

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education  
Att möta det förflutna i de historiska källorna. Ett utforskande av lärande och  
meningsskapande genom två källtolkningsuppgifter i historia.  
Patrik Johansson  
Nordidactica 2014:2  
ISSN 2000-9879  
The online version of this paper can be found at: [www.kau.se/nordidactica](http://www.kau.se/nordidactica)

**Nordidactica**  
**- Journal of Humanities and Social**  
**Science Education**

**2014:2**

## **Att möta det förflutna i de historiska källorna. Ett utforskande av lärande och meningsskapande genom två källtolkningsuppgifter i historia**

Patrik Johansson

Centrum för de humanistiska ämnenas didaktik, Stockholms universitet

*Abstract: The article uses a form of content focused conversation analysis to explore processes of learning and attributing meaning when upper secondary students work with two primary source assignments in history. Empirical data was collected through audio recordings of students' collaborative work on the assignments, which consisted in analysing two primary sources in small groups. The article addresses one primary research question: what is characteristic for the processes of learning and meaning-making when students work with two source analysis assignments? As a first step, the students' learning processes, understood as a change in participation in the learning activity, are described. As a second step, the article describes how the students' construct meaning when working with the primary sources. The main results are descriptions of the students' learning, and meaning-making, processes. Based on the analysis of the students' conversations it is suggested that the temporal aspect is discerned in a contrastive process between the present and the past in terms of values, ideas and societal conditions. In relation to the human aspect the students experienced a difficult balancing act in contrasting their own perspective with the historical actor's perspective. However, a successful strategy was to take on the role of hypothetical historical agents. Finally, in relation to the contextual aspect once the students were involved in a process of inquiry and reasoning they managed to discern subtexts of the sources in relation to the historical context. It is suggested that certain aspects of school culture might inhibit the students' learning of primary source analysis, as they occasionally strive to find the "right answers" rather than engaging in interpretative work. One interesting finding was the vital role of the students' life-world perspective in creating meaning while working with the primary sources, and it is suggested that this perspective should be regarded in educational design.*

KEYWORDS: HISTORY TEACHING, LIFE-WORLD, CRITICAL ASPECTS, PRIMARY SOURCE ANALYSIS, SOURCE CRITICISM, HISTORICAL CONSCIOUSNESS

About the author: Patrik Johansson undervisar i historia på gymnasiet och är doktorand vid Centrum för de humanistiska ämnenas didaktik, Stockholms universitet. Forskningsintresset är företrädesvis historiedidaktik mot ungdomsskolans senare år. E-post: patrik.johansson@cehum.su.se.

ATT MÖTA DET FÖRFLUTNA I DE HISTORISKA KÄLLORNA. ETT UTFORSKANDE AV LÄRANDE OCH MENINGSSKAPANDE GENOM TVÅ KÄLLTOLKNINGSUPPGIFTER I HISTORIA.

Patrik Johansson

*Ständigt nytt historiskt vetande strömmar fram ur ousinliga källor; det främmande och det osammanhängande tränger sig på; minnet öppnar alla sina portar men är ändå inte tillräckligt vidöppet. [...] Den moderna människan släpar till sist med sig en enorm mängd av vetenskapsstenar som är omöjliga att smälta; dessa skramlar som det heter i sagan - sedan ordentligt i kroppen vid varje tillfälle. (F. Nietzsche)*

## Inledning

Friedrich Nietzsche (1998) var kanske först med att kommentera en möjlig spänning mellan historia som vetenskaplig disciplin och historia som existentiell behov. Han varnade för att den då unga historievetenskapen riskerade att producera meningslöst vetande när det inre – behovet av en livshistoria - inte hängde samman med det yttre – de historievetenskapliga kunskaperna. Detta var bland annat en kritik mot det källkritiska objektivitetsideal som Leopold von Ranke företrädde, och som blev stilbildande för historievetenskapen. Idag är historievetenskapen mångfacetterad och ämnets förhållningssätt och metoder diskuteras kontinuerligt av historiker<sup>1</sup> så polariseringen äger inte längre samma giltighet. Frågan är dock om det finns anledning att väcka till liv Nietzsches funderingar för skolämnet historia där ämnesbeskrivningarna för grundskolan (Lgr11) och gymnasiet (Gy11) tydligare än tidigare betonar de historievetenskapliga metoderna och källkritiken? Finns det en risk att historieundervisningen blir meningslös för eleverna om vetenskapligheten fokuseras ensidigt? Närmandet till den akademiska disciplinen kan sägas vara tidstypiskt och gäller också andra skolämnen som samhällskunskap (Sandahl, 2014 *kommande*). I ämnesplanen för historia framträder närmandet till historiedisciplinen bland annat i målformuleringen att undervisningen ska utveckla elevernas förmåga ”att söka, granska, tolka och värdera källor utifrån källkritiska metoder”. Förmågan att använda historisk metod antas vara en förutsättning för att nå historieämnets övergripande syfte som är att bredda, fördjupa och utveckla elevernas historiemedvetande. Dessutom ska undervisningen utveckla elevernas kritiska tänkande för att de ska kunna bli kvalificerade deltagare i en dynamisk historiekultur (Karlsson & Zander, 2004). En central förmåga i historiedisciplinen är att kunna tolka historiska källor. Den historiedidaktiska forskningen har ägnat källkritik och källtolkning viss uppmärksamhet de senaste 20-30 åren, och har bland annat visat vilka svårigheter eleverna har när de ska tolka historiska källor. Mindre är känt om hur elevernas lärande av källtolkning och källkritik går till och hur de skapar mening i arbetet med de historiska källorna. Det är i relation till frågor om lärande och meningsskapande av historisk källtolkning som den här artikeln hoppas kunna bidra.

---

<sup>1</sup> Se exempelvis Torstendahl (2005) och Ågren (2005).

## Tidigare forskning

Elevers förståelse av historisk källtolkning och källkritik är framförallt beforskat i den angloamerikanska historiedidaktiken. I Storbritannien genomfördes två större projekt som skulle vitalisera historieämnet med fokus på disciplinära färdigheter och kunskaper om historieämnets natur: *The Schools Council History Project 13-16*, (Shemilt, 1983), samt CHATA-projektet (*Concepts of History and Teaching Approaches, 7 to 14*) (Ashby, 2005). Projekten resulterade bland annat i progressionsmodeller för elevernas tänkande runt historiska källor och belägg (Shemilt, 1987). Peter Lee och Dennis Shemilt (2004) har beskrivit elevers uppfattningar av tillförlitligheten hos historiska källor i en progressionsmodell som omfattar sex stadier (tabell 1). Modellen förefaller influerad av det utvecklingspsykologiska tänkandet där de första stadierna beskriver ett ofullständigt historiskt tänkande. Progressionens slutmål är den ”korrekta”, eller mest utvecklade, formen av historiskt tänkande och underliggande stadier representerar snarast en brist på historiskt tänkande. Det är oklart hur eleverna skaröra sig mellan stadierna och i vilken utsträckning detta kan tänkas ske på ”naturlig väg” eller på vilket sätt historieundervisningen ska möjliggöra lärandet.

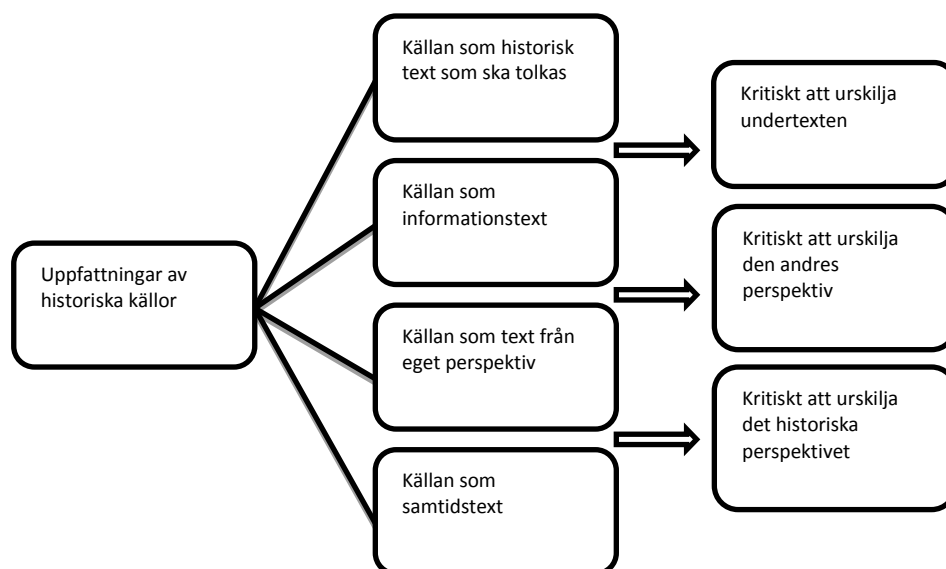
TABELL 1

*Progressionsmodell för elevers uppfattning av tillförlitligheten hos historiska källor (efter Lee & Shemilt, 2004)*

1. Eleverna betraktar det förflutna som om det vore nuet. Källor innebär direkt tillgång till det förflutna och används som information.
2. Det förflutna är statiskt och känt av auktoriteter. Historiska källor används som information, och frågorna gäller om informationen är korrekt eller inkorrekt.
3. Det förflutna rapporteras till oss från personer i det förflutna via vittnesmål. Det handlar om att hitta de bästa källorna. Eleverna förstår att det finns en historisk metod med begrepp som tendens och äkthet.
4. ”Klipp-och-klistra-historia”. Uppfattningen innebär att man tar de bästa och sannaste bitarna från källorna och sätter samman en berättelse.
5. Eleverna kan använda historiska källor för att dra slutsatser i enskilda fall. Eleverna kan ställa, och med hjälp av källorna, besvara frågor som källorna inte konstruerades för att kunna besvara. Källornas tillförlitlighet växlar med frågorna som ställs till källan.
6. Eleverna förstår att källorna ska tolkas och förstås i sin historiska kontext, det vill säga att vi måste försöka utröna källornas mening i relation till det historiska sammanhang som de kom till i.

Jag har tidigare (Johansson, 2014) undersökt elevers uppfattningar av historiska primärkällor och källtolkning med hjälp av gruppintervjuer. Intervjumaterialet analyserades fenomenografiskt (Marton & Booth, 2000) och visade att det för den aktuella elevgruppen fanns ett utfallsrum med fyra kategorier av uppfattningar och tre

kritiska aspekter (se figur 1). Kategorierna ansågs vara hierarkiskt ordnade vilket innebär att underliggande uppfattningar ingår i överliggande uppfattningar. Den första och enklaste kategorin är att uppfatta den historiska källan som en samtids-text vilket innebär att eleverna erfar den som en text skriven idag. I den andra kategorin urskiljer eleverna det historiska perspektivet på källan men erfar den enbart från sitt eget perspektiv och kan inte urskilja den historiska aktörens perspektiv. I den tredje kategorin uppfattar eleverna den explicita historiska informationen i källan men de kan inte läsa mellan raderna och urskilja källans undertext. I den fjärde och högsta kategorin erfar eleverna källan som historisk text som måste tolkas i relation till den historiska kontexten. Mellan de fyra kategorierna framträdde tre kritiska aspekter, det vill säga aspekter som måste urskiljas och separeras för att eleven ska kunna uppfatta källan på nästa nivå<sup>2</sup>. Den första kritiska aspekten innebar att eleverna måste urskilja och separera det historiska perspektivet från det samtida, vilket Johansson refererar till som en aspekt i en temporal dimension. Den andra kritiska aspekten innebar att eleverna måste urskilja och separera den historiske andres perspektiv från det egna, vilket refereras till som en aspekt i en mänsklig dimension. Den tredje kritiska aspekten innebar att eleverna måste urskilja och separera undertexten från källtexten i relation till den historiska kontexten, vilket refereras till som en aspekt i en kontextuell dimension.



FIGUR 1

*Kategorier av uppfattningar och kritiska aspekter av historisk källtolkning.*

<sup>2</sup> För att erfara någonting krävs, enligt fenomenografin och variationsteorin, att vi kan urskilja ett fenomen från närliggande fenomen. Vi gör erfandet som en variation av kvalitativt skilda aspekter av det fokuserade fenomenet, d.v.s. vi erfar och är medvetna om vissa aspekter hos ett fenomen som skiljer det från andra. Detta sker genom samtidighet och urskiljning. När vi erfar aspekterna hos ett fenomen sker det genom s.k. dimensioner av variation.

Lee och Shemilts modell kan jämföras med Johanssons och en skillnad är att modellerna beskriver uppfattningar av olika fenomen. Lee och Shemilt fokuserar elevernas uppfattningar av tillförlitlighet medan Johansson fokuserar elevernas uppfattningar av primärkällor och källtolkning. Johanssons modell har också tillkommit i en fenomenografisk tradition och ska snarast förstås i relation till historiemedvetandeteorin. Alla kategorier av uppfattningar i modellen representerar då ett historiskt tänkande, men det rör sig om olika former av tänkande med olika kvalitet. Det unika i Johanssons modell är dock de kritiska aspekterna som kan betraktas som hypoteser om hur lärandet kan ske och undervisningen designas. Motsvarande aspekter är inte formulerade i Lee och Shemilts modell. Progressionsmodellerna kan ge en nyanserad förståelse av elevernas sätt att tänka i historia vilket är användbart i såväl planering som utvärdering av undervisning, men de riskerar att bli komplexa och svår använda i relation till den praktiska undervisningen<sup>3</sup>.

Peter Lee (Ashby et al, 2005) menar att elevernas begränsade förmåga att tolka historiska källor beror på bristfälliga uppfattningar om vad historisk kunskap är. Elever som har föreställningen att historien på något sätt är given tenderar att hantera källor som sanna eller falska vittnesmål, vilket innebär att de ofta avfärdar dem eller hanterar dem okritiskt som historisk information. Att utveckla kunnandet innebär att inse att historiska källor måste tolkas för att förstås, och att det är frågorna som avgör hur vi ska förstå dem. Lees betoning av tolknings- och kunskapsaspekten i det som måste läras ligger väl i linje med de perspektiv som de kritiska aspekterna i Johanssons modell representerar. Problemet menar Lee, är att våra vardagliga föreställningar är robusta och svåra att förändra.

Ytterligare bidrag till forskningen om källor och belägg har gjorts av Sam Wineburg (1991, 1994, 2001, & 2007) som undersökt historikers och studenters tänkande runt historiska källor. Resultaten har pekat på att historiker kan tolka källornas undertext medan studenterna läser källorna som historisk information. Wineburg (2007) menar att vårt naturliga sätt att tolka, rent kognitivt, inte motsvarar det disciplinära tänkandet i historia. Därför refererar han till historiskt tänkande som en onaturlig handling (Wineburg, 2001). Wineburg (2007) har senare visat hur elevers och lärares naturliga sätt att tolka historiska dokument också leder in i moraliserande resonemang snarare än historisk tolkning. Såväl elever som grundskolelärare (som saknade historisk utbildning) misslyckades i tolkningen av en historisk källa medan doktorandstudenter visade prov på historiskt tänkande i en studie. Skälet till skillnaden, enligt Wineburg, var att elever och lärare inte hade lärt sig de tankestrukturer som karakteriserar historiskt tänkande medan doktoranderna hade gjort det. Han menar därför att det är viktigare än någonsin att öva de disciplinära förmågorna i historieämnet som en vaccination mot samtidens ytlighet och fragmentisering.

---

<sup>3</sup> Kommenteras bland annat av Lund (2014).

Den brittiska och nordamerikanska historiedidaktiken betecknas ibland som en "historiskt-tänkande-tradition" som kännetecknas av att lägga vikt vid det disciplinära tänkandet, särskilt i arbetet med historiska källor och belägg. Frågan är om detta blir en ensidig framskrivning av vad kunnandet i historia innebär? En tänkbar konsekvens är att lärare bortser från de föreställningar eleverna har med sig in i historieundervisningen och att undervisningen därmed riskerar att bli meningslös för dem. Nietzsche är en motvikt i sammanhanget men det finns också samtida forskare som vill balansera perspektiven. May-Brith Ohman Nielsen (2006) talar om historieämnets två sidor; dels den disciplinära och historievetenskapliga sidan, men också den gåtfulla, existentiella, personliga och samhörighetsskapande sidan. Ohman Nielsen tillskriver båda sidorna värde och menar att de är viktiga att medvetandegöra för elever och lärare. Läraren måste själv ha kunskap om de historievetenskapliga metoderna för att inte fastna i lärobokens framställning, men kan å andra sidan inte bortse från elevernas föreställningar om historia och de personliga värden de har med sig in i klassrummet.

Även Keith Barton (2009) pekar på risken att historieämnet blir meningslöst med ett ensidigt fokus på ämnets disciplinära sidor. Effekten kan bli att vi ersätter en meningslös historia - den ensidiga nationella berättelsen - med en annan lika meningslös, men vetenskapligt förankrad, historia. Enligt Barton sker detta genom att det disciplinära fokuset gör att lärare bortser från frågor som härrör från elevernas historiska identiteter. Genom att inte lyfta identitetsaspekterna ökar risken att eleverna blir mottagliga för splittrande historiska krafter utanför skolan<sup>4</sup>. Dessutom menar Barton att de sätt som historia används på i samhället tenderar att glömmas bort när det disciplinära tänkandet fokuseras, eftersom det historievetenskapliga bruket är det enda rätta. Eleverna riskerar då att avfärda historia som irrelevant, eftersom ämnet inte har med dem att göra.

## Bakgrund och syfte

Utgångspunkten för artikeln är två Learning study<sup>5</sup> (LS) i historia på gymnasiet som fokuserade elevernas arbete med historiska primärkällor där lärandeobjektet (det som skulle läras) var historisk källtolkning. De deltagande lärarnas erfarenhet (där författaren ingick som forskande lärare) var att undervisningen i källkritik inte varit tillfredsställande och man hade mött flera av de problem som Lee och Wineburg

---

<sup>4</sup> Här hänvisar Barton till sin forskning på Nordirland där han menar att detta är ett faktum.

<sup>5</sup> Learning study kan beskrivas som en praktikutvecklande och interventionistisk forskningsansats med fokus på undervisningen och de s.k. lärandeobjekten, vilka innefattar såväl ämnesinnehållet som förmågorna. Vanligen definierar en grupp lärare ett lärandeobjekt, vars kritiska aspekter undersöks i en förstudie, varefter undervisning planeras och genomförs, och utvärderas med avseende på vilket lärande som gjordes möjligt och skedde. Vanligen används variationsteori för såväl analys av lektioner som planering av undervisning. För genomgångar av Learning study läs exempelvis Lo (2012), Holmqvist (2011), Pang & Ling (2011) eller Runesson & Gustafsson (2012).

beskrivit. Syftet med de båda LS blev därför att utveckla elevernas förmåga till historiskt resonerande i termer av att kunna tolka historiska källor. Lärarnas erfarenhet var att arbetet med de historiska källorna ofta blev instrumentellt, och att man framförallt hade arbetat med att fastställa källornas absoluta värde i relation till de källkritiska begreppen närhet, tendens, oberoende och äkthet. Resultatet brukade bli att eleverna avfärdade källorna som antingen sanningsenliga eller oanvändbara, och att eleverna inte gick in i en tolkande och kritisk process för att besvara historiska frågor. Ambitionen i de båda LS var att rikta fokus mot tolkningen av de historiska källorna, snarare än mot de källkritiska begreppen, och att skapa förutsättningar för eleverna att gå in i en lärandeprocess där de engagerades i historiskt resonerande. Lärarna hoppades skapa förutsättningar för lärandet genom fem strategier som var både teoretiskt och erfarenhetsmässigt grundade. Den första strategin var att låta eleverna arbeta med flera historiska källor inom ramen för ett historiskt tema, i stället för med enskilda källövningar. Därmed skulle de få chansen att öva källtolkning flera gånger vilket enligt lärarnas erfarenheter var nödvändigt. Den andra strategin var att låta eleverna arbeta med egna historiska undersökningsfrågor i relation till källorna. Därmed skulle eleverna kunna förstå hur frågande och tolkning hör ihop i historieämnet (Seixas & Morton, 2012). Den tredje strategin var att utifrån historiedidaktisk forskning (Wineburg, 2001; Seixas & Morton, 2012) erbjuda tolkningsredskap som uppmanade till tolkning och kritiskt tänkande, snarare än klassificering av källorna. Tolkningsredskapet skulle synliggöra olika aspekter av källtolkningen. Den fjärde strategin var att låta eleverna arbeta med källorna tillsammans i grupp för att synliggöra så många tolkningar som möjligt. Den femte strategin var att bryta med historieämnets traditionellt auktoritära roll genom att skapa förutsättningar för dialogisk interadressivitet, eller ”respektfull oenighet”, i klassrummet (Matusov, 2000). På så sätt skulle eleverna tillsammans kunna utforska, pröva och argumentera för olika tolkningar av källorna. Således användes historiedidaktisk forskning (Seixas & Morton, 2012), sociokulturell teori (Matusov, 2000) och i viss mån variationsteori (Marton & Booth, 2000) som teoretiskt stöd i planeringen av undervisningen.

Syftet med artikeln är att genom att analysera data från de två LS belysa hur gymnasieelever lär sig tolka historiska källor och hur de skapar mening i arbetet med källorna. Artikeln adresserar en huvudsaklig forskningsfråga: hur ser elevernas processer för lärande och meningsskapande ut när de arbetar med två källtolkningsuppgifter i historia? Frågeställningen innebär för det första att undersöka och beskriva elevernas lärande av källtolkning förstått som ett förändrat deltagande i aktiviteten att tolka källor samt att beskriva svårigheter i denna process. För det andra innebär frågeställningen att undersöka hur eleverna skapar mening i arbetet med källorna. Att kunna tolka historiska källor förstås i sammanhanget som att lära sig urskilja och separera de tre kritiska aspekter av historisk källtolkning som identifierats av Johansson (2014) och som redovisats i avsnittet tidigare forskning (figur 1). I den här artikeln används de tre kritiska aspekterna för att strukturera analysen av elevernas samtal och man kan säga att analysen sker *genom* de tre kritiska aspekterna.



## **Teoretiska och metodologiska utgångspunkter**

Artikeln ska förstås mot bakgrund av den epistemologiska praktikvändningen (Carlgren, 2011) som innebär att kunskapsbegreppet omfattar såväl förmågor som föreställningar, och att dessa är integrerade i det praktiska arbetet i undervisningen (Bergendahl, 1985). Tanke och handling hos eleven betraktas därmed som två sidor av samma mynt. Kunskapssynen innebär att lärande antas ske i interaktion mellan människor och artefakter i specifika sammanhang. Jean Lave (1993) beskriver detta som att lärande innebär ett förändrat deltagande i sociala aktiviteter med ingående artefakter. Ett förändrat deltagande i ett specifikt sammanhang är alltså ett uttryck för lärande.

I diskussionen om elevernas meningsskapande används begreppen livsvärld och historiemedvetande. Begreppet livsvärld avser den förnimbara, subjektiva världen som varje elev uppfattar den. Livsvärld är ett filosofiskt begrepp vars ursprung brukar tillskrivas Edmund Husserl (Bengtsson, 2005). Johansson (2014) använde fenomenografi för sina analyser som i likhet med fenomenologin tar sin utgångspunkt i en icke-dualistisk och subjektiv syn på relationen mellan människan och världen. Ontologin innebär att det inte är möjligt att skilja ett fenomen, som finns i världen, från det subjekt som uppfattar fenomenet (Bengtsson, 2005). Elevernas livsvärld föregår således allt de möter i undervisningen även om skolan ofta strävar efter och talar om kunskap som objektiv. Ibland refererar vi till elevens livsvärld i termer av förkunskaper, som uppfattningar eleven har med sig in i klassrummet, eller som vardagsuppfattningar, men begreppet livsvärld är mer komplext. Enligt det fenomenologiska sättet att se på människans relation till världen konstitueras kunskap och mening som en intern relation mellan medvetandet och det fenomen som det riktas mot, eller som en intern relation mellan människan och världen. Historiska kunskaper formas därmed, och ges mening i relation till livsvärlden. Livsvärldsperspektivet tillsammans med föreställningen om lärande som förändrat deltagande innebär att mening konstrueras när livsvärldsbegreppen och de teoretiska begreppen förs samman som ett resultat av deltagande i en viss situation. På så sätt hänger meningsskapande och lärande samman. Ett annat sätt att uttrycka det är att begreppen får sin mening genom handlande. Sammantaget innebär ontologin, och detta sätt att se på kunskap, att deltagande, meningsskapande och lärande hänger samman i en kontinuerlig och samtidig process. I analysen riktas uppmärksamheten dels mot elevernas förändrade deltagande i relation till de kritiska aspekterna för att undersöka lärandet, och dels mot relationen mellan livsvärldsbegreppen och de historiska begreppen för att undersöka meningsskapandet.

Begreppet historiemedvetande ligger nära livsvärldsbegreppet och avser vår förmåga att reflektera över relationer mellan det förflutna, samtiden och framtiden (Jensen, 1997). Historiemedvetandet förhåller sig till historieämnet som livsvärlden förhåller sig till övriga skolämnena, det vill säga att alla människor har ett historiemedvetande och att detta föregår mötet med historieämnet. Historiemedvetandets funktion är att orientera vårt handlande framåt i relation till de historiska berättelser vi bär med oss, och det formas och omformas genom berättelser

som svarar mot frågor vi ställer oss när vi orienterar oss i vår samtid. Jörn Rüsen (2004) talar om detta som det narrativa paradigmet, där den historiska berättelsen är meningsbärande för historiemedvetandet. Berättandet är naturligt för människan och det historiska tänkandet har därför också berättelsens form. Enligt Rüsen tar den historiska berättelsen form genom fem processer: frågandet, erfandet, tolkandet, framställandet och orienterandet. Processen inleds med att historiemedvetandet aktiveras av att historiska frågor väcks när vi stöter på spår från det förflutna eller när vi upplever förändringar i den historiska kontinuiteten, och den avslutas med att vi orienterar oss på nytt i relation till de ursprungliga frågorna. Både frågandet och orienterande hänförs till livsvärlden. Även erfandet, tolkandet och framställandet emanerar från livsvärldsdomänen men tolkningsperspektiven, metoderna och framställningsformerna hör den vetenskapliga disciplinen till. Att skapa historisk mening innebär att lära sig de disciplinära förhållningssätten. Det historiska lärandets uppgift, menar Rüsen, är att utveckla den narrativa kompetensen. Begreppet har fått en central roll i ämnesplanerna för historia då det övergripande syftet för historieämnet är att kvalificera historiemedvetandet.

Metoden som används för att analysera elevernas diskussioner när de arbetar med källuppgifterna är en form av innehållsfokuserad samtalsanalys. Metoden påminner i viss mån om konversationsanalys (Norrby, 2004) som undersöker hur fungerande samtal åstadkoms och ges mening, men i stället för att fokusera samtalets struktur riktas uppmärksamheten mot samtalets innehåll. Tillvägagångssättet ligger nära det som diskuteras av Fritjof Sahlström (2008 & 2009) där ämnesinnehållet hanteras som en integrerad aspekt i samtalsanalysen. Det som studeras är det eleverna är orienterade mot i sitt samtal i en specifik situation – i det här fallet källtolkning i en gruppövning i historieundervisningen. Forskningsprocessen har inneburit att närläsa transkriptionerna i omgångar för att hitta mönster i elevernas samtal när de arbetar med källorna med avseende på urskiljning, förändrad interaktion och meningsskapande. De exempel på dialoger som används i analysen har valts ut för att illustrera representativa mönster i elevernas källtolkningsarbete. Analysen har inneburit att förstå och beskriva elevernas lärandeprocess och meningsskapande genom de tre kritiska aspekterna (figur 1) eftersom dessa antas representera det lärande som undervisningen syftar till. De kritiska aspekterna blir därmed ett sätt att organisera det flöde av uppfattningar som elevernas samtalsprocess innebar. I analysen antas att eleverna tillsammans konstruerar och förändrar lärandeobjektet när de samtalar, och att alla delar i interaktionen är av värde för att förstå elevernas meningsskapande.

Forskningsdata har genererats genom två Learning study som fokuserade historisk källtolkning. De båda LS genomfördes av en forskande lärare (författaren) och två historielärare på en gymnasieskola i centrala Stockholm inom ramen för kursen Historia 1B. Totalt sett deltog cirka 120 elever i årskurs 1 från de två teoretiska gymnasieprogrammen SA och NA. Forskningsdata utgörs av transkriptioner av sex elevgruppers samtal när de arbetar med två källtolkningsuppgifter samt transkriptioner av forskningslektionerna. Grupperna utgjordes av fyra till sex elever. Fokus har lagts

på elevernas gruppdiskussioner eftersom tidiga analyser visade att det var betydande skillnad på hur eleverna samtalade om de historiska källorna i grupp när läraren inte vara närvarande, och i helklass när läraren ledde undervisningen.

I variationsteorin talar man om det avsedda, iscensatta och levda lärandeobjektet (Marton & Tsui, 2004), och i den här texten används begreppen för att skilja olika delar i texten. Begreppet iscensatt lärandeobjekt avser de ramar och redskap i undervisningen som förmedlas genom läraren, vilket innefattar instruktioner, föreläsning, handledning, övningar, mallar etcetera, medan begreppet levtt lärandeobjekt avser kommunikation och handlingar i relation till lärandeobjektet som eleverna ger uttryck för i undervisningen.

### **Iscensättningen av lärandeobjektet: undervisning och verktyg**

Den undervisningssituation som analyseras i artikeln är elevgruppernas arbete med två historiska källuppgifter. Uppgifterna formulerades inom ramen för ett undervisningsmoment som fokuserade Sveriges demokratisering mellan 1850 och 1930. Avsikten var att arbeta med tre historiska gruppers inkludering och exkludering i den demokratiska förändringsprocessen. Lärarna sammanställde historiskt källmaterial för de historiska grupperna som var arbetare, kvinnor och prostituerade. Genom undervisningen skulle eleverna lära sig formulera och ställa historiska frågor, tolka och använda de historiska källorna för att belysa frågorna, samt lära sig om den historiska förändringsprocess som demokratiseringen innebar. Lektionsdesignen byggde på att växelsvis arbeta med de historiska källorna (totalt 5-6) och den historiska kontexten, och parallellt med detta formulera historiska frågor i relation till både källor och kontext. Under den andra lektionen, som innefattade orientering runt historisk källtolkning och källkritik, genomfördes den första tolkningsövningen (med *Gustav Anderssons brev till sedlighetspolisen* från [www.stockholmskallan.se](http://www.stockholmskallan.se)). Ett personligt brev valdes som källa för den första övningen eftersom det antogs väcka intresse och för att den på ett tydligt sätt kunde illustrera olika källkritiska problem. Syftet med den första övningen var att bekanta sig med tolkningsredskapet och en historisk källa, och att tillsammans diskutera tolkandets svårigheter. Detta är den första gruppövningen som analyseras i texten. Nedan illustreras hur läraren introducerar den första källövningen för eleverna och hur hen sätter in uppgiften i ett historiedisciplinärt sammanhang:

*Ja, det ni kommer att få göra nu det är att också ni ska ner och gräva i såna här källor precis som dom här historikerna har gjort. Ni ska försöka skapa berättelser och ni ska få välja bland material precis som dom har gjort också. Ni ska alltså välja mellan det relevanta materialet och för att ni ska få ordning på det där också så kommer ni att ställa frågor till det här källmaterialet. Så att ni kommer, alltså att bedriva en form av historisk forskning kan man säga.*

Därpå följde en genomgång av källtolkningsmallen (figur 2) och en introduktion till den första övningskällan. Källtolkningsmallen skulle belysa nödvändiga aspekter av källtolkning samt erbjuda eleverna redskap i form av frågor. Modellen baserades på Peter Seixas och Tom Mortons (2012) idéer om källtolkning och innefattade tre sektioner; källkritik, kontextualisering och jämförelse med andra källor. Mallen innehöll en avslutande del som skulle sammanfatta vad eleverna lärde om det förflutna samt vilka historiska frågor källan rimligen kunde bidra till att besvara.

---

### **Frågor om källans tillkomst**

- Vem skapade källan? När skapades källan? Var skapades källan?
- Vilket syfte kan skaparen av källan haft? Vilka avsikter eller intressen kan finnas dolda i källan?
- Vilka föreställningar eller värderingar ger skaparen uttryck för? Vilka begränsningar ger skaparen uttryck för?

### **Frågor om källans relation till den historiska kontexten**

- Vilka samhällsförhållanden eller livsvillkor rådde när källan skapades? Hur avspeglas detta i källan?
- Vilka föreställningar, normer eller idéer dominerade när källan skapades? Hur avspeglas detta i källan?

### **Frågor om källans relation till andra källor**

- Primärkällor som stödjer eller motsäger informationen i källan?
- Andra källor som stödjer eller motsäger informationen i källan?

### **Frågor om källans användbarhet**

- Vad lär oss källan om det förflutna?
  - Vilka historiska frågor kan källan bidra till att besvara?
- 

FIGUR 2

*Struktur och frågor i källtolkningsmallen*

Arbetet fortsatte under den tredje lektionen med gemensamma genomgångar av den första källövningen samt arbete med en sekundärkälla (utdrag ur Svanström, 2006) som eleverna använde för att revidera sin tolkning av brevet i den första övningen. Under den fjärde lektionen introducerades och fördelades de tre historiska fallen mellan elevgrupperna. Eleverna tilldelades och arbetade med en ingångskälla som introducerade eleverna till respektive historiskt fall. Läraren klargjorde att det inte var en övningskälla utan att det egentliga undersökningsarbetet inleddes med den andra gruppövningen. Detta utgör den andra gruppövningen som analyseras i texten.

## Det levda lärandeobjektet: elevernas lärande av historisk källtolkning

I följande avsnitt analyseras och beskrivs elevernas lärandeprocesser när de arbetar med källtolkningsuppgifterna genom lärandeobjektets kritiska aspekter. Analysen bekräftar att kategorierna av uppfattningar i huvudsak är hierarkiskt ordnade och att det finns en progression i elevernas lärande i relation till de kritiska aspekterna. Dels beskrivs hur eleverna urskiljer de kritiska aspekterna och dels beskrivs elevernas svårigheter i relation till de tre aspekterna.

### Lärande i relation till aspekterna i den temporala dimensionen

En historisk källa kan bli relevant för oss på minst två sätt; som samtidsdokument och som historiskt dokument. I den historiska tolkningsprocessen måste dock det historiska perspektivet urskiljas, eftersom det är avgörande för vilka resultat vi får av tolkningen. Ett samtidsperspektiv på källan innebär att vi kan använda den för att säga något om våra egna föreställningar, men med det historiska perspektivet kan källan visa oss något nytt från det förflutna, och på så sätt bidra till förståelsen av kopplingen mellan det förflutna och vår samtid.

Under den första källövningen låg tyngdpunkten för eleverna på att urskilja det historiska perspektivet på källan. I samtliga grupper startade diskussionerna under den första övningen i ett samtidsperspektiv (det är skillnad i den andra övningen), och det fanns tydliga tendenser till generaliseringar utifrån elevernas perspektiv och värderingar. Följande exempel illustrerar den samtida utgångspunkten för diskussionen och dialogen är typisk för den första övningen. Här stöter eleverna på det historiska uttrycket *dröppel* i övningskällan:

*E1 (Elev 1) - Det låter fjortisaktigt.*

*E2 - Dröppel låter som någon sån här konstig svamp?*

*E3 - Det är gonorré.*

*E1 - Jaha!*

*E2 - Usch, vad äckligt!*

*E3 - "Den har hon fått av den där läsareprästen." (Läser från källan)*

*E2 - En präst!*

*E3 - "Eller någon annan jävla predikant. Som hon springer till på dagen, också på kvällen."*

*E1 - Men hur farligt är gonorré egentligen, ursäkta mig?*

*E2 - Det är ganska farligt tror jag. Äckligt i alla fall.*

I dialogen uppfattar eleverna källan som en samtids-text när de utgår explicit från samtida värderingar och resonerar om konsekvenser från sitt perspektiv. Källans innehåll väcker ett känslomässigt engagemang vilket kanske förstärker det samtida perspektivet på källan och behovet av att generalisera utifrån sig själv. Eleverna

ATT MÖTA DET FÖRFLUTNA I DE HISTORISKA KÄLLORNA. ETT UTFORSKANDE AV LÄRANDE OCH MENINGSSKAPANDE GENOM TVÅ KÄLLTOLKNINGSUPPGIFTER I HISTORIA.

Patrik Johansson

hanterar också källan som direkt historisk information. Detta framgår när en elev bekräftar att smittan spridits av en präst, vilket brevet på inget sätt bekräftar. Med andra ord illustrerar exemplet svårigheter för eleverna i relation till samtliga kritiska aspekter. Lärarna hade valt brevet från sexköparen för att det skulle engagera och väcka känslor och att detta skulle bli ett tillfälle att kontrastera vardagliga tolkningar av källan mot historiska tolkningar. En effekt som källan tydligt hade var att väcka funderingar kring etiska frågor hos eleverna, vilket också var lärarnas avsikt. Följande är ett exempel på en tolkning som pekar på behovet av etiska ställningstaganden hos eleverna i relation till det brevet skildrar:

*E1 - Han kunde ju valt att inte äckla sig.*

*E2 - Ja!*

*E3 - Hans jäkla...*

*E1 - Det är så sjukt, han borde bara, oj, oj, nu håller jag lite tillbaka, men i stället bara...*

*E3 - Han skröt med namn. Jag köpte sex och nu har jag gonorrhé, vad stört!*

*E2 - Var det olagligt att sälja sex då? Det kan det inte ha varit.*

Etiska ställningstaganden i relation till källan var vanliga i alla elevgrupper och tyder på att det var viktigt för eleverna att kommentera detta i sina samtal. Ett potentiellt problem är att de fördömer historiska aktörers handlingar utifrån våra etiska måttstockar, och att detta hindrar dem från att försöka förstå handlandet i relation till den historiska kontexten. Exemplet visar att eleverna parallellt med de etiska ställningstagandena börjar identifiera och urskilja den första kritiska aspekten i tolkningen. Ovan sker det i sista meningen som en historisk fråga riktad mot det förflutna, samt en hypotes om ett svar. Detta leder gruppen in i en mer historisk diskussion. Dialogerna ovan visar på svårigheter att separera det historiska perspektivet från det samtida, men samtalen ger också exempel på elevernas meningsskapande process. De ger uttryck för behov att förstå och orientera brevets innehåll i relation till sin livsvärld, och deltagandet karaktäriseras av positionering i relation till det de uppfattar som källans innehåll.

Flertalet elever visade genom sitt sätt att delta i aktiviteten att de lärde sig separera det historiska och samtida perspektivet under den första källövningen. I flera fall kom urskiljningen till uttryck som reflektioner runt skillnader mellan samtiden och det förflutna. Detta illustreras i följande exempel:

*E1 - Gud, det här var hundra år sedan och ändå så liksom ... det är ganska såhär ...*

*E2 - Modernt skrivet?*

*E1 - Ja!*

Under den första källövningen börjar de flesta elever betrakta brevet som ett historiskt dokument genom att urskilja det historiska perspektivet. I nedanstående

ATT MÖTA DET FÖRFLUTNA I DE HISTORISKA KÄLLORNA. ETT UTFORSKANDE AV  
LÄRANDE OCH MENINGSSKAPANDE GENOM TVÅ KÄLLTOLKNINGSUPPGIFTER I  
HISTORIA.

Patrik Johansson

exempel hittar eleverna den fotografiska avbildningen av brevet från att enbart ha jobbat med transkriberingen och visar då att de börjar göra skillnad på samtid och förfluten tid. En elev formulerar sig runt den handskrivna texten i relation till sig själv med ett normerande omdöme om att brevskrivaren skriver fint. Även detta är ett möte mellan elevens livsvärld och källan där aspekterna i den temporala dimensionen urskiljs. Man kan också ana att en elev börjar reflektera runt den mänskliga dimensionen när hen kommenterar att Jenny Kardell skriver fint:

*E1 - "Hon bor två trappor upp hos Lundewall. Uppe i högra hörnet har en konstapel skrivit efterhört, därvid upplysts att K har plats på Söder." Va?*

*E2 - Nej, här är riktiga brevet. Vad coolt!*

*E1 - Ja, det är helt omöjligt att läsa jag har försökt.*

*E2 - Nej vad häftigt! Jag vill också skriva sådär fint.*

*E3 - Ja, vad fint hon skriver.*

Mötet med avbildningen av originalkällan kanske spelar roll för elevernas urskiljande av det historiska perspektivet, och det är inte orimligt att den moderna transkriberingen av brevet bidrar till att hålla kvar eleverna i samtidsperspektivet. Kanske får bilden av brevet dem att inse att det döljer sig en historisk person av kött och blod bakom texten och då ökar deras vilja att förstå henne. Allt eftersom eleverna tränger in i den historiska källan bryter de upp den temporala dimensionen och kan så småningom växla mer medvetet mellan samtidsperspektivet och det historiska perspektivet. Mot slutet av arbetet med den första källan visade flertalet elever genom sitt deltagande att de i någon mån kunde separera aspekterna i den temporala dimensionen.

När eleverna hade fått viss erfarenhet av att växla mellan samtida och historiska perspektiv hjälpte det dem att undvika anakronistiska misstag som i exemplet nedan. Dialogen inleds med en fråga från tolkningsmallen och sedan bidrar en elevs fråga till att gruppen undviker att hamna i en anakronistisk fälla:

*E1 - Vilka begränsningar kan skaparen av källan ha haft, ja?*

*E2 - Han var med sitt perspektiv så...*

*E3 - Jag tror inte han har någon genusanalys.*

*E1 - Nä, antagligen inte.*

*E2 - Vi skriver det. Feminism ...*

*E1 - Man bara, nej!*

*E3 - När uppfanns genus då? Alltså när börjar man prata om genus?*

*E2 - Vi skriver exkludering av genus.*

*E1 - Kanske på 50-talet?*

*E3 - Eh, oh, på 80-talet. Oj!*

Aktiviteten kännetecknas av ett kritiskt och frågande förhållningssätt till tolkningen av källan och erfarenheten av att separera aspekterna i den temporala dimensionen tycks hjälpa dem att identifiera ett potentiellt problem och de undviker då att gå i den anakronistiska fällan. Genom att de kan separera det historiska perspektivet och samtidsperspektivet på de begrepp och resonemang kan de föra tolkningen och diskussionen vidare på ett relevant sätt.

### **Lärande i relation till aspekterna i den mänskliga dimensionen**

Den andra kritiska aspekten innebär att kunna urskilja historiska aktörers perspektiv och att separera andras perspektiv från det egna. Det är rimligt att anta att det finns allmänmänskliga känslor som gör det möjligt att med försiktighet, och utifrån oss själva, dra slutsatser om hur människor i det förflutna tänkte och kände (Seixas & Morton, 2012). Det är dock avgörande att inse att historiska personer betraktade världen på andra sätt än vi gör idag. Det är relativt vanligt att elever gör presentistiska misstag när de försöker förstå historiska personer, det vill säga de tenderar att överföra samtida föreställningar och värderingar på historiska aktörer. Urskiljandet av den andra kritiska aspekten handlar om att förstå var gränserna går för uttolkningar gjorda från sig själv, i relation till den samhällseliga kontext som en historisk person agerade i.

Lärarna valde ett brev för den första övningen som idag kan uppfattas som provocerande, bland annat för att det visar på andra uppfattningar om moral och etik, särskilt från ett genusperspektiv. En effekt blev att flera elever i inledningen av övningen gjorde tydliga etiska ställningstaganden i relation till brevet. Exemplet nedan visar hur ett resonemang om vem det är som skriver brevet övergår i något som drar åt en moraliserande argumentation när en elev ihärdigt anser att Andersson ska betecknas som sexköpare, vilket sannolikt är menat att vara nedsättande. Dialogen nedan är ett exempel som potentiellt stannar i en presentistisk tolkning av Anderssons agerande, där förklaringen är att han i grunden är en omoralisk, alternativt korkad eller ond, person. Elevernas oförmåga att separera aspekterna i den mänskliga dimensionen kan således leda till bristfälliga eller felaktiga tolkningar av personers agerande. Dialogen är samtidigt ett exempel på elevernas meningsskapande där det etiska ställningstagandet upplevs viktigt:

*E1 - Men han är sexköpare också. Det måste vi ju ta med.*

*E2 - Men han är ju verkstadsarbetare, det är hans liksom titel.*

*E1 - Fast han skriver ju för att han köpt sex.*

*E2 - Ja.*

*E2 - Men man titulerar inte en människa med vad han gör på fritiden.*

*E1 - Jo, för att han har köpt sex tycker jag fan att man gör det.*

*E3 - Verkligen!*

*E1 - Han skriver ju inte in såhär; hej, jag är verkstadsarbetare. Han säger ju, jag har köpt sex, det är det han skriver in för.*



I nedanstående exempel illustreras hur eleverna arbetar med att separera aspekterna i den mänskliga dimensionen men de har fortfarande vissa svårigheter. Slutligen hittar de ett sätt att förhålla sig till tolkningens begränsningar. Det finns en genusaspekt i brevet som kanske försvårar för eleverna att bortse från sina värderingar när de ska tolka Anderssons beteende. I dialogen kan man se hur de pendlar mellan att fördöma hans beteende i relation till kvinnan som omnämns i brevet, till att försöka förklara hans motiv utifrån hans arbetaridentitet. De bestämmer sig för att uttrycka sin tolkning om Anderssons syn med vissa reservationer, som en ”möjligtvis-grej”. Dialogen visar också hur frågorna i tolkningsmallen bidrar till urskiljandet av den kritiska aspekten genom att hjälpa eleverna att fokusera Anderssons föreställningar och värderingar:

*E1 - Vilka föreställningar och värderingar... alltså, han värderar ju henne lägre. Han skiter ju i henne. Han säger ju ingenting om stackars henne som har en könssjukdom.*

*E2 - Han säger ju stackars oss arbetare.*

*E1 - Ja ok. Han tycker ju inte synd om henne, han är ju arg på henne.*

*E2 - Jo men, nästa fråga är vilka föreställningar eller värderingar eller begränsningar kan skaparen av källan haft. Och eftersom han säger att han vill skydda arbetarna, inte att han vill skydda henne. Alltså han värderar ju inte hennes hälsa.*

*E3 - Han tycker ju inte om prostituerade. Han hänger...*

*E4 - Han gillar väl att vara med dom en stund, eller, men...*

*E2 - Och, det verkar som om han föreställer sig att hon gör det med flit.*

*E1 - Ja, men det kanske vi ska skriva möjligtvis på också? För att hon säger att, ja, först, hon springer upp och sen blir, och smittad och sen springer hon ner och så...*

*E2 - Som att det skulle vara hennes syfte att smitta alla typ. Det är som att hon bara vill förstöra.*

*E1 - Precis, men det är ju en sån här möjligtvis-grej.*

Eleverna testar olika tolkningar av Anderssons syn på den prostituerade kvinnan och separerar tydligt aspekterna i den temporala dimensionen, men laborerar med olika tolkningar i relation till den mänskliga dimensionen. Deras samtal och den slutliga kommentaren tyder på att de är på väg att säkrare urskilja den mänskliga kritiska aspekten genom en reflektion om tolkningens begränsning. Detta illustrerar ett steg i deras lärande av källtolkning och ett förändrat deltagande.

I nedanstående dialog exemplifieras hur eleverna framgångsrikt urskiljer den historiske andres perspektiv och hur de testar olika tolkningar. I dialogen resonerar eleverna om Anderssons motiv till att skriva brevet och de utgår tydligt från det historiska perspektivet i tolkningen. Eleverna arbetar med att tolka olika delar av brevet för att bringa klarhet i vad som kan ligga bakom Anderssons ilska. I stället för att enbart resonera utifrån egna perspektiv använder eleverna sig av brevet för att hitta

ATT MÖTA DET FÖRFLUTNA I DE HISTORISKA KÄLLORNA. ETT UTFORSKANDE AV  
LÄRANDE OCH MENINGSSKAPANDE GENOM TVÅ KÄLLTOLKNINGSUPPGIFTER I  
HISTORIA.

Patrik Johansson

ledtrådar till hans ilska. I dialogen framgår också hur de förhåller sig kritiskt till vad som är möjligt att uttolka från källan när de resonerar om vad som går att "läsa in i den". Eleven som gör den kritiska reflektionen gör tydlig skillnad mellan det som framgår av brevet och det som är gruppens tolkning. Eleverna visar att de kan urskilja den mänskliga aspekten genom att hänvisa till den historiska källan snarare än sina egna värderingar. Med andra ord börjar de använda källan som belegg för sina uttolkningar av motivet:

*E1 - Han vill ju få henne i finkan, eller att få dit henne sen.*

*E2 - Men det att han säger att slippa bli smittad av annat...*

*E3 - Men det han säger ju att han vill skydda typ andra så att hon inte kommer till arbetare och typ smittar dom. Men det känns ju liksom som om han vill hämnas.*

*E4 - Han verkar också så här arg på dom här prästerna.*

*E2 - Fast han vill väl inte hämnas liksom, han vill väl bara att dom inte ska bli smittade. Fast han säger så här, "polisen ska sätta in henne på spinnhusa och låta doktorn se påna så att ordentliga arbetare blir förstörda". Alltså det han säger är att han inte vill att hon ska smitta folk. Alltså, det är ju det han säger. Sen vad vi läser in är ju en annan sak väl?*

*E4 - Ja, absolut!*

*E4 - Men sen så säger han "någon jävla predikant som hon springer till på dagen", liksom.*

*E1 - Han är ju inte trevlig ... Han är ju inte så, åh, nu ska vi hjälpa den här flickan. Så nä, han gör det ju inte för hennes skull direkt.*

*E3 - Han gör det för hans och hans kollegors skull.*

Resonemanget ovan är av ganska generell natur, och en viktig förutsättning för mer specifika och kvalificerade tolkningar var historiska referenskunskaper. Det är tydligt i elevernas arbete att brist på historiska begrepp och kontextuella kunskaper begränsar och försvårar tolkningsarbetet. Det fanns dock alternativa strategier även när historiska kunskaper saknades. En framgångsrik sådan var att ta rollen som historisk aktör. I nedanstående exempel visar eleverna att de urskiljer den kritiska aspekten i den mänskliga dimensionen när de resonerar om motiven bakom publiceringen av ett flygblad skapat av Landsföreningen för kvinnans politiska rösträtt 1913 med titeln "När kvinnorna sakna rösträtt". Flygbladet visar på svåra situationer som kvinnor hamnar i för att de inte har fullständiga medborgerliga rättigheter. En elev tar i dialogen en hypotetisk roll som historisk motståndare till den kvinnliga rösträtten men det sker ingen sammanblandning med elevens egen person och samtid. Detsamma sker i flera andra grupper när de arbetar med tolkningsuppgifterna, och det är i de flesta fall en framgångsrik strategi. Att ta historiska roller tycks bidra till elevernas förmåga att variera olika tolkningar i relation till aspekten i den mänskliga dimensionen. Exemplet nedan visar hur frågorna som ställs i tolkningsmallen driver elevernas diskussion och genererar nya frågor hos eleverna.

ATT MÖTA DET FÖRFLUTNA I DE HISTORISKA KÄLLORNA. ETT UTFORSKANDE AV LÄRANDE OCH MENINGSSKAPANDE GENOM TVÅ KÄLLTOLKNINGSUPPGIFTER I HISTORIA.

Patrik Johansson

*E1 - Men alltså, vilka föreställningar, värderingar eller begränsningar. Vilka begränsningar kan källan ha haft? Alltså, historierna är ju bara berättade från kvinnans perspektiv.*

*E2 - Ja, och man vet inte om dom är påhittade heller.*

*E1 - Och så tog dom inte upp några dåliga exempel heller alltså, typ, här gick det lite dåligt. Så om jag skulle varit motståndare till den här skulle väl jag först och främst hänvisa till att såhär ja, men dom här problem det finns väl inga bevis på att det här har hänt på riktigt typ, så här. Såna här situationer kanske är ytterst liksom ovanliga, liksom.*

*E3 - Men det är fortfarande, alltså, personen har ju faktiskt inte skrivit att det var på riktigt, det handlar ju bara om att det här skulle kunna hända.*

För att synliggöra de historiska aktörernas perspektiv i tolkningen använder sig E1 av den teknik som Wineburg (1991) refererar till som ”mock reader” eller ”mock audience”, vilket innebär att eleven tar rollen som historisk läsare eller publik. Att på detta uttalade sätt inta den andres perspektiv tycks underlätta elevernas tolkning av källan och bidrar till variationen av tolkningar. I Wineburgs studie var denna strategi förbehållen historikerna som deltog i studien, och något som studenterna inte gjorde. I exemplet utreder eleverna frågor om tendens och trovärdighet på ett relevant sätt. Detta efterfrågades inte explicit i tolkningsmallen med de traditionella källkritiska termerna. Lärarna ville i stället komma åt resonemangen om tendens och trovärdighet indirekt, genom de frågor som ställdes i mallen.

Urskiljandet av den kritiska aspekten i den mänskliga aspekten tycks innefatta två paradoxala komponenter. Dels att urskilja och separera ens eget och den historiske andres perspektiv, men också att i någon mening kunna empatisera med denne och använda sin mänskliga erfarenhet för att sätta sig in i situationen. I tolkningsprocessen är detta en abstrakt balansakt som eleverna visar att de övar sig i. Deltagandet kännetecknas mindre av normativ positionering i relation till källans innehåll och mer om tolkningsarbete. Att personligen förhålla sig till det som tolkas är viktigt för meningsskapandet men ibland blir det problematiskt för den historiska tolkningen.

### **Lärande i relation till aspekterna i den kontextuella dimensionen**

Den mest utvecklade uppfattningen innebär att förstå att primärkällan är en historisk text som måste tolkas för att förstås. Denna insikt förefaller nödvändig om eleven ska förstå vad kunskap i historia är. Progressionsmodellen föreslår att det är kritiskt att urskilja undertexten i källtexten i relation till den historiska kontexten för att erövra den avsedda uppfattningen. I relation till den här kritiska aspekten i den kontextuella dimensionen synliggörs en problematik som tycks vara kopplad till tolkningsmallens utformning. I exemplet nedan har eleverna påbörjat arbetet med att urskilja undertexten. Detta framgår när en elev reflekterar över ”inte just att det står, men att man förstår”. Samtidigt associerar en annan elev den historiska övningen med en matematikuppgift. Detta kan förstås som att eleverna samtidigt som de övar sitt historiska resonande är under inflytande av skol- eller klassrumskultur och

ATT MÖTA DET FÖRFLUTNA I DE HISTORISKA KÄLLORNA. ETT UTFORSKANDE AV  
LÄRANDE OCH MENINGSSKAPANDE GENOM TVÅ KÄLLTOLKNINGSUPPGIFTER I  
HISTORIA.

Patrik Johansson

erfarenheter från tidigare historieundervisning och även andra skolämnen. Tolkningsmallens frågor genererar å ena historiskt resonerande men riskerar att få en instrumentell funktion som för elevernas tankar till en matematisk matris. Det blir en konflikt för eleverna att samtidigt tolka källan och leta efter ”rätt svar”.

*E1 - Det är så mycket att hålla koll på jag blir helt så här matt.*

*E2 - Ja, jag vet verkligen. Jag tycker det är jättesvårt. Men alltså, klass och genus är ganska tydligt här. Inte just att det står, men att man förstår.*

*E1 - Ja, jag tycker det är liksom som typ en matteuppgift man måste ...*

*E2 - Alltså jag förstår typ inte vad... jag blir så här...*

*E3 - Nä, jag tycker också det är jättesvårt. Det är såhär otydligt, eller det är ... jag förstår ju vad begreppen betyder, men...*

Källans undertext urskiljs i relation till den historiska kontexten och i nedanstående dialog visas hur historiska referenskunskaper möjliggör tolkningen. Eleverna kan redan separera aspekterna i den mänskliga dimensionen, och tillgången till adekvata historiska begrepp och referenskunskaper bidrar till att de läser mellan raderna när de försöker förstå Anderssons handlande. Eleverna använder sina historiska kunskaper för att förstå Andersson i relation till den pågående sekulariseringsprocessen samt i relation till klassbegreppet:

*E1 - Arbetarklassen började väl komma upp?*

*E2 - Ja, men ...*

*E3 - Nä exakt liksom, alltså att han den här Gustav eller vad han hette vågade säga vad han tyckte, och sånt är väl också en status?*

*E1 - Mm.*

*E3 - Och han kunde, alltså prästerna har ju haft en extremt stor makt i historien och nu så säger han illa om dom. Och det måste väl ändå vara ganska stort?*

*E4 - Mer sekulariserat, tydligt klassamhälle.*

*E2 - Han kunde ju stava och sånt också.*

*E3 - Ja, fast det kanske också gör att han kanske inte hade så bra utbildning. Fortfarande rätt fattigt. Han stavar ju fel hela tiden.*

Tillgången till historiska begrepp och kunskaper är en förutsättning för att tränga under ytan i källan, men att urskilja undertexten innebär också att förstå de historiska tolkningarnas gränser. När eleverna urskiljer undertexten i relation till kontexten är det tydligt att de i högre grad förhåller sig kritiskt till uttolkningarna, det vill säga att de är källkritiska. I följande exempel för frågorna i tolkningsmallen in eleverna på ett resonemang där de reflekterar över källans tendens:

ATT MÖTA DET FÖRFLUTNA I DE HISTORISKA KÄLLORNA. ETT UTFORSKANDE AV LÄRANDE OCH MENINGSSKAPANDE GENOM TVÅ KÄLLTOLKNINGSUPPGIFTER I HISTORIA.

Patrik Johansson

*E1 - Så den är ju väldigt opinionsbildande alltså så intresset är ju inte bara att kvinnor ska skänkas medborgerliga rättigheter utan också att kvinnorna ska bilda opinion.*

*E2 - Ja, dom vill starta en hel rörelse inte bara en liksom, grej.*

*E3 - Alltså, jag tyckte att den var liksom, jag blev lite imponerad av att den, liksom, påverkade. Ganska ordentligt som nu. Och den var gammal...*

*E1 - Ja, jag tror det är den här berättarformen är väldigt effektiv att den lyfter upp historier som verkligen förankrar sig i verkligheten.*

*E2 - Men alltså, vilka föreställningar, värderingar eller begränsningar. Vilka begränsningar kan källan ha haft? Alltså, historierna är ju bara berättade från kvinnans perspektiv.*

*E3 - Ja, och man vet inte om dom är påhittade heller.*

Exemplet nedan är ett utdrag från ett samtal där eleverna urskiljer och separerar de tre kritiska aspekterna. Dialogen kan därmed sägas exemplifiera hur det sammansatta lärandeobjektet att kunna resonera historiskt i termer av historisk källtolkning ser ut i en undervisningssituation. Samtalet visar på ett kvalificerat deltagande där eleverna läser på raderna när de försöker belägga sina resonemang och mellan raderna när de resonerar om källans koppling till historiska samhällsförhållanden. Eleverna använder sina historiska kunskaper i tolkningen och samtalet förs i en kritisk och frågande ton där de testar olika uttolkningar. Tolkningens frågor genererar ytterligare frågor från eleverna som för diskussionen framåt:

*E1 - Vilka samhällsförhållanden rådde när källan skapades, och hur avspeglas detta i källan?*

*E2 - Ojämnt.*

*E3 - Kvinnor hade inte så hög status direkt.*

*E2 - Kvinnor hade inte samma rättigheter som männen.*

*E1 - Men det är ju faktiskt intressant att dom blev åhörda i ... alltså, av dom här, dom fick någon sån här, det stod om det i början, eller det kanske var det jag läste?*

*E2 - Vadå?*

*E1 - Men att dom fick någon sån här ... lite pengar för att kunna ta hand om folk som kom från annan ort till exempel. Och det måste dom ju ha fått av män liksom, så det var ju inte så att motståndet var totalt liksom.*

*E3 - Det stod ju så här; "LKPR hade då sökt ett anslag på 3000 kronor av fullmäktige för att värdigt kunna sörja för sina utländska gäster." Men det står ju ingenting om ...*

*E1 - Men 3000 kronor är ganska mycket pengar.*

*E3 - Jo, men det stod ju att dom fick det.*

*E2 - Men dom fick ju det från LKPR.*

*E3 - "Efter lång debatt beviljades anslaget."*

ATT MÖTA DET FÖRFLUTNA I DE HISTORISKA KÄLLORNA. ETT UTFORSKANDE AV LÄRANDE OCH MENINGSSKAPANDE GENOM TVÅ KÄLLTOLKNINGSUPPGIFTER I HISTORIA.

Patrik Johansson

*El - Ja, men grejen är väl det att, och det tar dom ju upp i texten också, det här med att Norge och Finland har kvinnlig rösträtt. Det var ju väldigt så här globala förändringar också man började märka på olika håll ... det var ju gemensamma internationella röster som höjdes.*

Elevernas frågor är genomgående viktiga i tolkningsprocessen och skapar en brygga mellan livsvärldsperspektivet och det historiska perspektivet. Kvaliteten på frågorna i exemplet ovan visar att eleverna kan separera aspekterna i de tre dimensionerna. Resonemanget ovan är början på en mer omfattande historisk kontextualisering där eleverna dels använder referenskunskaper för att tolka källan, men också där källan bidrar till deras fortsatta förståelse av den historiska kontexten.

Den historiska källans undertext tolkas i relation till kunskap om den historiska kontexten och de historiska aktörerna. Historiska referenskunskaper är viktiga för adekvata tolkningar av historiska källor men det är inte ett ensidigt förhållande. Arbetet med källorna bidrar också till historisk referenskunskap hos eleverna. Förhållandet mellan källans undertext och den historiska kontexten kanske kan beskrivas som dubbelsidigt. Ytterst handlar den kritiska aspekten i den kontextuella dimensionen om att omdefiniera elevernas uppfattning om vad kunskap i historia är, vilket är en svår uppgift. Analysen av gruppsamtalen visar dock att det är möjligt för eleverna att lära sig resonera historiskt i termer av källtolkning och att det då är viktigt för dem att ha en nyfiken, undersökande och prövande attityd.

## **Elevernas meningsskapande av historisk källtolkning**

Under analysarbetet blev jag lite överraskad av hur elevernas livsvärldsperspektiv tycktes ständigt närvarade i gruppsamtalen men nästan inte visade sig alls i den gemensamma klassrumsundervisningen. Detta förtjänar att kommenteras. Att utgå från elevernas förståelse i undervisningen kan nog betraktas som didaktiskt allmångods. Inom den disciplinärt inriktade historiedidaktiken beskrivs dock elevernas livsvärldsperspektiv oftare som hindrande för att utveckla det historiska tänkandet, snarare än som en utgångspunkt för lärande och planeringen av undervisningen (jämför Wineburg, 2001). I den här studien var livsvärldsperspektivet påfallande frånvarande i den gemensamma undervisningen. Under lektionerna gjorde lärarna inte några explicita försök att föra samman elevernas livsvärldsperspektiv med de historiska perspektiven. Inte heller tolkningsmallen eller uppgifterna inkluderade livsvärldsperspektivet. Därmed kanske man kan säga att elevernas perspektiv inte legitimerades i det gemensamma samtalet. Orsakerna till utelämnandet av elevperspektivet kan vara flera. Å ena sidan skulle det kunna vara ett utslag av skolkultur, eller klassrumskultur, eller resultatet av en lektionsdesign med ett ensidigt fokus på de disciplinära sidorna av ämnet? Min hypotes är att lärargruppen i sin ambition att utveckla de disciplinära färdigheterna ”glömde bort” livsvärldsaspekten och inte i tillräckligt hög grad beaktade elevernas sätt att förstå lärandet i genomförandet av undervisningen. Lärarna hade dock beaktat livsvärldsaspekten i valet av historiska fall och källor. Avsikten var att källorna skulle beröra och engagera

eleverna utifrån deras perspektiv, samtidigt som de var historiskt relevanta. Dessutom skapades ett utrymme i undervisningen där livsvärldsfrågorna kunde ventileras vilket gjorde att historisk mening kunde skapas, även om det var delvis oavsiktligt.

Om livsvärldsperspektivet var frånvarande i det gemensamma klassrumssamtalet så var det desto mer närvarande i gruppamtalen. Utifrån elevernas samtal kan konstateras att de *egna frågorna* var avgörande i den meningsskapande processen. En poäng i undervisningsmomentet var visserligen att eleverna skulle formulera historiska frågeställningar, men dessa utgick i första hand från källmaterialet och den historiska kontexten inte explicit elevernas livsvärld. Elevernas livsvärldsfrågor hanterades inte på något systematiskt sätt i den gemensamma undervisningen utan kom till uttryck i gruppamtalen. Elevernas meningsskapande tycks ha skett i kontinuerlig pendling mellan livsvärlden och historieämnet, i samtal med varandra. Ett sätt att diskutera meningsskapandet är i relation till de tre kritiska aspekterna. Kanske kan man säga att de kritiska aspekternas innebörder utgör kontaktytan mellan elevernas livsvärld och historieämnet? I relation till den kritiska aspekten i den temporala dimensionen var en uppenbar observation att eleverna ständigt rörde sig mellan samtid och förflutenhet i sina samtal. Reflektionerna handlade om likheter och skillnader mellan det källan avspeglar och deras egna erfarenheter. Underliggande frågor kan ha varit av typen: Vad betyder det vi ser i källan nu? På vilket sätt är den relevant för oss? Vad är det för skillnad på då och nu? Vad är det som har ändrats? Vad är lika? Har jag erfarenhet av något liknande?

I relation till den kritiska aspekten i den mänskliga dimensionen var de moraliska och etiska inslagen uppenbara i diskussionerna. Kanske förstärktes de av typen av frågor och källor som användes i övningarna, men det är tydligt att eleverna ville förhålla sig till vad som kan uppfattas som rätt och fel, både nu och då. Det mänskliga meningsskapandet tycktes handla om reflektioner runt relationen mellan det egna perspektivet och den andres - ofta i etiska termer. Underliggande frågor kan ha varit: Vad har jag för värderingar? Hur skulle jag ha gjort eller tänkt? Vem skulle jag ha varit? Vad är det för skillnad mellan oss? Vad är rätt nu? Vad var rätt då? I relation till den kritiska aspekten i den kontextuella dimensionen blev meningsskapandet mer historiskt förankrat. Elever som visade att de kunde urskilja undertexten i relation till den historiska kontexten tycktes också skapa mening i den relationen. Kanske kan man tala om källan som en ”bro” mellan eleverna och det förflutna? För de flesta eleverna var det nytt att tolka historiska primärkällor. Deras erfarenhet av historieundervisning tycks ha präglats av arbete med historieläroböcker på olika sätt. Det kontextuella meningsskapandet handlade därför också om reflektioner runt vad historisk kunskap är, och vad historieundervisningen går ut på. Urskiljandet av den kontextuella kritiska aspekten kanske innebar ett slags nyorientering i relation till historieämnet för eleverna?

Livsvärldsbegreppet används i diskussionen ovan för att det är inkluderande och innefattar reflektioner som inte enbart är historiska erfarenanden. Elevernas meningsskapande kan förstås i relation till Rüsens (2004) narrativa paradigm och begreppet historiemedvetande. Rösen menar att frågandet och orienterandet emanerar

från livsvärlden och att dessa båda processer är avgörande för att historisk mening ska uppstå. Elevernas aktiverade historiemedvetande kom till uttryck på ett tydligt sätt när de själva formulerade frågor och uttryckte sin undran över de historiska källornas innebörd. Frågorna de ställde uppstod både i relation till källorna som spår från det förflutna och i relation till samtidsrelaterade reflektioner. När eleverna kunde urskilja den kontextuella kritiska aspekten av källtolkningen och därmed kunde tolka lagren i källorna i en historisk kontext finns det flera exempel på hur de använde berättelserna för att orientera sig i relation till de ursprungliga frågorna. Den historiska källtolkningen tycks på så sätt ha blivit ett redskap när eleverna skapade historisk mening. Rüsen betonar att historiemedvetandet har en moralisk och etisk dimension. Moralisk orientering i handlandet motsvarar ett grundläggande behov hos människan och frågandet har därför ofta en normativ grund. Denna aspekt framträder tydligt i elevernas meningsskapande process. Resultaten från den här studien tycks alltså ligga i linje med historiemedvetandetraditionens sätt att beskriva och förklara historiskt meningsskapande.

Frågan är om det kan gynna lärandet av historisk källtolkning om samtal, redskap och övningar kan synliggöra kopplingen mellan livsvärldsperspektivet och det historiska perspektivet? De här resultaten tycks tala för det, och Rüsen menar att det är en nödvändighet om historiskt lärande ska ske. Livsvärlden bör kunna ses som en resurs i undervisningen snarare än som ett problem. I källövningarna gav eleverna uttryck för behovet att fråga och orientera sig utifrån sin livsvärld i relation till de historiska källorna, trots att detta inte efterfrågas i instruktioner, klassrumsdiskussioner eller tolkningsredskap. Ett skäl för historieundervisningen att inkludera och synliggöra livsvärldsperspektivet är att det tycks vara en viktig komponent i elevernas lärande av historia, men också för att eleverna ska kunna undvika de misstag som genereras av våra vardagliga föreställningar om det förflutna. En hypotes kan vara att det är effektivt att kontrastera livsvärldsperspektivet och det historiedisciplinära perspektivet i lärandet av historisk källtolkning.

## **Sammanfattning och slutsatser**

Ambitionen i undervisningsmomentet var att fokusera tolkningen av historiska primärkällor och därmed öva ett centralt kunnande i historia, samt skapa förståelse för vad historisk kunskap är. Undervisningen bedömdes som framgångsrik av lärarna i relation till målskrivningen i ämnesplanen som var att utveckla elevernas ”förmåga att söka, granska, tolka och värdera källor utifrån källkritiska metoder” (Skolverket, 2011b). Under lektionerna nådde eleverna god höjd i tolkningsarbetet och lärarnas bedömning av slutexaminationen visade att i princip alla elever klarade det grundläggande kunskapskravet som innebar att med ”viss säkerhet söka, granska och tolka källmaterial för att besvara frågor om historiska skeenden samt göra enkla reflektioner över materialets relevans. I värderingen utgår eleven från något



källkritiskt kriterium om källans användbarhet och dess betydelse för tolkningen” (Skolverket, 2011b)<sup>6</sup>.

Iscensättningen av lärandeobjektet hade en historiedisciplinär karaktär genom uppgifternas fokus på de historiska frågorna, primärkällorna och tolkningsredskapen. Lärargruppens avsikt var att bryta med en undervisningstradition som innebar ett instrumentellt och proceduriellt arbete med de källkritiska begreppen. Genomgångarna av uppgifterna i helklass hade dock en ganska traditionell karaktär och innebar ett slags ”fråga-svarkultur” mellan elever och lärare. Möjligen motverkade detta det avsedda lärandet av historisk källtolkning. Samtidigt inbjöd valet av historiska källor till att aktivera historiemedvetandet och det historiska frågandet hos eleverna. Genom gruppövningarna skapades i undervisningen ett utrymme där eleverna kunde anlägga sina perspektiv på källorna. Gruppdiskussionerna visade att det var naturligt för eleverna att anlägga olika livsvärldsperspektiv på de historiska källorna och att denna process var viktig för meningsskapandet. Livsvärldsperspektivet var dock frånvarande i helklassamtalet och frågan är om man missade en viktig aspekt av elevernas lärande när perspektivet inte explicit inkluderades i undervisningen? Möjligen kan man tala om livsvärldsperspektivet som ”tyst” i den gemensamma undervisningen, medan det kom till uttryck i undervisningens ”privata rum”, det vill säga gruppsamtalen.

Utifrån analysen av elevernas samtal föreslås att urskiljandet av den första kritiska aspekten, det historiska perspektivet, skedde i kontinuerlig kontrastering mellan samtid och förfluten tid, där både förhållanden, värden och föreställningar jämfördes. Eleverna uppvisade ungefär samma svårigheter som tidigare forskning pekat på (exempelvis Ashby et al, 2005). Vidare föreslås att urskiljandet av den andra kritiska aspekten, den historiske andres perspektiv, skedde som en kontrastering mellan eleven och den historiska personen. Kontrasteringen innebar att förstå handlandet utifrån historiska villkor och i relation till den tolkandes egna erfarenheter. Detta innebar en svår balansakt för eleverna, som kunde leda till tolkningar där de historiska personerna betraktades som dumma, omoraliska eller irrationella. Flera elever använde framgångsrikt en tolkningsstrategi som innebar att ta hypotetiska historiska roller varifrån alternativa tolkningar testades. Slutligen föreslås att urskiljandet av den tredje kritiska aspekten, källans undertext, skedde i en frågande och resonerande process i relation till den historiska kontexten. Historiska referenskunskaper var viktiga i denna process, och tolkningsmallens frågor tycks ha bidragit till att rikta elevernas uppmärksamhet mot tolkandets olika aspekter. Elevernas svårigheter i relation till den kontextuella aspekten kan dels handla om otillräckliga historiska kunskaper och de kanske också kan förklaras med erfarenheter av tidigare historieundervisning där förväntningen var att hitta ”rätt svar”.

Historieundervisningen på gymnasiet syftar till ”att eleverna breddar, fördjupar och utvecklar sitt historiemedvetande genom kunskaper om det förflutna, förmåga att använda historisk metod och förståelse av hur historia används” (Skolverket, 2011). Med andra ord betraktas källtolkning och källkritik (som exempel på historisk metod)

---

<sup>6</sup> Här avses de cirka 50 av totalt 60 elever som genomförde den ordinarie slutexaminationen.

## ATT MÖTA DET FÖRFLUTNA I DE HISTORISKA KÄLLORNA. ETT UTFORSKANDE AV LÄRANDE OCH MENINGSSKAPANDE GENOM TVÅ KÄLLTOLKNINGSUPPGIFTER I HISTORIA.

Patrik Johansson

som sätt att kvalificera historiemedvetandet. Detta ligger i linje med det Rösen (2004) föreslår. Historiemedvetandet beskrivs ofta som vår förmåga att reflektera över förhållandet mellan det förflutna, nutiden och framtiden, och är en integrerad del av varje människas livsvärld. Att kvalificera elevernas historiemedvetande kan ses som att expandera livsvärlden till att omfatta historiska perspektiv på tillvaron, samt förmågan att hantera historiska verktyg. Analysen av gruppsamtalen visar hur meningsskapandet skedde i mötet mellan elevernas livsvärld, historieämnet och de historiska källorna. I samtalen blev frågornas betydelse idag och etiska perspektiv på det som studerades särskilt viktiga. Behovet av etiska perspektiv överensstämmer med Peter Seixas (2006) som framhåller vikten av anknytning mellan skolhistoria och orientering i vardagslivet, och som påpekar att historisk kunskap ska kunna hjälpa oss i etiska dilemman i samtiden. Även Keith Barton (2009) betonar vikten av en meningsfull historieundervisning som utgår från elevernas horisont och behov av identitet och livshistoria, liksom May-Brith Ohman-Nielsen (2006) som menar att både de disciplinära och existentiella sidorna av ämnet behövs. En hypotes av studien blir att förutsättningarna för lärande av källtolkning kan förbättras genom ett dubbelt hänsynstagande till lärandeobjektets kritiska aspekter och elevernas livsvärldsperspektiv. Genom att på olika sätt synliggöra, legitimera och ta hänsyn till elevernas livsvärld i arbetet med de historiska källorna kanske också möjligheterna att kvalificera historiemedvetandet ökar.

## Referenser

- Ashby, R., Lee P., Shemilt D. (2005). Putting principles into practice: teaching and planning. I Donovan S., Bransford J. (red.) *How Students Learn. History, Mathematics and Science in the Classroom*. National Research Council. Washington DC: The National Academic Press.
- Ashby, R. (2005). Students' approaches to validating historical claims. I Ashby, R., Gordon, P., Lee, P. (red.) *International Review of History Education Vol 4, Understanding History – Recent Research in History Education*. London: Taylor & Francis.
- Bengtsson, J. (red.) (1999). *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergendal, G. (1985). *Bildningens villkor*. Lund: Studentlitteratur.
- Barton, K. (2009). The denial of desire. How to make history education meaningless. I Symcox, Linda & Wilschut, Arie (red.) (2009). *National history standards: the problem of the canon and the future of teaching history*. Charlotte, NC: Information Age Pub.
- Carlgren, I. (2011). Kunnande-kunskap-kunnighet. I L. Lindström, L. Lindberg, A. Pettersson. (2011). *Pedagogisk bedömning. Att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS Förlag.

ATT MÖTA DET FÖRFLUTNA I DE HISTORISKA KÄLLORNA. ETT UTFORSKANDE AV LÄRANDE OCH MENINGSSKAPANDE GENOM TVÅ KÄLLTOLKNINGSUPPGIFTER I HISTORIA.

Patrik Johansson

Holmqvist, M. (2011). Teachers' learning in a Learning study. *Instructional Science*, 39(4), s. 497-511.

Jensen, B. E. (1997). Historiemedvetande – begreppsanalys, samhällsteori, didaktik. I C. Karlegård & K-G. Karlsson (red.), *Historiedidaktik*. s. 49-81. Lund: Studentlitteratur.

Johansson, P. (2014). Vad kan gymnasieelever när de kan tolka historiska primärkällor? Ett utforskande av innebörder och kritiska aspekter av historisk källtolkning. I L. Kvande (red.), *Faglig kunnskap i skole og lærerutdanning. Nordiske bidrag til samfunnsfag- og historiedidaktikk*. Trondheim: Akademika Forlag.

Karlsson, K-G., & Zander, U. (2004). *Historien är nu: en introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Lave, J. (1993). The practice of learning. I S. Chaiklin, J. Lave. (red.), *Understanding practice. Perspectives on activity and context*, s. 3–32. Cambridge: Cambridge University Press.

Lee, P., Shemilt, D. (2004). 'I just wish we could go back in the past and find out what really happened': progression in understanding about historical accounts. *Teaching History*. Issue: 117. s. 25-31.

Lo, M. L. (2012). *Variation theory and the improvement of teaching and learning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Lund, E. (2014 kommande). Historiebevissthet og sammenhengsforståelse – en analyse av engelsk og dansk begrepsforståelse og praksis. I L. Kvande (red.), *Faglig kunnskap i skole og lærerutdanning. Nordiske bidrag til samfunnsfag- og historiedidaktikk*. Trondheim: Akademika Forlag.

Marton, F., & Tsui, A. B. (2004). *Classroom discourse and the space of learning*. New Jersey: New Lawrence Erlbaum Associates.

Marton, F., Booth, S. (2000). *Om lärande*. Studentlitteratur. Lund.

Matusov, E. (2000). Intersubjectivity as a way of informing teaching design for a community of learners classroom. *Teaching and Teacher Education*, 17, s. 383-402.

Nietzsche, F. (1998) *Om historiens nytta och skada: en otidsenlig betraktelse*. Stockholm: Rabén Prisma.

Norrby, C. (2004). *Samtalsanalys: så gör vi när vi pratar med varandra*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Ohman Nielsen, M-B. (2006) Historiedidaktikk, et allestedsnærværende tema for allestedsnærværende mennesker. I Ongstad, S. (red.) *Fag og didaktikk i lærerutdanning. Kunnskap i grenseland*. Oslo: Universitetsforlaget.

ATT MÖTA DET FÖRFLUTNA I DE HISTORISKA KÄLLORNA. ETT UTFORSKANDE AV LÄRANDE OCH MENINGSSKAPANDE GENOM TVÅ KÄLLTOLKNINGSUPPGIFTER I HISTORIA.

Patrik Johansson

Pang, M., & Ling, M. (2011). Learning study: helping teachers to use theory, develop professionally, and produce new knowledge to be shared. *Instructional science*. 40:589-606.

Runesson, U., & Gustafsson, G. (2012). Sharing and developing knowledge products from Learning Study – a case study. *International Journal of Lesson and Learning Studies*. Vol. 1 Issue: 3, s. 245 – 260.

Rüsen, J. (2004) *Berättande och förnuft. Historieteoretiska texter*. Göteborg: Daidalos.

Sahlström, F. (2008) Där och då, här och nu – några reflektioner över möjligheterna för samtalsanalytisk lärandeforskning att analysera lärande mellan situationer. *VAKKI:n julkaisut*, N:o 35. Vaasa 2008, s. 10–30.

Sahlström, F., Melander, H. (2009). In tow of the blue whale. Learning as interactional changes in topical orientation. *Journal of Pragmatics* 41 (2009) s.1519–1537.

Sandahl, J. (2014 *kommande*). Samhällskunskap och historia i svensk gymnasieskola: ämnenas roll och relation i diskurs och ämnesplaner. *Norddidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*. 2014:1.

Seixas, P., & Morton, T. (2012). *The bix six: Historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.

Seixas, P. (2006) *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.

Shemilt, D. (1983). The Devil's locomotive. *History and Theory*. Vol. 22, No. 4, s. 1-18.

Shemilt, D. (1987). Adolescent ideas about evidence and methodology in history. I *The History Curriculum for Teachers*. Portal, C. (Red) s. 39-61. London: The Falmer Press.

Skolverket. (2011). *Kommentarer till gymnasieskolans ämnesplan i historia*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2011b). *Ämne – Historia. Historia 1b 100 poäng*. Stockholm: Skolverket.

Svanström, Y. (2006) *Offentliga kvinnor. Prostitution i Sverige 1812-1918*. Stockholm: Ordfront förlag.

Torstendahl, R. (2005). Källkritik, metod och vetenskap. *Historisk tidskrift*, 125 (2), s. 209-217.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts*. Philadelphia: Temple University Press.

ATT MÖTA DET FÖRFLUTNA I DE HISTORISKA KÄLLORNA. ETT UTFORSKANDE AV  
LÄRANDE OCH MENINGSSKAPANDE GENOM TVÅ KÄLLTOLKNINGSUPPGIFTER I  
HISTORIA.

Patrik Johansson

Wineburg, S. (1991). On the reading of historical texts: Notes on the breach between the school and the academy. *American Educational Research Journal*, 25(3), s. 495-519.

Wineburg, S. (1994). The cognitive representation of historical texts. I G. Leinhardt, I. L. Beck, & C. Stanton (Red.), *Teaching and learning in history*, s. 85-135. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

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

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