

Historieläromedel – en forskningsöversikt

Niklas Ammert

För att göra en tämligen kort historia ännu kortare kan man beskriva de grova dragen i historien om svensk forskning om historieläromedel på följande sätt: som en utveckling från 1960-talets innehållsbeskrivningar, via 1980- och 90-talens orientering mot historiedidaktiska och historiekulturella analyser till de senaste dryga decenniernas mer teoretiska studier av historiebruk och berättelser och hur dessa förmedlas. Utöver forskning förekommer det också att journalister ”granskar” läromedel, vilket ofta innebär att de letar efter enskilda felaktigheter och att de låter personliga tyckanden mynna ut i slutomdomen. I denna översikt är det dock forskning om läromedel som avhandlas. Den numera vedertagna benämningen är *läromedel*. Dock avser huvuddelen av den forskning som finns att tillgå läroböcker. När jag refererar till forskning om *läroböcker* använder jag den benämningen, medan jag i mer allmänna ordalag använder benämningen läromedel.

Forskning om läromedel är en viktig källa till kunskap om deras innehåll, fokus, framställningsansats, förmedlingsperspektiv, form och tänkta funktion. Denna kunskap är av flera skäl nödvändig för lärare. Läromedel utgör i flera avseenden en verkan av eller en spegling av samtidens samhällsklimat. De frågor, problem, värden och uppfattningar som råder inom politik, kultur och ekonomi avspeglas i läromedlens urval och perspektiv. I den utredning som utgjorde förarbete till 1990-talets läro- och kursplaner uttrycks det enligt följande: ”Varje skolsystem och varje läroplan bygger på föreställningar om vad kunskap är och hur lärande sker.” (SOU 1992:94, s. 59) Då läromedel i olika grad utformas i enlighet med skolans styrdokument, behöver lärare kunskap om såväl politisk som pedagogisk föränderlighet och i vilken kontext man ska läsa och förstå läromedlen. Ett annat skäl är att läromedlen har betydelse för lärarens pedagogiska och didaktiska verksamhet och att elevernas och undervisningens resultat påverkas till följd av läromedlen. Ett tredje skäl är att inköp av läromedel är en förhållandevis stor investering för en skola. Lärare som är ämnesansvariga eller har motsvarande uppdrag har att fatta välgrundade beslut som får konsekvenser över flera år, eftersom skolorna sällan har resurser att köpa nya läromedel varje år. Förlagen är mycket aktiva i relationen till lärare och skolor i syfte att attrahera potentiella köpare. De är av förståeliga skäl mån om att presentera material som är producerat i enlighet med de senaste styrdokumenterna och de senaste pedagogiska, och numera i allt högre grad också i enlighet med de ämnesdidaktiska, rönerna.

En naturlig fråga att ställa är om läromedel, och i synnerhet läroböcker, spelar någon roll i skolans undervisning. Används de? Har de ersatts av datorer och mobiltelefoner? Om vi först närmar oss frågorna genom att studera hur läromedelsbranschens försäljningsstatistik presenterar uppgifter för åren 2000-2012 framgår det att försäljningen av läromedel har minskat. Minskningen gäller såväl total försäljningsvolym som de summor skolhuvudmännen anslår för varje elev. Beräknat på det senare har satsningen på läromedel, beräknat per elev, minskat med 18 % mellan 2000 och 2012. Den totala försäljningen har under samma tid minskat med 30 %. Minskningen av den totala försäljningen kan till del förklaras med att

under mätperioden minskade ungdomskullarna på grundskolans högstadium med 15 % och på gymnasiet något mindre, men skolornas inköp har de facto minskat.¹ Minskad försäljning behöver dock inte betyda att användningen av förlagsproducerade läromedel har minskat. Många skolor köper klassuppsättningar med böcker som eleverna lånar under lektionerna.

Enligt den forskning som finns tillgänglig har det under lång tid varit ett faktum att läroboken dominerar undervisningen i flera ämnen och att den har en central position i skolans undervisning i allmänhet. Detta påvisar bland annat resultaten från den senaste nationella utvärderingen av den svenska skolan, NU03 (Skolverket 2004: 6, Skolverket 2005: 35) och den stora europeiska surveyundersökningen *Youth and History* (Angvik & von Borries 1997 A: 57-60). I den sistnämnda besvarade 31 000 ungdomar från 27 stater i Europa frågor om historia och historieundervisning.² Undervisningen påverkas av elevgruppen, dess sammansättning och tidigare kunskaper och erfarenheter, av läraren och hennes kunskaper, intressen och förutsättningar samt en lång rad resursmässiga variabler, men vad som genom alla olikheter ändå utgör någon form av gemensamt drag är läroböcker. Även om boken används som referens snarare än som rättesnöre eller om läraren hämtar material ur olika typer av medier, står läroboken ändå centralt. Det stora genomslaget stannar emellertid inte vid att böckerna används mycket. Till och med när elever och lärare tar avstånd från en lärobok är diskussionen och beslutet att ta avstånd från läroboken ett sätt att förhålla sig till läroboken och därmed något som påverkar undervisningen. Monica Reichenberg och Dagon Skjellbred (2009) menar att läroböckerna har en paratextuell betydelse, vilket innebär att de har format elevers och lärares uppfattningar om vilket innehåll och vilken typ av kunskap som är viktig.

De svenska elevernas svar i *Youth and History* visar att Sverige representerar ett genomsnitt när det gäller läroboksanvändning i ämnet historia. Island använder som enskilt land läroboken mest och Israel som enskilt land minst. Av Europas stater ligger Kroatien lägst. Om resultaten beräknas på regioner, använder Storbritannien och de nordiska länderna läroböcker mest (Angvik & von Borries 1997 A: 57-58). Det förefaller här finnas ett samband mellan stater med en tämligen stabil historia och en hög grad av läroboksanvändning. Norden, med Island i spetsen, och Storbritannien är exempel på detta. Samtidigt använder Israel, som har en turbulent historia, och Kroatien, som under 1990-talet upplevde ett krig, läroböcker i mindre utsträckning. I en stat präglad av en lugn samhällsutveckling utan stark polarisering och politisk-ideologisk splittring litar man på sina läroböcker. Samtidigt pekar tydliga tecken åt rakt motsatt håll. I flera av de stater som blev självständiga efter kommunismens fall spelar läroböcker en viktig roll för statsbygget och för folkets identitet på så sätt att man vill lyfta fram *sin* historia. Läroböcker är ofta ett prioriterat instrument för regimer i stater som genomlevt en turbulent period och som vill styra bilden av densamma (Ahonen 2012: 138-145).

Några ord bör också sägas om elevernas uppfattningar om och attityder till olika typer av läromedel. *Youth and History* redovisar att läroböcker, trots den dominerande ställningen,

¹ <http://svenskaläromedel.se/laeromedel/hur-mycket-laeromedel-faar-en-elev-i-grundskolan.aspx> (Avläst 2014-03-04)

² Materialinsamlingen till *Youth and History* genomfördes för 20 år sedan och resultaten har i flera avseenden förlorat sin aktualitet. En internationell forskargrupp förbereder en ny och modifierad version av *Youth and History* som man planerar att genomföra under de kommande åren.

inte är den faktakälla som åtnjuter störst förtroende hos eleverna när det gäller historieundervisning. Eleverna litat istället på museer och historiska platser. Förtroendet för läroböcker bland svenska ungdomar är dock högre än genomsnittet bland europeiska elever. Det läromedel som eleverna i Europa har minst förtroende för är historiska romaner (Angvik & von Borries, 1997 B: 44–45).

I den av Skolverket 2003 genomförda utvärderingen av grundskolan, menar eleverna att läroboken dominerar när det gäller arbetet i klassrummet, oavsett om man arbetar med utgångspunkt direkt i lärobokens texter eller om boken används som referens (Skolverket 2004: 61 och Skolverket 2005: 35). En förändring har dock skett från den nationella utvärderingen 1992 när det gäller lärarnas svar på frågan vad som påverkar och styr undervisningen i exempelvis samhällsorienterande ämnen. Läroböckernas betydelse tonas ned till näst intill obefintlighet. Lärarna uppger istället att egna intressen och idéer styr i större utsträckning. Därefter rangordnas ämnesstudierna från lärarutbildningen respektive läroböckernas uppläggning. Det går att fråga sig om läroböckernas inflytande över urval och planering har minskat och vad det i så fall beror på. I diskussioner om skolan och undervisning har läroboksanvändning ibland inte ansetts vara kreativt och progressivt (se exempelvis Maltén, 1995: 150–155) och möjligen tonar lärare i intervjuer just därför ned lärobokens betydelse för den egna undervisningen (Skolverket, 2005, s. 55). Lärobokens dominerande ställning diskuteras också i en tidigare studie av pedagogen Nanny Hartsmar. Hon låter utifrån sina elevintervjuer bilden av en strikt kronologisk och läroboksstyrd historieundervisning tona fram. För lärare som inte är formellt behöriga att undervisa i ämnet, är detta än tydligare (Hartsmar, 2001: 94–96). Denna grupp lärare uppgick 2015 till mellan 20 och 25 procent i grundskolans senare år (Skolverket 2015: 5).

Skolans historieundervisning har dock förändrats under perioden efter 2003. Enligt en studie som genomfördes under 2011 är det vanligare att elever lyssnar till och deltar i lärarnas genomgångar än att de löser uppgifter och arbetar självständigt. Vad som i än högre grad har förändrats är användandet av film i undervisningen. I en enkätundersökning bland svenska niondeklassare besvarar de frågan om hur de oftast arbetar på historiektionerna i följande rangordning: 1. läraren har genomgång, 2. vi löser uppgifter, 3. vi ser film, 4. vi läser, 5. vi gör egna arbeten och 6. vi arbetar i grupper (Ammert 2013: 51). Av svaren att döma torde läroböcker av traditionellt snitt användas främst när det gäller att lösa uppgifter och läsa. Möjligen används de också när eleverna gör egna arbeten och arbetar i grupp.

En annan aspekt av diskussionen om hur läromedel används och vilken roll de spelar i undervisningen aktualiserades 2011, då skollag och kursplaner skrevs om och skärptes. Lärarnas uppdrag och ansvar för undervisningen har förändrats genom Skollagens formuleringar om ”strukturerad undervisning” (Skolförordningen SFS 2011:185, kap 5 § 2). Genomgångar och sammanhållen undervisning som ett komplement till den situation då eleverna självständigt – i praktiken ofta isolerat – förväntades utveckla kunskaper, är därmed åter möjligt att tala om. Detta torde innebära minskat utrymme för läromedel som är utformade för att eleverna ska arbeta helt på egen hand. Det kan samtidigt förväntas innebära en ökad efterfrågan på läromedel som kan utgöra ett komplement och stöd till lärarens undervisning och som därtill innehåller underlag för arbete med historiebruk och historiska begrepp, vilket är centrala delar i kursplanerna från 2011.

I en tidigare översikt av läromedelsforskning i allmänhet har jag gjort en indelning i rubrikerna *process*, *struktur* och *funktion*. Det förstnämnda syftar på var i det didaktiska flödet mellan statsmakterna och samhälleligt klimat å den ena sidan och skolarbetet och elevens värld å den andra som forskningen har sitt sökarljus. Struktur innebär att forskaren studerar läromedlets strukturella utformning medan funktion behandlar hur läromedlet används i skolan och vilken funktion det fyller för elevens inläring och kunskapsutveckling (Ammert 2011b: 18-19). När jag nu tydligt riktar blicken mot forskning om läromedel i historia är det lämpligt att göra en mer finmaskig indelning i enlighet med rubrikerna nedan. Denna översikt gör inte anspråk på att vara komplett eller fullödig. Den behandlar dock bärande delar av forskning om historieläromedel.³ Syftet är att ge lärare, studenter och forskare en bild av vilka frågor som behandlas i forskningen om historieläromedel och också presentera några resultat.

Läromedel och den politiska kontexten

Läromedel, i synnerhet läroböcker, har traditionellt haft och har alltjämt en dubbelriktad funktion i relationen till skola, stat och samhälle. Å ena sidan är läroboken ett resultat och en verkan av samhälleliga förhållanden och av ett officiellt bruk av historia, i vilket man medvetet vill återge berättelser om nationen eller folket. Å andra sidan är läroboken budskapet och ”orsaken” till vad eleverna ska lära sig. Elever möter lärobokens budskap, som utgör en offentlig historia. Budskapet var mer påtagligt i böcker från början av det förra seklet då nationalism och statsidealism genomsyrade böckerna. Herbert Tingsten beskriver i sin läroboksstudie *Gud och fosterlandet* från 1969, hur läroböckerna berättar att Sverige genom århundradena har agerat kraftfullt och korrekt. Stormaktstiden lyfts fram medan andra perioder hanteras rapsodiskt eller inte alls. De svenska kungarnas storhet har tillsammans med bondefriheten varit ett koncept som givit landet en stark identitet och ett fungerande folkstyre. Patriotism och moralisk nit var de vägledande principerna i läroböckerna in på 1900-talet. Enligt Tingsten mildrades inte ”nationalskrytet” förrän under 1940-talet, då det ersattes av tanken att eleven ska fostras till att bli demokrat, vilket sedan 1900-talets mitt också varit tydligt framskrivet i styrdokumentet för den svenska skolan (Tingsten 1969: 129 och 277-280). Framställningar som målar Sverige och svenskt agerande i ljusa färger förekommer tydligt också under 1900-talets senare hälft. De huvudsakliga budskapen var dock förändrade och innebar att betona Sveriges unika demokratiska traditioner, det kloka agerandet i och med alliansfrihet och neutralitet samt den svenska modellens framgångar under efterkrigstiden. Förutom att urvalet av stoff och perspektiven på detsamma förändrades, tonades också efterhand den episka framställningen ned till förmån för en mer strukturellt förklarande. Den senare behandlar mer statiska förutsättningar, medan den episka är en berättande form som främst för den historiska utvecklingen framåt genom att koncentreras på förändring (Andolf 1972: 274, Behre & Lindqvist 1990).

Den danske historiedidaktikern Sven Sødning Jensen presenterade 1978 en kategorisering av hur undervisningsplaner och läroböcker uppvisar avtryck av det omgivande samhället. Jensens forskning, inspirerad av Wolfgang Klafki, har tillämpats av senare forskare. I Klas-

³ Delar av framställningen bygger på Ammert (2011c).

Göran Karlssons forskning om historieundervisning och läroböcker i rysk och sovjetisk skola bidrar han med en större kontextuell förståelse utöver själva böckerna. Karlsson beskriver skolplanernas målformuleringar och läroböckernas utformning som effekter av och uttryck för den politiska stämning som rådde i landet under olika perioder (Karlsson 1987: 97-110, 168-171 och 184-201. Se också Foster & Crawford 2006). Resultatet visar att staten var en central aktör som använde historieundervisningen till att driva utvecklingen i önskvärd riktning genom att låta lämpliga historiska berättelser och perspektiv utgöra klangbotten för människosyn och politiska mål (Karlsson 1987: 243). Karlsson återkommer i senare forskning till detta, då han jämför den sovjetiska strävan att införa samhällsorientering på historieämnets bekostnad med en liknande strävan i Sverige under 1970- och 1980-talen (Karlsson, 2004: 301-308).

Mönstret i Ryssland följdes också efter Sovjetunionens sammanbrott 1991. Under Vladimir Putins tid vid makten har vissa historieläroböcker förbjudits och Putin har själv tagit initiativ till att en ny och mer nationalistisk lärobok framställs, vilket har vållat stor rysk och internationell debatt.⁴ Karlsson beskriver hur statligt dikterad likriktning av historieämnet genomförs i och med införandet av en bok för alla historielärare. Syftet med boken är att ryska historielärare ska bibringa eleverna ett "[s]tabilt historiskt tolkningsmönster, efter glasnostperiodens kritiska uppgörelse med den hävdvunna sovjethistorien [...]" (Karlsson 2011: 55)

Historieläroböckernas betydelse och genomslag, också över tid, betonas i Henrik Åström Elmersjös avhandling om försök till samnordisk revision av historieläroböcker mellan 1919 och 1972. I syfte att minska nationalism och chauvinism sökte föreningarna Norden skriva fram en gemensam nordisk historia och lägga grunden för Norden som en framtida fredlig del av Europa. Åström Elmersjö låter begreppet historiekultur rama in de olika nationella uppfattningar som utgjorde hinder för nordisk samsyn i fråga om historieläroböcker. Historien var djupt rotad i de respektive nationella identiteterna och någon gemensam revision var svår att genomföra. Av vikt är dock att konstatera att för det första såg man i de nordiska länderna historieläroböckerna som så viktiga för den framtida utvecklingen, såväl nationellt som internationellt, att man genom att revidera dem ansåg sig kunna möjliggöra en fredlig framtid. För det andra redovisar Åström Elmersjö att de historiker, lärare och lärarutbildare som deltog i revisionsarbetena inte var beredda att dagtunga med nationellt förankrade uppfattningar och tolkningar av historiska händelser. Således såg man även bland historiens producenter och utövare historieläroböckerna som centrala för nationell identitet och säkerhet (Åström Elmersjö 2013: 13 och 304).

Traditionell analys av innehåll och omfång

I en ofta refererad studie från 1972 beskriver Göran Andolf den förändring som skedde avseende historieläroböckernas innehåll och form från det tidiga 1800-talet och till 1900-talets mitt. Läroboksförfattarna gick från en encyklopedisk ansats i vilken man strävade efter att omfatta så mycket möjligt, till ett innehåll som styrdes av bestämda urval. Den tidigare episka formen med stora och detaljrika berättelser ersattes av mer deskriptiva redogörelser

⁴ Se exempelvis www.themoscowtimes.com 26 april 2013, www.eurasiareview.com 3 oktober 2013, www.rbth.ru 22 mars 2013, www.bloomberg.com 18 juni 2013 (Samtliga adresser avlästa 2014-01-25).

(Andolf 1972: 201 och 231). Beskrivningarna breddades efterhand från att behandla politisk historia till att innefatta kulturhistoria och så småningom också sociala aspekter av historien (Andolf 1972: 280-283).

I en tematiskt- och tidsmässigt snävare studie – perioden under det kalla kriget – beskriver Janne Holmén bilden av USA respektive Sovjetunionen i finska, norska och svenska läroböcker. Framställningen följer hur olika parametrar som bland annat personer och ekonomi beskrivs. Därtill studerar han hur läroböckerna förändrats, och möjligen påverkats, av den storpolitiska situationen i de respektive staternas geografiska närhet. Holmén pekar på hur läroböcker snabbt förändras i samband med politiska förändringar och att sentida och ideologiskt laddade händelser framställs på nya sätt medan beskrivningen av äldre historia sällan förändras (Holmén 2006: 333-335).

Forskningen om läroboken som sådan tillförs av historiedidaktikern Jan Bjarne Bøe en översikt av olika metoder och analyskategorier. Dessa belyser främst hur läroböckerna speglar det omgivande samhället, liksom hur läroplanernas intentioner följs. Kategoriseringen möjliggör enligt Bøe också en analys av typografi, pedagogisk svårighetsgrad, systematik och litterär tradition (Bøe 1995: 113-129). Sådan forskning har också bedrivits i Sverige av bland andra Staffan Selander, vars utgångspunkter är texttekniska och pedagogiska, det senare med avseende på tillgängligheten för läsaren. Utgångspunkten är inte främst innehållet utan formen. Selander visar hur böckernas texter, bilder och förklaringar kan analyseras och en teoretisk grund för en analys har utvecklats under flera decennier. Selander har bland annat i en kvantitativ studie visat hur en historisk epok behandlas med avseende på sidutrymme, innehåll, bilder och meningarnas längd. En generell trend under perioden 1920-tal till 1980-tal i svenska läroböcker är att årtalen blir färre, bilderna fler, sidutrymmet minskar och meningarna blir kortare (Selander 1988: 136). Böckerna kan uppfattas som tråkiga och sakna meningsfulla sammanhang, vilket vore naturligt med tanke på att korthuggna meningar utan förklarande bisatser dominerar (Selander 1989: 54).

Selander har under senare år i flera explorativa studier och projekt arbetat med multimodal analys och perspektivet ”Didaktisk design”. Det sistnämnda är ett perspektiv som utvecklats för att studera lärande som en aktivitet där information transformeras och omformas till nya representationer, vilket ses som ett tecken på lärande (Selander 2011: 67).

Författarna och deras gärning

Läroböcker skrivs av läroboksförfattare i en given situation och skrivandet påverkas från olika håll. Även om läroböcker anpassas efter elevers och lärares krav och efter läro- och kursplanernas riktlinjer, är det författare – enskilt eller i grupp – som håller i pennan. Med tanke på att läroböcker har förändrats över tid är det av intresse att studera hur författare har resonerat kring urval, framställning och följsamhet mot styrdokument, pedagogiska trender och samtida samhällsfrågor. Dessutom är läroböcker, inte minst i historia, ofta ideologiskt laddade och kunskap om författarens uppfattningar och bevekelsegrunder är därmed av intresse för läraren.

Sture Långström har analyserat kopplingen mellan de senaste årtiondenas läroboksförfattare i historia och deras läroböcker. Den typiske läroboksförfattaren är man, snarare lärare än forskare och med huvudsakligen icke-borgerliga värderingar. När det gäller

påverkan och eventuell styrning vid skrivandet anser författarna själva att statliga anvisningar i form av läroplaner, kursplaner och läromedelsgranskning har varit styrande för dem (Långström, 1997: 216 och 221-224).

Förmedlingsansats

En helt central aspekt av ett läromedel och dess funktion är hur innehållet förmedlas och kommuniceras. I mer analytiska termer kan förmedling och förklaring beskrivas som olika framställningsansatser eller framställningstyper. Niklas Ammert (2011a: 260-263) har formulerat en typologi som kan användas som ett strukturerande verktyg då den innehållsligt didaktiska sidan av ett läromedel ska analyseras.

Typologin består av fyra framställningsansatser: En *konstaterande* ansats innebär att bokens författare kortfattat slår fast att en specifik händelse ägde rum eller att något förhöll sig på ett visst sätt. Framställningen är bekräftande och icke förklarande. Den förefaller ibland också ryckt ur sitt sammanhang. En mening eller en utsaga kan emellertid väcka frågor och funderingar hos läsaren, men om det inte i texten explicit uttrycks något annat än att ett förhållande eller en händelse slås fast, benämns det konstaterande. Den *förklarande* ansatsen förklarar, beskriver och kan sägas svara på frågan *hur* något förhöll sig och vad det i själva verket betyder. Det innebär att man förklarar företeelsen med hjälp av ett inre sammanhang och att händelseförloppet förklaras. Resonemang kring orsak och verkan är tydliga exempel på förklarande framställningar. En *reflekterande och analyserande* ansats sätter företeelser eller handlingar under lupp och belyser frågan ur flera perspektiv eller resonerar kring den. Detta kan ske på två sätt. Det första innebär att textens innehåll knyter an till läsaren, till läsarens tid eller till förhållanden som är kända för läsaren. Det andra handlar om analys med hjälp av yttre sammanhang och referenser, vilket innebär jämförelser med andra exempel. Det reflekterande och analyserande sättet att presentera något kan också innebära att teoretiska förklaringar eller modeller tillämpas för att ge innehållet en extra dimension. Den *normativa* ansatsen, slutligen, innebär att boken implicit eller explicit förmedlar ett värderande budskap. Författarna har tagit ställning och vill förmedla en viss tolkning av det som har skett. Redan urvalet är en värdering i sig, men inte lika tydligt normativ som ett bokstavligt uttryck. En normativ framställning går på en annan ledd än de övriga tre och en normativ ansats kan samtidigt vara konstaterande, förklarande eller analyserande.

Typologin är användbar för att analysera olika typer av läromedel och har tillämpats i några studier (Ammert 2009).

Berättelser och meningsskapande

Ett grundläggande drag i ett läromedel i historia är att händelseförlopp presenteras i ett tidssammanhang (Ricoeur 2005: 311). Ofta sker det i form av berättelser som innehåller en början, en mitt och ett slut. Centralt i definitionen av berättelsen är att den innehåller en rad händelser som är kopplade till varandra. Berättelsen är mer än summan av de enskilda händelser som ingår i den. Den har en innebörd som inte kan reduceras till dess enskilda beståndsdelar, utan får sin mening just genom helheten (Alm 2002: 308 och Kristensson Ugglå 1994: 424).

Ingmarie Danielsson Malmros har studerat identitetskapande och identitetslegitimerande berättelser i svenska historieläroböcker från 1930-tal till och med 2000-talets första decennium. Gymnasieelever har i sina läroböcker mött berättelser om a) svensk neutralitet och fredlighet, b) välstånd och välfärd, c) demokrati, d) ”främlingen” i form av duktig yrkesman, arbetskraftsinvandrare och sedermera flyktning samt e) jämställdhet. Genomgående drag är att berättelserna utgår från en föreställt gemensam svensk horisont och att Sverige och svenskar agerar. Eleverna möter främst goda berättelser som handlar om svenska framgångar inom olika områden medan motsatserna inte synliggörs (Malmros Danielsson 2012: 389).

Som ett komplement till analysen av berättelsernas konkreta innehållsliga budskap har Niklas Ammert undersökt hur läroböckernas berättelser relateras till läsarens, elevens, samtid och erfarenheter. På så sätt beskrivs och problematiseras hur berättelserna kan stimulera till tänkande över tid, och därmed bidra till att eleverna utvecklar sitt historiemedvetande. I en longitudinell studie av läroböcker från 1905 till 2005 urskiljer Ammert (2008: 82-114) tre huvudsakliga berättelsetyper. Den första dominerar under det förra seklets första hälft och innebär att samtidens samhällsliga och politiska frågor, implicit eller explicit, skrivs in i berättelserna om det förflutna. De klassiska berättelserna utgör stundom liknelser för samtida frågor såsom rösträtt eller diskussionen om huruvida revolutioner kan rättfärdigas. Från 1960-talet tar böckernas berättelser sin utgångspunkt i läsarens nutid och nuet ramar in det förflutna genom förklaringar och liknelser som inte alltid följer kronologin. Under perioden från 1994 och framåt återkommer kronologiska berättelser, men nu i viss utsträckning i form av fiktiva berättelser med inslag av historiska fakta. Berättelserna har ett filmiskt bildspråk med snabba klipp och en rad referenser till elevernas samtid.

Genusperspektiv

Det faktum att kvinnor är osynliggjorda i historieläroböcker har uppmärksammats i den offentliga debatten vid flera tillfällen. I januari 2015 presenterade Dagens Nyheter en genomgång som visade att endast 13 % av de personer som finns med i ett urval av historieläroböcker är kvinnor. Dessutom blev kvinnornas andel lägre i den moderna historien. Såväl förlag som författare är medvetna om problemet, men menar att stoffträngseln är besvärlig och att det traditionella innehållet är vad som efterfrågas av lärarna (DN 2015-01-15).

Forskning om genusrelaterade perspektiv i läromedel kan behandla dels hur läromedlets framställning överensstämmer med de normer och värden som skolans undervisning ska förmedla, dels hur genusteoretiska aspekter presenteras eller tillämpas på innehållet. I det första fallet förekommer några svenska studier som främst bygger på att läroböcker granskas med utgångspunkt i styrdokument och likabehandlingslagar. Britt-Marie Berge redogör för tillvägagångssätt och resultat i sitt kapitel i antologin *Att spegla världen: Läromedelsstudier i teori och praktik*. I det andra fallet presenteras analyser med hjälp av genusteoretiska perspektiv. Skolverket har initierat granskningar medan analyser på genusteoretisk grund är mer sällsynta i läromedelsforskningssammanhang.

En grundläggande analys genomfördes av Britt-Marie Berge 2011. Hon belyser här kvinnors och mäns representationer i läroböcker, hur verksamhet som utförs av kvinnor respektive män värderas och hur grupper beskrivs (Berge 2011: 162-164). I

historieläroböcker är sammanhangen huvudsakligen könsneutrala, men aktörerna ges ofta traditionellt manliga konnotationer som mod, handlingskraft och tapperhet. Kvinnor och kvinnliga perspektiv förekommer, men främst i form av kompletteringsläsning eller som extrauppgifter (Berge 2011: 162-169).

Interkulturella perspektiv

Kenneth Nordgrens forskning om historiens betydelse för medvetande, kultur och identitet i det mångkulturella Sverige behandlar också historieläromedel för gymnasiet. Böckerna från åren kring 2000 hade ett tydligt geografiskt fokus på Västeuropa, Sverige och Norden, medan andra världsdelar gavs mindre utrymme. Dessutom gav läroboksförfattarna omvärlden relevans endast genom dess relation till västvärlden och således inte för dess egen skull (Nordgren 2006: 189-191).

Då fenomenet och begreppet ”migration” behandlas i böckerna osynliggörs aktörsperspektivet hos människor och själva processerna ges föga utrymme. I stället framställs man migranter och invandrare som ”de”, eller snarare i objektsform som ”dem”. Läroböckerna förklarar migration med hjälp av stater som strukturell ram och industrialisering som drivkraft (Nordgren 2006: 200-201). Migrationsprocesser får tämligen litet utrymme och berättelser med nationalstaten i centrum dominerar. Nordgren når slutsatsen att läroböckerna inte präglas av interkulturella perspektiv (Nordgren 2011: 149-154).

I ytterligare en studie av historieundervisning i det mångkulturella Sverige diskuteras bland annat historieämnet och elevers identifikation relaterat till migrationsprocessen. För den mer konkreta studien använde Vanja Lozic diskursanalytisk teori, i vilken specifika maktperspektiv står i fokus. Lozic bekräftar Nordgrens resultat, men finner också att beskrivningar av migration får ett visst utrymme i historieläroböckerna. Han menar att migrationsprocesser beskrivs, men att framställningen av migranternas liv inte förekommer (Lozic 2010: 202 och 301).

Bildens funktion och betydelse

Historieläroböckernas form och layout har sedan 1920-talet förändrats från att totalt dominerats av text till att innehålla alltmer bilder (Selander 1988: 136). Bild definieras i det här sammanhanget brett som ”[v]isueella representationer som kan ha olika utformning och vara utförda i olika tekniker, och som utgör tvådimensionella återgivningar av föremål, fenomen, tankar eller förlopp” (Wallin Wictorin 2011: 219).

Margareta Wallin Wictorin presenterar en modell att använda för att analysera historieläroböcker utifrån bildperspektiv (Se också Pettersson 1991: 69-70). Med utgångspunkt i ett antal frågor kategoriserar Wallin Wictorin (2011: 226) bland annat vad bilden förmedlar, samspelet mellan bild och text, vilka värden som förmedlas samt vilka förklaringar och beskrivningar som bilden kan ge utöver texten. Dock saknas inom historiedidaktiken analysmodeller och forskning när det gäller hur bilder de facto används i historieundervisningen och hur läromedelsbrukare i form av elever och lärare uppfattar och inlemmar bilden då de utvecklar kunskap.

Film som läromedel

Människor möter historia främst genom film (Vidal 1992: 5) och elever i skolan vill helst möta historia genom film. Utsagan bygger generellt på den europeiska undersökningen *Youth and History* från 1997 och specifikt på en undersökning av svenska elevers möten med historia från 2013 (Ammert 2013: 44). Film har sedan ett helt sekel varit det medium som haft större genomslag än något annat i samhället. Historiska teman är vanliga i filmer och just relationen mellan historia och film har under de senaste 20 åren beforskats av främst Ulf Zander, David Ludvigsson och Tommy Gustafsson. Gustafsson har i sin forskning också studerat hur TV-serier med historiskt tema förmedlat historia till barn under 1970-talet. Han visar hur politiskt färgade framställningar som också innehöll tydliga skildringar av sex och våld förekom och hur TV-serierna debatterades i samtiden (Gustafsson 2012: 3).

I undervisningssammanhang är en av filmens viktigaste funktioner att utgöra underlag för en diskussion om hur det förflutna framställs och hur nuet och det förflutna relateras till varandra. Nuet är synligt i filmen om det förflutna och filmen ger ett gott underlag för att analysera historiebuk. Däremot har en spelfilm inte som syfte att återge något som i traditionell historievetenskaplig mening är otvetydigt korrekt och att i undervisningen låta eleverna leta efter sakhistoriska fel i en film är enligt Zander (2008: 142-152) därför en tämligen poänglös övning.

En annan genre är dokumentärfilm som är framställd i syfte att presentera och diskutera fakta, källor och argument, ofta med anspråk på att dokumentera en aspekt av verkligheten. David Ludvigsson visar hur de svenska dokumentärfilmmakarna Hans Villius och Olle Hägers historiska dokumentärfilmer hade som reellt syfte att förmedla kunskap. För att nå ut med budskapet jämkade de samman olika ideal och krav såsom kognitiva, moraliska, estetiska och legitimerande för att nå tittarna (Ludvigsson 2003: 356-358).

I en studie av filmens funktion i den direkta historieundervisningen, har Steven Dahl gjort en receptionsstudie av hur gymnasieelever uppfattar och skapar mening i mötet med filmen *Hotel Rwanda*. Eleverna uppvisar i sina resonemang ett reflexivt perspektiv i relation till filmen, vilket innebär att de förhåller sig till händelser i det förflutna genetiskt och genealogiskt samtidigt. Frågor och tolkningar görs med utgångspunkt i nuet och förklaringar hämtas ur kronologiska och kontextuellt förankrade perspektiv (Dahl 2013: 232-233). Filmen har således stor potential när det gäller att utveckla elevernas möten med historia i historieundervisningen.

Webben som läromedel

Datorer och sedermera så kallade smarta telefoner och läsplattor har i ökande utsträckning förekommit i skolans undervisning sedan tidigt 1990-tal. Viss forskning om hur detta har förändrat – eller har potential att förändra – elevers och lärares arbete liksom hur eleverna kan tillgodogöra sig kunskap har genomförts (Lantz-Andersson 2009, Selander & Kress 2010). Maria Estling Vannestål har med språk- och allmändidaktiska utgångspunkter studerat digitala läromedel och deras funktion och då tillämpat en kategorisering som kan vara användbar även för en grovmaskig analys av digitala läromedel i historia. En typ av läromedel är i form av en automat. Digitala program som ger omedelbar feedback då eleven besvarar frågor eller löser uppgifter. En andra typ är IT som verktyg, vilket torde vara

användbart för historieämnet. Med hjälp av digitala guider, källmaterial, länksamlingar, faktasidor, kartor och filmsekvenser kan eleven använda sig av olika referenser i sina studier. Den tredje kategorin är IT som arena. Här möjliggörs interaktivitet genom lärplattformar, forum, chatt-miljöer med mera (Estling Vannestål 2011: 241-249). Under senare år har utvecklingen närmast explosionsartat gett ständigt nya möjligheter när det gäller IT som verktyg och IT som arena.

Det har länge varit sparsmakat med forskning om digitala läromedel i historia vad avser stoffurval, framställning, perspektiv etcetera. Inom forskarskolan *Historiska medier: Forskarskola i historia med didaktisk inriktning* vid Umeå universitet har en rad licentiandprojekt som avhandlar olika medier i historieundervisningen såsom digitala läromedel, bloggar, digitala arkiv, databaser och film genomförts. Arbetena har publicerats under 2014 och 2015. Se bland annat antologin *Medier i undervisningen: Historiedidaktisk forskning i praktiken* med Anna Larsson som redaktör (Larsson 2016).

Thomas Nygren har i flera studier behandlat digitaliserade källor som redskap i historieundervisningen. Resultaten pekar bland annat på att det mer tillgängliga digitala källmaterialet möjliggör att elever de facto arbetar med källor och att intresset ökar. Samtidigt stimuleras elevernas kritiska hållning och deras tilltro till historiska källor minskar, eftersom de ser komplexiteten och att det kan finnas brister i källmaterialet. En viktig slutsats är att eleverna får möjlighet att öva historiskt tänkande och historisk empati, då de i källmaterialet möter människor ur det förflutna (Nygren, Sandberg & Vikström, 2014, s. 229-232).

Michael Schoenhals och Ulf Zander för en diskussion om Wikipedia som läromedel. Det torde vara känt att Wikipedia innebär interaktivitet i sin prydno, på gott och på ont. Användare kan ändra information och innehållet förändras ständigt. Det förekommer att artiklar granskas och man markerar emellanåt att en fråga är omdiskuterad, men i grunden är Wikipedia en ”öppen” kanal för användarna. Även om faktadelar är korrekta, kan de historiska sammanhangen uppvisa en tydlig tendens, vilket elever kan ha svårt att identifiera och värdera. En reell möjlighet är emellertid att elever och lärare använder Wikipedia för att studera och öva sig i att analysera hur historia används och har använts – historiebruk (Schoenhals & Zander 2008: 94-100). Med tanke på att kurs- och ämnesplanerna för historia i Läroplanerna från 2011 betonar att eleverna kan reflektera över sin egen och andras användning av historia är detta en möjlighet. Många lärare har svårt att hantera frågor om historiebruk och då är wikipedia ett material som möjliggör övning. Det förutsätter dock att läraren har teoretiska kunskaper om historiebruk, vilket inte Wikipedia kan bidra med!

*

Forskningen om historieläromedel har fortfarande sin tyngdpunkt på historieläroböcker, även om antalet studier av andra typer av läromedel har ökat under senare år. Den ökade bredden och mångfalden ifråga om både forskningsobjekt och analysperspektiv är styrkor som successivt kan bidra till att öka forskares och lärares kunskaper om läromedel.

Den hittillsvarande forskningen har satt fingret på några svagheter och problem. Det främsta är den mycket begränsade representationen av kvinnor i läroböckerna i historia. Ett annat rör att epoker beskrivs kortfattat och i många fall ytligt som en följd av att mycket innehåll ska beredas utrymme. Fortfarande saknas studier av hur elever uppfattar

historieläromedlen, deras innehåll och budskap samt de olika perspektiv som anläggs och förmedlas. Det finns fortfarande en hel del luckor som behöver fyllas i forskningen om läromedel.

Referenser

Offentligt tryck

Skolförordningen SFS 2011:185, kap 5 § 2.

Skolverket (2004), *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: Huvudrapport – naturorienterande ämnen, samhällsorienterande ämnen och problemlösning i årskurs 9, Rapport 252 2004*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2005), *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: Samhällsorienterande ämnen, Rapport 252 2005*, Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2015), *Behöriga förskollärare och lärare i skola och vuxenutbildning läsåret 2014/2015*, rapport från Skolverkets enhet för utbildningsstatistik.

SOU 1992:94, *Skola för bildning: Huvudbetänkande av Läroplanskommittén*, Stockholm: Utbildningsdepartementet 1992.

Litteratur

Ahonen, Sirkka (2012), *Coming to Terms with a Dark Past: How Post-Conflict Societies Deal with History*. Frankfurt: Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften.

Alm, Martin (2002), *Americanitis: Amerika som sjukdom eller läkemedel. Svenska berättelser om USA åren 1900-1939*. Lund: Studia Historica Lundensia.

Ammert, Niklas (2008), *Det osamtidas samtidighet: Historiemedvetande i svenska historieläroböcker under hundra år*. Lund och Uppsala: Sisyfos förlag.

Ammert, Niklas (2011a), "Ett innehåll förmedlas", Ammert, Niklas (red.), *Att spegla världen: läromedelsstudier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur, s. 259–275.

Ammert, Niklas (2009), "Gemenskap och ambivalens: Finsk-svenska möten i finlandssvenska läroböcker i historia", i *Historisk tidskrift för Finland*, 1. 2009, s. 1–19.

Ammert, Niklas (2011b), "Inledning", i Ammert, Niklas (red.), *Att spegla världen: läromedelsstudier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur, s. 17–24.

Ammert, Niklas (2013), *Historia som kunskap: Innehåll, mening och värden i möten med historia*. Lund: Nordic Academic Press.

Ammert, Niklas (2011c), "Om läroböcker och studiet av dem", i Ammert, Niklas (red.), *Att spegla världen: läromedelsstudier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur, s. 25-41.

Andolf, Göran (1972), *Historien på gymnasiet: undervisning och läroböcker 1820–1965*. Stockholm: Scandinavian university books.

Angvik, Magne & Bodo von Borries (eds.) (1997), *Youth and History, Volume A, Description*. Hamburg: Körber Stiftung.

Angvik Magne & Bodo von Borries (eds.) (1997), *Youth and History: Volume B Documentation*. Hamburg: Körber-Stiftung.

Behre, Göran & Ola Lindqvist (1990), *Forskning kring svenska historieläroböcker*. Göteborgs universitet: Projektet Europa och läroboken, Rapport nr 1/1990, avd. III.

Berge, Britt-Marie (2011), "Jämställdhet och kön" i Ammert, Niklas (red.), *Att spegla världen: läromedelsstudier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur, s. 157–175.

Bøe, Jan Bjarne (1995), *Faget om fortiden. En oversikt over det historiedidaktiske området*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Dahl, Steven (2013), *Folkmord som film: Gymnasieelevers möten med Hotel Rwanda – en receptionsstudie*. Lund och Malmö: Forskarskolan i historia och historiedidaktik.
- Estling Vannestål, Maria (2011), "Läroboken i en digital värld", i Ammert, Niklas (red.), *Att spegla världen: Läromedelsstudier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur, s. 233–257.
- Foster, Stuart J. & Keith A. Crawford (eds.) (2006), *What shall we tell the Children? International Perspectives on School History Textbooks*, Charlotte (NC): Information Age Publishing.
- Gustafsson, Tommy (2012), "Kan verka skrämmande på små barn: Våld, sex och historiebruk i TV-serien Trälarna", i *Barnboken - tidskrift för barnlitteraturforskning*. 2012, vol. 35, s. 1–18.
- Hartsmar, Nanny (2001), *Historiemedvetande: Elevers tidsförståelse i en skolkontext*. Malmö: Lärarhögskolan i Malmö, Institutionen för pedagogik.
- Holmén, Janne (2006), *Den politiska läroboken: Bilden av USA och Sovjetunionen i norska, svenska och finländska läroböcker under kalla kriget*. Uppsala: Acta universitatis Upsaliensis.
- Jensen, Sven Sødning (1978), *Historieundervisningsteori*. København og Oslo: Christian Ejlers' Forlag.
- Johnsen, Egil Børre (1999), *Laerebokskunskap: Innføring i sjanger og bruk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Karlsson, Klas-Göran (1987), *Historieundervisning i klassisk ram: En didaktisk studie av historieämnets målfrågor i den ryska och sovjetiska skolan 1900-1940*. Lund: Dialogos.
- Karlsson, Klas-Göran (2004), "Historia och samhällsorientering – ett ansträngt förhållande", i Karlsson, Klas-Göran & Ulf Zander (red.), *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur, s. 301–315.
- Karlsson, Klas-Göran (2011), "Läroboken och makten – ett nära förhållande", i Ammert, Niklas (red.), *Att spegla världen: läromedelsstudier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur, s. 43–61.
- Kristensson Ugglå, Bengt (1994), *Kommunikation på bristningsgränsen. En studie i Paul Ricæurs projekt*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag.
- Lantz-Andersson, Annica (2009), *Framing in Educational Practices: Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Larsson, Anna (red.) (2016), *Medier i historieundervisningen: Historiedidaktisk forskning i praktiken*. Umeå: Umeå Studies in History and Education 12.
- Lozic, Vanja (2010), *I historiekansons skugga: Historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle*. Malmö: Malmö högskola.
- Ludvigsson, David (2003), *The historian-filmmakers' dilemma: historical documentaries in Sweden in the era of Häger and Villius*. Uppsala: Acta universitatis Upsaliensis.
- Långström, Sture (1997), *Författarröst och lärobokstradition. En historiedidaktisk studie*. Umeå: Umeå universitet.
- Malmros Danielsson, Ingmarie (2012), *Det var en gång ett land... Berättelser om svenskhet i historieläroböcker och elevers föreställningsvärldar*. Höör: Agering.
- Maltén, Arne (1995), *Lärarkompetens*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordgren, Kenneth (2006), *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*. Karlstad: Karlstad universitet.
- Nordgren, Kenneth (2011), "Interkulturella perspektiv i historieläroböcker" i Ammert, Niklas (red.), *Att spegla världen: läromedelsstudier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur, s. 139–155.
- Nygren, Thomas, Karin Sandberg & Lotta Vikström (2004), "Digitala primärkällor i historieundervisningen: En utmaning för elevers historiska tänkande och historiska

- empati", i *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education*, 2004:2, s. 208–245.
- Pettersson, Rune (1991), *Bilder i läromedel*, Tulinge: Institutet för infologi.
- Reichenberg, Monica & Dagn Skjelbred (2009), "'Critical Thinking' and causality in History teaching material", Helgason & Lässig (eds.), *Opening the Mind or Drawing Boundaries? History Texts in Nordic Schools*. Göttingen: V&R Unipress/Georg Eckert-Institut für Schulbuchforschung.
- Ricœur, Paul (2005), *Minne, historia, glömska*. Göteborg: Daidalos.
- Schoenhals, Michael & Ulf Zander (2008), "Var och en sin egen redigerare: Wikipedia som problem och möjlighet i undervisningen" i *Historielärarnas förenings årsskrift 2008*, Historielärarnas förening.
- Selander, Staffan (2011), "Didaktisk design av pedagogiska texter", i Ammert, Niklas (red.), *Att spegla världen: läromedelsstudier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur, s. 63–85.
- Selander, Staffan (1989), "Historia, kunskap och pedagogiska texter", i *Kronos: Historia i skola och samhälle* Linköpings universitet, Institutionen för lärarutbildning, 1989/22.
- Selander, Staffan (1988), *Lärobokskunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Selander, Staffan & Gunther Kress (2010), *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Skyum–Nielsen, Peder (1995), "Analyzing educational texts", i Skyum–Nielsen, Peder, (ed.), *Text and Quality: Studies of Educational Texts*. Copenhagen: Scandinavian University Press.
- Tingsten, Herbert (1969), *Gud och fosterlandet. Studier i hundra års skolpropaganda*. Stockholm: P.A. Norstedt & Söners förlag.
- Vidal, Gore (1992), *Screening History*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wallin Victorin, Margareta (2011), "Bilder i läroböcker" i Ammert, Niklas (red.), *Att spegla världen: läromedelsstudier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur, s. 219–232.
- Zander, Ulf (2008), "Det förflutna på vita duken: Film som historieförmedlare", i Karlsson, Klas-Göran & Ulf zander (red.), *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur 2008, s. 131–152.
- Åström Elmesjö, Henrik (2013), *Norden, nationen och historien: Perspektiv på föreningarna Nordens historieboksrevision 1919–1972*. Lund: Nordic Academic Press.

Internetkällor

DN 2015-01-15. (Avläst 2015-01-15)

<http://svenskalaromedel.se/laeromedel/hur-mycket-laeromedel-faar-en-elev-i-grundskolan.aspx> (Avläst 2014-03-04)

www.themoscowtimes.com 26 april 2013 (Avläst 2014-01-25)

www.eurasiareview.com 3 oktober 2013 (Avläst 2014-01-25)

www.rbth.ru 22 mars 2013 (Avläst 2014-01-25)

www.bloomberg.com 18 juni 2013. (Avläst 2014-01-25)