

ATT TOLKA SPÅREN FRÅN DET FÖRFLUTNA
Innebörder, lärande och meningsskapande av
historisk källtolkning på gymnasiet

Patrik Johansson

Att tolka spåren från det förflutna

Innebörder, lärande och meningsskapande av historisk källtolkning i
gymnasiet

Patrik Johansson

Att tolka spåren från det förflutna
Innebörder, lärande och meningsskapande av historisk
källtolkning i gymnasiet

Licentiatuppsats
Centrum för de humanistiska ämnernas didaktik
Stockholms universitet

©Patrik Johansson, Stockholms universitet 2014

ISBN 978-91-7447-946-1

Tryckeri: Universitetsservice US-AB, Stockholm 2014
Distributör: Centrum för de humanistiska ämnernas didaktik,
Stockholms universitet

Omslagsbild: Brev från verkstadsarbetare Gustaf Andersson
till polisens prostitutionsavdelning. Stockholms stadsarkiv.
SE/SSA/ÖÅ/Prostitutionsavdelningen/E2

Innehåll

Abstract	8
Förord.....	10
Inledning och bakgrund.....	12
Forskningsområdets relevans i ämnesplanerna	15
Tidigare forskning om elevers lärande av historisk källtolkning	18
Två historiedidaktiska traditioner	18
Den tysk-danska historiemedvetandetraditionen	19
Den angloamerikanska historiskt-tänkandetraditionen	22
Svensk historiedidaktisk forskning.....	28
Teoretiska utgångspunkter	30
En fenomenografisk och variationsteoretisk ansats.....	32
Historiskt resonerande – en modell som begreppsliggör det historiska kunnandet	34
Forskningens syfte och frågeställningar.....	36
Metod och genomförande	38
Learning study som forskningsmetod	38
Learning study i den här forskningen.....	40
Forskningsdata.....	43
Diskussion av metodologi i artiklarna.....	44
Undervisningsdesign och genomförande.....	46
Forskningslektionerna.....	48
Etiska överväganden	53
Sammanfattning av uppsatsens artiklar	55
Diskussion av artiklarnas resultat.....	58
Artikel 1: Vad kan gymnasieelever när de kan tolka historiska primärkällor? Ett utforskande av innebörder och kritiska aspekter av historisk källtolkning.....	58
Artikel 2: Att möta det förflutna i de historiska källorna. Ett utforskande av lärande och meningsskapande när gymnasieelever arbetar med två källtolkningsuppgifter i historia.....	64

Avslutande reflektion: Att tolka spåren från det förflutna 69

Thesis summary 74

Interpreting the traces of the past..... 74

Meanings, learning and meaning-making of primary source analysis in upper secondary school history teaching 74

Purpose and research questions..... 74

Theoretical framework..... 75

Method and design of the study..... 76

Summary of the articles 78

Discussion and final reflections 79

Litteratur 82

Artikel 1: Vad kan gymnasieelever när de kan tolka historiska primärkällor? Ett utforskande av innebörder och kritiska aspekter av historisk källtolkning Fel! Bokmärket är inte definierat.

Abstract Fel! Bokmärket är inte definierat.

Bakgrund Fel! Bokmärket är inte definierat.

Syfte och frågeställningar..... Fel! Bokmärket är inte definierat.

Empiriska data Fel! Bokmärket är inte definierat.

Fenomenografi som metod Fel! Bokmärket är inte definierat.

Historiedidaktisk forskning om elevers arbete med källor och källtolkning Fel! Bokmärket är inte definierat.

Resultaten av den fenomenografiska analysen Fel! Bokmärket är inte definierat.

Figur 1. Elevernas erfarenheter av en historisk primärkälla **Fel!**

Bokmärket är inte definierat.

Vad kan eleverna när de kan tolka historiska källor?Fel! Bokmärket är inte definierat.

Avslutande diskussion..... Fel! Bokmärket är inte definierat.

Litteratur Fel! Bokmärket är inte definierat.

Artikel 2: Att möta det förflutna i de historiska källorna. Ett utforskande av lärande och meningsskapande när gymnasieelever arbetar med två källtolkningsuppgifter i historia....Fel! Bokmärket är inte definierat.

Abstract Fel! Bokmärket är inte definierat.

Inledning..... Fel! Bokmärket är inte definierat.

Tidigare forskning om källtolkning Fel! Bokmärket är inte definierat.

Bakgrund och syfte Fel! Bokmärket är inte definierat.

Teoretiska och metodologiska utgångspunkter Fel! Bokmärket är inte definierat.

Iscensättningen av lärandeobjektet: undervisning och verktyg Fel! Bokmärket är inte definierat.

Det levda lärandeobjektet: elevernas lärande av historisk källtolkning

..... Fel! Bokmärket är inte definierat.

Lärande i relation till aspekterna i den temporala dimensionen **Fel!**

Bokmärket är inte definierat.

Lärande i relation till aspekterna i den mänskliga dimensionen **Fel!**

Bokmärket är inte definierat.

Lärande i relation till aspekterna i den kontextuella dimensionen ... **Fel!**

Bokmärket är inte definierat.

Elevernas meningsskapande av historisk källtolkning...Fel! Bokmärket är inte definierat.

Sammanfattning och slutsatser Fel! Bokmärket är inte definierat.

Litteratur Fel! Bokmärket är inte definierat.

Förkortningar

LS: Learning study

Lgr11: Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, 2011

Lgy11: Läroplan för gymnasieskolan, 2011

Abstract

This licentiate thesis explores the activity of historical reasoning in terms of primary source analysis among upper secondary school students. The thesis is a compilation of two scientific articles in history didactics. Two Learning studies, a theory-informed and interventionistic research methodology, were organised to explore historical reasoning. Three research questions are addressed: (1) what does it mean to be able to analyse historical primary sources, (2) what is critical to discern when learning primary source analysis, and (3) what is characteristic for the processes of learning and meaning-making when students work with source analysis assignments? The first article uses phenomenography to explore fifteen students' perceptions of a historical primary source and the difficulties they face when examining the source. Data was collected through a series of group interviews where students were asked to respond to a historical letter. The analysis resulted in four qualitatively different categories of perceptions of the source and three critical aspects that emerged between the categories. It is suggested that it is critical to (1) discern and separate the historical perspective, (2) to discern and separate the perspective of the historical actor and (3) to discern and separate the subtext of the source in relation to the historical context. The second article uses a form of content focused conversation analysis to explore the processes of learning and attributing meaning when students work with primary sources. Data was collected through audio recordings of students' collaborative work on two assignments. The main results are descriptions of the students' learning and meaning making processes. For instance, when students discern and separate the historical perspective and historical actors' perspectives. An interesting finding was a strategy used by students to take on the roles of hypothetical historical agents. It is suggested that certain aspects of school culture might inhibit students' learning of primary source analysis and that students' life-world perspective is vital in creating meaning. Finally, historical reasoning is discussed in relation to the concept of historical consciousness and it is argued that historical reasoning should include the perspectives of deconstruction, subjectivity and interpretation to better comply with history teaching.

Keywords: History teaching, historical learning, history education, historical consciousness, historical thinking, upper secondary school, object of learning, learning study, phenomenography, variation theory, primary source analysis, source criticism, source interpretation.

Förord

Jag gillar historia, att rota i gamla saker som brev eller foton och funderar ofta över hur det var förr. Jag tror upptäckarglädjen och mystiken är viktig i historieämnet och att de känslorna ska finnas med i historieundervisningen. Den här uppsatsen handlar om hur förnuft och känsla måste samsas i historieundervisningen när vi tar oss an spåren från det förflutna. Min erfarenhet är att elever blir inspirerande av att arbeta med historiskt primärkällmaterial och att de genom källorna kan "komma nära" det förflutna och de som levde förr. Det finns stora möjligheter med primärkällor i historieundervisningen, särskilt som mycket material idag är tillgängligt digitalt. Jag hoppas i uppsatsen belysa hur det kan gå till när elever lär sig tolka historiska källor och hur de skapar mening av det förflutna genom källorna. Min förhoppning är att historielärare ska läsa uppsatsen och att den kanske bidrar med idéer och perspektiv på historieundervisningen, och inspirerar till att arbeta med historiskt källmaterial i undervisningen.

Att få chansen att gå en forskarskola har varit inspirerande och utmanande. Det har tidvis varit svårt, men framförallt roligt och spännande. Jag inser att jag haft "tur" med de miljöer jag befunnit mig i under utbildningen. Både forskarskolan i Learning study och Globala gymnasiet, som jag arbetar på, har varit viktiga platser för diskussioner, filosoferande samt kunskaps- och erfarenhetsutbyte. Det har varit ett privilegium att få göra den här kunskapsresan mitt i yrkeslivet och givande att med några års erfarenhet i ryggen få chansen att tänka vidare runt skola och undervisning.

Det är många som bidragit till att den här uppsatsen blivit verklighet som jag vill tacka. Till att börja med vill jag rikta uppmärksamhet mot de historielärare som med sina elever villigt och engagerat deltog i de Learning study som uppsatsen vilar på. Det är en förmån att få forska tillsammans med kompetenta och intresserade historielärare. Eleverna som lät mig hänga i klassrummet, lyssna på samtalen och ta del av tankar och funderingar ska ha en eloge. Jag har haft utmärkt handledning under forskarutbildningen och ett stort tack riktas till den kunniga och visionära ledningen för forskarskolan i Learning study; Ulla Runesson, Mona Holmqvist, Inger Eriksson och Ingrid Carlgren. Tack för utmärkta kurser, seminarier, läsningar och evenemang. Jag vill framförallt tacka Ingrid Carlgren som handlett det här uppsatsarbetet från början till slut. Det har varit förenamligt att ta del av din långa forskarerfarenhet, rakbladsvassa analyser, pedagogiskt filosoferande och ditt framsynta tänkande. Du har utmanat mitt tänkande och det kommer att ta

några år för allt att sjunka in. Också stort tack till Martin Stolare som handlett och generöst bidragit med erfarenheter som historiker och historiedidaktiker, och med insiktsfulla läsningar och uppmuntrande kommentarer. Tack till Inger Eriksson som har lyckats förklara komplicerade och abstrakta saker på sätt som till och med jag begriper.

Det har varit fantastiskt att genomföra studierna tillsammans med andra forskarstudenter från alla tänkbara skolformer, ämnen, stadier och landsändar i en väl sammansatt grupp. Det har varit särskilt värdefullt att bolla idéer med Malin Tväråna som inspirerar, förklarar och fördjupar, och Anders Ner-säter som delat historieintresset och de historiedidaktiska grubblerierna – tack för långa samtal och sällskap. Och så alla andra forskarstuderande; Roger Fernsjö, Helena Eriksson och Åsa Lyrberg vid Stockholms universitet. Anja Thorsten, Claire Lindström, Andreas Magnusson och Anna Lövström vid Högskolan i Jönköping, samt Jenny Svantesson Wester, Joakim Magnusson, Ulf Ryberg, Heléne Bergentoft och Per Selin vid Göteborgs universitet. Ni är så kompetenta, inspirerande och trevliga att umgås med!

På Stockholms universitet och Centrum för de humanistiska ämnenas didaktik har jag mottagits med öppna armar och det har varit lärorikt att delta i seminarier och diskussioner med forskare och doktorander. Tack för läsning av texter och insiktsfulla kommentarer till Geir Skeie, Svein Lorentzen, Per-Arne Karlsson, Maria Olson, Ylva Wibaeus, Anna-Karin Frisk, Anna-Carin Stymne, Hans Ytterberg och alla andra som deltagit i Learning study-seminarier och institutionsseminarier.

Jag har förmånen att arbeta på en riktigt bra skola; Globala gymnasiet. Hit går jag med lätta steg och lär mig varje dag något nytt av kollegor och elever. Skolan har en berikande kollegial atmosfär och är också en inspirerande forskarmiljö. Det är svårt att uppskatta hur stor roll lärar- och forskarkollegor på skolan spelat under den här tiden, men viktiga har ni sannerligen varit! Särskilt tack till Johan Sandahl och Maria Johansson som gått före mig i forskarspåret, samt Ulrik Holmberg och Therese Britton som gjort forskarresan parallellt med mig – alla har ni generöst delat erfarenheter, läst, inspirerat, bjudit motstånd, hjälpt framåt och tänkt tillsammans. Tack till alla historielärare och forskarstuderande på skolan som på olika sätt bidragit. Tack till rektor Pernilla Ericols som stöttar och uppmuntrar forskningen, och till förre rektorn Lasse Benon som la grunden till skolan.

Och så slutligen de som finns närmast och som allt börjar och slutar med. Tack, Sixten och August, och min trogna, kloka och älskade följeslagare Therese, för stöttning, inspiration och tålamod. Tack till föräldrar och syskon för trygghet, närvaro och omtanke.

Patrik Johansson
Sköndal, juni 2014

Inledning och bakgrund

Den tyske historikern Leopold von Ranke var banbrytande när han framhöll att historievetenskapens uppgift var att rekonstruera det förflutna och fastställa vad som verkligen hände - *wie es eigentlich gewesen* – med hjälp av källkritiska metoder, snarare än att bidra till det nationalistiska historieberättandet som var typiskt under 1800-talet. I Sverige blev bland andra historikerna Lauritz och Curt Weibull kraftfulla förespråkare för Rankes källkritiska hållning, och tunga kritiker av den nationalistiskt färgade historieskrivning som dominerade vid tiden för förra sekelskiftet. De båda bröderna och andra historiker som Erik Lönnroth lade tillsammans fundamentet till den historievetenskapliga källkritiken i Sverige. Metoderna har utvecklats och debatterats sedan dess men det historievetenskapliga och källkritiska arvet från dessa historiker resoneras fortfarande i ämnesplanerna för historieämnet¹. Ett viktigt syfte för bröderna Weibull var att kritiskt granska och efterhand punktera de närmast mytologiska narrativ som dominerade den svenska historieskrivningen vid tiden för förra sekelskiftet. Detta är dock inte det huvudsakliga syftet med källkritiken i skolämnet historia. Idag menar de flesta historiedidaktiker att syftet med att öva källtolkning och källkritik i historia på ett eller annat sätt är att förse eleverna med analytiska redskap som möjliggör ett aktivt, upplyst och kritiskt deltagande i samhället och för att utveckla det historiska tänkandet (bland andra Barton & Levstik, 2004).

I ämnesplanerna för historia i Lgr11 och Lgy11 betonas tydligare än tidigare den kritiska granskningen, tolkningen och användningen av olika slags källmaterial utifrån källkritiska kriterier och metoder. Fokuseringen på användandet av olika källmaterial innebär att historielärare just nu funderar över och prövar metoder för att undervisa om bland annat källkritik. Vid en första anblick kan det verka självklart vad detta innebär, men det är det inte nödvändigtvis. Frågan är vad det innebär att kunna göra källkritiska analyser och att kunna tolka historiska källor i skolämnet historia? Om man vänder sig till den historieundervisningen i skolan har det källkritiska kunnandet närmast inneburit ett förgivettagande. Källkritiken i skolan har i hög grad handlat om att fastställa de historiska källornas tillförlitlighet genom kriterierna äkthet, närhet, beroende och tendens. De flesta källkritiska övningar i

¹ För en aktuell diskussion om källkritikens roll i historievetenskapen rekommenderas exempelvis Nilsson, Torstendahl, Jarrick eller Ågren i *Historisk tidskrift* 2005:2 - ett temanummer om källkritik.

historieläroböcker bygger på att bedöma tillförlitligheten i tolkningen av ett historiskt fenomen i relation till en given källa utifrån något, eller flera, av de fyra kriterierna. Detta kan, enligt min mening, bli ett ensidigt och proceduriellt sätt att öva källkritik. Kanske kan man säga att den historievetenskapliga källkritiken "skolifierats" för att passa in i historieundervisningen och att något väsentligt då gått förlorat? Ur ett skolperspektiv är det tacksamt att bygga undervisning runt några centrala historievetenskapliga begrepp som appliceras på några historiska källor och där svaren oftast är kända i förhand. Dessvärre riskerar begreppens vetenskapliga innebörder att urvattnas och missförstås när de omvandlas för att passa in i skolans undervisning. I skolan har det varit fokus på att bedöma tillförlitligheten i historiska källor, men mindre på hur de historiska källorna tolkas och används för att konstruera historiska berättelser. De lärare som deltog i den studie som utgör grund för detta arbete vittnar om hur källkritiska övningar ofta blivit tekniska och proceduriella källkritiska analyser av korta källtexter där läraren eller läroboken ställt frågorna och eleverna förväntats hitta "rätt" svar eller tolkning. Detta har ofta skett sammanhangslöst och man beskriver hur eleverna haft svårt att se det meningsfulla i övningarna. Kanske bidrar elevernas erfarenheter från liknande övningar till en felaktig bild av vad kunskap i historia är? Många elever har uppfattningen att kunskap i historia innebär att kunna återge historiska fakta i rätt sammanhang och att historievetenskapens uppgift är att fastställa historiska fakta som sanna. Få elever har uppfattningen att historia är en tolkande och argumenterande vetenskap och att den historiska berättelsen beror på dem som skapar den (Ashby, Lee & Shemilt, 2005). Jag menar således att de finns flera glapp: dels mellan historievetenskapen och historieundervisningen men också mellan historieundervisningens hantering av källkritiken och de förväntningar ämnesplanerna ger uttryck för.

Om man vänder sig till den historiedidaktiska forskningen kan man få olika svar på vad källkritikens och källtolkningens funktion bör vara i historieämnet. För nordiskt vidkommande kan man peka på influenser från två traditioner inom det historiedidaktiska fältet som var för sig har gemensamma rötter men som genom olika företrädare utvecklats och förgrenats och blivit mer komplexa. För det första en kontinental (huvudsakligen tysk-dansk) historiemedvetandetradition som tillskriver de historievetenskapliga metoderna en viktig funktion i det historiska meningsskapandet men som inte erbjuder särskilt konkreta råd till historielärare när det gäller att arbeta med historiskt källmaterial i undervisningen. För det andra en angloamerikansk tradition som menar att historisk metod är viktig för att utveckla det historiska tänkandet och som erbjuder förhållandevis konkreta råd till lärare. Historiemedvetandetraditionen har vuxit fram ur den kontinentala fenomenologiska filosofiska traditionen och frågar sig vad historisk mening är, hur den konstrueras och hur den kan kvalificeras i historieundervisningen. De historiska metoderna och källkritiken blir i den traditionen sätt att kvalificera historiemedvetandet men det är oklart hur detta ska gå till och vad lärandet

av de historiska metoderna innebär. Den angloamerikanska traditionen har i sina rötter en nära relation till utvecklingspsykologin varför den ibland refereras till som historiskt-tänkandetraditionen. Den kännetecknas också av en ambition att på olika sätt efterlikna den historievetenskapliga praktiken i skolundervisningen. Inom traditionen förespråkar man att eleverna övas i att använda historiska källor som belägg för slutsatser och företrädare har bland annat undersökt elevers uppfattningar av historiska källors tillförlitlighet. Även om vissa brittiska och amerikanska historiedidaktiker har närmat sig och kommenterat historiemedvetandebegreppet (Lee, 2004; Seixas, 2006) tycks de mena att den vetenskapliga konstruktionen av historiska berättelser erbjuder mening i sig. Jag uppfattar att det finns en separation och spänning mellan de historiedidaktiska traditionerna som handlar om vilken historieämnets uppgift är, vilka metoder och mål som ska användas och hur ämnet ska bli meningsfullt för eleverna. Den här uppsatsen kommer att förhålla sig till båda traditionerna och försöka bidra med kunskap och reflektioner som kan belysa vad ett närmande mellan dem skulle kunna innebära.

Det är inte särskilt konstigt att närma sig och arbeta med historiska källor i vardagen. Elever söker, granskar, tolkar och värderar historiska källor i stort sett dagligen för att hantera vardagens utmaningar och för att fatta beslut om framtiden. Det kan handla om nostalgiska tillbakablickar i fotoalbum, läsning av dagböcker eller brev, bläddrande i gamla tidningar, privata räkenskaper, gamla garantisedlar, registerutdrag eller texter man skrivit. Människor använder personliga artefakter för att förstå och orientera sig i samtiden och för att fatta beslut samt för att skapa mening i sina liv och för att underhålla och utveckla sina identiteter. Problemet är att elevernas naturliga sätt att använda och tolka historiska källor ofta gör att de drar felaktiga slutsatser utifrån de krav som ställs i historieämnet och historievetenskapen. Den som använder sig själv och sin samtid som utgångspunkt för historisk källtolkning gör inte sällan anakronistiska och presentistiska misstag, det vill säga tenderar att placera historiska fenomen i fel tid och moraliserar över det förflutna (Wineburg, 2001). I historieundervisningen betonas det vetenskapliga bruket av historia och det ställs metodologiska och källkritiska krav på de slutsatser som dras. Det historiska tänkande som förväntas i historieämnet innebär olika typer av utmaningar och problem för eleverna. De har ofta liten eller ingen erfarenhet av historisk källtolkning och det kan vara svårt för eleverna att förstå varför man ska ägna tid åt att arbeta med historiska primärkällor när det finns historieläroböcker. Osäkerheten förstärks av det faktum att källorna ibland är svårtillgängliga och svårtolkade och av att eleverna har begränsad kontextuell kunskap och är ovana att tänka i termer av källkritik och tolkning.

Den problembild som framträder är komplex. Det finns olika svar på vad syftet med källkritik och historisk källtolkning är och vad det är för kunskaper som ska övas. Det finns också olika praktiker (vetenskapliga, vardagliga, skolförlagda) som historiska källor, källkritik och källtolkning ingår i

men där de har olika funktioner. Frågan är vad det innebär att lära sig resonera källkritiskt och att tolka historiska källor i skolan? Hur går det till när eleverna lär sig att tolka källor? Vad innebär källkritik och källtolkning i historieundervisningen? Det finns väldigt lite klassrumsforskning som svarar mot de här frågorna och som undersöker elevers arbete med historiska källor och deras lärande av källtolkning. Det är i detta sammanhang och i relation till de här frågorna som denna uppsats vill lämna ett bidrag. Det handlar dels om ett bidrag i relation till förväntningarna i de nya läroplanerna där de historiska källorna ges en central plats, men också som ett bidrag till den historiedidaktiska forskningen vad gäller elevers lärande av historiskt resonande och historisk källtolkning. Ambitionen är att resultaten ska kunna användas i design av undervisning och övningar i historia.

Föreliggande uppsats är en sammanläggning av två vetenskapliga artiklar samt en sammanhållande kappa i vilken artiklarna sätts in i ett historiedidaktiskt sammanhang. I artiklarna redovisas resultaten från två Learning study (LS) som genomfördes av två historielärare och en forskande lärare på gymnasiet våren 2013. Uppsatsen är strukturerad på följande sätt: först motiveras forskningsområdet i relation till ämnesplanerna och sedan redovisas relevant forskning inom det historiedidaktiska fältet. Därefter etableras forskningens syfte och forskningsfrågor. Den kunskapsteoretiska bakgrunden till studierna tecknas och metodologiska reflektioner i relation till respektive artikel görs. För att läsaren ska förstå artiklarnas resultat skissas undervisningsuppläggen i viss detalj. Därpå presenteras en sammanfattning av artiklarna och sedan diskuteras resultaten i relation till historieundervisningen och historiedidaktiken. Uppsatsen avslutas med några övergripande reflektioner.

Forskningsområdets relevans i ämnesplanerna

Under 2000-talets första decennium debatterades skolan flitigt och för historieämnets del var inte den nationella utvärderingen 2003 av undervisningen i grundskolan särskilt uppmuntrande. Det framkom att historiska missuppfattningar var alltför vanliga bland grundskoleelever och det var bland annat kursplanen i historia för grundskolan som pekades ut som roten till problemet. 2007 lades ett nytt förslag till läroplanskonstruktion fram som kom att bli Lgr11 och Lgy11. Precis som i kursplanerna från 1994 blev det övergripande syftet att kvalificera historiemedvetandet men preciseringar gjordes avseende målskrivningar och innehåll. I samband med denna förändring blev historia ett gymnasiegemensamt ämne vilket innebär att alla som går på gymnasiet ska läsa ämnet. Ämnet historia består nu av flera kurser med poängomfång om 50 eller 100 poäng med samma utbildningsmål och med historiemedvetande som övergripande syfte. I ämnesbeskrivningen konstateras att historia är ”ett humanistiskt och samhällsvetenskapligt ämne som behandlar individens villkor och samhällets förändringar över tid”, vilket

dels betonar ämnets unika kronologiska karaktär men också samhörigheten med samhällskunskap.

De svenska ämnesplanerna för historia från 2011 kan förstås i relation till den kontinentala historiedidaktiska traditionen eftersom historieämnets övergripande syfte är att utveckla elevernas historiemedvetande. Det historiedidaktiska begreppet historiemedvetande definieras i de svenska läroplanerna som vår förståelse av nutiden, vår förmåga att tolka det förflutna och vår möjlighet att förhålla oss till framtiden. Denna definition av historiemedvetande ligger nära den som tyske didaktikern Karl-Ernst Jeismann formulerade där han, i Christer Karlegård och Klas-Göran Karlssons (1997) översättning, konstaterar att "historiemedvetande innefattar sammanhangen mellan tolkning av det förflutna, förståelse av nutiden och perspektiv på framtiden". Historieundervisningen förväntas ge nödvändiga förutsättningar för att utveckla historiemedvetandet genom att ge eleverna kunskap om historia (historiska fakta som berättelser), om hur historia skapas (historisk metod) och om hur historia används (historiebruk). Ett utvecklat historiemedvetande antas i ämnesplanen göra det möjligt att förstå hur vi påverkas och formas av historien men också vilka möjligheter vi har att förändra vår situation (Skolverket, 2011). En viktig del i denna process antas vara elevernas möte med de historiska källorna där de får möjlighet att ställa frågor till historien och söka svar på dem. Skolverket tänker sig att det i detta möte är möjligt för de historiska frågeställningarna att sammansmälta med den historiska teorin som innefattar förklaringsmodeller, perspektivtagande och historiska begrepp, och den historiska metoden med källkritik och tolkning, samt den historiska referensramen.

Det är möjligt att tolka ämnesplanerna i relation till historiemedvetandetraditionen och kanske också i relation till den angloamerikanska historisktänkandetraditionen. En tänkbar metafor skulle kunna vara att "ritningen" för historieämnet har sitt ursprung i historiemedvetandetraditionen medan en del av "verktyglådan" kan förstås i relation till den angloamerikanska traditionen. Jag har tidigare kommenterat att det kanske finns en separation eller spänning mellan de historiedidaktiska traditionerna och en fråga som infinner sig är om separationen återspeglas i ämnesplanerna på något sätt? En tänkbar problematik kan vara den process som beskrivs i ämnesplanerna där historiemedvetandet utvecklas genom olika kunskapsgenererande aktiviteter i historieundervisningen. Det är oklart hur sambanden ser ut mellan att eleverna får kunskaper i historia, om historisk metod och historiebruk och hur de utvecklar sitt historiemedvetande. Kanske kan den här uppsatsen kasta ljus över relationen mellan historiemedvetandet och ett av de kunnanden, historisk källtolkning, som antas kunna utveckla historiemedvetandet.

Det historiska kunnande som fokuseras i den här uppsatsen, förmågan att resonera historiskt i termer av historisk källtolkning, sammanfaller med ett av de övergripande målen för historieämnet både på grundskolan och gymnasiet. I kursplanen för historia på grundskolan fastslås att undervisningen i

historia ska ge eleverna förutsättningar att utveckla sin förmåga att ”kritiskt granska, tolka och värdera källor som grund för att skapa historisk kunskap”, och på gymnasiet ska undervisningen möjliggöra att eleverna utvecklar ”förmågan att söka, granska, tolka och värdera källor utifrån källkritiska metoder”. Att granska och tolka en historisk källa innebär bland annat att kunna bedöma källans värde och användbarhet, att förstå hur och i vilket syfte den tillkommit, och att kunna bedöma dess betydelse och relevans för en viss fråga. Att använda källan innebär att besvara historiska frågor genom att sätta in källan i en historisk kontext och dra slutsatser av den samt att argumentera för resultaten (Skolverket, 2011b). I den här uppsatsen fokuseras medvetet historiskt resonande i form av källtolkning snarare än i form av traditionell källkritik. Detta ska inte uppfattas som att källkritiken anses oviktig utan snarare som en ambition att belysa ett annat centralt kunnande i historia. Valet att fokusera källtolkningen grundar sig i en ambition att undersöka innebörden av att kunna tolka primärkällor i relation till historiska frågor och historiska kontexter. Ställningstagandet ska förstås i relation till erfarenheter av undervisning om historisk källkritik i form av proceduriella övningar där källornas tillförlitlighet bestämts och som inte ansetts skapa förutsättningar för det avsedda lärandet. Utgångspunkten för den här uppsatsen är att källkritiska begrepp som tendens och oberoende ska ses som redskap i tolkningsprocessen, men att historiskt resonande i form av källtolkning är ett överordnat kunnande.

Tidigare forskning om elevers lärande av historisk källtolkning

Historiedidaktiken handlar om förmedling, konstruktion och meningsskapande av historia. En av den svenska historiedidaktikens föregångsgestalter, Christer Karlegård, uttryckte på den första nordiska historiedidaktiska konferensen 1982 att historiedidaktik är ”vetenskapliga studier av människors möte med historien” (Karlegård, 1983). Historiedidaktiken befattar sig med vilken historia som kommuniceras, i vilka sammanhang, på vilka sätt, av vem, samt för eller till vem. Till detta ska läggas att historiedidaktiken ägnar sig åt frågor om hur historia uppkommer och konstrueras, samt vilken funktion historia har för människor i olika sammanhang. Avsikten är inte i denna uppsats att ge en överblick över det historiedidaktiska forskningsfältet som helhet, eller dess framväxt, utan att identifiera och presentera samtida forskning som är relevant för de frågor som ställs. För den som vill skaffa sig en överblick av svensk och skandinavisk historiedidaktik de senaste decennierna rekommenderas Klas-Göran Karlssons texter (1997: Karlsson & Zander, 2004) eller Bengt Schüllerqvists översikt av svensk historiedidaktisk forskning (2005).

Två historiedidaktiska traditioner

Historieämnet i skolan genomgick under slutet av 1960-talet, samt under 1970-talet en legitimitetskris i såväl Sverige, övriga Nordeuropa som Nordamerika. Krisen innebar bland annat en uppgörelse med ett fakta- och nationsorienterat historieämne som inte längre ansågs svara mot samhällets krav på medborgarskap och utbildning. Svaret på ämnets kris blev en nyorientering i relation till ämnets syfte, innehåll och metoder. Nyorienteringen i Europa och Amerika lade grunden för det som idag, med vissa reservationer, kan identifieras som två historiedidaktiska traditioner: dels en kontinental, eller tysk-dansk, tradition som var historiefilosofiskt grundad i fenomenologin och som ville formulera ett paradigm runt vad historisk mening är och hur den uppstår, och dels en angloamerikansk tradition som tog sin utgångspunkt i utvecklingspsykologins landvinningar och som bland annat betonade de ämnesdisciplinära begreppen och förmågorna. Det ska betonas att såväl den kontinentala som den angloamerikanska traditionen innehåller en variat-

ion av ståndpunkter och forskning så de ska inte uppfattas som homogena riktningar. Min uppfattning är dock att det finns tillräckliga likheter för att tala om dem som två, var för sig, sammanhörande traditioner. Om man använder trädmetaforen kanske man kan säga att traditionerna var för sig har samma rötter. Den kontinentala traditionen har rötterna i den kontinentala filosofin och kulturhistoria och kanske kan sägas företräda ett bildningsperspektiv på historieämnet. Den angloamerikanska historiedidaktiken har sina rötter i utvecklingspsykologin men har förgrenat sig betydligt mer och har blivit mer varierad än den kontinentala traditionen. Traditionen är tydligt ”klassrumsorienterad” och kanske kan sägas företräda ett utbildningsperspektiv på historieämnet. Den angloamerikanska traditionen innefattar också försök till socio-kulturella ingångar till historiedidaktiken genom influenser från samhällsdidaktiken (Barton & Levstik, 2004), och företräder då snarast ett medborgarperspektiv på historieämnet. Min bedömning är dock att även den socio-kulturella riktningen delar traditionens utvecklingspsykologiska rötter. Man ska alltså med försiktighet tala om detta som två sammanhållna traditioner. Det förefaller dock oundvikligt för samtida nordiska historiedidaktiker att förhålla sig till dessa riktningar, eller förgreningar av riktningarna. Därför kommer de att beskrivas i följande avsnitt.

Den tysk-danska historiemedvetandetraditionen

Den nordiska och svenska historiedidaktiken har varit under stort inflytande av den kontinentala historiemedvetandetraditionen som särskilt intresserat sig för hur vårt historiemedvetande är konstituerat och hur vi använder det när vi samverkar med omvärlden. Begreppet har också stor relevans för ämnesplanerna i historia eftersom historiemedvetandets kvalificerande är det yttersta syftet och målet med historieundervisningen både på grundskolan och i gymnasiet (Skolverket, 2011). Antagandet är att alla människor har ett historiemedvetande i form av en temporal uppfattningsförmåga, som gör att vi kan relatera till varandra i samhället genom att resonera i termer av då, nu och sedan. Klas-Göran Karlsson beskriver hur historiemedvetandet bottnar i insikten om att det förflutna format vårt upplevda nu, samt att människan - som individ och kollektiv - både är och gör historia (Karlsson, 2004). Historiemedvetandet utgörs med andra ord av den dubbla insikten att människan både är skapad av historien, men också att hon är skapare av historia. Historiemedvetandet är på så sätt en nödvändig del av vårt identitetsskapande (jag är resultatet av mitt förflutna), och vårt vetande (mitt vetande är ett resultat av mina erfarenheter), samt våra föreställningar om exempelvis vad som är rätt och fel. Historiemedvetandet har därmed en individuell dimension, men också en kollektiv dimension eftersom identitetsskapande kan ske både på grupp- och samhällsnivå.

Begreppet historiemedvetande har kritiserats från olika håll för att vara oprecist och teoretiskt outvecklat, bland annat som det används i läroplaner-

na som det övergripande målet med undervisningen (Schüllerqvist, 2005). Problemet ligger då i själva uttrycket historiemedvetande som något privat och svårfångat som är svårt att identifiera när det yttrar sig. Därmed är det också svårt att kvalificera genom undervisning, och även att betygssätta. Begreppet ger heller ingen omedelbar indikation på vad det ska fyllas med i termer av vad någon borde veta, vad någon ska kunna eller hur någon lär sig. Kenneth Nordgren (2006) menar att begreppet kan bli användbart när det operationaliseras på empiriskt observerbara sätt. Exempelvis i termer av kommunikativa uttryck som historiebruk och historiekultur. Nordgren menar att historiemedvetandet kan synliggöras och undersökas genom studier av hur historia används av grupper och individer och blir en del av historiekulturen genom de artefakter som bruket ger upphov till. Detta hjälper oss dock inte omedelbart att göra det omvända, nämligen att designa undervisning som utvecklar historiemedvetandet, så avgörande problem kvarstår.

En av de mest centrala teoretikerna i historiemedvetandetraditionen är kulturhistoriken Jörn Rüsen som begreppsliggör och konkretiserar historiemedvetande genom sin teori om det narrativa paradigmet (Rüsen, 2004). Rüsen menar att det historiska berättandet är en grundkomponent när vi skapar mening av våra erfarenheter och handlingar i tid och rum, och att de historiska berättelserna är konkreta uttryck för vårt historiemedvetande. Historiemedvetandet aktiveras i situationer som innebär förändringar i tillvaron som vi måste förhålla oss till, men det kännetecknas av kontinuitet och trögrörlighet. Förändringar i tillvaron får mening för oss genom att de sätts in i berättelserna. Berättande, historiemedvetande och identitet är på så sätt intimt sammanbundna, och en förutsättning för vår förmåga att orientera oss, och handla, som individer och samhällsmedborgare. Enligt Rüsen (2004) formas den historiska berättelsen genom fem processer: frågandet, erfaran- det, tolkandet, framställandet och orienterandet.

Historiemedvetandets meningsskapande funktion aktiveras enligt Rüsen av att historiska frågor väcks. Frågorna uppstår antingen i relation till spår från det förflutna som vi möter och som väcker vår undran, eller i relation till samtida dissonanser, eller förändringar i den historiska kontinuiteten. Varför är det inbördeskrig i Syrien? Varför är det så svårt att få jobb just nu? Är det fler högerextremister nu än tidigare? De historiska frågorna har med andra ord sitt ursprung i det som brukar kallas livsvärlden. Tolkandet begripliggör historien, och framställandet innebär att den historiska berättelsen tar form. Orienterandet, slutligen, innebär att den historiska berättelsen används för orientering i relation till de ursprungliga frågorna. Liksom frågandet, hänförs orienterandet till livsvärldsdomänen. Kunskapsintresset och berättandets funktion är förankrat i livsvärlden. Rüsen menar att även erfaran- det, tolkan- det och framställandet emanerar från livsvärldsdomänen, men tolkningsper- spektiven, metoderna och framställningsformerna hör den vetenskapliga disciplinen till. På så sätt har den historiska (käll-)tolkningen en förankring i livsvärlden, men den är orienterad mot historievetenskapen. Relation mellan

det ”privata”, vardagliga tolkandet och det disciplinära, och vilka konsekvenser det får för historieundervisningen, tycks inte Rösen reda ut helt. De resultat som presenteras i den här uppsatsen tycks peka på att det finns starka band mellan de olika formerna av tolkning.

Att skapa historisk mening innebär, enligt Rösen, att formulera meningsfulla narrativ som svarar mot kunskapsintressen som är förankrade i livsvärlden med hjälp av disciplinära erfarenheter och förhållningssätt. Det historiska lärandets uppgift är att utveckla den narrativa kompetensen och göra människor kompetenta att möta och hantera historiska erfarenheter och fenomen på meningsfulla sätt. Avsikten med det historiska lärandet är inte att forma ett slags ”mini-historiker”, utan att ska skapa förutsättningar för historisk bildning. För Rösen har en historiskt bildad person en särskild form av historiemedvetande som kvalificerats med hjälp av historiedisciplinära erfarenheter av hur historiska berättelser ska formas.

Andra tyska historiedidaktiker som följt i Rösens spår och som för över fokus från begreppet historiemedvetande till operationaliseringar i form av kompetensområden är den så kallade FEUR-gruppen med företrädare som Waltraud Schreiber och Andreas Körber (Schreiber et al., 2006). Gruppens utgångspunkt är att historiemedvetande ska förstås som en uppsättning förmågor eller kompetenser som gör det möjligt att hantera ”nya” historiska problem. De identifierar fyra centrala kompetensområden: ett grundläggande kompetensområde, historisk innehållskompetens, och tre som är proceduriella, nämligen frågekompetens, metodkompetens och orienteringskompetens. FEUR-gruppen, liksom Rösen, erbjuder ett analytiskt ramverk där den historiska källtolkningen ingår, men det saknas empiriska studier och det är oklart vad typologin innebär i historieundervisningen.

Den danska grenen av historiemedvetandetraditionen representeras framförallt av Bernard Eric Jensen som haft inflytande över den nordiska historiedidaktiken. Han vill bygga den moderna historiedidaktiken från ett praktiskt skolperspektiv och runt begreppen historiemedvetande och historiebruk (Jensen, 2006). Enligt Jensen lär sig människor historia och använder historia i olika sammanhang och för olika ändamål. Människors livsvärld är därför utgångspunkten för allt historiskt lärande och denna måste tas på allvar om undervisningen i skolan ska bli meningsfull. Förhållningssättet kräver en ny historiedidaktik som inte tar sin utgångspunkt i den akademiska historievetenskapen utan att som bygger ny kunskap utifrån den praktiska historieundervisningen. Lärarnas professionalisering och förmåga att hantera elevernas perspektiv samt fokus på historiemedvetande och historiebruk är avgörande för detta historiedidaktiska skifte. Jensen har också skrivit ett flertal artiklar om historievetenskaplig metod och källkritik (Jensen 1976: 2000) men för inte samman metoderna med historiemedvetandeperspektivet och omsätter det i heller i direkt användbara råd till historielärare.

För att sammanfatta historiemedvetandetraditionen är utgångspunkten att alla naturligt har ett historiemedvetande och att individer lär sig och använ-

der historia i olika sammanhang. Det subjektiva perspektivet är avgörande för historiskt meningsskapande. Traditionen erbjuder ett utvecklat teoretiskt och analytiskt ramverk som vilar på filosofisk grund och som för samman det subjektiva historiska meningsskapandet med de historievetenskapliga metoderna. I historiemedvetandetraditionen blir erfarenheter av källkritik och historisk källtolkning komponenter i kvalificerandet av historiemedvetandet vilket i sin tur skapar förutsättningar för historisk bildning. Historiemedvetandetraditionen har dock inte varit särskilt empiriskt orienterad och saknar därför solid grund för att besvara frågor om hur historiskt lärande sker och hur historieundervisningen ska gå till. Därför är det särskilt intressant att lyfta resultaten från uppsatsens andra artikel i relation till historiemedvetandetraditionen. Förhoppningsvis kan artikeln bli ett empiriskt bidrag i relation till historiemedvetandetraditionen eftersom resultaten bekräftar att elevernas livsvärld är central i meningsskapandet i historieundervisningen när de övar sig i historisk källtolkning.

Den angloamerikanska historiskt-tänkandetraditionen

Till skillnad från historiemedvetandetraditionen är den anglo-amerikanska traditionen, som ibland benämns som historiskt-tänkandetraditionen, empiriskt orienterad och riktningens företrädare erbjuder gott om konkret vägledning och redskap för undervisningen. Det är svårt att tala om detta som en sammanhållen tradition eftersom den rymmer en variation av riktningar som jag ska försöka belysa. Den angloamerikanska historiedidaktiken tog sina första steg i skuggan av kalla kriget och rymdkapplöpningen och syftet var bland annat att omdana undervisningen så väst inte skulle halka efter Sovjetblocket. Undervisningen skulle grundas på utvecklingspsykologins landvinningar om lärande och byggas från de vetenskapliga disciplinernas begrepp och metodologiska principer. Psykologen Jerome Bruner (1960) blev tongivande för denna traditions födelse med sitt inflytelserika verk *The Process of Education*. På 1970-talet kom stafettpipen att tas över av brittiska historiedidaktiker i och med *the Schools council history project 13-16* som också syftade till att omdana historieämnet så att det blev samhällsrellevant och fick legitimitet i läroplanerna. Historia skulle bli meningsfullt och stimulerande för eleverna (Shemilt, 1980). Liksom i USA betonade de brittiska historiedidaktikerna det historiedisciplinära tänkandet samt Piagets utvecklingspsykologiska tankar. På senare år har de utvecklingspsykologiska inslagen tonats ner hos flera företrädare men enligt min bedömning spelar de kognitiva perspektiven fortfarande roll för deras sätt att närma sig historieundervisningen. Viktiga samtida företrädare för den här riktningen av den angloamerikanska traditionen är Peter Lee, Rosalyn Ashby och Dennis Shemilt i Storbritannien, Sam Wineburg och Bruce VanSledright i USA, samt Peter Seixas i Kanada. Den här gruppen av historiedidaktiker har det gemensamt att de i hög grad är empiriskt grundade i skolans historieunder-

visning samt att de har den historievetenskapliga kunskapspraktiken som ledstjärna. Från den utgångspunkten lägger de fokus på förmågan till historiskt tänkande och historisk problemlösning. De menar att historieundervisningen bör handla om att utveckla elevernas förmåga till historiskt tänkande, det vill säga att tänka som historiker, och att detta bäst görs genom att undervisningen inriktas på att eleverna erövrar historiska tankebegrepp som mentala redskap. Målet för dem är att öva elevernas förmåga att konstruera den ur historievetenskaplig synpunkt ”bästa” historiska berättelsen.

Förståelse, progression och svårigheter i den brittiska traditionen

De brittiska historiedidaktikerna Lee, Ashby och Shemilt (Ashby, Lee & Shemilt, 2005) har visat hur det är möjligt att utveckla elevers historiska tänkande men har också undersökt vilka svårigheter elever ställs inför när de arbetar med historisk källtolkning. Deras forskningsprojekt har bland annat resulterat i flera progressionsmodeller som beskriver stadier i elevers historiska tänkande runt källor och belägg. Det förefaller inte helt klart vilka metoder man använt för att formulera modellerna, men Shemilt (1987) hävdar att man använde fenomenologisk metod för att undersöka elevers förståelse av historiska belägg. Resultat var en hierarki av uppfattningar av historiska belägg som beskrev elevernas sätt att förstå fenomenet. Det första stadiet innebar att kunskap om det förflutna togs för given och att eleverna inte kunde skilja på begreppen belägg och information. I det här stadiet frågade sig inte eleverna hur kunskapen konstruerades utan historiska fakta antogs vara sanna om de kom från läraren eller boken.

Det andra stadiet innebar att historiska belägg motsvarade privilegierad information om det förflutna, det vill säga att sanningen om det förflutna var förhandlingsbar och att det handlade om att hitta ”rätt” källor. Elever på det här stadiet använde historiska begrepp som kvarlevor eller primärkällor men förstod inte hur de skulle användas. Från ett svenskt perspektiv påminner det om hur jag uppfattar att de källkritiska begreppen äkthet, närhet, tendens och oberoende hanterats i historieundervisningen. Eleverna har ombetts använda dem för att klassificera källorna med begreppen, men har haft svårt att nå insikt om vad som är möjligt att säga med hjälp av källorna.

Det tredje stadiet innebar att eleverna drog slutsatser om det förflutna baserat på historiska belägg. I det här stadiet kunde de skilja på belägg och information och de reflekterade över kunskapens natur i historia, men de hade en naiv och oproblematiserad syn på historisk kunskap och metod. Historisk kunskap likställdes med kunskap inom naturvetenskap och matematik. Det fjärde stadiet, slutligen, innebar en medvetenhet om historiciteten i beläggen, det vill säga att historien enbart var en rekonstruktion från en samtida utsiktspunkt. Detta stadium innebar en djupare förståelse av vad historisk kunskap är. Shemilt menar dock att det fortfarande var en utmaning för elever som nått det fjärde stadiet att tolka den historiska meningen i källan,

det vill säga vad något kan ha betytt i en viss tid, samt insikten att denna mening har skiftat över tid.

Shemilt och Lee (2004) har fortsatt utveckla progressionsmodeller och har då fokuserat elevers uppfattningar av tillförlitligheten hos historiska källor. Den nya progressionsmodellen för elevernas historiska tänkande innehöll sex nivåer där det första stadiet innebar att det förflutna likställdes med nuet och källorna hanterades som direkt information. Det andra stadiet innebar ett statistiskt förflutet där information var sann eller falsk. Det tredje stadiet innebar att det förflutna rapporteras via vittnesmål som är bättre eller sämre. Det fjärde stadiet innebar att historien sätts samman av de bästa bitarna – ”klipp-och-klistrahistoria”. Det femte stadiet innebar att tillförlitligheten växlar och att kunna använda källor för att dra slutsatser i enskilda fall. Slutligen det sjätte stadiet innebar att källorna förstås och tolkas i sin historiska kontext. Lee och Shemilt menar att eleverna måste urskilja några viktiga aspekter av att använda historiska källor som belägg för slutsatser om det förflutna. En första skillnad de måste få syn på är den mellan information om det förflutna och kvarlevor och vittnesmål från det förflutna. En annan aspekt är att olika delar av en källa kan behöva bedömas olika, beroende på vad man vill ta reda på, och ytterligare en att eleverna måste urskilja att historiska berättelser inte bygger på explicita vittnesmål av vad som hände, utan att det går att uttolka underliggande information beroende på vilka frågor vi ställer.

Ashby, Lee och Shemilt (2005) diskuterar också modellernas konsekvenser för lärandet av historisk källtolkning, även om de framförallt kopplar det till resonemang om historiska belägg. Enligt Lee beror elevernas begränsade förmåga att hantera historiska källor på bristfälliga uppfattningar om vad historia egentligen är - eller snarare vad kunskap i historia är. Denna process innebär också en förskjutning i synen på sekundärkällor som också måste hanteras med samma kritiska blick som primärkällor. Sekundärkällorna måste också tolkas och att det är frågorna som avgör hur vi ska förstå och använda dem.

Lee och Shemilt (2004) betonar att progressionsmodellerna inte är en rekommendation att hoppa från steg till steg i undervisningen, utan att stadierna ska vara vägledande för läraren i att planera undervisning och för att känna igen progression i elevernas utveckling. Modellerna är enligt min uppfattning influerade av utvecklingspsykologins stadietänkande där målet är det högsta stadiet. Det högsta stadiet kännetecknas av kognitiva kvaliteter som historiker antas ha, vilket implicit innebär att underliggande stadier inte representerar ett historiskt tänkande utan snarare en brist på den specifika formen av tänkande. Eleverna är på väg mot det ”rätta sättet att tänka” när de utvecklar sitt tänkande enligt modellen. Detta förhållningssätt skiljer sig från den kontinentala traditionen där utgångspunkten är att alla har ett historiemedvetande och ägnar sig åt historiskt tänkande när man använder historia i olika sammanhang. I den kontinentala traditionen framträder därför det hi-

storiska tänkandet i olika former och historiemedvetandet har olika kvaliteter, men det är likväl historiskt tänkande. Jag menar att briterernas progressionsmodeller representerar en syn på eleven och historiskt kunnande som i grunden skiljer sig från historiemedvetandetraditionen. Progressionsmodellerna företräder en syn som innebär att eleverna ska utvecklas i termer av att *förändra* sitt tänkande och där det historiska kunnandet definieras i relation till historievetenskapen. Historiemedvetandetraditionen företräder snarare en syn där eleven utvecklas i termer av att *vidga* sitt tänkande (det vill säga eleven har redan tänkandet) och där man erkänner att historia används på olika sätt i olika sammanhang och att den historiska kunskapen har olika kvaliteter. Detta innebär att elevens livsvärld i det första fallet närmst blir ett problem eftersom den medför historiska tankevrurpor, medan den i det andra fallet blir den nödvändiga utgångspunkten för lärandet. Denna skillnad får konkreta konsekvenser för historieundervisningen.

I den här uppsatsen kommer utfallsrummet för elevernas uppfattningar av en historisk källa från den första artikeln att relateras till briterernas progressionsmodeller, men resultatet ska i första hand förstås i relation till historiemedvetandetraditionen. Eftersom det är närliggande fenomen som kartläggs i briterernas forskning och den första artikeln påminner kategorierna av uppfattningar om varandra, men de har olika innebörder. I den här uppsatsen ses elevernas erfarenanden som uttryck för aspekter av historiemedvetandet när de använder historia för olika syften. Eleverna tänker således historiskt redan på de lägre stadierna även om inte tänkandet är fullt utvecklat. Kategorierna av uppfattningarna kanske kan sägas avspegla olika kvaliteter av historiemedvetandet. Resultaten i den andra artikeln indikerar att det historiska meningsskapandet pågår på alla stadier - även de enklaste. Det är inte avsikten att med detta resonemang förta värdet av de empiriskt grundade progressionsmodeller som britererna formulerat eftersom de kan ha värde för att synliggöra, och upplysa oss om, elevens utveckling av historiskt tänkande. Varken de brittiska modellerna eller den som förslås i uppsatsens första artikel ska uppfattas som statiska eller entydigt hierarkiska. Snarare bör de förstås som hypoteser om progression av elevernas uppfattningar av historiska källor och fenomen.

Förståelse, progression och svårigheter i den nordamerikanska traditionen

Sam Wineburg är en av de mest centrala historiedidaktikerna i den nordamerikanska traditionen (1991: 1994: 2001). Han använde så kallade "think-aloud protocols" för att kartlägga historikers och studenters tänkande runt historiska dokument och källor. Resultaten pekade på att historiker fokuserade undertexten i de historiska källorna medan studenterna läste källorna som historisk information och gjorde få försök att tolka dem. För studenterna låg beläggen i själva texten, medan de låg i relationen mellan frågorna och texten för historikerna. Därför refererade Wineburg (2001) till historiskt

tänkande som en onaturlig handling (*an unnatural act*), något som han enligt egen utsago fått kritik för (Wineburg, 2010). Wineburg har förtydligat sin hållning och menar att vi har ett naturligt existentiellt behov av historia men det privata tänkandet skiljer sig radikalt från det disciplinära tänkande som kännetecknar historievetenskapen. Vårt vardagliga sätt att tolka historiska källor motsvarar därför inte rent kognitivt det som förväntas i historievetenskapen. Wineburg (2010) har i senare studier visat hur elevers, och även lärares, naturliga sätt att tolka historiska dokument leder in i moraliserande snarare än historiska tolkningar. Såväl elever som grundskolelärare, som inte var skolade i historia, misslyckades att tolka en historisk källa, medan forskarstudenter i historia visade prov på historiskt tänkande. Förklaringen, menar Wineburg, var att eleverna och lärarna inte hade lärt sig de tankestrukturer som karaktäriserar historiskt tänkande. De gick på sin naturliga intuitiva och tolkning, medan forskarstudenterna hade lärt sig de disciplinära redskapen vilket gjorde att de undvek de presentistiska fällorna. Därmed bekräftade Wineburg resultaten från 1990-talet och betecknar fortfarande historiskt tänkande som onaturligt. Han betonar att det är viktigare än någonsin att öva de disciplinära förmågorna i historieämnet som en vaccinering mot samtidens ytlighet och fragmentisering. I relation till de brittiska didaktikerna skiljer sig Wineburg ännu tydligare från den kontinentala traditionens sätt att utgå från historiemedvetandet som något som alla har och tolkning som en i grunden naturlig och meningsskapande handling.

Historikern och historiedidaktikern Peter Seixas (Seixas & Morton, 2012) har ett praktiskt förhållningssätt till arbetet med historiska källor och historiska belägg och betonar i likhet med bland andra Lee vikten av att förse eleverna med redskap i form av tankebegrepp för att lära sig tänka historiskt. Seixas lägger stor vikt vid elevers arbete med historiska belägg, och det var från den historielärartillvända handboken *The big six* (Seixas & Morton, 2012) som grundstrukturen för tolkningsmallen som användes under forskningslektionerna hämtades (se *Undervisningsdesign och genomförande av forskningslektionerna* nedan). Seixas använder en enklare, men närliggande, progression än de brittiska historiedidaktikerna och utgår från fem vägledande principer som beskrivs som aspekter av att kunna arbeta med historiska belägg. Till varje vägledande princip kopplas en enklare progression med empiriskt belagda beskrivningar av vad en begränsad förståelse av principen innebär, respektive vad en utvecklad förståelse innebär. Exempel på principer är att historia utgörs av slutsatser baserade på tolkningar av primärkällor, det vill säga att det är genom att ställa historiska frågor till spåren av det förflutna vi gör dem till källor och därigenom får belägg för våra slutsatser. De problem elever kan uppvisa är ungefär samma som beskrivits av andra historiedidaktiker. En begränsad förståelse av principerna innebär bland annat att eleverna förhåller sig okritiskt till de historiska källorna, att de inte kan ställa historiska frågor eller att de inte tar hänsyn till den historiska kontext källan skapades i.

För att sammanfatta den gren av den nordamerikanska historiedidaktiken som representeras av Wineburg och Seixas kan man säga att den erbjuder gott om undervisningstillvända metoder och redskap som syftar till att eleverna ska lära sig formulera den historievetenskapligt mest korrekta berättelsen. Denna strikt disciplinära hållning har fått kritik från nordamerikanska historiedidaktiker som har andra föreställningar om historieämnets roll och det historiska meningsskapandet. Kritiken har bland annat kommit från Keith Barton (2009) som anser sig ha ett socio-kulturellt perspektiv på historieundervisningen. Denna splittring innebär att det inte rättvisande att framställa den nordamerikanska historiedidaktiken som en sammanhållen riktning.

Keith Barton och Linda Levstik (2004) har också arbetat med didaktik i *social studies* och har ambitionen att företräda ett socio-kulturellt perspektiv på historiedidaktiken, även om de tycks ha rötterna i utvecklingspsykologin. De argumenterar för att historieämnets uppgift, i likhet med samhällskunskapen, är att utbilda demokratiska medborgare som kan delta i överväganden och beslut och på så sätt bidra till det gemensamma goda i pluralistiska demokratier. De menar att målet för historieundervisningen inte enbart kan vara att eleverna ska lära sig historievetenskapens metoder och förhållnings-sätt utan att ämnets mål måste vara att utveckla eleverna till individer som kan bidra till att forma det samhälle vi vill ha. För detta ändamål behöver eleverna en uppsättning redskap för att bygga nödvändiga medborgarkompetenser. Ett av dessa redskap är att arbeta med historiska frågor och undersökningar (*historical inquiry*). Att kunna tolka historiska primärkällor är en viktig komponent i detta kunnande och detta sker i en process där källorna undersöks i relation till meningsfulla historiska frågor. Frågorna måste vara relaterade till verkliga problem som är angelägna för eleverna. Den historiska källkritiken och källtolkningen är på så sätt inte intressant i sig utan bara i relation till de frågor som ställs. Till skillnad från andra historiedidaktiker utgår Barton och Levstik från att elevernas uppfattningar om historia och det förflutna har sin grund i såväl historieämnet som i livet utanför skolan. De erkänner därmed att historia används för olika ändamål och att sammanhanget en person befinner sig i är avgörande för vad som uppfattas som meningsfull historia. Barton och Levstik har inte närmat sig historiemedvetandebegreppet men kanske representerar den nordamerikanska gren som i någon mån delar utgångspunkter med den kontinentala traditionen.

Separation och spänning mellan traditionerna

De kontinentala och angloamerikanska historiedidaktiska traditionerna har utvecklats relativt oberoende av varandra och den förra har varit mer filosofisk och teoretiskt orienterad medan den andra varit mer empiriskt orienterad och skolinriktad utifrån utvecklingspsykologin. Detta har inneburit att man haft delvis olika ontologiska och epistemologiska utgångspunkter, samt olika forskningsobjekt och kunskapsintressen. I Skandinavien har olikheter-

na skapat spänningar mellan några av fältens företrädare. På senare år har vissa närmanden mellan traditionerna skett. Bland andra Peter Seixas (2006) och Peter Lee (2004) har kommenterat och försökt förankra sina perspektiv i historiemedvetandetraditionen men i praktiken tycks det inte fått några effekter. I undervisningsdesignen av de Learning study som utgör grunden för den här uppsatsen användes teorier och begrepp från den angloamerikanska traditionen. Däremot blir en slutsats att resultaten måste förstås i relation till historiemedvetandetraditionen. De empiriska resultaten i artiklarna tycks peka på ett behov av ett närmande mellan de båda traditionerna vad gäller historisk källtolkning. Båda traditionerna bidrar med teorier och begrepp, men som svar på olika frågor och på olika nivåer. Den kontinentala traditionen bidrar med ett filosofiskt förankrat fokus på historiemedvetandet och det historiska meningsskapandet i relation till elevernas livsvärld, medan den empiriskt grundade angloamerikanska traditionen bidrar med praktiska metabegrepp och metoder som underlättar utvecklandet av det historiska tänkandet. De svenska ämnesplanerna för historia kan tolkas och förstås i relation till båda traditionerna och därför tycker jag det är särskilt intressant att utforska vad de båda förhållningssätten kan innebära för historieämnet.

Svensk historiedidaktisk forskning

I svensk forskning har inte den angloamerikanska traditionen varit representerad i någon utsträckning även om den fått ett uppsving de senaste åren (Schüllerqvist 2005: Stolare, 2011). Snarare har den svenska historiedidaktiken varit förankrad i historiemedvetandetraditionen där svenska forskare också bidragit till teoriutvecklingen (exempelvis Nordgren, 2006). Forskningen har framförallt ägnat sig åt grupper, såsom elevers och lärares, uppfattningar om historia och historieundervisning, samt läromedelsinriktade studier. Den undervisningsinriktade forskningen, som den här uppsatsen är ett exempel på, har ägnats mindre uppmärksamhet. Detta har dock ändrats de senaste åren då flera licentiat- och doktorsavhandlingar haft ambitionen att undersöka relationen mellan lärande och undervisning i historieundervisningen. Flera av dessa historiedidaktiker har förespråkat ett närmande mellan de kontinentala och angloamerikanska traditionerna på empirisk grund och har pekat på att de båda perspektiven på historieundervisning bör kunna berika varandra.

Martin Stolare (2011) pekar på behovet av att synliggöra meningsdimensionen i den angloamerikanska didaktiken och hypotesen är att historiemedvetandetraditionen kan bidra med begrepp och teori. Om man ser närmare på den undervisningsorienterade ämnesdidaktiska forskningen som utvecklats förespråkas ett närmande mellan de kontinentala och angloamerikanska traditionerna. Maria Johansson (2012) utreder vad interkulturell kompetens kan vara i relation till historieämnet genom att undersöka hur fenomenet tolkas, iscensätts och konstrueras av en lärare och dennes elever i historieundervis-

ningen på gymnasiet. Johanssons teoretiska ansats innefattar både Rüsens narrativa paradigm som analytiskt ramverk och de angloamerikanska tankebegreppen som används som kategorier för analysen av elevernas dialoger.

Hans Olofsson (2011) argumenterar, i samma anda, för att det är fruktbart att kombinera de båda historiedidaktiska perspektiven på undervisningen när han analyserar hur det historiska ämnesinnehållet konstitueras i historieundervisningen och hur olika typer av historisk kunskap kommer till uttryck. Olofsson menar att den kontinentala traditionens ”grovmaskiga” begrepp som historiemedvetande och historiebruk är avgörande för att förstå historieundervisningen som sammanhang, men att den angloamerikanska traditionen erbjuder mer ”finmaskiga” begrepp som kan synliggöra de processer som pågår i klassrummet. En annan historiedidaktiker är Bo Persson (2011) som undersöker hur historieundervisningen påverkar elevernas uppfattning om förintelsen. Persson testar tre undervisningsdesigner som kretsar runt tidslinjer, personliga berättelser samt historiska källor och visar hur betoningen av dessa aspekter i undervisningen påverkar och förstärker vissa av elevernas uppfattningar. Även Ylva Wibaeus (2010) undersöker relation mellan undervisning och uppfattningar i sin avhandling som kretsar runt förintelsen som historiskt fenomen. Wibaeus beskriver dels lärarnas uppfattningar av syftet med att undervisa om förintelsen, och dels elevernas uppfattningar av syftet med undervisningen. Variationen bland lärarnas uppfattningar är stor även om de delar uppfattningen att undervisningen ska resultera i insikter om demokratiska värden. Denna avsikt förblir dock i hög grad dold för eleverna som å sin sida uppvisar en stor variation av uppfattningar av undervisningens syfte.

Den forskning i Sverige som ligger närmast denna uppsats är Anna-Lena Lilliestams (2013) avhandling som undersöker vad det innebär att kunna resonera historiskt i termer av struktur och aktör. Lilliestam har samma forskningsobjekt, historiskt resonerande, som den här uppsatsen och undersöker både historieundervisning och elevtexter som analyserar historiska fenomen. Lilliestam använder sig av variationsteori i analysarbetet och identifierar kritiska aspekter av lärandeobjektet *struktur-aktör* samt beskriver hur lärandeobjektet förändras genom undervisningen. Exempel på kritiska aspekter är att eleverna ska erfara att historiska fenomen förstås som samspel mellan aktörer och strukturer samt att det är skillnad på förenklade linjära framställningar av händelseförlopp och mer komplexa och sammansatta framställningar. Lilliestam tar sin utgångspunkt i de angloamerikanska förhållningssätten och begreppsbildningarna men närmar sig inte historiemedvetandebegreppet. Den här uppsatsen ska med sin undervisningsorienterade och fenomenografiska ansats ses som ett bidrag i denna historiedidaktiska kontext. I likhet med andra historiedidaktiker kommer jag i den avslutande diskussionen att på empirisk grund förespråka ett närmande mellan den kontinentala och den angloamerikanska traditionen.

Teoretiska utgångspunkter

Det här arbetet har en praktikgrundad ansats och den kunskapsteoretiska utgångspunkten är den pragmatiska och icke-dualistiska tradition som förknippas med bland andra John Dewey och (den sene) Ludvig Wittgenstein. Arbetet ska därmed förstås mot den så kallade epistemologiska praktikvändningen (Carlgren, 2011) vilken innebär att kunskapsbegreppet omfattar såväl tankar som handlingar - både förmågor och föreställningar - och att kunskaper tar form genom deltagande och interaktion i olika undervisningspraktiker (Bergendahl, 1985). Detta sätt att se på kunskap innebär att tanke och handling hos eleven betraktas som två sidor av samma mynt, och att kunnandet kvalificeras i olika praktiker. Den här kunskapssynen är också i grunden viktig för historieämnet vilket Gilbert Ryle (1963) visar när han argumenterar mot den "intellektuella myten", det vill säga idén att teoretiseringen, eller tänkandet, föregår praktiken, eller handlandet. Ryle menar att den integrerade synen på kunnandet utgör fundamentet för det historiska tolkandet. Genom att se på historiska personers handlande kan vi också förstå grunden till deras handlande genom insikten att vårt tänkande finns i handlandet. Den här förståelsen gör det möjligt för oss att se bakom konkreta handlingar, och med vår empatiska förmåga förstå människors handlande. En icke-dualistisk syn på kunskap och kunnande innebär också att lärandet antas ske i interaktion mellan människor, och i interaktion med artefakter i specifika sammanhang. Jean Lave (1993) beskriver detta som att lärande ska ses som förändrat deltagande i sociala aktiviteter med ingående artefakter. Med andra ord är det förändrade deltagandet, i det specifika sammanhanget, ett uttryck för lärande.

Ytterligare en teoretisk utgångspunkt härrör från det filosofiska fenomenologiska fältet. I den andra artikeln och i kappans diskussion om elevernas meningsskapande används begreppen *livsvärld* och *historiemedvetande*. Begreppet historiemedvetande har redan berörts i relation till den tyskdanska historiedidaktiska traditionen ovan, men kommer här att relateras kortfattat som en teoretisk utgångspunkt. Såväl begreppet livsvärld som historiemedvetande härrör från fenomenologin (Jensen, 2006). Det filosofiska begreppet livsvärld avser den förnimbara, subjektiva världen som varje individ uppfattar den. Begreppet livsvärld brukar tillskrivas Edmund Husserl, och som senare utvecklats av bland andra Martin Heidegger och Maurice Merleau-Ponty (Bengtsson, 2005). I den första artikeln användes fenomenografi för att analysera datamaterialet, och såväl fenomenografin, som

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). Överfört på undervisningen innebär det att elevernas livsvärld föregår allt de möter i undervisningen, även om skolan ofta strävar efter, och ibland talar om kunskap som objektiv. Enligt det fenomenologiska och fenomenografiska 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. Även 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.

Också begreppet historiemedvetande hör hemma i denna tradition och syftar på vår förmåga att reflektera över relationer mellan det förflutna, samtiden och framtiden (Jensen, 1997). Man kan säga att historiemedvetandet förhåller sig till historieämnet och historievetenskapen, som livsvärlden förhåller sig till övriga ämnen och vetenskaper, det vill säga alla människor lever med ett historiemedvetande och att detta alltid föregår mötet med historieämnet och historievetenskapen. 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. Ytterst innefattar historiemedvetandet alla mentala operationer som skapar historisk mening. Jörn Rüsen (2004) talar om detta som det narrativistiska paradigmet, där den historiska berättelsen är den meningsbärande enheten för historiemedvetandet. Det historiska berättandet är naturligt för människan och det historiska tänkandet har därför också berättelsens form. Att skapa historisk mening innebär att tillägna sig de disciplinära förhållningssätten samtidigt som kunskapsintresset och berättandets funktion är förankrat i livsvärlden. Det historiska lärandets uppgift blir då att utveckla den narrativa kompetensen, och göra människor kompetenta att möta och hantera historiska erfarenheter och fenomen på meningsfulla sätt – inte i termer av ”mini-historiker” utan i termer av historiskt bildade personer. En historiskt bildad person har en särskild form av historiemedvetande som kvalificerats med hjälp av historiedisciplinära erfarenheter av hur historiska berättelser ska formas.

En fenomenografisk och variationsteoretisk ansats

Den här forskningen har en teoretisk utgångspunkt i fenomenografin och variationsteorin. Dels användes fenomenografi och variationsteori i samband med de två Learning study som forskningen bygger på, men de har också använts för att i efterhand analysera datamaterialet. I den första artikeln användes fenomenografi och variationsteori för att analysera datamaterialet, och i den andra artikeln bildade de utgångspunkt för det analytiska ramverket.

Fenomenografin är en kvalitativ ansats som delar fenomenologins ontologiska grund, men som utvecklats fristående från den filosofiska traditionen (Marton, 1981; Larsson, 1986; Marton & Booth, 2000). Ansatsen har på senare år teoretiserats i form av variationsteorin som, till skillnad från fenomenografin, gör anspråk på att beskriva och förklara såväl lärande som undervisning. Fenomenografin och variationsteorin är tätt sammanlänkande och övergången mellan ansatsen och teoribildningen kan uppfattas som diffus. Fenomenografin är en empirisk forskningsansats som i den här uppsatsen har en abduktiv funktion i relation till den historiedidaktiska teorin. Fenomenografin gör skillnad på första och andra ordningens perspektiv på världen (Marton, 1981). Den första ordningens perspektiv är beskrivningar av den objektiva världen, det vill säga fakta om världen. Detta perspektiv är typiskt för vetenskaper med objektivistiska anspråk som fysik eller kemi. Fenomenografin arbetar dock på en annan beskrivningsnivå och utgår från den andra ordningens perspektiv som är den subjektivt erfarna världen. Fenomenografin undersöker hur världen framträder, eller ter sig, för människor (Larsson, 1986). Fenomen framträder *som* någonting för oss, det vill säga de framträder och blir meningsfulla i relation till övriga meningsstrukturer.

Fenomenografin undersöker och beskriver som sagt människors sätt att erfara världen. Ambitionen är att kartlägga variationen eller spännvidden av uppfattningar av ett visst fenomen för en viss grupp individer. Fenomenografin har därmed samma objekt, det vill säga ett fenomen, som fenomenologin, men den är vare sig essentialistisk eller individualistisk utan frikopplar uppfattningarna från de specifika individerna. På så sätt försöker fenomenografin skapa en så fullständig bild av en grupps uppfattningar som möjligt. Förutsättningen för detta är föreställningen att uppfattningar delas och kommuniceras mellan människor.

För att erfara ett fenomen krävs att vi kan urskilja det från andra närliggande fenomen. Enligt fenomenografin gör vi erfandet som en variation av kvalitativt skilda aspekter av det fokuserade fenomenet, det vill säga vi uppfattar och är medvetna om vissa aspekter hos ett fenomen som skiljer det från andra. När vi uppfattar aspekterna hos ett fenomen sker det genom så kallade dimensioner av variation. Det vi lägger märke till i en viss situation uppfattar vi som olika värden i de dimensionerna. Varje fenomen, och dess aspekter, har ett antal dimensioner där värden varierar. Med andra ord kan

ett specifikt sätt att uppfatta någonting förstås i termer av vilka dimensioner av variation som urskiljs, och som är samtidigt fokuserade i medvetandet.

Fenomenografins utgångspunkt är att olika uppfattningar av ett fenomen avspeglar olika sätt att urskilja aspekter och värden, och att dessa är relaterade till varandra på olika sätt (Runesson, 2006). Fenomenografins uppgift blir att utforska kvalitativt skilda sätt att uppfatta ett fenomen genom att beskriva dess aspekter. På det sättet går det att undersöka variationen av hur en grupp individer uppfattar ett fenomen i ett visst sammanhang. Dessa kvalitativt skilda sätt att uppfatta ett fenomen utgör deskriptiva kategorier av uppfattningar, som tillsammans bildar ett så kallat utfallsrum för det fokuserade fenomenet. Utfallsrummet är en uppsättning beskrivningskategorier av uppfattningar av ett fenomen. I utfallsrummet beskrivs hur kategorierna är relaterade till varandra i en logisk struktur. Kategorierna ska vara så fullständiga beskrivningar som möjligt av en grups uppfattningar av ett fenomen (Marton & Booth, 2000). Ett sådant utfallsrum av uppfattningar beskrivs i den första artikeln, och det är även detta utfallsrum som bildar analysstrukturen i den andra artikeln. I en undervisningskontext kan den fenomenografiska ansatsen bidra med nycklar till elevernas lärande av ett visst fenomen. Lärande innebär att erfara nya aspekter av fenomen och om läraren har kunskap om elevernas sätt att förstå världen kan hen bättre designa en undervisning som möjliggör erfandet av de nödvändiga aspekterna.

Variationsteorin (Marton & Booth, 2000) har utvecklats ur fenomenografin och gör anspråk på att vara en teori om lärande och undervisning. Ming Fai Pang (2003) menar att teoretiseringen av fenomenografin till variationsteori innebar en förskjutning i fokus från att företrädesvis beskriva olika uppfattningar av fenomen till att beskriva skillnader i uppfattningarnas beskaffenhet. Detta innebar ett skifte i fokus från hur någonting beskrevs, till vad som beskrevs. Skillnaden kan illustreras med följande frågor; ”vilka är erfarenheterna av fenomenet?”, och ”vilka är skillnaderna mellan olika sätt att erfara fenomenet?”. Den sista frågan lägger fokus på skillnadernas natur. Variationsteorin lägger på det sättet fokus på de aspekter som skiljer olika sätt att uppfatta samma fenomen. Dessa aspekter brukar refereras till som kritiska aspekter.

Variationsteorin uttalar sig om lärandets natur och utgår från att människans erfanden utgörs av ett samtidigt urskiljande av nödvändiga aspekter av ett fenomen, och detta urskiljande sker genom variation. Urskiljandet sker genom att aspekter varierar mot en bakgrund av invarianta aspekter. Allt mänskligt erfande förutsätter med andra ord variation. De fyra komponenterna urskiljning, variation, medvetenhet och samtidighet är förutsättningar för lärande i variationsteorin. Vi kan bara erfara det som vi samtidigt kan urskilja, och urskiljningen sker genom variation, och detta i sin tur kräver tidigare erfanden som vi kan referera till och hålla i vårt medvetande samtidigt. Utgångspunkten är att lärande alltid är ett lärande av *något*. Detta något brukar refereras till som lärandets objekt - lärandeobjektet. Varje lä-

randeobjekt består av en uppsättning aspekter som måste urskiljas för att lärande ska ske. För en viss grupp individer är ofta några aspekter särskilt kritiska för att objektet ska uppfattas på ett visst sätt – dessa aspekter brukar kallas kritiska aspekter. Variationsteorin riktar således uppmärksamheten mot lärandets objekt och dess kritiska aspekter.

Enligt variationsteorin sker lärande när någon urskiljer och medvetet fokuserar nya aspekter av ett specifikt lärandeobjekt. Att kunna något innebär att samtidigt urskilja och fokusera ett objekts nödvändiga aspekter (Pang, 2003). När lärandet har skett kan individen urskilja de nya aspekterna av lärandeobjektet, och även urskilja relationer mellan aspekterna på ett reflekterat och specifikt sätt (Pang & Ling, 2011). För lärare är kunskap om de kritiska aspekterna för en viss grupp och ett visst lärandeobjekt viktig när undervisningen ska designas. Enligt variationsteorin går det att med hjälp av en medveten variation, så kallade variationsmönster, i undervisningen möjliggöra urskiljandet av ett lärandeobjekts olika aspekter.

Historiskt resonerande – en modell som begreppsliggör det historiska kunnandet

Det övergripande forskningsobjektet i den här uppsatsen är det ämnesspecifika kunnandet historiskt resonerande i form av historisk källtolkning. Jannet van Drie och Carla van Boxtel (2008) definierar historiskt resonerande som en ämnesspecifik aktivitet som utförs i syfte att beskriva, förklara eller jämföra historiska fenomen. I historiedidaktiken förekommer några olika formuleringar för att begreppsliggöra och diskutera ämneskunnandet. Bland dessa finns historisk "läskunnighet" (*historical literacy*)², historiskt tänkande (*historical thinking*)³, historiemedvetande (*historical consciousness*)⁴ och historiskt resonerande (*historical reasoning*)⁵. *Literacy*-begreppet har fått ett starkt fäste i Australien men används inte i någon utsträckning i Europa och Nordamerika. De vanligast förekommande begreppen är historiskt tänkande med starka associationer till den brittiska och nordamerikanska historiedidaktiken samt historiemedvetande som förekommer i den nordeuropeiska historiedidaktiken. Jag uppfattar van Dries och van Boxtels modell som ett försök till syntetisering inom det historiedidaktiska fältet genom att beakta såväl socio-kulturella som kognitiva perspektiv när de beskriver vad man gör när man resonerar historiskt. van Dries och van Boxtels tolkning av historiskt resonerande vetter dock åt den angloamerikanska traditionens sätt att förhålla sig till historieämnet. van Drie och van Boxtel menar att historiskt

² Lee, 2007

³ Schreiber, et al., 2006; Seixas & Morton, 2012

⁴ Rösen, 2005

⁵ van Drie & van Boxtel, 2008

resonerande avser ett integrerat kunnande som betonar elevernas deltagande i historierelaterade verksamheter och aktiviteter. Historiskt resonerande har alltså en tydlig praktikdimension genom att fokusera vad man ”gör” i historieämnet. Historiskt resonerande lägger fokus på det kommunikativa handlandet snarare än på elevernas kognitiva processer som dominerar i delar av den angloamerikanska traditionen (exempelvis Wineburg, 2010). I det här arbetet fyller begreppet historiskt resonerande funktionen att sätta in den historiska källtolkningen i ett historiedidaktiskt sammanhang som dels är praktiskt grundat och dels handlingsorienterat, och som kanske kan fylla en plats mellan de kontinentala och angloamerikanska traditionerna.

van Drie och van Boxtel definierar historiskt resonerande i en undervisningskontext som en verksamhet där eleverna organiserar information om det förflutna i syfte att beskriva, jämföra och/eller förklara historiska fenomen och händelser. Den analytiska modellen för historiskt resonerande består av sex komponenter eller aktiviteter: (1) att ställa historiska frågor, (2) att använda källor, (3) att kontextualisera, (4) att argumentera, (5) att använda ämnesbegrepp (som medeltid, renässans eller industrialisering), samt (6) att använda metabegrepp (som orsak och verkan, kontinuitet och förändring eller perspektiv). Den här uppsatsen fokuserar framförallt den andra av de här aktiviteterna - att använda historiska källor - men kommer också indirekt att beröra övriga komponenter som att kontextualisera och argumentera, samt att lära sig använda ämnesbegrepp och metabegrepp. Avgränsningsproblematiken är en konsekvens av att historiskt resonerande betraktas som ett integrerat kunnande som innebär att eleverna använder flera eller samtliga förmågor när de beskriver, jämför eller förklarar historiska fenomen. Samtidigt bör de sex komponenterna kunna hållas isär analytiskt i historiedidaktisk forskning.

van Drie och van Boxtel har framförallt skapat en teoretisk och analytisk typologi för historiskt resonerande som ännu till stor del saknar empirisk grund – något författarna själva påpekar. Typologin utgörs av ganska generella beskrivningar av de ingående aktiviteterna. Ett exempel på en sådan beskrivning är aktiviteten att ”använda historiska källor” som definieras som att utvärdera källor i förhållande till historiska frågor samt att identifiera, tolka och bekräfta information i källorna i syfte att belägga slutsatser. Det återstår att fylla den aktiviteten med kvalitativa innebörder som gör den meningsfull och relevant för historieundervisningen, och det är i det sammanhanget som den här uppsatsen kan vara ett bidrag. Det är viktigt med kvalitativa beskrivningar av de historiska aktiviteterna eftersom undervisningen annars riskerar att bli proceduriell och instrumentell. Risken är att man ”gör” historia utan att reflektera över vad det är för kunnande som ska övas och vilka kunskaper som ska utvecklas.

Forskningens syfte och frågeställningar

Den svenska skolan ska både utbilda och bilda eleverna. Skolan utbildar elever mot bestämda mål som vidare studier och specifika yrken men ska också bilda dem, vilket kan innebära att omvandla och berika eleverna som människor och göra dem historiskt allmänbildade. Dessa avsikter avspeglas i skolämnet historia vars övergripande syfte är att utveckla elevernas historiemedvetande vilket kan innefatta ett för eleverna inre, och ett för samhället yttre syfte. Historieundervisningen ska dels ge förutsättningar att reflektera över sin egen plats i historien och bidra till en meningsfull tillvaro, men också förse dem med kompetenser och kunskaper för ett aktivt och upplyst medborgarskap i den pluralistiska demokratin. Den här forskningen fokuserar den historiska källtolkningen som både kan vara en komponent i kvalificerandet av historiemedvetandet (Rüsen, 2004) och ett verktyg som är relevant för ett upplyst deltagande i demokratin (Barton & Levstik, 2004). Den historiska källtolkningen blir då relevant såväl ur ett bildningsperspektiv som ur ett utbildnings- och medborgarperspektiv som ett kunnande för att undersöka historiska frågor samt för att möta och förstå olika bruk av historia. Om lärare ska kunna designa effektiv historieundervisning för lärande av källtolkning måste de veta vad kunnandet innebär och hur lärandet kan möjliggöras. Frågan är vad det innebär att kunna tolka historiska källor och hur eleverna lär sig det?

Den historiedidaktiska forskningen erbjuder vägledning men det finns flera, ibland motstridiga, svar på frågorna. Den kontinentala historiemedvetandetraditionen erbjuder svar på frågan om hur källtolkningen blir meningsfull och vad syftet med den är, men inte hur undervisningen ska gå till. Den angloamerikanska historiskt-tänkandetraditionen erbjuder verktyg och metoder men riskerar att bortse från meningsskapandet ur elevernas perspektiv. Den historiedidaktiska forskningen har visat att det är svårt för eleverna att fullt ut tillgodogöra sig och förstå den historiska källtolkningen och har pekat på potentiella fallgropar för eleverna. Mindre forskning har ägnats åt att undersöka hur undervisning av historisk källtolkning kan och bör gå till. Av den anledningen behövs det undervisningsnära forskning som undersöker vad kunnandet att tolka historiska källor innebär och hur det kan utvecklas i historieundervisningen. Uppsatsens huvudsakliga syfte är därför att bidra med kunskap om vad det innebär att kunna tolka historiska primärkällor samt kunskap om elevers lärande och meningsskapande av historisk källtolkning.

Historisk källtolkning och att använda historiska källor är en komponent i den modell för historiskt resonerande som formulerats av van Drie & van Boxtel (2008). Den här uppsatsen syftar till att bidra till vår förståelse av vad det innebär att kunna resonera historiskt i termer av historisk källtolkning. Historiskt resonerande som ämnesspecifikt kunnande är därmed uppsatsens övergripande forskningsobjekt. van Drie & van Boxtel har skapat en teoretisk och analytisk typologi för historiskt resonerande men det saknas omfattande empirisk forskning om de ingående komponenternas innebörder. Den forskning som presenteras i den här uppsatsen förväntas med sin undervisningsnära ansats kunna ge ett kunskapsbidrag i relation till historiskt resonerande som källtolkning. Genom att fylla begreppet med empiriskt grundade innebörder genom historieundervisningen kanske det kan bidra till ett närmande mellan den kontinentala historiemedvetandetraditionen och den angloamerikanska historiskt-tänkandetraditionen. Resultaten från forskningen bör också kunna fylla en lucka i nordisk historiedidaktisk forskning där det saknas undervisningsorienterad forskning runt historisk källtolkning som ämnesspecifikt kunnande.

Den här forskningen har en undervisningsnära ansats och avsikten är att belysa forskningsobjektet genom dess iscensättning i historieundervisningen. Forskningsfrågorna undersöker dels vad det kan innebära för gymnasieelever att kunna tolka historiska källor och dels vilka svårigheterna är för eleverna när det ska erövra kunskapen. Dessutom undersöker frågorna elevernas processer för lärande och meningsskapande i relation till källtolkningen, det vill säga hur deras lärande av historisk källtolkning går till. De övergripande forskningsfrågorna kan formuleras på följande sätt; (1) vad kan gymnasieelever när de kan tolka historiska primärkällor och (2) vad är kritiskt när de lär sig tolka historiska källor, samt (3) hur ser elevernas processer för lärande och meningsskapande ut när de arbetar med två källtolkningsuppgifter? Den första och andra forskningsfrågan avhandlas företrädesvis i den första artikeln som undersöker innebörder i elevernas försök att tolka en historisk primärkälla i termer av kunnanden och svårigheter. Den tredje forskningsfrågan avhandlas i den andra artikeln som undersöker elevernas processer för lärande och meningsskapande när de arbetar med två källtolkningsuppgifter i grupp. Att lära sig tolka historiska källor förstås i den andra artikeln som att lära sig urskilja lärandeobjektets kritiska aspekter.

Metod och genomförande

Learning study som forskningsmetod

Learning study (LS)⁶ kan betraktas som en praktikutvecklande och interventionistisk forskningsansats med fokus på lärandeobjekten och undervisningen. LS utvecklades i Hong Kong och introducerades i Sverige i början av 2000-talet men rötterna går att spåra till den japanska Lesson studytraditionen som spred sig västerut för ett par decennier sedan (Elliot, 2012). Lesson study är en hundraårig lärardriven praktikutvecklande tradition (Lewis, 2000). Kännetecknande för Lesson study är att stor möda läggs på planeringen av forskningslektionerna som ska iscensätta specifika mål. Ofta uttrycks dessa som att överbrygga avståndet mellan lärarnas vision och elevernas faktiska förmåga. Lektionerna observeras och dokumenteras av lärarna och diskuteras och analyseras samfällt. Elliot menar att Lesson study erbjuder en utmärkt kontext för att utveckla undervisningen men att det saknas en teoretisk förankring som gör det svårt att dra teorigrundade slutsatser och göra generaliseringar. Learning study skiljer sig från Lesson study genom sin explicita koppling till lärandeteori.

Den vidaste beteckningen på praktikhäna forskningsansatser som Learning study tycks vara aktionsforskning som närmast används som en paraplybeteckning på interventionistiska och praktikhäna ansatser. Rönnerman (2011) menar att kännetecknen för aktionsforskning är att den är lärardriven och att den tar sin utgångspunkt i lärarnas praktik och det är från praktiken som problemen och frågorna genereras. Alternativa praktikhäna ansatser är Design study eller Design experiment men till skillnad från Lesson study och Learning study växer forskningsfrågorna vanligen inte fram från undervisningspraktiken. Frågorna formuleras snarare av forskare utifrån pedagogiska och didaktiska teorier. Ingrid Carlgren (2012) menar att även om Lesson study och Learning study delar flera kvaliteter så lägger den senare fokus dels på lärandeobjekten och dels på relationen mellan lärande och undervisning. Carlgren menar att LS fyller en särskild nisch i undervisnings- och lärandeforskningen och att ansatsen inte är lämplig att inordna under vare sig designforskning (som normalt sett inte inkluderar läraren som professionell aktör) eller under aktionsforskningen (som saknar de teoretiska och teorige-

⁶ För utförliga genomgångar av Learning study läs exempelvis Lo (2012), Holmqvist (2011), Pang & Ling (2011) eller Runesson & Gustafsson (2012).

nererande perspektiven). Carlgren betraktar i stället LS som en form av klinisk undervisningsforskning där lärarnas professionella kunnande bidrar till forskningen och där fokus ligger på lärarnas professionella objekt, det vill säga undervisningen och ämnesinnehållet.

I grund och botten är LS en ansats där lärare använder sin professionella erfarenhet, ibland tillsammans med forskare, för att på ett systematiskt sätt utreda vad eleverna ska lära sig, vad det innebär att lära sig något, vilka svårigheter eleverna uppvisar när de lär sig något samt hur det avsedda lärandet ska möjliggöras. Vanligen utgår lärarna från något (ett lärandeobjekt) som eleverna har svårt att lära sig och de börjar med att undersöka vad som är kritiskt för att eleverna ska lära sig det som avses. Utifrån de kritiska aspekterna planerar och genomför lärarna forskningslektioner som utvärderas, revideras och genomförs igen i en cyklisk process. Forskningslektionerna dokumenteras exempelvis genom videoupptagningar och analyseras av lärarna med hjälp av lärandeteori (vanligen variationsteori) i syfte att undersöka vilket lärande som möjliggjordes. I en LS läggs inte fokus på undervisningens förutsättningar i form av metoder, tid eller organisation utan på det undervisningen syftar mot, det vill säga det eleverna förväntas lära sig.

I syfte att lägga fokus på lärandeobjektet föreslår Ulla Runesson och G. Gustafsson (2012) att lärargruppen ställer sig frågor av typen; ”vad innebär det att kunna historisk källtolkning” och ”vad måste man lära sig för att kunna historisk källtolkning”? I processen riktas uppmärksamheten på relationen mellan eleven och lärandeobjektet genom frågor av typen; ”på vilket sätt visar eleverna att de kan tolka källor” och ”vad behövs för att de ska kunna tolka nya källor”? Avsikten med en LS är att studera hur lärandeobjektet förändras genom undervisningen, och för lärarna att förstå sambandet mellan undervisning och lärande. Förändringen kan alltså innebära att kunskaperna om lärandeobjektet fördjupas men också hur olika kontextuella faktorer förändrar förutsättningarna för lärandet. Ett sätt att medvetandegöra att lärandeobjektet förändras är att undersöka, och jämföra, vad lärarna planerar att eleverna ska lära sig (det avsedda lärandeobjektet), vilket lärande som möjliggörs i undervisningen (det iscensatta lärandeobjektet), och vad eleverna visar att det faktiskt lärt sig (det levda lärandeobjektet) (Marton & Tsui, 2004). Vid första anblick förefaller det enkelt att göra skillnad på stadierna. Det avsedda lärandeobjektet är det som lärarna vill att eleverna ska lära sig. Det iscensatta lärandeobjektet är det lärande som tillgängliggörs i undervisningen genom instruktioner, övningar och material, och det levda lärandeobjektet är det eleverna faktiskt lär sig genom undervisningen. I verkligheten finns det inga tydliga gränser mellan det avsedda, iscensatta och levda lärandeobjektet utan faserna går i varandra när lärandeobjektet konstitueras av läraren och eleverna tillsammans i undervisningen. Ofta används olika typer av för- och eftertester som genomförs före respektive efter forskningslektionerna. På så sätt är det möjligt att synliggöra vad eleverna faktiskt

lärde sig och därmed vilket lärande som möjliggjordes samt hur lärandeobjektet förändrades.

I praktiken måste genomförandet av en LS anpassas till det aktuella lärandeobjektet samt till den grupp lärare och elever som ska genomföra undervisningen. Ming Fai Pang och Ference Marton (2003) rekommenderar dock att en LS består av fem steg. Det första steget innefattar att välja lärandeobjekt vilket kan vara ett stoff en förmåga eller ett sammansatt kunskande. Det andra steget innebär att samla information om elevernas erfarenheter och förförståelse av lärandeobjektet exempelvis genom intervjuer för att identifiera kritiska aspekter av lärandeobjektet. Det tredje steget innebär planering och genomförande av forskningslektioner som dokumenteras. Det fjärde steget innebär att forskningslektionerna analyseras och revideras, ofta baserat på någon form av eftertest för att avgöra vad eleverna lärt sig. En cyklisk process brukar därefter vidta där steg tre och fyra återupprepas med reviderade lektioner som utförs och analyseras på nytt. Det femte och sista steget innebär att dokumentera och rapportera resultaten från Learning studyn. Runesson och Gustafsson (2012) har undersökt i vilken utsträckning det är möjligt att använda en kunskapsprodukt grundad på en tidigare LS från Hong Kong med en grupp svenska lärare. Kunskapsprodukten utgjordes av en beskrivning av lärandeobjektets kritiska aspekter samt beskrivningar av variationsmönster för dessa aspekter. Resultaten visar att kunskaper från en LS av detta slag kan kommuniceras till en ny grupp lärare som har vissa kunskaper i variationsteori, och att de kan anpassa och använda resultaten i sitt sammanhang.

För att förstå och analysera relationen mellan undervisning och lärande i en LS behövs teoretiska redskap. Som tidigare nämnts används ibland fenomenografi som analysredskap i syfte att kartlägga elevernas erfarenheter av lärandeobjektet och variationsteori för att designa undervisningen samt för att analysera lektionerna med avseende på vilket lärande som möjliggjordes. Det är också möjligt att kombinera LS med andra lärandeteorier och även didaktisk teori.

Learning study i den här forskningen

Forskningsintresset i det här arbetet har varit att undersöka vad det innebär för gymnasieelever att lära sig resonera historiskt i termer av att kunna tolka historiska källor. Learning study (LS) har använts som metod för att möjliggöra studiet av elevernas lärande och kunnande då tillvägagångssättet erbjuder särskilda förutsättningar för iscensättningen och synliggörandet av lärandeobjektet i undervisningen. LS är viktig för forskningen på två sätt: för det första som en metod för att skapa så goda förutsättningar som möjligt för att utveckla och iscensätta det avsedda lärandeobjektet, och för det andra som en metod att generera kvalitativa forskningsdata för vidare analyser av lä-

randeobjektet. LS erbjuder en metod som sätter fokus på lärandeobjekten, det vill säga kunnandet kopplat till ämnesinnehållet i undervisningspraktiken. Metoden tillskriver också lärarnas undervisningserfarenhet och tysta kunskap betydelse i relation till ämnesdidaktisk forskning och teorier om lärande. Eftersom lärarna är aktiva i att formulera problemställningarna och designa undervisningen skapas potentiellt goda förutsättningar för iscensättningen av lärandeobjekten. Därmed reduceras risken för problem med kunskaps- och idéöverföring mellan forskare och lärare som annars kan omöjliggöra forskningen. LS kan på så sätt både vara praktikutvecklande och teoriutvecklande i ämnesdidaktiskt hänseende. I den här forskningen är LS framförallt teoriutvecklande genom att bidra med empiriskt underlag till den teoretiska typologin om historiskt resonerande.

I genomförandet av en LS synliggörs elevernas sätt att förstå lärandeobjekten genom (bland annat fenomenografiska) analyser av kartläggningar av elevernas uppfattningar och ibland med hjälp av olika för- och eftertest. LS är i grunden interventionistisk och en avgörande fördel med metoden är iterativiteten vilken innebär revideringar av forskningslektionerna baserat på analyser av undervisningen. En problematik är dock att kunna göra tillräckligt djupgående analyser av undervisningen samtidigt som forskningslektionerna genomförs. I de båda LS som den här forskningen baseras på innebar tempot i forskningslektionerna begränsningar vad gäller djupet i de analyser som kunde göras mellan cyklerna. Det faktum att lärandeobjektet var utforskat samt relativt opreciserat och oavgränsat, och forskningslektionerna flera, innebär att de fenomenografiska analyserna gjordes i viss hast och därför blev ofullständiga i relation till andra ordningens perspektiv. Forskningsgruppens bedömning var att analyserna fortfarande hade relevans för revideringarna av forskningslektionerna och att bättre förutsättningar för elevernas lärande skapades. Djupare analyser av datamaterialet i efterhand kunde dock ge nya och delvis annorlunda resultat. Med djupare kunskaper om lärandeobjekten är det sannolikt möjligt för dessa aspekter av forskningsprocessen att konvergera så att forskningen blir direkt, snarare än indirekt, kopplad till genomförandet av själva Learning studyn.

I det här arbetet fokuseras kunnandets natur och vissa redskaps funktion för att utveckla kunnandet, snarare än en specifik undervisningsdesign som iscensattes, testades och reviderades med hjälp av variationsmönster i en LS. Learning studyns funktion i forskningen blir därför framförallt att generera kvalitativa, intressanta och relevanta data som kan kasta ljus över lärandeobjektet och elevernas lärande av historisk källtolkning. Därför ligger inte fokus i forskningen på effekterna av de genomförda revideringarna av forskningslektionerna, utan snarare på de kvalitativa inslagen i elevernas lärande av den historiska tolkningen. Sammanfattningsvis kan konstateras att Learning study företrädesvis har en indirekt funktion i den här uppsatsen genom att erbjuda en lämplig metod att generera forskningsdata.

Den valda forskningsansatsen för upp frågan om resultatens giltighet och generaliserbarhet. Det förefaller rimligt att fråga sig i vilken utsträckning resultat som genererats i en LS av det här slaget äger giltighet i termer av representativitet. I studien har omkring 120 elever i årskurs 1 på en gymnasieskola i Stockholms innerstad deltagit, tillsammans med två lärare. Varken skolan eller eleverna är särskilt utvalda för att vara representativa för gymnasieelever och gymnasieskolor i allmänhet, utan det var lärarnas intresse och vilja att delta som avgjorde valet. Snarare är det så att såväl skolan som eleverna avviker från det ”vanliga” (ytterst är väl alla skolor unika). Eleverna på de båda programmen som deltagit är relativt högpresterande (sett till avgångsbetyg från grundskolan) och i huvudsak motiverade att delta i undervisningen och skolarbetet. Även de deltagande lärarna har flerårig undervisningserfarenhet och har enligt min bedömning goda ämneskunskaper och är ämnesdidaktiskt skickliga. Om frågan om statistisk representativitet vore viktig för studiens resultat skulle med andra ord giltigheten kunna brista i den här studien. Mitt perspektiv är dock att kunnandets kvalitativa innebörd och karaktär är det centrala, och att detta kan studeras på ett bra sätt i den beskrivna skolmiljön. Kanske är det så att duktiga elever och erfarna lärare är en förutsättning för att studera kunnandet? Eleverna i de deltagande klasserna hade generellt sett bra fokus på undervisningsuppgifterna, och de var också vana vid fler än en lärare i klassrummet, så jag bedömer att forskningsgruppens närvaro i undervisningen hade liten inverkan på elevernas arbete.

Frågan om generaliserbarhet kräver reflektion i en kvalitativ studie. Ambitionen i det här arbetet är att belysa kvalitativa aspekter av historisk källtolkning, och att resultaten därmed ska kunna bidra till utvecklandet av den historiedidaktiska teorin, inte att uttala sig generellt om gymnasieelevers lärande av källtolkning, eller att kartlägga svenska gymnasieelevers kunnskap i källtolkning. Eftersom det är kvalitativa aspekter av kunnandets innebörd som ska beskrivas så blir frågan om generaliserbarhet i kvantitativ mening inte mest central, men klart är att studien enbart kan fånga de kvalitativt skilda uppfattningar som finns för den aktuella elevgruppen. Det är rimligt att anta att andra elevgrupper erfar delvis andra aspekter av historisk källtolkning. Den här studien utgör endast ett fall av historisk källtolkning och den bör kompletteras med studier av andra elevgruppers uppfattningar för att få en helhetsbild. Det förefaller dock rimligt att anta att det kunnande och de svårigheter som kommer till uttryck i undervisningspraktiken äger viss generaliserbarhet åtminstone i en svensk kulturhistorisk kontext (se exempelvis Marton, 1981). Kommande studier av elevers lärande av källtolkning kan komplettera bilden med nya innebörder av lärandeobjektet.

En rimlig nivå av generalisering förefaller vara det som Staffan Larsson (2009) beskriver som mönstergeneralisering. Larsson menar att en ambition i en kvalitativ studie kan vara att beskriva eller förstå fenomen på nya sätt, som i det här fallet med historisk källtolkning. Resultatet blir då tolkningar

av det empiriska materialet uttryckt som teoretiska konstruktioner, begrepp eller modeller av mönster i den empiriska världen. Den här typen av generalisering kan vara användbar i en liknande kontext (exempelvis en undervisningssituation) men måste inte med nödvändighet vara det. En tydlig begränsning i den här typen av generalisering är det ibland dolda antagandet om homogenitet mellan grupper som studeras i en viss kontext. Elever, och grupper av elever, erfår rimligen ofta fenomen i undervisningen på liknande sätt, men forskaren måste vara öppen för avvikande uppfattningar. Ytterst är alla elever och grupper unika och ett lärandeobjekt kan ständigt fyllas med nya innebörder.

Det här arbetet har en abduktiv och teoriutvecklande ansats. Med sitt praktikgrundade fokus bedömer jag att arbetet kan bidra med kunskap i relation till det historiedidaktiska begreppet historiskt resonerande, men också i relation till den kontinentala och den angloamerikanska historiedidaktiken. Forskningen kan vara teoriutvecklande på det sättet att den pekar på kontakter mellan traditionerna, och på behovet av ett närmande mellan dem. Abduktionen sker inom ramarna för teoribildningarna men forskningen kan också ses som en vidareutveckling av teoribildningen runt historiskt resonerande. William Stiles (2009) menar att teorier sällan omkullkastas i sin helhet utan att de växer och förändras för att avspegla nya observationer, samtidigt som teorin som helhet är konsistent med tidigare observationer. Stiles talar om den abduktiva forskningsprocessen som att empiriska observationer genomsyrar teorin och att den därmed förändras och anpassas till de nya observationerna. Abduktion beskriver med andra ord processen att formulera nya hypoteser, eller att förklara nya observationer inom ramen för en teoribildning. Nya grundsatser kan inte läggas till hur som helst utan de måste passa logiskt i teorin och den måste fortfarande förklara tidigare observationer. Den här forskningen är på så sätt abduktiv i relation till forskningsobjektet historiskt resonerande. De LS som den här forskningen grundas på tog med sitt disciplinära fokus ett avstamp framförallt i den angloamerikanska traditionen, men forskningens resultat pekar mot fenomen som beskrivs i historiemedvetandetraditionen. Det kan därför finnas ett behov av att undersöka hur de historiedidaktiska traditionerna kan hänga ihop och var kontakterna finns mellan dem. Abduktionen innebär att bidra med kunskaper om hur ett närmande mellan traditionerna kan se ut.

Forskningsdata

Forskningsdata utgörs av transkriptioner av gruppintervjuer som gjordes innan genomförandet av LS, transkriptioner av forskningslektionerna samt transkriptioner av elevgruppers samtal när de arbetar med två tolkningsuppgifter i historieundervisningen. Den huvudsakliga analysenheten i uppsatsen är elevernas samtal med varandra och med läraren när de engageras i histo-

risk källtolkning. Det är således elevernas utsagor i muntlig kommunikation som kommer att utgöra evidens för beskrivningarna av innebörderna av kunskandet och lärandet. Viktigt att notera är att det är samma elevgrupper som deltar i de inledande gruppintervjuerna och i de forskningslektioner som analyseras. Det är långt ifrån allt material som de båda LS genererat som analyseras och används i uppsatsen. I den första artikeln användes en initial kartläggningen av elevernas erfarenheter av en historisk primärkälla. 15 elever i årskurs 1 som gick på SA- och NA-programmen intervjuades. Eleverna valdes slumpmässigt från klasslistorna och tillfrågades om deltagande varvid några tackade nej. Åtta av de intervjuade eleverna gick på NA-programmet, och sju på SA-programmet. Åtta av eleverna var pojkar och sju var flickor. Intervjuerna genomfördes som fem gruppintervjuer där mellan två och fyra elever deltog. Eleverna gick kursen Historia 1B för gymnasiet och befann sig vid tillfället för intervjun ungefär en tredjedel in i kursen. Intervjuerna spelades in audiellt och transkriberades inför den fenomenografiska analysen. Intervjuerna varierade i längd mellan 15 och 20 minuter. Vid tillfället för intervjun hade eleverna inte arbetat med historiska primärkällor i historieundervisningen på gymnasiet.

I den andra artikeln analyserades transkriptioner av sex elevgruppers arbete med källtolkning. Inspelningarna härrörde från den andra LS på SA-programmet, det vill säga det läge då undervisningen och redskapen som användes i undervisningen reviderats under den första LS. Elevgruppernas arbete med de första källövningarna spelades in audiellt och transkriberades. Varje elevgrupp utgjordes av fyra till sex elever som tillsammans jobbade med den historiska källan och den källtolkningsmall som skapades för arbetsmomentet. I den andra artikeln användes också transkriptioner från omkringliggande lektioner för att kontextualisera elevernas arbete med uppgifterna.

Ljud- och videoinspelningarna för de aktuella forskningslektionerna transkriberades i sin helhet och enklare överväganden gjordes angående formen för transkriberingen. Transkriberingarna avspeglade i princip ordagrant vad som sades under lektionerna men de återgav inte nyanserna i form av betoningar, viskningar, röstläge eller liknande. Detta val gjordes på grundval av att det var det kommunicerade innehållet som stod i fokus i analyserna. Dock återgavs frågor och utrop med tillämpliga tecken för att återge vissa nyanser i interaktionen.

Diskussion av metodologi i artiklarna

I den första artikeln användes fenomenografi för att analysera elevernas uppfattningar av en historisk primärkälla och datamaterialet utgjordes av gruppintervjuer av elever. Fenomenografins uppgift är att undersöka och beskriva människors uppfattningar av fenomen som de framträder för dem.

En grundidé i fenomenografin är att det är uppfattningarna och inte de intervjuade individerna som står i centrum. Således avpersonifierades det transkriberade materialet och behandlades som en sammanhållen text som avspeglade en grups uppfattningar om det aktuella fenomenet. Därefter skedde upprepade läsningar av intervjumaterialet i syfte att identifiera och kategorisera olika uppfattningar som framträder genom skillnaderna. Efterhand koncentrerades kategorierna och resultatet blev fyra kvalitativt skilda deskriptiva kategorier av uppfattningar som är del av resultatet i den första artikeln. Den fenomenografiska analysen av intervjumaterialet fördjupades kontinuerligt under forskningsarbetet. De analyser som hanns med innan LS genomförande var inte fullständiga och resulterade framförallt i olika typer av klassificeringar av elevernas utsagor i relation till historiedidaktisk teori. De initiala analyserna bedömdes vara värdefulla för undervisningsdesignen men det är analyserna ur den andra ordningens perspektiv, det vill säga hur något framträder för eleverna, som är intressanta. Den fenomenografiska analysen hanns först med efter genomförandet av de båda LS varför denna inte direkt låg till grund för undervisningsdesignen. Den första artikeln redovisar med andra ord resultaten av den fenomenografiska analysen som företrädesvis utfördes efter forskningslektionernas genomförande.

En viktig fråga i analysen av intervjumaterialet var vilket som var det fokuserade fenomenet; elevernas uppfattning av den historiska källan eller elevernas uppfattning av historisk källtolkning? Intervjusituationen var organiserad på så sätt att eleverna blev presenterade med en historisk primärkälla och frågan som ställdes till dem var; ”vad får vi veta om det förflutna genom att använda den här källan?” En validitetsaspekt att reflektera över är det faktum att intervjusituationen kan uppfattas som att det dels var den historiska källan i sig som var det fokuserade fenomenet, men det kan också uppfattas vara källtolkningen, det vill säga själva tolkningsprocessen, som var fenomenet. Övervägandet i artikeln var att det är elevernas erfarenheter av den historiska primärkällan som var det analyserade fenomenet, men uppfattningarna antas också säga något om vad historisk källtolkning innebär för eleverna.

En utmaning i kvalitativa forskningsansatser ligger i metodens tolkande inslag. I en fenomenografisk analys gör forskaren uttolkningar av materialet som beläggs med citat i en och denna process är subjektiv. Det kan inte utslutas att en annan forskares analys av samma material skulle ge ett delvis annorlunda resultat. Detta är en fråga om vetenskaplig reliabilitet. Ett sätt att bemöta den problematiken är att låta resultaten genomlysas, diskuteras och prövas av andra forskare. I fallet med den här fenomenografiska analysen har resultaten presenterats och diskuterats vid flera seminarier vid Stockholms universitet i syfte att genomlysas och pröva tolkningarna.

Metoden i den andra artikeln är en form av samtalsanalys av elevernas diskussioner när de arbetar med källuppgifterna, men till skillnad från exempelvis CA-analys (Norrby, 2004) ligger fokus på samtalsinnehåll. Analys-

enheten är elevernas samtal i samband med att de i grupp arbetar med två källtolkningsuppgifter. Tillvägagångssättet i den andra artikeln 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, vilket i den här forskningen är den historiska källtolkningen. Transkriptionerna av gruppsamtalen har närlästs och bearbetats i flera omgångar men till skillnad från den fenomenografiska analysen så har inte eleverna avpersonifierats i materialet. I tolkningsarbetet användes det fenomenografiska utfallsrummet och de kritiska aspekterna från den första artikeln som analytiskt ramverk, eftersom det antogs vara ett sätt att beskriva det avsedda lärandet och kunnandet. På så sätt skedde samtalsanalysen genom de kritiska aspekter som etablerades i den första artikeln. I analysarbetet strävade jag efter att identifiera när och på vilket sätt eleverna i sin kommunikation med varandra visade att de urskilde lärandeobjektets kritiska aspekter och hur de försökte skapa mening i arbetet med källorna. De kritiska aspekterna blev därmed ett sätt att organisera det flöde av uppfattningar som elevernas samtalsprocess innebar. Elevernas urskiljande av de kritiska aspekterna blev också ett sätt att beskriva hur deras kommunikativa handlande förändrades allt eftersom de lärde sig och stötte på problem i tolkningsprocessen. Ett grundantagande var att eleverna tillsammans konstruerar och förändrar lärandeobjektet när de samtalar och att alla delar i interaktionen är av värde för att förstå elevernas meningsskapande. Eftersom flera elever var inblandade i samtalen skedde urskiljandet av de kritiska aspekterna i lite olika takt för olika individer, men analysen indikerar också att det var en relativt simultan lärandeprocess. Det vill säga att eleverna urskilde lärandeobjektets kritiska aspekter tillsammans och relativt samtidigt. Ambitionen i den andra artikeln var att visa representativa och typiska resonemang när eleverna urskilde de kritiska aspekterna eller när de upplevde svårigheter i relation till aspekterna. I artikeln används därför relativt många och ibland omfattande elevcitat för att läsaren ska kunna följa analysprocessen. Detta blir ett sätt att skapa kommunikativ validitet för resultaten genom att möjliggöra för läsaren att följa de analytiska resonemangen.

Undervisningsdesign och genomförande

De Learning study som forskningen baseras på föregicks av en kartläggning av elevernas uppfattningar av en historisk primärkälla. Resultatet av analysen blev ett utfallsrum av uppfattningar samt preliminära kritiska aspekter. Dessa användes i designen av undervisningen samt det redskap för källtolkning som konstruerades (se figur 1 nedan). Forskningsgruppens idé var att utifrån variationsteorin arbeta med kontrastering av tolkningsmallens olika aspekter för att möjliggöra urskiljandet av möjliga och rimliga tolkningar. Källtolkningsmallen skulle erbjuda eleverna redskap för tolkningsarbetet i

form av frågor som var strukturerade efter en modell som formulerats av Peter Seixas och Tom Morton (2012). Modellen bygger på tre nivåer, eller fokus, i tolkningsarbetet; källkritik (*sourcing*), kontextualisering (*contextualization*) och jämförelse (*corroboration*) med andra källor. Forskningsgruppen formulerade undersökande frågor utifrån tolkningsnivåerna som skulle riktas mot den historiska källan. Gruppen formulerade också en avslutande del i mallen som skulle rikta uppmärksamheten mot vad vi lär om det förflutna i källan samt vilka historiska frågor källan kan bidra till att besvara eller belysa. Tolkningssmallen fanns som ett digitalt dokument som eleverna kunde samarbeta i och skriva i tillsammans.

Figur 1. Struktur och frågor i källtolkningsmallen

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 avspglas detta i källan?
- Vilka föreställningar, normer eller idéer dominerade när källan skapades? Hur avspglas 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?

Avsikten med tolkningsmallen var att den skulle erbjuda en nödvändig variation av aspekter i den historiska källtolkningen, dels med frågor riktade mot källan (det vill säga källkritik), dels mot den historiska kontexten och dels mot andra källor. Det är värt att notera att forskningsgruppen avsiktligt valde att inte använda sig av de traditionella källkritiska begreppen (*tendens, närhet, beroende* och *äkthet*) i tolkningsmallen, utan försökte formulera några kritiska frågor som var avsedda att få eleverna att reflektera över omständigheter runt källans tillkomst. I klassrumssamtalet runt källtolkningsmallen arbetade lärarna med kontrastering för att eleverna skulle få möjlighet att urskilja olika aspekter av tolkningen. Bland annat kontrasterades rimliga och orimliga uttolkningar av källan och även möjliga och omöjliga historiska

frågor i relation till källan. Avsikten vara att eleverna på så sätt skulle få möjlighet att uppfatta var gränserna för den historiska tolkningen gick.

Undervisningsdesignen ska förstås inom ramen för det undervisningsmoment som genomfördes i relation till målen för gymnasiekursen Historia 1B. Momentet omfattade totalt ett tiotal lektioner och fokuserade Sveriges demokratisering mellan 1850 och 1930 som historisk förändringsprocess. Forskningsgruppens avsikt var att arbeta med tre gruppers inkludering och exkludering i demokratiseringsprocessen. Grupperna som eleverna arbetade med var *arbetare*, *kvinnor* samt *prostituerade*, som representerade de så kallade asociala i samhället. Forskningsgruppen sammanställde historiskt källmaterial för de olika samhällsgrupperna i samarbete med Stockholmskällan, som är ett samarbete mellan Stockholms stad och ett antal samverkande institutioner med syftet att tillgängliggöra historiskt källmaterial från Stockholmsområdet. Inför processen att formulera undervisningsinnehållet, val av historiska fall och källor formulerade forskningsgruppen några vägledande principer som var förankrade i såväl historiedidaktisk forskning som i gruppens undervisningserfarenhet. En viktig princip var att de historiska fallen skulle vara historiskt signifikanta, det vill säga de ska ha inneburit förändringar för många människor över lång tid och/eller de ska avslöja något om historiska eller samtida förhållanden. Vidare skulle fallen ha relevans för oss idag och gå att hänföra till centrala och aktuella frågeställningar (Seixas & Morton, 2012). De historiska frågeställningar som ställdes i undervisningen skulle inte ha givna svar utan skulle avspegla genuina historiska problem och inspirera till vidare undersökningar (Schreiber et al., 2006). Fallen skulle byggas runt olika källtyper såsom fotografier, brev, registerutdrag, tidningsartiklar etcetera, som var nära associerade till varandra i termer av vilka historiska frågor de kunde besvara, men som samtidigt representerade olika perspektiv. Källorna fick gärna motsäga varandra eller ge olika bilder av ett skeende. Totalt omfattade varje historiskt fall 10-15 primärkällor. Forskningsgruppen valde källmaterial som i grunden var trovärdigt och som innehöll tydliga angivelser om vem som skapat källan och när. De historiska fallen organiserades så att de hade två ingångskällor som var representativa och som skulle vara inspirerande ingångar till källmaterialet och de historiska frågeställningar som höll samman fallet. Det var i relation till ingångskällorna som eleverna initialt formulerade sina historiska frågor.

Forskningslektionerna

Forskningslektionerna och redskapen reviderades genom de båda LS men följde den grundstruktur som redogörs för nedan. Genom undervisningen skulle eleverna lära sig formulera och ställa historiska frågor, samt tolka och använda de historiska källorna för att belysa frågorna. Dessutom skulle de tillgodogöra sig kontextuella historiska kunskaper och därmed lära sig om

den historiska förändringsprocess som Sveriges demokratisering innebar. Lektionsdesignen byggde på att växelvis arbeta med de historiska källorna och den historiska kontexten, och parallellt med detta formulera historiska frågor i relation till källorna och kontexten. Under den första forskningslektionen genomfördes ett förtest i syfte att undersöka elevernas uppfattningar och förkunskaper och därefter introducerades kursmomentet samt betydelsen av en rad historiska tankebegrepp (kontinuitet, förändring, inkludering, exkludering etcetera). Under lektionen tittade eleverna på ett avsnitt av "Hundra svenska år" (Häger, 1999) samt använde historiska tankebegrepp för att diskutera inslag i filmen i grupp.

Den andra lektionen innefattade orientering runt historisk källtolkning och källkritik, vilket innebar att läraren förklarade syfte, förhållningssätt och relevanta begrepp⁷. I samband med detta introducerades eleverna till det redskap de skulle använda, källtolkningsmallen. En första tolkningsövning (Gustav Anderssons brev till sedlighetspolisen) genomfördes där eleverna arbetade i projektgrupper om fyra till sex elever och läraren handledde grupperna. Syftet var att eleverna skulle bekanta sig med tolkningsredskapet och en historisk källa och att man tillsammans skulle diskutera tolkandets svårigheter.

Nedan har läraren pratat om den traditionella källkritiken i termer av nyckelbegreppen närhet, tendens, oberoende och äkthet och använt ett aktuellt exempel för att illustrera vad tolkning och källkritik kan spela för roll:

Läraren: Vi kan se det så här lite schematiskt. En gång i tiden har det hänt någonting, det har alltså varit kvinnlig rösträtt - en omröstning i riksdagen till exempel och en lång kamp från vissas sida för att det ska bli någonting. Idag finns det ingen som var med och drev det där som lever. Vi kan alltså inte gå till någon och fråga. [...] Eh, men en historiker dom utgår inte bara från den här, utan historiker utgår också från vad man kallar primärkällorna. Dom är alltså nere i dom här protokollet som Anders Edwardsson och Barbro Hedvall tittar på. Dom går hela tiden tillbaka till dom här ursprungskällorna alltså det som vi kan gå tillbaka till och kolla. Dom var inte med på den här tiden utan måste gå tillbaka till dom, och dom lånar ... till dom här källorna och så skapar historien utifrån det. Det blir alltså en slags växelverkan mellan, mellan källor och den här berättelsen som man skriver ihop sen.

Läraren försöker genom exemplet motivera varför det är intressant och viktigt att arbeta med tolkning och källkritik. Efter den gemensamma diskussionen om tolkning och källkritik utifrån ett samtida politiskt exempel gör läraren en övergång till den uppgift eleverna står inför:

⁷ Läraren diskuterade i samband med detta de källkritiska begreppen närhet, tendens, oberoende och äkthet och förklarade att de skulle använda sig av frågorna i tolkningsmallen.

Läraren: Ja, eh, 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. [...] Och vi har valt ut ett antal källor så att inte ni ska behöva sitta, behöva gå ner till något arkiv själva, och behöva välja. och vi har också förberett en sorts analysmall, som ni ska ha nytta av har vi tänkt er, för att kunna börja med det här.

Här introducerar och motiverar läraren den källövning som förestår. Därpå följer en genomgång av källtolkningsmallen och en introduktion till den första övningskällan. Den tredje lektionen fortsatte med gemensamma genomgångar av den första källövningen samt arbete med en sekundärkälla (utdrag ur Svanström, 2006) som eleverna använde för att revidera sin ursprungliga tolkning av det historiska brevet. Resultatet av arbetet diskuterades i helklass där den historiska källtolkningsprocessen problematiserades.

Under den fjärde lektionen introducerades och fördelades de tre historiska fallen; arbetare, prostituerade och kvinnor mellan grupperna. Eleverna tilldelades, och arbetade med en så kallad ingångskälla som fungerade som introduktion till elevgruppernas historiska fall. Läraren klargjorde här att det nu inte var en övningskälla, utan att det egentliga undersökningsarbetet inleddes i och med den andra gruppövningen. Även här användes tolkningsmallen i arbetet med källan.

Den femte lektionen innefattade en kontextualiserande föreläsning av läraren med ekonomihistoriskt perspektiv och dessutom skedde återkoppling till elevernas arbete med respektive ingångskälla. Lektion sex inleddes med ett eftertest i syfte att undersöka vilket lärande som skett under de föregående lektionerna, och därefter introducerades eleverna till den andra ingångskällan för respektive historiskt fall. Lektionen avslutades med gemensam reflektion i klassen om resultatet av arbetet med källorna.

Historielektionerna fortsatte i undervisningsmomentet med att eleverna under handledning formulerade historiska undersökningsfrågor inom ramen för respektive historiskt fall samt valde historiska källor i relation till sin historiska fråga. Exempel på frågeställningar som formulerades var: vilka argument fanns för och emot den kvinnliga rösträtten, hur förändrades arbetarklassens krav sekelskiftet 1900 eller hur såg man på prostituerade i början på 1900-talet? Totalt sett bearbetade varje elev fem till sex historiska källor. Elevernas arbete med de historiska frågorna och källorna varvades med kontextualiserande föreläsningar av läraren som innefattade politiska och sociala perspektiv på perioden. Även andra historiska sekundärkällor som utdrag ur

historieläroböcker användes. Kursmomentet avslutades med en examination där eleverna argumenterade för sin historiska frågeställning, tolkade en ny historisk källa i syfte att kasta nytt ljus över frågeställningen samt kontextualiserade sin tolkning.

I den andra artikeln analyseras data från den sista av de fyra undervisningscykler som genomfördes. Ett centralt moment i LS är den iterativa processen där undervisningen utvärderas och revideras för att sedan iscensättas igen. Mellan undervisningscyklerna genomfördes olika typer av revideringar av undervisningen av forskningsgruppen. På strukturnivå gjordes en rad förändringar mellan cyklerna. Bland annat skapades ytterligare ett redskap för eleverna som hjälpte dem att sammanställa och skapa översikt över resultaten av arbetet med källorna, examinationen för arbetsmomentet förändrades till att inkludera en för eleverna helt ny källa att tolka i relation till de historiska frågor de hade formulerat och nya sekundärkällor tillfördes undervisningen. Vidare förändrades strukturen och formuleringarna i tolkningsmallen för att göra den mer lättbegriplig och tydlig för eleverna. De revideringar jag bedömer som mest centrala för att möjliggöra lärandet av den historiska källtolkningen innefattar dock framförallt instruktioner och genomgångar i samband med de inledande källtolkningsövningarna. Forskningsgruppens ambition var att skapa förutsättningar för att lära historisk källtolkning och därför var det viktigt att skapa en situation där det inte blev frågan om att "hitta rätt svar" i källmaterialet. Dessutom visade historiedidaktisk forskning att själva tolkningen tog form i en dynamisk process mellan frågorna, källorna och den historiska kontexten. Efter den första cykeln bedömdes att vi inte hade lyckats fullt ut med detta bland annat den första källövningen designades om med ett nytt variationsmönster. Till att börja med genomförde läraren och klassen en gemensam tolkning av källan med hjälp av tolkningsmallen för att synliggöra så många aspekter som möjligt av källan. Sedan konstruerades en uppsättning frågor som den historiska källan (Gustav Anderssons brev till sedlighetspolisen) rimligen kunde bidra till att besvara, samt ett antal frågor som källan rimligen inte kunde belysa. Dessutom formulerade vi möjliga svar på frågorna samt förberedde oss att visa vilka evidens vi grundade vår tolkning på. Nedan följer några av de frågor variationsmönstren byggdes från och som kontrasterades i arbetet med eleverna:

Möjliga frågor till den historiska källan

- Hur uttrycker sig arbetare i kontakt med överhögheten i form av ex. myndighetspersoner mot slutet av 1800-talet?
- Hur uttrycker sig arbetare om sin egen och andra samhällsgrupper?
- Hur agerade sedlighetspolisen på inkommande brev och upplysningar?
- Vad har manliga arbetare för syn på prostituerade kvinnor?

- Vilka rättigheter anser sig arbetare ha i relation till prostituerade och samhället?
- Vilken är synen på ansvaret för könssjukdomars spridning under slutet av 1800-talet?

Omöjliga frågor till den historiska källan

- Hur många hade Dröppel i Stockholm under slutet av 1800-talet?
- Hur stor roll spelade kyrkan i Stockholm under slutet av 1800-talet?
- Hur levde arbetarklassen i Stockholm under slutet av 1800-talet?
- Vilka rättigheter hade kvinnor under slutet av 1800-talet?

Lärarnas anteckningar om resonemang runt möjliga svar

- Andersson värderar sin egen åsikt, ingen uppenbar respekt för myndighetspersoner, svär, kollektivistiska budskap, moraliserar i brevet, uttrycker sig nedlåtande om kyrkan.
- Andersson tycks ha formulerat brevet själv, använder inte skiljetecken, relativt många stavfel, klart budskap, förmodligen gått i folkskolan.
- Andersson uttrycker sig nedlåtande, kvinnan har ansvaret för spridningen av sjukdomar, ingen heder, Kardell ska vara frisk och tillgänglig för hederliga arbetare.
- Andersson och arbetarna är inkluderade i sin hederlighet, de ser sig också som en grupp, men inte Kardell, hon ska kontrolleras, och är ensam, därmed exkluderad. Präster borde exkluderas? Polisen är en representant för de inkluderade.

Genom att kontrastera frågorna och diskutera rimligheten i olika tolkningar var förhoppningen att eleverna skulle uppfatta olika aspekter av källtolkningen i relation till de historiska frågorna, samt erfara att tolkningsarbetet har gränser och att tolkningar måste beläggas i den historiska källan. Det ligger inte inom ramarna för den här uppsatsen att avgöra de beskrivna revideringarnas effekter men forskningsgruppens bedömning var att förändringarna skapade bättre förutsättningar för lärandet av historisk källtolkning. I det fortsatta arbetet formulerade eleverna egna historiska frågor i relation till de historiska fallen och källorna och använde sig därmed av erfarenheterna från de båda inledande övningarna. Forskningsgruppen reviderade forskningslektionerna dels utifrån sina undervisningserfarenheter och de problem de såg i kommunikationen på lektionerna, men också utifrån historiedidaktisk teori samt variationsteori. Det förefaller därför rimligt att tala om att den här forskningen är lärardriven.

Etiska överväganden

I genomförandet av forskningen var Vetenskapsrådets forskningsetiska riktlinjer vägledande vilket bland annat innebar att elever och föräldrar informerades om forskningens syfte, dess genomförande och hanteringen av insamlade data. Detta innebar också att samtycke inhämtades i form av ett skriftligt medgivande från deltagande elever samt att vårdnadshavarna informerades brevlades om forskningen och att de kunde välja att inte låta sonen eller dottern delta (Vetenskapsrådet, 2011). Jag säkerställde också med skolledningen att ingen elev i de deltagande klasserna hade skyddad identitet.

LS planerades och genomfördes av en forskningsgrupp bestående av en forskande lärare (författaren), samt två undervisande lärare som alla är behöriga historielärare. Lärarnas deltagande var frivilligt och de fick viss tid i sina tjänster att genomföra studien. Forskningens genomförande var förankrat med skolledningen som också hade tagit del av och godkänt medgivandeblanketterna. Forskningsdata samlades in med två metoder: enbart ljudupptagningar samt videoupptagningar med ljud. Att göra videoupptagningar med ljud av undervisning är det vanliga i LS vilket kräver särskilda etiska överväganden eftersom upptagningarna potentiellt kan upplevas som ett intrång i elevernas skoltillvaro. Även den filmade läraren kan uppleva situationen som obehaglig eller obekvämt. Forskningsgruppen samtalade därför kontinuerligt om dessa etiska aspekter i samband med genomförandet av forskningen, och pratade också vid flera tillfällen med eleverna om forskningen.

Den inledande kartläggningen genomfördes som gruppintervjuer med elever från de undervisande lärarnas klasser. Inför gruppintervjuerna berättade den forskande läraren om den planerade forskningen samt förklarade att man ville genomföra en förstudie med hjälp av intervjuer och att eleverna kunde välja att delta i samtalen när de blev tillfrågade. Ett urval av elever gjordes från klasslistorna och eleverna tillfrågades, varvid några tackade nej. Frågan gick då vidare till en annan elev. I samband med kartläggningen gjordes enbart ljudupptagningar och i transkriberingsarbetet avpersonifierades eleverna.

I samband med forskningslektionerna gjordes videoupptagningar av undervisningen bakifrån i klassrummet med hjälp av en kamera med extern mikrofon. Det fanns en yta i klassrummet längst bak som inte täcktes av kameran och där informerades elever att de kunde välja att sätta sig om de inte ville vara med på videoupptagningen. Eleverna kunde välja att sätta sig i det hörnet i samband med att lektionen började så de inte behövde kommunicera önskemålet med läraren. Några få elever valde att utnyttja den möjligheten. I samband med gruppövningarna som genomfördes i undervisningen gjordes tre parallella ljudupptagningar av elevgruppernas samtal när de arbetade. Samtliga grupper tillfrågades om ljudinspelningen i samband med att inspelningsutrustningen placerades ut. Enbart forskningsgruppen har han-

terat och transkriberat ljud- och videomaterialet och datamaterialet förvaras på två externa hårddiskar som hålls inlåsta på skilda platser.

Ytterligare ett etiskt övervägande inför studien var den forskande lärarens dubbla roll som undervisande lärare på den aktuella skolan och som forskare i studien. Även om detta förutsågs som en möjlig svårighet ledde det inte till några särskilda etiska problem så vitt är känt av forskningsgruppen. Snarare blev situationen en tillgång då gruppen snabbt kunde komma igång med arbetet eftersom man kände varandra sedan tidigare och hade gemensamma undervisningserfarenheter att referera till.

Sammanfattning av uppsatsens artiklar

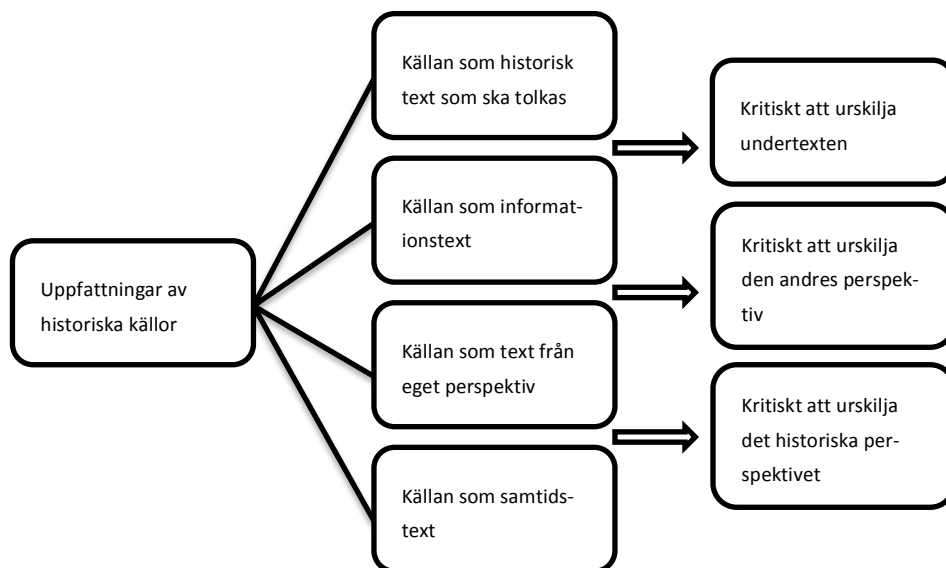
Föreliggande licentiatuppsats innefattar två vetenskapliga artiklar på svenska som publicerades 2014 enligt nedan.

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.

Uppsatsens första artikel undersöker vad elevernas möte med en historisk primärkälla och den historiska tolkningsprocessen innebär i termer av svårigheter och kunnande. Artikeln adresserar tre forskningsfrågor: (1) hur erfar eleverna tolkning av en historisk primärkälla, (2) vad är kritiskt när eleverna tolkar en historisk källa, och (3) vad kan eleverna när de kan tolka en historisk källa? Den första frågan innebär att undersöka elevernas uppfattningar av en historisk primärkälla och historisk källtolkning. Den andra innebär att undersöka vilka svårigheter elever stöter på när de engageras i den historiska tolkningsprocessen uttryckt som så kallade kritiska aspekter. Den tredje frågan innebär att diskutera vad det är för kunnande som eleverna kan förväntas erövra i historieundervisningen - vad är det de ska kunna när de kan tolka historiska källor? Artikeln baseras på gruppintervjuer av 15 gymnasieelever och deras uppfattningar av en historisk primärkälla. Intervjuerna genomfördes som en kartläggning inför en LS om historisk källtolkning och de transkriberade intervjuerna analyserades med hjälp av fenomenografi. Analysen visar att det fanns fyra kategorier av uppfattningar av historisk källtolkning för elevgruppen, och utifrån dessa föreslås tre kritiska aspekter (figur 2 nedan). Kategorierna anses vara hierarkiskt organiserade enligt följande: den första och enklaste var att uppfatta den historiska källan som samtidstext, den andra var att uppfatta källan som text från eget perspektiv, den tredje var att uppfatta källan som informationstext, och den fjärde, och mest sammansatta, att uppfatta källan som historisk text som ska tolkas. Utfallsrummet ska förstås som att underliggande uppfattningar ingick i de överliggande. På så sätt beskriver utfallsrummet en progression av uppfattningar. Mellan de fyra kategorierna av uppfattningar framträdde tre kritiska aspekter, det vill säga aspekter av lärandeobjektet som måste urskiljas för att eleven ska kunna uppfatta källan på nästa nivå. Den första kritiska aspekten föreslås vara att

eleverna inledningsvis måste urskilja det historiska perspektivet på källan, vilket refereras till som en aspekt i en temporal dimension. Innebörden förklaras som att eleverna måste få erfara att vår temporala utgångspunkt, eller det temporala perspektivet, spelar roll för våra uttolkningar av en historisk källa. Det föreslås att det går att visa eleverna hur den historiska berättelsen får olika karaktär beroende på vår tidsmässiga utgångspunkt, och att uppmärksamma dem på risken med anakronistiska uttolkningar. Den andra kritiska aspekten föreslås vara att eleverna måste urskilja den historiske andres perspektiv, vilket kallas en aspekt i en mänsklig dimension. Aspekten innebär att eleverna måste få erfara hur generaliseringar utifrån oss själva och våra schablonföreställningar om det mänskliga påverkar och begränsar vårt sätt att förstå historiska aktörers motiv och avsikter. Den tredje kritiska aspekten föreslås vara att eleverna måste urskilja undertexten i källan i relation till den historiska kontexten, vilket benämns som en aspekt i en kontextuell dimension. Aspekten innebär att eleverna måste få erfara hur kontextuella historiska kunskaper är avgörande för våra uttolkningar av en historisk källa. De här tre aspekterna sammantaget anses kritiska för att eleverna ska uppfatta historiska källor som texter som måste tolkas historiskt för att förstås och bli historiskt meningsfulla. Avslutningsvis förs en diskussion om vad resultaten från fenomenografen kan innebära för historieundervisningen.

Figur 2. Kategorier av uppfattningar och kritiska aspekter av en historisk primärkälla.



Johansson, P. (2014 *kommande*) Att möta det förflutna i de historiska källorna. Ett utforskande av lärande och meningsskapande när gymnasieelever arbetar med två källtolkningsuppgifter i historia. *Nordidactica*. 2014:2.

Uppsatsens andra artikel undersöker historiskt lärande och meningsskapande när gymnasieelever arbetar med källtolkningsövningar i historieundervisningen. Artikeln adresserar en huvudsaklig forskningsfråga: hur ser elevernas processer för lärande och meningsskapande ut när de arbetar med två källtolkningsuppgifter? Baserat på resultaten från den första artikeln förstås kunnandet att tolka historiska källor som att lära sig urskilja de kritiska aspekterna för lärandeobjektet. Frågeställningen innebär för det första att undersöka och beskriva elevernas lärande av källtolkning förstått som ett förändrat deltagande i aktiviteten samt att beskriva svårigheter i denna process. För det andra innebär frågeställningen att undersöka hur eleverna skapar mening i arbetet med de historiska källorna. Fokus i undersökningen är elevernas processer för lärande och meningsskapande. Forskningsdata utgörs av transkriptioner av sex elevgrupperas samtal när de arbetade med två källtolkningsuppgifter och analysen har gjorts med en innehållsligt orienterad form av konversationsanalys. Forskningsprocessen innebar att närläsa de transkriberade elevsamtalen i flera omgångar för att hitta mönster i samtalen med avseende på urskiljning, förändrad interaktion och meningsskapande. 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. Vidare föreslås att urskiljandet av den andra kritiska aspekten – den historiske andres perspektiv - skedde som en kontrastering mellan eleven och den historiska personen, eller som en kontrastering mellan att förstå någons handlade utifrån den historiska situationen och den tolkandes erfarenhet. Slutligen föreslås att den tredje kritiska aspekten – källans undertext - urskildes i en frågande och resonerande process i relation till den historiska kontexten. Olika typer av svårigheter som eleverna stötte på i de här processerna lyfts fram i analysen. Ett viktigt resultat var att elevernas livsvärldsperspektiv tycktes vara centralt i tolkningsprocessen. I grupp samtalen framkom bland annat att elevernas egna frågor samt etiska och moraliska perspektiv på källorna var viktiga i den meningsskapande processen. I en avslutande diskussion dras paralleller mellan elevernas vilja att knyta an till livsvärldsperspektivet och historiemedvetandebegreppet och Rüsens (2004) teori om det narrativa paradigmet. Det föreslås att elevernas historiemedvetande aktiverades när de själva kunde formulera frågor och reflektera över de historiska källornas innebörd. Frågorna de ställde uppstod både i relation till källorna som spår från det förflutna och i relation till samtidsrelaterade funderingar.

Diskussion av artiklarnas resultat

Artikel 1: Vad kan gymnasieelever när de kan tolka historiska primärkällor? Ett utforskande av innebörder och kritiska aspekter av historisk källtolkning

Utgångspunkten för den första artikeln var att undersöka och lära mer om vad kunnandet att tolka historiska primärkällor innebär för gymnasieelever, det vill säga att försöka beskriva vad det är eleverna kan när de kan tolka historiska källor. Artikeln baseras på en fenomenografisk analys av en serie gruppintervjuer som genomfördes inför en LS i syfte att få kunskap om elevernas uppfattningar av historiska primärkällor och historisk källtolkning. Den fördjupade fenomenografiska analysen genomfördes efter att de båda LS var avslutade så resultaten från artikeln användes aldrig i sin helhet för att designa undervisningen. Forskningsfrågorna i den första studien var för det första att undersöka hur eleverna uppfattade en historisk primärkälla och för det andra att undersöka vad som var kritiska skillnader mellan olika uppfattningar. Slutligen var ambitionen att diskutera vad det är eleverna kan när de kan tolka en historisk källa, det vill säga att diskutera vad det är för kunskande som eleverna kan förväntas erövra i historieundervisningen. Det huvudsakliga resultatet av studien var det utfallsrum av uppfattningar och kritiska aspekter för den aktuella elevgruppen som presenterades i figur 2 i avsnittet ovan.

Utfallsrummet för elevernas uppfattningar ansågs vara hierarkiskt organiserat. Att erfara den historiska källan som samtidstext ansågs vara den enklaste uppfattningen och att uppfatta källan som historisk text som ska tolkas den mest komplexa uppfattningen, och det avsedda lärandeobjektet. Utfallsrummet var tänkt att beskriva en progression av uppfattningar och att underliggande uppfattningar ingick i de överliggande. Det finns anledning att uttrycka sig med försiktighet runt den hierarkiska ordningen av uppfattningarna och även benämningarna av kategorierna av uppfattningar. Även om det föreföll vara en tydlig trend i intervjumaterialet att uppfattningarna framträdde i den angivna ordningen fanns det också exempel som visade att erfarenheterna blandades hos eleverna. Det rimligaste är att betrakta utfallsrummet som en hypotes om elevers uppfattningar av historiska källor och av vad som är kritiskt när de lär sig historisk källtolkning. I enlighet med variationsteorin framträdde de kritiska aspekterna, det vill säga det som måste urskiljas för

att eleven ska göra erfaren den på nästa kvalitativt skilda nivå, mellan kategorierna av uppfattningar. Den första kritiska aspekten innebar att eleverna måste urskilja det historiska perspektivet på källan, vilket jag kallade en aspekt i en temporal dimension. Den andra kritiska aspekten innebar att eleverna måste urskilja den historiske andres perspektiv, vilket jag kallade en aspekt i en mänsklig dimension. Den tredje kritiska aspekten innebar att eleverna måste urskilja undertexten i källan i relation till den historiska kontexten, vilket jag benämnde som en aspekt i en kontextuell dimension.

Orsaken till att formuleringen "Källan som..." förekommer i benämningarna av kategorierna i utfallsrummet är att det i den fenomenografiska traditionen antas att världsliga fenomen framträder *som* någonting för en person, det vill säga i relation till de meningsstrukturer vi bär med oss. *Som* indikerar alltså att det är en meningsdimension som synliggörs genom någons erfaren den av ett fenomen - exempelvis fenomenet historisk källtolkning. När den historiska källan framträder *som* samtidstext för eleverna innebär det att den blir meningsfull för dem på samma sätt som texter av idag blir meningsfulla. Därför blir det kritiskt för eleverna att urskilja det historiska perspektivet på källan. När eleven kan urskilja det historiska perspektivet antas uppfattningen av vad källan är förändras till att få en annan innebörd. På så sätt illustrerar utfallsrummet ett slags meningshierarki som blir mer förgrenad allteftersom eleverna urskiljer nya aspekter av lärandeobjektet.

Innebörden i den första kritiska aspekten var att eleverna måste uppfatta det historiska perspektivet på källan som skilt från det samtida perspektivet. Detta innebär en medvetenhet om att den temporala utgångspunkten för vår tolkning av en källa har betydelse för hur vi förstår dess innehåll, och i vilket meningssammanhang källan tar plats. Den kritiska aspekten i den temporala dimensionen kan användas på olika sätt i ett designarbete av undervisning. Det går att visa eleverna hur den historiska tolkningen blir olika beroende på om vi gör den i relation till frågor och förhållanden som råder idag eller om vi utgår från frågor, förhållanden och villkor som rådde vid tiden för källans skapande. Det föreslås att läraren kan kontrastera de båda tidsperspektiven på en historisk källa, och de resultat och resonemang som följer av perspektiven. Ett samtidsperspektiv innebär framförallt att vi försöker förstå oss själva och vår samtid genom att använda en historisk källa medan det historiska perspektivet innebär att vi försöker förstå det förflutna på dess villkor. Denna kontrastering skulle kunna exemplifieras med Gustav Anderssons brev till sedlighetspolisen⁸. De flesta som läser det här brevet idag berörs troligen av mannens frankhet och brist på empati för kvinnan han refererar till. Han framstår som en skrupelfri och omoralisk person. När vi läser källan ur ett samtidsperspektiv upplyser den oss om det som faktiskt förändrats sedan källan tillkomst. Källan berättar hur synen för vad som är acceptabelt och gott har förändrats och att synen på kvinnor har förändrats. Idag är det

⁸ Sök i klartext på www.stockholmskallan.se

bland annat sexköparen som är kriminaliserad, medan det var den prostituerade kvinnan som kontrollerades av polisen vid tiden för brevet. Samtidsperspektivet leder oss dock lätt fel i en historisk källtolkning och resultatet kan bli anakronistiska slutsatser. Det historiska perspektivet innebär att synliggöra den läs- och skrivkunnige arbetaren Gustav Andersson och den tid han levde i och de normer och värderingar som påverkade hans handlingar.

Innebörden i den andra kritiska aspekten var att eleverna måste uppfatta hur generaliseringar från oss själva och schablonföreställningar om vad det är att vara människa påverkar vårt sätt att se på historiska aktörer. Detta innebär att medvetandegörande hur våra erfarenheter är begränsade när det gäller att förstå historiska aktörers motiv och avsikter. Det föreslås att också den här kritiska aspekten kan medvetandegöras genom kontrastering av det som rimligen går att ha en uppfattning om, och det som blir svårt att förstå utifrån sig själv. I exemplet med Gustav Anderssons brev till sedlighetspolisen kan detta vara en intressant tankeövning. Vissa delar i Anderssons resonemang kan mycket väl vara tillgängliga för eleverna, som hänvisningarna till kamraterna på verkstaden eller de emancipatoriska dragen i hans arbetaridentitet. Däremot skulle hans syn på de prostituerade sannolikt vara svårare att förstå genom den egna erfarenheten. Det är också möjligt att synliggöra den temporala aspekten tillsammans med den mänskliga och medvetandegöra samtida schabloner om kön och identitet, och att kontrastera dem mot den historiska situationen i brevet. Under 1970- och 80-talet blev uttrycket historisk empati populärt i historieundervisning och detta ligger nära den andra kritiska aspekten. Bland andra Lee och Shemilt (2011) varnar för konsekvenserna av ett felriktat empatiserande med historiska aktörer. De menar att försöken att arbeta med historisk empati ofta fått fel effekt när empati fick betydelsen ”känna med” eller ”känna som” individer i det förflutna. För elever tog den historiska berättelsen efter den typen av analyser snarast sagans form och hade därmed inget med historia att göra. Lee och Shemilt menar att det saknas utprovade undervisningsmetoder för att arbeta med historisk empati i klassrummet. Kanske ska kontrasteringen av det egna och den andres perspektiv ses som ett bidrag i relation till begreppet historisk empati? Poängen med kontrasteringen är att medvetandegöra skillnaden i perspektiv som en grund för den historiska tolkningen, samt medvetandegöra att det finns var gränser för vad som är möjligt att uttolka. Lee och Shemilt är tveksamma till om det är vettigt att ägna tid åt övningar i historisk empati överhuvudtaget i historieklassrummet, men slutsatserna från den första artikeln indikerar snarast att det är nödvändigt att öva just denna perspektivförflyttning om eleverna ska ha en rimlig chans att lära sig historisk källtolkning. Frågan är om det går att lära sig historisk källtolkning utan att öva sig i perspektivtagandet?

Innebörden i den tredje kritiska aspekten var att urskilja källans undertext i relation till den historiska kontext som den tillkommit i. Den sista kritiska aspekten är i hög grad abstrakt och handlar om att medvetandegöra relation-

en mellan den enskilda källans olika lager i relation till en eller flera historiska kontexter. Att läsa mellan raderna, eller att söka innehållet bortom texten, gör eleverna även i andra skolämnen som svenska eller samhällskunskap, men i historia görs det i relation till historiska referenskunskaper. Relationen mellan det specifika i källan, och det kontextuella tycks vara dubbel: å ena sidan krävs i någon mån kontextuella kunskaper för att kunna läsa undertexten, men sökandet efter tolkningsmöjligheter kan också bidra till de kontextuella kunskaperna, och skapa motiv för att ta reda på mer om historiska förhållanden i en viss tid. I exemplet med Anderssons brev till sedlighetspolisen kan historiska referenser exempelvis utgöras av arbetarrörelsens formerande, Sveriges sekulariseringsprocess, urbanisering i samband med industrialiseringen eller folkskolereformen. En komponent i den tredje kritiska aspekten är att förstå relationen mellan tolkning och belägg. Att urskilja undertexten i relation till kontexten är den kritiska aspekten, men ett viktigt inslag är också att kunna hänvisa till specifika delar av en källa som anförs som belägg för en viss tolkning. I en undervisningsdesign är det möjligt att tänka sig olika övningar som bygger på relationen mellan kontext, undertext och belägg. Den högsta kategorin av uppfattningar och det avsedda och utvecklade kunnandet att tolka historiska källor innebär ett medvetandegörande av vad kunskap i historia är, och hur de historiska berättelserna kommer till. Den elev som utvecklar kunnandet vet att historiska fakta och berättelser utgörs av tolkningar av historiska källor, samt att källor kan tolkas på olika sätt. Eleven vet också att vissa tolkningar är bättre än andra av särskilda orsaker, och att tolkningarna beläggs i källorna.

Det empiriska material som analyserades i den andra artikeln ger anledning att kommentera en alternativ tolkning av utfallsrummet, även om det ursprungliga syftet inte var att utveckla fenomenografin. I den andra artikeln användes utfallsrummet som ramverk för analysen och resultaten föranleder en diskussion av förhållandet mellan de båda kategorierna i mitten av utfallsrummet: källan som text från eget perspektiv och källan som informationstext. I relation till intervjumaterialet i den första studien föreföll det rimligast att placera kategorierna i den föreslagna ordningen, men analysen i den andra artikeln visade att en omvänd placering kanske är möjlig. I så fall skulle uppfattningen av källan som informationstext föregå uppfattningen av källan som text från eget perspektiv. Det som talar för denna justering är att eleverna när de tydligt urskiljer den andres perspektiv i historien ofta också läser undertexten i källan i relation till de historiska referenskunskaperna. På så sätt har de i någon mån redan tagit sig förbi uppfattningen att läsa källan som informationstext när de urskiljer den andres perspektiv. En sådan omkategorisering av uppfattningarna skulle kanske innebära delvis nya kritiska aspekter. Detta är dock inte en analys som kommer att drivas vidare här.

Det finns inte någon omfattande svensk historiedidaktisk forskning om elevers lärande av historisk källtolkning vilket är lite förvånande eftersom det är en av historikerskråets huvudsakliga arbetsuppgifter. Möjligen beror

bristen på forskning inom området på ett förgivettagande av vad källkritik och källtolkning är och bör vara i skolämnet historia. Traditionellt sett kännetecknas källkritiken av de undersökande begreppen tendens, beroende, närhet och äkthet och de flesta erkänner värdet av de perspektiven. Den källkritiska metoden diskuteras dock av historiker och har ibland kritiserats för att vara traditionstyngd och fyrkantig. Bland annat Maria Ågren (2005) efterfrågar en uppdatering av källkritiken och argumenterar för att den bör ges en bredare explicit innebörd. Detta förutsätter att man skapar begrepp för den tysta kunskap historiker besitter. Ågren gör detta genom att utvidga källkritiken till att omfatta begreppen *synlighet*, *vikt* och *trovärdighet*, där den klassiska källkritiken ryms i det sista begreppet. Ett annat sätt att uttrycka detta är att tala om relevans och representativitet. Ågren menar att källorna är mångstämmiga och att historikern måste ha en sensibilitet för källornas olika tolkningsmöjligheter. Också Rolf Torstendahl (2005) är kritisk mot den ”den svenska källkritiska fundamentalismen” och han efterfrågar en metodologisk breddning och öppenhet inom historievetenskaperna. Kanske har en självklar och dominerande uppfattning om källkritik i historieämnet inneburit att det inte uppfattats finnas något behov av forskning inom området?

De flesta skandinaviska historiedidaktiker hänvisar till den forskning som gjorts i Storbritannien inom *The Schools Council History Project 13-16*, (Shemilt, 1983) samt CHATA-projektet (*Concepts of History and Teaching Approaches, 7 to 14*) (Ashby, 2005). Resultaten från den här artikeln ska ses som kompletterande i det sammanhanget. De brittiska studierna resulterade i flera progressionsmodeller för elevers förståelse av olika historiedisciplinära fenomen. I artikeln hänvisas till Lees och Shemilts modell för uppfattningar av tillförlitligheten hos historiska källor, men man har också skapat modeller för elevers uppfattningar av historiska belägg till exempel. De brittiska didaktikerna har arbetat med omfattande empiriska material och Shemilt (1987) menar att man använt kvalitativa metoder från fenomenologin. Det förefaller dock oklart hur analyserna gått till. Min uppfattning är att progressionsmodellerna ska förstås i en utvecklingspsykologisk tradition där målet är det högsta stadiet, det vill säga det ”historiskt rätta sättet att tänka”. De underliggande stadierna är då inte exempel på historiskt tänkande utan snarare uttryck för en brist på historiskt tänkande. Shemilt frågar sig explicit om det ens är möjligt för eleverna att utveckla det önskade historiska tänkandet i de skolåldrar man studerar.

Den progressionsmodell som föreslås i den här artikeln ska snarare förstås i relation till den kontinentala traditionen där alla antas ha ett historiemedvetande och där det historiska tänkandet har olika kvaliteter och framträder i olika former. Detta sätt att betrakta utfallsrummet innebär att kategorierna av erfaren den kan ses som uttryck för elevernas historiemedvetanden. Kanske kan man då säga att kategorierna av erfaren den representerar aspekter av historiemedvetandet? Detta innebär att eleverna antas tänka historiskt i alla kategorier och att tänkandet har olika kvaliteter på olika nivåer. Allteftersom

eleverna urskiljer och erfar de kritiska aspekterna av historisk källtolkning förfinas och utvecklas deras historiska tänkande, och därmed deras historiemedvetande.

Elevernas vardagsföreställningar om det förflutna blir i britternas progressionsmodeller närmast ett problem eftersom de medför olika tankefel, medan de i relation till progressionen i den här artikeln blir en utgångspunkt för det historiska lärandet och meningsskapandet. Skillnaderna i förhållningssätt får konsekvenser för hur såväl lärare som elever betraktar kunskap i historia och hur förutsättningarna för lärande och mening skapas i klassrummet. Jag påstår i artikeln att den översta kategorin beskriver erfarenheten i en för historieämnet specifik epistemologisk dimension där de underliggande kategorierna ingår i den högsta. I ljuset av den här diskussionen kan det dock vara intressant att öppna för en omtolkning av resultatet. En möjlighet är att orientera de historiska, mänskliga och kontextuella dimensionerna horisontellt i stället för vertikalt under en sammanhållande och överordnad epistemologisk dimension. I en sådan modell blir de historiska, mänskliga och kontextuella dimensionerna jämbördiga och nödvändiga delar av den överordnade epistemologiska dimensionen. En sådan modell kanske skulle förstärka kopplingen till historiemedvetandetraditionen genom att visa att kategorierna av uppfattningar representerar olika former av historiskt tänkande som kanske inte är hierarkiskt ordnade? Detta är dock en analys som jag inte kommer att gå vidare med i den här uppsatsen.

En fråga avslutningsvis är hur progressionsmodellerna ska användas? Lee och Shemilt menar att modellerna ska vara vägledande för läraren i planering av undervisning och användas för att bedöma progression i elevernas tänkande. Således kan de användas både för att designa och utvärdera undervisning, men det är inte klart hur modellerna blir användbara redskap för lärarna. I relation till detta resonemang kan förslagen på kritiska aspekter vara ett unikt bidrag. Idén om kritiska aspekter tror jag är en lärartillvänd och användbar information i planering av undervisningen eftersom de riktar uppmärksamheten mot det som är svårt för eleverna. Det viktiga resultatet i den här artikeln är hypotesen om de kritiska aspekterna, som kan ligga till grund för olika undervisningsdesigner. Det återstår att pröva hypotesen med verkliga tolkningsuppgifter i undervisningen men de kritiska aspekterna bör kunna bidra med nycklar till elevernas lärande av historisk källtolkning. En utgångspunkt är att det är viktigt att utgå från, och synliggöra de föreställningar och erfarenheter som eleverna har med sig in i klassrummet och att betrakta dem som en tillgång i undervisningen och en förutsättning för elevernas lärande.

Artikel 2: Att möta det förflutna i de historiska källorna. Ett utforskande av lärande och meningsskapande när gymnasieelever arbetar med två källtolkningsuppgifter i historia

Upprinnelsen till den andra artikeln var en undran över hur elevernas lärande av historisk källtolkning går till och hur de skapar mening av arbetet med de historiska källorna. För det ändamålet riktades uppmärksamheten mot historielektionerna samt mot elevernas arbete med några av källtolkningsuppgifterna. Tidigt i forskningsprocessen framgick att elevernas samtal om källorna hade olika karaktär i den gemensamma klassrumsdialogen och när de arbetade självständigt i grupp med uppgifterna, vilket föreföll särskilt intressant. I klassrumssamtalet med läraren var interaktionen relativt förväntad och troligen ganska typisk för historieundervisning på gymnasiet. Som kontrast till helklassamtalet framkom det i elevernas grupparbete med de enskilda källorna betydligt mer om hur de tänkte runt och processade källornas innebörder. Inspelningarna från elevernas ”hemliga” samtal gav en spännande inblick i deras uppfattningar av uppgifterna och historieämnet. Syftet i artikeln blev därför att belysa elevernas lärande och meningsskapande av historisk källtolkning. Den huvudsakliga forskningsfrågan formulerades som att beskriva elevernas processer för lärande och meningsskapande när de arbetar med två källtolkningsuppgifter. De kritiska aspekterna som formulerades i den första artikeln och som antogs vara viktiga för lärandet av historisk källtolkning användes som organiserande kategorier för analysarbetet. Därmed kan man säga att analysen i den andra artikeln genomfördes *genom* de kritiska aspekterna från den första artikeln. Ambitionen var att beskriva hur det kan gå till när eleverna urskiljer de kritiska aspekterna i arbetet med källorna samt beskriva problem de stöter på som eventuellt omöjliggör urskiljandet och separerandet av de kritiska aspekterna.

Det huvudsakliga resultatet i den andra artikeln är beskrivningar av elevernas processer för lärande och meningsskapande. Det som är påtagligt vid en läsning av transkriptionerna av elevernas samtal är hur diskussionen böljar fram och tillbaka. Det är inte ett samtal som karaktäriseras av att eleverna har en fråga framför sig och att de linjärt och systematiskt resonerar sig fram till ett svar. I artikeln beskrivs dessa böljande samtal som ett möte mellan historieämnets kunskapsdomän och elevernas livsvärld. Kanske kan man tala om samtalen runt källorna som ett slags kontinuerlig ”förhandling” mellan historieämnet och livsvärlden där ny mening skapas? I denna process var bland annat elevernas egna frågor viktiga. I analysen av samtalen föreslås att eleverna urskiljde den första kritiska aspekten - det historiska perspektivet på källan – som en skillnad mellan deras samtid och det förflutna. Deras lärandeprocess skedde i kontinuerlig kontrastering mellan nu och då. Eleverna tycktes fästa särskild uppmärksamhet på etiska och moraliska aspekter i käll-

lorna men också andra idéer och samhällsförhållanden som de ansåg skilde. Det föreslås att den gemensamma utgångspunkten i relation till den första kritiska aspekten är elevernas livsvärld. Vidare föreslås att eleverna urskilde den andra kritiska aspekten – den historiske andres perspektiv – som en skillnad mellan elevens uppfattning om sig själv och den historiska personen. Processen kan beskrivas som ett slags kontrastering mellan att förstå någons handlade utifrån den historiska situationen och den tolkandes erfarenhet. Detta var en svår balansakt för eleverna som i flera fall resulterade i anakronistiska och presentistiska resonemang. Kanske kan problemen i relation till de båda första kritiska aspekterna beskrivas som en svårighet för eleverna att separera de temporala och mänskliga perspektiven? Lärandet kan då beskrivas som en process där förmågan att separera det samtida och historiska perspektivet, samt det egna och den andres perspektiv, övas.

Det är rimligt att anta att de valda källornas karaktär (fokus på prostitution) inbjöd till moraliserande resonemang och etisk positionering. De källor som användes för övningarna kan med andra ord ha förstärkt det etiska inslaget i elevernas samtal. Intressant var att flera elever i den kontrasterande processen använde en strategi som innebar att ta hypotetiska historiska roller varifrån alternativa tolkningar testades. För de elever som prövade detta tycktes det vara ett sätt att kliva ur det egna perspektivet på ett medvetet sätt. Under källövningarna gjorde eleverna denna perspektivförflyttning spontant - inga explicita instruktioner inbjöd till agerandet. Det kan vara intressant att testa tolkningsstrategin systematiskt i en undervisningsdesign exempelvis i övningar av rollspels- eller simuleringskaraktär. Kanske kan det vara ett effektivt sätt att lära denna aspekt av källtolkningen? Att betrakta en historisk källa som en historisk karaktär och att sedan kliva ur rollen och läsa källan som historiker kanske är ett effektivt sätt att urskilja och förstå såväl den temporala som den mänskliga aspekten av källtolkningen.

Det är inte lika uppenbart hur elevernas lärandeprocess ser ut i relation till den tredje kritiska aspekten, att urskilja källans undertext i relation till den historiska kontexten. Klart är att de urskiljer undertexten i en frågande och resonerande process där de efterhand lyckas separera text och undertext med hjälp av kontextuella historiska kunskaper. Det tycks vara svårt för eleverna att separera källtexternas explicita betydelser från undertexternas implicita innebörder. Ett utdrag från Gustav Anderssons brev till sedlighetspolisen kan exemplifiera detta:

Hos Lundewall, Hantverkaregatan No 16 b å Kungsholm bor en flicka från Upsala Jenny Kardell som har smittad mej med Dröppel, den har hon fått af den der Läsareprästen eller någon annan djäfla prädikant som hon springer ti på dagen [...].

Flera elever går i sina samtal inledningsvis på den explicita informationen i brevet där Andersson menar att Kardell blivit smittad av en präst eller predi-

kant. Diskussionen handlar då om det är mest sannolikt om detta stämmer eller inte. Elever som förstår att texten kan ha underliggande betydelser kan separera texten från undertexten och söka andra innebörder. De här eleverna funderar relativt omgående på om Anderssons påståenden om präster exempelvis kan betyda något annat än att hon smittats av en präst. Exempelvis att hans påstående kan ses som ett uttryck för en pågående sekulariseringsprocess eller som ett motstånd mot kyrkans traditionella inflytande över en alltmer medveten och organiserad arbetarklass.

Historiska referenskunskaper är viktiga i tolkningsprocessen men eleverna behöver inte ha alla fakta för att kunna tolka historiska källor. Materialet visar att det kan räcka med några historiska nyckelkomponenter, grundläggande historisk begrepp eller händelser för att en kontextualisering av källan ska kunna ske. Ett möjligt designelement kan vara att utifrån historiska frågor konstruera övningar som för samman tre komponenter: kontextuella historiska fakta, extrakt från primärkällor samt historiska uttolkningar. En sådan övning skulle kunna vara uppbyggt som ett ”pussel” där lappar med ett historiskt innehåll från de tre komponenterna sätts samman som ett svar på en historisk fråga och där eleverna får argumentera för sin uttolkning av det historiska fenomenet. Detta kan vara ett sätt att koppla samman kontext, belägg och undertext på ett begripligt sätt för eleverna. Genom att skapa genomtänkta variationer av de olika delarna i relation till det historiska innehållet bör eleverna kunna få erfarenhet av vad som är rimliga och orimliga uttolkningar av materialet. Att förstå sambanden mellan kontext, text och undertext förefaller avgörande i lärandet av källtolkning och kanske är det nyckeln till förståelse av vad historisk kunskap är.

Tolkningsmallens frågor bidrog till att rikta elevernas uppmärksamhet mot olika aspekter av den historiska källtolkningen och förefaller ha varit en hjälp för eleverna i urskiljandet av källornas undertext. Lärarnas avsikt var att rikta uppmärksamheten mot frågor som svarade mot olika aspekter av den historiska källtolkningen snarare än att använda de källkritiska begreppen äkthet, tendens, beroende och närhet. De traditionellt källkritiska aspekterna adresserades indirekt genom frågorna i tolkningsmallen men lärarna pratade också om begreppen i inledningen av undervisningsmomentet. Frågorna tycks ha fungerat som lärarna avsåg. Eleverna fäste uppmärksamhet på de aspekter lärarna avsåg men också andra saker. Frågorna inbjöd i flertalet fall till historiska resonemang där eleverna testade olika tolkningar i en prövande och argumenterande process. I relation till tolkningsmallen gjorde sig dock den underliggande skolkulturen påmind och några elever missförstod mallens utformning och även frågorna som vid några tillfällen antogs ha ”ett rätt svar”. Genomgångarna av uppgifterna i helklass hade en ganska traditionell karaktär och motsvarade ett slags ”fråga-svarkultur” mellan elever och lärare vilket möjligen motverkade det avsedda lärandet av källtolkning. Detta är en påminnelse om att historia av tradition varit ett auktoritärt ämne där innehållet hanterats utan att direkt ifrågasättas eller prövas i tolkningsprocesser.

Resultaten från studien påminner om skol- och klassrumskulturens inflytande över elevernas deltagande i undervisningen samt om det faktum att med ett historiedisciplinärt fokus är det lätt att glömma elevernas perspektiv på verksamheten. Om inte undervisningen och uppgifterna upplevs som meningsfulla riskerar historieundervisningen att bli meningslös för eleverna.

Resultaten i den andra artikeln kan relateras till det omfattande historiedidaktiska projektet *Reading like a historian* som leds av Sam Wineburg vid Stanforduniversitetet (<http://sheg.stanford.edu/>). Wineburg (2001) talar om disciplinärt historiskt tänkande som onaturligt och menar att vårt naturliga sätt att tolka rent kognitivt inte motsvarar det som förväntas i historievetenskapen. Det krävs utbildning och träning i historievetenskapliga förhållningssätt för att tänka på rätt sätt. Wineburg har visat hur både elevers och lärares naturliga sätt att tolka historiska dokument lätt leder in i moraliserande resonemang snarare än historisk källtolkning (Wineburg, 2010). Skälet till skillnaderna i tolkningarna av dokumenten var att elever och lärare inte hade lärt sig de tankestrukturer som karaktäriserar historiskt tänkande – de gick på sin naturliga intuitiva och tolkning – medan professionella historiker hade lärt sig de disciplinära förhållningssätt som hindrade dem från att gå in i tolkningsfällorna. Ambitionen i Stanfordprojektet har varit att lära elever arbeta med historiska källor på det sätt som man uppfattar att historiker gör. Trots att man kommit långt i designen av källuppgifter kvarstår problemet att eleverna inte reflekterar över sin egen subjektivitet i arbetet med källorna (Reisman & Wineburg, 2012). Avishag Reisman och Sam Wineburg reflekterar över att man lagt stort fokus på de kognitiva redskapen och begreppshandlingen i projektet, men att man inte lyckats förankra en medvetenhet om det subjektiva tolkande perspektivet:

Indeed, this study showed that it was easier to achieve statistically significant results on reading comprehension, than to create classroom conditions where students acknowledged their historical subjectivity.

Den här kommentaren är central och indikerar att man inte lyckats etablera förståelsen hos studenterna om kopplingen mellan tolkning och historisk kunskap. Resultaten i den här artikeln påminner om vikten av att eleverna får syn på sitt eget perspektiv när de arbetar med historiska källor. I de övningar som konstruerats inom Stanfordprojektet antas studenterna inta historikerns distanserade och ”objektiva” roll i relation till det historiska materialet. Inget i instruktionerna inbjuder till diskussioner eller tankar om de historiska fenomenens betydelse i vår samtid eller för studenterna. Kanske misslyckas man skapa förutsättningar för ett medvetandegörande av subjektiviteten i tolkningsprocessen eftersom studenternas meningsskapande av historiska fenomenen inte synliggörs i historieundervisningen? Enligt min mening bör historieundervisningen ha som mål att eleverna ska förstå sin subjektivitet i tolkningen av källorna. Utifrån resultaten i uppsatsens andra

artikel blir min hypotes att det är viktigt att synliggöra elevernas livsvärldsperspektiv i källtolkningsprocessen både ur ett lärandeperspektiv och ur ett meningsskapande perspektiv. Detta innebär bland annat att de historiska frågor undervisningen utgår från måste ha relevans för eleverna.

Resultaten i den andra artikeln tycks peka på ett behov av att ta erfarenheterna från såväl historiemedvetandetraditionen som historiskt-tänkandetraditionen på allvar i undervisningen. Det förefaller nödvändigt att beakta meningsdimensionerna i historiemedvetandetraditionen samtidigt som det praktiska arbetet i historieundervisningen vägleds av källkritiska förhållningssätt och historiska tankeredskap. Ett oreflekterat fokus på elevernas sätt att förstå historia är riskabelt eftersom det kanske befäster ett okritiskt och icke-historiskt tänkande vilket motverkar undervisningens syfte. En sådan varning ligger i linje med Lee och Shemilts (2011) beskrivningar av hur historisk empati som begrepp ”missbrukats” och urvattnats i undervisningen. Samtidigt är det orimligt att förvänta sig att skolelever är motiverade att ta sig an historieämnet på det självklara sätt som historiker gör. Historiker har ofta en livslång passion för sitt ämne och har integrerat de disciplinära förhållningssätten i livsvärlden. Om historieämnet ensidigt fokuserar källkritiken och de disciplinära förmågorna riskerar ämnet att bli meningslöst för flertalet elever och de förstår inte sin egen roll i skapandet av historia. Utifrån det här resonemanget är en historiedidaktisk syntes av perspektiven i de båda traditionerna önskvärd så att historieämnet utvecklas i en riktning där det utvecklade historiemedvetandet och den historiska bildningen möjliggörs.

Den andra artikeln ger exempel på hur elevernas historiemedvetande aktiveras i mötet med de historiska källorna och hur det kommer till uttryck i de kommunikativa handlingar eleverna riktar mot frågorna och källorna. Elevernas livsvärldsperspektiv är utgångspunkten i tolkningsprocessen och avgörande för lärandet och meningsskapandet. Lärandet kan karaktäriseras som en process där eleverna skaffar sig erfarenhet av att separera de temporala, mänskliga och kontextuella dimensionerna i källtolkningen. Det historiska kunnandet innebär att ha förmågan att separera det samtida och det historiska perspektivet, de egna och den historiske andres perspektiv, samt att kunna separera text och undertext i relation till den historiska kontexten. I den historiska bildningen är erfarenheterna från livsvärlden och den historiska disciplinen av nödvändighet sammanfogade. Meningsskapande tycks nära förknippat med elevernas egna frågor som ofta har en etisk eller moralisk innebörd.

Avslutande reflektion: Att tolka spåren från det förflutna

Den här uppsatsen har genom två artiklar undersökt historiskt resonerande så som det kommer till uttryck i historisk källtolkning. Dels har frågan om vad elever kan när de kan tolka historiska källor undersökts och dels har deras processer för lärande och meningsskapande undersökts. I den första artikeln beskrevs lärandeobjektet historisk källtolkning och tre kritiska aspekter identifierades: en aspekt i en temporal dimension, en aspekt i en mänsklig dimension och en aspekt i en kontextuell dimension. Slutsatsen är att det historiska kunnandet att tolka källor innebär att ha förmågan att, för det första, urskilja och separera det samtida och historiska perspektivet på källan. För det andra, att urskilja och separera det egna och den andres perspektiv på källan och för det tredje, att urskilja och separera undertexten från källtexten i relation till den historiska kontexten. Detta innebär också att eleverna kan identifiera och erkänna sin egen subjektivitet i tolkningsprocessen i relation till det historiska fenomenet. Den andra artikeln har undersökt elevernas lärande och meningsskapande av historisk källtolkning och lyft fram elevernas subjektivitet och livsvärld som centrala i de processerna. Särskilt har etiska och moraliska dimensioner av historien inspirerat till historiskt resonerande. Slutligen har klassrumskulturen lyfts fram som både möjliggörande och hindrande för att historiskt resonerande ska ske. De två Learning study som låg till grund för artiklarna hade en historiedisciplinärt inspirerad undervisningsdesign, men resultaten har pekat i riktning mot historiemedvetandetraditionen där elevernas livsvärld och subjektivitet lyfts fram som centrala för både lärandet och meningsskapandet.

Resultaten från artiklarna pekar på att innebörden av att lära sig historisk källtolkning i mindre utsträckning handlar om att lära sig källkritiska begrepp och procedurer och mer om att förstå vad kunskap i historia är, hur historisk kunskap kommer till och hur säker den är. I syfte att sätta in källtolkningen i ett historiedidaktiskt sammanhang kopplades kunnandet till en komponent i van Dries och van Boxtels (2008:94) typologi för historiskt resonerande: att använda historiska källor. van Drie och van Boxtel definierar användningen som ”att utvärdera källor i förhållande till specifika historiska frågor samt att identifiera, tolka och bekräfta information i källorna i

syfte att belägga påståenden om det förflutna”⁹. Författarna har en företrädesvis konstruktivistisk och objektivistisk syn på användningen av historiska källor vilket gör att de placerar sig nära den angloamerikanska traditionen där eleverna förväntas ta historikers roll. Typologin kanske lika väl kan beskriva yrkesverksamma historikers verksamhet som skolelevers historiska resonering. Det är en väsentlig skillnad på att använda historiska källor för att producera nytt historiskt vetande i en akademisk miljö, vilket är historikers uppgift, och att använda historiska källor i undervisningen för lärande av historia, vilket är elevers uppgift. Historiker har redan ett utvecklat historiemedvetande, de kan tolka historiska källor och de upplever historia som meningsfullt. För skolelever är lärandet av historia det viktiga och då kan erfarenheten av processen att ställa frågor och att resonera runt olika svar i relation till historiska källor vara lika viktig som svaren på de historiska frågorna. Min hypotes är att historiskt resonering som källtolkning kan ses som en representation för det aktiverade historiemedvetandet, och att eleverna genom att engageras i källtolkning kan utveckla sitt historiemedvetande. För att uppnå detta syfte, och för att utgå från elevernas perspektiv, bör enligt min mening källtolkningen även kopplas till dekonstruerande perspektiv där källorna används för att undersöka samtida historiska berättelser och frågor om hur historia används i olika sammanhang. På så sätt kan den historiska källtolkningen bli ett viktigt kunnande i relation till frågor om historiebruk.

Resultaten från artiklarna bör kunna bidra till förståelsen av historiskt resonering som källtolkning på några olika sätt. För det första lägger resultaten tonvikten på *tolkningen* av de historiska källorna och inte på den generella användningen av dem. Begreppet användning i van Dries och van Boxtels typologi får närmast en instrumentell innebörd där det egentliga målet är de konstruerade historiska berättelserna. Begreppet tolkning menar jag har en kvalitativ och meningsbärande innebörd som riktar fokus mot en process av lärande och meningsskapande som kan utveckla historiemedvetandet. Att förstå det historiska resonering som källtolkning snarare än som användning av källor tycker jag riktar uppmärksamheten mot elevernas läroprocesser snarare än mot de historiska berättelserna. Resultaten pekar vidare på vikten av att synliggöra elevernas *subjektivitet* i relation till det historiska resonering. Detta är betydelsefullt då såväl lärandet som meningsskapandet av historisk källtolkning sker i relation till eleverna, men denna aspekt synliggörs inte i typologin. Mitt förslag är att föra typologin närmare historiemedvetandetraditionens förhållningssätt för att den ska bli mer relevant för historieundervisningen och uppmärksamma historiebruket,

⁹ ”We define the use of sources in the context of historical reasoning as the evaluation of sources in relation to the question at hand and the selection, interpretation, and corroboration of information from sources in order to answer a historical question or to provide evidence for a claim about the past.”

tolkningen och subjektiviteten som delar av det historiska resonerandet i form av källtolkning.

Syftet med att fokusera på källtolkningen är inte att undergräva den traditionella källkritiken eller att säga att de källkritiska begreppen inte behövs i historieundervisningen. Avsikten är att utifrån uppsatsens resultat peka på behovet av att sätta in de källkritiska redskapen i ett sammanhang där de inte reduceras till statiska begrepp eller enbart används för att klassificera källor. Det källkritiska förhållningssättet är viktigt i den historiska tolkningsprocessen, men begreppen kanske inte ska utgöra navet i undervisningen utan snarare fungera som redskap. Det förefaller viktigast att eleverna övar sin förmåga att tolka källor i syfte att besvara historiska frågor och att de därigenom får insikt i vad historisk kunskap är och hur den kommer till. I denna process övar de rimligen förmågan att förhålla sig kritiskt till historiska fenomen. För att lärande av källtolkning ska ske tror jag eleverna måste förstå sig själva som subjekt som tolkar och konstruerar historia och de källkritiska begreppen är värdefulla redskap i den processen. Historievetenskapen ska informera historieundervisningen med sina metoder och erfarenheter, men det krävs reflektion runt vad som händer med dessa när de överförs i en skolkontext. Kanske har ursprungliga innebörder i den traditionella källkritiken gått förlorade när de överförs till skolan? Ibland talar man om denna process som reifiering, det vill säga att abstrakta erfarenheter förtingligas som begrepp och får nya innebörder i nya kontexter. Processen kan innebära att ursprungliga, mer komplexa, innebörder reduceras eller går förlorade. Kanske har de källkritiska begreppen reducerats och blivit instrumentella och proceduriella genom att de inte används i en tolkningsprocess där man söker svar på historiska frågor? Att lyfta källtolkningen i relation till den traditionella källkritiken, som oftast betonats i historieundervisningen, blir då snarast en fråga om att ”återupptäcka” en borttappad historisk praktik, snarare än att upptäcka ”något nytt”.

För att lärandet av historisk källtolkning ska kunna ske måste undervisningspraktiken ge förutsättningar för det lärande och meningsskapande som beskrivits i den här uppsatsen. I den undervisning som iscensattes inom ramar för den här uppsatsen möjliggjordes detta på ett oväntat sätt då en stor del av meningsskapandet behövde ske i elevernas ”privata rum” - när läraren inte var närvarande. Det innebar kanske att eleverna upplevde att det inte fanns någon officiell och legitim plats i den gemensamma undervisningen för deras form av meningsskapande utan att det var något de fick sköta för sig själva. I en del klassrum kanske det inte erbjuds något ”privat rum” och frågan är då var det historiska meningsskapandet sker? Resultaten i den här uppsatsen påminner om vikten av undervisningspraktikens och skolkulturens roll för lärandet. Dessutom är resultaten en påminnelse om att ett ensidigt fokus på vetenskapliga och disciplinära perspektiv i undervisningen kan få som konsekvens att även erfarna lärare glömmer bort elevernas perspektiv.

Historieundervisning om källtolkning kan motiveras på olika sätt. Från ett historiemedvetandeperspektiv är förmågan till historiskt resonerande som källtolkning viktigt för att kunna skapa historisk mening, och därmed är kunnandet viktigt för att utveckla historiemedvetandet. Bildningsperspektivet på källtolkningen sammanfaller i hög grad med historiemedvetandeperspektivet. Förmågan att tolka historiska källor kan betraktas som en nyckelkompetens för att kunna delta i, ta del av och producera historia i de historiekulturer vi är en del av. Att på ett kvalificerat sätt kunna delta i och kritiskt förhålla sig till historiekulturer är rimligen berikande och utvecklande för alla människor. Från den angloamerikanska historiskt-tänkandetraditionens perspektiv motiveras lärandet av historisk källtolkning av att det är ett avgörande kunnande för att belägga slutsatser om det förflutna och för att konstruera historiskt korrekta berättelser. Detsamma gäller om man anlägger dekonstruerande perspektiv på historiska berättelser – källorna måste tolkas och slutsatserna beläggas. Historiskt resonerande som källtolkning kan också motiveras ur ett medborgarperspektiv eftersom vi behöver kunna konstruera historiska berättelser som svarar mot våra behov att förstå och orientera oss i relation till samtidsfenomen, och för att vi ska kunna dekonstruera och förstå andras användning av historia. Förmågan att tolka spåren från det förflutna blir ett verktyg för att förstå och ge perspektiv på samtiden, och kanske också för att fatta beslut inför framtiden.

Historiskt resonerande i mötet med historiska källor kan ses som uttryck för det aktiverade historiemedvetandet. Resonerande kanske för tankarna till en förnuftsmässig och kommunikativ process där något utreds i syfte att komma fram till logiska slutsatser, men jag menar att resonandet också innefattar livsvärldsperspektivet. Analytiskt sett har det historiska resonandet dels en historiedisciplinär dimension som innebär att urskilja och separera de olika aspekterna av tolkningen, men också en subjektivt meningsskapande dimension där livsvärlden kommer till uttryck i tolkningen, exempelvis som värdeomdömen. I praktiken är dessa aspekter av källtolkningen integrerade i det historiska resonandet. Resonerandet (till skillnad från tänkandet som är en intern och dold process) riktar uppmärksamheten mot det kommunikativa handlandet och interaktionen med källor och berättelser, vilket gör att vi kan arbeta direkt med resonandet i undervisningen. Därför tror jag historiskt resonerande, om det fylls med empiriskt grundade innebörder som inkluderar historiebruk, tolkning och subjektivitet, kan bli ett användbart begrepp när vi talar om vad vi bör göra i historieundervisningen och hur vi skapar förutsättningar för att utveckla elevernas historiemedvetande. För att vi ska kunna säga att eleven har det historiska kunnandet att tolka historiska primärkällor krävs förmågan att separera aspekterna i de temporala, mänskliga och kontextuella dimensionerna. Förmågan att samtidigt skapa subjektiv och historisk mening i det historiska resonandet förefaller vara en del av den historiska bildningen och därmed ett sätt att utveckla och vidga historiemedvetandet. För elever som lärt sig tolka spåren

från det förflutna kommer möten med historiska källor och historia som förflutenhet och samtid att vara rikare och djupare.

Thesis summary

Interpreting the traces of the past

Meanings, learning and meaning-making of primary source analysis in upper secondary school history teaching

Purpose and research questions

This licentiate thesis explores the activity of historical reasoning in terms of historical primary source analysis. The study is based on two Learning studies that were conducted in an upper secondary school in Stockholm, Sweden, with 16-17 year-old students. This is a compilation thesis that is comprised of two articles in Swedish published in 2014. The research interest emerged from learning issues in primary sources analysis activities identified in practice by history teachers. In the recently revised Swedish history curriculum the use of historical primary sources is further emphasized, primarily in the form of source criticism.

The question is how teachers should go about teaching primary source analysis in school? The traditional practice of teaching source criticism has not been entirely satisfying, as it has tended to have a one-sided focus on establishing the reliability of the sources, and assignments have often had a technical and procedural character. It is suggested that the traditional practice of source criticism has not rendered the desirable learning in terms of historical reasoning. Historical didactical research, presented as forming two major traditions, gives somewhat different answers to the questions of why and how primary source analysis should be included in history teaching. The continental German-Danish tradition of historical consciousness admits that being able to analyse and interpret historical sources is key to forming historical meaning, but practical advice on how this is done is scarce. The British-American historical thinking-tradition on the other hand provides plentiful practical advice to teachers in the form of historical thinking concepts, for example.

The question that follows is what it means for students to be able to analyse historical primary sources? And how do you learn to analyse sources? The research process identified the object of learning as the stu-

dents' ability to critically analyse and contextualise historical primary sources, or the ability to interpret primary sources to put it another way. Two Learning studies were organised to explore the object of learning. A disciplinary approach to history teaching was adopted for assignments and lessons. The thesis investigates the meaning of knowing how to reason in terms of historical primary source analysis, and what difficulties the students face when practicing and learning primary source analysis. Furthermore, the students' processes for learning and meaning-making when they work with two primary source assignments are explored.

The thesis addresses three basic research questions: (1) what does it mean for upper secondary students to be able to analyse historical primary sources, (2) what is critical for the students to discern and experience when they learn to analyse sources, and (3) what is characteristic of the process of learning and meaning-making when the students work with two primary sources assignments in history? The first and second questions are mainly addressed in the first article, and the third question is addressed in the second article.

Theoretical framework

This study has a practice-oriented and socio-cultural approach to knowing and learning. The epistemological position is non-dualistic, which means that the cognitive and mental aspects of knowing, i.e. ideas and propositional knowledge, are not separated from the practical aspects of knowing and the objective world. From this perspective knowing and learning is seen as situated, i.e. learning is seen as changed social co-participation in a discursive practice. Thus, knowing and learning involves a social aspect of participation and interaction. Yet another theoretical point of departure is the philosophical tradition of phenomenology from which the theoretical concepts of *life world* and *historical consciousness* that are referred to in the articles originate. The concept of life world is commonly traced back to Edmund Husserl and has since evolved through the writings of Martin Heidegger and Maurice Merleau-Ponty among others. Life world refers to the perceivable, subjective world as each individual experience it, and historical consciousness refers to our ability to reflect over the relation between the past, the present and the future. Everyone has a historical consciousness and thus it precedes our encounters with history and historical primary sources. The function of historical consciousness is to orient our actions towards the future based on narratives of the past. Historical consciousness changes with the questions we ask and historical narratives that we encounter and construct to deal with those questions. The purpose of history teaching according to Jörn Rüsen (2004) is to develop historical consciousness by improving our ability to construct historical meaning. Historical meaning and historical

knowledge is inevitably shaped and formed in relation to the life world. This way of looking at knowledge and learning means that participation, meaning-making and learning are connected in a continuous and simultaneous process. The concepts of life world and historical consciousness are used to discuss and explain the results from the articles.

Another theoretical point of departure is phenomenography (Marton, 1981) and variation theory that have been used for design purposes in the Learning studies, but also for analytical purposes after the studies. Phenomenography is an abductive empirical and qualitative research approach that explores and describes peoples' ways of experiencing the world. The ambition is to map the variation of perceptions of a certain phenomena for a certain group of individuals. Phenomenography has been further theorized into a learning theory in the form of variation theory (Marton & Booth, 2000). Variation theory assumes that human experience consists of a simultaneous discernment of necessary aspects of a phenomenon and this act of discernment requires variation. Phenomena are discerned when certain aspects vary against a background of invariant aspects. Thus all human experience requires variation. According to variation theory all learning is learning of *something*. The object that learning is directed towards is referred to as the object of learning. Each object of learning consists of a set of aspects that need to be discerned if any learning is to occur. Some of these aspects are considered to be critical for an object of learning to be experienced in a certain way. These aspects are referred to as critical aspects. Variation theory thus focuses the object of learning and its critical aspects. The object of learning in this thesis is historical reasoning in terms of analysing historical primary sources. A typology formulated by Jannet van Drie and Carla van Boxtel (2008) was used to define historical reasoning. According to their definition historical reasoning is a subject-specific form of knowing with the purpose of describing, explaining or comparing historical phenomena. This research focuses one specific component of historical reasoning, namely using historical sources. In this work the object of learning is further defined as the ability to critically analyse and interpret historical primary sources.

Method and design of the study

Learning study can be described as a theory-informed and interventionistic research methodology that focuses objects of learning in teaching in order to develop the teaching practice. Commonly, phenomenography and variation theory are used in Learning studies to provide a theoretical framework and analytical tools. A normal way to carry out a Learning study is for teachers, sometimes together with a researcher, to identify and define an object of learning. The process could involve a pre-test of some kind to explore the students' perceptions of the specified object of learning. Based on results

from the pre-test and learning theory one or several research lessons are designed and planned by the research group. The lessons are then performed and documented by the team and analysed in order to reveal what learning was made possible. The lessons are revised based on the analysis and then performed once again. Thus, one important feature of the research process in a Learning study is the iterations. In this research, Learning study provided a framework to generate high quality research data for the object of learning. The overall purpose of this study was to shed light on the nature of the object of learning, rather than to establish the relation between teaching and learning.

Research data was collected through audio and video recordings of interviews with the students, history lessons and the students' group work and then transcribed for the analysis work. In the first article fifteen students from year one in upper secondary school were interviewed about their perceptions of one historical primary source in the form of a letter. The interview transcripts were analysed using phenomenography. In the second article the primary research material were transcripts of six groups of students' work with two source analysis assignments. The data was analysed using a form of content-based conversation analysis. Each group consisted of four to six students who collaborated on the assignments. Transcripts from surrounding lessons were also used to contextualise the assignments.

Turning to the design of the teaching the purpose of the research lessons was to provide opportunities for the students to learn to formulate and pose historical questions, analyse and interpret primary sources and to use the sources as evidence when trying to answer the questions. The historical context was the process of democratization in Sweden from 1850-1930. The history lessons focused three groups of historical actors; workers, women and (assumed to be) prostitutes. One design feature of the research lessons was to continuously change between the historical context and the primary sources. Also, a number of historical thinking concepts like continuity and change or inclusion and exclusion were introduced in the lessons and these concepts were used as tools in the students' analytical work with the sources. Based on a pre-test and research in the field of history didactics (Seixas & Morton, 2012) a template was designed to scaffold the students' work with the sources. The template was structured into four sections: sourcing, contextualisation, corroboration and usefulness, and in each section a set of questions guided the students in their interpretative work. All in all, each of the two Learning studies consisted of six research lessons, and four iterations were performed.

Summary of the articles

The first article uses phenomenography to explore how fifteen upper secondary school students perceive a historical primary source in an interpretative process, and what difficulties the students face when examining the source. Empirical data was collected through a series of group interviews where students were asked to respond to a historical letter. Three research questions were addressed: (1) how do students experience, or perceive, the historical primary source, (2) what is critical when students interpret the historical source, and (3) what is the meaning of knowing how to interpret primary sources? The phenomenographic analysis of the interview material resulted in four qualitatively different categories of experiences of the historical source that the students examined. The first category constitutes a temporal dimension of experiences, the second a human dimension, the third a contextual dimension and the fourth category is described as an epistemological dimension. The main results, however, are three critical aspects that need to be discerned in order to progress between the categories. These emerged between the four categories of perceptions. The analysis showed, firstly, that it is critical to discern and separate a contemporary perspective from the historical perspective as our temporal perspective affects the way we interpret sources. Secondly, that it is critical to discern and separate one's own perspective from the historical actor's perspective as generalisations and stereotypes based on our own experiences affect the way we interpret sources. And thirdly, that it is critical to discern and separate the subtext from the text in historical sources in relation to the historical context. Based on the three critical aspects and their meanings, the meaning of knowing how to interpret historical primary sources is discussed, as well as possible consequences for the teaching of history.

The second 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 of analysing two historical primary sources in small groups. The article addresses one primary research question: what is characteristic of the processes of learning and meaning-making when the students work with two primary source assignments in history? 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 sources. Based on the first article, three critical aspects for primary source analysis are used for analysing the students' conversations; a temporal aspect, a human aspect and a contextual aspect. 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 tem-

poral 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 separating their own perspective from 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 and separate 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 "correct answers" rather than engage in interpretative work. One surprising fact 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.

Discussion and final reflections

In relation to the first article a number of issues are discussed. Firstly, the meanings of each of the three critical aspects are elaborated further, and possible implications for the teaching of history are discussed. The progression model that is presented in the first article is discussed in relation to the progression models of British researchers Peter Lee, Dennis Shemilt and Rosalyn Ashby. It is suggested that the progression model in the first article should be seen as complementary to the British models. However, it is argued that the progression model should be related to the tradition of historical consciousness, rather than the British tradition that tends to lean towards a psychological understanding of progression. The difference in understanding is that progression seen through the lens of historical consciousness represents different *forms* of historical thinking, whereas the progressing stages in the British tradition tend to represent a *lack of* historical thinking. The difference in understanding of the models may have implications for the teaching of history, for example in terms of how teachers deal with students' preconceptions of history in the classroom. Also, a horizontal, instead of a hierarchical, version of the progression model is discussed, and the question is raised whether such a model could better comply with the ideas promoted by representatives from the historical consciousness tradition. In addition, the results from the first article are discussed briefly in relation to an ongoing debate among Swedish historians about primary source analysis methodology. Finally, possible implications for history teaching are discussed, and it is suggested that the hypothesis of three critical aspects of primary source analysis may be used for design purposes and should be tested further.

In relation to the second article some other issues are discussed. The three critical aspects from the first article were used in the analysis of the students' conversations and the main contribution is descriptions of the students' processes of learning and meaning-making. The research data provided a unique insight into the students "secret conversations" where they worked with the primary source assignments. It is suggested that it is possible to talk about their conversations as a continuous negotiation between the life world domain and the historical disciplinary domain in creating meaning. It seems that the nature of the sources chosen for the assignments invited moral and ethical discussions. In relation to the students' conversations the subjectivity of the students is emphasised. The article gives examples of how students' historical consciousness is activated when they encounter the historical sources and how it is reflected in the communicative actions that the students directed towards the issues brought up by the sources. The results are interpreted in relation to the tradition of historical consciousness and it is argued that the students' life-world perspective is the starting point of the interpretative process and that the perspective is critical to learning in history. Learning, in this context, can be characterized as a process where the students experience the separation of aspects in the temporal, human and contextual dimensions of primary source interpretation. Thus, historical knowledge in terms of primary source analysis includes the ability to separate contemporary and historical perspectives, their own and others' perspectives, and to be able to separate text and subtext in relation to the historical context.

The thesis is concluded with some reflections regarding the results and the relation between the idea of historical consciousness and the process of interpreting and analysing historical primary sources. The results seem to indicate that learning historical primary sources analysis is less about learning the concepts and procedures of historical source criticism, and more about understanding the nature of historical knowledge and the process of how historical knowledge is constructed. The results are discussed in relation to van Drie and van Boxtel's typology for historical reasoning and the analytical component of using historical sources. In order to make the typology more relevant in a school context and for the learning of history it is suggested that three perspectives should be further emphasised: firstly, the deconstructive perspective that focuses the use of history, secondly, the subjectivity of the students and thirdly, the interpretative aspect of primary source analysis. It is argued that these additions should bring the typology closer to the idea of historical consciousness. The final conclusion is that historical reasoning in terms of primary source analysis could be seen as an expression of historical consciousness activated. Historical reasoning in this sense both has a disciplinary dimension that involves distinguishing and separating the three aspects of analysing primary sources, but it also involves a subjective meaning-making dimension where the life world is reflected in the interpre-

tation, for example as value judgements. Historical reasoning (unlike historical thinking, which refers to an internal and hidden process) draws attention to the communicative conduct and interaction with sources and stories, which enables us to work directly with reasoning in teaching. Therefore, I believe historical reasoning, if it is filled with empirical content that include the use of history, interpretation and subjectivity, can be a useful concept when we talk about what we should do in history teaching and how we create opportunities to develop pupils' historical consciousness. For students who have learned to interpret the traces of the past meetings with historical sources and history as past and present will be richer and deeper.

Litteratur

- 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, Jan (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. C. & L.S. Levstik. (2004) *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Barton, K. C. (2009). The denial of desire. How to make history education meaningless. I Symcox, L. & Wilschut, A. (red.). *National history standards: the problem of the canon and the future of teaching history*. Charlotte, NC: Information Age Pub.
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education. A Landmark in Educational Theory*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Carlgren, I. (2011). Kunnskap-kunskap-kunnighet. I L. Lindström, L. Lindberg & A. Pettersson. (2011). *Pedagogisk bedömning. Att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS Förlag.
- Carlgren, I. (2012). The Learning Study as an approach for 'clinical' subject matter didactic research. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1:2, s. 1-18.
- Elliott, J. (2012). Developing a science of teaching through lesson study. *International Journal of Lesson and Learning Studies*. 1 (2), s. 108-125.
- Holmqvist, M. (2011). Teachers' learning in a Learning study. *Instructional Science*, 39(4), s. 497-511.
- Häger, O., Villius, H. (1999) Hundra svenska år. En historisk resa genom hela 1900-talet med Olle Häger och Hans Villius. Folkhemmet tur och retur. SVT2.
- Jarrick, A. (2005). Källkritiken måste uppdateras för att inte reduceras till kvarleva. *Historisk tidskrift*, 125 (2), s. 219-231.

- Jensen, B. E. (1976). Et bidrag til revisionen af metodelærens grundlag. *Historisk Tidsskrift*, bd. 76.
- Jensen, B. E. (1997). Historiemedvetande – begreppsanalys, samhällsteori, didaktik. I C. Karlegård & K-G. Karlsson (red.), *Historiedidaktik*. s. 49-81. Lund: Studentlitteratur.
- Jensen, B. E. (2000). In the footsteps of a father. The handling of a legacy in the 20th century Danish debate on method and theory. I F. Meyer (red.). *Nordic Historiography in the 20th Century*.
- Jensen, B. E. (2006). Historiebrugsdidaktik: om at etablere en ny slags historiedidaktik. I S. Ongstad (red.), *Fag og didaktikk i lærerutdanning*, Universitetsforlaget.
- Johansson, M. (2012). *Historieundervisning och interkulturell kompetens*. Karlstad: Studier i de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik nr 19. Karlstad University Studies 2012:14.
- 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.
- Johansson, P. (2014 *kommande*). Att möta det förflutna i de historiska källorna. Ett utforskande av lärande och meningsskapande när gymnasieelever arbetar med två källtolkningsuppgifter i historia. *Nordidactica* 2014:2.
- Karlegård, C. (1983). Historiedidaktikens status i Sverige I. I *Historiedidaktik i Norden*. Bergen: Bergens Lærerhøgskole.
- Karlegård, C. & Karlsson, K-G. (1997). *Historiedidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, K-G. (1997). Historiedidaktik och historievetenskap – ett spänningsfyllt förhållande. I Karlegård, C. & Karlsson K-G. (red.). *Historiedidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, K-G., & Zander, U. (2004). *Historien är nu: en introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (2009). A Pluralist View of Generalization in Qualitative Research. *International Journal of Research & Method in Education* (32)1, s. 25-38.
- 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. (2004). Walking backwards into tomorrow: Historical consciousness and understanding history. *International Journal of Historical Learning Teaching and Research* Vol. 4 No.1.

- Lee, P. & Shemilt, D. (2004). I just wish we could go back to the past and find out what really happened: Progression in understanding about historical accounts. *Teaching History* 117.
- Lee, P. & Shemilt, D. (2011). The Concept that Dares not Speak its Name: Should Empathy Come Out of the Closet? *Teaching History* 143: 39-49.
- Lewis, C. (2000). Lesson Study: The Core of Japanese Professional Development - Invited Address to the Special Interest Group on Research in Mathematics Education, American Educational Research Association Meetings, New Orleans, 28 April, 2000. Session 47.09.
- Lilliestam, A-L. (2013). *Aktör och struktur i historieundervisning: om utveckling av elevers historiska resonerande*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Lo, M. L. (2012). *Variation theory and the improvement of teaching and learning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Marton, F. (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional science*, 10, s. 177-200.
- 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.
- Nilsson, G. B. (2005). Historia som vetenskap. *Historisk tidskrift*, 125 (2), s. 189-207.
- Nordgren, K. (2006). *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*. Karlstad: Karlstad universitet.
- Norrby, C. (2004). *Samtalsanalys: så gör vi när vi pratar med varandra*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Olofsson, H. (2011). *Fatta historia. En explorativ fallstudie om historieundervisning och historiebruk i en högstadielklass*. Karlstad: Studier i de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik nr 12. Karlstad University Studies 2011: 29.
- Pang, M. F. (2003). Two Faces of Variation: on continuity in the phenomenographic movement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47 (2).
- Pang, M. F. & Marton, F. (2003). Beyond “lesson study”: Comparing two ways of facilitating the grasp of some economic concepts. *Instructional Science*, 31, s. 175-194.
- 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.
- Persson, B. (2011). *Mörkrets hjärta i klassrummet: historieundervisning och elevers uppfattningar om förintelsen*. Licentiatavhandling Malmö: Malmö högskola, 2011

- Reisman, A. & Wineburg, S. (2012). Ways of knowing and the history classroom. Supporting disciplinary discussion and reasoning about texts. *History Education and the Construction of National Identities*, s. 171-188.
- Runesson, U. (2006). What is it possible to learn? On variation as a necessary condition for learning. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (4), 397-410.
- 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.
- Ryle, G. (1963). *The concept of mind*. London: Penguin Books.
- Rönnerman, K. (2011). Aktionsforskning - kunskapsproduktion i praktiken. *Forskning om undervisning och lärande* 5, s. 50-62.
- 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, s.1519–1537.
- 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. (1980). *History 13-16. Evaluation Study*. Edinburgh: Holmes McDougall.
- 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.
- Schreiber, W., Körber, A., von Borries, B., Krammer, R., Leutner-Ramme, S. & Mebus, S. (2006). *Historisches denken, ein kompetenzstrukturmodell*. Roßdorf: TZ-Verlag & Print GmbH.
- Schüllerqvist, B. (2005). *Svensk historiedidaktisk forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie.
- Skolverket. (2011). *Kommentarer till gymnasieskolans ämnesplan i historia*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011b). *Ämne – Historia. Historia 1b 100 poäng*. Stockholm: Skolverket.
- Stiles, W. B. (2009). Logical Operations in Theory-Building Case Studies *Pragmatic Case Studies in Psychotherapy*, Volume 5, Module 3, Article 2, s. 9-22.

- Stolare, M. (2011). Att fånga historieundervisning: Ett förslag till analysmodell. I Martinsson & Svärd (red.), *Ämnesdidaktik – dåtid, nutid och framtid. Bidrag från femte rikskonferensen i ämnesdidaktik vid Linköpings universitet 26-27 maj 2010*. Linköping: Skrifter från Forum för ämnesdidaktik. Linköpings universitet, nr 1.
- 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.
- van Drie, J., & van Boxtel, C. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*, 20, s. 87-110.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011.
- Wibaeus, Y. (2010). *Att undervisa om det ofattbara. En ämnesdidaktisk studie om kunskapsområdet Förintelsen i skolans historieundervisning*. Doktorsavhandlingar från Pedagogiska Institutionen nr. 170. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts*. Philadelphia: Temple University Press.
- 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*, 85-135. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wineburg, S. (2010). 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.