktningen betonas kognitiva processer varigenom elever kan nå fram till historisk kunskap och förståelse genom att använda historiska begrepp för att analysera och värdera historiska orsakssamband, förändringar, signifikans, tolkningar med mera.

Ett historiskt perspektiv på historiskt tänkande ger en start i England under 1970-talet.² I tider då historia sågs som ett ointressant ämne, kom ett brittiskt försök att utveckla historieundervisningen, vilket 1972 ledde till ett projekt med detta syfte, ”Schools Council History 13–16 Project”. I en utvärdering av projektet framkom värdet av ”historical enquiry” och relevansen av historievetenskapliga begrepp såsom bevis, rekonstruktion, motivering, orsakssamband, förändring och kontinuitet och samband då-nu (Shemilt 1980: 7). I en genomgång av projektets elevpåverkan tas bland annat orsakssamband, förändring, kontinuitet, metodologi och innehållskunskap upp närmare (Shemilt 1980: 30–39). Shemilts bedömning var att projektet hade förändrat elevers perspektiv på historia till att vara en problemlösande disciplin och därmed gått utöver en memorerande inriktning (Shemilt 1980: 87–88). Shemilts utvärdering blev en grund för fortsatt läroplansutveckling och forskning kring historiskt tänkande i Storbritannien.

Nästan 40 år senare menar författarna till en översikt av historiskt tänkande att det saknas en av alla överenskommen definition i den anglosaxiska forskningen, fastän det finns likheter i konceptualiseringar av ämnet hos olika forskare (Lévesque & Clark 2018). I översikten visas på skillnader mellan inriktningar på historiskt tänkande, relaterade forskningsämnen samt skiftande utbildningsmässiga implikationer i fyra olika länder: England, Tyskland, Kanada och USA. I till exempel Tyskland utvecklades inriktningen till ett fokus på historiemedvetande medan historiskt tänkande-inriktningen i USA lett till ett fokus på vissa historievetenskapliga färdigheter (att läsa historiska texter) och utvecklande av medborgarutbildning (Lévesque & Clark 2018: 124–126, 130–135). Gemensamt för inriktningarna var betoningen av att det fanns ett värde i att skolelever fick insikter och vissa färdigheter i hur historisk kunskap skapades. Det medförde att historieämnet presen-

egentliga innebörd, men då det första uttrycket verkar ha satt sig i svenska används det fortsättningsvis.

² Enligt Karlsson (2014: kapitel 1) finns det samband mellan det amerikanska ”historical mindedness”, lanserat av American Historical Association 1898, det engelska ”historical thinking” från 1970-talet och tysken Jörn Rüsens och dansken Bernard Eric Jensens ”historiemedvetande” under 1980- och 1990-talen. Inriktningarna ”har formulerats under perioder då historieundervisningen [...] varit ifrågasatt eller i behov av legitimering” (Karlsson 2014: 40) av fackhistoriker, historielärare och filosofer i mötet med pedagoger och kognitiv psykologi.

terades som en ämnesdisciplin i stället för ett kunskapsstoff av namn, datum och platser att memorera och upprepa. Kunskaper i att kunna analysera, tolka och använda information om det förflutna skulle visa historiens komplexitet.

I Kanada utvecklades genom Peter Seixas med flera efter 2000 en ny inriktning på historieundervisningen genom att fokusera på historiskt tänkande. Ett "Historical Thinking Project" (HTP) skapades 2011 i vilket sex utgångspunkter skulle utgöra grunden i historieundervisningen: elever ska kunna förhålla sig till och etablera historisk signifikans, använda historiska källor, identifiera kontinuitet och förändring samt analysera orsak och effekt, sträva efter att förstå det förflutna och slutligen kunna förhålla sig etiskt till det förflutna (HTP; Seixas 2009: 28–29). Denna variant av historiskt tänkande har nått stort genomslag i skolor i de flesta av Kanadas provinser och territorier i läroböcker, i lärarutbildningar och fortbildningar för lärare samt i museitställningar (Lévesque & Clark 2018: 130). Organisationen *Historica Canada* publicerade 2021 en genomgång av historieundervisningen i Kanadas provinser och territorier som visade på en fortsatt stark ställning för historiskt tänkande-inriktningen, exempel genom utvecklingen av en lärobok som ska fungera i sammanhanget (*Historica Canada* 2021).

Van Drie och van Boxtel är inriktade på "historical reasoning", "historiskt resonerande". I denna del av historiskt tänkande-inriktningen läggs ett större fokus på elevens aktiva roll i att uppnå historisk kunskap. Historiskt tänkande och resonerande är båda inriktade på att förstå det förflutna och båda laborerar med historievetenskapliga begrepp såsom orsak, kontinuitet och förändring med mera. Den givna definitionen av historiskt resonerande, "an activity in which a person organizes information about the past in order to describe, compare, and/or explain historical phenomena" (van Drie & van Boxtel 2008: 89), fokuserar tydligare på eleven som ett aktivt subjekt.

Historiskt tänkande-inriktningen utgår ifrån historieämnet som en akademisk disciplin och använder de delar som lämpar sig som grund för skolämnet. Det akademiska historieämnet är omfattande och alla delar av historiedisciplinen kan inte användas och det har lett till diskussioner av vilka disciplinära begrepp som antas vara relevanta för skolundervisningen. Det har lett till både variationer och överlappningar, se Tabell 1.

Historiskt tänkande-traditionen har som sagt olika inriktningar och har tillkommit på olika sätt, vilket till viss del framkommer i Tabell 1. Limón (2002) diskuterar begreppsutveckling i ämnet historia och Lévesque (2008) diskuterar begreppet historiskt tänkande från en delvis historie-filosofisk utgångspunkt som skulle kunna utgöra en grund för skolans historieutbildning. Wineburg har en kognitiv inriktning och fokuserar på läsning och förståelse av texter inklusive historiska källor (Karlsson 2014: 67–69) och alla begrepp som han använder enligt Tabell 1 ("sourcing, contextualization, close reading, corroborating") är relaterade till just detta. Medan Lee, Dickinson & Ashby (1998) och Lee & Ashby (2000) liksom van Drie & van Boxtel (2008) diskuterar empiriska undersökningar, presenterar

Seixas & Morton (2013) en manual vari centrala delar av historiskt tänkande presenteras såsom praktiska färdigheter som kan användas i kanadensisk skolundervisning. Sammanfattningsvis saknas en gemensam definition av historiskt tänkande samtidigt som det förslag som kommer från Seixas & Morton (2013) har fått ett visst genomslag.

Tabell 1 Exempel på disciplinära begrepp inom historiskt tänkande-inriktningen

Lee, Dickinson & Ashby 1998, "Researching children's ideas about history"	evidence, explanation, cause, empathy
Lee & Ashby 2000, "Progression in Historical Understanding"	evidence, accounts, cause, understanding
Wineburg 2001, <i>Historical Thinking and Other Unnatural Acts</i>	sourcing, contextualization, close reading, corroborating
Limón 2002, "Conceptual Change in History"	evidence, cause, explanation, empathy, time, space, change, source, fact, description, and narration
Lévesque 2008, <i>Thinking historically</i>	historical significance, continuity and change, progress and decline, evidence, historical empathy
van Drie & van Boxtel 2008, "Historical Reasoning"	asking historical questions, use of sources, contextualization, argumentation, use of substantive concepts, use of meta-concepts
Seixas & Morton 2013, <i>The Big Six</i>	historical significance, primary source evidence, continuity and change, cause and consequence, historical perspectives, ethical dimension

Historiskt tänkande-inriktningen förekommer i svensk forskning även om dess innehåll presenteras olika i skiftande sammanhang. Stymne förstår det "historiska tänkandet" på olika sätt, bland annat som ett vetenskapligt tänkande, även om det också finns ett "vardagligt historiskt tänkande" (Stymne 2017: 44) som inte är vetenskapligt, och om man antar denna inställning blir det en fråga om vilken relationen ska vara mellan det akademiska ämnet historia och skolämnet historia. Det finns "meningsskapande strukturer"/"djupstrukturer" (Stymne 2017: 41) i det akademiska ämnet, som på något sätt ska användas och presenteras i skolämnet, vilket även är grunden för van Drie och van Boxtel, se nedan.

Det finns andra studier som på olika sätt arbetar med historiskt resonerande. Lilliestam (2013) undersöker historiskt resonerande i undervisningssammanhang och hur förmåga att "resonera historiskt i termer av aktör och struktur" kan utvecklas (2013: 19). Det empiriska underlaget består

av studiet av undervisning och elevers verksamhet i tre gymnasieklasser. Ett annat exempel är Johansson (2019) som kopplar samman begreppet historiskt resonerande med elevers användande av historiska källor (2019: 13–15) på mellanstadiet och gymnasieskolan.

Ovan presenterade svenskspråkiga undersökningar har använt historiskt tänkande eller resonerande på olika sätt: genom hur nyckelbegreppet aktör och struktur har använts liksom hur källor har använts. I denna artikel approcheras denna inriktning på ytterligare ett sätt: genom att undersöka hur lärobokstextens sammansättning kan relateras till historiskt tänkande-inriktningen.

Van Dries och van Boxtels teoretiska ramverk

Van Drie & van Boxtel har presenterat ett teoretiskt ramverk för att kunna beskriva och analysera elevers historiska resonerande (van Drie & van Boxtel 2008, van Boxtel & van Drie 2013 och van Boxtel & van Drie 2018). Deras modell är förhållandevis mer utvecklad än andras diskussioner av historiskt tänkande och har valts som utgångspunkt i undersökningen.

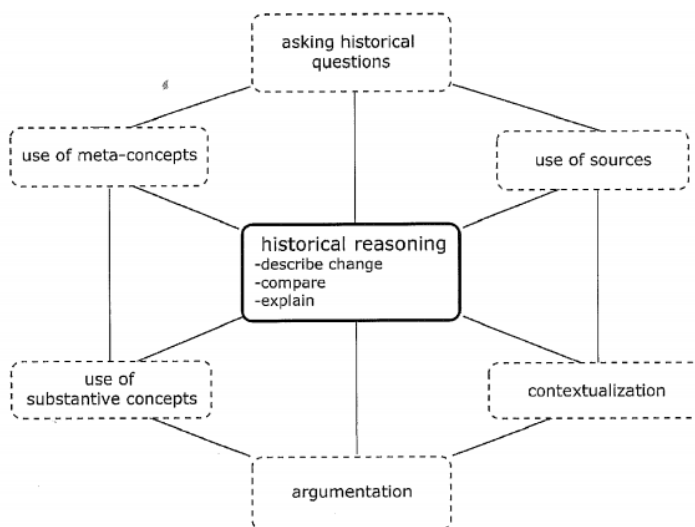
Begreppet "historical reasoning" är som nämndes en variant av historiskt tänkande. Definitionen är inriktad på ofta förekommande begrepp i denna inriktning såsom att hantera och arbeta med förändring, jämförelser och förklaring (van Drie & van Boxtel 2008: 89; van Boxtel & van Drie 2013: 45).³ Detta kan göras genom att ställa historiska frågor och kontextualisera, använda historiska begrepp och presentera en tolkning av det förflutna baserad på källors innehåll. Kvaliteten hos elevens historiska tänkande och resonerande grundas bland annat i uppgiftens inriktning, ämnesområdet och det historiska material som gives, och till detta kan läromedel inkluderas.

Van Dries & van Boxtels ramverk består av flera delar (van Drie & van Boxtel 2008, van Boxtel & van Drie 2013). Dessa är historiska frågor, källanvändning, kontextualisering, argumenterande samt användande av innehållsbegrepp (det historiska innehållet). I mitten av figuren tas centrala delarna av historiskt resonerande upp: förändring, förklaring och komparation. Detta är så kallade nyckelbegrepp (på engelska "second order concepts", på svenska även tankebegrepp eller tankeredskap eller metabegrepp) som är historievetenskapliga strukturerande begrepp som ordnar och skapar mening i historiska förhållanden. I mitten presenteras de begrepp som van Drie & van Boxtel menar är av särskild betydelse.⁴ Listan i Tabell 1 visar

³ Van Drie & van Boxtel 2008: 89: "We define historical reasoning in the context of history education as an activity in which a person organizes information about the past in order to describe, compare, and/or explain historical phenomena".

⁴ Van Boxtel & van Drie har relaterat sitt ramverk till flera olika delar av en undervisningsprocess. I van Boxtel & van Drie (2013: 45–52) tas skriftliga uppgifter och olika typer av klassrumsaktiviteter upp. Det sistnämnda är utvecklat i van Boxtel & van Drie (2017) utifrån begreppet "dialogic history teaching". I van Drie & van Boxtel (2010) analyseras direktkopplade ("on-line") skriftliga internetdiskussioner via en skriftlig samtalsfunktion ("chat") med syfte att genomföra ett gemensamt skriftligt arbete. I van Boxtel & van Drie (2018) finns en sammanfattande genomgång av perspektivet.

att det finns flera än tre nyckelbegrepp som anses vara adekvata i historiskt tänkande-inriktningen.



Figur 1 Modell över delarna i "historical reasoning".

Figur hämtad från Jannet van Drie & Carla van Boxtel, "Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past", *Educational Psychology Review* 20 (2008): 90.

Historiskt tänkande och läroböcker

Utgångspunkten är här att de presenterade beståndsdelarna i van Dries & van Boxtels modell kan användas för att analysera läroboksinnehåll och tre av dessa har valts: frågeställandet, källor, kontextualisering. Dessa tre delar i figuren kommenteras tillsammans med en koppling till läroboksinnehåll. Här har analyser av argumentering valts bort, alltså ett underlag för eleven att på ett medvetet sätt använda rationella argument för att beskriva, förklara eller jämföra, liksom analyser av begreppsanvändningen (innehålls- och nyckelbegrepp) då undersökningen skulle bli alltför omfattande.

Den första delen gäller **frågeställandet**. Frågor används allmänt i läromedel men har olika karaktär. Medan till exempel en sluten fråga har bestämda svarsalternativ har inte en öppen fråga detta utan kräver ett resonerande och en diskussion. Frågor som enbart handlar om att underlätta och öka förståelsen av textens innehåll, instuderingsfrågor, kan vara del av en lässtrategi, men har ringa betydelse för att kunna diskutera innehållet. Förklarande frågor kan formuleras som utvärderande frågor som berör orsaksförhållanden, jämförelser och kräver värderingar av källors innehåll. Medan frågor kan omfatta renodlade faktaförhållanden som till exempel när medeltiden startade, kan utvärderande frågor, som gäller motiveringar och

kopplingar till källmaterial som grund för ett mer argumenterande svar, vara en utgångspunkt för ett historiskt tänkande.

Den andra delen är att primära och berättande **källor** liksom avbildningar kan användas i undervisning och i viss utsträckning inkluderas i läromedel. Källor kan på samma gång användas som en källa till information att använda i ett resonemang liksom för att värdera dess tillförlitlighet, alltså att använda källkritik. I den anglo-saxiska historiskt tänkande-inriktningen är källanvändning central.

Den tredje punkten gäller **kontextualisering**. Utmaningen för läraren liksom för läroboksförfattaren är att skapa ett adekvat sammanhang, en referensram, för att eleven ska kunna förhålla sig till det historiska ämnesområdet för att kunna beskriva eller förklara eller vari nu utmaningen ligger. Att kontextualisera innebär att presentera och ange karakteristika för den särskilda tid och plats och andra relevanta sammanhang som berör det behandlade ämnet. Kontextualisering kan bland annat innebära en kronologi, angivelsen av rum och plats, och avgränsningar i form av sociala, politiska, ekonomiska eller andra strukturer.

Förklaringar i läromedel för historia

Ett läromedel används på olika sätt. Det kan ge en grund för elevens förståelse och kunskap om historien samt även en förmåga att mer aktivt förhålla sig till det förflutna, till exempel kunna föra ett resonemang om det och bland annat ägna sig åt historisk förklaring. Undervisning och lärande inom historieämnet kan relateras till en förmåga att, utifrån och med hjälp av historiska fakta, resonera och argumentera samt dra slutsatser om vad som förevarit i det förflutna. Lärobokens innehåll kan vara mer eller mindre tillmötesgående för detta och syftet är att undersöka vilka historiska förklaringar läromedelsförfattare ger till starten av det kalla kriget. I undersökningen används delar av van Boxtels & van Dries ramverk som utgångspunkt för att beskriva och analysera innehållet i läromedel. Elevers lärande sker i en interaktion med andra elever och lärare och de materiella förutsättningarna, inklusive läromedel (van Boxtel & van Drie 2018: 160).

Läroboksförfattarnas inställning till historieämnet

I undersökningen studeras sju vanligt förekommande läroböcker som används i kurs 1b i gymnasieskolan och som omfattar 100 poäng. Läroböckernas omfång varierar stort, se Tabell 2 för en översikt. En introducerande fråga gäller författarnas presenterade inställning till historieämnet liksom till historia som skolämne. Sådant tas upp i förord och/eller de initiala kapitlen som presenterar läroboken, dess tänkta användning, och centrala delar av fackämnet liksom av skolämnet historia (Olsson 2014: kapitel 5).

Samtliga studerade läroböcker har en presentation av historieämnet och dess innehåll, betecknade som "teoretiska" kapitel i Tabell 2. Därtill förekommer förord som kan innehålla beskrivningar av författarnas intentioner

med läroboken. Omfattningen och inriktningen av dessa två delar varierar stort. Medan Alm & Alm (2014) lägger 1,21% av lärobokens sidantal på detta område, använder Larsson (2016) 8,54% av sidantalet på detsamma. Andel i procent säger inte mycket då läroböckerna bland annat varierar stort i antal sidor, sidstorlek och användande av text relativt av bilder, men det är uppenbart att författarnas ambitioner skiljer sig avsevärt.

Tabell 2 Läroböckers presentation av lärobokens innehåll samt av historieämnet

Lärobok	Antal sidor	Förord och/eller teoretiska kapitel om historieämnet, antal sidor
Alm & Alm 2014	414	5
Almgren <i>et al.</i> 2011	452	6
Elm & Thulin 2011	368	20
Ericsson & Hansson 2017	661	36
Larsson 2016	316	27
Långström <i>et al.</i> 2012	435	16
Nyström <i>et al.</i> 2016	468	24

Kommentar: Samtliga läroböcker gäller för kurs 1b på gymnasiet.

I praktiken diskuteras här bland annat vad som av van Boxel & van Drie anförs som ”meta-concepts”, nyckelbegrepp. Läroböckerna tar upp, definierar och förklarar inriktningar som är centrala i historievetskapen såsom historisk förändring, förklaring, komparation i tid eller rum eller andra nyckelbegrepp. Dessa begrepp hör i huvudsak hemma i de teoretiska kapitlen och då förklaringar, som tidigare visats, inte tas upp närmare är det förväntat att förklaringsproblematiken har en ringa roll i de undersökta kapitlen.

I flera läroböcker nämns förklaringar. I till exempel Alm, *Historia 1B* (2014) påpekas vikten av historiekunskaper och att ”människans värld ska förstås” (2019: 5), men det påpekas också att ”[M]an försöker förstå och förklara varje historisk epok och förändring utifrån dess egna förutsättningar” (2019: 6), vilket tyder på en inriktning på förklaring.

Det finns exempel på att förklaringar kan vara problematiska. Tidigt i det teoretiska kapitlet i Nyström *et al.* (2016) kommer man in på hur historiker arbetar samt på förklaringsproblematiken. Under rubriken ”Historiska förklaringar och förändringar” (2016: 11–12) anförs att det är en sak att med hjälp av källkritik komma fram till vad som har hänt, medan det är svårare att ”förklara *varför* det blev som det blev”.

Förklaring är dock inte ett centralt begrepp i de undersökta läroböckerna, särskilt jämfört med begrepp såsom ”historiesyn” och ”historiebruk” som i flera fall presenteras utförligt. Detta resultat gör rimligen att man inte kan förvänta sig att läroböckerna kommer att fokusera på att förklara det kalla krigets start.

Akademisk forskning och kalla krigets start

I undersökningen tas upp hur lärobokstexten är sammansatt för att möjliggöra elevers kunskap och förmåga att resonera som leder fram till en förklaring av det kalla krigets start. Läroboken kan ses som en speciell genre som lyder under sina egna förutsättningar, bland annat då innehållet i större eller mindre utsträckning är kopplad till styrdokument och ämnesplan, vilka tidigare har redovisats. Inte i någon lärobok har det i förord eller inledande teoretiska kapitel framgått att innehållet har en akademisk grund. Läroboksförfattare är vidare oftast inte disputerade inom ämnet men har undervisningserfarenhet liksom överväganden och förväntningar från kollegor om vad som anses tillhöra ämnet.

Det kalla krigets start är väl behandlat i akademisk forskning. Det finns en tydligt historiografisk utveckling från traditionalister som förklarar kalla kriget med att det sovjetiska agerandet skapade mellanstatliga konflikter och den internationella uppdelning som det kalla kriget bestod av, till revisionister som förklarar kalla kriget med att USA var den ekonomiskt och politiskt drivande aktören medan Sovjet enbart responderade på amerikansk politik och ekonomisk politik, samt slutligen till post-revisionismen som har en mer diversifierad förklaring och lägger vikt vid båda supermakternas agerande samt även vid vissa inrikespolitiska gruppers politiska inflytande. Post-revisionismen är idag den dominerande inställningen bland historiker (Lundestad 2015: 23–25).

Analys av förutsättningar för historiskt lärande i läromedel för historia

Nedan presenteras några resultat av undersökningen av innehållet i läroböckerna med utgångspunkt från Figur 1 ovan och genomgången i avsnitt "Historiskt tänkande" ovan. Det är en bedömningsfråga vilken betydelse de olika delarna i den presenterade modellen har för att ett lärande ska kunna resultera i ett historiskt tänkande motsvarande historia som en akademisk disciplin. Här har tre delar valts ut. Det kan argumenteras för att källsituationen är av stor vikt; åtminstone avgörs ambitionsnivån av tillgången till källor. Ju flera och ju mer adekvata källor som är inkorporerade i läroboken, desto närmare kommer man en central del av historieämnet: en empirisk vetenskap som rekonstruerar det förflutna genom kritisk granskning av källor. Historieämnet presenterar även en historieskrivning och den syns i kontextualiseringen. Om inte källor finns tillhanda kan elever utgå ifrån kontextualiseringen och de centrala historiska begrepp som läroboksförfattaren presenterar. Eleven kan arbeta med innehållet genom de ställda frågorna och kan slutligen presentera ett historiskt tänkande. De tre valda delarna i modellen diskuteras i den anförda ordningsföljden.

Källor

Hur används källor i läroböcker? Med källa åsyftas här både primär- och sekundärkällor. Exempel på textbaserade källor är officiella avtal och tal och därutöver finns källor som bilder (fotografier, teckningar, affischer med

mera). De undersökta svenska läroböckerna är relativt fattiga på källor. En jämförelse kan göras med fyra länders läroböckers källor i respektive kallakrigs-avsnitt.

Undersökningen av fyra spanska och fyra italienska läroböcker visar 90 källor/avsnitt i de spanska och 71,6 källor/avsnitt i de italienska läroböckerna (Álvarez-Martínez-Iglesias med flera 2021: 143). En undersökning av fyra franska och fyra engelska läroböcker visar 143 källor/avsnitt i de engelska och 503 källor/avsnitt i de franska läroböckerna (Van Nieuwenhuysse 2016: 33). Svenska läroböcker har betydligt färre källor, se Tabell 3. Samtliga spanska, italienska, franska och engelska läroböcker har textbaserade källor medan flera av de svenska läroböckerna inte har några textbaserade primärkällor alls. Gemensamt för samtliga läroböcker, italienska, spanska, franska och engelska samt svenska är att visuella källor, alltså bilder med mera, utgör den absoluta merparten.

Tabell 3 Läroböcker: förekomst av källor relaterade till det kalla kriget

Lärobok	Texter	Bilder
Alm & Alm 2014	0	17
Almgren <i>et al.</i> 2011	5	10
Elm & Thulin 2011	0	16
Ericsson & Hansson 2017	0	20
Larsson 2016	2	9
Långström <i>et al.</i> 2012	0	4
Nyström <i>et al.</i> 2016	0	14

Kommentar: Bilder är fotografier, teckningar, affischer med mera. Exempel på textbaserade källor är officiella avtal och tal. Kartor är inte inräknade.

I Frankrike och framför allt England finns en tydlig inriktning på historiskt tänkande (Van Nieuwenhuysse 2016: 26). I undersökningen av italienska och spanska läroböcker betonas värdet av "historical-thinking skills" och "historical thought" (Álvarez-Martínez-Iglesias med flera 2021: 138), vilket motsvarar en inriktning på historiskt tänkande. I dessa fyra länder finns alltså en annan utgångspunkt än den i Sverige. En skillnad i förekomsten av källor i läroböckerna kan dock ha andra orsaker än om det föreligger en inriktning mot historiskt tänkande eller inte.

I stor utsträckning illustrerar källorna lärobokstexten i stället för att användas som en del av lärandet. Av primärkällorna i de undersökta franska och engelska läroböckerna har 50% av de engelska och 28% av franska läroböcker en illustrativ funktion (Van Nieuwenhuysse 2016: 40), medan av källorna i italienska hade 52% och i spanska läroböcker 48% en illustrerande funktion (Álvarez-Martínez-Iglesias med flera 2021: 144). I de svenska läroböckerna har nästintill samtliga källor i avsnittet om kalla kriget en illustrativ funktion.

I alla svenska läroböcker som undersöks finns källor som kan relateras till det kalla krigets start i form av fotografier, affischer, i några fall skämtteckningar eller textbaserade källor (utdrag ur officiella tal eller deklamationer). I flera fall refereras delar av Churchills tal om järnridån liksom utdrag från Trumandoktrinen och Marshallplanen. Exempel på källbruk är Almgren *et al.* (2011) som återger delar av Marshallplanen (2011: 327) och Churchills ”järnridå”-tal (2011: 330). Trumandoktrinen med mera refereras i samtliga läroböcker fast i varierande omfattning; Ericsson & Hansson (2017) är ett exempel på en lärobok med ett utförligt referat av Trumandoktrinen och Marshallplanen (2017: 548–550).

I få fall används källor för att förklara det kalla krigets start. Almgren *et al.* (2011: 330) är ett exempel och Larsson (2016: 225) ett annat då han presenterar Churchills ”järnridå”-tal och vidare problematiserar denna primärkälla. Larsson (2016: 205) är vidare ensam om att presentera ett utdrag av ett uttalande från en till Stalin närstående, Georgij Malenkov, som kommenterar Marshallplanen. Dessa två källor kunde tillsammans användas för att analysera olika perspektiv på det kalla krigets start.

Sammanfattningsvis kan sägas att källor, med ett par undantag, inte används för att förklara det kalla krigets start. Då historiska tänkandemotriktningen lägger fokus på användande av källor, ligger inte de källfattiga svenska läroböckerna i linje med denna inriktning.

Kontextualisering

Denna del gäller frågan om läroboksförfattarna tillhandahåller tillräckliga historiska sammanhang för att ge förklaringsunderlag. Då källor inte förekommer i större utsträckning och elever därmed inte kan utgå ifrån dessa, blir kontextualiseringen av stor betydelse. Den utgör grunden för elevers förståelse av ämnet och därmed bestämmer kontextualiseringen till stor del lärobokens ambitionsnivå.

Kontextualiseringen innebär flera utmaningar. Huijgen & Holthuis (2015) fokuserar på att elever utgår ifrån sin omedelbara situation, nutida idéer, föreställningar och perspektiv, vilket blir ett problem då de ombeds att se det förflutna som annorlunda, och elever har därigenom svårt att förstå och tolka historiska förhållanden och händelser. Huijgen & Holthuis använder begreppet ”presentism” för att beteckna en sådan svårighet att relatera till det förflutna och presenterar ett förslag på en didaktisk process för att hantera det.

Processen är tredelad. Det första steget går ut på att göra eleverna medvetna om sin inställning, alltså den bias som ”presentism” innebär. Det andra steget handlar om att eleverna rekonstruerar den historiska kontexten genom att ställa frågor till ett källmaterial genom att undersöka källans innehåll och tillkomst (var?, när?, hur? med mera), samt ta upp källans socio-kulturella, ekonomiska och politiska strukturer. Elever är ofta ensidigt inriktade på bara en del, till exempel innehåll, utan att lyckas relatera till flera strukturer i den historiska kontextualiseringen. Som tredje del i processen tolkar eleven återigen det förflutna men med en större medvetenhet om sina

tidigare intuitiva idéer, föreställningar och perspektiv (Huijgen & Holthuis 2015: 52–54).

Om inriktningen på presentism kvarhålls i en diskussion är det en tydlig utmaning för läroboksförfattaren att skapa en funktionell framställning för elever. Relativt litet utrymme läggs på det kalla kriget, i allmänhet 16–18 sidor, se Tabell 4 (Almgren *et al.* 2011 utgör ett undantag och lägger mest utrymme på området). En kontextualisering kan bland annat innebära 1) en kronologi som tar upp specifika händelser eller faser och perioder som är av relevans, 2) rum och plats varigenom en fysisk avgränsning presenteras, och 3) avgränsningar i form av sociala, politiska, ekonomiska eller andra strukturer.

Tabell 4 Omfattning av avsnitten om Kalla kriget

Lärobok	Antal sidor	Kalla kriget i %-andel
Alm & Alm 2014	414	3,9%
Almgren <i>et al.</i> 2011	452	6%
Elm & Thulin 2011	368	4,6%
Ericsson & Hansson 2017	661	2,7%
Larsson 2016	316	5,7%
Långström <i>et al.</i> 2012	435	3,2%
Nyström <i>et al.</i> 2016	468	3,6%

Kommentar: Samtliga läroböcker gäller för kurs 1b på gymnasiet. Svenska eller nordiska förhållanden är inte inräknade.

En översikt visar att det kalla krigets start på olika sätt kopplas till det andra världskrigets slut och tiden därefter. Omfattning och disposition varierar från att kalla krigets start inte problematiseras till mer omfattande behandling.

I Ericsson & Hansson allokeras många sidor till det kalla kriget (2017: 545–566). En periodisering ges ("Tiden från 1945 till 1991 har blivit känd som det kalla krigets epok" 2017: 542) och i anslutning till detta presenteras en tidslinje och ett antal begrepp (2017: 544). Författarnas bruk av epokbegreppet är problematiskt då det anger en längre och avgränsad tidsperiod som tänks innehålla karakteristiska kännetecken. Det finns ett värde i att diskutera det kalla kriget mer specifikt i relation till andra delar av den efterkrigstida historien. Det kalla krigets start är till stor del ett mellanstatligt fenomen. Då det kalla krigets kronologi beskrivs (2017: 545–566) görs det utan en tydlig åtskillnad mellan mellanstatliga förhållanden och inrikespolitik och således tas den amerikanska medborgarrättsrörelsen upp under kallakrigsrubriken: blandningen av mellanstatliga och inrikespolitiska förhållanden gör att kontextualiseringen inte är klargörande.

I Larsson (2016: 201–203) finns en i akademiska sammanhang ovanlig framställning av det kalla krigets start. Ideologiska motsättningar anges som centrala, med startpunkten i ryska revolutionen 1917 och bildandet av det "kommunistiska Sovjetunionen" som ställs mot det sedan tidigare existerande

”marknadskapitalistiska USA”. På grund av dessa olika ”samhällssystem [...] utvecklades en ömsesidig misstro” (2016: 202), en konflikt som blev manifest mot slutet av andra världskriget. Detta är ett systemperspektiv som innebär att det finns en latent konflikt i det internationella politisk-ekonomiska systemet. Tillsammans med de källor som inkluderas i läroboken kan denna lärobokstext ligga till grund för elevers reflektion och problemlösning och en självständig tolkning av det förflutna.

Sammanfattningsvis är det uppenbart att det i läroböckerna läggs olika fokus på det kalla krigets start och att vissa författare inte anser att denna aspekt av det kalla kriget är en väsentlig del. De korta texterna försvårar en tillräcklig kontextualisering, framför allt vad gäller strukturella avgränsningar i form av sociala, politiska, ekonomiska eller andra omständigheter.

Det av Huijgen & Holthuis (2015) presenterade problemet med presentism löstes i deras forskningsprojekt genom att utveckla en klassrumsbaserad didaktisk process. Eleverna lärde sig ett ökat kritiskt förhållningssätt till källor för att inte låta sig styras av deras samtida perspektiv. Målsättningen var insikten att människor i det förflutna hade andra politiska och socio-kulturella liksom moraliska övertygelser och normer jämfört med elevernas samtid. En utvecklad lärobokstext kan dels användas genom att tillhandahålla källor som kan användas till ett ifrågasättande av elevers föreställningar, dels tydligt presentera den komplexa process som det kalla krigets start var med individuella idiosynkrasier, inrikespolitiska och mellanstatliga politiska och ekonomiska processer.

Frågor

Läroböckers frågor eller presentationer av historiska problem kan relateras till historiskt tänkande-inriktningen där förklaringar ingår. Frågors och uppgifters funktion varierar. Det förekommer så väl instuderingsfrågor som beskrivande, förklarande eller utvärderande frågor. Om det inte finns frågor i läroboken med annan funktion än att repetera innehållet försvinner en viktig grund för elevens lärande.

En komparation kan göras med hjälp av Bramanns (2021) undersökning av frågeställningar i österrikiska läroböcker. I den österrikiska inriktningen på historiskt tänkande betonas bland annat historiskt frågeställande (*Fragekompetenzen*) utöver metod- och självorienteringsförmåga (Bramann 2021: 377). Läroböckernas uppgifter kategoriserades i nivåer med olika ”cognitive performance”. Nivå 1 refererar till reproduktion och repetition av läroboksinnehållet; nivå 2 medför en viss självständighet i att förklara innehållet; nivå 3 omfattar reflektion och problemlösning och en självständig tolkning av det förflutna och denna nivå motsvarar ett historiskt tänkande. Bramanns undersökning av ett avsnitt i 14 läroböcker visar att merparten av uppgifterna krävde elevaktiviteter motsvarande nivå 1–2, medan enbart 17% motsvarade nivå 3 (2021: 380–382). Slutsatsen är att ”the tasks provided by Austrian textbooks seem to be less suitable to promote historical thinking” (Bramann 2021: 390).

De svenska läroböckernas frågeformuleringar är normalt nivå 1-frågor, alltså repetitionsfrågor såsom till exempel under rubriken "Minns du" (Elm & Thulin 2011: 289, 298). Det finns dock försök till mer utmanande uppgifter, till exempel "Analys och tolkning" (Elm & Thulin 2011: 298). Frågor om det kalla krigets start finns men då de i allmänhet inte kopplas till källor och lärobokstexterna är vaga handlar det om mekaniska återgivning av innehållet.

Den tydligaste nivå 3-frågan ställs av Larsson (2016: 225) som återger Churchills "järnridå"-tal tillsammans med flera frågor och Almgren *et al.* (2011: 330) gör något liknande. I Larsson (2016: 225) finns vidare exempel på ett kumulativt lärande då först nivå 1-frågor ställs: "Vilken bild ger Churchill av", vilket gäller ett återgivande av källan; sedan en nivå 2-fråga: "Vilket syfte hade [Churchill]" som medför en vidgad tolkning av källan; och slutligen kommer en nivå 3-fråga: "Om man vill använda detta tal som en källa [...] vilka kritiska frågor bör man då ställa till sig [...]?", vilket omfattar en reflektion och vidare tolkning. Här framstår värdet av källbruk tydligt.

Sammanfattningsvis kan stora skillnader konstateras mellan läroböcker från att i ringa utsträckning använda frågor till att nästan ha en frågestyrd framställning. Det förekommer undantagsvis uppgifter kopplade till historia som disciplin och det finns exempel på hur primärkällor används på ett sätt som motsvarar ett historiskt tänkande. De källfattiga lärobokstexterna motverkar användandet av mer avancerade uppgifter medan det exempel på kumulativt lärande som finns i Larsson (2016) visar hur läroboksinnehåll kan användas.

Skillnaden mellan de österrikiska och de svenska läroböckerna är inte stor. Bramann fann att läroböckernas frågeställande inte motsvarar inriktningen av ett historiskt tänkande och detsamma gäller för de svenska läroböckerna. Hans slutsats kan även gälla de undersökta svenska läroböckerna: "the provided textbook tasks in particular are often not consistently constructed towards initiating and accompanying processes of historical learning that are capable to foster historical thinking in a targeted and sustainable manner" (Bramann 2021: 391), men i båda fallen är det möjligt att utveckla läroböckerna på detta område.

Diskussion

Även om vissa nyckelbegrepp såsom förändring och kontinuitet och ett historiskt perspektiv numera finns i läroplanerna, används inte explicit historiskt tänkande-inriktningen i den svenska skolan. Det kan därför synas orättvist att ta denna inriktning som utgångspunkt för att undersöka läroboksinnehåll, men samtidigt kan det ge perspektiv på svenska läroböckers upplägg. En uppenbar observation är den ringa användningen av källor. Skillnaden i antal källor mellan spanska och italienska samt franska och engelska läroböcker å ena sidan och svenska läroböcker å andra sidan är så pass stor att den bör beaktas. Svaret på den ursprungligen ställda vad-frågan

är att läroboksförfattarna inte fokuserar på källanvändning. Läroboks-innehållet har förändrats över tid genom att det har gjorts mer allmänt, fler bilder har infogats, språket förenklats och meningarna förkortats (Ammert 2008: 32–33) i syfte att anpassa gymnasieskolans undervisning för elever med svagare studiebakgrund. Äldre läroböcker som utförligt presenterade källmaterial samt hänvisade till vidareläsningslitteratur av akademisk natur, till exempel Tham, Kumlien & Lindberg (1971), fungerar inte i den nutida skolan.

Kontextualiseringen är av betydelse då inte källor används i större utsträckning. Ett varierat och utvecklat läroboksinnehåll kan fylla den funktionen att elever kan använda det för att nå bortom den ”presentism” som Huijgen & Holthuis (2015) har identifierat. En kronologisk inriktning dominerar i historieämnet och därmed läggs grunden till en narrativ framställning som lätt får en allomfattande inriktning. En tematisk inriktning, som automatiskt medför perspektivbegränsningar samtidigt som en fokusering sker, kan lättare ge en kontext som bidrar till en förklarande framställning.

Vad gäller frågor och uppgifter har läroboksförfattarna inte en diskussion av dessa och deras betydelse. Olika typer blandas. Jämförelsen med undersökningen av österrikiska läroböcker, som finns i ett skolsystem där historiskt tänkande är ett mål, leder till slutsatsen att det är utmanande att utveckla fråge- och uppgiftsdelen så att det medger ett mer utvecklat historiskt tänkande. Bramanns (2021) undersökning är extra intressant då den tydligt visar de olika kognitiva nivåer som frågor och uppgifter leder till, och att en kombination av typer av frågor och uppgifter, relaterade till källor, kan resultera i ett kumulativt lärande som leder till högre kognitiva nivåer motsvarande ett historiskt tänkande.

Ett svar på den ursprungligen ställda vad-frågan är att historievetenskapliga förklaringar inte prioriteras i de undersökta svenska läroböckerna. Teoretiska och inledande avsnitt, som numera finns i läroböcker och diskuteras i avsnitt ”Läroboksförfattarnas inställning till historieämnet”, innebär en utveckling av lärobokens upplägg. De avslöjar att förklaringar har mindre betydelse, medan metodiska moment, såsom källkritik får stort utrymme, liksom den i Sverige populära inriktning på historiebruk.

Vad gäller kalla krigets start är slutsatsen att det finns läroböcker vars innehåll möjliggör för elever att diskutera och nå fram till en förklaring. Genom utvecklade frågor, goda kontextualiseringar och källmaterialanvändning är det möjligt för eleverna att argumentera för och emot och att uppnå ett utvecklat historiskt tänkande.

En avslutande kommentar gäller en eventuell utveckling av läroböckernas innehåll. Läroböckerna är inte explicit skrivna utifrån den utgångspunkt som har presenterats och definierats i undersökningen, historiskt tänkande. Trots det motsvarar läroböckerna delar av innehållet i den presenterade modellen i

Figur 1, och flera läroböcker ligger i linje med modellen. Det är möjligt att utveckla läroböckers innehåll och upplägg utifrån de idéer om elevers historiska tänkande som har presenterats. Det skulle innebära en ökad förekomst av och användande av källor, en mer utförlig framställning av historiska sammanhang, en utveckling av frågor som inspirerar till reflektion och problemlösning, och sammantaget en inriktning där dessa delar integreras.

Käll- och litteraturförteckning

Källor: läroböcker

- Alm, Anna & Martin Alm, *Historia 1B. Historiens landskap: kungar och karnevaler*. Lund: NA, 2014.
- Almgren, Hans, Börje Bergström, Arne Löwgren, *Alla tiders historia 1b*. Malmö: Gleerups, 2011.
- Elm, Sten & Birgitta Thulin (2011), *Epok: historia. 1b*. Limhamn: Interskol, 2. uppl.
- Ericsson, Niklas & Magnus Hansson (2017), *Samband historia*. Stockholm: Sanoma utbildning, 2 uppl.
- Larsson, Olle (2016), *Möt historien 1b*. Malmö: Gleerups, Första upplagan, tredje tryckningen.
- Långström, Sture, Weronica Ader, Ingvar Ededal, Susanna Hedenborg (2012), *Historia 1b Den lilla människan och de stora sammanhangen (inklusive Historia 1a2)*. Lund: Studentlitteratur, 1. uppl.
- Nyström, Hans, Lars Nyström, Örjan Nyström, Erik Hallberg (2016), *Perspektiv på historien 1b*. Malmö: Gleerup, Andra upplagan, första tryckningen.
- Tham, Wilhelm, Kjell Kumlien & Kjell Lindberg (1971), *Folkens historia: lärobok för gymnasiet. Åk 2: för gymnasieskolans treåriga ekonomiska och fyraåriga tekniska linjer*. Stockholm: Läromedelsförlagen.

Litteratur

- Álvarez-Martínez-Iglesias, José María, Jesús Molina-Saorín, Francisco Javier Trigueros-Cano & Pedro Miralles-Martínez (2021), "The Development of Historical Competencies in Secondary Education: A Study Based on the Analysis of Sources in Spanish and Italian History Textbooks", *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 20: (4)137–151.
- Ammert, Niklas (2008), "Om läroböcker och studiet av dem", i Niklas Ammert (red.), *Det osamtidas samtidighet: historiemedvetande i svenska historieläroböcker under hundra år*. Uppsala: Sisyfos, s. 25–42.
- Andersson, Bo (2004), *Vad är historiedidaktik?: några begreppsliga och teoretiska utgångspunkter för ämnesdidaktisk vetenskap, skolnära forskning och lärande i skolan*. Göteborg: Univ., Inst. för pedagogik och didaktik.

- Bramann, Christoph (2021), "Fostering Historical Thinking with Textbooks. A Case Study of Tasks in Austrian History Textbooks", i Péter Bagoly-Simó & Zuzana Sikorová (red.), *Textbooks and Educational Media: Perspectives from Subject Education: Proceedings of the 13th IARTEM Conference 2015, Berlin*. Springer, s. 376–395.
- Carr, E. H. (1965), *Vad är historia?* Stockholm: Prisma.
- Esaiasson, Peter, Mikael Gilljam, Henrik Oscarsson, Ann Towns & Lena Wängnerud (2017), *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Wolters Kluwer.
- Hermansson Adler, Magnus (2014), *Historieundervisningens byggstenar: grundläggande pedagogik och ämnesdidaktik*. Stockholm: Liber, 3., [rev. och utvidgade] uppl.
- Historica Canada (2021), "2021 CANADIAN HISTORY Report Card", https://www.historicacanada.ca/sites/default/files/PDF/history-report-card-2021_full-report.pdf
- Historical Thinking Project (HTP), <http://www.historicalthinking.ca/> (konsulterat 13 december 2022)
- Huijgen, Tim & Paul Holthuis (2015), "'Why Am I Accused of Being a Heretic?' A Pedagogical Framework for Stimulating Historical Contextualisation", *Teaching History* 158: 50–55.
- Johansson, Patrik (2019), *Lära historia genom källor: undervisning och lärande av historisk källtolkning i grundskolan och gymnasieskolan*. Stockholm: Institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnena didaktik, Stockholms universitet.
- Karlsson, Per-Arne (2014), *Undervisning och lärande i historia: ett kreativt rum för narrativ kompetens*. Stockholm: Acta Universitatis Stockholmiensis.
- Lee, Peter, Alaric Dickinson & Rosalyn Ashby (1998), "Researching Children's Ideas about History", i James F. Voss & Mario Carretero (red.), *Learning and Reasoning in History* (International Review of History Education 2). London: Woburn, s. 227–251.
- Lee, Peter & Rosalyn Ashby (2000), "Progression in Historical Understanding Among Students Ages 7–14", i Peter N. Stearns, Peter Seixas & Sam Wineburg (red.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*. New York: New York University Press, s. 199–222.
- Lévesque, Stéphane (2008), *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. Toronto: University of Toronto Press.
- Lévesque, Stéphane & Penney Clark (2018), "Historical Thinking: Definitions and Educational Applications", i Metzger, Scott Alan & Harris, Lauren McArthur (red.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, New York: Wiley-Blackwell, s. 119–148.
- Lilliestam, Anna-Lena (2013), *Aktör och struktur i historieundervisning: om utveckling av elevers historiska resonering*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Limón, Margarita (2002), "Conceptual Change in History", i Margarita Limon & Lucia Mason (red.), *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, s. 259–289.

- Lundestad, Geir (2015), *Öst, väst, nord, syd: huvuddrag i internationell politik efter 1945*. Lund: Studentlitteratur, 7:e upplagan.
- Nersäter, Anders (2014), *Att konstruera historiska förklaringar: Vad elever kan behöva lära för att kunna resonera om orsak samt tolka och använda källor inom gymnasieämnet historia*. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Olofsson, Hans (2011), *Fatta historia: en explorativ fallstudie om historieundervisning och historiebruk i en högstadielklass*. Karlstad: Fakulteten för samhälls- och livsvetenskaper, Historia, Karlstads universitet.
- Olsson, Annie (2014), *Läroboken i historieundervisningen. En fallstudie med fokus på elever, lärare och läroboksförfattare*. Umeå: Umeå Universitet.
- Seixas, Peter (2009), "A Modest Proposal for Change in Canadian History Education", *Teaching History* 137: 26–30.
- Seixas, Peter & Tom Morton (2013), *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Shemilt, Denis (1980), *History 13–16 Evaluation Study*. Edinburgh: Holmes McDougall.
- Skolverket: SKOLF5 2022:12, utges av Regeringen, https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/regler-och-ansvar/sok-foror-dningar-och-foreskrifter-skolf5/svid12_6bfaca41169863e6a6595a/2062829119/api/v1/download/andningsforfattning/2022:12
- Stymne, Anna-Carin (2017), *Hur begriplig är historien?: elevers möjligheter och svårigheter i historieundervisningen i skolan*. Stockholm: Historiska institutionen, Stockholms universitet.
- van Boxtel, Carla & Jannet van Drie (2013), "Historical Reasoning in the Classroom: What Does it Look Like and How Can We Enhance it?", *Teaching History* 150: 44–52.
- van Boxtel, Carla & Jannet van Drie (2017), "Engaging Students in Historical Reasoning: The Need for Dialogic History Education", i Mario Carretero, Stefan Berger, Maria Grever, red., *Palgrave handbook of research in historical culture and education*. London: Palgrave Macmillan, ISBN 9781137529077, s. 573–589.
- van Boxtel, Carla & Jannet van Drie (2018), "Historical Reasoning: Conceptualizations and Educational Applications", i S. Metzger & L. Harris (red.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. New York: Wiley-Blackwell, s. 149–176.
- van Drie, Jannet & Carla van Boxtel (2008), "Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past", *Educational Psychology Review* 20: 87–110.
- van Drie, Jannet & Carla van Boxtel (2010), "Chatting About the Sixties: Using On-line Chat Discussion to Improve Historical Reasoning in Essay-writing", *Teaching History* 140: 38–46.
- Van Nieuwenhuysse, Karel (2016), "Reasoning with and/or about sources on the Cold War? The use of primary sources in English and French history education", *International Journal for History and Social Sciences Education* 1: 19–51.

- Wendell, Joakim (2014), *"Förklaringar är ju allt på nåt sätt": en undersökning av hur fem lärare använder historiska förklaringar i undervisningen*. Karlstad: Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap, Historia, Karlstads universitet. Licentiatuppsats.
- Wineburg, Sam (2001), *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.