

## Tolka och granska historiska källor

Patrik Johansson, Institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnernas didaktik, Stockholms universitet, samt Globala gymnasiet i Stockholm

Tänk om det vore möjligt att resa i tiden. Det är en fantasi som många barn har haft. Dessvärre är det omöjligt. Det näst bästa kanske är att förnimma det förflutna genom historiska källor. Historiska föremål, texter och bilder kan ofta förmedla en omedelbar närhet till det förflutna. I arbetet med källor kan eleven bli tillfällig tidsresenär, förflyttad till en annan tid för ett ögonblick. Kontakten med källorna kan också skapa nyfikenhet och en vilja att veta mer. Källornas kraft att skapa kontakt med det förflutna kan användas i historieundervisningen. I undervisningen kan arbete med historiska källor utveckla elevers historiska kunnande, där förmågan att tolka och granska källor är en viktig del.

Historieundervisning syftar till att elever utvecklar sitt historiemedvetande och sin historiska bildning, och detta sker bland annat genom att de förstår hur historia skapas genom tolkningar av källor. Att lära sig historia handlar om att lära sig tolka källor, det vill säga att förstå källors innebörd i relation till de sammanhang de skapades i, och i relation till de frågor som ställs. Det handlar också om att använda källorna för att besvara historiska frågor, och då måste även källornas värde och trovärdighet bedömas. Att lära sig källtolkning och källkritik är viktigt i historia, men det kan också vara svårt och lärare behöver hantera ett flertal utmaningar som eleverna kan förväntas stöta på i källarbetet.

### Frågan styr tolkningen av källorna

Ett viktigt lärande ligger i att förstå skillnaden mellan det förflutna, allt som hänt, och historia, berättelserna om det som hänt. På mellanstadiet ska eleverna lära sig skilja på källorna i sig, och uttolkningarna av dem. En säregenhet för historieämnet är att det förflutna aldrig kan undersökas direkt eftersom det är otillgängligt. Det förgångna kan bara undersökas genom de spår människor lämnat efter sig, och dessa kan göras till källor för historisk kunskap. Spåren måste tolkas i sin historiska kontext, och därför är historia ett tolkande ämne.

Ibland används uttrycket att de historiska källorna ”berättar om det förflutna”. Faktum är dock att källorna är stumma. Det är vi som får dem att tala genom att tolka dem utifrån historiska frågor. Uttolkningarna ligger till grund för historiska berättelser som vi konstruerar med stöd i källorna. På så sätt blir historiska artefakter (det som är skapat av

människohand) en del av vår historiekultur, det vill säga en del av flödet av historia som kommuniceras på olika platser i samhället. Källtolkning och källkritik är arbetsredskap för att formulera kunskap om det förflutna. Tolkningarna är bundna till de sammanhang och den tid de formulerades i. Det betyder att det kan finnas alternativa, ibland konkurrerande, tolkningar som måste prövas i en argumentation utifrån källorna.

Med historiska källor avses i denna text historiska artefakter som arkeologiska föremål eller gamla texter och bilder, som används för att synliggöra historiska fenomen eller för att besvara historiska frågor. Artefakter som kan användas som historiska källor i skolan är mynt, smycken, verktyg, brev, kartor, målningar, fotografier, dagböcker, förteckningar, nyhetsartiklar eller andra textdokument. I skolundervisning finns sällan tillgång till själva originalen. I praktiken arbetar de flesta med kopior av artefakter i form av avbildningar eller repliker.

Den typ av historiska ursprungskällor som refereras till här brukar kallas primärkällor, förstahandskällor eller originalkällor. De kan i sin tur ligga till grund för sekundärkällor, även kallade andrahandskällor, som hänvisar tillbaka till primärkällorna. Det kan verka enkelt att skilja på primär- och sekundärkällor, men samma källa kan vara både och beroende på vilka frågor som ställs. Historieläroboken är en sekundärkälla till historien, men den kan vara en primärkälla för en forskare som undersöker hur historia skrevs. Huvudintresset i den här texten är elevers lärande i relation till, och genom, historiska primär- eller originalkällor, och de kommer för enkelhetens skull att hänvisas till som historiska källor.

Historiska artefakter blir källor till kunskap först när vi ställer frågor till dem. När vi besvarar en historisk fråga med stöd i en viss artefakt hänvisar vi till den som en källa. Vi använder alltså historiska källor för att belägga påståenden om det förflutna. En viss artefakt kan därmed vara en historisk källa på olika sätt, och i olika berättelser beroende på vilka frågor som ställs. Ett arabiskt mynt från 900-talet som hittats på Gotland kan berätta om kalifdynastier i Bagdad eller islams utbredning, men den kan också säga oss något om skandinavisk kontakter med omvärlden och historiska ekonomiska system. Det är helt beroende av vilken fråga som ställs. Olika källor värderas också i relation till det vi vill ta reda på. Samma historiska källa kan fungera utmärkt för att besvara en viss fråga, men sämre för en annan. Källans värde bestäms inte av källans kvalitet i sig, utan av de frågor som ställs till den.

En spänning som är kopplad till de frågor vi ställer är den mellan en **funktionell** och en **absolut** förståelse av källbegreppet (jfr. Jarrick & Söderberg, 2003). Styrdokumenten domineras tydligt av ett funktionellt källbegrepp genom formuleringen att eleverna ska ”utveckla förmågan att ställa frågor till och värdera källor som ligger till grund för historisk kunskap” (Lgr22). Med det funktionella källbegreppet bestäms primärkällors värde av den historiska fråga som ställs. Källorna får då sin ”funktion” i relation till

frågan, och i relation till det sammanhang som historisk kunskap konstrueras i. Från det här perspektivet är ingen källa bra eller dålig i sig, utan källans värde avgörs av frågan, tolkningen, den källkritiska granskningen och värderingen av källan. Med det absoluta källbegreppet antas källan i stället kunna utgöra en direkt och objektiv koppling mellan det förflutna och vår tid. Med hjälp av källkritikens kriterier (se nedan) antas källans tillförlitlighet kunna bestämmas, och därmed ges tillgång till olika grader av objektiv kunskap om det förflutna. Tidsbestämning av organiska material med kol-14-metoden eller dendrokronologi (datera trä med hjälp av årsringar) skulle kunna vara exempel där en absolut källförståelse är relevant.

Historiker brukar problematisera en historisk källas funktion genom att göra skillnad på dess **kvarlevaspekt** och dess **berättande aspekt** (jfr. Jarrick & Söderberg, 2003).

Ibland talar man lite slarvigt om historiska kvarlevor och berättande källor, men skillnaden är då funktionell och inte materiell. Exempelvis kan ett brev från 1700-talet användas både som kvarleva och berättande källa. Brevet har både en kvarlevaspekt och en berättande aspekt. När brevet används som kvarleva är det för att det direkt vittnar om handlingar (exempelvis språkliga) och uppfattningar (exempelvis konventioner) under 1700-talet, eller för att det visar vilka papperskvaliteter, stämplat, sigill eller handstilar som förekom. Kvarlevaspekten lägger fokus på oavsiktliga spår. När historiska slutsatser dras från brevet som kvarleva stödjer sig inte historikern på de påståenden eller beskrivningar av sakförhållanden som förekommer i brevet.

Det är i stället när brevets berättandeaspekt undersöks som själva innehållet fokuseras. I brevet kanske det förekommer beskrivningar av specifika händelser, relationer mellan personer eller andra sakförhållanden i samhället. Dessa kan då betraktas som berättelser. Berättandeaspekten måste alltid antas spegla vissa avsikter, eftersom någon haft ett särskilt syfte med den handling som lämnat spår i form av beskrivningar eller berättelser. När berättandeaspekten av en källa ska granskas blir historikers verktyg i form av källtolkning och källkritik särskilt viktiga.

## **Källtolkning och källkritik – historikerns verktyg**

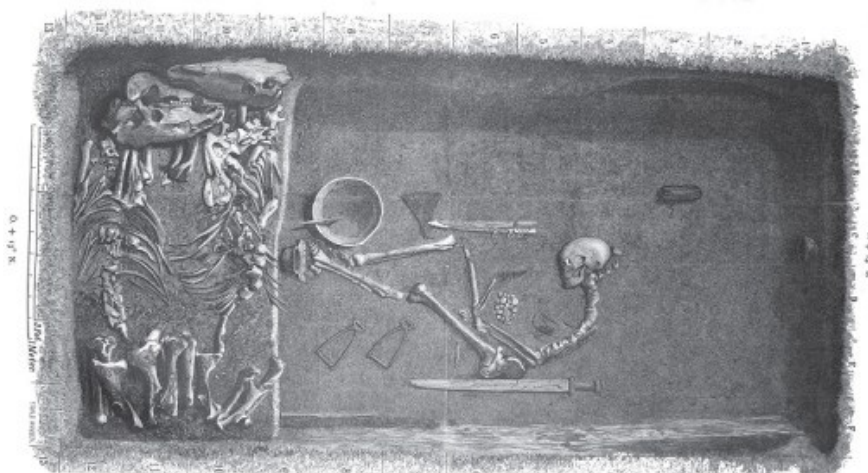
Källtolkning, processen att förstå en källas innebörd, sker med hjälp av historiska referenskunskaper. Relationen mellan förmågan att tolka historiska källor och kontextkunskaper är dock dubbelsidig. Historiska innehållskunskaper behövs för att kunna tolka källor, men källarbetet bidrar också till att vidga och fördjupa dessa. Denna dynamik kan lärare använda sig av i undervisningen. I klassrummet kan vi utgå från lärobokens berättelser och använda en historisk källa för att bekräfta, problematisera, illustrera, exemplifiera eller levandegöra det som berättas. Det är också möjligt att utgå från en historisk källa, ställa frågor och sedan använda läromedlets berättelser för att tolka och försöka förstå källan i ett historiskt sammanhang.

Källtolkning kräver självreflektion och en självkritisk hållning. En viktig insikt för elever är att historiska uttolkningar alltid är uttryck för sin tid, för de normer, möjligheter och begränsningar som fanns i en viss tid. Ett exempel kan vara den krigargrav i Birka som Hjalmar Stolpe grävde ut i slutet på 1800-talet (Figur 1). I enlighet med rådande tolkningsmönster antog han att kvarlevorna, vilka omgärdades av vapen, två hästar och brädspel, var efter en man. Med hjälp av osteologiska undersökningar och DNA-teknik har forskare idag kunnat visa att det rörde sig om en kvinna. Tolkningen av könsbestämningen tillsammans med fynden gör att man idag antar att kvinnan var officer som arbetade med militär taktik och strategi. Även idag måste vi vara medvetna om att våra tolkningsmönster möjliggör och begränsar vårt historiska berättande på olika sätt.

Historisk källtolkning är en viktig del av undervisningen från årskurs 4 till 9. I mellanstadiet läggs fokus på att eleverna ska förstå skillnaden mellan källorna i sig och de historiska tolkningarna av källorna, samt reflektera över vad källor kan, och inte kan, berätta om det förflutna. En möjlighet i mellanstadiet är att utforska relationen mellan en källa, som vikingagraven, och en historisk berättelse om vikingarna och fundera över vilka delar av berättelsen som får stöd i källan och vilka delar som inte får det. Eleverna kan också utgå från exempelvis en gravteckning likt den nedan och formulera historiska påståenden om vikingatiden med stöd i källan. I högstadiet är förväntningarna högre på att elever ska kunna tolka olika källor innehållsligt i relation till historiska frågor. På högstadiet tillkommer dessutom den kritiska granskningen av historiska källor.

## Figur 1.

Gravteckning av grav Bj581 i Birka. Historiska tolkningar är tidsbundna och kräver självreflektion och självkritik. Så här såg graven i Birka ut där den kvinnliga krigaren, som först antogs vara en man, begravdes. Bild: Wikimedia Commons.



Historiska källor ska granskas kritiskt och då kan begreppen **synlighet, vikt** och **trovärdighet** vara vägledande (jfr. Ågren, 2005; 2018). Begreppen hjälper oss att ställa kritiska frågor. **Synlighetsaspekten** ställer frågor om vad som synliggörs i källorna, och om vad som förblir osynligt (ibland talas om ”luckor” i källmaterialen). Det mesta av det som hänt fångas inte i kända källor, utan har gått förlorat. Historiker är medvetna om att vissa saker oftare fångas upp i källor än andra. Det stater, inflytelserika personer eller grupper intresserat sig för är mer synligt i källorna, medan annat försvunnit. Det är sällan slumpen som avgör vad som blir synligt, utan källorna speglar olika intressen och maktförhållanden. För att något inte syns i källorna går det inte att dra slutsatsen att det inte förekommit. Det finns exempelvis mängder av källor som vittnar om statens beskattningsambitioner men få som fångar kvinnors arbete. Det betyder inte att kvinnor inte arbetade, eller att det är mindre intressant att undersöka detta. Det är angeläget att skapa medvetenhet om synlighetsaspekten hos elever, och det är även möjligt att föra enkla resonemang om detta på mellanstadiet.

En närliggande aspekt handlar om vilken vikt vi kan tillskriva källor (ibland används begreppet ”representativitet” i stället för vikt). **Viktaspekten** ställer frågor om i vilken utsträckning källor är typiska för en viss tid, om de speglar det vanliga och betydelsefulla, eller något ovanligt eller perifert. Vi kan fundera på hur många arabiska mynt som hittats i Sverige. Hade det varit tio mynt så hade de varit marginellt representerade i fyndmaterialet, men nu rör det sig om mer än 85 000, och därmed måste de tillskrivas stor vikt när vi ska förstå skandinavisk kontakter med omvärlden.

Ett viktigt steg i granskningen av en historisk källa är som bekant att avgöra dess grad av **trovärdighet** med hjälp av de källkritiska begreppen **äkthet, närhet, beroende** och **tendens**. Genom historien har artefakter förfalskats, imitationer tillverkats och berättelser fabricerats. Därför är det viktigt att avgöra om en källa är **äkta**, det vill säga om den är det den utger sig för att vara. Ofta kräver dessa bedömningar expertkunskap och avancerad teknisk utrustning. Därför är det svårt för elever att avgöra en källas äkthet, och vanligen bör vi arbeta med källor som av allt att döma är äkta.

**Närhetskriteriet** fokuserar avståndet i tid mellan en händelse och rapporteringen av densamma, men det kan också handla om geografisk närhet. Principen är att ju närmare i tid och rum uppgiftslämnaren är, desto mer trovärdiga kan uppgifterna antas vara. Kriteriet har sin grund i det faktum att människor glömmar, modifierar sina minnen och minns selektivt. Ett protokoll från ett sammanträde, eller en dagboksanteckning, är exempelvis goda källor ur denna aspekt eftersom protokollförarens eller dagboksskrivarens anteckningar ofta är samtida. Memoarer eller intervjuer som skildrar händelser som ägt rum för flera år sedan är däremot mindre pålitliga.

**Beroendekriteriet** handlar om samstämmiga källors beroende av varandra. En grundregel är att en trovärdig källa inte ska vara påverkad eller beroende av en annan

källa. Avgörande är om uppgifter grundar sig i ögonvitnesskildringar vilket utgör förstahandsinformation, eller om de bygger på muntlig överföring vilket utgör andrahandsuppgifter. Det är en viktig journalistisk princip att en uppgift bör bekräftas av två, eller flera, av varandra oberoende källor och det är även viktigt i historiska undersökningar. Om två ögonvittnen ger en likartad version utan att ha haft kontakt med varandra så stärker det trovärdigheten, jämfört med om de kan antas ha diskuterat det skedda.

**Tendenskriteriet** handlar om hur upphovspersonens intressen och avsikt att påverka sin samtid inverkar på källan. Alla berättande källor har en tendens eftersom berättandet måste antas ha skett med avsikt att påverka. Frågan är inte om tendensen finns, utan hur intresset visar sig och hur det påverkar förståelsen av källan. En person som har personliga, ekonomiska, politiska eller ideologiska intressen när denne uttrycker sig i en källa, måste antas vrida framställningen på ett sätt som gynnar personen. Detta kan yttra sig genom att personen betonar vissa perspektiv, väljer att utelämna fakta, eller väljer ut fakta som stödjer den egna saken. Att en källa är tendentiös behöver inte innebära att den är lögnaktig, utan att den färgas av särintressen. En tendentiös källa är inte en värdelös källa utan blir intressant när vi förstår hur avsikter och intressen påverkar framställningen. Det är också intressant att söka upp källor med tendens som går åt olika håll för att på så sätt nyansera den historiska tolkningen.

En källas värde bestäms således inte av källans kvalitet i sig utan av de frågor som ställs till den. Den kritiska granskningen försöker inte avgöra om källan i sig är sann eller falsk, bra eller dålig, tendentiös eller ej, för att på dessa grunder använda eller förkasta källan. Vi resonerar i stället om vilka styrkor och svagheter källan har för det vi söker kunskap om, och i relation till andra möjliga källor.

## Lärande av källtolkning och källkritik

Studier visar att historieundervisning mestadels ägnas åt det historiska innehållet medan arbete med källor får litet utrymme (Skolinspektionen, 2015). När källarbete förekommer handlar det framförallt om färdighetsträning i källkritik och mindre om förståelsen av källors och tolkningars funktion i att formulera historisk kunskap (Rosenlund, 2016). Skolinspektionen (2015) har konstaterat att många elever aldrig ens får chansen arbeta med historiska källor. När de förekommer används de mest för att väcka intresse eller för att illustrera historiska händelser. Skolinspektionen beskriver också att historieundervisningen ofta förmedlar ett samhällsvetenskapligt källbegrepp där historiska källor hanteras på samma sätt som samtidskällor.

Det är synd att elever inte får chansen att arbeta med historiska källor. Forskning har visat att de både kan lära sig att tolka och granska källor och att denna förmåga är viktig för det historiska lärandet, samt att källarbete kan vara motiverande (jfr. Johansson,

2019; Reisman & McGrew, 2018). Meningen är att historieundervisningen och lärandet av historia ska utveckla elevers historiemedvetande och forma dem som historiskt bildade individer. Detta kan bland annat göras genom erfarenheter av historiedisciplinens verktyg i arbetet med historiska källor. Historiska källor kan aktivera elevers historiemedvetande genom att källorna väcker frågor som i sin tur ger upphov till ett behov av att skapa historisk mening (Johansson, 2019). Källarbete öppnar därmed möjligheten att utveckla historiemedvetandet genom att eleverna engageras i meningsfullt arbete med historiska problem och källor.

Internationell historiedidaktisk forskning har synliggjort både möjligheter och svårigheter med historiskt källarbete som är bra att känna till (jfr. Reisman & McGrew, 2018). Klart är att elever i både mellanstadie- och högstadieålder kan lära sig arbeta med historiska källor. Det är viktigt att läraren modellerar källarbetet, det vill säga visar hur det ska gå till, och att eleverna får adekvat stöd i undervisningen (Ashby, Lee & Shemilt, 2005; VanSledright & Kelly, 1998). Ett sätt att organisera undervisning med historiska källor som visat sig fungera väl är att arbeta med frågedriven och undersökande undervisning (se artikeln i del 1 i den här modulen). Elevers historiska tänkande kan utvecklas när de övar förmågan att arbeta med historiska källor i välstrukturerat undersökningsarbete, vilket även har visat sig ha positiva effekter på elevernas övriga historiska lärande (Cooper, 2018; Reisman, 2012; Wineburg & Reisman, 2015).

Historiedidaktisk forskning har också pekat på utmaningar som måste hanteras av lärare i historiskt källarbete (jfr. Ashby, Lee & Shemilt, 2005; Reisman & McGrew, 2018). En sådan utmaning är relationen mellan historiska källor och historielärobokens texter. Lärobokens texter kan ibland trumfa källorna, och yngre elever tenderar att bortse från historiska källor när de besvarar historiska frågor, särskilt om de är få eller motsägelsefulla, till förmån för lärobokens och lärarens svar som de uppfattar som mest trovärdiga (Ashby, 2005). Elever kan visserligen göra källkritiska granskningar när de blir uppmanade att göra det, men källkritiska reflektioner kommer inte spontant när de undersöker historiska problem och när elever formulerar egna svar bortser de ofta från källorna (Barton, 1997). Även elever som kan vara relativt kunniga i att granska och tolka källor tenderar att hantera lärobokens texter på ett okritiskt sätt. Ett sätt att förmå elever att rikta en kritisk blick mot lärobokstexten är att låta dem bedöma om texten erbjuder en rimlig framställning av ett historiskt fenomen utifrån ett urval av historiska källor som berör samma innehåll (Bain, 2006).

Ytterligare en utmaning är att elever tenderar att avfärda historiska källor helt när de uppfattar att det finns en tendens i dem. Lösningen för eleverna blir att blanda källor för att nå någon form av historisk sanning (Foster & Yeager, 1999). Detta är ett tydligt tecken på att eleverna inte förstått hur historisk kunskap kommer till eller hur källor kan

vägas mot varandra i relation till en viss fråga. Elever tenderar också att bedöma källors värde beroende på hur mycket information de tycks förmedla, snarare än på de bedömningar som gjorts genom källkritisk reflektion (VanSledright & Kelly, 1998). Det är även svårt för yngre elever att koppla den kritiska granskningen av källor till att formulera historiska slutsatser, och att sätta samman observationer från tolkningsarbetet till sammanhållna svar på historiska frågeställningar (Barton, 1997; Johansson, 2019).

En aspekt som forskningen pekat på både som en utmaning och en möjlighet är elevers förförståelse av historia. Elever har med sig outtalade antaganden om världen som kan utgöra hinder för historiska tolkningar (Ashby, Lee och Shemilt, 2005). Elevers intuitiva sätt att granska historiska källor kan leda dem in i moraliserande och anakronistiska, snarare än historiska, tolkningar (Wineburg, 2007). Undervisningens funktion är att utmana dessa föreställningar för att elever ska kunna utveckla mer kraftfulla tolkningsmönster genom att förstå vad historiska tolkningar är.

Flera historiedidaktiker har visat att historiedisciplinära förmågor måste övas systematiskt och har bland annat kallat dem onaturliga (Wineburg, 2007), för att betona att vi inte kan lita på vår intuition i historiskt källarbete. Möjligheterna i att synliggöra elevers förförståelse av historia i undervisningen ligger i att göra historia meningsfullt för eleverna. Genom att kontrastera eller spegla deras förförståelse mot historiska tolkningar kan de motiveras att delta i historiskt undersökningsarbete vilket bidrar till deras historiska lärande (Johansson, 2019).

Väl utvalda historiska källor skapar intresse, kan väcka liv i historiskt undersökningsarbete och kan bidra till att driva undervisning och lärande framåt. Ett personligt brev, ett vittnesmål, ett fotografi eller en nyhetsartikel kan hjälpa eleverna att närma sig historien på ett nytt sätt. I historiskt undersökningsarbete kan källorna fylla åtminstone tre funktioner:

1. skapa närhet till det förflutna, väcka intresse och synliggöra historiska problem
2. bygga historisk kunskap
3. möjliggöra och stödja historiskt undersökningsarbete och fungera som belägg för historiska slutsatser.

## Historiskt källarbete i mellanstadiet

Historiskt källarbete i mellanstadiet syftar till att eleverna ska få chansen att uppleva närhet till det förflutna och få möjlighet att förstå skillnaden mellan källmaterial och historiska tolkningar, samt upptäcka och resonera om vad källor kan, och inte kan, berätta om det förflutna (Lgr22). Det centrala innehållet spänner över mer än 1000 år och innefattar olika källmaterial, bland annat arkeologiska föremål, brev, dagböcker,

fotografier och olika typer av textdokument. En fördel är att stora mängder historiskt källmaterial finns digitaliserat på olika webbplatser (se tips nedan). Här följer två undervisningsexempel som båda utgår från en angelägen och undervisningsdrivande fråga (se artikeln i del 1 i den här modulen), där historiska föremål och texter har använts för att utforska frågorna. Övningarna har prövats i undervisning och utgör exempel på hur källtolkning kan övas i mellanstadiet.

## Hur kommer det sig att man hittat tusentals arabiska silvermynt på Gotland?

Den angelägna frågan formulerades för att driva undervisningen i ett moment som syftade till att synliggöra interkulturella perspektiv på vikingatiden med hjälp av historiska artefakter (Mossfeldt, Sahlström, Wilhelmsson & Johansson, 2018). Historiska exempel på migration och kulturmöten är viktiga när elever ska förstå hur möten mellan människor format historien. Ett sådant fenomen är den livliga handeln mellan Skandinavien och de arabiska områdena (Figur 2). I den här övningen användes historiska föremål för att undersöka frågan om de arabiska mynten och för att problematisera lärobokens framställning av vikingatiden. De källor som valdes för övningen synliggjorde olika aspekter av migration och kulturmöten och utgjordes av foton av en balansvåg, en vikt, en runsten, en arabisk reseberättelse, ett vikingaskepp och en ring med arabiska tecken.

### Figur 2.

Arabiska silvermynt från Bagdad och Damaskus. Man har hittat mer än 85 000 arabiska mynt från 700- till 900-talet runtom i Sverige. De flesta har hittats på Gotland, Öland och runt Mälaren. Kontakterna mellan Skandinavien och de arabiska områdena var uppenbarligen livliga. Foto: Ola Myrin, Historiska museet/SHM (CC BY)



För att strukturera tolkningsarbetet konstruerades ett enkelt tolkningsredskap med stöttande frågor (Figur 3). Tolkningsredskapet användes även på historiska föremål som förekom i läroboken samt för att belägga påståenden i lärobokens texter med hjälp av de valda föremålen.

**Figur 3.**

Enkelt redskap för historisk källtolkning. Tolkningsredskapet innehöll tre nivåer av frågor som arkeologer vanligen ställer. Rubriken orienterade eleverna, den första frågan under rubriken kunde eleverna besvara med hjälp av stödtexter och den andra frågan ställde krav på tolkning och resonering med hjälp av kontextuella kunskaper. Redskapet övade eleverna i att ställa frågor till källorna.



För att etablera begrepp som pengar, handel och värde övade eleverna inledningsvis på att tolka moderna mynt. Sedan undersökte de kopior av arabiska mynt med hjälp av tolkningsredskapet och stödtexter. Eleverna formulerade egna hypoteser om hur mynten hamnat på Gotland, exempelvis att vikingar hade kapat ett arabiskt skepp med mynten ombord och tagit dem till ön. Föremålen aktiverade elevernas historiemedvetanden och källarbetet skapade frågor som motiverade eleverna att ta del av mer historiska fakta. Lärarna visade hur övningen skulle gå till och hur eleverna skulle arbeta med anteckningsmallar. Källarbetet varvades kontinuerligt med läsning av historiska faktatexter. Allteftersom eleverna tolkade nya föremål reviderade de sina ursprungliga hypoteser (exempelvis att mynten hade stulits). Det var svårt för eleverna att individuellt besvara den angelägna frågan och därför formulerade klassen ett gemensamt svar som kretsade runt handel, där eleverna bidrog med sina tolkningar. I tolkningsarbetet behövde eleverna lära sig att skilja mellan fiktiva eller påhittade tolkningar, och historiska tolkningar av föremål och berättelser. De behövde också förstå att föremål

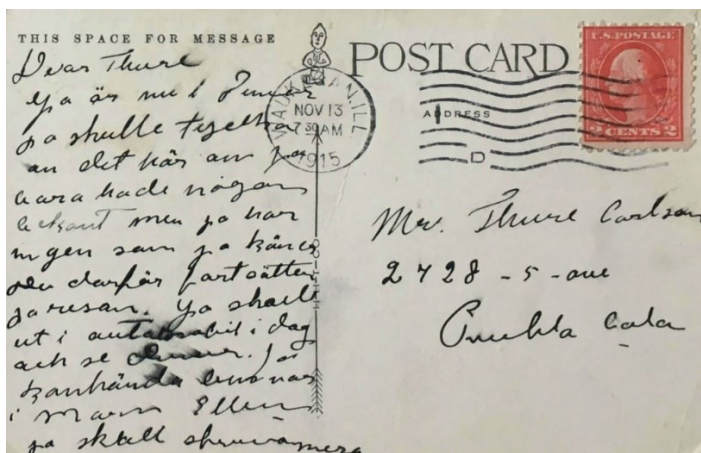
kan representera både enskilda och generella fenomen samt identifiera historiska aktörers motiv. Arbetsmomentet avslutades med att eleverna fick använda sina historiska kunskaper för att förklara hur ett annat föremål, kinesiskt sidentyg, kan ha hamnat i Birka.

## Vart reste familjen Karlsson?

Folkökning, ändrade maktförhållanden och emigration 1800–1900 är ett centralt innehåll för mellanstadiet (Lgr22). Den här källövningen (jfr. Wallhager, 2020) kretsar runt den svenska migrationen till Nordamerika och syftar till att skapa en förståelse av migration som ett kontinuerligt och cirkulärt fenomen utifrån den angelägna frågan om vart den värmländska familjen Karlsson reste (se artikeln i del 1 i den här modulen). Familjens migrationsberättelse sträcker sig från 1870-talet till idag. Släktens medlemmar Johan, Carl, Ellen, Ture, Anna och Anders var några av de svenskar som emigrerade till USA under perioden 1850–1930. Familjen Karlssons migration visar vilken roll personliga kontakter spelade och hur komplexa flyttningsmönster kan vara. Elevernas uppgift var att med hjälp av olika källmaterial som handskrivna vykort, tidningsintervjuer, fotografier, listor över bostäder, passagerarlistor och förteckningar över utflyttade ta reda på hur, när och varför olika familjemedlemmar rörde sig mellan olika platser (Figur 4).

### Figur 4.

Exempel på vykort från källövningen om familjen Karlsson. Eleverna arbetade med vykort och transkriberingar. På vykortet (som också fanns på förenklad svenska) står: "Dear Thure, ja är nu i Denver, ja skulle tycka om det om ja bare hade någon bekant men ja har ingen som ja käner [?] därför fortsätter ja resan. Ja skall ut i automobil i dag och se Denver. Ja kanhända [?] i [?] Ellen ja skall skriva mera //Mr Thure Carlson, 2728 - 5- ave [avenue], Pueblo Colo [Colorado]". Foto: Ulrik Holmberg



Eleverna följde en familjemedlem och synliggjorde individens förflyttningar på en karta. På kartan kopplade de samman platser som personen befunnit sig på så att ett migrationsmönster framträdde. Eleverna upptäckte att flyttningsmönster omfattade arbetsvandringar, återvändare och att man följde varandra. Källorna var transkriberade och förenklade, även om eleverna tyckte det var spännande att försöka läsa handstilen. Till källorna fanns biografier över familjemedlemmarna, historiska faktatexter samt en grafisk tidslinje för att tydliggöra det kronologiska förloppet. Eleverna presenterade familjemedlemmarnas resor på en karta och gjorde gemensamma observationer utifrån migrationsberättelserna. De hade hjälp av stöttande frågor som: vem åkte först i familjen, varför tror ni han åkte, varför tror ni Ellen åkte runt så mycket? Genom källorna upptäckte eleverna generella migrationsmönster, som att familjemedlemmar gjorde många resor och att flera bosatte sig i samma områden. Det fick eleverna att ställa frågor om varför släktens medlemmar sökte sig till samma platser och vilka motiv de hade till sin migration.

Det är viktigt att göra medvetna urval av källor och att tillgängliggöra dem på olika sätt för mellanstadieelever. Ett sätt är att förenkla och modernisera språket i källorna. Lärarnas modellering av övningarna (det vill säga att de visade eleverna hur de skulle göra) var avgörande, samt de hjälpmedel och stödstrukturer som tillhandahölls i undervisningen. Även historiska faktatexter som sätter källorna i ett historiskt sammanhang är viktiga. Lärarna upptäckte att det var viktigt att lyfta och hålla fast vid elevernas egna frågor i relation till källorna, och att låta elevernas tolkningsarbete ta tid.

## **Historiskt källarbete i högstadiet**

I högstadiet ska källarbetet öva elevers förmåga att tolka och kritiskt granska historiska källor. Skillnaden mot mellanstadiet är att eleverna ska få erfarenhet av historievetenskapligt arbete och källkritik där källors användbarhet och trovärdighet bedöms i relation till historiska frågor. Det centrala innehållet är framförallt inriktat mot de senaste 200 årens historia (Lgr22). Sådant som bör uppmärksammas är industrisamhällets framväxt och den påföljande demokratiseringen, samt fenomenen imperialism, världskrig och globalisering. Även framväxten av civilisationer ingår i det centrala innehållet. I högstadiet omfattar källorna olika typer av material med fokus på skriftliga källor som tidningstext eller protokoll, men även fotografier, ljud och film, samt muntliga vittnesmål. I relation till högstadiets centrala innehåll är stora mängder historiskt källmaterial digitaliserat och tillgängligt på webbplatser (se tips nedan). Här följer två undervisningsexempel som visar hur källtolkning kan övas i högstadiet.

## **Vilka var argumenten när Sverige demokratiserades och kvinnor fick rösträtt?**

Sveriges demokratisering är ett centralt innehåll. I den här källövningen undersökte eleverna hur det gick till när olika grupper kämpade för inflytande och inkludering.

Övningens fokus ligger på perspektiv och argument som synliggjordes i kvinnors rösträttskamp. Att historiskt contextualisera kvinnors rösträttskamp blev viktigt för att möjliggöra tolkningsarbetet. Den källkritiska granskningen var avgörande för att identifiera olika argument. I övningen synliggjordes spänningar mellan grupper i början på 1900-talet. Detta bidrog till elevernas förståelse av den demokratiska förändringsprocess som Sverige genomgick och som kulminerade i den allmänna och lika rösträtten. Eleverna upptäckte exempelvis att rösträtten ofta kopplades samman med frågor om pliktuppfyllelse, bland annat genom införandet av allmän värnplikt. Att kvinnor inte gjorde värnplikt kunde användas som ett argument mot kvinnlig rösträtt, vilket gjorde att man framhöll andra plikter som kvinnor uppfyllde, inte minst i samband med krig. I källorna gick det att hitta argument både för och emot kvinnors rösträtt (Figur 5). Dessa kretsade runt kvinnors ansvar i hemmet, biologi eller sinnelag och känslor. Argumenten berättade om normer och uppfattningar i samhället under tidigt 1900-tal.

## Figur 5.

Exempel på nyhetstext från källövningen om Sveriges demokratisering. Eleverna arbetade med debattartiklar, krönikor, pamfletter, protokoll och flygblad för att kartlägga argument i rösträttsfrågan. Det var viktigt att identifiera vem som stod bakom källorna och att reflektera över tendensfrågan samt att contextualisera källorna. Eleverna behövde identifiera Nya Dagligt Allehanda som en konservativ tidning för att därefter identifiera perspektiv och intressen i texten. Bild: Patrik Johansson



Artikel i konservativa *Nya Dagligt Allehanda* där argumenten för och emot rösträtten ställs upp.

Publicerad 28 maj 1913

När eleverna arbetade med källorna upptäckte de att historiska personer inte tänkte som de flesta av oss resonerar idag. De fick insikt i att människor för hundra år sedan förstod världen på andra sätt och att de flesta hade andra värderingar. För läraren blev det relevant att synliggöra källornas dubbla relevans. Källorna belyser det förflutna, men de säger också något om vår tid. I den källkritiska granskningen blev tendenskriteriet och contextualiseringen särskilt viktiga. I arbetet med den historiska frågan fick

eleverna källkritisk erfarenhet av hur en källtext kan fungera som belägg för uttolkningar, och att undertexten måste förstås i det historiska sammanhanget och i relation historiska aktörers syften. I tolkningsarbetet hade eleverna hjälp av en uppsättning källkritiska frågor (Tabell 1).

**Tabell 1.**

Källkritiska frågor som hjälpte eleverna att tolka och granska källorna. Med hjälp av de källkritiska frågorna kunde eleverna bedöma källornas användbarhet i relation till den historiska frågan. Med rätt stöd kunde eleverna också formulera egna historiska frågeställningar. Tabell: Patrik Johansson

Källans tillkomst	Källans relation till den historiska kontexten	Källans relation till andra källor
Vem skapade källan, och när? Vilket syfte kan skaparen av källan haft? Vilka avsikter eller intressen kan finnas dolda i källan?	Vilka samhällsförhållanden rådde när källan skapades? Hur avspeglas detta i källan?	Primärkällor som stödjer eller motsäger informationen i källan?
Vilka föreställningar och värderingar, eller begränsningar kan skaparen av källan ha haft?	Vilka föreställningar, normer eller idéer dominerade när källan skapades? Hur avspeglas detta i källan?	Sekundärkällor som stödjer eller motsäger informationen i källan?

Otillräckliga kunskaper om tidsperioden gjorde det ibland svårt för elever att tolka källorna i sitt historiska sammanhang, och vissa resonemang kunde bli felaktiga eller anakronistiska. Ibland moraliserade eleverna över historien utifrån dagens normer och värderingar, eller uttryckte sig i termer av historiska brister – “vad dumma dom var som inte förstod bättre”. Samtidigt som detta innebar problem, skapade skillnaderna i värderingar mellan samtiden och det förflutna intresse och motivation att lära mer om historien. En förberedd och kunnig lärare kan vägleda eleverna genom dessa utmaningar.

## Vad visste svenskarna om Förintelsen?

Historien kring de båda världskrigen intar en central roll i kursplanen för högstadiet. Den här källövningen handlar om frågan om vad svenskarna visste om Förintelsen under kriget. Debatten dyker upp med jämna mellanrum i media idag. Övningen utgick från en aktuell debattartikel som synliggjorde positionen att svenskarna inte kände till Förintelsen och därmed inte kan anses ha ett särskilt historiskt ansvar. En motsatt position kan vara att svenskarna mycket väl visste vad som pågick och därmed också kan anses ha ett större historiskt ansvar. Uppgiften var att med hjälp av historiska källor undersöka och bedöma i vilken utsträckning de båda positionerna ovan var rimliga ur ett historiskt perspektiv (Figur 6). Eleverna granskade källorna kritiskt och pekade på

belägg i källorna för att visa att argumenten var rimliga eller orimliga. De utvalda källorna bjöd bland annat in till källkritiska reflektioner runt kriterierna närhet, beroende och tendens.

**Figur 6.**

Exempel på kröniketext från källövningen om svenskarna och Förintelsen. På Bonniers bokförlag kom "Landet utan Quisling" 1944. Boken var skriven under pseudonymen Stefan Tadeusz Norwid. Det var troligen två polska flyktingar, Tadeusz Jan Nowacki och Stefan Trebicki, som hade skrivit boken. Artikeltexten är från bildtidningen *Se* publicerad samma år. Foto: Patrik Johansson



Det var svårt för eleverna att läsa undertexten i källorna. Därför var det viktigt att skapa ett historiskt sammanhang för källövningen som eleverna kunde använda när de tolkade källorna. I fallet med Förintelsen finns en risk att läsa historien baklänges, det vill säga att tolka historien utifrån vad vi nu vet hände. Eleverna riskerade att läsa in sådant som inte står i källorna. Detta blev tydligt i källor från åren 1933–1935 där uttryck som "utrotningsskampanj", "förintelsekrig" eller "de tyska judarnas utrotanden" förekommer. Uttrycken avsåg då påtvingad emigration och ekonomisk ruin. I en källa från 1940 förekommer uttrycket "nazismens målmedvetna strävan att utrota judarna" och då avsågs massdeportationen av judar (jfr. Svanberg & Tydén, 2005). I källövningen blev det viktigt att uppmana eleverna till försiktighet och att inte dra stora växlar på några få källor. Ibland är det lockande att generalisera runt historiska fenomen utifrån ett fåtal källor. Det var också viktigt att synliggöra att källorna inte var sanna eller falska i sig, utan att det är frågan som avgör vad vi kan använda källorna till.

## Planera undervisning med historiska källor

Att organisera undervisning utifrån historiska källor kräver att källornas syfte och funktion klargörs i relation till det eleverna ska lära sig. Det är särskilt viktigt om

källarbetet ska erbjuda ett komplement till det traditionella sättet att undervisa utifrån lärobokens texter, och om källorna inte enbart ska förekomma i källkritiska övningar med färdiga svar. Utgångspunkten är att det inte är ett självändamål att arbeta med historiska källor, utan att de ska ges en tydlig funktion i historiskt lärande. Det rimliga är att ge källorna en funktion i historiskt undersökningsarbete som engagerar elever i att använda källor i relation till historiska frågeställningar och problem, och som övar deras förmåga att resonera historiskt och därmed kan utveckla deras historiemedvetande. Lärandeprocessen omfattar inte enbart källkritisk granskning för att avgöra källors tillförlitlighet och användbarhet, utan om att lära sig ställa historiska frågor till källorna, skaffa kontextuella kunskaper, förstå vad historia är och om hur källtolkning ligger till grund för historiska berättelser och slutsatser. Här följer några förslag på vägledande principer för att skapa en undervisningspraktik som kan möjliggöra historiskt lärande genom källor och lärande av historisk källtolkning:

1. **Välj källor med omsorg:** Valet av källor är viktigt och görs i relation till det historiska innehållet och de tolkningsperspektiv som ska synliggöras. Valet måste ske i relation till elevgruppen och källorna kanske måste anpassas för att bli tillgängliga för eleverna.
2. **Motivera historiskt undersökningsarbete med källor:** Väl valda källor har en potential att väcka nyfikenhet och kan därmed fungera som utgångspunkt för historiskt undersökningsarbete. Ibland kan källor "läsa upp" historien och synliggöra exempelvis interkulturella perspektiv.
3. **Aktivera historiemedvetande med källor:** Elevers historiemedvetande kan aktiveras genom källor när de uppfattar kontraster mellan egna erfarenheter och det förflutna. Elevers erfarenheter kan bli en tillgång i lärandet genom att deras förförståelse förs samman med historiedisciplinens begrepp och praktiker.
4. **Modellera kunnandet att tolka källor:** Att arbeta med källtolkning är krävande och förutsätter att läraren visar elever hur tolkningsarbete går till. Elever behöver visas hur strukturerande hjälpmedel som tolkningsredskap och anteckningsmallar ska användas.
5. **Bygg historisk referensram med hjälp av källor:** Referenskunskaper är en förutsättning för historisk tolkning. Alla historiska kunskaper måste dock inte finnas på plats innan tolkningsarbetet börjar, utan dessa kan byggas upp genom att växelvis arbeta med källor och historisk contextualisering.
6. **Öva källtolkning kontinuerligt:** Elever behöver öva källtolkning på olika typer av källor kontinuerligt i historieämnet genom skolgången. När elever undersöker historiska problem genom källor behöver de öva sig i att använda olika redskap och att bygga upp en historisk referensram runt problemet.

7. **Resonera runt historiska svar utifrån källor:** Källor kan utgöra belägg för historiska slutsatser, men kan också fungera som utgångspunkt för historiskt resonerande. På mellanstadiet kan elever, med lärares vägledning, resonera runt möjliga svar med stöd i, och inspiration från, tolkningar av källor även om de inte direkt fungerar som belägg. Högstadielärover kan öva sig i att börja dra slutsatser med hänvisning till specifika källor som historiska belägg.

## Referenser

- Ashby, R. (2005). Students' approaches to validating historical claims. I R. Ashby, P. Gordon & P. Lee (Red.), *International Review of History Education. Vol 4, Understanding History – Recent Research in History Education* (s. 20-33). London: Taylor & Francis.
- Ashby, R., Lee, P. & Shemilt, D. (2005). Putting principles into practice: teaching and planning. I M. S. Donovan & J. D. Bransford (Red.), *How Pupils Learn: History in the Classroom* (s. 79-178). Washington DC: National Academies Press.  
<https://doi.org/10.17226/11100>
- Bain, R. B. (2006). Rounding up unusual suspects: Facing the authority hidden in the history classroom. *Teachers College Record*, 108(10), 2080-2114.  
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00775.x>
- Barton, K. (1997). "I Just Kinda Know": Elementary Pupils' Ideas about Historical Evidence. *Theory and Research in Social Education*, 25(4), 407-430.
- Cooper, H. (2018). *History 5-11. A guide for teachers* (3d edition). New York: Routledge.
- Foster, S. J. & Yeager, E. A. (1999). 'You've got to put together the pieces': English 12-year-olds encounter and learn from historical evidence. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14(4), 286-317.
- Jarrick, A. & Söderberg, J. (2003). *Praktisk historieteori*. Stockholm: Ekonomisk-historiska institutionen, Stockholms universitet.
- Johansson, P. (2019). *Lära historia genom källor: Undervisning och lärande av historisk källtolkning i grundskolan och gymnasieskolan* (PhD dissertation). Institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik, Stockholms universitet, Stockholm. Hämtad från (2021-04-08)  
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-172259>
- Lgr22. (2021). *Grundskolans läroplan. Historia*. Hämtad från (2021-05-28)  
<https://www.skolverket.se/download/18.5a061df817791f8257b7c8/1613978696993/Historia.pdf>
- Mossfeldt, C., Sahlström, P., Wilhelmsson, K., & Johansson, P. (2018). Historiska källor på mellanstadiet: Ett FoU-projekt om migration och kulturmöten. *SO-didaktik*, (5), 26–35. Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-160894>

Reisman, A. (2012). The “Document-Based Lesson”: Bringing disciplinary enquiry into high school history classrooms with adolescent struggling readers. *Journal of Curriculum Studies*, 44(2), 233-264. <https://doi.org/10.1080/00220272.2011.591436>

Reisman, A. & McGrew, S. (2018). “Reading in history education: Text, sources, and evidence”, I Metzger, S. A. & McArthur Harris, L. (Red.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell (s. 529-550). <https://doi.org/10.1002/9781119100812>

Rosenlund, D. (2016). *History education as content, methods or orientation?* Frankfurt Am Main: Peter Lang GmbH.

Skolinspektionen. (2015). *Undervisningen i historia*. Hämtad (2021-04-08) från: <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2015/historia-grundskola/undervisningen-i-historia---rapport-2015.pdf>

Svanberg, I. & Tydén, M. (2005). *Sverige och Förintelsen: Debatt och dokument om Europas judar 1933-1945*. Stockholm: Dialogos förlag.

Wallhager, D. (2020). Familjen Karlsson. Att förstå migration genom källor. *SO-didaktik* (9), 20-31. Hämtad från [https://issuu.com/home/published/so-didaktik\\_nr\\_9\\_va\\_r\\_2020](https://issuu.com/home/published/so-didaktik_nr_9_va_r_2020) (*Artikeln rapporterar från gymnasiet, men övningen är konstruerad för mellanstadiet*)

VanSledright, B. & Kelly, C. (1998). Reading American history: the influence of multiple sources on six fifth graders. *The Primary School Journal*, 98(3), 239-265. <http://www.jstor.org/stable/1002259>

Wineburg, S. (2007). Unnatural and essential: the nature of historical thinking. *Teaching history* (129) 6-11.

Wineburg, S. & Reisman, A. (2015). Disciplinary literacy in history. A toolkit for digital citizenship. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 58(8), 636-639. <https://doi.org/10.1002/jaal.410>

Ågren, M. (2005). Synlighet, vikt, trovärdighet – och självkritik. Några synpunkter på källkritikens roll i dagens historieforskning. *Historisk tidskrift*, 125(2), 249-262.

Ågren, M. (2018). Källkritik, i Gustavsson, M. & Svanström, Y. (red.). *Metod: guide för historiska studier*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur, 41-65.

## Tips på webbresurser

**Demokrati100.** En satsning för att öka kunskapen om tillkomsten av den allmänna och lika rösträtten för hundra år sedan. <https://demokrati100.se/>

**Det gemensamma rummet: Vikingastaden Birka.** Var vikingastaden Birka en världsstad? Vad kan ett halsband berätta om människorna i vikingastaden Birka? <https://www.kau.se/csd/forskning/forskning-vid-csd/enquiry-i-so-undervisningen-fragedrivna-och-elevaktiva-modeller>

**Det gemensamma rummet: Österjöriket Sverige och silvret: Silbojokk 1634-1659.** På vilket sätt var Sverige en del av världen under 1600-talet? <https://www.kau.se/csd/forskning/forskning-vid-csd/enquiry-i-so-undervisningen-fragedrivna-och-elevaktiva-modeller>

**Det gemensamma rummet: Amerika.** När slutade emigrationen? <https://www.kau.se/csd/forskning/forskning-vid-csd/enquiry-i-so-undervisningen-fragedrivna-och-elevaktiva-modeller>

**Digitaliserade dagstidningar.** Kungliga bibliotek. <https://tidningar.kb.se/>

**Lantmäteriets historiska kartor.** <https://www.lantmateriet.se/sv/kartor-och-geografisk-information/historiska-kartor/>

**Riksarkivet.** Historiska källor från arkiven. <https://riksarkivet.se/motkallorna>

**Stockholmskällan.** Stockholms och stockholmarnas historia i ord, bild och ljud. <https://stockholmskallan.stockholm.se/>

**Sveriges historia.** En digital undervisningsresurs för skolan. <https://sverigeshistoria.se/>