



Malmö högskola
Lärarytbildningen
Individ och samhälle

Examensarbete
10 poäng

**När kritiska elever är målet.
Att undervisa i källkritik på gymnasiet**

*When the Goal is Critical Students.
Teaching Source Criticism in Upper Secondary School*

David Gudmundsson

Lärarexamen 60 poäng

2007-01-17

Examinator: Mats Greiff

Handledare: Per Eliasson

Abstract

Gudmundsson, David, *När kritiska elever är målet. Att undervisa i källkritik på gymnasiet*, 2007.

This essay examines teaching in source criticism in upper secondary school history education. Two questions are to be answered: 1. What are the conditions like for teaching source criticism? 2. What opportunities for further development in teaching source criticism are there? In order to set a standard for what knowledge and skills in source criticism the students need, I design a four step model for good source criticism based on the historical science. Firstly the students need to understand the difference between relics and narratives; secondly how to use a relic based on its representativity; thirdly how to examine a narrative using the four criteria authenticity, proximity, dependence and tendency; and finally how to evaluate the conclusions regarding the historical context.

To answer the questions I study 1) the syllabi in history from 1994, 2000 (the presently used) and the one which probably will be enforced in 2008 or 2009, 2) explanations of basic source criticism and exercises found in the most commonly used textbooks, 3) students' answers on a question on source criticism from a test on course a in history, and 4) answers given by three teachers when interviewed on their thoughts about the syllabi, the textbooks and the students' ability to learn source criticism.

The syllabi stress the importance of source criticism, but don't define what it is or what skills the students are supposed to reach. I therefore propose the incorporation of a scientific model, such as the one previously mentioned, in the next syllabus. Such a model would give both teachers and students a fixed purpose and benefit the equality.

Good explanations of basic source criticism can be found in the common textbooks. *Perspektiv på historien B* provides a really good chapter on source criticism. There are several exercises to be found, although there is a lack of good exercises concerning modern history, especially the late 20th century. One possibility to find more exercises is to use books originally designed for higher education. Given it is fairly easy to find reprints of sources, another opportunity, and maybe a necessity, is that teachers themselves develop new exercises.

The students are very capable of learning source criticism. It is obvious that those students who study source criticism, if yet only in small measures, have much greater skill than those who don't study source criticism at all. One problem is that students could find it difficult to understand the archaic language in the sources. By using extensive word lists and sometimes modernized translations this problem can be reduced.

One problem in teaching source criticism, brought to attention by previous research and the interviewed teachers, is the fact that students often find it boring to study sources. To make the critical analysis more interesting varied methods have to be used. Media could be used for critical reasoning concerning up-to-date topics the students can relate to. Databases on the Internet, historical movies, paintings and photos could also be analysed.

Nyckelord: historia, gymnasiet, källkritik, kursplaner, läroböcker, vetenskaplig modell

David Gudmundsson

Handledare: Per Eliasson
Examinator: Mats Greiff

Innehåll

Inledning.....	7
Syfte och frågeställning.....	7
Teori.....	8
100 år med källkritik – en kort bakgrund.....	8
Källkritikens grunder.....	9
God källkritik.....	11
Forskningsläge.....	12
Youth and History – ett europeiskt historiprojekt.....	12
Youth and History – källor i undervisningen.....	12
Finska studenters källkritiska förmåga.....	14
Material och metod.....	14
Undersökning.....	16
Kursplaner.....	16
Kursplanen 1994.....	16
Kursplanen 2000.....	17
Kursplanen 2007.....	19
Läroböcker.....	20
Epos.....	20
Alla tiders historia.....	23
Perspektiv på historien.....	24
Eleverna.....	26
Skåneprovets uppgift i källkritik.....	26
Svaren från skola A.....	27
Svaren från skola B.....	28
Tre lärares synpunkter.....	29
Lärarna om kursplanerna.....	29
Lärarna om läroböckerna.....	30
Lärarna om eleverna.....	31
Analys.....	32
Kursplanerna.....	32
Läroböckerna.....	33
Eleverna.....	34
Lärarna.....	35
Slutsatser.....	38
Käll- och litteraturförteckning.....	40
Källor.....	40
Litteratur.....	40
Bilaga A. Intervjufrågeformulär.....	42

Inledning

Denna uppsats handlar om undervisning i källkritik på gymnasiet. En anledning till det är att när jag själv för en tid sedan skulle undervisa i källkritik, kände jag mig osäker på vilka förutsättningar som fanns och hur jag skulle gå till väga. En annan anledning är att källkritik redan idag ges stor tyngd i kursplanerna i historia och sannolikt kommer att ges än större vikt i framtiden. Inte minst på dagens c-kurs skall källkritik utgöra ett mycket stort inslag. Detta fick mig att undra hur källkritikundervisningen på gymnasiet ser ut idag och vilka förutsättningar och möjliga utvecklingsvägar för undervisningen som finns.

Källkritik kan definieras enligt följande:

vetenskaplig metod som utvecklats inom historievetskaperna men som har en mer allmän användbarhet, eftersom målet ytterst är att genom kritisk prövning söka fastställa om en källas informativa innehåll är sant eller falskt, brukbart eller oanvändbart för den fråga man söker svar på¹

Jag har valt att ta min utgångspunkt i historievetskapen. Utifrån historievetskapens normer för god källkritik studerar jag hur skolan arbetar och kan arbeta för att på bästa sätt ge eleverna förutsättningar att uppnå en god källkritisk förmåga. Ett alternativ vore att utgå från eleverna, till exempel genom att undersöka vilka källkritiska förmågor de efterfrågar och utifrån det formulera mål och metoder för undervisningen i källkritik.²

Syfte och frågeställning

Föreliggande uppsats syftar i första hand till att identifiera förutsättningarna för källkritikundervisningen på gymnasiet. Vad skrivs om källkritik i kursplanerna? Finns det bra läroböcker i källkritik? Klarar eleverna av källkritik? Hur ser lärarna på källkritikundervisningen? När förutsättningarna klarlagts blir nästa steg att utifrån dem föreslå hur undervisningen kan utvecklas. Min förhoppning är att uppsatsen kan resultera i åtminstone några förslag till utveckling.

De frågor jag skall besvara i uppsatsen är följande:

- Vilka förutsättningar finns för källkritikundervisningen på gymnasiet?
- Vilka möjligheter finns att ytterligare utveckla källkritikundervisningen på gymnasiet?

¹ Nationalencyklopedin, <http://www.ne.se>, sökord "källkritik", Birgitta Odén, (2006-11-17).

² De två alternativen återspeglar de historiedidaktiska paradigmen nedsippling och självförvaltning. Se Jensen, Bernard Eric, "Historie i og uden for skolen. Fordrer temaet et historiedidaktisk paradigmeskift?", i: *Historiedidaktik i Norden 4*, Kalmar 1990, s. 129-167.

Teori

I detta avsnitt skall jag först behandla källkritikens uppkomst och utveckling i den svenska historieforskningen för att klargöra varför källkritiken är viktig och vilka möjligheter den ansetts och anses ha. Därefter skall jag utifrån fem läroböcker för universitet och högskolor arbeta fram kriterier för god källkritik. Dessa kriterier kommer jag sedan att använda mig av i analyskapitlet.

100 år med källkritik – en kort bakgrund

Källkritiken, ofta kallad den historiska metoden, fick fotfäste i Sverige med tillkomsten av Harald Hjärnes historiska seminarier i Uppsala kring förra sekelskiftet. Historikerna studerade då huvudsakligen politisk historia och källmaterialet utgjordes främst av diplomatiskt material, gärna rådsprotokoll och riksdagsakter. Tidens dominerande historiesyn, som bland andra Hjärne omfattade, innebar att den svenska historien ansågs vara präglad av samspelet mellan lagen och kungamakten, något som också återspeglade Hjärnes konservativa samhällsyn. Hjärne, som hade en idealistisk historieuppfattning, tillskrev makthavarna ideella motiv, vilka alltså ansågs kunna spåras i källmaterial av ovan nämnda typ.³

Under 1910–20-talen utmanades den konservativa historieskolan av bröderna Curt och Lauritz Weibulls radikala källkritiska program. Bröderna Weibull ifrågasatte främst användandet av berättande källor i historieskrivningen. Många sådana, till exempel de medeltida krönikorna, ansågs vara både beroende och tendentiösa. Historiska framställningar skulle enbart grundas på säkerställda fakta – en hörnsten i den positivistiska vetenskapssyn som var grunden i bröderna Weibulls program. Typiska är de uppsatser Curt Weibull skrev vari han efter systematiska genomgångar av källorna till Sveriges äldre medeltid konstaterade att kunskapen om denna vilade på mycket bräcklig grund. Bröderna Weibull var politiskt liberala (men de politiska åskådningarna bland deras efterföljare var vitt skilda) vilket bidrog till ett synsätt där den historiska maktkampen och ekonomiska motiv ersatte det konservativa intresset för ideella motiv. Historikerna i Weibulls efterföljd använde gärna ekonomiskt, administrativt och kameralt källmaterial. En nackdel med detta kraftiga fokus på metoden var dock att framställningarna kunde bli svårlästa och sakna liv.⁴

³ Kjeldstadli, Knut, *Det förflutna är inte vad det en gång var*, Lund 1998, s. 58-59.

⁴ Kjeldstadli 1998, s. 61-63. För mer ingående analyser av Lauritz Weibull och källkritikens genombrott se Birgitta Odéns *Lauritz Weibull och forskarsambället*, Lund 1975, eller ”Det moderna historisk-kritiska genombrottet i svensk historisk forskning”, i: *Scandia* 1975:1, s. 5-29.

I 40 år dominerade den källkritiska metoden tillämpad på politisk historia helt svensk historisk forskning. Men under 1960-talet kom flera förändringar då ämnet vidgades till att omfatta även socialhistoria, idéhistoria och ekonomisk historia, samtidigt som bruket att använda teorier tillkom, gärna hämtade från sociologin och tillämpade på modern historia. Detta bidrog till att användandet av kvantitativa metoder ökade medan den kvalitativa källkritiska metoden ofta kom i bakgrunden. Även om källkritiken idag inte utgör själva utgångspunkten i forskningen har den ändå en självklar plats i den. Nutida historiker har förvisso inte samma starka tro på källkritikens förmåga att leda till säkra och objektiva slutsatser som bröderna Weibull hade. Idag betonas, efter influenser av postmodern kunskapssyn och hermeneutiska metoder, istället gärna att historikern gör en tolkning av källmaterialet. Men ingen seriös historisk undersökning görs idag utan att noggranna källkritiska hänsyn tas.⁵ Jag anser inte att källkritik är huvudsaken med historisk forskning, men det är ett viktigt medel i vår strävan att nå kunskap om historien.

Källkritikens grunder

Vi skall här se vad fem böcker använda i undervisningen i teori och metod på många högskolor och universitet skriver om källkritikens grunder. Syftet är att utifrån dem komma fram till vad det är gymnasieeleverna egentligen bör kunna om källkritik. Vilka begrepp bör de känna till för att kunna utföra en grundläggande källkritisk analys? Som utgångspunkt skall jag först återge Birgitta Odéns beskrivning av källkritikens arbetsformer i Nationalencyklopedin:

Det första centrala momentet i källkritiken är *identifikationen* av källan: dess upphovsman, dess tillkomstsituation, avsikten med tillkomsten. I detta arbete bedöms *äktheten*, dvs. om källan svarar mot vad den utger sig för. Därefter prövas tre viktiga kriterier: *samtidighetskriteriet*, dvs. upphovsmannens närhet i tid och rum till den information källan förmedlar; *tendenskriteriet*, dvs. upphovsmannens intresse av att påverka opinioner i bestämd riktning; *beroendekriteriet*, dvs. samstämmiga källors interna beroende av varandra⁶

En bok som använts i stor utsträckning på teori- och metodkurser i landet är den av Stig Ekman, Per Thullberg och Klas Åmark redigerade *Metodövningar i historia 1* från 1993. Där åtskiljs till att börja med källans kvarleveaspekt från den berättande aspekten. Många källor innehåller båda aspekter – till exempel är en dagbok en berättelse om vad en

⁵ Kjeldstadli 1998, s. 65-69; Bjarne Larsson, Gabriela (red.), *Forma historia: metodövningar*, Lund 2002, s 15-16.

⁶ Nationalencyklopedin, <http://www.ne.se>, sökord "källkritik", Birgitta Odén, (2006-11-17).

person gjort under dagen, medan den är en kvarleva av själva dagboks författandet. Hur den används beror på vilken fråga historikern ställer. Använder vi en källa utifrån den berättande aspekten måste vi följa ett antal tumregler, som sammanställs i fem punkter liknande de Odén beskriver: 1. Identifikation och sortering av källorna. 2. Närhetskritik eller samtidighetskritik. 3. Tendenskritik. 4. Beroendekritik. Här framhålls vikten av att undvika andrahandskällor, det vill säga sådana som återberättar vad andra berättat för författaren. Istället bör man använda sig av förstahandskällor som innehåller ögonvittnesskildringar. 5. Kontextuell kritik. Detta innebär att man måste pröva källornas påståenden mot det vi redan vet om sammanhanget. Slutsatserna måste vara rimliga i sin kontext.⁷

Även i Anders Floréns och Henrik Ågrens *Historiska undersökningar* från 1998 åtskiljs inledningsvis kvarlevor och berättelser. Gällande kvarlevor måste för det första källans äkthet, för det andra källans representativitet ifrågasättas. Även för berättande källor måste äkthet och representativitet ifrågasättas, men därutöver tillkommer faktorerna oberoende, tendens, närhet, enkelhet och rimlighet. Oberoende och tendens förklaras likadant som i *Metodövningar* med den skillnaden att distinktionen mellan andrahands- och förstahandsuppgifter här sorteras under närhetskritiken. Enkelhet innebär att enhetliga och koncisa uppgifter ofta är de mest pålitliga. Rimlighet har samma innebörd som den kontextuella kritiken.⁸

Knut Kjeldstadli använder i *Det förflutna är inte vad det en gång var* (1998) ibland andra termer och går igenom vissa frågor mer detaljerat än ovanstående författare. Grunden är dock densamma – uppdelningen i kvarlevor och berättande källor, förstahandskällor och andrahandskällor med mera. Kjeldstadlis genomgång utmynnar i tre tumregler för bedömningen av en källas sanningshalt. 1. Bedöm källans inre konsistens! Är källan i sig tveksam är dess innehåll också det. 2. Ställ källan mot andra källor! Om källan överensstämmer med andra källor som är oberoende, primära och nära i tid och rum är trovärdigheten hög. 3. Stämmer källan överens med sammanhanget och tidigare kunskap är den trovärdig.⁹

Gabriela Bjarne Larsson förklarar i *Forma historia: metodövningar* (2002) källkritikens grunder mycket likt de två förstnämnda böckerna. Först måste källan identifieras, till exempel dess författare och tillkomstsituation. Kvarlevor måste undersökas utifrån urval

⁷ Ekman, Stig & Thullberg, Per & Åmark, Klas, *Metodövningar i historia 1. Historisk teori, metod och källkritik*, Lund 1993, s. 30-38.

⁸ Florén, Anders & Ågren, Henrik, *Historiska undersökningar. Grunder i historisk teori, metod och framställningsätt*, Lund 1998, s. 62-71.

⁹ Kjeldstadli 1998, s. 163-175.

och representativitet. För berättande källor måste tidsaspekten, beroende och tendens ifrågasättas. Denna diskussion förs hela tiden i nära anslutning till den rikliga mängd övningar boken innehåller varigenom studenten får tillämpa begreppen.¹⁰

En bok som skiljer sig något från de övriga är Torsten Thuréns *Källkritik* (2005) som dels enbart handlar om källkritik, dels vänder sig till både historiker och journalister. De kriterier vi redan stött på ägnar Thurén ett kapitel vardera. Det är frågan om äkthet, minne – det vill säga samtidighet eller närhet för att prata i de andras termer, tradering – det vill säga beroende och distinktionen primär- och sekundärkällor, tendens, urval och kvarlevor. Boken är full av korta och långa exempel på källkritiska problem i historia och journalistik. Endast i kapitlet om äkthet tar Thurén upp sju olika reella exempel.¹¹

God källkritik

Utifrån ovanstående genomgång är det möjligt att konstruera en modell för vad elever på gymnasienivå bör kunna om källkritikens grunder. Grunden måste vara att eleverna över huvud taget är medvetna om att de måste vara kritiskt inställda till allt material, alla uppgifter och alla påståenden de möter. När denna allmänna men viktiga insikt rotats kan man använda följande modell för att lära ut källkritikens grunder.

För det första bör eleverna förstå *skillnaden mellan en kvarleva och en berättelse*. Viktigt är att de förstår att skillnaden beror av frågan man ställer och att samma källa kan vara både en kvarleva och en berättelse beroende på hur vi använder den.

För det andra bör de kunna *hantera en kvarleva*. Det viktigaste är att fastslå källans representativitet. De måste fråga sig vilket urval som finns i källan och om det går att generalisera utifrån den.

För det tredje bör de veta *utifrån vilka kriterier man analyserar en berättande källa*. Jag anser att det rör sig om fyra kriterier: 1. *Äkthetskriteriet* – att källan verkligen är det den utger sig för att vara. 2. *Närhetskriteriet* – att källan skall vara tillkommen så nära det den beskriver i tid och rum som möjligt. 3. *Beroendekriteriet* – att källan skall vara oberoende av andra källor som vittnar om samma sak, det vill säga vara en förstahands- eller primärkälla hellre än en andrahands- eller sekundärkälla. 4. *Tendensskriteriet* – att upptäcka vilka syften, värderingar, behov och motiv (medvetna eller omedvetna) som ryms i texten.

För det fjärde måste de bedöma *om källans utsagor är rimliga sett till kontexten* – är de slutsatser som dragits utifrån källan rimliga sett till det sammanhang den skildrar och de kunskaper vi redan har om det?

¹⁰ Bjarne Larsson 2002, s. 137-150.

Forskningsläge

Youth and History – ett europeiskt historiprojekt

I mitten av 1990-talet genomfördes ett stort sameuropeiskt projekt om skolelevers attityd till och kunskaper i historia. Projektet kallades *Youth and History* och involverade cirka 32 000 15-åringar och 1 300 lärare från 27 europeiska (eller till Europa angränsande) länder. Eleverna tillfrågades bland annat om deras historieundervisning och intresse för historia. Resultatet av den omfattande undersökningen publicerades 1997 i *Youth and History. A comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*. En noggrann jämförelse av resultaten för de fem nordiska länderna gjordes i *Ungdom og historie i Norden* som utgavs 1999. Somliga resultat i projektet är intressanta för min studie – de som gäller omfattningen av användandet av historiska källor i undervisningen och elevernas attityd till källorna. Undersökningen är förvisso tio år gammal, men förhållandena i den svenska skolan har knappast förändrats särskilt mycket under dessa år.

Jag kommer här i första hand att diskutera de svenska resultaten i förhållande till de nordiska länderna, men även till det europeiska genomsnittet samt till Storbritannien och Tyskland. Enligt Sirkka Ahonen är briterna antagligen de ledande i Europa i strävan att nå kritiska färdigheter i historia. Huvuddelen av undervisningstiden används i allmänhet till källkritiska övningar. Detta förklaras delvis av att mycket stor vikt läggs vid den historiska kunskapens metodiska egenart och kunskapens form. I Tyskland är det istället källans innehåll som står i centrum i undervisningen. Dokument som tar upp socialt och politiskt relevanta teman väljs varvid innehållet studeras parallellt med källans form och ursprung.¹²

Youth and History – källor i undervisningen

En intressant fråga i *Youth and History* som ställdes till både elever och lärare löd ”Vad händer vanligtvis på historiektionerna?” Följande åtta svarsalternativ förekom, här ordnade efter hur ofta arbetssättet används enligt svenska elever och lärare: 1. Det arbetas med läroboken, 2. Eleverna lyssnar på läraren, 3. Förklaringar diskuteras, 4. Ljud- och videoband, 5. Källor undersöks, 6. Historien värderas, 7. Eleverna återberättar och tolkar, 8. Olika aktiviteter (till exempel dramatisering eller studiebesök).

¹¹ Thurén, Torsten, *Källkritik*, Stockholm 2005. Se Innehåll och kapitel 3.

¹² Ahonen, Sirkka, ”Historia som en kritisk process”, i: Karlegård, Christer & Karlsson, Klas-Göran (red.), *Historiedidaktik*, Lund 1997, s. 126.

De svenska lärarna var den grupp av de nordiska lärarna som klart minst angav att man ofta eller mycket ofta arbetar med källor. De finska lärarna angav klart mest att man arbetar med källor. Medan de svenska eleverna svarade exakt likadant på frågan som sina lärare, svarade eleverna i övriga nordiska länder i betydligt mindre utsträckning än sina lärare att de ofta eller mycket ofta arbetar med källor. Även de finska eleverna angav klart mest att de arbetar med källor, men följs av de svenska eleverna.¹³ Det visade sig också att man i Sverige arbetar mindre med källor än det europeiska genomsnittet och betydligt mindre än i Storbritannien och Tyskland.¹⁴

En annan fråga löd ”Hur mycket litar du på följande sätt att presentera historia?” Alternativen, här ordnade efter i vilken grad svenska elever litar på dem, var följande: 1. Museer och historiska platser, 2. Dokumentärfilm på TV, 3. Dokument och källor, 4. Lärarens berättelser, 5. Historieböcker, 6. Andra vuxnas berättelser, 7. Spelfilm, 8. Historiska romaner. De svenska elevernas tillit till historiska källor ligger kring genomsnittet för Norden. En intressant observation är att de isländska eleverna, som är de som ägnar sig minst åt källkritik, var de som hade störst tillit till dokument och källor, medan de finska eleverna, som läser mest källkritik, har näst minst tillit till det samma.¹⁵ Detta torde tala för att källkritikundervisning gör nytta! Jämfört med hela Europa ligger de svenska elevernas tillit till källorna knappt under genomsnittet, något under de brittiska elevernas och något över de tyska elevernas.¹⁶

Eleverna tillfrågades även hur mycket de tyckte om de olika presentationssätten. För Sverige blev svaren följande: 1. Spelfilm, 2. Museer och historiska platser, 3. Dokumentärfilm på TV, 4. Andra vuxnas berättelse, 5. Lärarens berättelse, 6. Dokument och källor, 7. Historiska romaner, 8. Historieböcker. Detta visar på ett stort problem med undervisningen i källkritik – eleverna tycker inte det är roligt att studera historiska dokument. Att göra källkritiken intressant är alltså en stor utmaning för historielärarna. Men trots att de svenska eleverna inte tycker det är särskilt roligt att studera källor är de ändå den grupp i Norden som tycker det är roligast.¹⁷ Och de är något mer positivt inställda än det europeiska genomsnittet, samt även mer positiva än de brittiska och tyska eleverna, vilka studerar källor betydligt mer än de svenska.¹⁸

¹³ Gudmundsson, Bragi, ”Målsättning, metoder og interesse i historieindlæring og undervisning”, i: Angvik, Magne & Nielsen, Vagn Oluf (red.), *Ungdom og historie i Norden*, Bergen-Sandviken 1999, s. 146-150.

¹⁴ Angvik, Magne & von Borries, Bodo (eds.), *Youth and History. A comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, Hamburg 1997, s. A97, B57, B63.

¹⁵ Gudmundsson 1999, s. 150-152.

¹⁶ Angvik & von Borries (eds.) 1997, s. A88, B44.

¹⁷ Gudmundsson 1999, s. 150-152.

¹⁸ Angvik & von Borries (eds.) 1997, s. A88, B35.

Finska studenters källkritiska förmåga

Den tidigare nämnde finska historiedidaktikern Sirkka Ahonen diskuterar i en uppsats med titeln ”Historia som en kritisk process” i *Historiedidaktik* (1997) historieämnets kritiska metod. 1995 gjordes en studie av finska gymnasieelevers källkritiska förmåga utifrån en fråga på studentprovet. Ställda inför ett autentiskt historiskt dokument var det bara en del av de artonåriga eleverna som ifrågasatte innehållets entydighet och objektivitet. Flertalet nöjde sig med att snabbt identifiera den händelse dokumenten beskrev för att så fort som möjligt börja skriva ned vad de mindes om händelsen från läroboken. Endast ett fåtal elever ifrågasatte huruvida dokumentet kan ha lämnat ett ensidigt vittnesmål om händelsen. Detta nedslående resultat fick Arja Virta, som gjort studien, att ifrågasätta om det över huvud taget är idé att ägna sig åt mödosam källkritik, när historieundervisningen samtidigt har så många andra viktiga uppdrag.¹⁹

Material och metod

I undersökningens första del studerar jag kursplanerna i historia från 1994, 2000 och de som skulle ha införts 2007. Användandet av kursplanerna i detta sammanhang bjuder inga särskilda metodiska problem. Den metod jag använder vid undersökningen av dem kan sägas vara kvalitativt komparativ, vilket även gäller undersökningen av läroböcker och provsvar.

Jag kommer att undersöka ett antal läroböcker för att se hur författarna förklarar källkritikens grunder och hur böckernas övningar i källkritik ser ut. Jag har valt att studera några av de vanligaste böckerna som används i historieundervisningen i landet. Böckerna är följande:²⁰

- *Epos, historia. För gymnasieskolans kurs A och B* från 2003 och *Epos, historia. För gymnasieskolans kurs B och C* från 2004 samt *Historiskt arbete 1* (1996) och *Historiskt arbete 2* (1997).
- *Alla tiders historia Maxi* från 2002 samt *Alla tiders historia B* (1996) och *Alla tiders historia B Källor* (1996).
- *Perspektiv på historien A* från 2001 och *Perspektiv på historien B* från 2004.

De provsvar jag skall undersöka kommer från det så kallade Skåneprovet 2006 (”Prov i Historia A för gymnasieskolorna i Skåne 2006”), som kan liknas vid ett nationellt prov i Historia A. Jag har provsvar från två klasser vid två olika skånska gymnasieskolor

¹⁹ Ahonen 1997, s. 125.

²⁰ Författare till böckerna återfinns i källförteckningen.

att jämföra. De två klasserna har läst samma kurs, på samma program (SP) i samma årskurs (1). Jag har tjugo svar från den ena skolan och tolv från den andra vilket torde vara tillräckligt för att kunna dra vissa slutsatser utifrån dem. Vid denna undersökning skall jag utnyttja de kriterier för god källkritik som jag arbetat fram i teoriavsnittet för att avgöra om eleverna uppnått en god källkritisk förmåga.

Den sista gruppen källmaterial är intervjuer med tre lärare verksamma vid en stor gymnasieskola i Skåne. Dessa intervjuer finns det anledning att studera närmare ur ett metodiskt perspektiv. Eftersom materialet är relativt litet kan naturligtvis inte de tre lärarnas synpunkter generaliseras till att gälla lärarkåren i stort. Avsikten är istället att ta del av lärarnas erfarenheter för att få konkreta exempel på för- och nackdelar med förutsättningarna för undervisningen samt uppslag till hur undervisningen kan utvecklas ytterligare. Andra lärare hade kanske gett annorlunda svar, detta skall ses som ett stickprov.

För att strukturera arbetet med intervjuundersökningen följde jag Steinar Kvales mönster där undersökningen delas in i de sju stadierna tematisering, planering, intervju, utskrift, analys, verifiering och rapportering.²¹ Vidare valde jag att genomföra en strukturerad intervju. Typiskt för en sådan är 1) fasta frågeområden, 2) fasta frågor, 3) fasta eller icke fasta svarsalternativ (i mitt fall icke fasta), samt 4) papper och penna eller bandspelare används för registrering av svaren.²² Intervjuerna tillgick så att jag intervjuade lärarna var för sig utifrån ett förberett frågeformulär. Frågeformuläret (bifogat i Bilaga A) utformades enligt Steinar Kvales modell för en intervjuguide där de stora forskningsfrågorna bryts ner till praktiska intervjufrågor.²³ Lärarna visste i förväg vad temat för intervjun var men inte vilka specifika frågor jag skulle ställa. De var självfallet garanterade anonymitet. Samtliga intervjuer spelades in på band. Ett vanligt problem med intervjuer är att intervjuaren lägger svaren i den intervjuades mun, till exempel genom att ställa ledande frågor. De förberedda, öppna intervjufrågorna torde minska risken för detta, liksom det faktum att jag inte strävade efter att bevisa någon hypotes.²⁴

²¹ Kvale, Steinar, *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Lund 1997, s. 85.

²² Johansson, Bo & Svedner, Per Olov, *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*, Uppsala 2001, s. 44.

²³ Kvale 1997, s. 121-123.

²⁴ Johansson & Svedner 2001, s. 48. Steinar Kvale menar dock att ledande frågor ibland kan vara mycket användbara, se Kvale 1997, s. 145-146

Undersökning

Kursplaner

I detta avsnitt skall jag ta upp de förutsättningar som kursplanerna ger. Jag börjar med att undersöka kursplanerna från 1994, det är det kurssystem som idag används på gymnasiet infördes. Därefter undersöker jag de nu gällande kursplanerna, från år 2000, som ger förutsättningarna för undervisningen idag. Slutligen kommer jag att blicka framåt genom att undersöka de kursplaner som skulle ha införts år 2007, och som troligen istället infördes år 2008 eller 2009 eventuellt något omarbetade. Viktigt att notera är dock att kursplaner är normativa och sålunda säger hur något bör vara, inte hur det verkligen är. Detta avsnitt innehåller en hel del citat. Det beror på att jag ansett det nödvändigt att visa kursplanernas formuleringar för att kunna peka på likheter och skillnader mellan dem.

Kursplanen 1994

I 1994 års kursplan ingår källkritik som en naturlig del av historieundervisningen utan att inta någon särskilt framträdande plats. När ämnets syfte beskrivs anges att källkritisk metod ger ”särskilda möjligheter att utveckla elevernas förmåga till kritisk analys av olika framställningar”.²⁵ Angående ämnets karaktär och struktur skrivs att en central fråga i historia är vilka slutsatser som kan dras av de spår människor i det förflutna lämnat efter sig.²⁶

I målen för Historia A om 80 poäng betonas skapandet av en kritisk och analytisk hållning till både historiska framställningar och påståenden eleverna möter i samhället idag. Ett mål föreskriver att eleven efter genomgången kurs skall ha ”förvärvat viss förmåga att kritiskt och nyanserat bedöma olika slag av historiska påståenden genom arbete med olika slags källor och historiska framställningar”.²⁷ I betygskriterierna för Godkänd och Väl godkänd (Mycket väl godkänd saknade då betygskriterier) utgör källkritisk förmåga en punkt. För Godkänd skall eleven kunna ”föra vissa elementära källkritiska resonemang” och för Väl godkänd ha ”uppövat en viss förmåga att kritisk bedöma historiska källor och tillämpar självständigt elementär källanalys”.²⁸

²⁵ Skolverket, *GyVux, Programmaterial för gymnasieskola och gymnasial vuxenutbildning, 1994:16.*

Sambällsvetenskapsprogrammet: program mål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer, Stockholm 1994, s. 37.
Hädanefter i notapparaten benämnd *GyVux 1994:16.*

²⁶ *GyVux 1994:16, s. 37.*

²⁷ *GyVux 1994:16, s. 38.*

²⁸ *GyVux 1994:16, s. 39.*

Historia B om 110 poäng ger källkritiken något större utrymme eftersom fokus här ligger på tillämpning och analys snarare än utökad kunskapsmassa. I kommentaren anges uttryckligen att källkritik och informationsvärdering skall stå i centrum. En målformulering föreskriver att eleverna skall ”ha insikt i de källkritiska komplikationerna i en beskrivning av såväl dagsaktuella som historiska situationer”.²⁹ För Godkänd krävs att eleverna kan föra ett källkritiskt resonemang, liksom för Väl godkänd där eleven därtill skall kunna ”dra relevanta slutsatser ur delvis motstridiga källor”, det vill säga kunna tillämpa källkritiken.³⁰

Den relativt omfattande ämneskommentaren lyfter fram betydelsen av begrepp som historiemedvetande och identitet. Två begrepp som anges som metodiskt centrala är källkritik och bevisföring. (Här reagerar jag mot att man använder ordet ”bevisföring”, kanske borde man istället tala om väl underbyggda slutsatser.) I ett avsnitt om historisk metod upprepas att eleverna skall arbeta självständigt med källor och litteratur och därigenom öva den kritiska prövningen av historiska påståenden.³¹

Som genomgången har visat omtalas källkritik återkommande i mål, kriterier och kommentarer. Förmågan att förhålla sig kritisk till källor i både det förflutna och nutid anses viktig. Skrivningarna utgör dock endast en liten del av kursplanens många mål och kriterier. Det är olika perspektiv – som historiemedvetande, identitet och nutidsförståelse – som står i centrum i 1994 års kursplan, medan källkritik utgör ett redskap vid förståelsen av dem.

Kursplanen 2000

I de nu gällande kursplanerna från år 2000 har källkritiken fått ett väsentligt utökat utrymme gentemot 1994 års kursplan, särskilt genom tillkomsten av en tredje kurs i historia. Det finns en tydlig progression i de tre kurserna emedan källkritiken inte är särskilt framträdande på a-kursen men helt dominerande på c-kursen.

Ett syfte med undervisningen i historia är att utveckla elevernas kritiska tänkande och analytiska betraktelsesätt vilket gynnar förmågan att vara kritisk inför både historiskt källmaterial och nutida material. Strävansmålen anger att eleverna skall utveckla förmågan att bedöma olika källors tillförlitlighet och värde. Angående ämnets karaktär och upp-

²⁹ *GjVux 1994:16*, s. 40.

³⁰ *GjVux 1994:16*, s. 41.

³¹ *GjVux 1994:16*, s. 120-121.

byggnad skrivs att ”källkritiken är ämnets grund” vilket främjar ”en problematiserande och kritisk hållning” inför olika typer av medier även i vår egen tid.³²

Varken målen eller betygskriterierna för Godkänd i Historia A om 100 poäng tar upp något om källkritisk förmåga. Först i kriterierna för Väl godkänd återfinns kravet att eleverna skall visa prov på kritisk hållning när de resonerar kring historiska problem och källor, när de bearbetar materialet och motiverar sina ställningstaganden. För Mycket väl godkänd krävs att eleven ”reflekterar, resonerar och drar slutsatser utifrån bedömningar av olika källors och kvarlevors värde”.

Medan Historia A i första hand syftar till att skapa grundläggande kunskaper och kronologiska sammanhang, är Historia B om 100 poäng mer inriktad på tematiska fördjupningar. I målen för kursen heter det att eleverna skall ”kunna visa på de källkritiska komplikationerna i en beskrivning av såväl dagsaktuella som historiska skeenden och situationer”. Exakt denna formulering utgör sedan ett av kriterierna för betyget Godkänd. För Mycket väl godkänd har kraven stegrats till att eleven skall kunna välja och formulera egna frågor samt på egen hand och ”med tydlig källkritisk hållning” söka relevant information.

Så långt har källkritiken en viktig men ingalunda dominant roll i undervisningen. I Historia C om 100 poäng utgör däremot källkritik själva kärnan av undervisningen, vilket framgår redan av den korta beskrivning Skolverket ger av kursen: ”Historia C fördjupar kunskaperna vad gäller källkritik och historiesyn.” Fyra av sex kursmål handlar om källkritik, till exempel att eleverna skall kunna ”diskutera trovärdigheten i allt det som kan utgöra underlag för historiska framställningar” och ”förstå källkritikens betydelse i dagens informations- och mediesamhälle”. Dessa mål återspeglas också tydligt i betygskriterierna som förutom ett par skrivningar om perspektiv och historiesyn helt handlar om källkritik, till exempel att för Godkänd kunna exemplifiera och diskutera ”källkritikens betydelse i dagens informations- och mediesamhälle”. Kriterierna för Väl godkänd är mycket likartade men något stegrade och ännu något mer inriktade på tillämpningen. För Mycket väl godkänd tillkommer bland annat att eleven skall visa ”vilken roll propaganda och desinformation kan spela i det förgångna och idag”.

En likhet mellan kursplanerna från 1994 och 2000 är synen att källkritik inte enbart rör historiska handlingar, utan i allra högsta grad är en förmåga som är praktiskt användbar på nutida förhållanden. Detta är viktigt att framhålla för eleverna.

³² Skolverket, *Kursinfo 2006/07*, <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx> (2006-10-17). Fortsättningvis

Kursplanen 2007

I samband med att vissa förändringar av gymnasieskolan skulle ha genomförts senare i år, var avsikten att historia dels skulle bli kärnämne, dels få en annan kursstruktur. Under hösten beslutade dock den nya regeringen att avvakta med alla reformer till en än större reformering av gymnasieskolan kan genomföras år 2008 eller 2009. Men det är mycket troligt att historia då blir kärnämne och att den kursplan som skulle införas 2007 kommer till bruk, eventuellt med vissa förändringar.

Angående ämnets syfte förekommer en skrivning liknande dem vi sett i de äldre kursplanerna om förmågan att vara kritisk inför både historiska källor och texter och andra medier i vår egen tid. Ett mål är också att eleven utvecklar ”sin förmåga till kritiskt tänkande och till att bedöma tillförlitlighet och värde hos olika texter, bilder och andra källor”.³³

Ämnet består av fyra kurser: Historia 1 om 50 poäng (kärnämneskursen), Historia 2, Historia 3 och Historia 4, alla om 100 poäng. Betygskriterierna är gemensamma för samtliga kurser. En av flera grunder för bedömning är förmågan att ”värdera olika framställningar av historiska händelser och förlopp”. För Godkänd krävs att ”eleven redogör för grundläggande källkritiska principer”. För Väl godkänd skrivs faktiskt inget om källkritisk förmåga. För Mycket väl godkänd krävs att ”eleven visar prov på analytisk källkritisk förmåga”. Den uppenbara skillnaden ligger i kravet på tillämpning för det högsta betyget.

De fyra kurserna innehåller en tydlig, men ej spikrak, progression i den källkritiska förmågan. Källkritik anges som en central punkt i alla fyra kurserna. Om Historia 1 skrivs att källkritisk metod är en av tre delar studierna kretsar kring (de andra är kronologisk grund och modern historia). ”Källkritisk metodik övas genom att värdera faktauppgifter och göra tolkningar, det vill säga att bedöma tillförlitlighet och värde hos olika texter, bilder, medier och andra källor.” Om Historia 2 skrivs märkligt nog inget om källkritik, förutom att det anges som en central punkt. I Historia 3 däremot får källkritiken större utrymme – källkritiska problem i historia och nutid är centrala. Historia 4 slutligen är huvudsakligen inriktad mot källkritik. Syftet är att fördjupa kunskaperna kring källkritik och historiesyn. ”Tonvikten i kursen läggs på den källkritiska övningen.” Historia 4 upp-

sätter jag inte not vid citaten i detta delavsnitt eftersom de alla återfinns på samma sida.

³³ Historielärarnas förening, *Kärnämnet Historia*, http://historielararnas.se/index.php?page_id=14 (2006-10-18). Fortsättningvis sätter jag inte not vid citaten i detta delavsnitt eftersom de alla återfinns på samma sida.

visar sålunda stora likheter med nuvarande Historia C. Inte minst källkritikens stora utrymme i dessa kurser motiverar att källkritikundervisningen utvecklas.

Sammanfattningsvis betonar samtliga kursplaner vikten av källkritik. Trots det problematiseras eller konkretiseras aldrig begreppet källkritik. Ingenting skrivs om vad källkritik är eller vilka kunskaper eleverna bör ha. En möjlighet att skapa en mer konkret grund för källkritikundervisningen är att använda den modell för god källkritik som jag arbetade fram i teoriavsnittet.

Läroböcker

I detta avsnitt skall jag undersöka den viktiga förutsättning som utgörs av läroböckernas avsnitt om källkritik. De aktuella läroböckerna för gymnasiet (som presenterades i material- och metodavsnittet) tillhör de tre läroboksserierna *Epos*, *Alla tiders historia* och *Perspektiv på historien*. Tillsammans utgör dessa böcker den största delen av de läroböcker som idag används i gymnasieskolan. Jag skall undersöka hur källkritikens grunder förklaras samt hur de källkritiska övningarna ser ut.

Epos

Epos, historia. För gymnasieskolans kurs A och B är en brett upplagd grundbok för både a- och b-kursen i historia. Fokus i framställningen ligger på Europa och de senaste trehundra åren. Författarna hänvisar i förordet till *Historiskt arbete 1* och *2*. ”Båda böckerna tränar förmågan att tänka historiskt och att bedöma ett historiskt källmaterial.”³⁴ Därför innehåller denna bok inget avsnitt om källkritik eller några källkritiska uppgifter. Några kortare källutdrag förekommer. Därtill utgör det rikliga bildmaterialet – med byggnader, träsnitt, målningar, fotografier, med mera – delvis ett historiskt källmaterial som kan vara lämpligt att diskutera kring.

Inte heller nästa bok i *Epos*-serien, *För gymnasieskolans kurs B och C*, innehåller någon genomgång av källkritik eller källkritiska övningar, utan läsaren hänvisas även här till *Historiskt arbete 1* och *2*. Den här boken handlar till stora delar om hur man genomför en historisk undersökning, varför inledningen innehåller en relativt utförlig genomgång om hur man planerar och utför en sådan. Bokens huvuddel utgörs av elva olika teman, till exempel ”Korståg och heliga krig” och ”Lokalhistoria”. Ett tema innehåller bland annat en text skriven av författarna, ett källutdrag och diskussionsfrågor. Ofta spänner ett tema

³⁴ Sandberg, Robert & Karlsson, Per Arne & Molin, Karl & Ohlander, Ann-Sofie, *Epos, historia. För gymnasieskolans kurs A och B*, Stockholm 2003, förord.

över stora tidsrymder, som temat ”Korståg och heliga krig” där linjen dras ända till det senaste kriget i Irak.³⁵

Syftet med uppgifterna i *Historiskt arbete 1* är enligt förordet att ”ge en inblick i historiska problem och en orientering om historiska källor” samt att eleven själv skall få ”bedöma historiska källor.”³⁶ I inledningskapitlet tar författarna upp grunderna i en historikers arbetsätt. De beskriver vad en källa är, vilka olika typer av källor det finns och vad det innebär att vara kritisk mot en källa. De går inte djupt in i källkritiken, men skriver om två frågor historikern måste ställa till källmaterialet innan det kan användas. Den första är om källan är äkta. Som exempel på kända förfälskade källor nämner de Konstantins gåvobrev och Adolf Hitlers dagböcker. Den andra frågan är om källan kan användas för att lösa det problem man har. Källan kanske är ”sann”, men svarar den på det vi vill veta? Författarna tar inte upp hur man bedömer en källas trovärdighet, det kommer i nästa volym. Den här boken handlar framför allt om att upptäcka problemen, inte att lösa dem.³⁷

Historiskt arbete 1 innehåller 36 kronologiskt ordnade övningar med i regel korta källutdrag. Författarna har underlättat läsningen genom att modernisera språket med avseende på stavning och interpunktion. Många frågor handlar om förståelse av innehållet och vad materialet kan användas till. Variationen mellan olika typer av material och ämnen är stor. Tyngdpunkten ligger på 1800- och 1900-talen. Av de åtta övningarna om 1900-talet handlar två om efterkrigstiden. Jag skall ge några exempel på övningar i boken för att illustrera deras karaktär.

I övningen ”Digerdöden” får eleverna läsa fem korta källutdrag om digerdödens härjningar i Europa cirka 1347–1350. De flesta av de efterföljande frågorna handlar om källornas innehåll (”Hur beskrivs sjukdomen?”) medan ett par frågor går djupare in i källkritiken (”En tumregel i källkritik är att en samtida källa oftast är att föredra framför en senare källa. Varför?”).³⁸ Detta är ett vanligt upplägg i boken.

Övningarna handlar inte bara om texter. En övning tar upp 1500-talets prisrevolution utifrån olika diagram om pris- och lönenivåer. Ämnet där liksom i flera andra är ekonomi och sociala förhållanden. Ett annat återkommande ämne är idéernas – världsbildens, samhällssynens – utveckling, som i övningen ”Hur bör ett samhälle styras?” med

³⁵ Sandberg, Robert & Bolander, Per & Näsander, Niklas & Steen, Lennart, *Epos, historia. För gymnasieskolans kurs B och C*, Stockholm 2004.

³⁶ Sandberg, Robert & Karlsson, Per Arne & Molin, Karl & Ohlander, Ann-Sofie, *Historiskt arbete 1*, Stockholm 1996, förord. Hädanefter i noterna benämnd *Historiskt arbete 1*.

³⁷ *Historiskt arbete 1*, s. 11-13.

³⁸ *Historiskt arbete 1*, s. 34.

texter av Bossuet, Locke, Montesquieu och Rousseau. Förutom frågor som ”Hur bör en grundlag vara konstruerad enligt Montesquieu?” finns också frågor där eleverna själva får ta ställning eller dra linjer till nutida förhållanden.³⁹

Historiskt arbete 2 fördjupar kunskaperna om det historiska arbetssättet och källkritikens grunder. Det uttalas också i inledningen: ”det är källkritiken som metod som är det allra viktigaste i den här boken.”⁴⁰ Inledningskapitlet innehåller ett fingerat exempel på hur ett källmaterial kan undersökas utifrån begreppen närhet, oberoende och tendens. Exemplet handlar om ett beslut på ett möte i en idrottsförening och involverar protokoll, anteckningar, dagböcker och memoarer. De olika källornas närhet, oberoende och tendens utreds tydligt innan en slutsats dras. Det betonas att den absoluta sanningen är svår att komma åt, men att vi bör sträva efter att komma den så nära som möjligt.⁴¹

Boken innehåller 27 övningar tematiskt ordnade i teman som ”Överhet och undersåtar” och ”Hur tänkte folk förr?”. Sju handlar om 1900-talet. Övningarna är betydligt mer omfattande än i den första boken – källutdragen är fler och längre liksom frågorna till dem. Ett tema beskrivs utförligt med problem, källor och metod. Till varje enskild övning ges en omfattande bakgrund och presentation av källmaterialet.

Övningen ”Dackeupproret” under temat ”Överhet och undersåtar” belyser det välkända faktum att det ofta är segrarens historia vi känner. Utifrån tre krönikor om Gustav Vasa samt tre brev av denne skall eleverna studera Dackeupprorets första skede sommaren 1542. Både presentationen och källutdragen är omfattande. De efterföljande frågorna är många och kräver noggranna analyser av materialet. Texterna jämförs på olika sätt och eleverna uppmanas att ta ställning till flera komplicerade frågor. Eleverna skall också undersöka de tre krönikorna med avseende på närhet, oberoende och tendens.⁴²

Under temat ”Nordisk politik på högsta nivå” återfinns övningen ”Sverige, Norge, Finland och den europeiska integrationen” som är den mest nutida övningen, då den berör nämnda länders ansökan om inträde i EG. Källmaterialet består framför allt av tal av ledande företrädare för de olika länderna. Frågorna handlar om sådant som utvecklingen av det officiella Sveriges syn på Europa, och om jämförelser av de nordiska ländernas syn på det europeiska samarbetet.⁴³

³⁹ *Historiskt arbete 1*, s. 43-45, 61-63.

⁴⁰ Sandberg, Robert & Molin, Karl & Ohlander, Ann-Sofie, *Historiskt arbete 2*, Stockholm 1997, s. 5. Hädanefter i noterna benämnd *Historiskt arbete 2*.

⁴¹ *Historiskt arbete 2*, s. 5-11.

⁴² *Historiskt arbete 2*, s. 100-112.

⁴³ *Historiskt arbete 2*, s. 276-285.

Alla tiders historia

Alla tiders historia Maxi är speciell i det avseendet att författarna inte specificerar vilken kurs boken är avsedd för. Istället skriver de att boken är en tolkning av gymnasieskolans kursplaner i historia. Den får nog i första hand betraktas som en grundbok för a-kursen, men kan förstås även användas på b-kursen. Boken har en bred ansats samtidigt som den är förhållandevis detaljerad. Mest utrymme har getts de tre senaste århundradena med särskild tyngdpunkt på 1900-talet. I förordet skrivs att ”Historieämnet ger också träning i källkritiskt tänkande. [...] Behovet av källkritik har nog aldrig varit så stort som idag när det finns enorma mängder information på miljontals webbplatser.”⁴⁴ Men inget skrivs om hur just den här boken svarar på dessa krav. Författarna har inte alls tagit upp något om historisk metod. På vissa ställen förekommer dock kortare diskussioner om vad vi egentligen kan veta om en historisk händelse. Och intressanta är diskussionerna kring historiska målningar, till exempel rörande den historiska korrektheten i *Valdemar Atterdag brandskattar Visby* och *Karl XII:s likfärd*. För källkritisk genomgång och övning krävs dock att man vänder sig till äldre böcker i serien *Alla tiders historia*.

En sådan är *Alla tiders historia B*. Boken är tematiskt upplagd och författarna påtalar i förordet att de flesta teman kan användas för källkritiska övningar. Teman som förekommer är ”Kommunikationernas historia” och ”Sjukdom och läkekonst genom tiderna”. Ett inledande kapitel introducerar vetenskapen historia och tar upp historisk metod. Kortfattat beskrivs hur historiska källor samlas, granskas och tolkas. Först förklaras uppdelningen i kvarlevor och berättande källor och hur en källa kan användas ur båda aspekter. Piltdownmannen och Adolf Hitlers dagböcker får illustrera vikten av att fastslå en källas äkthet. När man sedan tolkar källmaterialet måste man ställa tre frågor. När tillkom källan? Ju kortare tidsavstånd mellan händelsen och källan desto bättre. I vilket syfte tillkom källan? Det kan ligga olika syften bakom en källa som måste klargöras. Bygger källan på egna erfarenheter? Förstahandskällor bör väljas före andrahandskällor. Metodkapitlet avslutas med några kortare källkritiska övningar. De är enkla och har i regel endast en källa och kan lämpligen användas när källkritik är helt nytt. En text är Georg Adlersparres proklamation från statskuppen 1809. Eleverna skall avgöra i vilket syfte källan tillkom, om det är en första- eller andrahandskälla, hur den kan användas som kvarleva respektive berättande källa, och så vidare.⁴⁵

⁴⁴ Almgren, Hans & Löwgren, Arne & Bergström, Börje, *Alla tiders historia Maxi*, Malmö 2002., förord.

⁴⁵ Almgren, Hans & Bergström, Börje & Almgren, Birgitta & Rydén, Josef, *Alla tiders historia B*, Malmö 1996, s. 3-36.

Som ytterligare komplement till ovan nämnda böcker finns *Alla tiders historia B Källor* som är till för ”de elever och lärare som vill arbeta aktivt med konkreta övningar i källkritik och textanalys”.⁴⁶ Boken består av en mängd källutdrag kring samma teman som återfinns i *Alla tiders historia B*. Till det rika materialet finns en mängd frågor av olika svårighetsgrad om källornas innehåll och användbarhet. Många frågor uppmuntrar till ett bredare historiskt tänkande genom jämförelser över tid och rum. Texterna måste förstås inte läsas i avsikt att träna källkritik utan kan gärna användas för att illustrera eller fördjupa ett ämne i grundboken. Källorna spänner över alla tänkbara ämnen, geografiska områden, tidsepoker och källtyper. Varje avsnitt följs av litteratur- och källhänvisningar för dem som ytterligare vill fördjupa sig i ämnet.

Perspektiv på historien

Perspektiv på historien A är en grundbok för a-kursen i historia. Boken ger en bred, översiktlig genomgång av världshistorien med tyngdpunkt på Europa och de senaste tvåhundra åren. Varje avsnitt följs av frågor som skall utmana eleverna att tänka kring historiska händelser, till exempel genom att dra linjer till nutiden. Boken innehåller inget avsnitt om källkritik eller några källkritiska uppgifter, ej heller några textutdrag från historiska källor. Delar av det rika bildmaterialet kan, som påpekats om tidigare böcker, användas som ett historiskt källmaterial. Ett annorlunda inslag är de tips på filmer och skönlitteratur som åtföljer varje avsnitt. Författarna betonar dock i förordet att detta inte utgör något historiskt källmaterial.⁴⁷

Perspektiv på historien B handlar helt och hållet om vetenskapen historia. Enligt baksidestexten kan den även användas på a- och c-kursen, och jag anser att den är särskilt väl lämpad för den sistnämnda. Boken innehåller kapitel som ”Historieskrivningens rötter”, ”Historia blir en vetenskap” och ”Andra perspektiv på historien”. Det utmärkta kapitlet ”Källkritik” förtjänar en utförlig redogörelse.

Inledningsvis presenteras vad författarna kallar fyra källkritiska huvudkriterier. De är äkthetskriteriet, tidskriteriet, beroendekriteriet och tendenskriteriet – ett upplägg mycket likt det jag arbetade fram i teoriavsnittet. Författarna skriver om det källkritiska genombrottet och bröderna Weibull, varvid Curt Weibulls studie av det medeltida isländska källmaterialet används för att översiktligt illustrera de fyra kriterierna.⁴⁸ Därefter följer en systematisk genomgång av kriterierna.

⁴⁶ Almgren, Hans & Almgren, Birgitta & Rydén, Josef, *Alla tiders historia B Källor*, Malmö 1996, s. 3.

⁴⁷ Nyström, Hans & Nyström, Örjan, *Perspektiv på historien A*, Malmö 2001, förord.

⁴⁸ Nyström, Hans & Nyström, Lars & Nyström, Örjan, *Perspektiv på historien B*, Malmö 2004, s. 71-75.

I avsnittet om äkthetskriteriet betonas vikten av att fastslå en källas äkthet. Adolf Hitlers dagböcker liksom de oerhörda mängder förfalskningar som den medeltida kyrkan producerade omtalas. Samtidigt betonas att även om en källa inte är en regelrätt förfalskning kan den insatt i ett felaktigt sammanhang likväl ge en falsk bild av verkligheten. Mitt favoritexempel på en falsk ”källa” är den stenlabyrint på ön Måkholmen i Bohuslän, som enligt läns museets informationsskylt är 500 år gammal, men som i själva verket lades ut av två elvaåringar sommaren 1974!

Angående tidskriteriet framhålls att en källa bör vara så samtida med de händelser den beskriver som möjligt. Anledningen är glömska. Författarna redogör kort för forskning kring minnets funktion och minnets svagheter, men också för tillfällena när minnet kan vara mycket tillförlitligt. Beroendekriteriet förklaras inledningsvis med uppkomst av beroende genom trädning, vilket leder till distinktionen primärkällor och sekundärkällor. Gemensamma ordval eller felaktigheter liksom likheter i fakturval eller disposition är varningstecken. Primärkällor kan vara behäftade med beroende genom så kallad narrativ smitta – exempelvis hur personer som initialt upplevt samma händelse på olika sätt efter hand kan skapa en gemensam berättelse om det som skett när de talar om det.

Tendenskriteriet frågar huruvida det finns några intressen bakom en källa och vilka. Tendentiösa källor är inte obrukbara men de måste kompletteras, antingen med källor utan eller med annan tendens. Om två källor med motsatt tendens är överens om en uppgift är den antagligen riktig. Likaså om uppgifter i en tendentiös källa talar till författarens nackdel – så kallad mottendens. Om den källan riktar sig till har god kännedom om det källan beskriver är den antagligen också korrekt.⁴⁹

Den omfattande genomgången av kriterierna följs av ett avsnitt om kvarlevor. Kvarlevor definieras som spår av det förflutna och berättande källor som berättelser om det förflutna. Avslutningsvis diskuterar författarna källkritikens gränser. Man måste vara medveten om att en historiker tolkar och gör bedömningar och inte producerar säkra kunskaper och slutgiltiga svar.⁵⁰

Genomgången av källkritikens grunder följs av fyra källkritiska övningar. Övningarna är till sin karaktär tämligen olika men ryms i två korta tidsrymder, 1400–1500-tal och tidigt 1900-tal. I Övningen ”Vem var Daljunkern?” skall eleverna avgöra om Daljunkern som han själv hävdade var Nils Stensson Sture, Sten Sture den yngres son. De åtta källorna utgörs mestadels av korta utdrag ur samtida brev, bland annat av Daljunkern själv och Gustav Vasa. Stavningen är liksom i alla övningar moderniserad. Källutdragen följs

⁴⁹ Nyström, Nyström & Nyström 2004, s. 75-83.

av frågor som efterfrågar källornas tendens, beroende, med mera. Här får eleverna se hur svårt det är att dra slutsatser av ett sprött och divergerande källmaterial.

I den betydligt kortare övningen ”Engelbrekt, rådsherrarna och mötet i Vadstena 1434” om hur det gick till när rådet anslöt sig till Engelbrekts uppror mot Erik av Pommern, används endast två källor. Det är dels ett utdrag ur Karlskrönikan från cirka 1450, dels rådets uppsägelsebrev till kung Erik från augusti 1434. Övningen ”Sveriges första individuella OS-medalj” behandlar maratonloppet i Paris-OS år 1900. Utifrån hela fjorton olika källor är uppgiften att rekonstruera hur det egentligen gick till i det stökiga loppet där svensken Ernst Fast slutade trea. I den fjärde och sista uppgiften, ”Hungerkravallerna i Göteborg 1917”, får eleverna läsa om kravallerna i tre göteborgstidningar med olika politisk hemvist. Uppgiften är att utreda vilken politisk färg de tre tidningarna har. Övningen handlar sålunda i första hand om tendenskriteriet.⁵¹

Sammanfattningsvis finns det korta genomgångar av grundläggande källkritik i *Historiskt arbete 1* och *2* och *Alla tiders historia B*. Jag vill dock särskilt framhålla avsnittet ”Källkritik” i *Perspektiv på historien B* som innehåller en mycket bra genomgång av källkritikens grunder, väl i linje med den historievetenskapliga modellen för god källkritik. Det finns även många övningar av skiftande slag, men det kan vara svårt att hitta bra övningar om modern historia.

Eleverna

Som vi har sett förutsätter kursplanerna att eleverna studerar källkritik på gymnasiet. Men klarar gymnasieeleverna av källkritik? Det skall jag undersöka genom att studera provsvar från det ovan nämnda Skåneprovet.

Skåneprovets uppgift i källkritik

Skåneprovet 2006 skrevs i maj på ett antal skånska gymnasieskolor av de elever som under läsåret 05/06 läst a-kursen i historia. Provets avslutande del var en källkritisk uppgift rörande händelserna i Ådalen den 14 maj 1931, då fem personer dödades när militär öppnade eld mot ett demonstrationståg med strejkande arbetare. Militären hävdade att demonstranterna sköt först, men olika versioner av händelseförloppet ges från olika håll.

Efter en kort presentation av bakgrunden till händelserna och de källor eleverna skall undersöka får de följande uppgift: ”Vad anser du? Sköt demonstranterna på militären i

⁵⁰ Nyström, Nyström & Nyström 2004, s. 83-87.

⁵¹ Nyström, Nyström & Nyström 2004, s. 88-103.

Ådalen den 14 maj 1931? Uppgift: Läs och jämför de tre texterna och fundera över deras trovärdighet. Genomför sedan en skriftlig diskussion om hur de ska bedömas utifrån de källkritiska begreppen, samtidighet, beroende och tendens.”⁵²

De tre källorna är 1) en notis i Västernorrlands Allehanda från den 15 maj, dagen efter skottlossningen, som bygger på en intervju med landsfogde Sune Pålman som hävdar att demonstranterna sköt mot militären, 2) ett anförande samma dag i riksdagens andra kammare av riksdagsledamoten Öhman som hävdar motsatsen, och 3) Ådalskommissionens berättelse senare samma år enligt vilken demonstranterna inte sköt mot militären.

Detta är en rimligt avancerad och välavgränsad uppgift. Det enda jag finner något tveksamt är de bedömningsgrunder som gick ut till rättande lärare. För betyget Godkänd skall eleverna ”Korrekt kunna återge uppfattningen i sakfrågan hos de tre olika källorna samt ange på vad dessa grundar respektive uppfattning.” För Väl godkänd skall de ”Själva ta ställning för och motivera en viss uppfattning utifrån en jämförelse och prövning av de olika källornas trovärdighet.” För Mycket väl godkänd skall de dessutom ”Kunna använda något källkritiskt begrepp såsom samtidighet, beroende eller tendens.” Att användandet av något källkritiskt begrepp är ett krav först för MVG men ej nödvändigt för G eller ens VG finner jag märkligt, inte minst som det uttryckligen skrivs i uppgiften att eleverna skall använda de källkritiska begreppen. Jag skall i det följande undersöka elevernas svar för att se hur de lever upp till dels betygskriteriernas normer, dels de normer för god källkritik som jag redovisat i teoriavsnittet.

Skola A

Efter en genomgång av de tolv provsvaren från den skola som här kallas A, framgår det tydligt att eleverna inte har läst någon källkritik under a-kursen. Det framgår inte minst av att ingen av de tolv eleverna har använt något källkritiskt begrepp i sitt svar. Flera elever har försökt tolka källorna utifrån sitt eget sunda förnuft och lyckats föra tämligen kloka resonemang. Som helhet är dock resultatet inte bra.

Vid en bedömning av svaren utifrån provets betygskriterier har jag satt betygen sex icke godkända, en Godkänd och fem Väl godkänd. Eftersom ingen har använt något källkritiskt begrepp kan ingen komma ifråga för Mycket väl godkänd. Av de sex underkända har tre inte lämnat något fullständigt svar, medan övriga tre har försökt besvara frågan men fört ett allt för svagt resonemang helt utan källkritisk trovärdighet. Den elev

⁵² ”Prov i Historia A för gymnasieskolorna i Skåne 2006”.

som erhållit betyget Godkänd har redovisat källornas uppfattning i sakfrågan men inte själv tagit ställning i frågan. De fem väl godkända svaren har levt upp till kriteriernas krav på att både redovisa källornas ståndpunkter och motivera ett eget ställningstagande. Samtliga tror att militären och inte demonstranterna inledde skottlossningen. Svaren kan dock vara relativt svagt underbyggda. Sune Pålhmans utsaga i tidningsnotisen anser de flesta inte är att lita på eftersom Pålhman är polis och kanske vill skydda sina egna. I de fallen diskuterar de källans tendens utan att använda begreppet. Några sätter för stor tilltro till riksdagsman Öhmans anförande – mycket på grund av situationens officiella karaktär – medan andra anar att även hans utsaga är tendentiös. Ådalskommissionens berättelse finner de förhållandevis övertygande, inte minst som kommissionen strävar efter att basera sina slutsatser på neutrala vittnen.

Vid en bedömning av svaren utifrån de vetenskapliga normerna för god källkritik blir betygssättningen annorlunda. Mot ovanstående sex underkända, en Godkänd och fem Väl godkänd, skulle jag nu sätta sex icke godkända (samma som ovan) och sex Godkänd men inga väl eller mycket väl godkända. Att ingen får högre betyg än Godkänd beror på att ingen använt de källkritiska begreppen. I de normer jag arbetade fram ingick bland annat att kunna skilja kvarlevor från berättelser och att kunna använda begreppen närhet, beroende och tendens. För de högre betygen bör man åtminstone ha försökt tillämpa ett eller flera av dessa begrepp. De sex godkända eleverna har ändå kunnat föra en diskussion kring de olika källornas trovärdighet och utifrån det motivera en ståndpunkt. De elever som lyckats med detta utan undervisning i källkritik skall ha all heder av det. Med undervisning hade de troligtvis kunnat få bra resultat på denna fråga.

Skola B

Till skillnad från eleverna på skola A har eleverna på skola B vid ett tillfälle haft en genomgång av källkritikens grunder (lik den i min modell) samt genomfört en gemensam övning i källkritik. Detta faktum återspeglas också tydligt i elevernas provsvar som är betydligt bättre än föregåendes. Utifrån provets betygsriterier fördelas betygen på tre icke godkända, en Godkänd, åtta Väl godkänd och åtta Mycket väl godkänd. De tre underkända har försökt dra slutsatser av materialet men endast presterat svaga motiveringar. I det enda svar som fick Godkänd återfinns en redogörelse för källornas ståndpunkter men inte mer. De som uppnått Väl godkänd har förutom en dylik redogörelse även kunnat motivera sina slutsatser väl. Även i den här klassen har dock flera underskattat riksdagsman Öhmans tendens. Riksdagsmannens beroende av andra källor har

också förbisetts ibland (Öhman hade inte själv bevittnat händelsen). De mycket väl godkända har i regel använt flera källkritiska begrepp på ett bra sätt, med mer eller mindre systematiska och tydliga genomgångar av källmaterialet. Resultatet i denna klass är betydligt bättre än i den föregående.

De höga betygen utifrån provkriterierna till trots, skulle jag inte sätta så höga betyg utifrån normerna för god källkritik. Resultatet blev då istället följande: tre underkända (samma som ovan), tio Godkänd, sex Väl godkänd och en Mycket väl godkänd. De godkända eleverna har försökt föra ett resonemang och ibland lyckats bra, dock utan att använda de källkritiska begreppen. De som fick Väl godkänd har diskuterat ett eller flera källkritiska begrepp och dragit väl motiverade, men inte nödvändigtvis helt korrekta, slutsatser. Den ende mycket väl godkände eleven har fört ett stringent resonemang med bruk av närhets-, beroende- och tendenskritik på alla källor, vilket utmynnat i ett väl grundat ställningstagande. (Eleven har först satt upp en enkel tabell där de tre kriterierna är kort kommenterade för respektive källa, vilken sedan följts av ett längre resonemang kring varje källa.) Är kraven högt ställda? Ja, det är de, men Mycket väl godkänd skall inte vara lätt att nå. Undersökningen har ändå visat att eleverna på skola B har nått goda resultat och att de har förutsättningar att bli duktiga på källkritik.

Tre lärares synpunkter

Som jag redovisat i inledningskapitlet har jag intervjuat tre historielärare om hur de ser på källkritikundervisningen på gymnasiet. Jag frågade vad de anser om de områden jag undersökt ovan – kursplanernas skrivningar om källkritik, läroböcker i källkritik och elevernas källkritiska förmåga. Lärarna har alla många års erfarenhet av undervisning på gymnasiet. Jag vill återigen betona att dessa lärares åsikter naturligtvis inte är representativa för hela lärarkåren, utan snarare utgör ett stickprov på hur det kan vara.⁵³

Lärarna om kursplanerna

Överlag anser lärarna att det utrymme källkritiken har i de nuvarande kursplanerna är rimligt. Samtidigt tycker de att det räcker som det är idag och att källkritik har fått för stort utrymme i de kursplaner som var påtänkta för 2007. Källkritik bör ingå men inte med för stark betoning. En lärare trycker på att det finns andra viktiga betoningar också, till exempel på historiemedvetande.

⁵³ Bandinspelningar av intervjuerna finns hos författaren. Frågeformulär återfinns i Bilaga A.

Lärarna anser att det är bra att källkritik betonas allt mer efter hand. Det behöver inte förekomma så mycket redan på a-kursen. Eleverna behöver ha en historisk grund och det är svårt att hinna med källkritik när eleverna saknar historiska kunskaper som gör att de kan vara källkritiska. Även b-kursen anser de har ett rimligt inslag av källkritik. Den ende av lärarna som undervisar på c-kursen är dock starkt kritisk till källkritikens utrymme på denna kurs som han tycker är ”helt överdrivet”. I princip hela kursen handlar om källkritik och det är för mycket. Läraren reagerar starkt mot detta upplägg. Intressant är att lärarna inte tror att det undervisas så mycket i källkritik i landets skolor som kursplanerna tycks förutsätta. Någon lärare tror att det finns en ovana hos många lärare att använda de källkritiska begreppen, men att många arbetar med källkritik utan att tänka på det eller göra det explicit.

I 2007 års kursplaner tycker de att det blivit lite för mycket källkritik. Någon lärare menar att om det skall vara någon mening att ha källkritik redan på Historia 1 bör det handla om modern historia. En lärare anser att det överlag är för mycket fokus på källkritik, till exempel under centralt innehåll, och särskilt på kurs 4 som nästan bara är källkritik. Källkritik måste komma in som ett naturligt inslag i undervisningen och det kan det inte göra hela tiden.

Lärarna om läroböckerna

Samtliga lärare använder boken *Perspektiv på historien B* som alla anser förklarar källkritikens grunder bra eller mycket bra. Boken innehåller som vi tidigare sett flera källkritiska övningar, vilka lärarna ibland använder sig av, men de kompletterar i regel med övningar utifrån. Andra läroböcker som används är *Alla tiders historia B* och *Alla tiders historia B Källor*, samt *Historiskt arbete 1* och *2*. En av lärarna efterlyser ännu något tydligare förklaringar av källkritikens grunder. De tycker också att det i regel inte står mycket om källkritik i läroböckerna, vilket någon lärare tror kanske kan göra att han inte undervisar så mycket om källkritik.

Särskilt bristen på bra övningar upplevs som ett problem, även om det finns en del i ovan nämnda böcker. Här får läraren ta många egna initiativ och leta upp och sätta ihop lämpliga övningar från andra böcker. Någon hämtar ibland övningar från äldre historieböcker, böcker som dock kan vara ganska tråkiga. En av lärarna använder övningar från en lärobok i samhällskunskap som kan användas i modern historia. Och det är just övningar i modern historia, särskilt om 1900-talet, som lärarna efterlyser. Ett sätt att studera källkritik i modern historia som nämns är att använda massmedia för att studera

aktuella händelser, vilka eleverna lättare kan relatera till. Någon påpekar att källkritik inte bara måste handla om texter, utan också kan handla om film eller målningar. En lärare berättade om en övning om mordet på John F. Kennedy med tillhörande filmer som eleverna uppskattade.

Lärarna om eleverna

De tre lärarna hade intressant nog lite olika uppfattningar om elevernas förmåga att förstå och använda källkritik. Enligt två av lärarna har eleverna på a-kursen inga problem att förstå de grundläggande källkritiska begreppen och klara enklare övningar, men enligt en av lärarna tycker eleverna att det är jättesvårt. Denna skillnad kan nog delvis förklaras av att de två förstnämnda lärarna undervisar mer på de teoretiska programmen. Intressant är vad eleverna enligt den tredje läraren har problem med. Det stora problemet är nämligen att eleverna inte förstår språket i källorna. Ju äldre språket är desto svårare är det. Särskilt svårt är det för de elever som inte har svenska som modersmål, men även svenska elever har problem. Deras ordförråd är helt enkelt för dåligt. Ord som är lite gammeldags och inte används så ofta förstår de inte. Här föreligger alltså ett konkret problem i undervisningen.

Eleverna på b-kursen tycks klara källkritik bra, men även här anser den ene läraren att ord- och läsförståelsen är ett stort hinder. De som läser c-kursen klarar källkritiken bra, de har inga problem att förstå det. Ett problem är dock att de redan läst det på b-kursen varför de brukar vara ganska trötta på källkritik när de kommer till c-kursen. Över huvud taget är lärarna överens om att eleverna inte tycker det är särskilt kul med källkritik. Ofta uppfattas det rent av som ganska tråkigt. Det är en utmaning att göra källkritik intressant. En lärare menar att källkritik måste vara ett naturligt inslag, men att lärarna samtidigt bör frångå böckerna och överraska eleverna. Viktigt är också att relatera till nutida saker för att väcka elevernas intresse. En lärare säger om själva syftet med undervisningen att det är viktigt att eleverna förstår att vi kanske inte kan nå en sanning men att vi måste vara kritiska mot det vi möter.

Analys

Kursplanerna

Undersökningen visade att de nu aktuella kursplanerna, och även de föregående och kommande, föreskriver att det skall undervisas mycket i källkritik. Men skapar de också bra förutsättningar för en sådan undervisning? Kursplanerna föreskriver endast högst övergripande vad som skall ingå i historieundervisningen. Ingenting skrivs om hur den skall genomföras eller vad som skall ingå på ett mer konkret plan. Begreppet källkritik problematiseras ej. Varje enskild lärare är därmed fri att tolka begreppet. Eftersom alla gymnasielärare i historia bör ha studerat historievetenskaplig källkritik under sin grundutbildning finns det troligen en tyst konsensus om vad källkritik är. Men jag anser att mycket stod att vinna om det funnes en gemensam, grundläggande modell för vad källkritik på gymnasienivå bör omfatta. En sådan samsyn kan underlätta lärarnas arbete samtidigt som utbildningen på olika skolor kan bli mer jämlik. En modell för god källkritik, som den jag arbetade fram i teoriavsnittet, skulle kunna bifogas kursplanerna i en ämneskommentar.

Kursplanerna kan utvecklas på fler sätt. Lärarna fann mängden källkritik i kursplanerna för de nuvarande a- och b-kurserna rimlig, men framhöll samtidigt att det inte får bli för mycket källkritik, vilket enligt en lärare redan är fallet med c-kursen där kursplanen är nästan helt inriktad på källkritik. Eftersom eleverna då redan bör ha läst lite källkritik på a-kursen och än mer på b-kursen kan inte hela c-kursen handla om det. Jag anser att läraren har en viktig synpunkt här. Det är bra med en gymnasiekurs som fördjupar kunskaperna i historisk metod, men som kursplanen nu är utformad riskerar kursens andra viktiga beståndsdel, historiesyn, att marginaliseras. Samma kritik kan riktas mot den planerade kurs 4, där tonvikten skall ligga på den källkritiska övningen. Källkritik har även fått mer utrymme i den planerade kurs 1, vilket kan medföra problem eftersom kursen är mycket kort, endast 50 poäng, och eleverna då kan sakna grundläggande historiska kunskaper som krävs för att vara källkritisk. Den källkritiska övningen bör förvisso gå hand i hand med inläringen av den kronologiska grunden men jag förstår om lärarna tror det kan bli tufft.

Eftersom inslaget av källkritik är så stort i de kursplaner som var tänkta för GY07, anser jag att man nu när möjligheten finns bör överväga att se över kursplanerna på denna punkt. Framför allt kunde progressionen göras något rakare, exempelvis genom att något minska inslaget av källkritik på kurs 1, öka det på kurs 2 (där det nu inte nämns)

behålla det på kurs 3 och minska det på kurs 4, där istället historiesyn och historie-medvetande kan ges ökad vikt. Jag vill dock betona att denna diskussion förutsätter att kursplanernas riktlinjer följs. De flesta elever läser antagligen för lite källkritik idag och skulle behöva läsa betydligt mer. En anledning till att riktlinjerna kanske inte följs kan vara just bristen på tydliga direktiv, vilket skulle kunna åtgärdas med införandet av en vetenskapligt grundad modell för god källkritik.

Läroböckerna

Det framkom i undersökningen att läroböckerna avsedda för a-kursen inte innehåller några genomgångar av källkritik, utan att sådana återfinns först i böckerna för b-kursen. Om källkritik skall tillhöra det centrala innehållet redan på kurs 1, måste sålunda antingen källkritik infogas i böckerna för denna kurs, eller så får flera böcker användas samtidigt. I dagsläget ger befintliga läroböcker goda förutsättningar för källkritikundervisningen. Särskilt *Perspektiv på historien B* innehåller en utmärkt redogörelse för källkritikens grunder med lättbegripliga förklaringar och många exempel. Med min modell för god källkritik som utgångspunkt och denna bok som redskap finns det förutsättningar att bedriva en relevant, historievetenskapligt grundad undervisning i källkritik på gymnasiet.

Samtidigt som det är viktigt att det finns bra presentationer av källkritikens grunder är det viktigt att det finns många bra övningar för eleverna att träna sina källkritiska färdigheter på. Det framkom dock i undersökningen att lärarna har svårt att hitta bra övningar i källkritik. Framför allt efterlyser de övningar om modern historia, det vill säga 1900-talet och särskilt efterkrigstiden. Även i min undersökning av läroböckerna framkom att det finns få övningar om 1900-talet. Samtidigt finns det relativt gott om övningar om äldre epoker. Men att det finns få övningar gällande modern historia måste betecknas som en brist när så stor vikt läggs vid den moderna historien i kursplanerna och i grundböckerna.

Historiskt arbete 1 och *2* innehåller tillsammans ett flertal övningar om 1900-talet men bara mycket få om efterkrigstiden, exempelvis den ovan nämnda övningen om de nordiska ländernas EG-ansökningar och en annan om en svensk kommunalpamp under 1950- och 60-talen. En övning som kan beröra är ”Raoul Wallenberg i Budapest – personen och myten” i *Historiskt arbete 2* som bygger på intervjuer med personer som mötte Wallenberg i Ungern 1944. Några av dem räddades av Wallenberg när de var på väg mot en till synes säker död. I dessa övningar tränas de grundläggande källkritiska kriterierna, kvarleve- och berättelseaspekter med mera. *Alla tiders historia B Källor* innehåller trots sin

stora mängd källutdrag inte många texter om efterkrigstiden. Det fåtal som finns är snarare fördjupningstexter – förvisso ofta mycket intressanta sådana – än källkritiska övningar.

När förutsättningarna är sådana att det kan vara svårt att hitta bra övningar får man se till andra möjligheter. Det kan till exempel finnas användbara övningar i metodböcker ämnade för universitet och högskolor som med viss anpassning kan användas även på gymnasiet. Torsten Thuréns *Källkritik* vänder sig till historie- och journaliststuderande på högskolan men skulle i vissa avseenden kunna användas även på gymnasiet olika kurser, särskilt på den nuvarande c-kursen eller den planerade kurs 4. Den uppsjö av exempel Thurén använder sig av kan dock användas på alla stadier i källkritikundervisningen. Boken innehåller inga renodlade övningsuppgifter men Thuréns många exempel kan användas i gemensamma genomgångar, eller möjligen som utgångspunkt för egenkonstruerade uppgifter. Thurén tar också det intressanta greppet att granska ett tv-program, nämligen ett program ur serien *Uppdrag granskning* från 2002. Kanske måste även granskaren granskas?

Det finns alltså en hel del övningar eller uppgifter av olika slag i läroböckerna att välja bland. Trots det kan det förstås vara svårt att hitta just det man behöver rörande rätt epok på rätt nivå. En lärare påpekade att det är viktigt att källkritik är en naturlig del av undervisningen samtidigt som det gäller att överraska eleverna emellanåt. Därför är det viktigt att det finns många övningar att välja bland så att läraren kan lägga in en källkritisk övning när det passar. Det innebär också att lärarna själva behöver leta upp källmaterial och skapa uppgifter som passar just deras elevers behov.

Eleverna

Utifrån undersökningen av elevernas provsvar på Skåneprovet vill jag dra två slutsatser. Den första är att eleverna på samhällsprogrammet klarar av att både ta till sig källkritikens grunder och att tillämpa dem, förutsatt att de får undervisning i det. Kanske behöver undervisningen redan på a-kursen inte vara särskilt omfattande – eleverna på skola B hade inte fått mycket undervisning i källkritik, men den de hade fått räckte som vi sett ganska långt. Den andra slutsatsen är att Skåneprovets betygskriterier var alldeles för låtta. De är inte i närheten av att uppnå de vetenskapliga normerna för god källkritik. De goda resultaten på skola B visar att dessa normer inte alls är ouppnåeliga, utan tvärtom högst rimliga. Jag delar därför inte Arja Virtas tvekan huruvida det är värt ansträngningen

att ägna sig åt källkritik i historieundervisningen. Ovanstående resultat stärker min uppfattning att det kan skapas bra förutsättningar för att eleverna skall bli duktiga i källkritik.

Därmed inte sagt att det inte finns svårigheter med att undervisa i källkritik. En av de intervjuade lärarna lyfte fram ett högst konkret problem i källkritikundervisningen: att eleverna kan ha stora problem med språket i källorna. Äldre ord som inte används så ofta idag är svåra att förstå och ju äldre de är desto svårare är det. Elevernas ordförråd är generellt för dåligt vilket försämrar läsförståelsen.

Vilka möjligheter finns då att underlätta användandet av äldre källtexter? Författarna till de olika läroböckerna har valt olika strategier att hantera språket i källorna. I *Historiskt arbete* är stavningen i vissa fall helt moderniserad och i andra helt ursprunglig. Eftersom antalet texter är så stort finns ett flertal texter av båda slagen. Likadant är det i *Alla tiders historia B Källor* – stavningen kan vara helt bibehållen eller moderniserad. Det kan också föreligga två versioner av samma text, som i fallet med Erikskrönikan där en relativt fri översättning till modern svenska lagts bredvid originaltexten. *Perspektiv på historien B* innehåller inte lika många källutdrag som ovan nämnda böcker men i alla de som finns är stavningen genomgående moderniserad.

Det är förstås viktigt att eleverna verkligen förstår texterna de skall undersöka, annars blir alla analyser omöjliga att genomföra. Små språkliga nyanser måste uppfattas korrekt för att textens rätta innebörd skall framgå. Att genomgående ta till den enkla lösningen att översätta alla texter till modern vardagssvenska anser jag är fel väg att gå. Eleverna bör ibland få möta det äldre språket eftersom även det är en del av historien. Presenteras källorna med gammal stavning bör dock texten kompletteras med rikliga ordförklaringar, något som kanske kan vara nödvändigt även vid ovanliga ord med modern stavning. Vidare är bristande ordförståelse ett problem för hela skolan. Kanske kan historieämnet och svenskämnet samarbeta så att eleverna innan och medan de läser äldre texter i historia kan läsa om äldre ord och stavning på svenskan.

Lärarna

En förutsättning för en god källkritikundervisning är att lärarna är medvetna om källkritikens betydelse och behärskar ämnet. De lärare jag intervjuade undervisar alla i källkritik och är väl förtrogna med källkritikens betydelse. Att de kan källkritik är också klart. Ändå tyckte de att det kan vara svårt att undervisa i källkritik, och de tror att det generellt inte finns så stor vana i lärarkåren att göra det. Jag anser att lärarna skulle vara hjälpta av en vetenskaplig modell för god källkritik att arbeta utifrån.

Något som motiverar att källkritikundervisningen utvecklas ytterligare är att det i intervjuerna med lärarna framkom att eleverna ofta tycker att källkritik är tråkigt. Att det är tråkigt hänger samman med de förutsättningar jag diskuterat ovan – för dem som läser c-kursen kan det bli för mycket källkritik om kursplanerna skall följas; läroböckerna och övningarna kan vara tråkiga; språket i källorna kan vara svårt; kanske saknas koppling till nutiden. Även *Youth and history* visade att svenska elever tycker att alternativet ”dokument och källor” hör till de tråkigaste sätten att presentera historia på. Av åtta alternativ befanns endast läroböcker och historiska romaner vara tråkigare än källor. Några möjligheter till utveckling framkom redan i undersökningen, andra kan finnas i tidigare forskning. Jag skall här diskutera några förslag.

Lärarna betonade just vikten av att relatera historien till nutid – källkritik måste inte handla om medeltida krönikor. En lärare menade att massmedia är lätt för eleverna att relatera till. Ett liknande arbetssätt som i övningen om hungerkravallerna i Göteborg 1917 skulle kunna tillämpas på kravallerna vid EU-toppmötet 2001. Ett högaktuellt ämne är rapporteringen från Irak. Hur ser den ut i svenska tidningar av olika politisk hemvist? Inspiration till sådana övningar kan fås bland annat av temat ”Korståg och heliga krig” i *Epos. För gymnasieskolans kurs B och C* där diskussionen om Jihad och korståg löper från Muhammed och Urban II till Osama bin Laden och George W Bush.

Ett spännande sätt att variera undervisningen kan vara att använda Internetbaserade databaser. En sådan är *Demografiska databasen* vid Umeå universitet.⁵⁴ Där återfinns Tabellverkets befolkningsuppgifter för åren 1749–1859, folkmängdstabeller för åren 1810–1990 samt inte minst kyrkböcker (”Indiko – kyrkböcker på nätet”) med husförhörslängder, flyttningslängder och ministerialböcker över födda, vigda och döda. I ett internationellt perspektiv är detta ett unikt material sett till ålder och detaljrikedom. Vid Demografiska databasen har ett arbetsmaterial för gymnasieskolan med femton övningar framtagits. De handlar bland annat om 1808–09 års krig, nödåren 1867–68, emigrationen, sjukdomar, giftermål och yrken.⁵⁵ En första utvärdering av användandet av ”Indiko” i historieundervisningen har gjorts av Lotta Vikström i ett examensarbete från 2002. Vikström visar där på materialets stora användbarhet. En Indiko-övning ställer förvisso stora krav på förberedelser, instruktioner och uppföljningar, men fördelarna är många. Det praktiska arbetet genom datorlaborationer intresserar eleverna och stimulerar till samarbete. Studier på individnivå konkretiserar historien som eleverna kanske annars bara möter på

⁵⁴ Umeå universitet, *Demografiska databasen*, <http://www.ddb.umu.se/index.html> (2006-11-27).

⁵⁵ Engberg, Elisabeth & Vikström, Lotta, *Bland pigor, utvandrare och vanliga dödliga i 1800-talets Sverige. Historiska problem i digitala källor. Ett arbets- och inspirationsmaterial för gymnasieskolan*, Umeå 2006.

makronivå i läroböckernas stora synteser. Särskilt intressant i detta sammanhang är vad Vikström skriver om källkritik: ”Men inte minst tydliggör Indiko vad källkritik vill säga och väcker bl.a. därigenom nya frågor till liv hos eleverna.”⁵⁶

En av lärarna föreslog användandet av filmer och målningar som ett sätt att variera undervisningen. Spelfilmer är något som generellt uppskattas av eleverna och även de kan studeras utifrån ett källkritiskt perspektiv. Använde den romerska armén verkligen brinnande ammunition på 100-talet som i det inledande slaget i *Gladiator*? Källkritiska studier av filmer bör nu inte i första hand syfta till att leta detaljfel i kostym eller scenografi. Det kan innebära att värdera filmens vidare perspektiv, människosyn, historiesyn och så vidare. En historisk film är både en berättelse om förfluten tid och en kvarleva från den tid den är tillkommen i. Sålunda kan *Borta med vinden* lära oss något både om 1860-talets och 1930-talets USA, och *Kingdom of Heaven* både om 1100-talet och det tidiga 2000-talet.⁵⁷

Historiska målningar kan undersökas ur samma aspekter som filmer. Ett föredöme i det avseendet finner vi i *Alla tiders historia Maxi* där författarna ibland diskuterar kända historiska målningar. Vad gör till exempel en tax, en judisk köpman och en barhuvad kvinna med utsläppt hår på målningen *Valdemar Atterdag brandskattar Visby*? Bars den stupade Karl XII verkligen på en öppen bår över fjället som på *Karl XII:s likfärd*? Precis som gällande filmer behöver studiet av målningar inte bara stanna vid ett letande efter fel. Det är talande för det sena 1800-talets Sverige att det svenska historiemåleriet hade sina glansdagar just då. På liknande sätt kan fotografier studeras källkritiskt, och användas både som kvarleva och berättande källa och bedömas utifrån representativitet, äkthet, tendens och så vidare. Vilka motiv har styrts valet av motiv? kan vi fråga oss.⁵⁸ Detta utnyttjande av olika medier ligger väl i linje med kursplanernas skrivningar om elevernas källkritiska förmåga.

⁵⁶ Vikström, Lotta, ”Indiko” – en internetväg till vår historia och dagens gymnasieelever. Informations- och kommunikationsteknikens implementering, brister och potential i undervisningen utifrån ett konkret exempel, Umeå 2002, s. 3.

⁵⁷ Läs om historisk film i Zander, Ulf, *Clio på bio. Om amerikansk film, historia och identitet*, Lund 2006.

⁵⁸ Hermansson Adler, Magnus, *Historieundervisningens byggstenar. Grundläggande pedagogik och ämnesdidaktik*, Stockholm 2004, s. 125-142. Almgren, Löwgren & Bergström 2002, s. 114, 180.

Slutsatser

Efter genomförd undersökning och analys kan jag besvara de frågor som ställdes i inledningen. Vilka förutsättningar finns för källkritikundervisningen på gymnasiet? Vilka möjligheter finns att ytterligare utveckla källkritikundervisningen på gymnasiet?

En viktig förutsättning är att både de nuvarande kursplanerna och de som troligen införs år 2008 eller 2009 lägger mycket stor vikt vid källkritiken. De signalerar att källkritik är en viktig beståndsdel i de kunskaper en elev förväntas ha efter genomgången kurs i historia. Detta gäller särskilt de senare kurserna – den nuvarande c-kursen och den kommande kurs 4. Vad kursplanerna däremot inte skriver är vad källkritik är och vilka kunskaper och färdigheter eleverna förväntas ha inom källkritik. Därför anser jag att begreppet källkritik bör problematiseras och konkretiseras mer än vad som nu görs. En vetenskaplig modell för god källkritik som den jag arbetade fram i inledningskapitlet skulle underlätta undervisningen genom att ge de tydliga ramar som idag saknas. Det kan även finnas anledning att göra progressionen i källkritikundervisningen tydligare än vad den nu är. Källkritik behöver inte utgöra ett stort inslag på kurs 1 utan kan få ökad vikt efter hand. Källkritik får dock inte vara helt dominant på de senare kurserna heller så att viktiga perspektiv utöver källkritik, till exempel historiesyn, blir lidande. Även om källkritik är viktigt får det inte vara huvudsaken med historieundervisningen. Historisk metod är enligt min mening ett medel, inte ett mål.

En annan viktig förutsättning är det finns bra böcker om källkritik med både bra genomgångar av källkritikens grunder och källkritiska övningar. Det förstnämnda återfinns särskilt i *Perspektiv på historien B* vars genomgång är omfattande, tydlig och lättförståelig. Källkritiska övningar finns det gott om i *Historiskt arbete 1* och *2*, *Alla tiders historia B* och *Perspektiv på historien B*. Trots det kan det råda viss brist på övningar, särskilt om modern historia. Eftersom källkritiska övningar bör läggas in på ett naturligt sätt i undervisningen krävs att det finns rikligt med övningar om olika epoker och ämnen. Det finns möjlighet att utöver läroböcker för gymnasiet även använda övningar i metodböcker för universitet och högskolor, eventuellt efter vissa omarbetningar. Och eftersom det är relativt lätt att hitta källtexter kan lärarna ibland själva sätta samman övningar av olika slag.

Glädjande är att eleverna har goda förutsättningar att lära sig källkritik. *Youth and history* visade att användandet av historiska källor främjar det kritiska tänkandet – de finska eleverna som läser mer källkritik än sina nordiska grannar var också mer kritiskt inställda till historiska källor, medan isländska elever som läser minst källkritik var minst kritiska. Och framför allt visade undersökningen av resultaten på Skåneprovet att de

elever som läst blott lite källkritik klarade provfrågan betydligt bättre än de som inte läst källkritik alls. De normer för god källkritik som jag arbetat fram i denna uppsats är fullt rimliga att uppnå på gymnasiet. Något som kan försvåra källkritikundervisningen är att eleverna kan finna det äldre språket i källorna svårt. Endast en av lärarna pekade på detta problem, och kanske bör det inte överdrivas, men ett allmänt bristande ordförråd får konsekvenser för källkritikundervisningen. Genom att välja texter där stavningen moderniserats och ordförklaringar bifogats kan arbetet med källorna underlättas. Kanske kan någon form av ämnesövergripande arbete hjälpa – om vi vill studera ett svenskt 1600-talsdokument kan det göras samtidigt som man i svenskämnet läser om svenska språkets utveckling.

De lärare jag intervjuade har erfarenhet av källkritikundervisning och kunde både peka på svårigheter och ge förslag på vidare utveckling. Det visade sig att eleverna ofta tycker att källkritik är tråkigt. Anledningarna kan vara flera – dålig nutidsanknytning, tråkiga läroböcker, svårt språk med mera. All undervisning måste varieras, så även källkritiken. Det är alltid viktigt att knyta an till nutiden i historieundervisningen, när man läser källkritik kan det göras genom att studera massmedias rapportering och kommentarer om aktuella händelser. Genom att använda databaser som ”Indiko” kan modern teknik användas för att studera ett omfattande och vanligtvis svårhanterligt källmaterial. Det numera mycket rika utbudet av historiska spelfilmer kan användas för att diskutera både historiska fakta samt vilka perspektiv på historien som förmedlas. På samma sätt kan vi studera målningar och fotografier.

Avslutningsvis vill jag återigen framhålla att jag ser stora möjligheter för källkritikundervisningen. Genom den kan historieämnet ge ett viktigt bidrag till att skapa kritiska elever – det vill säga elever som är kritiska mot historiska och nutida källor av olika slag.

Käll- och litteraturförteckning

Källor

Almgren, Hans & Almgren, Birgitta & Rydén, Josef, *Alla tiders historia B Källor*, Malmö 1996.

Almgren, Hans & Bergström, Börje & Almgren, Birgitta & Rydén, Josef, *Alla tiders historia B*, Malmö 1996.

Almgren, Hans & Löwgren, Arne & Bergström, Börje, *Alla tiders historia Maxi*, Malmö 2002.

Historielärarnas förening, *Kärnämnet Historia*,
http://historielararnas.se/index.php?page_id=14 (2006-10-18).

Intervjuer med lärare, genomförda 2006-10-12 och 2006-10-17

Nyström, Hans & Nyström, Lars & Nyström, Örjan, *Perspektiv på historien B*, Malmö 2004.

Nyström, Hans & Nyström, Örjan, *Perspektiv på historien A*, Malmö 2001.

Provsvar från ”Prov i Historia A för gymnasieskolorna i Skåne 2006”.

Sandberg, Robert & Bolander, Per & Näsander, Niklas & Steen, Lennart, *Epos, historia. För gymnasieskolans kurs B och C*, Stockholm 2004.

Sandberg, Robert & Karlsson, Per Arne & Molin, Karl & Ohlander, Ann-Sofie, *Epos, historia. För gymnasieskolans kurs A och B*, Stockholm 2003.

Sandberg, Robert & Karlsson, Per Arne & Molin, Karl & Ohlander, Ann-Sofie, *Historiskt arbete 1*, Stockholm 1996.

Sandberg, Robert & Molin, Karl & Ohlander, Ann-Sofie, *Historiskt arbete 2*, Stockholm 1997.

Skolverket, *GyVux, Programmaterial för gymnasieskola och gymnasial vuxenutbildning, 1994:16. Samhällsvetenskapsprogrammet: program mål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*, Stockholm 1994.

Skolverket, *Kursinfo 2006/07*, <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx> (2006-10-17).

Litteratur

Ahonen, Sirkka, ”Historia som en kritisk process”, i: Karlegård, Christer & Karlsson, Klas-Göran (red.), *Historiedidaktik*, Lund 1997, s. 115-139.

Angvik, Magne & von Borries, Bodo (eds.), *Youth and History. A comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, Hamburg 1997.

- Bjarne Larsson, Gabriela (red.), *Forma historia: metodövningar*, Lund 2002.
- Engberg, Elisabeth & Vikström, Lotta, *Bland pigor, utvandrare och vanliga dödliga i 1800-talets Sverige. Historiska problem i digitala källor. Ett arbets- och inspirationsmaterial för gymnasieskolan*, Umeå 2006.
- Ekman, Stig & Thullberg, Per & Åmark, Klas (red.), *Metodövningar i historia 1. Historisk teori, metod och källkritik*, Lund 1993.
- Florén, Anders & Ågren, Henrik, *Historiska undersökningar. Grunder i historisk teori, metod och framställningssätt*, Lund 1998.
- Gudmundsson, Bragi, ”Målsättning, metoder og interesse i historieindlæring og undervisning”, i: Angvik, Magne & Nielsen, Vagn Oluf (red.), *Ungdom og historie i Norden*, Bergen-Sandviken 1999, s. 137-152.
- Hermansson Adler, Magnus, *Historieundervisningens byggstenar. Grundläggande pedagogik och ämnesdidaktik*, Stockholm 2004.
- Jensen, Bernard Eric, ”Historie i og uden for skolen. Fordrer temaet et historiedidaktisk paradigmeskift?”, i: *Historiedidaktik i Norden 4*, Kalmar 1990, s. 129-167.
- Johansson, Bo & Svedner, Per Olov, *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*, Uppsala 2001.
- Kjeldstadli, Knut, *Det förflutna är inte vad det en gång var*, Lund 1998.
- Kvale, Steinar, *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Lund 1997.
- Nationalencyklopedin, <http://www.ne.se>, sökord ”källkritik”, Birgitta Odén, (2006-11-17).
- Odén, Birgitta, ”Det moderna historisk-kritiska genombrottet i svensk historisk forskning”, i: *Scandia 1975:1*, Lund 1975, s. 5-29.
- Odén, Birgitta, *Lauritz Weibull och forskarsambället*, Lund 1975.
- Thurén, Torsten, *Källkritik*, Stockholm 2005.
- Umeå universitet, *Demografiska databasen*, <http://www.ddb.umu.se/index.html> (2006-11-27).
- Vikström, Lotta, ”Indiko” – en internetväg till vår historia och dagens gymnasieelever. *Informations- och kommunikationsteknikens implementering, brister och potential i undervisningen utifrån ett konkret exempel*, Umeå 2002.
- Zander, Ulf, *Clio på bio. Om amerikansk film, historia och identitet*, Lund 2006.

Bilaga A. Intervjufrågeformulär

Forskningsfråga 1. Vad tycker lärarna om kursplanerna?

Intervjufrågor

Vad tycker du om de nuvarande kursplanernas skrivningar om källkritik? (A-kursen, b-kursen, c-kursen.)

Vad tycker du om de eventuellt kommande ("GY07") kursplanernas skrivningar om källkritik? (Kurs 1-4.)

Skulle du vilja se mer eller mindre källkritik i kursplanerna?

Övrigt om källkritik i kursplanerna?

Forskningsfråga 2. Vad tycker lärarna om läroböckerna?

Intervjufrågor

Vilken/vilka läroböcker använder du i källkritikundervisningen?

Hur förklaras källkritikens grunder i dem? (Omfattning, begrepp, tydlighet?)

Vad tycker du om böckernas övningar i källkritik? (Ämnesval, skiftande nivåer?)

Övrigt om läroböckernas avsnitt om källkritik?

Forskningsfråga 3. Vad tycker lärarna om elevernas kunskaper?

Intervjufrågor

Hur klarar eleverna som läser a-kursen grunderna i källkritik och lättare övningar?

Hur klarar eleverna som läser b-kursen källkritik?

Hur klarar eleverna som läser c-kursen källkritik?

Övrigt om elevernas förmåga i källkritik?

Slutfråga

Sammanfattningsvis – ser du några särskilda problem i undervisningen i källkritik?