

# En katastrofkanon

## 1900-talets katastrofer i historieläroböcker

Niklas Ammert\*

*Högskolan i Kalmar*

”En skräphög, ett slakthus, bördig mark för sjukdom och hat.” Winston Churchill, 1947 (i Hildingson & Hildingson, 2003, s. 524.)

Citatet ovan är Winston Churchills beskrivning av situationen i Europa efter andra världskriget. Churchills ord belyser förhållandena efter ett krig som kan betecknas som en katastrof. Beteckningen katastrof tillämpas ofta på naturkatastrofer och stora olyckor, men handlar i historieläroböcker huvudsakligen om händelser som har orsakats av människor. Ofta rör det sig om övergrepp, krig och folkmord. Sådana mänskligt orsakade katastrofer lever kvar i människors historiemedvetande under lång tid. Förintelsen är en sådan historiens fixpunkt, som ofta används som avskräckande liknelse eller referens. Det är i den europeiska historiekulturen en ytterst värdeladdad handling att jämföra något med nazismen eller förintelsen, vilket den italienske premiärministern Silvio Berlusconi fick erfa när han liknade en europaparlamentariker vid en nazistisk lägervakt. I Sverige orsakade Maud Olofssons uttalande om att EMU liknar en enhetsstat och ett Hitlertyskland stor uppståndelse.

Man kan således ställa sig frågan om historiens katastrofer betyder något för oss idag. Svaret blir av flera skäl ja. Ett är att dramatiska och tragiska händelser, såväl i det förflutna som i nuet, lockar människors nyfikenhet. I dagens värld visar detta sig främst i form av kvällstidningarnas löpsedelsjournalistik, i vilken sensationella och stora olyckor lyfts fram. Den tyske historiedidaktikern Jörn Rüsen (2004, s. 19 och 120) ger en annan förklaring och menar att det är i brytningstider med stora och omvälvande – inte nödvändigtvis katastrofala – händelser som människans behov av förklaring och tolkning ökar. Hastiga och omfattande förändringar innebär att de redskap för tolkning av och förståelse för världen som människor använt sig av inte längre fungerar. De överensstämmer inte längre med den verklighet som samtiden spelar upp. Så var fallet efter det kalla krigets slut, Sovjetunionens kollaps och de ekonomiskt svåra åren i Sverige under 1990-talets början. Många människor vände sig i det här skedet till historien för att söka förankring, identitet och sammanhang. Katastrofer i nuet kan således vara utgångspunkten för att studera det förflutna. Samtidigt kan studier av katastrofer i det förflutna ge orientering och stöd för tolkning av nuet. Kring det senaste sekelskiftet var det emellertid inte så att skolans historieundervisning fick något större uppsving när det gäller undervisningstimmar eller status<sup>1</sup>, utan

det var snarare historien utanför skolan som mötte ett ökat intresse: Historiska romaner såldes i stora upplagor, filmer som Schindler's list, Titanic och Saving Private Ryan gick upp på biograferna. Historiska temaparker och upplevelsecentra blev vanliga. I populärhistoriska sammanhang är inte de centrala objekten långa processer och utvecklingslinjer, utan händelser – och gärna stora, dramatiska och spektakulära händelser. Katastrofer av olika slag är händelser som lämpar sig för filmens dramaturgi eller för hur en roman kan bygga upp spänningen inför en händelse (Zander, 2006, s. 197 ff.).

Ur en historiedidaktisk synvinkel handlar mötet med historien inte endast om händelserna i sig, vilka händelser som väljs ut, hur de förklaras eller vilka frågor nutidens människor ställer till det förflutna, utan också om verkningarna av dem i vår tid. Katastrofer är därför centralt att studera. Det är också så att katastrofer och andra omvälvande händelser är centrala när det gäller historisk förändring. I och med en stor händelse förändras, i dess kölvatten, historien eller åtminstone synen på historien och på nutiden. Det är med ett sådant, efterhands- eller verkningsperspektiv, vi kan förstå sentida och nutida historiska aktörers handlande samtidigt som nutidens människor kan förstå varför vi studerar just den aktuella historiska händelsen. Att händelser från det förflutna omnämns i olika sammanhang tio eller tusen år efter händelsen, visar att människor i senare tid tillmäter händelsen betydelse för samtiden och verkningshistoriskt (o)medvetet väljer att låta den förklara nutiden i relation till förfluten tid (Gadamer, 1979, s. 267 ff.)

## Historieläroböcker

Trots den rika flora av förmedlingskanaler för historia som finns utanför skolan (Bryld, 1999, s. 121 ff. och 215), är det i skolan, företrädesvis i grundskolan, som alla människor möter historien. Skolans roll som historieförmedlare är reglerad i officiella styrdokument. Vid studiet av skolans historieundervisning finns dock svårigheter att avgränsa vad som ska studeras och hur det ska gå till. Enligt den forskning som finns tillgänglig, är det ett faktum att läroboken dominerar undervisningen och innehar en central position i såväl skolans undervisning i allmänhet som i historieämnet specifikt. Detta påvisar bland annat resultaten från den stora europeiska surveyundersökningen Youth and History (Angvik & von Borries, 1997, s. 57 ff.)<sup>2</sup> Det finns naturligtvis stora skillnader lärare emellan. Många använder en mångfald av läromedel, några tillverkar sitt eget material, medan andra låter eleverna söka information på egen hand. En generell bild är dock att läroböckerna utgör en stor del av undervisningens innehållserbjudande och uttrycker därmed vad eleverna möter under stora delar av historiektionerna. Ett centralt objekt för historiedidaktisk analys är därför läroböcker i historia. I denna studie undersöks fyra läroböcker i historia, två för grundskolans nionde år och två för gymnasiet.<sup>3</sup> Jag gör således inte anspråk på att redovisa

någon fullständig representativitet, utan visar snarare allmänna tendenser och särskiljande uttryck i böckerna. Läroboksstudien genomförs i form av att lärobokstexterna närläses och analyseras i ljuset av de teoretiska begrepp och kategorier jag redovisar fortlöpande nedan.

Den fortsatta framställningen kommer att kretsa kring tre huvudfrågor, av vilka den första handlar om urvalsfrågan: Vilka händelser framställer läroböckerna som katastrofer? Historieläroböcker är i stor utsträckning uppbyggda kring stora händelser. Ett sådant urval har till stor del stöd i skolans kursplaner, åtminstone grundskolans kursplaner som stipulerar att eleverna ska ”kunna redogöra för viktiga händelser [...], kunna identifiera och reflektera kring några olika händelser och skeenden med betydelse för vår egen tid.” (Skolverket 2000, s. 78 f.) Gymnasiets A-kurs är mer inriktad mot den historiska utvecklingen, förändringsprocesser och skeenden. Man betonar dock att eleverna ska ”kunna diskutera några av dagens händelser utifrån ett historiskt perspektiv.”<sup>4</sup> Studier av läroböcker från 1900 till 2000, visar att stora händelser under det senaste decenniet betonas alltmer. Dramatiska och omvälvande händelser, ofta katastrofliknande, blyxtbelyses, medan de mellanliggande perioderna och mera trögtrörliga strukturerna har blivit alltmer osynliga. (Ammert, 2008, s. 105 ff.) Fråga två behandlar hur katastrofer framställs, presenteras och förklaras. Här kategoriseras beskrivningarna med hjälp av en modell för olika framställningsansatser. Dessutom analyseras beskrivningarna ur en innehållslig och förklaringsrelaterad synvinkel. Den tredje frågan handlar om vilken betydelse katastroferna tillmäts i sin samtid respektive ur vårt efterhandsperspektiv. I läroböcker står alltid det verkningshistoriska perspektivet i centrum, eftersom böckerna är skrivna i efterhand och dessutom är uttryck för tradition, kanonbildning och läroplanernas direktiv. Verkningshistoriska effekter har därför stort genomslag.

## Vilka händelser framställs som katastrofer?

För att besvara frågan krävs en diskussion kring ordet katastrof. Den lexikaliska definitionen lyder ”plötsligt inträdande vändning, omkastning, förändring (i ett händelseförlopp, i en människas liv, karaktär); stundom övergående.” (<http://g3.spraakdata.gu.se/saob/>) Det är med andra ord de hastiga och genomgripande aspekterna av händelserna som medför att de bör betraktas som katastrofer. Ingenting i Svenska Akademiens ordbok talar dock om att en katastrof måste vara negativ. Vid en sökning på Internet ger ordet ”katastrof” ungefär 2 480 000 träffar. De flesta handlar om olyckor, tragedier och andra starkt negativa händelser. I den här studien ses en katastrof som en stor och omfattande händelse som innebär lidande och massdöd.

Rörande 1900-talets katastrofer råder det samförstånd kring vilka händelser som läroboksförfattarna väljer ut och presenterar. Det handlar, i kronologisk ordning, om första världskriget, vilket i flera böcker explicit uttrycks

som en katastrof: ”I augusti 1914 var så alla Europas stormakter med i kriget. Därmed var katastrofen ett faktum.” (Ivansson & Tordai, 2003, s. 269.) Under mellankrigstiden belyser böckerna ryska revolutionen och det därpå följande inbördeskriget i Ryssland. Almgren med flera (2002, s. 353) berättar om inbördeskriget och dess resultat, vilket uppges ha kostat sju miljoner människor livet. (Se även Ivansson & Tordai, 2003, s. 278.) Även andra världskriget upptar stort utrymme i samtliga böcker. Böckerna beskriver huvudsakligen civilbefolkningens lidande och förintelsen av judar. De böcker som eleverna i grundskolans nionde år möter ägnar sig i större utsträckning åt att avhandla naziregimens brott mot judar än vad gymnasieböckerna gör. Med tanke på att gymnasiet A-kurs är en översikt kurs som spänner över det stoff som betecknas den allmänna historien, är det inte konstigt att unika epoker och skeenden får ett mera begränsat utrymme.

Krig är således ett tydligt och typiskt område där katastrofbeteckningen appliceras. Ett annat område är där ideologier utgör ram och drivkraft till de katastrofer som utspelar sig. Den nazistiska ideologin och dess brott mot mänskligheten beskrivs i samband med kriget, men också som en yttring i den europeiska mellankrigstidens depression och desperation. Den kommunistiska ideologin i Sovjetunionen framställs av Almgren et al, (2002, s. 401 f, Ivansson & Tordai, 2003, s. 288 och Sandberg et al, 2006, s. 452 ff.) både i samband med Stalins utrensningar och tvångskollektiviseringen av jordbruket. I samtliga böcker finns beskrivningar av de stora samhällsexperiment som genomfördes i Kina under 1950- och 60-talen. Olika uppgifter om antalet döda florerar, vilket indikerar att författarna vill betona det lidande som experimenten medförde och därmed katastrofernas omfattning: ”’Det stora språngets’ tid var en katastrof för det kinesiska folket. Miljoner människor svalt ihjäl 1959–62.” (Sandberg et al, 2006, s. 530.) Huruvida det stora språnget ska kategoriseras som kris eller katastrof är måhända ett intressant spörsmål. Samhällsexperimentet var inte ögonblickshastigt, men väl någonting värre än ett hot och det innebar en genomgripande förändring.

Under efterkrigstiden utspelade sig en rad händelser som i olika omfattning presenteras i historieböckerna. Det handlar om de olika konflikter och krig som fördes - dels som styrkedemonstrationer inom det kalla krigets nervspel, dels som enstaka diktators brott mot den egna befolkningen (Westad, 2005, s. 396-407.) Böckerna beskriver här katastrofer, och katastrofliknande förlopp och händelser, i Korea, Vietnam, Uganda och Kambodja. Kriget mellan Iran och Irak presenteras främst när det gäller irakiernas användning av giftgas (Almgren et al, 2002, s. 506.) Den snart 60-åriga konflikten mellan Israel och Palestina, med flyende människor och terrorhandlingar som konsekvenser, är också vanligt förekommande i läroböckerna (Hildingsson & Hildingsson, 2003, s. 546 ff.).

De senaste decennierna är inbördeskriget i det forna Jugoslavien en av de händelser som betecknas som katastrofer. Konflikten beskrivs som en av de

blodigaste i Europa sedan det andra världskriget med mer än 200 000 döda och drygt två miljoner människor på flykt. I en av läroböckerna för år 9 står det att läsa följande:

Resultatet blev en serie krig som var så grymma att tv-tittare världen över hade svårt att tro att något sådan [sic!] kunde hända i Europa i slutet av 1900-talet: Soldater som mördade och våldtog, brinnande byar, koncentrationsläger och massgravar. Få hade trott att något sådant skulle upprepas efter andra världskriget. (Ivansson & Tordai, 2003, s. 395.)

Citatet är ett tecken på förintelsens position i vår historiekultur idag. Förintelsen är en referens som andra händelser värderas efter. En annan tragisk händelse som lyfts fram av Almgren et al, 2002, s. 496 och Sandberg et al, 2006, s. 570 är det folkmord som minoritetsfolket tutsi utsattes för i Rwanda 1994. Den 11 september 2001 och terrorattackerna mot USA framställs i olika omfattning. Ivansson & Tordai (2003, s. 395) nämner kortfattat World Trade Center och attackerna i enstaka meningar, medan det hos Hildingson & Hildingson (2003, s. 550f) beskrivs som en avgörande händelse som dödade många oskyldiga och förändrade världen.

Det råder i svenska historieläroböcker en katastrofkanon. De avvikelser mellan individuella böcker som finns är marginella och följer inte stadierelaterade eller andra mönster. Samma händelser anses således ha varit så avgörande och negativa under 1900-talet, att de explicit, eller implicit, framställs som katastrofer. En förklaring till överensstämmelsen och likheterna när det gäller urval är sannolikt de förväntningar som finns i samhället. I en historiekultur, där både historiska artefakter och berättelser om händelser rymms (Aronsson, 2002, s. 189 och Karlsson, 2003, s. 30 ff.), finns en tyst förväntan på vilka händelser som historieundervisningen ska behandla. En central del av ett samhälles uppfattningar om historien är att ett gemensamt innehåll och gemensamt kända händelser ska återberättas och leva vidare. Huvuddelen av händelserna är i läroböckerna katastrofer ur ett västligt perspektiv, även om exempelvis massmorden i Kambodja och Rwanda omnämns. De bereds dock inte lika stort utrymme som förintelsen under det andra världskriget eller konflikten i det forna Jugoslavien. Det är förvisso tveksamt att jämföra olika folkmord, men måste här i analytiskt syfte anses acceptabelt.

Två företeelser eller realiteter som inte får stort utrymme är fattigdoms- och miljöfrågorna. Det handlar om tidigare, nuvarande eller kommande stora katastrofer, som kan få förödande konsekvenser för livet på jorden. Sett till det långsamma tempot i händelseförloppet, kan fattigdom och miljöförstöring betraktas som kriser, men sett till deras faktiska eller förväntade genomslag i fråga om svält, förödelse och massdöd, är de katastrofer. Det är händelser ur den politiska historien som har störst genomslag i böckerna. Enstaka och genomgripande händelser ter sig lättare för läsaren att förstå än exempelvis långvariga processer och (förhållandevis) otydliga miljömässiga

förändringar. I de senare är omfattningen och konsekvenserna på kort sikt i många fall oklara.

## Läroböckernas framställningsansats

Händelser kan framställas och presenteras på olika sätt, vilket naturligtvis påverkar hur en betraktare tolkar dem. Detta ter sig extra tydligt då historiska händelser i flera omgångar har omformulerats och transformerats genom översiktsverk och läroböcker. I fråga om presentation, skiljer sig högstadiets böcker från gymnasiet i så måtto att de förra i större utsträckning använder sig av dramatiska formuleringar. Hildingson & Hildingson (2003) försöker levandegöra dramatiken kring, och följderna av, det japanska anfallet mot Pearl Harbor 1941 på följande sätt:

Det berättas att Churchill hörde nyheten på radio och ringde upp USA:s president Roosevelt. 'Vad är det här med Japan?' frågade Churchill. 'Det är sant', sa Roosevelt. 'Vi sitter i samma båt.' 'Det förenklar saken', sa Churchill och gick lugnt och lade sig. (Hildingson & Hildingson, 2003, s. 506.)

Förutom formuleringarna, är de dokumentära bilder som används ofta dramatiska. De bilder som illustrerar Vietnamkriget – främst den klassiska bilden på den gråtande nakna flickan som brännskadats av napalm – betonar det stora lidande som civilbefolkningen utstod under kriget och i samband med den amerikanska interventionen (Sandberg et al, 2006, s. 547, Alm-gren, 2002, s. 398, 445.)

För att tydliggöra och analysera hur katastrofer framställs redovisas i den här texten en översikt som visar det djup, med vilket händelser och processer framställs och förklaras. Analysen utgår från en fyrdelad kategorisering av framställningsformerna. Det innebär på vilket övergripande sätt händelsen framställs i texten och med vilken huvudsaklig ansats böckerna förmedlar kunskap om en historisk katastrof.

Jag kan se fyra möjliga kategorier av framställningssätt: En konstaterande ansats innebär att boken utan vidare kommentar skriver att en specifik händelse var en katastrof. Begreppet används således på något sätt – implicit eller explicit. Om man i stället förklarar händelsen och vad man menar med att den var oöverskådligt allvarlig eller katastrofal och vad den berodde på, innebär det en explanativ ansats. Ett analyserande framställningssätt betyder att händelsen eller fenomenet sätts under lupp, skärskådas och diskuteras. Den normativa ansatsen, slutligen, innebär att boken tar ställning och vill förmedla en viss tolkning av det som har skett. Självfallet är redan urvalet en värdering i sig, men inte lika tydligt normativ som ett bokstavligt uttryck.<sup>5</sup> I den mån textavsnitt är konstaterande, explanativa eller analyserande men samtidigt normativa, har jag kategoriserat dem som normativa. Uppgifterna i tabellen nedan är beräknade på antalet tillfällen, antalet textpassager, som

förekommer med de olika ansatserna. Det kan ibland vara korta konstateranden och ibland långa resonerande stycken. Totalt har 142 observationer registrerats i de fyra böckerna.

Tabell 1: Kategorier av framställningsansats

Framställningsansats	
Konstaterande	50%
Explanativ	40%
Analyserande	8%
Normativ	2%
Summa:	100%

”Efter flera års inbördeskrig stod kommunisterna i början av 1920-talet som segrare. Kriget lär ha kostat uppemot sju miljoner människor livet.” (Almgren et al, 2002, s. 353.) Citatet är ett exempel på hur en allvarlig och omfattande händelse i Ryssland framställs med en konstaterande ansats. Man konstaterar helt sonika att kriget har kostat sju miljoner människor livet. Det generellt sett vanligaste sättet att framställa händelser och skeenden är att just konstaterande uttrycka vad som har hänt, vilket ytterligare kan exemplifieras med fallet Indonesien: ”Efter 1965 styrdes Indonesien av Suharto, som satte igång en massutrotning av kommunister och andra olikfärdiga – mellan en halv miljon och två miljoner människor mördades åren 1965–66.” (Almgren et al, 2002, s. 490.) Till samma typ av presentation förs de uppgifter i form av siffror och statistik som förekommer. Texten låter helt frankt siffrorna tala för sig själva och uttrycket ”kalla fakta” blir verkligen kyligt konstaterande, utan förtydliganden eller värmande kommentarer. Det är i ytterst få fall som jämförelser mellan händelser och kopplingar över tid görs. Det är snarare det unika i varje händelse som är ledordet i läroböckerna. Den konstaterande ansatsen utgör 50% av de textpassager där katastrofer behandlas. Uppdelat per stadium, eller skolform, finns emellertid skillnader: För gymnasiet är andelen konstaterande 61% medan den för år 9 är 37%.

Den explanativa ansatsen är för gymnasiet 32% och för grundskolans nionde år 50%. Ett typiskt explanativt exempel kan inledas enligt följande: ”Det mest uppmärksammade nya vapnet var napalmbomben [...] Gelén klibbar fast [...] Napalmbomben användes mot byar som antogs gömma FNL-soldater.” (Sandberg et al, 2006, s. 547.) En annan beskrivning som förklarar och kan ge en bild av krigets lidanden och helvete, är kopplingen

till surrealismen som konstart under 1920-talet, vilket Almgren et al (2002, s. 414 f.) gör. På det sättet kan krigets konsekvenser, inte bara i form av det omedelbara lidandet, säga någonting om såväl kriget i sig som dess följder för människor och samhälle.

En analyserande framställning problematiserar och ställer läsaren inför frågor. Därtill erbjuder den flera samverkande förklaringsmodeller:

Hur var det möjligt? Den stora frågan för eftervärlden har varit hur nazismen överhuvudtaget var möjlig [...] Flera destruktiva faktorer verkar ha uppträtt tillsammans i Tyskland under mellankrigstiden. (Sandberg et al, 2006, s. 459.)

Citatet utgör inledningen på ett längre resonemang kring möjliga förklaringar och orsaker. En lärobok kan på ytterligare sätt ge en bredare och mer mångfacetterad bild av det som har skett. Ett sådant sätt är att använda källmaterial. Det exempel jag åsyftar här är inte en sedvanlig källövning som går ut på att hitta bristande överensstämmelse mellan källor eller att avslöja tendens. Källövningen går ett steg vidare och handlar i stället om att belysa hur eftermälet, verkningshistorien av en händelse kan bli anamrad i ett lands historiekultur. Uppgiften handlar om skotten i Ådalen 1931 och hänvisar till Roger Johanssons avhandling om händelserna och deras historia. I läroboken ges flera versioner av händelsen, men också olika beskrivningar av vilken version som olika aktörer ville använda (Almgren et al, 2002, s. 418 f.). Den kommunistiska martyrhistorien blev den avgörande och den innebar under drygt 70 år en politisk omöjlighet för polis och andra myndigheter att be militären om hjälp vid oroligheter eller hot inom landet. I takt med att tolkningen av händelsen har vidgats, har också möjligheten att använda svensk militär vid ett möjligt terrorangrepp inom rikets gränser blivit en politisk realitet.

Innehållet i grundskolans böcker erbjuder i 11% av exemplen en analyserande ansats. Gymnasieböckerna innehåller 6% analyserande framställningar. Det måste ses som förvånande att de analyserande ansatserna är så få, med tanke på att läro- och kursplanerna för såväl grund- som gymnasieskolan förordar ett analytiskt förhållningssätt till kunskap. Läroplanen för gymnasiet uttrycker att ett av ämnets syften är att utveckla kritiskt tänkande och ett analytiskt sätt att betrakta stoffet. (<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0607&infotyp=8&skolform=21&id=HI&extraId=>).

När det gäller normativa aspekter av framställningarna råder ingen skillnad. De genomsnittliga två procenten är en förhållandevis låg andel med tanke på det värdeförmedlande uppdrag som skolans undervisning har. Almgren et al, (2002, s. 345) antyder i texten krigets meningslöshet, då boken vid beskrivningen av Västfronten skriver att: ”Stundom försökte sig endera sidan på en offensiv, med resultat att fronten flyttades kanske bara ett par hundra meter till prisat av hundratusentals människooffer.”

Den relativt sett större andelen konstaterande beskrivningar i gymnasieböckerna kan förklaras med att A-kursen, som de flesta av de historiestuderande gymnasisterna läser, till stor del är en översikt kurs och en repetition av grundskolans kurs. En mindre andel elever läser senare B- och C-kurser, vilka är mer analytiskt orienterade. Trots det, är det intressant att gymnasiekursen i förhållandevis stor utsträckning slår fast sakförhållanden, utan att förklara eller analysera dem. Katastroferna är ofta redan i förväg kända av eleverna, vilket kan vara en rimlig förklaring till varför de behandlas i övergripande och konstaterande ordalag. En annan förklaring kan vara att utrymmet i böcker är begränsat och att längre, resonerande framställningar därför tonas ned. Eleverna möter i läroböckerna således ytliga beskrivningar av de katastrofer som i stor utsträckning har format våra uppfattningar och som därmed utgör viktiga delar av vårt historiemedvetande. Det förefaller osäkert om detta leder till en ökad förståelse för vår tid och det arv den vilar på.

## Hur förklaras katastrofer?

Att katastrofer har ägt rum och att de har fått förödande konsekvenser vet de flesta läroboksläsare om. De stora händelserna under 1900-talet är ofta kända genom filmer, spel, böcker eller genom det kunskapsmässiga allmän-gods som är en del av samhällets historiekultur. Ett antagande är att skolans undervisning också har ambitionen att förklara vad som har hänt, varför det skedde och på vilka sätt man kan tolka det som har skett. Historieundervisningen kan ge det större sammanhang som, utöver exempelvis filmens blyt-belysning av en händelse, skulle kunna öka förståelsen. Historieläroböckerna förklarar emellertid inte alltid händelserna. Författarna använder sig i stor utsträckning av ”så-var-det-konstateranden”. Med tanke på kursplanens skrivning att eleven skall ”kunna identifiera och reflektera kring några olika historiska händelser och skeenden med betydelse för vår egen tid” (Skolverket, 2000, s. 78 f.), är läroböckernas ambition förhållandevis grund.

Ur de icke-förklarande delarna av lärobokstexterna kommer också de exempel som framställer det förflutna som att saker sker eller plötsligt börjar ske, utan att någon agerar eller utan att något egentligen händer. Sådana passiva icke-förklaringar ges i fråga om den politiska situationen i Tyskland under 1930-talet: ”I Tyskland hade Hitler kommit till makten 1933.” (Ivansson & Tordai, 2003, s. 304) Ett annat exempel på detta ger Sandberg et al. (2006, s. 450): ”Men krisen förvärrades av att finansmarknaden hade börjat leva sitt eget liv. På världens börser köptes och såldes aktier som aldrig förr.”

Generellt sett lyfts aktörer fram i grundskolans böcker: ”Hitler visste vad folket ville ha [...] Om Hitler skaffade en stark armé [...] Steg för steg genomförde Hitler sedan sina planer [...]” (Hildingson & Hildingson, 2003, s. 491). Ett aktörsorienterat perspektiv behöver dock inte innebära att struk-

turer avvisas. Det kan istället handla om att aktörer lyfts fram för att visa att det historiska förloppet inte är deterministiskt, utan påverkas av människor. Dessutom kan det tydligare aktörsperspektivet i grundskolans böcker förklaras med att aktörer ger liv och rörelse åt händelserna, vilket kan öka intresset bland relativt sett yngre elever.

De mer strukturella förklaringar som syns i gymnasieböckerna, kan i huvudsak karakteriseras som konstateranden, vilket ovan har redovisats. Det förekommer emellertid att böckernas texter förklarar med hjälp av teorier. I samband med katastrofer finns teoretiska förklaringar i högre grad i läroböckerna för år 9 än i gymnasiets böcker. Grundskolans böcker använder också en större mångfald av teoretiska förklaringar. Dessa kan exemplifieras med hur Ivansson & Tordai (2003, s. 283) använder sig av ett resonemang som utgår från prisbildningsteori och makroekonomiska samband, då de beskriver varför ekonomin kraschade i USA under 1920-talet. I Alla tiders historia förklarar man depressionen under 1930-talet med hjälp av ekonomiska teorier, varav keynesianismen är en av dem. (Almgren et al, s. 388.)

”Att göra som alla andra är ett vanligt beteende bland människor i grupp.” (Ivansson & Tordai, 2003, s. 319.) Citatet är en del i resonemanget kring vilka människor som var bödlar i de nazistiska dödslägren och varför en del människor faktiskt ställde upp. Författarna beskriver en sociologisk förklaringsmodell, som i sin tur hämtar inspiration från Zygmunt Baumanns Auschwitz och det moderna samhället (2004). Andra teoretiska anslag används då högstadiéböckerna förklarar fattigdomsproblematiken i världen och relationerna mellan rika och fattiga länder. Här ges förklaringar som hör hemma inom beroendeteori, postkolonial teori och världssystemmodellen (Se Hettne, 1996, s. 27 ff).

U-länder som redan hade stora skulder lånade därför ännu mer pengar av de rika länderna [...] De rika länderna krävde då att de fattiga skulle satsa allt på att betala skulderna [...] Besparingarna slog givetvis hårdast mot de fattigaste människorna. (Ivansson & Tordai, 2003, s. 380.)

”Konflikt med väst.” (Hildingson & Hildingson, 2003, s. 550f.) Förklaringarna till de omfattande terrorattackerna mot USA i september 2001 kan inte beläggas som odiskutabla fakta. De kan däremot ge läsarna möjligheter att tolka den problematik som ligger bakom att människor utför självmordsattacker i syfte att döda tusentals människor. I Alla tiders historia resonerar författarna kring hur stater och grupper av människor motsätter sig västvärldens och i synnerhet USA:s världsomspännande intressen, inflytande och uppträdande över stora delar av världen, men främst i mellanöstern. I västvärlden ser man samtidigt terrorister från den muslimska världen som den nya tidens stora hot (Hildingson & Hildingson, 2003, s. 550 f. och Almgren et al, 2002, s. 519.) Resonemanget är en implicit hänvisning till den amerikanske statsvetarprofessorn Samuel P. Huntingtons (1996, s. 183 ff. och 254

ff.) omdebatterade tes om motsättningar och sammandrabbningar mellan olika civilisationer. Sammandrabbningar, fast i en mer konkret och mindre skala än olika civilisationer på jorden, är också fallet när fortsättningskriget i Finland 1940 förklaras. Läsaren får följa ett militärstrategiskt resonemang som visar hur den finska ledningen resonerade inför anfallet mot Sovjetunionen och hur det faktiska utfallet blev. (Almgren et al 2002, s. 434.)

Floran av förklaringar innefattar även hänvisningar över tid: "Men palestinierna frågade sig varför just de skulle betala priset för nazisternas ogärningar genom att förlora sitt land." (Almgren et al, 2002, s. 500.) Boken problematiserar en nuvarande katastrof, den palestinska flyktingfrågan, med utgångspunkt i en tidigare katastrof, förintelsen, och dess verkningar. Boken återknyter till tidigare behandlat stoff och visar därmed hur historien kan förklara nuet.

I den här texten har tidigare källövningen om händelserna i Ådalen 1931 berörts. Diskussionen kring händelseförloppet, skuldfrågan och berättelsen om det inträffade, kan alla sägas vara uttryck för olika ideologier. Den segrande berättelsen formades ur en ideologi och det sentida ifrågasättandet inspirerades ur en annan ideologi. I flera andra sammanhang utgör ideologi läroböckernas förklaringar till varför katastrofer inträffat i historien.

I Stalins rike tillhörde människorna staten. Folk kunde när som helst flyttas iväg till någon del av landet där deras arbete behövdes. Flera miljoner dömdes till slavarbete i Sibirien, anklagade för att vara folkets fiender. [...] Stalin såg alla som ägde någonting som fiender till kommunismen. En stor sådan grupp var bönderna som ägde sina egna gårdar. Därför bestämde Stalin att alla gårdar skulle slås ihop till stora kollektivjordbruk. [...] Kollektiviseringen av jordbruket gjordes med våld, och många som kämpade emot dödades eller skickades till Sibirien. Efteråt erkände Stalin att kollektiviseringen kostat tio miljoner människoliv. I verkligheten dog kanske ännu fler. (Ivansson & Tordai, 2003, s. 287)

Författarna försöker, med hjälp av ideologin, förklara varför Stalin kollektiviserade jordbruket i Sovjetunionen och varför ändamålet ansågs vara värt priset. Läroböckerna tar (i större eller mindre utsträckning) ställning mot politiska ideologier som medför diktatur. Det innebär att även fascism, nazism och apartheidregimen i Sydafrika förklaras som onda. De svenska läroplanerna betonar starkt demokratin och vikten av att i undervisningen förmedla värdet av demokrati. De ideologiska ställningstagandena kan förstås i ljuset av läroplanernas styrning, men huruvida en historiebok ensidigt och icke-problematiserande ska döma i ideologiska spörsmål är en annan fråga.

## Betydelse i dåtid och i nutid?

Verkningen av en allvarlig eller katastrofal händelse är först som sist, att den lever kvar och att den bedöms viktig nog att berättas vidare. I en lärobok finns de händelser och processer som författarna, inom den kontext som på-

verkar en lärobok<sup>6</sup>, finner värdefullt för elever att arbeta med och lära sig om. Händelserna omtolkas efterhand och frågorna till det förflutna blir annorlunda över tid. En historiedidaktiskt central fråga är därför om händelserna behandlas för att de var betydelsefulla i sin historiska samtid, för att de är betydelsefulla för dagens samtid, både och eller ingetdera. Är de så självklara att urvalet inte behöver motiveras eller motiveras det inte därför att vi inte har reflekterat över varför katastrofer i historien omtalas? Frågorna kan inte besvaras, men det går att belysa på vilket sätt läroböckernas författare förhåller sig till händelserna och vilken betydelse de tillmäts.

I fråga om vilken betydelse katastroferna tillmäts i dåtid respektive nutid, finns det fem iakttagelser eller konstateranden man kan göra. Den första iakttagelsen är att händelserna beskrivs i sin samtid och några följer diskuteras inte. Betydelsen för vår tid lyser med sin frånvaro. Det här är ett fenomen som skulle kunna betecknas som tidsisolationism. En sådan beteckning innebär att historien bara finns där som en kuriositet; den förklaras inte, säts inte in i något sammanhang och varken dess konkreta betydelse för eftervärlden eller betydelsen för vårt historiemedvetande diskuteras. (Se som exempel Sandberg et al, 2006, s. 431 och Ivansson & Tordai, 2003, s. 361.) Uttrycket tidsisolationism är naturligtvis en teoretisk klassificering som kan appliceras på en enstaka historiekulturell artefakt, till exempel en historielärobok. I praktiken famnar läraren stoffet och bygger med hjälp av sin kunskap och tillsammans med eleverna upp sammanhanget. Den här analysen koncentreras dock till läroböckerna per se, och ur det perspektivet kan presentationerna av flera katastrofer betecknas som tidsisolerade.

Den andra iakttagelsen är att några textpassager gör jämförelser och anknytningar bakåt och/eller framåt i tid. Den ryska revolutionens betydelse i både dåtid och de efterföljande drygt 70 åren betonas. Ett annat exempel är där förintelsen och Israel – Palestinakonflikten förklaras ur ett historiskt perspektiv som tar sin början vid tiden för Kristi födelse och romarnas kontroll över provinsen Judéen (Almgren et al, 2002, s. 500 f.) Det omvända förhållandet visar sig också, då Hildingson & Hildingson ställer frågor till tiden för förintelsen utifrån nuet: "Hur mycket visste man?" Hildingson & Hildingson, 2003, s. 515.) Det förekommer i texterna också uttryck i verbformen futurum preteriti (det förflutnas futurum) vilket innebär att händelser beskrivs i historisk tid men med blicken riktad framåt. (Se Ammert, 2004, s. 281 f.) I fråga om framtida miljöhot, behandlar Almgren et al den framväxande medvetenheten om miljöhoten, diskussionerna i nuet och de möjliga handlingsalternativen inför framtiden med hjälp av Brundtlandrapportens uttryck hållbar utveckling eller tillväxt som beskrivs som att "utvecklingen tillgodoser dagens behov utan att äventyra kommande generationers möjligheter att tillgodose sina behov" (Almgren et al, 2002, s. 520 f.)

"Minnena från inbördeskriget levde länge kvar och förbittrade tillvaron i Finland" (Almgren et al, 2002, s. 382.) Händelsen som lever kvar i nuet

utgör en tredje grupp av verkningshistoriska konstateranden. Det finska exemplet ger uttryck för en mental verkan över tid. Det finns också exempel på materiella lämningar eller ekon som i nutid är resultat av det förflutna. Brobyggen och andra projekt som genomfördes under New Deal för att minska arbetslösheten i samband med den stora depressionen på 1930-talet är ett sådant. Ytterligare ett steg från att redovisa hur det förflutna lever vidare, är att förhålla sig till det. I böckerna framställs det genom att senare händelser jämförs med och sätts i relation till det förflutna. Det handlar här om att nazismen utgör en allmänt välkänd "urondska" som får vara referens till andra ideologier eller regimer. Situationen är till del densamma i fråga om kommunismen. I en arbetsuppgift förhåller sig författarna till Adolf Hitler som person och symbol på följande sätt: "Tror du att en politiker som Adolf Hitler skulle kunna komma till makten i ett europeiskt land idag? Förklara varför du svarar som du gör." (Ivansson & Tordai, 2003, s. 301.) Frågan tar sin utgångspunkt i det faktum att både läsaren och författaren tolkar "politiker som Adolf Hitler" som en oärlig, manipulativ politiker med onda avsikter. Om inte det är en underförstådd överenskommelse mellan författare och läsare fungerar inte frågan.

Efter händelserna i Lunde, Ådalen 1931, var det en berättelse, se ovan, som blev dominerande för eftervärldens förståelse för och tolkning av det som skedde. Samma fenomen utgör den femte iakttagelsen här och den innebär att det huvudsakligen är en berättelse eller tolkning som syns i läroböckerna. "Det dittills största kriget i historien startades av makthavare som inte verkar ha förstått vad de själva höll på med." (Ivansson & Tordai, 2003, s. 269.) Citatet handlar om det första världskriget, men är typiskt och genomgående när det gäller katastrofer i form av krig. Läroböckerna förmedlar en berättelse som genomsyras av värderingen att krig är vansinne. Det måste förvisso i princip anses vara riktigt, men utgår helt från vårt efterhandsperspektiv och tar inte hänsyn till den historiska situationen. Ett sådant perspektiv utgör en helt motsatt typ av tidsisolationism. Det nutida perspektivet blir normativt och moraliserande och misskrediterar människor som kanske, utifrån de förutsättningar som rådde, resonerade logiskt och rationellt. Dagens människor torde förstå det förflutna (och nuet) bättre om flera förklaringar kunde ges. Även om betraktaren alltid tolkar historien utifrån sin tid och dess förutsättningar, är det nödvändigt att försöka tydliggöra och förstå det förflutna. Den tjeckiske filosofen Jan Patočka (2006, s. 174 ff. och 179) menar, för att återgå till kriget, att i vissa situationer kan döden och kriget vara en relief, ur vilken livet och livsviljan lyser klar. Flera samverkande orsaker i samhället kan leda till att människor anser ett krig vara meningsfullt. Patočka måste, även han, tolkas utifrån den historiska kontext han befann sig i. Han kämpade mot den kommunistiska regimen i Tjeckoslovakien och dog 1977 i samband med polisförhör.

## Sammanfattande slutsatser

Med utgångspunkt i tidigare forskning som säger att läroböcker styr undervisningen, har i texten ovan resonemang kring framställningar i historieläroböcker förts. Det är självfallet så att läroboken används på olika sätt och att elever och lärare använder olika informationskällor och olika läromedel. I fråga om katastrofer ges i läroböckerna förhållandevis grunda och kortfattade beskrivningar och förklaringar. En förklaring till detta torde vara den stoffrängsel som råder i ämnet. För att göra böckerna rättvisa är det också viktigt att betona att resultaten grundas på ett litet urval av läroböcker och att de belyser en begränsad del av läroböckernas totala innehåll. Katastroferna är förmodligen redan i förväg kända av eleverna, vilket är en rimlig förklaring till varför de behandlas i övergripande och konstaterande ordalag.

De i läroböckerna, bitvis, grunda beskrivningarna som den här studien pekar på visar emellertid på det stora och tunga ansvar som vilar på läraren. Ansvaret handlar om att säkerställa mångfald i urval av händelser, att ge ett ökat djup ifråga om framställningsansats samt tydligare och mer resonerande förklaringar. Då läroböcker ger förklaringar till varför katastrofer ägde rum tar man i många fall hjälp av tämligen raffinerade teoretiska resonemang. Det kan handla om makroekonomiska, sociologiska och konfliktorienterade teorier. Det finns många exempel på hur förklaringar torde kunna stimulera elevernas vidare förståelse för händelser i det förflutna. Det är dock inte alltid så att teorin på ett konkret plan knyts till händelseförloppet. Det framgår heller inte tydligt att olika förklaringar kan samspela. En rimlig slutsats är att förklaringsdimensionen riskerar att bli begränsad. Till yttermera visso innebär bokens begränsade utrymme att det ofta ges en enda förklaring och att en berättelse återges. En förklarande och analyserande framställning ger ett vidare perspektiv och en större förståelse för den aktuella händelsen och kontexten som omger den.

Katastrofer i historieläroböckerna handlar både om händelserna då och deras betydelse idag. Denna dubbla hållning kan inte betonas på varje sida i böckerna, men att vara medveten om hur katastroferna har format oss och våra samhällen, samtidigt som varje tid och generation formulerar katastroferna och konstruerar berättelserna om dem, är centralt för att förstå vår tid – och det förflutna.

## Referenser

- Almgren, Hans, Arne Löwgren & Börje Bergström, (2002) *Alla tiders historia Maxi*, Malmö: Gleerups.
- Ammert, Niklas, (2004) "Finns då (och) nu (och) sedan?" i Karlsson, Klas-Göran & Ulf Zander (red.), *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken*, Lund: Studentlitteratur, s. 273–286.
- Ammert, Niklas, (2005) "Folkvilja, etikett eller jordbruksteknik" i *Utbildning & Demokrati*, nr 3 2005, s. 31–50.

- Ammert, Niklas, (2008) *Det osamtidigas samtidighet: Historiemedvetande i svenska historieläroböcker under hundra år*, Lund och Uppsala: Sisyfos förlag.
- Angvik Magne & Bodo von Borries (Eds.) (1997) *Youth and History: Volume B Documentation*, Hamburg: Körber-Stiftung.
- Aronsson, Peter, (2002) "Historiekultur, politik och historievetskap i Norden", i *Historisk tidskrift* nr 2 2002, s. 189–208.
- Bauman, Zygmunt, (2004) *Auschwitz och det moderna samhället*, Göteborg: Daidalos.
- Bryld, Claus et al, (1999) *At formidle historie*, Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Englund, Tomas, (1986) *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet*, Uppsala: Uppsala universitet.
- Gadamer, Hans-Georg, (1979) *Truth and Method*, London: Sheed & Ward.  
<http://g3.spraakdata.gu.se/saob/> Avläst 2007-02-05.
- Hartsmar, Nanny, (2001) *Historiemedvetande: Elevers tidsförståelse i en skolkontext*, Malmö: Lärarhögskolan i Malmö, Institutionen för pedagogik.
- Hettne, Björn, (1996) *Internationella relationer*, Lund: Studentlitteratur.
- Hildingson, Kaj & Lars Hildingson, (2003) *Levande historia: Elevbok 9*, Stockholm: Natur och Kultur.
- Ivansson, Elisabeth & Mattias Tordai, (2003) *Historia Ämnesboken*, Stockholm: Almqvist & Wiksell, Liber AB.
- Huntington, Samuel P. (1996) *The Clash of Civilizations – and the Remaking of the World Order*, London: Simon & Schuster.
- Karlsson, Klas-Göran, (2003) "The Holocaust as a Problem of Historical Culture. Theoretical and Analytical Challenges", i Klas-Göran Karlsson och Ulf Zander (eds), *Echoes of the Holocaust, Historical Culture in Contemporary Europe*, Lund: Nordic Academic Press, s. 9–57.
- Karlsson, Klas-Göran, (2000) "Varför sekelslutets historieintresse? Levande historia som statsorganiserat historiedidaktiskt projekt i Sverige" i *Historiedidaktikk i Norden* 7.
- Lundquist, Tommie, (1988) "Från Gud och fosterlandet till arbetet, freden och världen: Historieämnet i den obligatoriska skolans undervisnings- och läroplaner 1878-1980. En didaktisk studie" i *Kronos: Historia i skola och samhälle*, Linköping: Institutionen för lärarutbildning.
- Långström, Sture, (1997) *Författarröst och lärobokstradition*, Umeå: Umeå universitet.
- Rüsen, Jörn, (2004) *Berättande och förnuft: Historieteoretiska texter*, Göteborg: Daidalos.
- Parkin, Alan J, (2000), *Essential Cognitive Psychology*, Hove: Psychology Press.
- Patočka, Jan, (2006) *Kätterska essäer om historiens filosofi*, Göteborg: Daidalos.
- Sandberg, Robert et al, (2006) *Epos: För gymnasieskolans kurs A och B*, Stockholm: Almqvist & Wiksell, Liber AB.
- Skolverket, (2000) *Kursplaner och betygskriterier 2000 Grundskolan*, Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, (2005) *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: Samhällsorienterande ämnen, Ämnesrapport till Rapport 252 2005*, Stockholm: Skolverket.  
<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0607&infotyp=5&skolform=21&id=3102&extraId=> Avläst 2007-02-13  
<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0607&infotyp=8&skolform=21&id=HI&extraId=> Avläst 2007-02-13
- Tulving, Endel (1972), "Episodic and Semantic Memory" i Tulving, Endel & Wayne. Donaldson (Red.), *Organization of Memory*, New York: Academic Press.
- Westad, Odd Arne, (2005) *The Global Cold War*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Virta, Arja, (1997) "Evaluering, kunskap och historieuppfattning" i Karlegård, Christer & Klas-Göran Karlsson (red.), *Historiedidaktik*, Lund: Studentlitteratur.
- Zander, Ulf, (2006) *Clio på bio: Om amerikansk film, historia och identitet*, Lund: Historiska Media.

## Noter

<sup>1</sup> Historia blev inte kärnämne, dvs. ett obligatoriskt ämne för alla program på gymnasieskolan. För grundskolans del tillsatte regeringen ett projekt, sedermera en myndighet, för att säkerställa att eleverna skulle få kunskap om förintelsen av judar under det andra världskriget. Det ansågs således inte som en självklarhet att skolans undervisning kunde lösa den uppgiften. Se Karlsson, Klas-Göran, "Varför sekelslutets historieintresse? Levande historia som statsorganiserat historiedidaktiskt projekt i Sverige" i *Historiedidaktik* 16 i Norden 7, 2000, s. 71ff.

<sup>2</sup> Se till exempel Angvik Magne & Bodo von Borries (Eds.), *Youth and History: Volume B Documentation*, Hamburg: Körber-Stiftung 1997, s. 57ff., Hartsmar, Nanny, *Historiemedvetande: Elevers tidsförståelse i en skolkontext*, Malmö: Lärarhögskolan i Malmö, Institutionen för pedagogik 2001, s. 94f. Enligt Nationella utvärderingen från 2003 (Skolverket, *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: Samhällsorienterande ämnen, Ämnesrapport till Rapport 252 2005*, Stockholm: Skolverket 2005), anser eleverna att läroböcker fortfarande dominerar undervisningen (s. 35).

<sup>3</sup> Almgren, Hans, Arne Löwgren & Börje Bergström, *Alla tiders historia Maxi*, Malmö: Gleerups 2002, Ivansson, Elisabeth & Mattias Tordai, *Historia Ämnesboken*, Stockholm: Almqvist & Wiksell, Liber AB 2003, Hildingson, Kaj & Lars Hildingson, *Levande historia: Elevbok 9*, Stockholm: Natur och Kultur 2003 samt Sandberg, Robert et al, *Epos: För gymnasieskolans kurs A och B*, Stockholm: Almqvist & Wiksell, Liber AB 2006.

<sup>4</sup> <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0607&infotyp=5&skolform=21&cid=3102&extraId=> Avläst 2007-02-13

<sup>5</sup> Mina kategorier är en anpassad version av de kategorier av kunskap som diskuteras av Arja Virta (1997) "Evaluering, kunskap och historieuppfattning" i Karlegård, Christer & Klas-Göran Karlsson (red.), *Historiedidaktik*, Lund: Studentlitteratur, s. 166ff. Virta diskuterar forskningsläget och presenterar kategorierna deklarativ kunskap, processuell kunskap och konditional kunskap. Kategorierna för kunskapens organisering kommer ursprungligen från psykologerna Endel Tulving och Alan Parkin. Se Tulving, Endel (1972), "Episodic and Semantic Memory" i Tulving, Endel & Wayne. Donaldson (Red.), *Organization of Memory*, New York: Academic Press och Parkin, Alan J, (2000), *Essential Cognitive Psychology*, Hove: Psychology Press. För mitt vidkommande står avsändarperspektivet och framställningsansatsen i fokus. Därav mitt val av kategorierna konstaterande, explanativ och analyserande ansatser. Den normativa ansatsen har jag lagt till mot bakgrund av den tradition av värdeförmedling som läroböcker i historia har. (Se Ammert, Niklas, "Folkvilja, etikett eller jordbruksteknik" i *Utbildning & Demokrati*, nr 3 2005, s. 31–50.

<sup>6</sup> Se Långström, Sture, *Författarröst och lärobokstradition*, Umeå: Umeå universitet 1997, Englund, Tomas, *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet*, Uppsala: Uppsala universitet 1986, Lundquist, Tommie, "Från Gud och fosterlandet till arbetet, freden och världen: Historieämnet i den obligatoriska skolans undervisnings- och läroplaner 1878-1980. En didaktisk studie" i *Kronos: Historia i skola och samhälle*, Linköping: Institutionen för lärarutbildning 1988. En modell över vad som påverkar en lärobok finns i Ammert, Niklas "Finns då (och) nu (och) sedan?" i Karlsson, Klas-Göran & Ulf Zander (Red.) *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken*, Lund: Studentlitteratur 2004, s. 277.