AKTUELLT OM HISTORIA 2024:1

KÄLLOR I HISTORIE-UNDERVISNINGEN

– mer än bara källkritik

RED. HANS OLOFSSON
& JOAKIM WENDELL

Källor i historieundervisningen
– *mer än bara källkritik*

Källor i historieundervisningen

– mer än bara källkritik

RED. HANS OLOFSSON & JOAKIM WENDELL

HISTORIELÄRARNAS FÖRENING

AKTUELLT OM HISTORIA

Skriftserie utgiven av Historielärarnas förening

Seriens redaktör: Hans Olofsson

Historielärarnas förening förening är en politiskt obunden och ideell organisation som verkar på en demokratisk och humanistisk grund. Föreningens syfte är att stärka och utveckla historieundervisningens villkor och kvalitet på alla nivåer (grundskola, gymnasium, högskola och folkbildning). HLF:s medlemmar får kontinuerligt information om aktuella frågor och får inbjudningar att delta i föreningens verksamhet. Som medlem får du också varje år *Historielärarnas förenings årsskrift* med artiklar, debattinlägg och recensioner av nyutkommen historisk litteratur – liksom skriftserien *Aktuellt om Historia*.

För att bli medlem i föreningen sätt in 350 kr på Plusgiro 19 23 44-0, Historielärarnas förening. Ange namn och skicka samtidigt ett mejl med namn, adress och e-postadress till medlemssekreteraren på axel.hultman@helsingborg.se så att vi vet vem betalningen kommer från. Du kan också betala medlemsavgiften via Swish, där HLF har nummer 1235770771. Glöm inte att samtidigt meddela namn etc. via mejl så att vi vet vem betalningen kommer från.

Studenter betalar halva priset medan de är studenter. Följ instruktionen för att bli medlem, men betala 175 kr istället och ange ”studentmedlem” i ditt mejl

Adressändring: Var god och meddela adressändringar och nya mejladresser till medlemssekreterare Axel Hultman, e-post: axel.hultman@helsingborg.se

www.historielararna.se

© Historielärarnas förening och författarna 2024

Omslagsbild Elever i arkivet. Foto: Lotta Stål

Formgivning omslag och sättning: 1:e Tant Orange AB

Produktion: Förlags AB Björnen · Tryck: Printon, Estland 2024

ISSN 0348:503X
ISBN 978-91-989381-0-4

INNEHÅLL

Förord *9*

INLEDNING

Hans Olofsson & Joakim Wendell
Skolans historieämne och källorna – en inledning *13*

KÄLLOR I SKOLA OCH VETENSKAP

Patrik Johansson
Vad kan vi ha källorna till i historia? *33*

Martin Stolare
En historiker och källorna:
Perspektiv på källpraktik i historievetenskap och skola *59*

KÄLLOR I PRAKTIKEN

Joakim Wendell, Alf Sjöblom och Bengt Sandin
Källor och historisk förståelse *83*

David Ludvigsson
Lärarstudenter förbereder arbete med källor i historieundervisningen 101

Maria de Laval
Historiskt källmaterial i undervisningen – två exempel från Norrköping 123

KÄLLANVÄNDNING I EN MEDIALISERAD TID

Maja Hagerman
Vad filmaren kan upptäcka: Om dokumentärt filmande
på historiska källor som didaktiskt redskap *149*

Lotta Stål och Anna-Maria Blomkvist
Berätta om lokal historia med en kort dokumentärfilm
– ett sätt att få ungdomar intresserade av historia *175*

Frida Starck Lindfors
Digitaliserat källmaterial i skolans undervisning
– erfarenheter från Stockholmskällan och Sverigeshistoria.se *195*

Anders E.B. Blomqvist
Källanvändning i undervisning om Förintelsen *215*

Författare *248*

FÖRORD

Förord

Den här boken är ett resultat av ett samarbetsprojekt som startade hösten 2022. Initiativtagare var styrelsen för Historielärarnas förening, där båda redaktörerna är ledamöter. Sedan föreningens start på 1940-talet har HLF drivit många fortbildningsprojekt och den här typen av publikationer är en del av verksamhetens kärna. Närmast knyter antologin an till det förra temanumret i skriftserien, *Att bedöma i historieämnet*, Aktuellt om historia 2020:1–2.

HLF är först och främst en organisation för yrkesverksamma historielärare i skolans alla stadier, från grundskola till universitet. Men föreningen utgör också ett relativt brett kontaktnät där det finns många historiker, historiedidaktiker, lärarutbildare, musei- och arkivpersoner – kort sagt människor som av olika anledningar genom sitt arbete är intresserade av antologins tematik om källor i skolans historieundervisning. Det var därför relativt lätt att genom snöbollsmetoden få ihop författarlaget bakom den här boken.

Författarna har sedan start vid två tillfällen träffats digitalt för att i seminarieform läsa och diskutera varandras texter. Som redaktörer för antologin vill vi understryka allas insatser för projektets genomförande och tacka för alla kreativa och inspirerande texter som blev resultatet av det gemensamma arbetet. Vi vill även rikta ett varmt tack till Helge Ax:son Johnsons stiftelse för frikostigt bidrag till tryckningen.

Stockholm den 13 februari 2024
Hans Olofsson & Joakim Wendell

INLEDNING

HANS OLOFSSON & JOAKIM WENDELL

Skolans historieämne och källorna – en inledning

I vår tid talas det förhållandevis mycket om källor i samhällsdebatten. En bakgrund är givetvis teknikutvecklingens kraftigt ökade möjligheter att snabbt sprida förenklade populistiska utspel, konspirationsteorier och annan förfalskad information, och att detta i sin tur har aktualiserat betydelsen av en allmänt vaksam inställning till overifierade uppgifter, både i och utanför skolan.[1] Det försämrade säkerhetspolitiska läget har under de senaste tio åren ytterligare påkallat behov av att förstå risker med sådant som medvetna påverkans- och desinformationskampanjer.[2]

Som ett led i det ökade intresset för källor har flera samhällsaktörer – som Tidningsutgivarna, Internetstiftelsen och Utbildningsradion – under en längre tid tillhandahållit undervisningsmaterial med syfte att ge skolans elever bättre förutsättningar att utveckla ett ”källkritiskt förhållningssätt”.[3] Ett tidigt exempel på en sådan satsning är Skolverkets undervisningspaket *Kolla källan* vilket lanserades på internet redan 1999. Budskapet var att ”inte lita på allt du ser och hör” och att ta reda på vem som ligger bakom ett påstående. Eleverna skulle också lära sig att upptäcka dolda

---

1 Se bland många andra exempel Carlsson & Hultin (2018), Wikforss (2020) och Harrisson (2021). Intresset tycks ha ökat kraftigt de senaste tio åren. Antalet träffar på ordet ”källkritik” var mellan åren 1999 och 2012 högst ett hundratal per år i Kungliga bibliotekets databas *Svenska tidningar*. Från 2014 till och med 2023 fanns det däremot inte ett enda år som understeg 600 omnämningar. Toppåret 2017 noterades över 2 000 omnämningar i de svenska dagstidningarna, se Kungliga biblioteket (2024).

2 Försvarsmakten, Myndigheten för samhällsskydd och beredskap och Myndigheten för psykologiskt försvar är alla myndigheter som de senaste årtiondet särskilt har engagerats för att sprida kunskap om ”källkritik” i en allmän informationskritisk mening, bland annat via särskilda webbplatser, se exempelvis Krisinformation (2024).

3 Tidningsutgivarna (2024), Internetstiftelsen (2024), Utbildningsradion (2024).

budskap och vara uppmärksamma på avsändarens syften.[4]

Källor och källkritik – inte riktigt samma sak i historia

Det är naturligtvis helt nödvändigt för en demokrati att medborgarna kan förhålla sig skeptiska till påståenden som cirkulerar i ett allt snabbare informationsflöde, och att unga människor socialiseras in i en sådan allmänt kritisk hållning.[5] Som historielärare bidrar vi självklart till detta demokratins fundamentala bygge på olika sätt. I vår undervisning pekar vi exempelvis ut medvetet förvrängda eller vinklade utsagor om det förflutna i kritiska granskningar av historiebruk. Vidare ger vi eleverna möjlighet att studera andra historiska situationer då människor kunde ha varit mer ifrågasättande till den information de hade att tillgå – utifrån de förutsättningar som då rådde. En viktig lärdom från historielektionerna är också att demokrati i allt väsentligt har varit ett undantag i ett längre tidsperspektiv, och att demokratiska system också i andra tider – och på andra sätt än i vår samtid – varit sårbara.[6]

Affisch från Skolverkets tidiga satsning på undervisning kring digitala källor. Skärmdump.

[4] I dag är det materialet utbyggt och förändrat, men i grunden är tankegångarna de samma. Se affisch för den gamla webbplatsen på Skolverket (2024 a). Jfr Skolverket (2024 b).

[5] Flera debattörer har understrukit att det också är väsentligt att elever – liksom alla andra medborgare – kan bibehålla en tillit till sakkunskaper och experter, och att de får chansen att utveckla sin förmåga att lyssna på och argumentera med sina meningsmotståndare. Se exempelvis Strömbeck (2023) s. 80 för ett sådant resonemang om ”källtillit”. Även inom samhällskunskapsdidaktiken betonas vikten av att utveckla elevernas förmåga att finna och använda trovärdiga informationskällor, se exempelvis Andersson, Carlberg & Schiöler (2021).

[6] Timothy Snyder tillhör exempelvis de historiker som menar att det går att dra viktiga lärdomar från 1900-talets diktaturer för att försvara demokrati i vår egen tid, se Snyder (2017).

Samtidigt står det klart att vi ofta menar något annat med källor och källkritik i historia jämfört med andra skolämnen. Som framgår i detalj av flera av den här antologins bidrag hör bland annat betoningen på *förmågan att tolka* och *kontextualisera* till det som skiljer arbete med källor i historia från det som i andra skolämnen går under beteckningen källkritik. Att *söka svar på* specifika historiska *frågor* är en annan viktig skillnad. Arbetet med källor i historia går med andra ord ut på något mer än att ”avslöja” vad som är ett dolt eller ett falskt budskap – det är endast en av många infallsvinklar för historisk källkritik. Syftet är snarare att ge eleverna möjlighet att få insikter i hur en på källor baserad framställning om det förflutna kan konstrueras. En central tanke med den här antologin är att belysa vad en sådan mer historievetenskapligt förankrad källanvändning skulle kunna betyda i historieundervisning. Förhoppningsvis kommer den också kunna fungera som inspiration och stöd för historielärare som vill hantera denna komplexa fråga.

Koppling till historisk vetenskap i Norden

En annan sak som skiljer historia från andra skolämnen är att intresset för källor har djupare rötter, kanske särskilt i Sverige och i övriga nordiska länder. Detta är i så fall knappast någon slump, utan speglar det faktum att nordiska historiker länge visat ett stort metodiskt intresse för just källhanteringsfrågor.[7] En startpunkt kan sättas till 1892. Då gav den danske historikern Kristian Erslev ut *Grundsætninger for historisk Kildekritik*, ett litet metodhäfte på 31 sidor. Det var i det häftet som den tyska historievetenskapens fasta indelning i ”kvarlevor”, och ”berättande källor” introducerades i Norden.[8]

Det var även i den här skriften som de grundläggande kategorierna för källkritikens frågor lanserades, i stort sett så som vi fortfarande känner igen dem. En berättande källa måste enligt Erslev alltid undersökas vad gäller *ægthed* (äkthet) och *slægtskap* (beroende). Till slægtskap mellan två källor räknas också tidskriteriet. Det vi kallar tendenskritik hörde enligt Erslev egentligen inte till kritiken av källan som sådan. Det ingick i stället som en viktig del i det Erslev benämnde *realkritik*. Denna gick ut på att med kunskap om den historiska kontexten ta reda på hur rimlig en utsaga var, bland annat med utgångspunkt i de intressen som källans upphovsperson hade i ett sakförhållande.[9]

Det Erslev kallar den ”nya” källkritiken skiljer sig från den som tidigare historiker

---

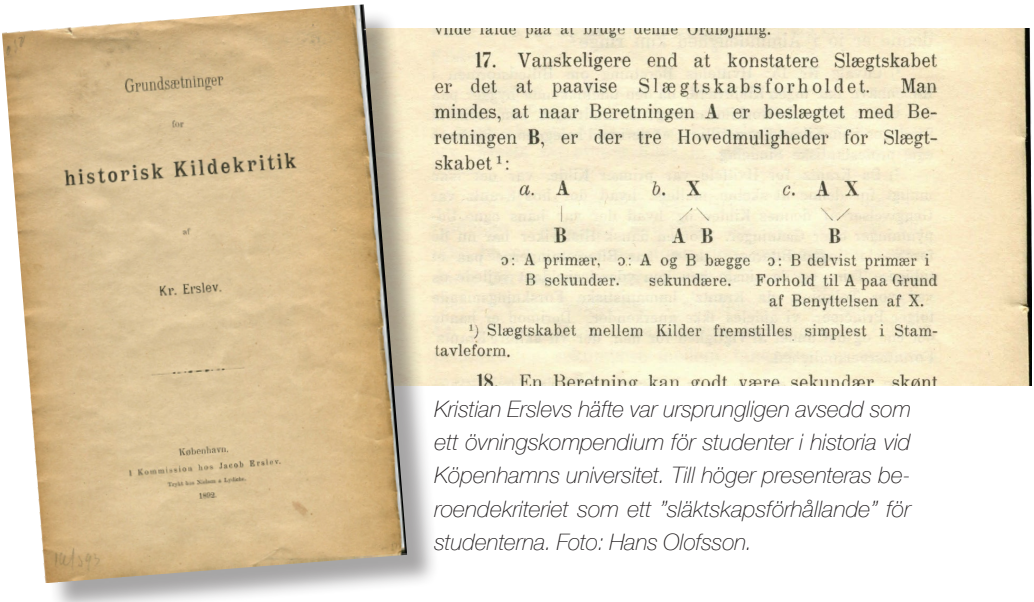
[7] Svenstrup (2009) s. 366–368, jfr. Torstendahl & Odén (2012) s. 110–114.

[8] Jensen (2006), s. 128.

[9] Erslev (1892) s. 27. Erslevs och de tidiga källkritikernas uppdelning i ”käll-” och ”realkritik” glömdes enligt historikern Arne Jarrick bort hos efterföljarna, se Jarrick (2005) s. 226, not 17.

använt sig av på några viktiga punkter. För det första hyser historikern som tillämpar de nya metoderna inte en naiv tilltro till källornas utsagor. För det andra avstår historikern från att försöka sammanjämka olika källor eller att gissa sig till det som källorna *inte* berättar. Men samtidigt fastslås att inte heller den nya källkritiken är något universalmedel för att komma åt ”vad som verkligen skett”. Erslev avslutar sin skrift med att säga att vad källkritiken kan göra är endast att…

> […] overalt stræbe at angive, med hvilken Grad af Sikkerhed vi kan opklare en Begivenhed. [10]


Grundsætninger
for
historisk Kildekritik
af
Kr. Erslev.
København.
I Kommission hos Jacob Erslev.
1892.

vilde falde paa at bruge denne Ordbøjning.

17. Vanskeligere end at konstatere Slægtskabet er det at paavise Slægtskabsforholdet. Man mindes, at naar Beretningen **A** er beslægtet med Beretningen **B**, er der tre Hovedmuligheder for Slægtskabet [1]:

a. **A** — **B** ɔ: A primær, B sekundær.

b. **X** — **A B** ɔ: A og B bægge sekundære.

c. **A X** — **B** ɔ: B delvist primær i Forhold til A paa Grund af Benyttelsen af X.

[1]) Slægtskabet mellem Kilder fremstilles simplest i Stamtavleform.

18. En Beretning kan godt være sekundær, skønt

Kristian Erslevs häfte var ursprungligen avsedd som ett övningskompendium för studenter i historia vid Köpenhamns universitet. Till höger presenteras beroendekriteriet som ett "släktskapsförhållande" för studenterna. Foto: Hans Olofsson.

I inledningen till sin lilla skrift skriver Erslev även att källkritiken endast är en början på – och en förutsättning för – den historiska undersökningen. Den färdiga historiska framställningen är däremot inte en kopia av vad som skett, utan en tolkning, en *bild*, av människors liv i det förflutna:

> Den historiske Granskning stræber gennem et Studium av Kilderna at rekonstruere et Billede af Fortidens Menneskeliv. [11]

[10] Erslev (1892) s. 31.

[11] Erslev a.a. s. 7.

Weibullarna – inte bara källkritiska

Erslev skulle de kommande åren utveckla sina tankar i fler och mer elaborerade skrifter, men Kildekritik kan med fog sägas vara en startpunkt för en ny syn på historiska källor bland historiker i Norden.[12] I Sverige påverkades först Martin Weibull, professor i historia i Lund, och därefter hans son Lauritz – också han historiker och så småningom professor i Lund – av den nya synen på källor, bland annat genom direkta kontakter med Erslev.[13]

Namnet Weibull har också sedan 1920-talet ofta förknippats med den historiska källkritikens genombrott på den här sidan av Öresund.[14] Att mekaniskt tillämpa de fyra klassiska kriterierna om *äkthet, närhet, beroende* och *tendens* var dock aldrig någon målsättning i sig, inte ens från början. Som historikern Rolf Torstendahl länge understrukit var Lauritz Weibulls insats dessutom något ”vida mer” än den ”faktapositivism” som han och senare ”weibullare” anklagats för. Det handlade enligt Torstendahl snarast om en utvecklad och sträng syn på vetenskaplighet som gällde hela kedjan från historisk fråga och arbete med källor fram till det färdiga resultatet, den historiska framställningen.[15]

Några utvecklingslinjer i skolämnets syn på källor i Sverige

Underrubriken för den här antologin rimmar något med Torstendahls invändning mot beskrivningarna av Weibulls källkritik som en ensidig faktagranskning. Tanken är alltså att betona den specifika relationen till källanvändning i historia, och att visa att denna handlar om något mer än övningar i källkritikens klassiska kriterier. De flesta av dagens historielärare är sannolikt överens om att källor i historia har mer

---

12 Erslevs uppfattning om källkritik var som synes komplex men grundades i det som länge har dominerat historievetenskapen, ett ”absolut” källbegrepp, se Jensen (2006), s. 128–130. Klart är att han ändå ansåg att en källa som enligt äkthetskriteriet eller genom realkritiken bedömts som oanvändbar som berättande källa, mycket väl kunde användas som kvarleva. I den egenskapen kunde den dessutom bli en berättande källa för andra frågor. Den strikta uppdelningen i absoluta och funktionella källor verkar således vara av ett senare datum. Se mer om skillnaden mellan ett absolut och funktionellt källbegrepp i antologins två första kapitel.

13 Svenstrup (2009) s. 361.

14 Också Lauritz bror Curt och dennes son Jörgen kom att bli professorer i historia. Men med ”weibullare” avsågs också andra historiker som anslöt sig till deras historiesyn. Torstendahl & Odén (2012).

15 Torstendahl (1988).

med historievetenskapens frågor att göra än med den allmänt hållna – och på annat sätt värdefulla – informationskritiska hållning som går under beteckningen källkritik i andra ämnen. Trots det är det ändå mycket som är oklart. Det är också osäkert om hur dessa insikter om något ”mer än” källkritik ska tillämpas i ett klassrum. På vilka sätt, i vilken utsträckning och varför källor har en plats i historieundervisningen råder det trots de djupare rötterna alltså många olika uppfattningar om.

Och osäkerheten är långt ifrån någon nyhet. Historikern Göran Andolf visade i sin avhandling från 1972 att frågan direkt eller indirekt har diskuterats bland historielärare och beslutsfattare sedan åtminstone mitten av 1800-talet. I 1868 års lärobokskommission uttalade sig ledamöterna exempelvis bestämt *emot* allt slags resonerande i historieläroböckerna. Innehållet skulle endast bestå av en ”fullt objektiv” framställning av ”vetenskapen erkända” slutsatser. Eleverna skulle alltså lära sig huvuddragen i ett fastställt innehåll och inte utsättas för ”vidlyftiga betraktelser och resonementer”. Böckerna skulle med andra ord undvika olika perspektiv eller tolkningar. Sådana ställde sig enbart i vägen för elevens memorerande. Att presentera källor var således helt otänkbart.

Men samtidigt visar Andolf att lärare trots allt själva började pröva sig fram i takt med att det historievetenskapliga intresset vaknade för nya källkritiska tankegångar. En av de läroverkslärare som citeras i avhandlingen redogjorde 1898 för ett ”experiment” där han lät sina elever granska källorna till Gustav Vasas äventyr i Dalarna. Eleverna blev dock ”törhända till slut alltför samvetslösa i att avliva de heliga fosterländska minnena”.[16]

Styrdokumentens förändringar: från tidsfärg till föreskriven elevaktivitet

Några nedslag i styrdokumentens förändringar visar hur synen på källornas plats i historieundervisningen har förändrats över tid. Om vi inledningsvis fortsätter att följa Andolf visar hans avhandling hur tongångarna i kommittén som utredde 1905 års läroverksstadga inte alls var lika avvisande till elevers egenaktivitet som 1800-talets motsvarigheter hade varit. Men källstudier och övningar i kritisk metod rekommenderades fortfarande inte, inte ens för gymnasiets klasser. Däremot var det inget som hindrade läraren från att läsa historiska ”urkunder” tillsammans med sina elever.[17] Historikern Johan Samuelsson har påvisat hur dessa idéer slog igenom ännu tydligare i den reviderade undervisningsplanen för gymnasiet 1909. Där talades det bland annat om att källor kunde skapa konkretion och ge ”tidsfärg” och ”lif” åt framställningen.[18]

---

16 Andolf, (1972), s. 53.

17 Andolf a.a. s. 89.

18 Samuelsson (2022) s. 89.

Samuelsson har också synliggjort en våg av progressivism bland läroverkslärare från slutet av 1920-talet och flera följande decennier. En del av dessa lärare tog direkta intryck från nya pedagogiska rön i USA. I viss mån var också läroverkens styrdokument påverkade av sådana tankar. Bland historielärare blev det också allt vanligare att tala om källor och flera källsamlingar utgavs för skolbruk på 1930- och 40-talen.[19] Två av dessa källskrifter var för övrigt publicerade i Historielärarnas förenings regi som några av våra allra första publikationer.[20]

Även i folkskolan var intresset för historiska källor – i vid bemärkelse – inriktade på att i första hand levandegöra det förflutna. I folkskolans undervisningsplan, som antogs 1919 och kom att gälla med smärre justeringar till 1955, skulle det historiska innehållet visserligen främst förmedlas genom lärarens muntliga berättelser. Men som ett komplement till detta skulle ändå eleverna få möta kvarlevor och ”minnen” från det förflutna, särskilt i elevernas närmiljö.[21]

Trots detta tidiga intresse från delar av lärarkåren och trots att källanvändning även i metodiska anvisningar och undervisningsplaner kom att föreslås som delar av klassrummets verksamhet skulle det dröja innan historiska källor och källkritik kom att bli tydliga och explicita lärandemål för elever i skolans styrdokument. I de metodiska anvisningarna till läroverkens undervisningsplan talades det i mitten av 1930-talet visserligen en hel del om elevaktiva arbetssätt i en progressiv anda, men källorna skulle i första hand ändå begränsas till att vara illustrerande exempel, gärna med lokalhistorisk anknytning.[22] I högre åldersklasser kunde eleverna orienteras om historievetenskapliga metoder – källkritik nämns uttryckligt i detta sammanhang. Men det var endast ”mognare lärjungar” på detta åldersstadium som inom ramen för ett ”enskilt arbete” uppmuntrades till att på egen hand arbeta med källor.[23]

I de läroplaner för gymnasieskolan som publicerades i samband med 1960-talets skolreformer fick källarbete en mer uttalad position. I kursplanen från 1966, som i stort sett kom att gälla under 1970- och 80-talen, betonades exempelvis som ett av historieämnets mål att eleverna skulle möta historiskt källmaterial ”och därvid grundlägga och utveckla förmågan att kritiskt och nyanserat bedöma uppgifter, sam-

---

19 Samuelsson (2021) s. 85ff.

20 Tham & Evers (1942) samt Gunnard &Danielsson (1944), Skrifter utgivna av Historielärarnas förening, nr 8 och 9.

21 UP 1919, s. 108.

22 Skolöverstyrelsen (1935) s. 111.

23 A.a. s. 115.

manhang och problem i det förgångna och nutiden".[24] Men i de metodiska kommentarerna modifierades detta genom den pragmatiska rekommendationen: "I regel får man dock av naturliga skäl begränsa sig till att låta källmaterialet belysa framställningen".[25] Källorna kunde alltså fortfarande betraktas snarare som en del av lärarens undervisningsmaterial och något som huvudsakligen skulle bidra till att illustrera historiska händelseförlopp.

I och med den nya läroplanen för gymnasieskolan 1994 fokuserades däremot elevens källanvändning mer entydigt, inte minst genom att betygskriteriet för godkänd (G) innehöll formuleringen: "Därtill kan eleven föra vissa elementära källkritiska resonemang och avge enkla omdömen om händelser och företeelser i historien"[26] Även nästa läroplan, GY 11, kan läsas som skärpning av kraven, i synnerhet om man tar i beaktande att detta nu gällde samtliga kurser på gymnasiet, även på de yrkesförberande programmen. I kunskapskraven för betyget E blev formuleringen följande:

> Eleven kan med viss säkerhet söka, granska och tolka källmaterial för att besvara frågor om historiska skeenden samt göra enkla reflektioner över materialets relevans. I värderingen utgår eleven från något källkritiskt kriterium om källans användbarhet och dess betydelse för tolkningen.[27]

En liknande utveckling går att skissa för grundskolans del. Inte i någon av de första läroplanerna – Lgr 62 och Lgr 69 – nämns källarbete i historieämnet.[28] Däremot förekommer sådana skrivningar i Lgr 80, dock utan att närmare förklara vad arbetet

---

[24] Lgy 66, s. 177, jfr. Lgy 70:II, s. 287.

[25] Lgy 66, s. 191.

[26] Gyvux 94, s. 41.

[27] Gy 11, s. 68. Formuleringen gäller oförändrad för kursen Historia 1a1 i skrivande stund. I den kommande ämnesplanen GY 25, som kommer att gälla från och med höstterminen 2025, är motsvarande krav för betyget E: "Eleven formulerar frågor om det historiska innehållet och använder olika historiska källor för att undersöka historiska frågeställningar samt för enkla resonemang om källornas innehåll och användbarhet utifrån historisk metod." GY 25, s.15.

[28] När det i dessa läroplaner talas om att eleverna självständigt bör kunna inhämta kunskaper ur "olika källor" avses informationskällor. Samma skrivning om källor i den bemärkelsen återfinns även i andra skolämnen i både Lgr 62 och Lgr 69.

skulle innebära. För mellanstadiet beskrivs det närmast som en del av innehållet: ”Några olika historiska källor.”[29] För högstadiet blir det mer avancerat, om än fortfarande mycket knapphändigt: ”Några olika historiska källor och metoder. Något om olika historieuppfattningar.”[30] Från och med Lpo 94 får källor däremot en mer framträdande plats i styrdokumenten. I likhet med utvecklingen på gymnasiet har kraven på eleverna också skärpts över tid. I den sedan 2022 gällande kursplanen innebär det att för betyget E redan i årskurs 6 krävs att eleven …

> […] ställer frågor till historiska källor, beskriver vad som kan vara en historisk källa och ger något exempel på vad källorna kan berätta om det förflutna.[31]

Läget i dag och den här antologins bidrag

Nedslagen i kursplaneutvecklingen visar att intresset för historiska källor tycks ha stegrats kontinuerligt, och att det verkliga genombrottet för ett påbjudet elevarbete kommer relativt sent, på 1990-talet. Ett genomgående drag är även att den inlevelseaspekt som tidigt dominerade succesivt verkar ha tonats ned i styrdokumenten. Syftet har med andra ord förskjutits mot ett alltmer konkret arbete med källor och källkritik ur den historievetenskapliga förståelse för begreppen som vi skissade på i början av inledningen. Det står också klart att dagens formuleringar i vissa avseenden ställer högre krav på elever i mellanstadiet än vad man tidigare avkrävde ”mognare lärjungar” i gymnasiets avgångsklasser.

Det ökade intresset för källhantering speglas också i aktuell historiedidaktisk forskning. Det märks även i litteratur skriven för lärarutbildningen, där flera nyutgivna verk har särskilda kapitel ägnade frågan om källor.[32] Det kan i sammanhanget påpekas att detta inte på något sätt är unikt för Sverige. Som framgår av de två första kapitlen i den här antologin har en liknande utveckling skett i många andra län-

---

[29] Lgr 80, s. 125.

[30] Lgr 80, loc.cit. Det är kanske överraskande att just Lgr 80, där ämnesnamnet historia ersattes med beteckningen ”Människan – tidsperspektivet” är den första kursplanen för grundskolan som så pass tydligt har en referens till historievetenskapliga grundbegrepp som historiska källor, metoder och historiesyn.

[31] Lgr 22, s. 185.

[32] Se Stolare & Wendell (2023) samt Alvén & Lilliestam (2023). I svensk historiedidaktisk forskning har frågan om källornas svårigheter och möjligheter i genomförd historieundervisning också undersökts på senare tid, se särskilt Johansson (2019), Nersäter (2022).

der.[33] Ett tydligt exempel är den brittiska historielärarorganisationen Historical Association. Genom en omfattande fortbildningsverksamhet och genom tidskriften *Teaching History* har organisationen sedan decennier drivit på för att utveckla elevers lärande med hjälp av historievetenskapliga metoder. I denna strävan har källor och källhantering varit ett återkommande inslag.[34] I Danmark har staten satsat medel för att skapa ett särskilt historieundervisningsutvecklande projekt, *Historielab*, ett ”Nationalt videncenter for historie- og kulturarvsformidling”. Där är en ”källbank” och färdiga undervisningsupplägg i källkritik en väsentlig del av verksamheten.[35] I Norge lämnar de två ledande historiedidaktiska standardverken för blivande historielärare ett stort utrymme åt källor och källanvändning.[36]

Nya historievetenskapliga synsätt och nya medier

Parallellt med det ökade engagemanget för frågan i skolans historieundervisning har det akademiska historieämnet självklart utvecklats sedan Erslevs och Weibulls dagar. Idag är ämnet inte alls lika insnävat till politisk händelsehistoria som då den professionella källkritiken introducerades.[37] Även källkritiken som vetenskaplig metod har utvecklats, utvidgats och förfinats, något som har lett till det nutida bruket av så kallad *funktionell källkritik* för att betona kopplingen till historiska frågor: vad som kan räknas som en källa och hur den kan användas beror – lite förenklat – på frågeställningen, inte på källan i sig.[38] Det funktionella källbegreppet blir särskilt viktigt att fästa uppmärksamhet vid med tanke på den bild vi tecknade inledningsvis: sannolikt är elever idag präglade av den samhälleliga informationskritikens förståelse för ”källkritik” med dess fokus på äkthets- och tendenskritik. Detta medför att både lärare och elever får svårigheter att reda ut likheter och skillnader med en nutida historievetenskaplig syn på frågan.

En annan aktuell fråga rör historieämnets relation till nya media. Den digitala

---

[33] I såväl Patrik Johanssons som Martin Stolares kapitel redogörs för den relativt omfattande teoretiska diskussionen i den internationella historiedidaktiska forskningen. Se också David Ludvigssons kapitel.

[34] Se exempelvis Teaching History, nr 181 2020, Handling Sources, ett specialnummer om denna tematik.

[35] Historielab (2024).

[36] Lund (2020); Kvande & Naastad (2020).

[37] Se till exempel Artéus & Åmark (2012) och Torstendahl (2017).

[38] Åmark (2012), se även Ågren (2005). Vad som menas med funktionell källkritik behandlas i flera av antologins kapitel, se särskilt kapitlen av Johansson, Stolare och Ludvigsson.

utvecklingen bidrar till både möjligheter och utmaningar. Å ena sidan finns tack vare digitaliseringen en enorm tillgång till historiska källor. Å andra sidan kan det vara svårt, även för en lärare, att orientera sig i det digitala landskapet och att hitta källor som passar för just den undervisning som planeras. Från arkiv- och museihåll finns samtidigt en svårighet att förstå varför skolor inte intresserar sig mer för källanvändning nu, när så pass mycket finns ett par knapptryckningar bort.[39]

Den här antologin syftar mot bakgrund av denna problembild till att sprida mer kunskap om källor i skolans historieundervisning. Det är framför allt tre frågor som texterna belyser:

- Vilka skillnader och likheter finns det i dag vad gäller synsätt och praktik mellan källanvändning i skolans historieundervisning och historievetenskapliga metoder?

- Hur kan undervisning om och genom historiskt källmaterial genomföras och vad för slags historisk kunskap skapar den?

- Vilka möjligheter och problem finns det för arbete med källor i en digitaliserande samtid för skolans historieämne?

Presentation av antologins bidrag

De bidrag som ingår i antologin utgår från många skiftande erfarenheter. Författarna är verksamma som historielärare, historiker, historiedidaktiker, filmskapare och inom musei- och arkivpedagogik. Vår förhoppning är att detta ska visa på den mångfald av infallsvinklar som finns på frågan om källornas plats i historieundervisningen i dag.

I antologin har vi organiserat de olika bidragen utifrån de tre frågeområden som formulerades ovan. Det första området, ”**Källor i skola och vetenskap**”, tar upp relationen mellan det akademiska historieämnet och skolämnet historia vad gäller källor. *Patrik Johansson* resonerar i sitt kapitel om hur denna relation kan förstås, teoretiskt och historiografiskt. Baserat på egen historiedidaktisk forskning visar han också hur källor kan ge elever olika typer av meningsfulla kunskaper då historieundervisning tar sin utgångspunkt i källmaterial. Betydelsen av att kunna pendla mellan den egna samtiden och en förståelse för den förflutna kontexten är en av de aspekter som får en särskild belysning. *Martin Stolare* närmar sig frågan utifrån sin roll som forskare, och beskriver hur en historikers hantering av källor kan se ut i ett genomfört forskningsprojekt. Utifrån de egna erfarenheterna ger han även förslag

[39] Se Frida Starck Lindfors kapitel i antologin.

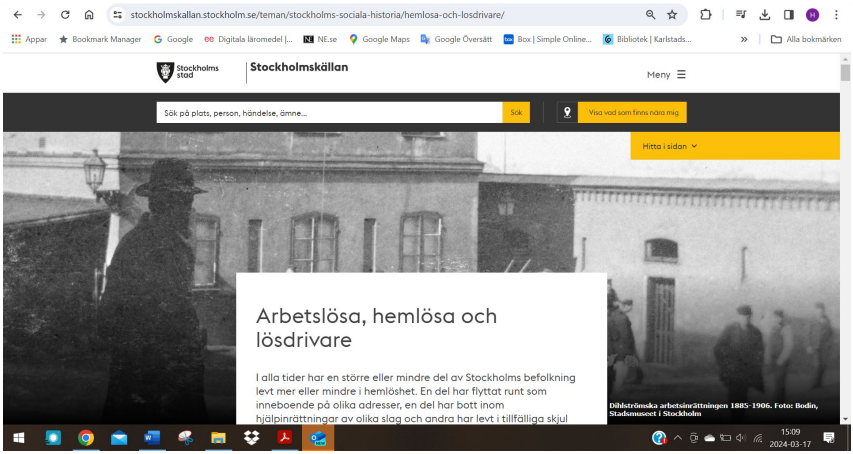
på hur liknande arbetssätt skulle kunna anpassas till historieundervisning utifrån en didaktisk modell kring ”kraftfull kunskap”.

Det andra området, ”**Källor i praktiken**”, går mer i detalj in på konkreta exempel från undervisning där källor står i centrum. *Joakim Wendell*, *Alf Sjöblom* och *Bengt Sandin* presenterar resultat från en systematisk forskningsöversikt där olika sätt att arbeta med källor i undervisningen är framträdande för historisk förståelse hos elever. *David Ludvigsson* presenterar i det följande bidraget hur han arbetat med lärarstudenter för att stärka blivande lärares källanvändning. I det tredje kapitlet i det här området ger *Maria de Laval* två exempel på hur hon lagt upp arbete med lokalhistoriskt material från Norrköping i sin historieundervisning.

Det tredje området, **”Källanvändning i en medialiserad tid**”, tar upp olika infallsvinklar på hur lärare kan hantera mångfalden av möjligheter som digitalisering och medialisering medför. *Maja Hagerman* bidrar med en diskussion av de didaktiska möjligheterna med dokumentärt filmande av källor som representation och presentation av historia. Kapitlet bygger både på Hagermans egna erfarenheter med dokumentärfilm och på en kurs hon driver på Högskolan Dalarna. Hennes kapitel följs av *Lotta Stål* och *Anna-Maria Blomkvist*, som redovisar hur de arbetat utifrån Hagermans tankar i ett dokumentärsfilmsprojekt i en Historia 3-grupp. Mycket av arbetet handlar om hur bearbetandet av arkivmaterial leder till just sådana upptäckter som Hagerman beskriver. Det följs av ett kapitel av musei- och arkivpedagogen *Frida Starck Lindfors* som utgår från sina erfarenheter av att bygga upp de digitala källsamlingarna Stockholmskällan och Sverigeshistoria.se. Hon ger förslag och vägledning för hur man som lärare kan nyttja dessa resurser, men diskuterar också viktiga samverkansroller för skolor, museer och arkiv. I det avslutande bidraget visar *Anders E. B. Blomqvist* på den bredd av informationsmaterial som finns att tillgå för lärare som undervisar om Förintelsen. Han ger flera förslag på hur undervisningen om just detta innehållsmoment kan vidgas och nyanseras med hjälp av källmaterial som är tillgängliga i olika medier, såväl analoga som digitala. Men kapitlet visar också att frågan om urval av källor och av undervisningsmaterial inte har med mediet i sig att göra, utan måste ta sin utgångspunkt i en mer noggrann analys av innehållmomentet och den målsättning som läraren har med sin undervisning. På så sätt avslutas antologin där den började: undervisning om och med källor är något mer än ”bara” källkritik.

Kort om källbegreppets användning i antologin

Det finns en uppsjö av olika begrepp för att beskriva och analysera historiska källor. Det märks inte minst på vissa skillnader i de enskilda kapitelbidragens begreppsanvändning. Vi har som redaktörer valt att låta denna begreppspluralism synas i antologin, just för att det visar att författarna närmar sig frågan med skiftande erfarenheter



Digitaliserat källmaterial har ökat möjligheterna att studera nya frågor i historieundervisningen. Men samtidigt skapar den ökade tillgången nya utmaningar. Skärmdump

och från lite olika perspektiv, men också för att det avspeglar den mångfald som finns i diskussionen om källor. Det kan ändå vara på sin plats att säga något om ett antal centrala begrepp.

Det är numera ganska vanligt att man talar om åtskillnaden mellan *primär-* och *sekundärkällor*. Denna terminologi förekommer inom den allmänna, samhällsorienterade källkritiken, och är också vanlig i engelskspråkiga länder. I svensk historievetenskap brukar man snarare tala om källor och litteratur, där sekundärkällor motsvarar just litteratur. Vad gäller just källor (och inte litteratur) brukar man skilja mellan källors kvarleveaspekt respektive berättande aspekt, en åtskillnad som ligger i linje med det funktionella källbegreppet och syftar på hur källorna används..

Namnet på själva verksamheten att läsa och tolka historiska källor benämns vanligen just källkritik. En del väljer dock andra beteckningar, exempelvis *källhantering*, *källtolkning* eller *källanvändning*, för att signalera att verksamheten berör mer än tillämpningen av källkritiska kriterier. De som väljer att tala om källkritik skiljer ibland mellan å ena sidan *intern* eller *intratextuell* källkritik och å andra sidan en *extern* eller *intertextuell* källkritik. Den förstnämnda inriktar sig på en enskild källa och vad som kan sägas utifrån enbart den, medan den sistnämnda eftersträvar jämförelse mellan flera olika källor. Se särskilt Martin Stolares kapitel för mer om detta.

Ett par begrepp som kanske är obekanta används också i några kapitel. Martin Stolare talar om *kontextualiserande spår* som beteckning på historiska källor som inte

direkt används för att besvara den historiska frågan, men som bidrar till att ge kännedom om det historiska sammanhanget. Wendell m fl diskuterar i sitt kapitel *litteraturgranskning* som skilt från historisk källkritik; med litteraturgranskning avser författarna kritisk granskning av historiska framställningar som t ex läromedel – sådant som i andra sammanhang kan betecknas som sekundärkällor – och därmed något som skiljer sig från tolkning av historiska källor. Vi upplever att dessa begrepp kan vara potentiellt användbara även i undervisningspraktiken.

Till sist: en framåtblick

Vi inbillar oss inte att denna antologi på något sätt skulle vara det sista ordet om källor i historieundervisningen. Snarare utgör antologin en serie inlägg i en pågående diskussion där sådant som kan ses som lite bortglömda aspekter av källanvändning också får plats. Tillgången till digitaliserat källmaterial öppnar exempelvis upp för fler mikro- och socialhistoriska perspektiv i dag, samtidigt som de inlevelseaspekter och den närhet till det förflutna som ett konkret källmaterial kan skapa får oväntade och mer existentiella eller känslomässiga dimensioner av historieundervisningen att vakna till liv. Inlevelse och tidsfärg talade man om för hundra år sedan. Det kanske är aspekter som i vår tid kan vara nog så viktiga som att hantera de källkritiska grundfrågorna – i synnerhet om historieundervisningens övergripande syfte att utveckla elevers historiemedvetande beaktas. Vår förhoppning är att läsarna ska få inblick i och vägledning av denna diskussion, men också att antologins bidrag ska kunna ge ett antal konkreta och inspirerande förslag för historielärare som vill utveckla sitt arbete med källor.

Referenser

Alvén, Fredrik & Lilliestam, Anna-Lena (2023). *Undervisa i historia: didaktik och metodik för ämneslärare.* Första upplagan Malmö: Gleerups

Andersson, Ingela, Carlberg, Sara & Schiöler, Katarina (2021). ”Tycka, tro eller veta: om källkritik och källtillit i samhällskunskap.” *SO-didaktik* 10:2021, s. 24–31, https://issuu.com/so-didaktik/docs/nr_10_so-didaktik [Hämtad 2024-02-12]

Andolf, Göran (1972). *Historien på gymnasiet: undervisning och läroböcker 1820–1965*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.

Artéus, Gunnar & Åmark, Klas (red.) (2012). *Historieskrivningen i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.

Carlsson, Hanna & Sundin, Olof (2018). *Sök- och källkritik i grundskolan: En forskningsrapport.* http://lup.lub.lu.se/record/ce77aedf-09dc-4f54-b0e5-2c2361bcf618 [Hämtad 2024-01-17].

Erslev, Kristian (1892). *Grundsætninger for historisk Kildekritik*. Köpenhamn: Jacob Erslev.

Gunnard, Sven & Danielsson, Carl (red.) (1944). *Källor till Sveriges historia: för skolbruk. Del 2, 1721 – vår egen tid: aktstycken*. Stockholm: Svenska bokförlaget/Norstedt

Gy 11, SKOLFS 2010:261.

Gy 25 SKOLFS 2023:130 [Utkom från trycket den 12 december 2023].

Gyvux 1994 95:16. *Samhällsvetenskapsprogrammet. Programmål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*. Skolverket.

Harrisson, Dick (2021) ”Konspirationsteorier inga harmlösa fantasier” Under strecket, Svenska dagbladet 2021-06-02.

Historielab (2024). *Historielab*, sidan ”Kildebank”.

https://historielab.dk/til-undervisningen/kildebank/ [Hämtad 202-02-11}

Internetstiftelsen (2024). *Internetkunskap*, sidan ”Källkritik”. https://internetkunskap.se/kallkritik/ [Hämtad 2024-01-16].

Jarrick, Arne (2005). ”Källkritiken måste uppdateras för att inte reduceras till kvarleva.” *Historisk tidskrift*, vol. 125:2, s. 249–261. Stockholm: Svenska historiska föreningen.

Jensen, Bernard Eric (2006) *Historie – livsverden og fag*. Köpenhamn: Gyldendal

Johansson, Patrik (2019). *Lära historia genom källor: undervisning och lärande av historisk källtolkning i grundskolan och gymnasieskolan*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.

Krisinformation (2024). *Krisinformation.se*, sidan ”Källkritik, vad är det?”

https://www.krisinformation.se/om-krisinformation/lattlast/forbered-dig-for-kriser2/sa-far-du-information-om-kriser/kallkritik--vad-ar-det [Hämtad 2024-01-16].

Kungliga biblioteket (2024). *Svenska tidningar*, sökordet ”källkritik” https://tidningar.kb.se/search?q=k%C3%A4llkritik&searchGranularity=part&to=2023-12-31&from=1999-01-01 [Hämtad 2024-01-16].

Kvande, Lise & Naastad, Nils E. (2020). *Hva skal vi med historie?: historiedidaktikk i teori og praksis*. 2. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Lgr 62. *Läroplan för grundskolan*. Skolöverstyrelsen. Stockholm: Kihlström.

Lgr 69. *Läroplan för grundskolan*. Skolöverstyrelsen. Stockholm: Utbildningsförlaget.

Lgr 80. *Läroplan för grundskolan, 1 Allmän del*. Skolöverstyrelsen. Stockholm: Utbildningsförlaget.

Lgr 22. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*. Skolverket. Elektronisk resurs: https://www.skolverket.se/getFile?file=9718

Lgy 66. *Läroplan för gymnasiet*. Skolöverstyrelsen, Stockholm: SÖ-förlaget.

Lgy 70:II. *Läroplan för gymnasieskolan II: supplement. Treårig ekonomisk linje; Treårig humanistisk linje; Treårig naturvetenskaplig linje; Treårig samhällsvetenskaplig linje; Fyraårig teknisk linje*. Skolöverstyrelsen, Stockholm: Liber.

Lund, Erik (2020). *Historiedidaktikk – en håndbok for studenter og lærere.* 6. utgave Oslo: Universitetsforlaget.

Nersäter, Anders (2022). *Learning History in an Enquiry and Source-Based Practice: What Do Students Need to Learn in Relation to Second-order Concepts to Be Able to Handle Historical Sources*?. Diss. Jönköping: Högskolan i Jönköping.

Skolverket (2024 a) *Kolla källan*, https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d1f2/1553967871709/pdf3925.pdf [Hämtad 2024-01-16].

Skolverket (2024 b). *Guide till källkritik för lärare*. https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d1f2/1553967871709/pdf3925.pdf [Hämtad 2024-01-17]

Skolöverstyrelsen (1935) *Metodiska anvisningar till undervisningsplanen för rikets allmänna läroverk*. Stockholm: SÖ.

Stolare, Martin & Wendell, Joakim (red.) (2023). *Historiedidaktik i praktiken: för lärare 4–9.* Andra upplagan, Malmö: Gleerups

Strömbeck, Jesper (2023) ”Förändringarna av medielandskapet och det ökade kunskapsmotståndet.” I Sveriges Kommuner och Regioner (utg.) *Hot mot det demokratiska samtalet: forskarantologi*. Stockholm: Sveriges kommuner och regioner.

Snyder, Timothy (2017). *Om tyranni: tjugo lärdomar från tjugonde århundradet*. Stockholm: Albert Bonnier.

Svenstrup, Thyge (2009). Lauritz Weibull 1873–1960. Epokgörande källkritiker. I Björk, Ragnar & Johansson, Alf W. (red.) (2009). *Svenska historiker: från medeltid till våra dagar*. Stockholm: Norstedts.

Teaching history (2020). *Handling Sources*, Teaching History 181:2020, s. 5−71. London: Historical Association. [Tillgänglig digitalt via flera universitetsbibliotek.]

Tham, Wilhelm & Evers, Artur (red.) (1942). *Källor till Sveriges historia: för skolbruk. Del 1 1350–1721: aktstycken*. Stockholm: Svenska bokförlaget/Norstedt.

Tidningsutgivarna (2024). *Mediekompass. Nyhetsmedier i undervisningen*, sidan ”Källkritik – vad är det och vad är det bra för?” https://mediekompass.se/elev/kallkritik/ [Hämtad 2024-01-16].

Torstendahl, Rolf & Odén, Birgitta (2012). ”Den weibullska riktningen.” I Artéus, Gunnar & Åmark, Klas (red.). *Historieskrivningen i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.

Torstendahl, Rolf (1988). ”Minimikrav och optimumnormer i svensk historieforskning 1920–1960.” I Torstendahl, Rolf & Nybom, Thorsten (1988). *Historievetenskap som teori, praktik, ideologi.* Stockholm: Författarförlaget.

Torstendahl, Rolf (2017). *Den historiografiska revolutionen 1960–1990*. Lund: Studentlitteratur.

UP 1919. *Undervisningsplan för rikets folkskolor den 31 oktober 1919*. Stockholm: Norstedt.

Utbildningsradion (2024). *URplay.se*, sökordet ”källkritik”, https://urplay.se/sok?query=k%C3%A4llkritik [Hämtad 2024-03-17].

Wikforss, Åsa, (2020). *Alternativa fakta: om kunskapen och dess fiender*. Stockholm: Fri tanke.

Ågren, Maria (2005). ”Synlighet, vikt, trovärdighet – och självkritik. Några synpunkter på källkritikensroll i dagens historieforskning.” *Historisk tidskrift*, vol. 125:2, s. 249–261. Stockholm: Svenska historiska föreningen.

Åmark, Klas (2012). ”Teoriernas intåg.” I Artéus, Gunnar & Åmark, Klas (red.). *Historieskrivningen i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.

KÄLLOR I SKOLA OCH VETENSKAP

PATRIK JOHANSSON

Vad kan vi ha källorna till i historia?

Styrdokumenten trycker på att elever ska lära sig arbeta med historiska källor i historieämnet och att det ska vara ett centralt inslag i undervisningen. I praktiken sker det dock i relativt liten utsträckning och ofta i avgränsade källkritiska övningar med givna svar. Frågan om vad det innebär att lära sig källtolkning och att göra källkritiska granskningar är därför viktig. I skolämnet historia finns liknande spänningar som i det vetenskapliga ämnet, men historia är delvis olika saker för historiker och elever. Skolan kan lära sig av historikers källarbete, men frågan är vad källundervisningen kan vara och hur den ska gå till. Texten argumenterar för att historiska källor kan fylla några viktiga funktioner i undervisningen: att väcka frågor, möjliggöra historiskt undersökningsarbete, bygga historisk kunskap, och skapa förståelse för "vad historia är".

Skolans styrdokument signalerar tydligt att elevers arbete med historiska källor ska vara ett centralt inslag i historieundervisningen på alla skolstadier från årskurs fyra. Frågan om vad det innebär att kunna tolka historiska källor och göra källkritiska granskningar, och att lära sig detta, kvarstår dock till stor del. Historiedidaktisk forskning och Skolinspektionens granskningar visar att undervisningspraktiken inte lever upp till förväntningarna i styrdokumenten. Forskningen har visat att källkritiska övningar, framförallt i gymnasieskolan, ofta utförts som instrumentella analyser av korta källtexter, där läraren eller läroboken ställt frågorna och eleverna förväntats hitta "rätt svar".[1] Även internationellt har arbete med historiska källor studerats och flera forskare har konstaterat att källövningar ofta har varit sammanhangslösa och att elever har haft svårt att se det meningsfulla i aktiviteten.[2] En återkommande observation är att elever tror att kunskap i historia innebär att kunna återge rätt historiska fakta i ett visst sammanhang och att historievetenskapens uppgift är att fastställa objektiva fakta. Risken är därför att endast ett fåtal elever förstår historia som en tolkande och argumenterande vetenskap och att historiska berättelser beror

[1] Rosenlund (2015); Skolinspektionen (2015).

[2] Barton (2009); Counsell (2000).

på vem som konstruerar dem, och än mindre att eleverna förstår att de själva är med och skapar historia.[3] Vi känner alltså till begränsningarna och problemen runt historiskt källarbete i skolan relativt väl. I det här kapitlet kommer jag att argumentera för att kontinuerligt arbeta med källor i historieämnet och försöka visa hur källarbetet kan bidra till det historiska lärandet. I förlängningen menar jag att detta även kan bidra till förståelsen av ”vad historia är”. Utgångspunkten för resonemangen är min fleråriga erfarenhet som historielärare i gymnasieskolan samt den forskning runt källarbete som jag ägnat mig åt de senaste tio åren.[4]

Först vill jag tydliggöra att med historiska källor avses i den här texten historiska artefakter som arkeologiska föremål eller texter och bilder från det förflutna, som kan användas för att synliggöra historiska fenomen eller för att besvara historiska frågor. Sådana artefakter innefattar mynt, smycken, verktyg, brev, kartor, målningar, fotografier, dagböcker, förteckningar, nyhetsartiklar eller andra textdokument. I skolundervisning finns sällan tillgång till de ursprungliga artefakterna så lärare använder vanligen kopior i form av avbildningar eller repliker. Den typ av historiska ursprungskällor som refereras till här brukar kallas primärkällor, förstahandskällor eller originalkällor. De kan i sin tur ligga till grund för sekundärkällor, även kallade andrahandskällor, som på något sätt har sin grund i primärkällorna. Det kan verka enkelt att skilja på primär- och sekundärkällor, men samma källa kan vara både och beroende på vilka frågor som ställs. Historieläroboken är en sekundärkälla till historien, men kan vara en primärkälla för forskare som undersöker historieskrivning. Huvudintresset i den här texten är elevers lärande i relation till, och genom, historiska primärkällor, och de kommer för enkelhetens skull att hänvisas till som historiska källor. Ytterligare en distinktion är den mellan artefakten och källan. Här kan vi klargöra att gamla artefakter blir källor till historisk kunskap först när vi ställer frågor till dem. När vi besvarar en historisk fråga med stöd i en viss artefakt hänvisar vi till den som en historisk källa (jfr Martin Stolares kapitel i den här antologin).

Hur kan det då komma sig att historiskt källarbete för en relativt undanskymd tillvaro i historieundervisningen? Särskilt med tanke på att källarbetet har en så central plats i historievetenskapen? Det är svårt att förklara. Det kanske handlar om historieämnets traditioner. Om lärares arbetsvillkor. Eller om skolans styrdokument. En förklaring kan vara att historieläroböckernas berättelser dominerar undervisningen. Läroböckernas berättelser framställs vanligen inte som tolkningar utan som objektiva rekonstruktioner av vad som hänt. Därtill kommer att källkritiska övningar i läroböcker i många fall bygger på att framför allt bedöma tillförlitligheten i tolk-

[3] Ashby, Lee & Shemilt (2005).

[4] Johansson (2019).

ningen av en historisk händelse utifrån en given källa i relation till något, eller några, av de källkritiska kriterierna närhet, beroende och tendens (sällan äkthet). Det kan också uppfattas som svårt att arbeta med historiska källmaterial – både för elever och lärare. Kanske har historiskt källarbete därför ”skolifierats” för att passa in i undervisningen så till den milda grad att det nästan försvunnit. Historiedidaktikern Bernard Eric Jensen beskriver det som att historieundervisningens praktik är resultatet av en nedsippring från akademin till skolan via lärare och läroböcker.[5] För historielärare kan det vara fördelaktigt att bygga undervisning runt källkritiska begrepp som appliceras på några källor där svaren är kända. Dessvärre riskerar de källkritiska begreppens vetenskapliga innebörder, och de praktiker som är kopplade till dem, att urvattnas när de anpassas för undervisningen. Resultatet kan bli ett ensidigt fokus på att bedöma källors tillförlitlighet (den traditionella källkritiken) medan mindre energi läggs på att förstå hur källor tolkas historiskt och används för att besvara eller upptäcka historiska frågor, och för att konstruera historiska berättelser.

Forskning har visat att elever ofta använder källkritik på ett oreflekterat och ganska mekaniskt sätt, utan koppling till de frågor som ställs. Elever kan i ena stunden avfärda en källa på källkritiska grunder men sedan använda den för att lösa en uppgift utan vidare reflektion.[6] Det kanske inte är så konstigt eftersom granskningar visar att historieundervisning mestadels ägnas åt det historiska innehållet, medan arbete med historiska källmaterial får litet utrymme.[7] Skolinspektionen menar att många elever aldrig ens får arbeta med historiska källor i undervisningen.[8] När historiskt källarbete förekommer handlar det oftast om färdighetsträning i källkritik, och mindre om förståelsen av källors och tolkningars funktion i att formulera historisk kunskap. Skolinspektionen har också konstaterat att historieundervisning ofta förmedlar ett samhällsvetenskapligt källbegrepp när historiska källor hanteras på samma sätt som andra samtida informationskällor. Läsare av den här texten vet att det historievetenskapliga källbegreppet skiljer sig från det samhällsvetenskapliga genom att utgå från historiska frågor och tolkningar som är historiskt kontextualiserade, vilket avgör hur källmaterialen kan användas. Ambitionen är att formulera en idé om historiska källors funktion i historieundervisningen, men innan dess vill jag kommentera inre spänningar som finns i historieämnet och som får konsekvenser i undervisningen.

---

5 Jensen (1990).

6 Rosenlund (2015).

7 Jarhall (2012).

8 Skolinspektionen (2015).

Historia som spänningsfält

Historia som vetenskaplig disciplin och skolämne rymmer flera spänningsfält som alla som lär sig eller ägnar sig åt historia, på något sätt, behöver förhålla sig till. Det finns, och har funnits, olika föreställningar om vad historiker gör. En vanlig uppfattning är att historiker letar upp ”rena”, objektiva källor och pusslar ihop dem till en kronologisk redogörelse som beskriver vad som en gång faktiskt hände. Denna uppfattning svarar mot en idealbild av historia som en stringent vetenskaplig disciplin med rigorösa metoder för kritisk källgranskning och som efter denna granskningsprocess kan formulera objektiva beskrivningar av händelser i det förflutna. En motbild är historia som humanistiskt ämne, en snarast litterär form som förändras med sin samtid. Den här bilden av historia ligger kanske närmare litteraturvetenskapen eller filosofin, som genom tolkning studerar komplexiteten i människors motiv och förehavanden genom tiderna. Historieämnets dubbelnatur – spänningen mellan objektivistiska och konstruktivistiska kunskapsanspråk – kan spåras genom disciplinens egen historia.

Historieskrivningen formerades under 1800-talet i två riktningar: historia som vetenskap och historia som konstform. Formeringen speglar dubbelheten runt industrialismens och modernitetens genombrott, och den romantiska spekulationen och den nationalistiska vurmen. Historikern Leopold von Ranke deklarerade att historievetenskapens uppgift var att objektivt beskriva vad som hänt (*Wie es eigentlich gewesen*), och inte att sätta sig till doms över det förflutna. von Ranke har kommit att representera ett värderingsfritt, empiristiskt och objektivistiskt kunskapsideal i historia, medan andra som Friedrich Hegel har kommit att inspirera ett konstruktivistiskt kunskapsideal som kombinerar empirism och rationalism genom att betona berättandets och tolkandets tidsbundenhet. Spänningen mellan strävan efter objektivitet och diskussionen om villkor och begränsningar som omger tolkningar av källor har sedan levt kvar i historieämnet.

I Skandinavien gjorde sig spänningen mellan ett objektivistiskt och konstruktivistiskt kunskapsideal påmind när historiker tog fasta på von Rankes källkritik för att stävja det nationalistiska historieberättande som var typiskt kring förra sekelskiftet. I Sverige blev Lauritz och Curt Weibull förespråkare för den historiekritiska hållningen och framträdande kritiker av den nationalistiska historieskrivningen och tillsammans med Erik Lönnroth lade de grunden till den historievetenskapliga källkritiken. Syftet var att granska de nationalromantiska narrativen och att etablera en historievetenskaplig metod i positivistisk anda.[9]

I mitten på 1900-talet problematiserade historikern Edward Hallet Carr de här frågorna och menade att historieämnet speglar grundläggande spänningar i män-

[9] Torstendahl (1964).

niskans existens genom att röra sig i fälten mellan fakta och tolkning, mellan det specifika och det allmänna, mellan det empiriska och det teoretiska, och mellan det objektiva och det subjektiva. I *What is history?* ville Carr göra upp med några, som han menade var, felaktiga uppfattningar om vad historiker egentligen ägnar sig åt.[10] Utifrån sina empiriska erfarenheter ville han synliggöra nödvändiga utgångspunkter för historikers arbete – och även missuppfattningar om hur historiker arbetar. Hans diskussion om historikerna och källornas roll är fortfarande aktuell och kan lära oss något om historieämnets ”natur”.

Carr avvisade det positivistiska idealet i historia (att historiker letar upp och källkritiskt sammanfogar källor till objektiva berättelser). Han anslöt i stället till en konstruktivistisk syn och menade att historikern skapar källorna genom sitt källarbete, men också att källorna skapar historikern, det vill säga att källarbetet formar historikerns uppfattning. Historiska källor kan inte ”tala för sig själva” – de måste tolkas för att bli meningsfulla. Carr menade att historiker, utifrån sina fördomar, agendor och perspektiv, bestämmer vilka av det ”förflutnas fakta” som ska förvandlas till ”historiska fakta”. Historiska fakta är därför aldrig ”rena” eller ”objektiva” utan formas genom historikerns arbete. Historiska fakta upptäcks inte heller enbart, utan konstrueras genom arbetet. Historiska artefakter blir källor först när någon tar dem i bruk för att belysa en historisk fråga eller ett fenomen. Vissa tolkningar är dock mer sanna och har högre kvalitet än andra. Vi måste dock vara medvetna om att uttolkningarna speglar historikern och hens tid. När en historiker hänvisar till en källa bör vi inte bara intressera oss för källan i sig, utan också fråga oss vem historikern är och vilka sammanhang hen är en del av.

Svaret på Carrs fråga är att historia bäst beskrivs som en kontinuerlig interaktion mellan historikern och historiska fakta, och mellan samtiden och det förflutna. Konstruerandet av historia är en balansgång mellan strävan efter historisk sanning och subjektiva tolkningar, och mellan deskriptiva och normativa aspekter av berättandet. Denna spänning är oupplöslig men kan synliggöras och hanteras. Frågan om vad historia är och kan vara, menar jag också är viktig för elever som lär sig historia i skolan. De historiska källorna kan hjälpa elever att förstå vad historiska berättelser är, och för att se sig själva som historiska subjekt som är inbegripna i att skriva historia.

En aspekt av spänningen mellan objektivism och konstruktivism är den mellan en absolut och en funktionell förståelse av källbegreppet.[11] Med det absoluta källbegreppet antas källan kunna utgöra en direkt koppling till det förflutna. Med hjälp av källkritikens kriterier antas även källans tillförlitlighet kunna bestämmas och där-

[10] Carr (1961).

[11] Jarrick & Söderberg (2003).

med kan vi få objektiv kunskap om det förflutna. Med det funktionella källbegreppet bestäms historiska källors värde av de frågor som ställs. Källorna får då sin funktion i relation till frågorna och det sammanhang kunskapen konstrueras i. Ingen källa är bra eller dålig i sig utan värdet avgörs av relationen mellan frågan, den källkritiska granskningen, tolkningen och värderingen av källan. Styrdokumenten rymmer en viss spänning mellan ett absolut och ett funktionellt källbegrepp, men domineras ändå av en funktionell källförståelse.[12]

Ytterligare en spänning speglar två idealtypiska perspektiv i historia – det kronologiska och det genealogiska.[13] I det kronologiska perspektivet placeras frågan i det förflutna och besvaras framåt, medan frågan i det genealogiska perspektivet placeras i samtiden och besvaras genom att blicka bakåt. Den populära bilden är att historiker jobbar kronologiskt och placerar frågan i det förflutna och återskapar historien framåt. Källorna får funktionen som belägg när slutsatser formuleras. Tolkningen är då orienterad mot det historiska svaret och kritikens funktion är att granska trovärdigheten i svaret genom att belysa vad som går (och inte går) att säga. Denna kronologiska process återskapas ofta i historieundervisning men svarar mot en efterhandskonstruktion av historikers arbete. Källtolkningsarbetet är ofta en del av både problem- och frågeformulerandet. Arbetet tar ofta sin början i en genealogisk process där frågor identifieras och formuleras i relation till aktuell forskning eller samtidsdiskurser.[14] De historiska svaren är därmed aldrig på förhand givna och kanske inte heller frågorna. Historikers egen arbets- och lärandeprocess är därför ofta osynliggjord när slutresultatet av forskning presenteras som ett historiskt svar på en fråga som i efterhand framstår som fördefinierad.[15] Denna dimension av källtolkningen är relevant för dess funktion i lärandet av historia, och det genealogiska perspektivet kan bli en utgångspunkt i undervisningen.

Historieämnet rymmer med andra ord spänningar mellan objektivistiska och konstruktivistiska kunskapsanspråk, mellan absoluta och funktionalistiska källtolkningar och mellan genealogiska och kronologiska perspektiv. Det går inte att upplösa dessa spänningar eller hitta ett definitivt svar på hur de ska hanteras. Spänningarna står inte med nödvändighet i konflikt med varandra, men alla som ägnar sig åt historia behöver hitta sätt att förhålla sig till dem. Spänningarna framträder även i historieundervisningen, och jag menar att historiskt källarbete kan vara ett sätt att synliggöra och hantera dem.

---

12 Rosenlund (2015).

13 Karlsson (2019).

14 Florén, Ågren & Erlandsson (2018).

15 Barton (2005).

Historikers källarbete och elevers lärande med källor

Innan vi tar oss an frågan om vad vi kan ha källorna till i historieundervisningen behöver vi säga något om skillnaden mellan historikers och elevers användning av historiska källor. Det är nämligen stor skillnad på att använda historiska källor för att producera ny vetenskaplig historisk kunskap, vilket historiker ägnar sig åt, och att använda historiska källor som en del av lärandet av historia, vilket skolelever ägnar sig åt. Historiker har långvarig historisk metoderfarenhet med omfattande historiska kontextkunskaper, god kännedom om källmaterial kopplade till historiska fenomen och perioder, samt omfattande tolkningserfarenhet. Det som oftast syns av historikers arbete i det offentliga rummet är färdiga historiska berättelser som innefattar slutsatser, argumentationen för dessa och beläggen i källorna. Historikers källanvändning är då orienterad mot kvaliteten i de historiska svaren och källkritikens funktion blir att bedöma källornas tillförlitlighet.

Ett problem när enbart slutsatserna av historikers arbete blir synligt är att deras lärande i arbetet med de historiska källorna förblir osynligt. I källarbetet prövas olika metoder för att förstå historiska skeenden, där ställs frågorna, och där formuleras och utforskas, avfärdas och beläggs hypoteser. Det historiska källarbetet är då orienterat både mot de historiska frågorna och mot svaren (det som blir historiska berättelser). Kanske bör mer av denna dynamiska och utforskande process synliggöras i skolämnet historia.

I undervisningspraktiken tror jag det finns en risk att källarbetet får en instrumentell funktion framförallt i relation till de historiska svaren. Detta går exempelvis att se i amerikansk och brittisk historiedidaktik, som ofta förespråkar undersökande ansatser med övningar, där källorna ska fungera som belägg för redan färdigformulerade historiska slutsatser.[16] Eleverna förväntas då ta historikerns roll i slutskedet av källarbetet, och att använda sig av deras redskap och tänkande utan att ha deltagit i det föregående utforskande och tolkande arbetet med källorna (jfr Martin Stolares kapitel i den här antologin). Det går också att ställa frågor runt hur utformningen av de delar som kretsar runt historisk källkritik i de nationella proven för årskurs 9 influerar historieundervisningen. De nationella proven är av nödvändighet utformade med huvudsakligen slutna svarsalternativ, och kretsar i hög utsträckning runt de traditionella källkritiska kriterierna närhet, beroende och tendens (äkthet hanteras vanligen inte) för att göra enkla bedömningar av historiska källors tillförlitlighet i relation till historiska påståenden eller slutsatser. Fördelen med arrangemanget är att mätbarheten i relation till denna (enligt min uppfattning) begränsade del av elevers källkompetensen blir god, men samtidigt tror jag det finns en risk att provet

[16] Jfr Wineburg, Martin & Monte-Sano (2011).

signalerar och kommunicerar en reducerad och instrumentaliserad förståelse av det historiska källarbetet. Det är väl känt att lärares undervisning påverkas av de nationella provens utformning.[17]

Elever ska framförallt lära sig historia i skolämnet historia och då kan erfarenheten av arbetet med att ställa historiska frågor, att upptäcka historiska perspektiv, och att resonera kring olika svar i relation till källorna vara lika viktig som svaren på frågorna i sig. Det finns en risk att de historiska källorna får en viktig funktion först när stora delar av det historiska lärandet antas ha skett, det vill säga när eleverna redan kan dra historiska slutsatser, genom att fungera som belägg när kunskaperna ska visas i form av belagda slutsatser. Jag menar att källorna är minst lika viktiga i de inledande delarna av det historiska undersökningsarbetet när det gäller att identifiera perspektiv, motivera undersökande arbete, lära sig om det historiska sammanhanget, samt att identifiera historiska frågor och kanske nya problem.

Många historielärare har nog erfarenhet av att elever vill lära sig mer om ett visst historiskt sammanhang när de jobbat med, och intresserat sig för, en engagerande historisk källa. När eleverna övar sig i att ställa historiska frågor och öva historisk källtolkning, kan det motivera vidare historiskt lärande genom att skapa behov av historiska kontextkunskaper. Jag menar att ett mål kan vara att skapa en historisk undersökningspraktik som fångar viktiga aspekter i historikers arbete med källor och historiska metoder, samtidigt som denna svarar mot läroplanernas förväntningar vad gäller elevers förståelse av historia som ett tolkande och berättande ämne. När elevers frågor och erfarenheter blir betydelsefulla i tolkningsarbetet ökar möjligheten att historiskt lärande blir meningsfullt. I en sådan praktik kan historiska källor fylla sin traditionella funktion som belägg för historiska slutsatser, men de kan också användas för att initiera olika typer av historiska resonemang och undersökningar. Genom källorna kan elever upptäcka historiska perspektiv och lära sig att ställa historiska frågor, skapa behov av historisk kontextualisering, eller introducera och modellera historiska begrepp. Historiska källor och aktiviteten att tolka dem kan bilda utgångspunkten för historiskt arbete genom att synliggöra likheter och skillnader, olika orsaker och konsekvenser, men även kontinuitet och förändring i relation till historiska fenomen.

Källtolkning och källkritik

Många tänker sig nog att historisk källkritik är historikerns främsta verktyg när ny kunskap ska formuleras, men källkritiken är endast *en* historisk metod. Historisk källtolkning förutsätter flera andra metoder som alla utgår från historisk kontextua-

[17] Skolverket (2016).

lisering. Ändå har den traditionella källkritiken en relativt lång tradition i skolans historieundervisning och en tydlig plats i styrdokumenten. Låt oss synliggöra några centrala aspekter av källkritiken, där jag vill argumentera för en något vidgad förståelse, innan vi går vidare. Källkritiken betonar den kritiska reflektionen i historia och riktar framförallt blicken mot källornas trovärdighet, deras förtjänster och brister. Ett sätt att formulera detta är att den traditionella källkritiken ägnar sig åt att avgöra vad källorna framförallt *inte* kan säga, medan källtolkningen fokuserar mer på vad källorna *kan* säga oss om det förflutna.

Historisk källtolkning – processen att förstå en källas innebörd i relation till en historisk fråga – sker alltid med hjälp av, och i relation till, historiska referenskunskaper. Med andra ord krävs historiska innehållskunskaper för att kunna tolka en källa. Relationen mellan förmågan att tolka historiska källor och kontextkunskaper är dock dubbelsidig. Historiska kunskaper behövs för att kunna tolka källor, men källarbetet bidrar också till att vidga och fördjupa dessa. Denna dynamik kan historielärare använda i undervisningen. Läraren kan exempelvis utgå från historielärobokens berättelser och använda en eller flera historiska källor för att bekräfta, problematisera, illustrera, exemplifiera eller levandegöra berättelsen. Det är också möjligt att utgå från en historisk källa, ställa frågor och sedan använda läromedlets berättelser för att tolka och förstå källan i ett historiskt sammanhang. Det behöver med andra ord inte vara så komplicerat att integrera historiska källor i undervisningen.

Historisk källtolkning och källkritik är viktiga delar av historieundervisningen från årskurs 4 till 9, samt i gymnasieskolan. I mellanstadiet läggs fokus på att eleverna ska förstå skillnaden mellan de historiska källorna i sig och de historiska tolkningarna av källorna. Eleverna ska också kunna reflektera över vad källor kan, och inte kan, berätta om det förflutna. I högstadiet och gymnasieskolan är förväntningarna högre. Eleverna ska kunna tolka olika källor innehållsligt i relation till historiska frågor, och dessutom tillkommer den kritiska granskningen av källorna. I gymnasieskolans kurser ska eleverna både kunna söka, granska, tolka och värdera källor med källkritiska metoder. Förväntningarna är med andra ord höga. Att utveckla den historiska källtolkningsförmågan är kontinuerlig från årskurs 4 och genom gymnasieskolan, och den historiska källkritiken tillkommer som ett innehåll från och med högstadiet.

Traditionellt har källkritiken handlat om att bedöma historiska källors *trovärdighet*, men jag menar att det kan vara befogat att vidga denna kritiska reflektion till att innefatta exempelvis *synlighet* och *vikt*.[18] Tillsammans kan begreppen fungera som utgångspunkt för att ställa bredare kritiska frågor till källorna, eller snarare källäget. Synlighetsaspekten ställer frågor om vad som synliggörs i källorna, men framförallt

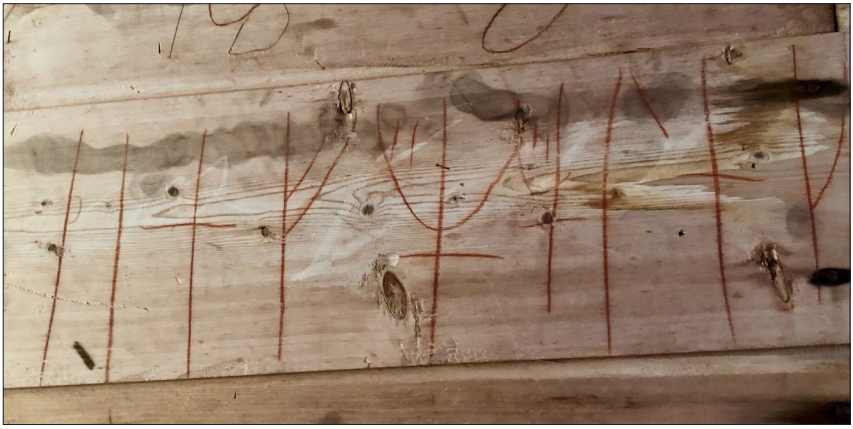
[18] Jfr Ågren (2005; 2018) som driver denna argumentation.

om vad som förblir osynligt (ibland talas om ”luckor”). Frågor ställs om vad och vems perspektiv som synliggörs i källan, och vad som förblir osynligt. Det mesta som hänt fångas inte upp i källorna, utan har gått förlorat. Historiker är medvetna om att vissa fenomen oftare fångas upp i källor än andra. Det stater, inflytelserika personer eller grupper intresserat sig för är oftast mer synligt i källorna, medan annat försvunnit. Det är sällan slumpen som avgör vad som blir synligt, utan källorna speglar olika maktförhållanden och intressen. För att något inte syns i källorna går det inte att dra slutsatsen att det inte förekommit. Det finns mängder av källor som vittnar om statens beskattningsambitioner men få som fångar kvinnors arbete. Det betyder inte att kvinnor inte arbetade, eller att det är mindre intressant att undersöka. Det är angeläget att skapa medvetenhet om synlighetsaspekten hos elever, och det är möjligt att föra enkla resonemang om detta även på mellanstadiet. Kritisk reflektion utifrån synlighetsaspekten manar oss att söka vidare i källmaterialen för att hitta berättelser som kanske varit glömda eller dolda i historien. Inte sällan är det traditionellt sett marginaliserade eller maktlösa grupper i samhällen som faller i glömska, och synlighetsreflektionen i relation till källorna kan vara ett sätt att bidra till historisk återupprättelse.

En närliggande aspekt handlar om vilken vikt vi bör tillskriva källor (ibland används ”representativitet”). Viktaspekten ställer frågor om i vilken utsträckning källor är typiska för en viss tid, om de speglar det vanliga och betydelsefulla, eller något ovanligt eller perifert. Vi kan ställa frågor om i vilken utsträckning källan speglar det vi vill ta reda på, eller vilken vikt vi kan lägga vid källan när vi drar slutsatser. Ett exempel kan vara att mängden vikingatida arabiska mynt som hittats i Skandinavien (framförallt på Gotland). Hade det varit tio mynt så hade de varit marginellt representerade i det arkeologiska fyndmaterialet, men nu rör det sig om mer än 85 000, och därmed måste de tillskrivas stor vikt när vi försöker förstå skandinavers omvärldskontakter.

Ett viktigt steg i granskningen av historiska källor är att avgöra graden av trovärdighet med hjälp av de källkritiska begreppen *äkthet*, *närhet*, *beroende* och *tendens*. Det är också den kritiska granskningen av historiska källor som lyfts fram i de nationella proven i historia. Här kan vi börja med att sätta parentes runt äkthetsaspekten. Genom historien har artefakter förfalskats, kopior tillverkats och berättelser naturligtvis fabricerats. Därför är det viktigt att kunna avgöra om en källa är äkta, det vill säga om den är det den utger sig för att vara. Ofta kräver dessa bedömningar dock expertkunskap och avancerad teknisk utrustning. Därför är det svårt för elever att resonera runt en källas äkthet, och därför bör vi arbeta med källor som av allt att döma är äkta i historieundervisningen. Äkthetsaspekten lyfts vanligen inte heller fram i de nationella proven. Exempel på förfalskade källor kan dock användas för att visa hur de kan se ut, hur de avslöjades, hur de diskuterats och varför de skapades. Ett exempel kan vara den

så kallade Kensingtonstenen, en världskänd runsten som upptäcktes 1898 i Minnesota och som förut påstått vara rest av nordbor på 1300-talet. De flesta runologer och lingvister är överens om att stenen är en förfalskning från slutet av 1800-talet. En rolig och inspirerande detalj i sammanhanget är att läraren Anna Björk och hennes elever lyckades dechiffrera och tolka 1800-talsrunor i taket på Ersk-Matsgårdens drängkammare i Hassela socken, vilka är av samma typ som de på Kensingtonstenen.[19] Elevernas upptäckt har inte bara klarlagt runornas budskap, utan bidrog också till kunskap om Kensingtonstenens ursprung, vilket stärker teorin att stenen skapades på 1800-talet.[20]



1800-talsrunor från Hälsingland. Fynd som detta gjorde det möjligt för läraren Anna Björk och hennes elever att visa att den så kallade Kensingtonstenen sannolikt också var ristad på 1800-talet, kanske av en svensk emigrant. Foto: Patrik Johansson.

Närhetskriteriet fokuserar avståndet i tid mellan en händelse och rapporteringen av densamma, men det kan också handla om geografisk närhet. Grundprincipen är att ju närmare i tid och rum uppgiftslämnaren är, desto mer trovärdiga kan uppgifterna antas vara. Kriteriet har sin grund i det faktum att människor glömmer, modifierar minnen och minns selektivt. Ett protokoll från ett sammanträde, eller en dagboksanteckning, är exempelvis goda källor i relation till denna aspekt eftersom protokollförarens eller dagboksskrivarens anteckningar ofta är nedtecknade i omedelbar närhet

[19] Olof Öhman, som menade att han hittade stenen, hade tydliga kopplingar till Hasselatrakten i Hälsingland. Läs mer på Riksantikvarieämbetets hemsida: https://k-blogg.se/2021/08/03/gastblogg-nya-upptackter-leder-kensingtonrunorna-narmare-olof-ohman/

[20] Läs mer på Riksantikvarieämbetets hemsida: https://www.raa.se/2019/09/skolklass-loste-runornas-gata-far-riksantikvarieambetets-fortjanstmedalj/

till det som beskrivs. Memoarer eller intervjuer som skildrar händelser som ägt rum för flera år sedan är däremot mindre pålitliga.

Beroendekriteriet handlar om samstämmiga källors (källor som säger samma sak) eventuella beroende av varandra. En grundregel är att en trovärdig källa inte ska vara påverkad eller beroende av en annan källa. Avgörande är om uppgifter grundar sig i ögonvittnesskildringar, vilket utgör förstahandsinformation, eller om de bygger på muntlig överföring vilket utgör andrahandsuppgifter. Det är en viktig journalistisk princip att en uppgift bör bekräftas av två, eller flera, av varandra oberoende källor och det är även viktigt i historiska undersökningar. Om två ögonvittnen ger en likartad version, utan att ha haft kontakt med varandra, stärker det trovärdigheten, jämfört med om de kan antas ha diskuterat det inträffade.

Tendenskriteriet handlar om hur upphovspersonens intressen och avsikt att påverka sin samtid inverkar på källan. Alla berättande källor har en tendens eftersom berättandet måste antas ha skett med avsikt att påverka omgivningen. Frågan är inte om tendensen finns, utan hur intresset visar sig och hur det påverkar förståelsen av källan. En person som har personliga, ekonomiska, politiska eller ideologiska intressen när denne uttrycker sig i en källa, måste antas vrida framställningen på ett sätt som gynnar personen. Detta kan yttra sig genom att personen betonar vissa perspektiv, väljer att utelämna fakta, eller väljer ut fakta som stödjer den egna saken. Att en källa är tendentiös behöver inte innebära att den är lögnaktig, utan att den färgas av särintressen. En tendentiös källa är inte en värdelös källa utan blir intressant när vi förstår hur avsikter och intressen påverkar framställningen. Forskning har visat att elever tenderar att avfärda källor när de upptäcker tendentiösa inslag, och att de drar slutsatsen att inga källor går att lita på.[21] För läraren är det en utmaning att visa hur tendentiösa källor kan vara viktiga och särskilt intressanta i historiskt undersökningsarbete. Ett sätt är att söka upp källor med tendens som går åt olika håll för att nyansera den historiska tolkningen. Det finns exempelvis spännande källor kopplade till rösträttskampen. Kvinnorättskämpen Frigga Carlberg, som bland annat skrev tidningsartiklar, krönikor, romaner och pjäser, använde humor i rösträttskampen. I monologen ”Några skäl varför kvinnor icke skola ha politisk rösträtt”,[22] drev hon med motståndarnas argument: ”Om kvinnorna blevo politiskt röstberättigade, så skulle de försumma sina hem, övergiva man och barn och tillbringa all sin tid kring valurnorna.” Hennes framställning är tydligt tendentiös, men också intressant

[21] Byrom (1998).

[22] Texten av Frigga Carlberg publicerades 1913 som Flygblad N:o 11 utgivet av F. K. P. R. i Göteborg. Oscar Isacssons Boktryckeri. Hämtad från: https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lb-lb2589157-faksimil

för att undersöka olika perspektiv och argument i rösträttskampen.

Det kan vara värt att åter betona den funktionella förståelsen av det historiska källbegreppet, det vill säga att källorna får sin funktion i relation till de historiska frågor som ställs till dem. En källas värde bestäms inte av källornas kvalitet i sig utan av deras förmåga att besvara de frågor som ställs till dem. Den kritiska granskningen försöker inte avgöra om källor är sanna eller falska i sig, bra eller dåliga, tendentiösa eller ej, för att på dessa grunder använda eller förkasta dem. I stället resonerar vi om källornas styrkor och svagheter i relation till det vi söker kunskap om, i relation till andra möjliga källor, och i relation till den historiska kontexten. Detta är utgångspunkten i såväl källtolkningsarbetet som i samtida historievetenskaplig metod.

Vad elever kan lära sig göra med källor

Låt oss tränga djupare in i frågan om vad elever *kan* lära sig att göra med historiska källor. Elever stöter på historiskt källarbete i mellanstadiet som syftar till att få chansen att uppleva närhet till det förflutna och få möjlighet att förstå skillnaden mellan källmaterial och (ut)tolkningar. Eleverna ska få chansen att upptäcka vad källor kan, och inte kan, berätta om det förflutna. Det centrala innehållet spänner över mer än 1000 år och omfattar källtyper som arkeologiska föremål, brev, dagböcker, fotografier och olika typer av texter. Utgångspunkten är att skapa förståelse för att källtolkning, processen att förstå en källas innebörd, alltid sker med hjälp av historiska referenskunskaper. Även mellanstadieelever behöver upptäcka hur referenskunskaper gör det möjligt att tolka innebörden i en källa. Därför bör källarbetet ske kontinuerligt. Eleverna kan upptäcka hur innehållskunskaper gör det möjligt att förstå en källa, men de kan också upptäcka hur en källa bidrar till ämneskunnandet. Mellanstadieelever kan lära sig att göra distinktioner i arbetet med historiska källor, men det är några utmaningar som måste hanteras.

En första utmaning för yngre elever är att kunna göra skillnad på fiktiva och historiska (”faktiva”) framställningar av det förflutna. Det kanske inte är så konstigt eftersom fiktionen och historiska framställningar kan ligga nära varandra och ibland blandas ihop. Det är ganska vanligt i läroböcker att ha fantasifulla och inspirerande illustrationer tillsammans med en historisk textframställning. Ibland förekommer även påhittade och namngivna karaktärer, exempelvis barn, i framställningen. I en mellanstadiestudie runt vikingatiden var elevernas uppgift att, med hjälp av olika arkeologiska föremål, förklara hur det kommer sig att en stor mängd arabiska silvermynt hittats framförallt på Gotland.[23] Många elever kunde intuitivt göra skillnad på mytologiska och historiska förklaringar men en grupp elever fantiserade fritt om

[23] Johansson (2019a).

hur mynten hamnat här. Elevernas fiktiva förklaringar kunde innefatta sjöodjur som sänkte skepp, flodvågor som förde mynten till Gotland eller pirater som grävde ner skatter. Gränsen mellan det mytologiska och historiska var svår att se för de här eleverna.

Det finns en spänning mellan det fiktiva och historiska i historia. Historiskt berättande innehåller ofta gestaltning och dramatiserad uttolkning och därför är det viktigt att öva sig i att urskilja källornas historicitet (jfr Hagermans kapitel i den här antologin). Att inte kunna urskilja denna kvalitet innebär att ha en oklar uppfattning om vad historiska berättelser är grundade i och vad historia är. Det går att ta vägen över historiska föremål och källor för att synliggöra detta. Många elever förstår intuitivt att artefakter skapades av människor i ett visst sammanhang och användes för vissa syften, och de kan aktivt reflektera över detta med lärarens hjälp. I vikingaprojektet ovan användes replikor av arabiska mynt tillsammans med bilder av autentiska mynt, och eleverna kunde reflektera över skillnaderna mellan kopiorna och originalen. Eleverna använde också arkeologiska föremål och källtexter (exempelvis från runstenar) för att fundera över vilket stöd två varianter av en historisk framställning (om ett vikingatåg) fick av källmaterialen. Eleverna övade sig då i att urskilja fiktiva inslag och i att, med hänvisning till de arkeologiska föremålen, argumentera för vilken berättelse som hade stöd i källorna. Detta blev ett sätt för eleverna att förstå skillnaden mellan den historiska källan och uttolkningarna av källan i form av en berättelse.

En andra utmaning är att kunna göra skillnad på det specifika eller unika i ett föremål eller en textkälla, och det generella eller representativa i uttolkningen. Föremål och källor kan vara unika för sin tid, men är ofta typiska och representerar större historiska fenomen. Eleverna behöver förstå att föremål och texter både representerar ”sig själva” men också mer generella historiska fenomen. En vikingatida runsten kan tolkas som unik genom de individer och händelser (exempelvis Ingvarståget) som refereras till i runslingan, men också som representativ för vidare historiska fenomen och förändringsprocesser om makt, trosföreställningar eller migration. Det ökar komplexiteten i tolkningsarbetet eftersom båda aspekterna är relevanta beroende på vilka frågor som ställs, men öppnar för intressanta historiska reflektioner.

Det är viktigt att göra medvetna urval av källor och att tillgängliggöra dem för eleverna. Ett sätt är att transkribera, förenkla och modernisera språket. Lärarens modellering (att visa hur man gör) av övningar, hjälpmedel och stödstrukturer är dessutom avgörande. Det finns en paradox i arbetet med historiska källmaterial i mellanstadiet. De yngre eleverna arbetar ofta med den äldsta historien, och arkeologiska fynd och skriftliga källor från forntiden och medeltiden kan vara svårtolkade. Samtidigt är det spännande att möta arkeologiska fynd i undervisningen. Det är därför viktigt att källmaterialen anpassas för undervisningen, och det är bra att arbeta

med bildmaterial och inte bara textkällor. Mellanstadieelever arbetar med fördel med korta textutdrag tillsammans med förklarande texter. Ålderdomliga uttryck behöver förklaras gemensamt i klassrummet för att källtexterna ska kunna tolkas.

I högstadiet och gymnasieskolan ska källarbetet öva elevers förmåga att tolka och kritiskt granska historiska källor. De ska med andra ord lära sig både källtolkning och källkritik. Eleverna ska få erfarenhet av historievetenskapligt arbete där källors användbarhet och trovärdighet bedöms i relation till historiska frågor. Lärandemålet börjar därmed likna historikers källkunnande, men syftet är fortfarande att lära sig historia snarare än att skriva ny historia. Det centrala innehållet i högstadiet är i hög utsträckning riktat mot de senaste 200 årens historia. Sådant som uppmärksammas är industrisamhällenas framväxt och den påföljande demokratiseringen, samt fenomenen imperialism, världskrig och globalisering. Även framväxten av högkulturer och civilisationer ingår i det centrala innehållet. I högstadiet omfattar källorna olika typer av material med fokus på skriftliga källor som tidningstext eller protokoll, men även fotografier, ljud och film, samt muntliga vittnesmål. I gymnasieskolan ska källmaterialen spegla människors roll i politiska konflikter, kulturella förändringar eller kvinnors och mäns försök att förändra sin egen eller andras situation. Olika perspektiv utifrån till exempel social bakgrund, etnicitet, generation, kön eller sexualitet. Variationen av historiska källmaterial och kontexter är därmed stor. Även högstadie- och gymnasieelevers kunnande kan förstås som förmågan att förhålla sig till några av historieämnets spänningar – utöver de som nämndes för mellanstadiets historieundervisning.

Då det ställs högre krav på förmågan att kritiskt bedöma källors användbarhet och tillförlitlighet så förstärks kopplingen till elevernas historiska referenskunskaper. För att göra kunniga tolkningar av historiska källor och koppla dem till historiska frågor krävs relevanta kontextuella kunskaper. Relationen mellan den historiska källan och historiska referenskunskaper utgör en första insikt som eleverna måste förhålla sig till. Att historiska källor och föremål måste tolkas i relation till den historiska kontext de kom till i är sammankopplat med förståelsen av hur historia formas av den tid den skrivs i, samt insikten att historia därför av nödvändighet kontinuerligt förändras. Denna insikt underlättas av kontinuerligt källarbete där relationen synliggörs och förs upp till reflektion. Utöver denna insikt menar jag att det framförallt är tre utmaningar som elever behöver lära sig att hantera.[24]

En första utmaning är kopplad till det tidsbundna perspektivet på en historisk källa och förståelsen att tolkningen av en källa är kopplad till tiden den skapades i. Att kunna identifiera de olika tidslagren är också grundläggande för att förstå historiebruk. I en hi-

[24] Jfr Johansson (2019).

storiedidaktisk studie av elever på gymnasienivå synliggjordes denna utmaning.[25] I studien som kretsade runt kampen för demokratisk inkludering arbetade eleverna bland annat med ett brev från arbetaren Gustav Andersson till sedlighetspolisen, som kontrollerade förmodat prostituerade, i Stockholm i början av 1900-talet. Andersson framstod som en skrupelfri och omoralisk person i brevet, och många elever berördes av mannens brist på empati för kvinnor. När brevet läses ur ett samtidsperspektiv synliggörs normativa uppfattningar om vad som är acceptabelt och gott i vårt samhälle. Idag är sexköparen kriminaliserad medan den prostituerade kvinnan kontrollerades vid tiden för brevet. Samtidsperspektivet skapar engagemang men riskerar att leda eleverna fel i den historiska tolkningen. Det historiska perspektivet innebär att synliggöra den läs- och skrivkunnige arbetaren Gustav Andersson och de värderingar som vägledde hans handlingar.

Ett första steg för att hantera denna utmaning är att lära sig skilja på samtida och historiska perspektiv på föremål och källor. För historiker är det självklart att det tidsmässiga perspektivet är betydelsefullt för tolkningen men det är inte alltid uppenbart för elever. Denna tolkningsaspekt går att synliggöra genom historiskt källarbete. Det går exempelvis att visa elever hur olika uttolkningar av en källa har skilt sig åt i olika tider. Det kan också handla om att jämföra historiska uttolkningar med anakronistiska eller presentistiska uttolkningar av samma källa. En anakronistisk tolkning innebär att tolkningen placeras in i fel tidsperiod, och en presentistisk tolkning kan innebära att vår tids idéer och perspektiv, ofta olika värderingar, överförs i tolkningar av historien på ett anakronistiskt sätt. Detta går att visa i arbetet med Gustav Anderssons brev där det är lätt att överföra våra värderingar i tolkningen. Att vända sig till det förflutna för att förstå samtiden är en del av historiemedvetandets aktivitet, och nödvändigt för att orientera sig mot framtiden, men det krävs ”historisk vaksamhet” om inte tolkningar av det förflutna ska blir icke-historiska, det vill säga att tolkningen av det förflutna egentligen säger mer om oss än om det förflutna.

En andra utmaning kretsar runt vems perspektiv som synliggörs i en historisk tolkning. Eleverna behöver lära sig att göra skillnad på det egna perspektivet och historiska aktörers perspektiv. Det handlar om att kunna skilja på det egna och den historiska andres perspektiv. Ytterst innebär detta att förstå att, och hur, vår tolkningshorisont skiljer sig från historiska aktörers horisont och att våra normer, värderingar och uppfattningar kan begränsa oss i att förstå historiska individers motiv och avsikter. Detta är en balansgång eftersom vi behöver använda allmänmänskliga erfarenheter i historiska tolkningar. Det som är spännande i mötet med personer från det förflutna i historiska källor, är att det förutom att lära oss om människors livsvillkor i olika tider, också kan lära oss något om oss själva. Den här aspekten kan synliggöras genom att jämföra historiska fenomen som rimligen går att ha erfarenhetsgrundade

[25] Johansson (2014).

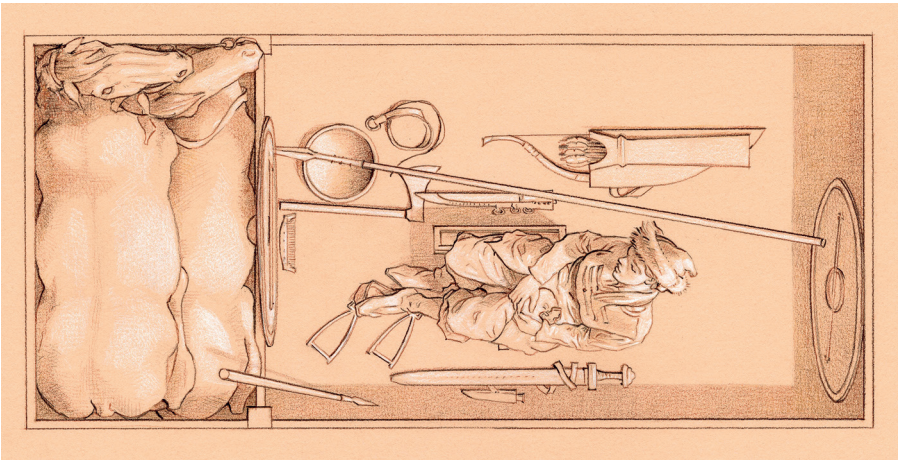
uppfattningar om och sådana som bli svåra att förstå utifrån egna erfarenheter. I exemplet med brevet till sedlighetspolisen kan vissa delar i Gustav Anderssons resonemang vara tillgängliga för elever, som hänvisningar till kamraterna på verkstaden eller de emancipatoriska dragen i hans arbetaridentitet. Däremot skulle hans syn på prostituerade vara svår att förstå utifrån egna erfarenheter. Ibland underskattar vi hur mycket värderingar och normer förändrats genom tiderna. Ett historiskt område som många elever uppskattar att undersöka kretsar runt kvinnors och mäns olika livsvillkor i olika tider, det vill säga historiska frågor som kretsar runt genushistoria.

En sista utmaning kretsar återigen runt relationen mellan historiska källor och den historiska kontext, eller det sammanhang, som den kom till i. All källtolkning handlar om att ha tillräckliga kunskaper om den tid källan skapades i för att dess innehåll ska kunna förstås på ett meningsfullt sätt. Man kan säga att det handlar om att urskilja meningsfulla undertexter i källorna i relation till de frågor som ställs och det aktuella historiska sammanhanget. Ett annat sätt att uttrycka det är att eleverna behöver lära sig i att ”läsa mellan raderna” – vilket inte utesluter att kunna ”läsa på raderna”. Eleverna behöver alltså förstå hur underliggande innebörder kan uttolkas med hjälp av de historiska sammanhangen. Detta är ett kvalificerat kunnande som kräver övning och kontextuella kunskaper. I relation till Anderssons brev kan referenskunskaper utgöras av arbetarrörelsens formerande, samhällets sekularisering, urbanisering i samband med industrialiseringen eller folkskolereformen. Ibland kan man höra att eleverna måste lära sig det historiska innehållet först för att kunna göra kontextuella tolkningar, men det är min erfarenhet att dessa processer kan gynna varandra. När eleverna övar historisk källtolkning skapas också behov av historiska kontextkunskaper vilket kan motivera dem att lära sig mer historia. Denna sista aspekt kanske kan sägas vara historikers unika kompetens genom omfattande kunskaper om vissa historiska epoker och fenomen. En 1600-talshistoriker som läser brev från tiden har god koll på konventioner i brevskrivandet, hur individer från olika grupper i samhället formulerade sig, vad man vanligen skrev till varandra om, och så vidare.

En tydlig skillnad i det historiska källarbetet mellan yngre och äldre elever är möjligheten att reflektera över sig själv som tolkande subjekt – någon som själv är med och skapar historia. Föga förvånande har mellanstadieelever svårt att reflektera över sig själva som tolkande subjekt. För de yngre eleverna handlar det om att utforska relationen mellan en historisk källa eller ett historiskt föremål och den historiska berättelsen, och vad källan kan avslöja – i styrdokumenten ”berätta” – om det förflutna. Kunnandet innebär att börja förstå historia som resultatet av tolkningar. För gymnasieelever, och i viss mån högstadieelever, innefattar källtolkningsarbetet att börja reflektera över sig själv som tolkande subjekt och som medskapare av historia genom tolkningar och berättelser. Detta är en lärandeprocess men att förstå vad his-

toria är innebär också att reflektera över sig själv som någon som bidrar till att skapa historia. Om historisk källtolkning är riktad från eleven mot källan eller föremålet och det förflutna i mellanstadiet, så börjar den bli dubbelriktad för högstadieelever och gymnasieelever – både mot källorna och historien, men också mot eleven själv.

Det kan låta övermäktigt att lärandet av historia ska omfatta en reflexiv aspekt, men faktum är att historisk källtolkning förutsätter självreflektion och självkritik.[26] En viktig insikt är att historiska uttolkningar alltid är uttryck för sin tid, för de normer, möjligheter och begränsningar som fanns då. Exempel där historiska tolkningar följt tidens normer kan vara utgrävningar av vikingatida vapengravar. Hjalmar Stolpe grävde i slutet av 1800-talet ut en numera välkänd krigargrav i Birka.[27] I enlighet med rådande tolkningsmönster antog han att kvarlevorna som omgärdades av vapen, två hästar och ett brädspel, var efter en man. Med hjälp av osteologiska undersökningar och DNA-teknik har forskare idag dock visat att individen var en kvinna. Tolkningen av könsbestämningen tillsammans med fynden gör att arkeologer idag antar att kvinnan var officer och militär strateg. Även idag måste vi vara medvetna om hur våra tolkningsmönster påverkar berättandet och detta är en insikt som även skolelever kan få genom historieundervisningen.



En teckning som visar hur graven kan ha sett ut när krigaren begravdes. Teckning av: Þórhallur Þráinsson (CC BY). Bildkälla: Sverigeshistoria.se https://sverigeshistoria.se/lektioner/krigar-kvinnan/_block/8/

[26] Ågren (2018).

[27] Se exempelvis https://www.su.se/forskning/birkakrigaren-var-en-kvinna-1.346138

Källornas funktioner i historieundervisningen

Utifrån ovanstående diskussion om vilka utmaningarna är och hur de kan hanteras vill jag försöka föreslå hur historiska källor kan användas i undervisningen. Historiskt källarbete förtjänar att lyftas fram mer i historieundervisning och det kan bidra till förståelsen av vad historia är som ämne. Min utgångspunkt är att integrera historiskt källarbete i den kontinuerliga undervisningen snarare än att ha enskilda, påhängda källkritiska övningar med fördefinierade svar. Historiedidaktikern Christine Counsell har på ett skämtsamt men träffande sätt varnat för undervisning där källarbetet blir instrumentellt och frikopplat från historiska sammanhang som ”death by sources A to F”.[28] Källarbetet riskerar att ”döda” elevernas lust att lära sig historia – något vi absolut måste undvika. Även Keith Barton varnar för att ett strikt fokus på källkritiska övningar riskerar att minska elevers motivation att lära sig historia eftersom de uppfattar att det inte har med dem att göra.[29] Därför måste historieundervisningen ta hänsyn till elevers livserfarenheter i källarbetet, och göra dem medvetna om sin roll som tolkande subjekt och som medskapare av historiska berättelser.

Utgångspunkten är att historiskt lärande ska utveckla elevers historiemedvetande och deras narrativa kompetens, det vill säga förmågan att formulera meningsfulla berättelser som hjälper individen att förstå sin samtid och för att fatta beslut inför framtiden.[30] Historieämnet ska därmed bidra till elevers förmåga att orientera sig i relation till temporala erfaranden och fenomen på meningsfulla sätt som historiskt bildade individer. Det kan handla om att uppfatta något *som* historiskt, exempelvis intryck från politikens eller populärkulturens områden. Den som är historiskt bildad har ett historiemedvetande som kvalificerats genom bland annat historiedisciplinära erfarenheter av hur historiska berättelser kommer till och hur historiska problem kan hanteras. Mötet med historiska källor kan aktivera elevers historiemedvetande när de erfar det ”historiska” i källorna, det vill säga det som skiljer dem från vår samtid. Erfarandet väcker frågor och behovet att skapa historisk mening, och källarbetet ligger till grund för resonemang om såväl historisk förändring som kontinuitet. Därmed öppnas möjligheten att kvalificera historiemedvetandet genom att elever engageras i meningsfullt och strukturerat arbete med historiska källor. Jag menar att denna kvalificering kan beskrivas som att erövra ett mer differentierat och förfinat seende, det vill säga att utveckla en alltmer urskiljande blick som innebär att kunna identifiera allt fler historiska aspek-

---

28 Counsell (2000).

29 Barton (2009).

30 Rüsen (2004).

ter.[31] Detta utvecklade seende ökar elevernas förmåga att tolka och granska historiska källor i relation till historiska frågor. Att engageras i historiskt källarbete kan därmed betraktas som en övning i att hantera historiskt erfarande på ett kunnigt sätt. Jag menar att historiska källor kan bidra till att utveckla elevers narrativa kompetens genom att fungera som hjälpmedel när de konstruerar historiska berättelser.

Frågan är då hur det kan gå till, eller snarare vilka funktioner de historiska källorna kan få i undervisningen och hur de kan möjliggöra det lärande som beskrivs ovan. När jag skriver *funktioner* syftar jag på vad historiska källor kan väntas bidra med i relation till det historiska lärandet, snarare än på exakt hur källövningar ska konstrueras och genomföras. Jag vill lyfta fyra centrala funktioner som jag menar att historiska källor kan fylla, nämligen: a) att väcka frågor, b) möjliggöra historiskt undersökningsarbete, c) bygga historisk kunskap, och d) skapa förståelse för ”vad historia är”.[32]

Väcka historiska frågor

Det förflutna är borta för alltid och mänskliga artefakter, som blir historiska källor när vi ställer frågor till dem, är det enda som finns kvar. Historiska källor har en unik kvalitet i att skapa närhet till det förflutna. De flesta av oss har upplevt hur mötet med en historisk artefakt har väckt nyfikenhet och en vilja att veta mer om det förflutna. På samma sätt kan känslan av närhet till det förflutna motivera elever att lära sig mer historia och att engagera sig i historiskt undersökningsarbete. Mötet med en historisk källa kan aktivera deras historiemedvetande och öppna för historiskt lärande. Kännetecknande för det aktiverade historiemedvetandet är att någon erfar mötet med en historisk källa *som* ett historiskt problem eller fenomen. Det vill säga att behovet av temporal orientering aktiveras. Väl valda och anpassade källor kan därmed väcka, eller provocera fram, historiska frågor och motivera historiskt lärande. När elever läser Gustav Anderssons brev till sedlighetspolisen kommer det att väcka frågor om synen på kvinnor, polisens och arbetares roll:

> […] å Kungsholm bor en flicka från Upsala Jenny Kardell som har smittad mej med Dröppel, den har hon fått af den der Läsareprästen eller någon annan djäfla prädikant som hon springer ti på dagen åk så på kvälla smeter hon hederliga järnarbetare från hvärkstan, detta skulle pålisen intet tilåta utan säter in henna å spinhusa […].[33]

[31] Johansson (2019).

[32] Jfr gärna Barton (2005; 2018).

[33] Stockholms stadsarkiv SE/SSA/ÖÄ/Prostitutionsavdelningen/E2. Se Stockholmskällan: https://stockholmskallan.stockholm.se/post/19063

Processen att synliggöra historiska frågor med hjälp av källor måste dock struktureras i undervisningen och ledas av läraren.[34] Historiska frågor behöver inte förstås som att alltid explicit formulera frågor, utan kan förstås som att upptäcka och synliggöra historiska problem eller fenomen i vidare bemärkelse, exempelvis hur relationer mellan kvinnor och män sett ut eller synen på kön och sexualitet. På det sättet är historiska källor unika i sin förmåga att skapa insyn i människors tänkande och livsvillkor förr. Källor kan vara kraftfulla redskap för att synliggöra historiska problem och olika perspektiv, inte minst i fråga om att synliggöra bortglömda eller tidigare dolda perspektiv. Därmed kan vägen över källorna ibland hjälpa oss att få syn på det oväntade. Källor kan vara av många olika slag och därmed är det lätt att variera ingångarna och väcka frågor genom textkällor, bildkällor eller kartor, men också föremål, samt det lokala kulturlandskapet och staden eller samhället. Det är en spännande möjlighet att väcka historiska frågor genom fältarbete i historia och att därmed befinna sig ”i” historien.

Möjliggöra historiskt undersökningsarbete

En funktion som många tänker på är att historiska källor kan fungera som belägg för påståenden eller slutsatser, när källornas trovärdighet är klarlagd genom källkritisk analys. Detta är ett viktigt disciplinärt kunnande för den som lär sig historia, men det kan förstås bredare än att enbart belägga historiska slutsatser. Historiska källor möjliggör undersökande arbete i skolämnet historia även i bredare bemärkelse. Historieämnet har inte något laboratorium som kemi- eller fysikämnet eller någon ateljé som bildämnet. Historiska arkiv och historiska källor möjliggör dock praktiskt och utforskande arbete i historieämnet. Kanske kan vi tala om källarbete som historieämnets laboratorium (flera historiedidaktiska satsningar använder beteckningen *History lab*).[35] Att arbeta undersökande med historiska källor har en lång tradition i bland annat USA, Kanada och Storbritannien. Där brukar detta refereras till som ”sourcing”, vilket syftar på processen att fastställa en källas upphovsperson, tillkomst och syfte. Huvudsyftet är att formulera den bästa (mest sanna) berättelsen som svarar mot en historisk fråga. Källorna fungerar då som belägg för de påståenden och slutsatser som formuleras. I en bredare ansats kan historiska källor bilda utgångspunkten för undersökande arbete genom att stödja och motivera historiska frågor, men också utgöra underlag för tolkningar, argument och slutsatser. Ett sätt att organisera sådan undervisning är exempelvis genom så kallad i frågedriven undervisning (FDU), där undervisningen drivs av en så kallad angelägen fråga (som inte har *ett* givet svar), och där undersökningsarbetet organiseras genom olika stödfrågor som

---

[34] Jfr Skolforskningsinstitutet (2023).

[35] Se exempelvis https://historielab.dk/ eller https://www2.umbc.edu/che/historylabs/

tillsammans belyser den angelägna frågan.[36] Angelägenheten i frågan handlar om att den är ämnesmässigt signifikant, men också relevant för eleverna i relation till deras erfarenheter och uppfattningar. Detta är ett strukturerat sätt att arbeta med en undersökande ansats i historia där eleverna kan få möjlighet att förstå källornas funktion i relation till olika historiska frågor.[37] Exempel på angelägna historiska frågor är: kan folkmord förhindras, är rasismen i USA på väg mot ett slut, ska statyerna rivas, och, vad kan ett halsband berätta om människorna i vikingastaden Birka? Undersökande arbete i historia med denna bredare ansats gör det möjligt att både öva källtolkningsaspekten och den källkritiska aspekten i arbetet med de historiska källorna.

Bygga historisk kunskap

Ingen tror eller argumenterar på allvar för att historiskt vetande kan byggas enbart genom att studera historiska primärkällor – det skulle vara alldeles för svårt och tidsödande. Däremot dyker ibland argumentationen för motsatsen upp. Det vill säga att det inte är någon idé att ägna sig åt att försöka tolka historiska källor *innan* man har tillräckliga referenskunskaper för att kunna tolka källorna. Jag vill argumentera för att historiskt källarbete kan bidra till att bygga historiska referenskunskaper och samtidigt utveckla det historiska kunnandet i vidare bemärkelse. Precis som arbetet med historiska källor kan bidra till att väcka historiska frågor och motivationen att lära sig mer om historia, så skapar det praktiska tolkningsarbetet behov av tillgång till ytterligare historiska fakta, eller referenskunskaper. En lärare kan arbeta växelvis med att utforska en historisk fråga och tillföra historiska fakta som bidrar till ökad kontextuell förståelse. På så sätt kan källan bidra till att motivera och sammanfoga historiska fakta samtidigt som källan blir begriplig och tolkningsbar med hjälp av referenskunskaperna. Det kanske går att se det som att källan blir ett slags mental krok att hänga upp den historiska berättelsen på. Att bygga historisk kunskap handlar dock inte bara om referenskunskaper utan det kan handla om att få en bredare erfarenhet av att använda historiska metoder och olika historiska källmaterial, det vill säga att få bred erfarenhet av det historiska hantverket.[38]

Skapa förståelse för ”vad historia är”

Inom historiedidaktiken har frågan om hur elevers livserfarenheter ska hanteras i undervisningen diskuterats flitigt. En reflektion från historiedidaktikerna Abby Reisman och Sam Wineburg är att mycket energi har lagts på frågan om hur läran-

[36] Britton & Johansson (2022); Johansson (2022).

[37] Läs mer om detta och se exempel på FDU:er på webbsidan www.so-didaktik.se

[38] Seixas & Morton (2013).

det av ämnesteoretiska begrepp ska utvecklas, men att man inte lyckats förankra medvetenheten hos elever att de är tolkande subjekt, och att det får konsekvenser för deras slutsatser.[39] Trots att de övat källkritiska förmågor systematiskt har de förblivit omedvetna om sin historiska subjektivitet. Samtidigt är historiedidaktiker överens om att elevers förkunskaper och föreställningar är avgörande för vilket historiskt lärande som sker och att lärare måste ta hänsyn till det elever inte vet och kan, men också det de tror att de vet.[40] Jag tror kontinuerligt historiskt källarbete kan bilda utgångspunkt för de efterfrågade reflektionerna och insikterna. I arbetet med historiska källor kan elever få erfarenhet både av historiskt källtolkningsarbete och källkritisk reflektion, men arbetet öppnar också för reflektion över vad det innebär att vara den som tolkar källor och berättar historia. Elever klarar att ställa frågor om vilka deras utgångspunkter är och vilka erfarenheter de använder för att tolka källor. De kan också ställa frågor om sina normativa utgångspunkter, det vill säga vilka värderingar de har och vad de betyder för deras uttolkning av historiska källor. Gustav Anderssons brev till sedlighetspolisen öppnar exempelvis för sådana reflektioner. Dessa frågor kan bilda utgångspunkten för kritisk självreflektion. Naturligtvis måste läraren organisera källarbetet och våga öppna för kritisk självreflektion på samma systematiska sätt som man arbetar med historisk källkritik.

Att öva historisk källtolkning och källkritik kan på så sätt bidra till det historiska kunnande som innebär att förhålla sig till, och förstå, historieämnets inneboende spänningar som beskrevs inledningsvis. För mellanstadieelever kan källarbetet hjälpa dem att skilja på det fiktiva och det historiska samt att göra skillnad på det unika i en källa och det generella i uttolkningen. För högstadie- och gymnasieelever kan källarbetet hjälpa dem att urskilja olika tidslager och historiska perspektiv, men också att använda historiska kontextkunskaper för att ”läsa mellan raderna” i historiska källor. Att arbeta med historiebruk genom historiska källor kan vara ett sätt att packa upp källornas tidslager och att förstå historia som ett dynamiskt, tidsbundet, tolkande och humanistiskt ämne. Carr var framsynt när han resonerade runt historia som en ständigt pågående dialog mellan uttolkaren av historien, historiska fakta, det förflutna och samtiden. Denna dynamiska förståelse av historia tror jag vi ska eftersträva i klassrummet. Därmed öppnar vi möjligheten för eleverna att få syn på sin egen roll i att skapa historiska berättelser vilket är en utgångspunkt för reflektionen runt vart vi är på väg.

---

39 Reisman & Wineburg (2012).

40 Ashby, Lee & Shemilt (2005).

Referenser

Ashby, Rosalyn, Lee, Peter & Shemilt, Dennis (2005). ”Putting principles into practice: teaching and planning.” I M. S. Donovan & J. D. Bransford (Red.), *How Pupils Learn: History in the Classroom* (s. 79–178). Washington DC: National Academies Press.

Barton, Keith (2005). ”Primary Sources in History: Breaking through the Myths.” *The Phi Delta Kappan*, *86*(10), s. 745–753.

Barton, Keith (2009). ”The denial of desire. How to make history education meaningless”. I L. Symcox & A. Wilschut (Red.), *National history standards: the problem of the canon and the future of teaching history* (s. 265–282). Charlotte, NC: Information Age Pub.

Barton, Keith (2018). ”Historical sources in the classroom: Purpose and use”. *HSSE Online: Research and Practice in Humanities and Social Studies Education*, *7*(2) s. 1−11.

Britton, Therese & Johansson, Maria (2022). ”Frågedriven undervisning – en planerings- och undervisningsmodell med ett exempel från religionskunskap.” *SO-didaktik*, nr 11, s. 8–19.

Byrom, Jamie (1998). “Working with sources: scepticism or cynicism? Putting the story back together again.” *Teaching history*, *115*, s. 37–41.

Carr, Edward Hallet (1961). *What is history?* London: The Macmillan Press.

Counsell, Christine (2000). “‘Didn’t we do that in Year 7?’ Planning for progress in evidential understanding.” *Teaching history*, *99*, s. 36–41.

Florén, Anders, Ågren, Henrik & Erlandsson, Susanna (2018). *Historiska undersökningar. Grunder i teori, metod och framställningssätt*. Lund: Studentlitteratur.

Jarhall, Jessica (2012). *En komplex historia: lärares omformning, undervisningsmönster och strategier i historieundervisning på högstadiet*. Karlstad: Centrum för de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik, Karlstads universitet.

Jarrick, Arne & Söderberg, Johan (2003). *Praktisk historieteori.* Stockholm: Ekonomisk-historiska institutionen, Stockholms universitet.

Jensen, Bernard Eric (1990). ”Historie i og uden for skolen.” I S. Ahonen (Red.), *Historiedidaktik i Norden 4* (s. 129–167). Kalmar: Högsk. Distributör.

Johansson, Patrik (2014). ”Att möta det förflutna i de historiska källorna. Ett utforskande av lärande och meningsskapande när gymnasieelever arbetar med två källtolkningsuppgifter i historia.” *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education, 2014*(2), s. 180–207.

Johansson, Patrik (2019). *Lära historia genom källor: Undervisning och lärande av historisk källtolkning i grundskolan och gymnasieskolan* (Doktorsavhandling). Institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik, Stockholms universitet, Stockholm.

Johansson, Patrik (2019a). “Historical enquiry with archaeological artefacts in primary school.” *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, *2019*(1), s. 78–10.

Johansson, Patrik (2022). ”Källornas funktion i frågedriven undervisning”, *SO-didaktik*, nr 12. S. 8–18.

Karlsson, Klas-Göran (2019). *Det moderna trettioåriga kriget. Europa 1914–1945*. Stockholm: Natur & Kultur.

Reisman, Abby & Wineburg, Sam (2012). “Ways of knowing and the history classroom. Supporting disciplinary discussion and reasoning about texts.” I M. Carretero, M. Asensio & M. Rodriguez-Moneo (Eds.), *History Education and the Construction of National Identities* (s. 171–188). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Rosenlund, David (2015). “Source criticism in the classroom: An empiricist straitjacket on pupils’ historical thinking?” *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education,* 2(1), s. 47–57.

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

Seixas, Peter & Morton, Tom (2013). *The big six: Historical thinking concepts.* Toronto: Nelson Education.

Skolforskningsinstitutet. *Historisk förståelse – undervisning i historia på högstadiet och i gymnasieskolan*. Systematisk forskningssammanställning 2023:02. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-988223-2-8.

Skolinspektionen. (2015). *Undervisningen i historia*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket (2016). *Nationella proven i grundskolans årskurs 6 och 9. En uppföljning av lärares, rektorers och elevers uppfattningar om proven*. Rapport 447:2016.

Torstendahl, Rolf (1964). *Källkritik och vetenskapssyn i svensk historisk forskning 1820–1920*. Stockholm: Svenska bokförlaget.

Wineburg, Sam, Martin, Daisy & Monte-Sano, Chauncey (2011). *Reading like a historian*. New York: Teachers College Press.

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

Ågren, Maria (2018). ”Källkritik”, i M. Gustavsson & Y. Svanström (Red.). *Metod: guide för historiska studier* (s. 41–65). Lund: Studentlitteratur.

MARTIN STOLARE

En historiker och källorna: perspektiv på källpraktik i historievetenskap och skola

Modeller för hur källor kan integreras i historieundervisningen har utvecklats inom historiedidaktisk forskning. Dessa kan ha det vetenskapliga ämnet som förebild. Samtidigt finns det då en risk att modellerna ger en förenklad och en allt för snäv bild av hur historiker arbetar med källor, av historikers källpraktik. I detta kapitel argumenteras med utgångspunkt i ett genomfört historievetenskapligt projekt för värdet av en komplex frågedriven källpraktik. Hur denna historievetenskapliga källpraktik skulle kunna omformas till att bli en del av historieundervisningens källpraktik illustreras i slutet av kapitlet.

Inledning

Temat för detta kapitel är historikers arbete med källor. Ambitionen är att teckna bilden av en historievetenskaplig källpraktik. Genom att tala om det som en praktik signaleras strävan att resonera kring den roll som källor spelar i en historievetenskaplig forskningsprocess, att det är något som görs med historiska källor. Perspektivet på källor blir därmed bredare än det som mer avgränsat kan beskrivas som den källkritiska metoden.[1] Skisserandet av denna källpraktik görs samtidigt som ett öga finns riktat mot den roll källor spelar i historieundervisningen. Kapitlet ska ses i ljuset av bokens övriga kapitel där fokus ligger på historieundervisningens källpraktik. Att det rör sig om två olika källpraktiker kommer att belysas. I detta sammanhang är det särskilt angeläget att lyfta både likheter och skillnader mellan de två praktikerna. Diskussionen om relationen mellan skolämnet historia och den vetenskapliga disciplinen historia kommer i kapitlet att förankras i ”powerful knowledge” eller ”kraftfull kunskap” på svenska, vilket är en utbildningssociologisk ansats som allt fler historiedidaktiker intresserat sig för både i Sverige och i andra länder under det senaste decenniet.[2] Avslutningsvis ges ett förslag på hur skolans källpraktik skulle kunna utvecklas i ljuset av en historievetenskaplig källpraktik.

[1] Jfr. Torstendahl (2005).

[2] Nordgren (2017); Chapman (2021).

Huvudrubriken på kapitlet – *En historiker och källorna* – kan uppfattas som pretentiös och omöjlig. Inledningsvis är det därför på sin plats med några klargöranden. Historikern är i det här fallet undertecknad. Ansatsen är att diskutera vilken roll historiska källor kan spela i historiska framställningar utifrån en beskrivning av hur källor hanteras i ett tidigare genomfört historievetenskapligt projekt. Med den utgångspunkten är risken emellertid uppenbar att framställningen blir något anekdotisk. Receptet för att resonemanget inte enbart ska vila på de egna erfarenheterna blir att hänvisa till grundläggande metodlitteratur av den typ som lärarstudenter i historia möter när det är dags att skriva uppsatser. Men den ambitionen kommer ändå inte hindra framställningen från att bli tämligen personlig. Det handlar ju bara om *en* historiker, om mig. Nu inbillar jag mig emellertid inte att det sätt som jag arbetar med källor är unikt; tvärtom, och det är det som referenser till relevant historisk metodlitteratur kan visa. Det konkreta exempel som resonemanget i kapitlet utgår ifrån blir studien: *Samhällets cirklar: Lokala kunskapstraditioner och folkbildningens vardag i Munkfors 1965–1978* (2010).[3] Avstamp tas således i ett arbete som jag för några år sedan gjorde om lokalt folkbildningsarbete under 1960- och 1970-talen. Genom att på detta sätt relatera till ett specifikt projekt är förhoppningen att de tankegångar som förs om relationen mellan den historiska forskningens källpraktik och undervisningens ska framstå lite tydligare.

Skolämnet historia och disciplinen historia

Patrik Johansson redogör i sitt kapitel för något av den kritik som kan riktas mot det sätt på vilket begreppet källor diskuteras i historiedidaktisk forskning och de förslag som där ges om hur källor bör hanteras i historieundervisningen. Jag upplever att det ligger en del i denna kritik. För en empiriskt arbetande historiker kan det nämligen ibland vara svårt att känna igen sig i det förhållningssätt som framträder i historiedidaktisk forskning om källor och den roll dessa ges i byggandet av historiska framställningar. De lektionsupplägg som lanserats om arbete med källor, vilka får karaktären av att vara förebildliga, är inte sällan snäva till sin karaktär. Frågorna som eleverna ska undersöka är givna, likaså de källor de ska använda. I skolan är det naturligtvis nödvändigt att förenkla komplexa kunskapsområden. Samtidigt finns det risk att elevernas förståelse om hur man kan arbeta med källor i syfte att generera historisk kunskap blir för avgränsad och därmed i förlängningen också missvisande. Det finns anledning att återkomma till denna diskussion i slutet av kapitlet.

[3] Stolare (2010).

Powerful knowledge, kraftfull kunskap som läroplansprincip

Om än skolämnet historia har ett annat samhällsuppdrag än disciplinen historia så råder det inom historiedidaktiska kretsar en tämligen väl etablerad uppfattning om att det ska finnas en koppling mellan skolämne och disciplin.[4] Det är dock inte givet hur denna koppling ska gestalta sig. Relationen mellan den akademiska disciplinen och skolämnet är något som adresseras i den diskussion som under de senaste 10–15

Table 2.1 Examples of what powerful historical knowledge might enable young people to do (Source: Author, 2021)

What powerful knowledge might enable students to do	**Examples of how history might contribute to these aims**
Discover new ways of seeing the world today	By helping students to understand that: • things have not always been as they are now • decisions and developments in the past shape the present and the future • things do not happen because they are inevitable • people in the past (and in the present) were/are diverse and understanding their actions is difficult but important.
Engage in society's conversations and debates about itself	By helping students to understand that: • history can help us to understand the present • history can help us think about the future • a longer perspective (that is, 'bigger pictures' or frameworks) can help us to identify approaches to complex issues in the present.
Understand the grounds for accepting or rejecting knowledge claims	By helping students to understand that: • there is a relationship between a claim and the weight of evidence behind that claim • 'history' and the 'past' are different. History is deliberately constructed by someone after the event • the past is interpreted in different ways by different people.

Kraftfull kunskap i historia enligt Alison Kitson. Källa: Kitson (2021), s. 43.

[4] Chapman (2021); Puustinen (2022).

åren förts kring begreppet powerful knowledge, kraftfull kunskap. Begreppet har sitt ursprung hos en grupp anglosaxiska utbildningssociologer med Michael Young i spetsen. Gemensamt för dessa forskare är att de hävdar att utbildning i (anglosaxiska) skolsystem under relativt lång tid har fokuserat generella kompetenser på bekostnad av de mer ämnesspecifika kunskaper som eleverna behöver tillägna sig för kommande studier och för ett liv som medborgare i ett demokratiskt samhälle.[5] Eleverna behöver få möta kunskap som de annars inte skulle möta och det gäller särskilt elever från mindre priviligierade grupper i samhället. Särskilt problematiskt blir det om urvalet av undervisningsinnehåll i allt för stor utsträckning endast relaterar till eleverna och deras vardag. Det finns nämligen powerful knowledge, det vill säga kunskap som på ett mer kraftfullt sätt än annan kunskap kan förklara samtiden och de olika fenomen man upplever som människa. Och det är denna kraftfulla kunskap som borde vara läroplanens utgångspunkt, menar Young med kollegor.

Försök att beskriva vad kraftfull kunskap skulle vara i historia har också gjorts.[6] Ett exempel på det är den engelska historiedidaktikern Alison Kitson som ringat in kraftfull kunskap i historia som förmågor och perspektiv som eleverna kan erövra.[7]

Begreppet kraftfull kunskap är tänkt som en läroplansprincip (curriculum principle), som en riktlinje för vad som borde behandlas i undervisningen. Fokus hamnar därmed på undervisningens innehåll. Hur detta innehåll ska gestalta sig i ett undervisningssammanhang är emellertid för utbildningssociologer som Young en annan fråga vilken de själva inte fördjupar sig i.

Med avstamp i en tysk-nordisk didaktisk tradition har begreppet kraftfull kunskap och frågan om undervisningens innehåll problematiserats. En grundtanke inom didaktiken är nämligen att de didaktiska frågorna (t. ex. varför?, vad?, hur?, för vem? och när?) är intimt sammankopplade med varandra. Detta innebär att eleven och dennes sammanhang blir en självklar och integrerad aspekt vid urvalet av undervisningens innehåll. I Sverige har Kenneth Nordgren (2021) bidragit till diskussionen genom att peka på att man behöver hitta en balans mellan signifikans och relevans när undervisningens innehåll ska väljas. Målet bör vara att stanna vid ett innehåll som utifrån ett internt ämnesperspektiv kan anses som signifikant, samtidigt som innehållet behöver vara externt relevant och knyta an till elevernas livsvärld och betraktas som viktigt av dem.[8]

Diskussionen kring kraftfull kunskap har inte bara åter lyft upp den centrala ämnesdidaktiska frågan kring undervisningens vad och varför; den har också inneburit

[5] Young (2008); Young & Muller (2010).

[6] Counsell (2011); Nordgren (2017); Bertram (2019).

[7] Kitson (2021).

[8] Nordgren (2021).

att relationen mellan den vetenskapliga specialiserade kunskapen, ofta producerad inom avgränsade akademiska discipliner, och skolämnen kommit upp till diskussion. När det gäller förhållandet mellan skolämnet historia och det vetenskapliga historieämnet finns flera sådana länkar. Samtidigt tänker jag att dessa länkar fortsatt behöver diskuteras och problematiseras.

En viktig bakgrund till diskussionen i det här kapitlet är den historiedidaktiska forskning som växte fram i England i början av 1970-talet, och som sedan spreds till andra länder. En central dimension i denna forskningsansats har varit att hävda koppling mellan disciplin och skolämne.[9] I sin strävan efter att komma bort från en memorerande historieundervisning blev en undervisning där elever arbetar med källor en viktig väg framåt för dessa historiedidaktiker. Uttryck som ”Reading like a historian”[10] kan ses som typisk för denna forskningsansats. I sammanhanget framträder historikers arbete med källor som förebildligt och något som elever behöver tillägna sig. I det följande avser jag att problematisera det uttryck denna idé fått inom historiedidaktiken, och det görs efter att ha diskuterat hur man som historiker kan arbeta med källor.

Källor i praktiken: exemplet lokalt folkbildningsarbete

Den diskussion som här kommer att föras tar sin utgångspunkt i min studie om folkbildningen i ett lokalt sammanhang. Boken *Samhällets cirklar* som publicerades för drygt tio år sedan var ett resultat av en undersökning om folkbildningen i det värmländska brukssamhället Munkfors under 1960- och 1970-talen.[11] Munkfors var då en ort där den formella utbildningsnivån var låg, samtidigt som många av munkforsborna deltog i de lokala studieförbundens verksamhet. Undersökningen var inriktad mot att ta reda på vilken roll folkbildning mer generellt hade i lokalsamhället. Men jag var också intresserad av frågor som gällde de personer som faktiskt deltog i den verksamhet som organiserades av studieförbunden på orten. En viktig aspekt blev att studera samspelet mellan formell och icke-formell utbildning i studieförbundens regi och hur detta relaterade till de lokala kunskapstraditionerna och de eventuella förändringarna av dessa traditioner. Eftersom detta är Munkfors, och där liksom i andra brukssamhällen har arbetarrörelsen en stark position, så blev den lokala avdelningen av Arbetarnas Bildningsförbund (ABF) utgångspunkten för studien.

Empiriskt handlar studien alltså om lokalt folkbildningsarbete. Men samtidigt är detta också ett sätt att komma åt den svenska samhällsutvecklingen på ett mer övergripande plan. Studien är alltså inte bara en undersökning av folkbildningen i

9 Seixas (2009).

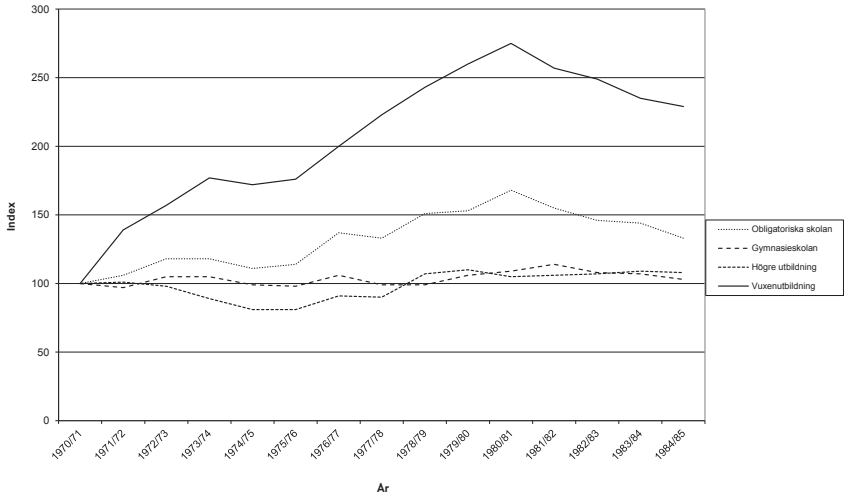
10 Se https://sheg.stanford.edu/history-lessons

11 Stolare (2010).

Munkfors, utan också ett sätt att visa hur utbildningssystemet förändrades på en ort, hur kommuners verksamhetsområde expanderande från slutet av 1960-talet och hur detta samspelade med förändrade genusrelationer i samhället. Denna utbildningshistoriska studie kan på det sättet uppfattas som ett titthål för att få syn på större frågor knutna till det svenska välfärdssamhällets utveckling under perioden.

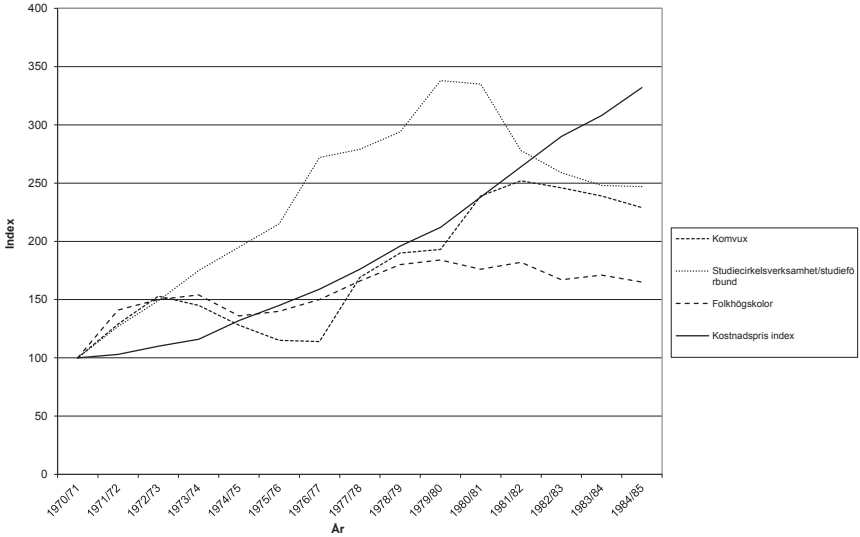
1970-talet som folkbildningens guldålder?

Under 1960-talet sjösattes grundskolan och gymnasieskolan förändrades i grunden efter decennier av utbildningspolitiska diskussioner och försöksverksamhet. När väl ungdomsskolan var reformerad höjdes röster om att en stor del av den vuxna befolkningen riskerade att halka efter. En utbildningsklyfta höll på att uppstå mellan gammal och ung. Krav på en reformerad vuxenutbildning började höras under 1960-talets lopp. Internationellt lanserades begreppet *återkommande utbildning*. Sammantaget resulterade det i beslutet om vuxenutbildning 1968. Vuxenutbildning fanns sedan tidigare, men nu skulle den samordnas med ungdomsskolan. Ett nytt utbildningspolitiskt område var därmed fött. Statens stöd till vuxenutbildningen ökade snabbt under 1970-talet, jämfört med andra skolformer. Det är dock viktigt att notera att tillväxten gjordes från en låg nivå. I figur 2.1 relateras vuxenutbildningen till övriga skolformer under perioden 1970–1984/85. Om de övriga skolformerna i mycket följde nettoprisindex så indikerar diagrammet en tydlig satsning på vuxenutbildningen.



Figur 2.1. Statliga anslag till olika utbildningsformer 1970/71-1984/85, index (1970/71=100). Källa: Stolare (2010), s. 49.

Olika aktörer blev relativt snabbt engagerade i vuxenutbildningen: kommunerna, folkhögskolorna och studieförbunden. Figur 2.2 visar fördelningen av de statliga anslagen till vuxenutbildningen. Av diagrammet framgår tydligt hur anslagen till studieförbunden ökade dramatiskt och särskilt under andra hälften av 1970-talet, medan anslagsökningarna till kommunerna och folkhögskolorna inte var lika stora. I den meningen var 1970-talet studieförbundens tid. De ekonomiska förutsättningarna fanns för en expansion av verksamheten.



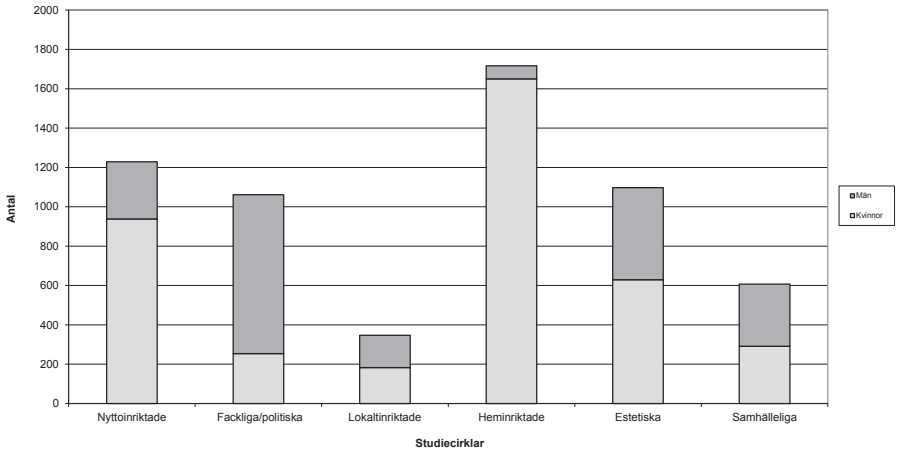
Figur 2.2. Statliga anslag till vuxenutbildningen 1970/71–1984/85, index (1970/71=100) Källa: Stolare (2010), s. 50.

Förändringen i politiken nationellt fick genomslag lokalt. ABF-avdelningen i Munkfors är ett tydligt exempel på att den positiva utvecklingen redan inleddes under 1960-talets andra hälft. Kommunalt material visar också att kommunens stöd till studieförbunden följde samma utvecklingskurva, se tabell 2.1.

Studieförbund/År	1965/66	1968/69	1971/72	1974/75	1977/78
ABF	11 392	32 621	47 805	79 589	129 620
TBV	–	9 219	13 000	23 899	42 178
Medborgarskolan	762	150	1 478	17 100	18 432
NBV/Logen Klaran	399	–	300	1 106	7 226	21 739
Frikyrkornas Studieförbund	–	2 763	6 097	8 011	9 971
Sveriges kyrkliga Studieförbund	–	1 639	3 260	3 310	8 264
Vuxenskolan	–	345	1 080	10 000	27 099
Studiefrämjandet	–	165	–	–	8 732
Folkuniversitet	–	–	–	2 001	194

Tabell 2.1. Utbetalda kommunala bidrag till studieförbundens verksamhet i Munkfors verksamhetsåren 1965/66–1977/78, kronor. Källa: Stolare (2010), s. 204.

Av figur 2.3 framgår att en majoritet av deltagarna i ABF:s cirklar i Munkfors var kvinnor och den dominerande inriktningen på cirklarna skulle kunna kallas heminriktade. Det var studiecirklar som tog upp teman som riktade sig till hemmafruar och sådant hemmafruar ansågs behöva kunna. Det handlande om konsumentkunskap, om matlagning och om sömnad. Sömnadscirklar var särskilt populära. Män var i majoritet i de fackliga/politiska cirklarna vilka företrädesvis arrangerades av den lokala metallavdelningen. De så kallade skolliknande cirklarna utgjordes i stor utsträckning av språkcirklar, företrädelsevis av cirklar i engelska.



Figur 2.3. Deltagare i studiecirklar arrangerade av ABF i Munkfors 1965–1978 i kategorier, antal/genus Källa: Stolare (2010), s. 103.

En förklaring till den stora andelen heminriktade cirklar kan vara att förvärvsgraden bland gifta kvinnor ännu i början av 1970-talet var låg i Munkfors. Bruket var i mycket en manlig arbetsplats, och andra större arbetsplatser fanns ännu inte i kommunen.

Kvinnor dominerade alltså bland cirklarnas deltagare. Intervjuer med några av kvinnor som deltog i cirklarna indikerade att cirkeldeltagandet oavsett inriktning blev ett steg ut i förvärvslivet. Inte så att innehållet alltid kopplade till ett yrkesliv, utan snarare att det gav en vana till studier och stärkte deras sociala nätverk. Det var också kvinnorna som fick arbete inom den, under 1970-talets senare hälft, snabbt expanderande välfärdssektorn i Munkfors. I denna process var den kommunala vuxenutbildningen och ABF en viktig aktör lokalt och bidrog på det sättet till att de lokala kunskapstraditionerna i Munkfors förändrades. För männens del kunde inte riktigt samma förändring noteras.

Källornas roll i forskningsprocessen

Så långt studien av lokalt folkbildningsarbete på 1960- och 1970-talen. Redogörelsen är tänkt att ligga som grund för detta avsnitt. Här kommer jag nämligen att beskriva hur jag konkret arbetade med källor i studien.

Att rama in ett tidsrum

Samhällets cirklar kan alltså beskrivas som en utbildningshistorisk *lokalstudie*. En

viktig förutsättning för ett projekt av det här slaget är att man som forskare erövrat en tämligen god kännedom om platsen, men också om den tid som ska studeras. Tid och rum är på det sättet förknippade med varandra.[12] Rummet i denna studie utgörs först och främst av Munkfors, men denna geografiska avgränsning behöver även relateras till så väl region som nation. Tidsmässigt rör det sig om 1960- och 1970-talet. Ingången i tidrummet är bred, för det är närmast som en antropolog som besöket i tidrummet sker. Men samtidigt görs det inte förutsättningslöst, utan besöket utgår från forskarens tidigare kunskaper, erfarenheter och inte minst utifrån det perspektiv som anlagts i studien. Det senare handlar om såväl den övergripande historiska frågan som de teoretiskt förankrade förklaringsmodeller som ska bidra till att hitta rimliga svar på frågan. Orienteringen i detta skapade, inramade tidrum blir en viktig del i forskningsprocessen och åstadkoms genom lokalpress, hembygdslitteratur, kartor, tidigare forskning och inte minst genom att besöka platsen. Förståelsen och kunskapen om tidrummet är en dimension och möjligen en förutsättning för en fruktbar kontextualiserad tolkningsprocess av de skriftliga källorna. Parallellt med orienteringen i tidrummet och avgränsningen av forskningsproblem görs en initial kartläggning av potentiellt källmaterial för studien.

Några materialgrupper framstod i sammanhanget som mer relevanta än andra. Det handlade om olika typer av material från ABF lokalt, regionalt och nationellt. Men också protokoll från den lokala skolförvaltningen och från det lokala politiska systemet framträdde tidigt i forskningsprocessen som viktiga resurser. Det lokala sker i ett tidsmässigt sammanhang, i det här fallet var det nödvändigt att få en bild av den diskussion kring utbildning, särskilt vuxenutbildning och folkbildning, som fördes på nationell nivå. Riksdagstryck och utredningar blev därmed möjliga källor. Under arbetsprocessen framtonade så småningom en alltmer central fråga: vilken roll kan deltagandet i studieförbundens verksamhet ha haft för den enskilda individen? Att hitta skriftligt material för att besvara den frågan visade sig dock vara svårt. En förutsättning för att kunna belysa denna aspekt av det lokala folkbildningsarbetet blev att arbeta med muntlig historia. Kontakt togs därför med PRO-avdelningen i Munkfors för att på det sättet hitta personer vilka 40 år tidigare hade deltagit i cirklarna. Projektets inramning och en allt djupare inblick i och kunskap om det aktuella tidsrummet resulterade med andra ord i att studien till slut kom att baseras på en ganska bred uppsättning av material.

Att välja källor

Ansatsen och processen att välja källor genomsyrades av det *funktionella källbegreppet*. Allt sedan 1960-talet har denna syn på källor varit en viktig utgångspunkt för

[12] Hägerstrand (1970).

svensk historievetenskaplig forskning.[13] Det vill säga: det är inte karaktären på ett material som bestämmer om det är en källa, utan ett material blir en källa i det att den används för att besvara en historisk fråga. Det källkritiska perspektivet innebär sedan att värdera vilka möjligheter, men också begränsningar, som källan bär på då det gäller att besvara den historiska frågan och också hur karaktären på källan påverkar de svar man kan få. Här blir aspekter kring *synlighet* och *vikt*, vilka diskuteras av Maria Ågren, särskilt viktiga att ta hänsyn till.[14] Med synlighet avses vad som framträder i källan, och då både vad som sägs och vad som inte sägs. Vikt avser i vilken utsträckning som källan kan anses som representativ för sammanhanget. Sammantaget blir detta med synlighet och vikt en diskussion om källans räckvidd i relation till den historiska fråga som ställs. Vad är med utgångspunkt i källan möjligt att uttala sig om och vilka slutsatser kan dras? I förlängningen leder synlighet och vikt till de klassiska källkritiska kriterierna: närhet, beroende och tendens.[15] Aspekterna synlighet och vikt blir på det sättet centrala dimensioner som i viktiga avseenden styr valet av källor, och som också påverkar studiens övergripande frågeställning. Alla frågor är ju inte möjliga att ställa till det förflutna på ett fruktbart sätt eftersom det inte sällan saknas potentiellt källmaterial. I det avseendet är historikerns arbete materialstyrt. Detta med att vara materialstyrd kan uppfattas som något negativt, men det finns också en annan aspekt. Mötet med källorna kan nämligen skapa nya frågor som innebär att den övergripande frågan förändras. Kanske upptäcks en fruktbar och intressant historisk fråga i materialet. Att så sker är naturligt för en empiriskt arbetande historiker: källorna påverkar hela forskningsprocessen. På det sättet får, och behöver, källorna leda historikern. Relationen till källorna är i den meningen dynamisk. Frågorna och perspektiven förändras efterhand, i samspel med källorna, med orienteringen i tidrummet och med inläsningen av tidigare forskning.

För en modernhistoriker, där mängden möjliga källor är omfattande, är urvalsprocessen en utmaning. Relationen forskningsfråga-källa-litteratur blir viktig, inte minst i en inledande fas av ett projekt. Litteratur är texter som används för att ringa in undersökningen, här främst tidigare forskning.[16] Litteratur påverkar frågan – eftersom frågan behöver ställas i relation till aktuellt forskningsläge och den kunskap som finns sedan tidigare. Inte minst för att kunna peka på studiens relevans. Är detta en studie som öppnar upp ett nytt kunskapsområde eller kompletterar sådant man känt till sedan tidigare? Alternativt är detta kanske en kritisk studie med ambitionen

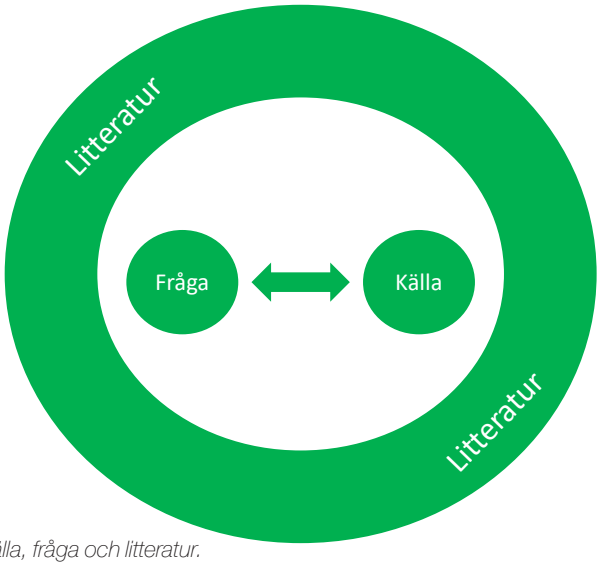
[13] Torstendahl (1966).

[14] Ågren (2005); Ågren (2021).

[15] Se Patrik Johanssons kapitel i denna bok.

[16] Berglund & Ney (2015); Gustavsson & Svanström (2018).

att ifrågasätta och omvärdera tidigare etablerad kunskap?[17] Litteraturen kan således ha en inverkan på de tolkningar som görs av källorna då de slutsatser som dras behöver ha tidigare forskning som bollplank eller referenspunkt.



Figur 2.4. Källa, fråga och litteratur.

Uppdelningen mellan källa och litteratur är inte given. I en historisk studie kan exempelvis en text ibland fungera både som källa och litteratur, ett förhållande som följer med det funktionella källbegreppet.[18] Återigen är det användningen av materialet som avgör hur det ska kategoriseras. Lite förenklat kan det hävdas att källa är det material som historikern använder för att besvara frågeställningen, medan litteratur är det material som används för att sätta undersökningen i sitt sammanhang (kontext). Det är denna relation som figur 2.4 ska illustrera.

En väv av källor

Utgångspunkten för munkforsstudien är det lokala, men samtidigt görs hela tiden kopplingar till den nationella och regionala nivån.[19] En viktig poäng är just pend-

[17] Se Dahlgren & Florén (1996).

[18] Nilsson (1973); Berglund & Ney (2015).

[19] När det gäller det breda anslaget av källor kan man peka på en mikrohistorisk inspiration även om det inte var enskilda individers liv som var fokus för denna studie. Jfr Götlind & Kåks (2014).

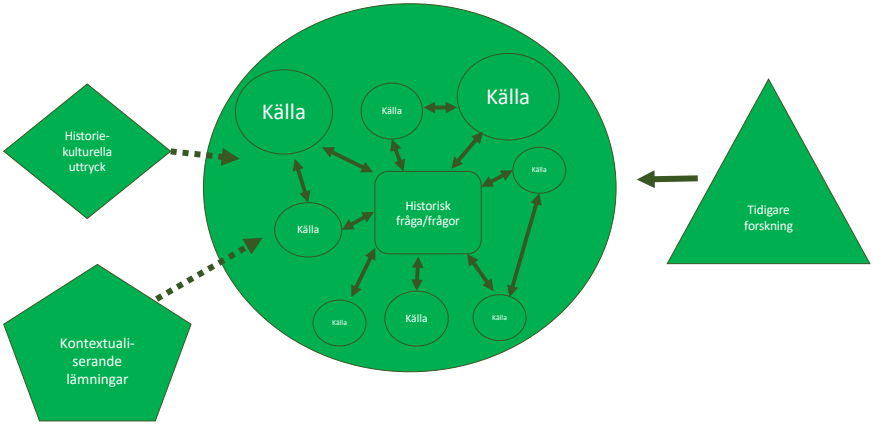
lingen mellan de olika nivåerna, där det lokala, regionala och nationella får belysa varandra. Källor från dessa tre nivåer används i undersökningen, även om material från den lokala nivån utgör huvudparten.

I arbetet med att försöka besvara frågeställningen kring folkbildningens lokala betydelse relateras de olika källorna till varandra.[20] Tillsammans bildar de en väv av källor. I denna väv är några källor mer betydelsefulla än andra. I det här fallet utgörs de centrala källorna av material hämtat från den lokala ABF-avdelningen i Munkfors. Rent kvantitativt representerar detta den största delen av materialet. Men för att tolkningen av källorna skulle kunna fördjupas behövde de sättas i relation till annat material. Inte minst blev det relevant att relatera till kommunalt material men även alltså till den nationella nivån inom ABF, där ABF:s tidskrift *Fönstret* blev en viktig källa för att diskutera de ideologiska frågorna som endast i begränsad utsträckning var synliga i det lokala materialet. Användningen av *Fönstret* aktualiserade aspekter av vikt, det vill säga hur representativ källan var. Det senare är ofta en utmaning. Studeras senare delar av historien, där tillgången på källmaterial kan ”flöda över”, är det ofta möjligt att hitta empiriskt stöd för den slutsats man som historiker kanske *vill* dra. Här gäller det att inte vara selektiv och ägna sig åt ”cherry picking” bara för att det stöder den egna tesen. Öppenhet kring urvalet av källor är därför en grundläggande dimension i ett historievetenskapligt förhållningssätt. Aspekter av vikt blir på detta sätt av stor betydelse då det påverkar trovärdigheten hos en framställning.

Historiska framställningar bygger ofta på analyser av olika källor. De källor som används kan spela lite olika roller. Även en källa som är kvantitativt liten, som några brev eller protokollsparagrafer, kan utifrån aspekter av synlighet och vikt få stor betydelse i det att den kan påverka de slutsatser som dras i relation till andra källor. På detta sätt framträder samspelet mellan källor som en viktig dimension i en historievetenskaplig källpraktik.

Figur 2.5 får illustrera det förda resonemanget, där relationen mellan olika källor liknas vid en väv och där tidigare forskning tillsammans med litteratur och kontextualiserande lämningar påverkar de tolkningar som görs av undersökningens källor.

[20] Janken Myrdal har diskuterat detta med källpluralism ur ett lite annat perspektiv. Se Myrdal (2007).



Figur 2.5. En väv av källor.

Cirkeln i mitten av figur 2.5 är central. Men för att källtolkningen i cirkeln ska ta fart så behöver den relateras till det som finns utanför. Samspelet med tidigare forskning är grundläggande för att kunna formulera en frågeställning som är vetenskapligt fruktbar, men också för att förankra undersökningen metodiskt och teoretiskt. Begreppet tidigare forskning blir här således lite bredare än att bara beteckna forskning som tidigare empiriskt behandlat studiens problemområde. Det kan också röra sig om studier som omfattar andra historiska fenomen men som metodiskt eller teoretiskt kan påverka studiens upplägg och inriktning. Med kontextualiserande lämningar avses material som är från tiden men som inte används för att besvara den historiska frågan i sig, utan snarare blir ett sätt att orientera sig i tidrummet. I fallet med ABF i Munkfors handlande det till exempel om lokalpress. Genom att läsa annonser, sportreferat och recensioner från kulturarrangemang kunde jag få en förståelse för vilka frågor som framträdde som aktuella. Kontextualiserande lämningar blir på det sättet en tämligen ospecificerad grupp av material. Samma funktion har det som benämns historiekulturella utryck i figur 2.5. Det kan röra sig om skönlitteratur, populär historia, filmer, dokumentärer. Det handlar alltså om material som kan bidra till att ge perspektiv på tidsrummet, men som inte är direkta lämningar från det.

Den historievetenskapliga källpraktik som beskrivits här avspeglar munkforsstudiens inriktning; det är en mikrohistoriskt inspirerad studie där aspekter av samspel mellan olika aktörer är centrala för den förklaringsmodell som etableras och som sedan ger framställningen dess struktur. Förklaringsmodellens uppbyggnad leder naturligt till att material från olika aktörer och sammanhang fungerar som källor. Det

handlar om otryckt arkivmaterial från den lokala ABF-avdelningen, ABF Värmland och Munkfors kommun, men också om samtida tidskrifter, press, studiecirkelsmaterial och riksdagstryck. Skriftligt material visade sig emellertid inte vara tillräckligt. För att komma lite djupare in i folkbildningens roll lokalt, inte minst på en individuell nivå, genomfördes därför intervjuer med personer som deltagit i cirklarna. Sökandet efter ett svar på den övergripande frågeställningen styr valet av källor, men också hur de ur ett källkritiskt perspektiv analyseras. Källorna bildar en väv som tillsammans och i samspel med varandra används för att besvara studiens frågor. I den meningen framträder en historievetenskaplig praktik där frågan är i centrum. Det är en frågedriven process.

Till detta ska också framhållas att den övergripande frågan förändras genom forskningsprocessen. Initialt var frågan om deltagande i studiecirklar fungerade som ersättning för formell utbildning. Bakgrunden var data som visade att Munkforsborna hade låg formell utbildning samtidigt som deltagandet i studiecirklar var ovanligt högt. Denna utgångspunkt förändrades dock, dels för att den visade sig svår att göra undersökningsbar (att operationalisera), dels för att de indikationer som ändå framträdde i källorna inte gav stöd för ”ersättningsidéen”. I det läget omformulerades det övergripande frågan till att gälla samspelet mellan formell utbildning och studieförbundens (ABFs) verksamhet, med ett särskilt fokus på studiecirklarnas roll i en eventuell förändring av lokala kunskapstraditioner.

Mötet med materialet innebar således att fråga och perspektiv justerades. Det är en naturlig process där kunskapen om tidrummet gradvis ökar, vilket leder till att nya dimensioner i källorna upptäcks. I den meningen framstår historievetenskapliga praktiken som en tolkande, hermeneutisk process på flera nivåer. Det gäller tolkningen av den enskilda källan i sig, men också hur de olika källorna ska förstås i relation till varandra. Här har bilden av en källpraktik tecknats där nya källor upptäcks, omtolkas och där frågorna som ger arbetet dess riktning förändras. Resultatet av denna process är förhoppningsvis en tätare väv av källor.

Källor i skolan speglad i en historievetenskaplig källpraktik

I inledningen till detta kapitel lyftes diskussionen om kraftfull kunskap. Detta begrepp ställer relationen mellan den akademiska, vetenskapliga disciplinen och skolämnet historia på sin spets. Att det ska finnas en samband mellan dem är många eniga om. Frågan är snarare hur denna relation ska se ut. Vad i disciplinens källpraktik ska och kan vara en del av skolämnets? Skolämnet har ett annat uppdrag och en bredare samhällelig funktion än disciplinen historia. Disciplinen är å sin sida varken homogen eller stabil. Det finns olika uppfattningar om hur historisk kunskap genereras inom disciplinen, vilket kan relateras till olika förhållningssätt till källor i en

historisk kunskapsprocess. Uppfattningarna går också isär om vad som är karaktären på den historiska kunskapen.[21]

Det har framhållits att den historievetenskapliga källpraktik som beskrivits i detta kapitel endast kan ses som uttryck för *en* källpraktik, snarare än *den enda möjliga* källpraktiken. Samtidigt har det mellan raderna antytts att den källpraktik som beskrivits är tämligen normalvetenskaplig och att den ligger väl i linje med vad som beskrivs i grundläggande historievetenskaplig metodlitteratur.

Jag hoppas att det framgått hur central den historiska frågan är i arbetet med källor. Frågorna är ju inte heller de samma genom hela processen, utan de förändras och nya frågor formuleras, vilket är något som sker i mötet med källorna, men också i relation till tidigare forskning och historiekulturella uttryck. Med nya eller omformulerade frågor kan också nya materialgrupper aktualiseras som källor. Att efterlikna denna process i ett skolsammanhang är inte en enkel sak. Ett sätt att utveckla denna problematik är att lite närmare studera en av de mer internationellt uppmärksammande ansatserna om hur historieundervisningen kan bygga på att elever arbetar med källor i en frågedriven process.

Vid Stanford University finns sedan 2002 en framträdande internationell historiedidaktisk miljö numera kallad Digital Inquiry Group (DIG). Gruppen initierades av Sam Wineburg och har med utgångspunkt i hans forskning ett fokus på historiskt tänkande som fenomen, vad det kan vara och hur det kan utvecklas hos eleverna. Hos DIG finns en explicit koppling mellan skolämne och disciplin.[22] Med titeln på projektet, *Reading like a historian*, blir det tydligt att skolämnets förebild är disciplinen. I ansatsen att utveckla vad som kan anses som historiskt tänkande har historikerns arbete med källor ringats in som utgångspunkten. DIG har med den bakgrunden tagit fram en didaktisk modell för hur man kan arbeta med källor i undervisningen.[23]

DIGs didaktiska källmodell utgörs av ett antal steg som ska tas i samband med att källan analyseras. Det handlar om att fastställa källans tillkomstförhållanden (sourcing), att närläsa den (close reading), att se till relationen mellan olika källor (corroboration) samt att se källan i sitt historiska sammanhang (contextualization).[24] Modellen med dess steg länkar till tre av de i Norden klassiska källkritiska krite-

---

[21] Tamm & Burke (2019).

[22] Wineburg (2001).

[23] På gruppens hemsida återfinns en stor mängd konkreta lektionsupplägg och övningar där elevers arbete med källor är utgångspunkten. https://inquirygroup.org/history-lessons

[24] https://inquirygroup.org/history-lessons/historical-thinking-chart

rierna (närhet, beroende, tendens)[25] och har således en tyngdpunkt mot dekonstruktion av historiska framställningar och källkritiska perspektiv. Inte minst blir det tydligt i de lektionsplaneringar och övningar som presenteras på projektgruppens hemsida. Övningarna innebär i korthet att eleverna ska analysera källor med hjälp av frågor utgående från DIGs källmodell. En översiktlig granskning av de olika lektionsplaneringarna indikerar att frågorna som eleverna ska arbeta med är formulerade på ett sådant sätt att de tre första stegen i modellen aktualiseras medan det fjärde steget – kontextualisering – uppmärksammas mer sällan. Övningarna framstår därför som mer snävt källkritiska. Det är källan eller källorna i sig som är i centrum utifrån ett i huvudsak intratextuellt perspektiv, vilket innebär att källhanteringen kan få karaktären av läsförståelse.[26] Övningarna orienterar mot att förstå källan, konkret vad den säger. En avslutande öppen fråga där eleverna på basis av modellens frågor ska svara på en historisk fråga finns dock i flera av lektionsplaneringarna.

I det intratextuella perspektivet finns en utmaning. Det blir tydligt om man återvänder till begreppen synlighet och vikt som Maria Ågren diskuterar. Detta är begrepp som mer explicit betonar intertextuella perspektiv där källan relateras till andra källor och till ett vidare historiskt sammanhang. Synlighet och vikt lyfter urvalsfrågan, vilket i den ovan beskrivna historievetenskapliga källpraktiken framstår som en central dimension. Synlighet och vikt är något som avgörs i relation till andra potentiella källor, särskilt vikt, men också i relation till den historiska kunskap forskaren har om det aktuella tidrummet. Ett intertextuellt perspektiv finns i DIG-gruppens modell även om det framträder mer implicit och inte problematiseras. Just elevers svårigheter med kontextualisering, det fjärde steget i modellen, är också något som har uppmärksammats av forskare kopplade till DIG.[27]

Det intratextuella perspektiv som ändå måste sägas genomsyra DIGs källmodell och de frågor som eleverna ska arbeta med representerar en avgränsad idé om vilka historiska perspektiv som är signifikanta. Denna idé blir synlig i en introducerande övning där eleverna genom att ta ställning till ett antal källor från en fiktiv händelse ska avgöra *vad* som hände (det handlar om ett bråk i skolmatsalen). Den typen av vad-frågor, som relaterar till en specifik historisk händelse, är relevanta i en histo-

---

25 Se kapitlen i denna bok av Patrik Johansson och David Ludvigsson.

26 Intratextuell läsning avses här att i tolkningen av en specifik text (källa) se till textens olika delar och hur de relaterar till varandra. Läsningen är på det sättet ”text-intern”. Med intertextuell läsning avses hur texten (källan) relateras till andra texter (källor). Denna uppdelning med koppling till historieundervisningen används av Bruce VanSledright. Se VanSledright (2002).

27 Reisman & Wineburg (2008).

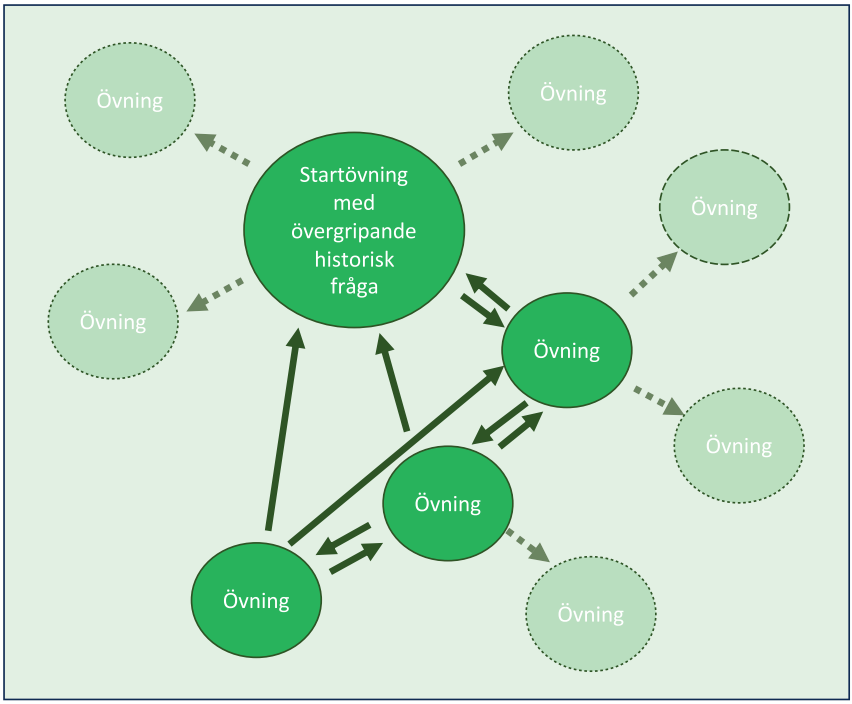
rievetenskaplig praktik. Svårigheten är emellertid att tolkningsdimensionen i kunskapsprocessen kan försvagas i sådana frågeställningar. Risken finns att eleverna i arbetet med att avgöra vad som hände (där de har att utgå från två eller tre källor) helt väljer bort de mindre trovärdiga källorna. Slutsatserna baseras då enbart på de källor eleverna uppfattar som mest trovärdiga. En sådan glidning hotar tanken på det funktionella källbegreppet och ansatsen att värdera källans bärkraft i relation till källan. Trots att en källa är tendentiös kan det ju finnas anledning att använda den. Glidningen kan i förlängningen leda till en binär idé: att källor kan delas upp i sanna och falska, i användbara och oanvändbara. Förståelsen om att historisk kunskap växer fram i en process av tolkning kan då gå förlorad.

En öppen men ändå inramad källpraktik

De källövningar som lanserats av DIG-gruppen har sina förtjänster i att övningarna kan vara ett sätt för elever att bli förtrogna med några specifika och avgränsade aspekter av källhantering. DIG-modellen kan även bidra till att träna elevernas kritiska tänkande. Frågan är bara om det ger dem en nyanserad bild av en historievetenskaplig källpraktik. Det är tydligt att övningar av det avgränsade slaget har sin funktion om än det samtidigt skulle kunna hävdas att övningarna måste användas med urskiljning, ramas in av läraren och sättas i ett historiskt sammanhang.[28]

Det är enkelt att vara kritisk och peka på problem. Men finns det något alternativ om man som historielärare vill låta sina elever komma närmare den historievetenskapliga praktik som beskrivits i det här kapitlet? I denna praktik har metaforen källornas väv varit ett sätt att fånga den roll källor kan spela i en historisk kunskapsprocess. En möjlig ingång skulle kunna vara att skapa en lite öppnare källpraktik i historieundervisningen där frågor till det förflutna tillåts att formuleras under processens gång. Resultatet skulle då bli en process där mer komplexa samband mellan källor och frågor kan etableras. Skolsituationens begränsningar, inte minst tidsmässigt, kräver dock att undervisningen och källövningarna ramas in, men det skulle ändå ske på ett annat sätt än vad som är fallet i DIG-övningarna. Strävan blir att skapa en öppen inramning. Figur 2.6 nedan är ett försök att beskriva en sådan struktur, där ansatsen är att etablera en undervisning där ett intertextuellt snarare än ett intratextuellt förhållningssätt till källorna betonas.

[28] Reisman argumenterar övertygande för betydelsen av tydligt lärarinramad undervisning kring källor. Reisman (2012).



Figur 2.6. En väv av källövningar. Figuren beskriver att det finns fler potentiella övningar än de som faktiskt genomförs.

En övergripande historisk fråga med en tillhörande källövning blir startpunkten. Beroende på elevernas resonemang skulle nya frågor födas vilket skulle kunna vara vägen in till nya övningar. Dessa relateras i sin tur till de övningar som gjorts tidigare. Så istället för att tänka kring en större övning skulle det röra sig om flera sammanlänkade mindre delövningar vilka tillsammans bidrar till att svara på den övergripande frågan. Öppenheten i inramningen skapas genom att det på förhand inte är helt givet vilka övningar som kommer att genomföras.[29] Kunskapsprocessen, arbetet med källorna, får avgöra vilken väg som väljs. Poängen blir också att relatera de olika övningarna till varandra. På det sättet skulle en öppnare mer frågestyrd källpraktik kunna bli en del av historieundervisningen. Förutsättningen är att det finns en mindre reservoar av övningar – innehållande en väl avgränsad samling material, vilka kan nyttjas som källor med koppling till den övergripande frågan – och som

[29] Se Maria de Lavals kapitel i denna bok.

kan aktiveras beroende på de frågor och svar som uppstår i undervisningen. Givetvis kan man se ett resursmässigt hinder torna upp. Detta skulle emellertid kunna hanteras om övningarna utvecklas kollegialt och där reservoaren av övningar tillåts att växa gradvis. Möjligheten till så kallad baklängesplanering skulle förändras, inte så att målet i sig blir otydligare utan mer att vägen dit inte är given på förhand, olika vägar kan väljas. Målbilden blir därmed att försöka etablera en frågedriven process där sökandet av historisk kunskap om det förflutna är i förgrunden snarare än ett uppövande av förmågor som till exempel kritiskt tänkande.[30]

[30] Se David Ludvigssons kapitel i denna bok. Om modeller för frågedriven undervisning se: Holmberg et al. (2022): https://www.so-didaktik.se/natverkforfragedrivenundervisning

Referenser

Berglund, Louise & Ney, Agneta (2015). *Historikerns hantverk: Om historieskrivning, teori och metod*. 1. uppl., Lund: Studentlitteratur.

Bertram, Carol (2019). "What is powerful knowledge in school history? Learning from the South African and Rwandan school curriculum documents". *The Curriculum Journal*, 30:2, 125–143. DOI: 10.1080/09585176.2018.1557536

Chapman, Arthur (2021) (red.). *Knowing History in Schools: Powerful Knowledge and the Powers of Knowledge.* London: UCL Press. https://doi.org/10.2307/j.ctv14t477t

Counsell, Christine (2011). "Disciplinary knowledge for all, the secondary history curriculum and history teachers' achievement". *The Curriculum Journal*, 22:2, 201–225. DOI: 10.1080/09585176.2011.574951

Dahlgren, Stellan & Florén, Anders (1996). *Fråga det förflutna: En introduktion till den moderna historieforskningen*. Lund: Studentlitteratur.

Gericke, Niklas, Hudson, Brian, Olin-Scheller, Christina, Stolare Martin (2022). "Trajectories of epistemic quality and powerful knowledge across school subjects". I Brian Hudson, Niklas Gericke, Christina Olin-Scheller and Martin Stolare (red.), *Teaching International Perspectives on Knowledge and Quality: Implications for Innovation in Teacher Education Policy and Practice.* 197–221, London: Bloomsbury Press

Gustavsson, Martin & Svanström, Yvonne (2018). "Undersökningsdesign". I Martin Gustavsson & Yvonne Svanström (red.), *Metod: Guide för historiska studier*, 1. uppl., 13–39, Lund: Studentlitteratur.

Götlind, Anna & Kåks, Helena (2014). *Mikrohistoria: En introduktion för uppsatsskrivande studenter*. 1. uppl., Lund: Studentlitteratur.

Holmberg, Ulrik, Johansson, Patrik, Britton, Therese, Johansson, Maria & Nordgren, Kenneth (2022). "Frågedriven undervisning för att organisera normativa kunskapspraktiker i SO-ämnena. Enquiry i SO-Undervisningen". *Nordidactica*, 4, 124–153.

Hägerstrand, Torsten (1970). "Tidsanvändning och omgivningsstruktur". Bilaga 4 i SOU 1970:14 *Urbaniseringen i Sverige, en geografisk samhällsanalys*. Bilagedel 1: Balanserad regional utveckling, Stockholm.

Kitson, Alison (2021). " How helpful is the theory of powerful knowledge for history educators?". I Arthur Chapman (red.), *Knowing History in Schools: Powerful Knowledge and the Powers of Knowledge*. 32–51, London: UCL Press. https://doi.org/10.2307/j.ctv14t477t

Myrdal, Janken (2007). "Källpluralismen och dess inkluderande metodpaket". *Historisk tidskrift*, 127:3, 495–504.

Nilsson, Göran B. (1973). "Om det fortfarande behovet av källkritik. Jämte några reflexioner över midsommaren 1941". *Historisk tidskrift*, 93:2, 173–211.

Nordgren, Kenneth (2017). "Powerful knowledge, intercultural learning and history education".

Journal of Curriculum Studies, 49:5, 663–682, DOI: 10.1080/00220272.2017.1320430
Nordgren, Kenneth (2021). "Powerful knowledge for what?: History education and 45-degree discourse". I Arthur Chapman (red.), *Knowing History in Schools: Powerful Knowledge and the Powers of Knowledge*. 177–201. London: UCL Press.
Puustinen, Mikko (2022). "Teacher Education and History Teachers Professional Knowledge". I Brian Hudson, Niklas Gericke, Christina Olin-Scheller and Martin Stolare (red.), *Teaching International Perspectives on Knowledge and Quality: Implications for Innovation in Teacher Education Policy and Practice.* 45–62, London: Bloomsbury Press.
Reisman, Avishag (2012). "The 'Document-Based Lesson': Bringing disciplinary inquiry into high school history classrooms with adolescent struggling readers". *Journal of Curriculum Studies*, 44:2, 233–264, DOI: 10.1080/00220272.2011.591436
Reisman; Avishag & Wineburg, Sam (2008). "Teaching the Skill of Contextualizing in History". *The Social Studies*, 99:5, 202–207, DOI: 10.3200/TSSS.99.5.202-207
Seixas, Peter (2009). "A modest proposal for change in Canadian history education". *Teaching History*, 2009, 137: 26.
Stolare, Martin (2010). *Samhällets cirklar: Lokala kunskapstraditioner och folkbildningens vardag i Munkfors 1965–1978*. Karlstad: Karlstads University Press.
Torstendahl, Rolf (1966). *Introduktion till historieforskningen: Historia som vetenskap.* Stockholm: Natur och kultur.
Torstendahl, Rolf (2005). "Källkritik, metod och vetenskap". *Historisk Tidskrift*, 125:2, 209–217.
Tamm, Marek & Burke, Peter (red.) (2019). *Debating new approaches to history*. London: Bloomsbury Academic.
VanSledright, Bruce (2002). *In search of America's past: Learning to read history in elementary school*. New York: Teachers College Press.
Wineburg, Samuel S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*, Philadelphia: Temple University Press.
Young, Michael (2008). *Bringing Knowledge Back In: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. London: Routledge.
Young, Michael & Johan Muller (2010). "Three Educational Scenarios for the Future: Lessons from the Sociology of Knowledge". *European Journal of Education,* 45: 1, 11–27. http://www.jstor.org/stable/40664647.
Ågren, Maria (2005). "Synlighet, vikt, trovärdighet – och självkritik: Några synpunkter på källkritikens roll i dagens historieforskning". *Historisk tidskrift*, 125:2, 249–262.
Ågren, Maria. (2018). "Källkritik". I Martin Gustavsson & Yvonne Svanström (red.), *Metod: Guide för historiska studier.* 41–65, Lund: Studentlitteratur.

KÄLLOR I PRAKTIKEN

JOAKIM WENDELL, ALF SJÖBLOM OCH BENGT SANDIN

Källor och historisk förståelse

Det här kapitlet handlar om hur historielärare kan arbeta med källor för att utveckla elevernas historiska förståelse. Kapitlet bygger på resultat från en systematisk forskningssammanställning som vi gjort för Skolforskningsinstitutets räkning. I kapitlet tar vi bland annat upp kontextualiseringens och frågeställandets betydelse för källanalysen, vikten av att skilja på källor och litteratur, samt några praktiska metoder för att stödja eleverna i arbetet med att tolka källor.

Historikerns arbete kan förstås på olika sätt. I Sverige innebar det så kallade källkritiska genombrottet att analysen av källor blev en viktig symbol och ett centralt kriterium för historia som vetenskap. Ett annat sätt att närma sig historievetenskapen är att betona själva det historiska frågeställandet eller att lyfta fram betydelsen av de narrativa elementen i historiska framställningar. De olika sätten att beskriva historikens uppgift – källanalys, frågeställande och den historiska berättelsen (narrationen) – speglar olika syn på historievetenskapen, men behöver inte stå i motsättning till varandra.[1]

Historia som skolämne förhåller sig till dessa olika sätt att uppfatta historieämnet men också till en undervisningspraktik som formas av pedagogiska överväganden, didaktiska traditioner och inte minst olika styrinstrument. Skolämnet historia skiljer sig därför från historievetenskapen. En viktig skillnad är att skolämnet på ett helt annat sätt än vetenskapen också ska leva upp till samhällsorienterade undervisningsmål som syftar till att främja demokratiska värderingar vid sidan om vetenskapligt grundad historisk kunskap. De många aspekterna av skolämnet historia leder till särskilda utmaningar som läraren behöver förhålla sig till. Det är just dessa utmaningar som har inspirerat oss i våra resonemang i den här texten.

Användning av olika typer av källmaterial i skolans undervisning är ingenting nytt. Utgåvor av källsamlingar har en lång historia, liksom tendensen att krydda berättelser i läroböcker med citat eller exempel som skall förankra eller ibland förklara

[1] Jämför Patrik Johanssons kapitel i denna antologi.

ett skeende. Historielärare har självklart också använt citat och källutdrag i undervisningen och i den muntliga framställningen av händelser och processer. I våra dagar har informationsteknologin gjort källmaterial och tidigare forskningsresultat än mer lättillgängliga för lärare. Tillgängligheten skapar goda förutsättningar för att utnyttja källor i undervisningen, men arbetet med källor ställer fortfarande lärare inför stora utmaningar. Överflödet kan i sig leda till att källtexter av olika slag utnyttjas alltför lättvindigt och oreflekterat. Det reser den centrala frågan hur källmaterial kan användas för att uppnå ämnets olika kunskapsmål och hur källor förhåller sig till de frågor som undervisningen skall belysa.[2]

Vår sammanställning av historiedidaktisk forskning visar att elevernas förståelse av historiska processer påverkas av användningen av källmaterial i klassrumsundervisning. Källbaserade uppgifter har potential att utveckla elevers historiska förståelse och synliggöra ämnets vetenskapliga grund. Däremot är de inte någon universallösning för alla olika kunskapsmål som finns i skolämnet historia.

I det här kapitlet intresserar vi oss för forskning som bygger på observationer av samspel mellan lärare och elever i konkreta undervisningssituationer. Det handlar alltså om praktiknära forskning där forskare själva eller tillsammans med lärare designat och analyserat klassrumsundervisning. Kapitlet baseras på en systematisk forskningsöversikt om historieundervisning som vi som är författare till detta kapitel gjorde på uppdrag av Skolforskningsinstitutet.[3] I översikten sammanställdes resultat från praktiknära forskning om olika undervisningspraktikers påverkan på elevers utveckling av historisk förståelse. Användning av källor visade sig vara vanligt förekommande i den undervisning som observerades i forskningen. Trots att källor och källkritik inte stod i fokus för översikten kom alltså källor som inslag i olika arbetssätt och metoder att utgöra en viktig del av översiktens slutsatser. Skolforskningsinstitutets översikt visar framför allt att det är viktigt att källbaserad undervisning inte reduceras till enbart en fråga om att öva på källkritik, utan att sådan undervisning också vidgas till att inkludera historiska frågor och den historiska berättelsen.[4]

Det är fullt möjligt att arbeta med att utveckla elevers historiska förståelse utan att använda historiska källor i undervisningen. Här intresserar vi oss dock enbart för potentialen i källbaserad undervisning som ett led i att utveckla elevers historiska förståelse. Vi kommer därför inte heller att värdera skillnaderna mellan om man använder källor i undervisningen eller inte. Syftet är således att diskutera hur elevers historiska förståelse kan utvecklas i undervisning där källtolkning är ett centralt inslag.

---

[2] Se även Frida Starck Lindfors kapitel i denna antologi.

[3] Skolforskningsinstitutet (2023)

[4] Skolforskningsinstitutet (2023).

Det här bidraget disponeras på följande sätt. Inledningsvis diskuterar vi kort begreppen historisk förståelse och historisk analys i relation till arbete med källor. Därefter ger vi med utgångspunkt i vår rapport exempel på hur historiska källor och litteratur (som läromedel och vetenskapliga arbeten) kan användas på olika sätt i undervisning som syftar till att utveckla elevers historiska förståelse. Även om dessa olika användningsområden kan sammanfalla i praktiken skiljer vi ut dem här för att tydliggöra deras styrkor och svagheter. Vi utvecklar sedan dessa resonemang med fokus på tolkning av källor utifrån tre begrepp som är användbara för att utforma och genomföra källbaserad undervisning: *kontextualisering*; *stabilisering av innehållet* och *den historiska problemarenan*. Dessa tre begrepp speglar på olika sätt förhållandet mellan att ställa historiska frågor och att arbeta med källor – särskilt sett i ljuset av interaktionen mellan elever och lärare i ett klassrum. I kapitlets avslutning sätter vi in dessa resultat från den praktiknära forskningen i en diskussion om några viktiga utmaningar för skolämnet historia.

Begreppet historisk förståelse

Med historisk förståelse syftar vi på en analytiskt grundad förståelse av ett historiskt innehåll. Begreppet inkluderar alltså både ett historiskt innehåll och någon form av tillämpning av analytiska tankeredskap. Exempel på sådana tankeredskap är exempelvis aktör–struktur, kontinuitet–förändring och orsak–konsekvens.[5] Begreppet används inte explicit i svenska styrdokument, men historisk förståelse som analytisk förmåga är tydligt framskriven i exempelvis gymnasieskolans ämnesplan genom en betoning på att eleverna ska lära sig att arbeta med historiska frågor utifrån olika perspektiv.

Styrdokumenten innehåller också en uppsättning analytiska begrepp som elever förväntas kunna tillämpa och i kommentarmaterialen till aktuella ämnesplaner ges exempel på vad historisk analys syftar till. För att eleverna ska visa förståelse för ett historiskt skeende behöver de kunna ställa historiska frågor kopplade till konkreta historiska problem.[6]

Förhållandet mellan källor och litteratur

Inom historievetenskapen är man noga med att skilja på källor och litteratur när man söker svar på historiska frågor. Historisk källkritik fokuserar på just det historiska hantverket att få fram kunskap från historiska källor, medan granskning av litteratur handlar om att förhålla sig till de tolkningar som förmedlas i historievetenskapligt

[5] Jfr t ex Seixas & Morton (2012).

[6] Gy 11; Skolverket (2022); se även Skolverket (2024)

grundade framställningar.[7] De frågor som ställs till litteratur blir därmed av en annan karaktär, exempelvis vilka perspektiv, metoder och källor som tolkningen bygger på.[8] Vår sammanställning av praktiknära forskning visar att litteratur och källor tenderar att flyta samman på ett olyckligt sätt i undervisningssammanhang. Att denna sammanblandning sker är inte särskilt konstigt. I diskussioner av källkritik i allmänhet används ofta ”källor” och ”litteratur” synonymt. Inte heller blir det lättare att greppa skillnaden när man även i denna antologi, mycket riktigt, får veta att även litteratur, exempelvis läromedel, också kan användas och behandlas som historiska källor.[9]

Utgångspunkten för källkritik och tolkning av källor är att det alltid är frågan som styr. För att exempelvis läromedel ska ingå i ett källmaterial behöver forskaren ställa en fråga som inte primärt riktar sig till de utsagor om det förflutna som är karakteristiskt för läromedel. Ett exempel på en sådan metodövning skulle kunna vara en mer historiografisk undersökning av *historiesyn* i olika läromedel och över tid. I en sådan övning kan frågan om historiesyn brytas ner i en jämförande analys av ett specifikt innehåll utifrån frågor om exempelvis urval och tolkningsramar.[10]

Ett annat sätt att arbeta med historiska källor tillsammans med läromedel är att använda källorna för att nyansera utsagor och förklaringar i läromedel. Att historiska källor används i syfte att illustrera, konkretisera och levandegöra läromedlets tolkningar är vanligt förekommande i den undervisning som studerats i den praktiknära forskningen. Ett exempel på hur källor används konkretiserande ges av en intervjuad lärare i en studie:

> När jag använde den där kartan med allianserna, det jag ville var att ge en bild av vad som hände och var de befann sig, och när jag använder dokumenten var det en slags DBQ [dokumentbaserad fråga], jag ville att de skulle få se huvudorsakerna till första världskriget. Så genom att läsa dokumenten, i stället för att det kommer från mig eller läroboken, kommer det från en verklig person som var där. Kanske kommer det att fastna lite bättre.[11]

---

7 Se t ex Larsson (2007); Sjöberg (2018),

8 Marczyk m fl (2022).

9 Jfr Patrik Johanssons diskussion om det funktionella källbegreppet i denna antologi. Se också Martin Stolares kapitel om relationen mellan källor, litteratur och det han betecknar som kontextualiserande lämningar.

10 För ett exempel på en sådan övning i historia på universitetsnivå, se Larsson (2007) s. 23–89.

11 Maggioni (2011) s. 180. Citat på engelska har översatts av kapitelförfattarna.

I denna studie uttrycker läraren en pedagogisk tanke med användning av källor för att konkretisera historien och göra den mer levande, med en förhoppning om att eleverna därmed kommer att minnas det centrala lektionsinnehållet (orsakerna till första världskriget) bättre. Läraren jämför källdokumenten med en karta och menar att de olika verktygen fungerar på ungefär samma sätt. Den stora poängen med källorna i detta sammanhang är att de, till skillnad från läraren eller läroboken, kommer från ”en faktisk person som var där”.

Uppgifter av detta slag kan dock utvecklas genom att man mer konkret låter eleverna med hjälp av källor dekonstruera narrativ i läromedel. Läromedel bygger, såväl av nödvändighet som tradition, på en tillrättalagd historieskrivning, där komplexiteten i förklaringar och tolkningar har reducerats. I sitt kommentarmaterial betonar Skolverket att man kan låta elever bedöma om läromedelstextens framställning är rimlig utifrån ett urval källor som berör samma historiska innehåll.[12] Källor kan alltså på olika sätt användas för att komplettera och problematisera narrativ i läromedel.

I forskningen finns det flera exempel på hur lärare kan utnyttja källor för att kritiskt undersöka historiska fenomen och skapa mer komplexa och inkluderande narrativ.[13] I Maria Johanssons studie används källor för att synliggöra interkulturella perspektiv på historien. Ett exempel hon tar upp behandlar undervisningen om andra världskriget, där läraren problematiserar momentet genom olika övningar som tydligt inkluderar Afrika och Asien, bland annat genom att lyfta berättelser från afrikanska och asiatiska soldater som deltog i kriget.[14] Den här typen av uppgifter kan på detta sätt användas för att exemplifiera och synliggöra betydelsen av flera olika perspektiv i historiska framställningar. I detta fall handlar det om att tolkningen av historiska fenomen påverkas om man skiftar från exempelvis ett mer ”eurocentriskt perspektiv” till ett afrikanskt eller asiatiskt perspektiv.

När man använder källor i syfte att nyansera påståenden om historiska sakförhållanden, exempelvis genom att lyfta fram belägg som kan bekräfta eller motsäga en historisk utsaga, så är man inne i den historiska forskningsprocessen. I den här typen av uppgifter kan såväl källkritik som granskning av litteratur ingå. Samtidigt trycker styrdokumenten i historia på att eleverna ska bli bekanta med den historiska källtolkningsmetoden, som just handlar om att källor utgör grunden för historikers arbete med att konstruera hållbara tolkningar av det förflutna. I detta sammanhang fyller litteratur en annan funktion, nämligen att etablera en relevant kontext, något som är en förutsättning för att utöva källkritik och bygga tolkningar.

12 Skolverket (2021).

13 Wills (2019).

14 Johansson (2012).

Historisk förståelse, källkritik och kontextualisering

Att kontextualisera innebär att sätta ett historiskt fenomen – exempelvis en händelse, en individ, eller en historisk källa – i sitt historiska sammanhang i tid och rum, och analysera fenomenet mot bakgrund av exempelvis sociala, ekonomiska, och politiska strukturer. Därmed möjliggörs en djupare förståelse för människors motiv och handlingar och hur dåtidens omständigheter påverkade händelser och samhällets utveckling.[15] Inom historiedidaktiken används ibland begreppet historisk empati för att beskriva förmågan att begripliggöra människors handlande och tänkande mot bakgrund av dåtidens historiska villkor. Att elever förväntas utveckla denna förmåga framgår av styrdokumenten:

> Undervisningen ska bidra till insikt i att varje tids människor ska förstås utifrån sin tids villkor och värderingar.[16]

Förmåga att kontextualisera spelar en särskild roll för elevers arbete med historiska källor. I styrdokumenten betonas att källkritiken ska integreras med historiska kunskaper på så sätt att eleverna utvecklar förståelse för hur källor tolkas utifrån olika perspektiv och analyseras utifrån sin historiska kontext. Tanken är att exempelvis historiska källor med tydliga aktörsperspektiv kan användas för att belysa just förhållandet mellan aktörer och strukturer och på så sätt bidra till elevers förståelse av centrala historiska förändringsprocesser. Genom att betona tolkning och historisk analys som centrala inslag i källkritiken blir elevers förmåga till historisk förståelse grundläggande även för syftet att använda källor i undervisningen.

Av de forskningsresultat som vi sammanställde i Skolforskningsinstitutets översikt framgick att källor användes på ett flertal olika sätt i historieundervisning. Källor kan exempelvis användas till att förmedla fakta, eller som ett sätt att levandegöra historien och på så sätt skapa förutsättningar för inlevelse. Men källor kan också användas som kritiska redskap, som ett sätt att utveckla elevers förmåga att ställa frågor till källorna och göra tolkningar av vad de betyder i relation till det aktuella historiska sammanhanget.

Att tolka historiska källor ställer krav på flera olika kunskaper och färdigheter. Dessa innefattar såväl grundläggande källkritik som förmågan att kontextualisera, dvs att kunna sätta in källan i sitt historiska sammanhang. Historikern Maria Sjöberg beskriver förhållandet mellan kontext och källor på följande sätt:

---

15 De La Paz m fl (2022); Retz (2018); Riley (2001); Wineburg (2010). Se även Patrik Johanssons och Martin Stolares kapitel i denna antologi.

16 Gy 11, jfr Lgr 22.

> I alla undersökningar av det förflutna är tidpunkten och samhället där texten tillkom betydelsefulla. Begreppet *kontext* är en sammanfattande term för sammanhanget i tid och rum. Kontexten är den verklighet som forskaren vill komma åt genom att studera utvalda texter – och kontext är samtidigt det sammanhang som forskaren använder för att tolka den valda texten.[17]

Här finns det en cirkelrörelse som kan upplevas som en utmaning i undervisning med källor: det är källor som utgör grunden för historiska kunskaper, men för att göra rimliga tolkningar av en källa behövs historiska kunskaper om källans sammanhang. Detta ställer höga krav på referenskunskaper, vilket kan leda till slutsatsen att det inte är någon idé att arbeta med källor förrän eleverna lärt sig tillräckligt med historia. Problemet med en sådan slutsats är att källor riskerar att aldrig användas – det finns alltid mer kunskap som kan vara relevant. Dessutom förlorar man möjligheten att utnyttja rörelsen mellan kontext och källa, det vill säga att låta kontexten belysa källan samtidigt som källan kan ge nya perspektiv på de historiska sammanhangen.[18]

Etablerade kunskaper är alltså viktiga för tolkningen av källor, samtidigt som tolkningar av ett nytt källmaterial, eller nya perspektiv på ett välkänt källmaterial, kan bidra till att nyansera och utveckla kunskaper om de historiska sammanhangen.[19] I undervisningssammanhang innebär detta att läraren behöver hitta en balans mellan elevernas direkta möte med historiska källor å ena sidan och förmedling av och koppling till kontextkunskaper å andra sidan. I nästa avsnitt tar vi upp några metoder som framkommit i den praktiknära forskningen avseende denna balansakt.

Två metoder för kontextualisering i undervisningen

Läromedel kan användas för att etablera kunskaper om historiska sammanhang men forskningen visar att elever behöver olika former av pedagogiskt stöd för att såväl källkritiskt granska enskilda källor som att relatera källor till historiska frågeställningar. Flera observationsstudier av elevers arbete med källor visar att eleverna framför allt ägnar sig åt att tyda källans innehåll och lätt glömmer bort att relatera den till de större sammanhangen.

Hur kan man då som lärare arbeta för att få in medvetenhet om den historiska kontexten? En metod som föreslås i forskningen är att skilja på vad som kan kallas för den ”lilla” och den ”stora” kontexten. Med den lilla kontexten avses sammanhanget

[17] Sjöberg (2018), s. 73.

[18] Jfr Johanssons kapitel i den här antologin.

[19] Bergwik m fl (2022).

för själva källan, framför allt vem som skapat källan och dennes omständigheter. Med den stora kontexten avses hur källan hänger ihop med den historiska händelse som studeras. Denna åtskillnad delar upp det väldigt omfattande begreppet ”kontext” i två mindre delar, som aktualiserar två olika aspekter av källhantering. Den lilla kontexten knyter an till tillämpandet av källkritik, där en viktig aspekt är att bli medveten om att källan har en skapare. Den lilla kontexten kan därmed väcka frågor som knyter an till trovärdighet, synlighet och vikt.[20] Den stora kontexten väcker istället frågor som har med tolkning att göra – vad säger källan i relation till det större historiska sammanhanget och den fråga som de ska besvara?

I ett exempel från forskningen inkluderas den här indelningen i den lilla och stora kontexten i en mall som eleverna använde när de arbetade med källor i relation till medborgarrättsrörelsen i USA. Resultatet var att eleverna som fick använda mallen presterade bättre på provet än de elever som inte arbetade med mallen. Bland annat visade de elever som arbetade med mallen bättre förmåga till just kontextualisering av källor.[21]

Den andra metoden betecknas ”stabilisering av innehållet” och syftar på vad läraren kan göra under det att elever arbetar med källtolkning. I processen att läsa och tolka källor är det inte särskilt lätt för eleverna att också komma ihåg att relatera till den historiska kontexten. Den uppmärksamma läraren kan lägga märke till sådant i elevernas aktivitet och intervenera genom att påminna om den historiska kontexten.

Ett exempel på stabilisering av innehållet från en amerikansk skola handlar om att klassen arbetade med ett källdokument från 1836. Källan handlade om hur det gick till då Texas blev en av USA:s delstater. Under arbetet hade eleverna svårt att förstå varför den som skrivit källan var kritisk till tanken om Texas anslutning till unionen. Läraren intervenerade då: ”Så vad sa egentligen Missourikompromissen? Var ligger Texas? Så skulle staten vara en slavstat eller inte om den blev en del av USA?”.[22] Därmed påmindes eleverna om det historiska sammanhanget så att de kunde förstå källan och göra en historiskt rimlig tolkning av aktören – personen som uttalar sig i källan – i relation till relevanta strukturella förhållanden.

I ett annat exempel från Sverige arbetar läraren på ett liknande sätt angående frågor om 1800-talets rasism:

> Elev: Alltså, det var ju inte rasistiskt på den tiden, då var ju alla så. Men han säger ju inte heller rakt ut att svarta är sämre. Han säger det fast på ett lite snällare sätt.

[20] Jfr Patrik Johanssons kapitel i den här antologin.

[21] De La Paz et al (2022).

[22] Reisman (2015) s. 9.

[Lärare]: Han lindar in det men du menar att det är hans budskap?
Elev: Ja
Elev: För att hoppa in i diskussionen. Det var ju ett helt annat samhälle.
[Lärare]: Ja. Hur var det här samhället, den här strukturen som vi diskuterade?
Elev: Framför allt när det gäller rasism så var det väldigt annorlunda, väldigt många var av uppfattningen att olika raser var olika bra.[23]

Här visar eleverna medvetenhet om dåtidens samhälle, och läraren förtydligar genom att använda termen struktur. Därigenom stabiliseras innehållet och eleverna aktiverar sina kunskaper tydligare.

De här två exemplen visar hur lärare intervenerar och understöder elevernas resonerande i klassrumssamtalet. Men stabilisering av innehållet kan också göras på andra sätt, exempelvis genom skriftlig återkoppling. I ett exempel från USA följer forskaren en lärare som undervisar om det amerikanska inbördeskriget. Efter att läraren gått igenom en övergripande bakgrund handlar en stor del av lektionerna om att eleverna ska arbeta med historiska källor som på olika sätt knyter an till den historiska händelsen. Läraren arbetar med att eleverna ska göra anteckningar medan de läser och ger eleverna återkoppling på anteckningarna. Eleverna får sedan träna på att skriva sammanhängande texter där de ska försöka förklara någon aspekt av de konflikter som ledde fram till krigsutbrottet. Flera uppgifter här har karaktären av rollskrivning, exempelvis att eleverna ska skriva ett reportage från ett historiskt möte. Avslutningsvis får eleverna i uppgift att skriva en mer resonerande text där de ska ta in flera olika synvinklar från de tidigare övningsuppgifterna.[24]

Forskaren betonar att lärarens löpande återkoppling är central för att eleverna ska hamna rätt i denna arbetsprocess. Bland annat ges flera exempel på hur läraren formulerar frågor i sin återkoppling, och att det är dessa frågor som leder eleverna till att granska källorna på nytt. Granskningen leder till att eleverna kan fundera över vad det står i källorna och vad det betyder i relation till det historiska sammanhanget. Därmed bygger arbetssättet på en aktivt intervenerande lärare som bidrar till att stabilisera innehållet. Forskaren menar att denna typ av läs- och skrivprocess hjälper eleverna att kontextualisera källorna just genom att de får arbeta stegvis, från anteckningar om enskilda källor över deluppgifter som bygger på vad de ser i någon eller några källor, och slutligen till en övergripande slutuppgift som knyter an till momentets drivande fråga. Samtidigt som arbetssättet framstår som framgångsrikt

[23] Nersäter (2014) s. 113.

[24] Monte-Sano (2011) s. 219–231.

är det dock viktigt att lägga märke till att det är tidskrävande: i undersökningen arbetade klassen med det aktuella momentet i elva veckor.

Synvinklar och perspektiv

Två begrepp som lätt kan sammanblandas är synvinklar och perspektiv. Med synvinkel menar vi att man ser på en viss händelse utifrån hur en viss person eller grupp uppfattade det, medan perspektiv snarare syftar på att använda sig av någon form av teoretisk anknytning för att tolka ett skeende. Att se något ur exempelvis ekonomiskt eller kulturellt perspektiv är inte samma sak som att se det ur olika synvinklar.

Källor kan bidra till tolkningsprocesser både genom att bidra med synvinklar och genom att öppna för olika typer av perspektiv. Det tidigare citerade exemplet om rasism visar hur arbete med en källa kan aktualisera ett strukturperspektiv som fokuserar på 1800-talets europeiska kultur och mentaliteter (se ovan s. 91). Andra exempel visar hur lärare använder källor för att synliggöra historiska personers synvinklar. Så här resonerar en lärare:

> De måste höra folket. Jag tror att du kan läsa Spielvogels text [läroboken] och förstå att sjuåringarna jobbade fjorton timmar om dagen. Okej. Men när du faktiskt hör någon prata om att bära sin syster till jobbet för att hon inte kunde gå, men var tvungen att fortsätta arbeta. Det är viktigt. Och bilderna. De måste se det. [25]

Läraren betonar alltså att källorna bidrar med möjlighet till historisk inlevelse. Denna inlevelseaspekt är något som även en elev uttrycker som viktig för att hålla igång intresset:

> Jag tror det hjälper att få mer i berättelsen. Förstår du vad jag menar? Vissa lärare kommer bara skriva anteckningar, som punkter, typ det här hände, sedan hände det här, sedan hände det här. Men det måste bli personligt. Som när min lärare talar om att en kung var galen. Det gör det mer intressant när du kan relatera till dem som människor, istället för att bara skriva några punkter om vad som hände. [26]

Även om elevens exempel inte direkt relaterar till en källa så är det just levandegörandet av personer i det förflutna som uppfattas som intresseväckande. I en amerikansk

[25] Brooks (2011) s. 181.

[26] Brooks (2011) s. 188.

studie av Wills används källor för att representera en mångfald av synvinklar i undervisningen. Det aktuella momentet behandlar medborgarrättsrörelsen och inkluderar källor som betonar människors valmöjligheter och förmåga att förändra sin tillvaro. Genom upplägget vidgas elevernas förståelse för att medborgarrättsrörelsen kunde uppfattas på olika sätt av olika individer, samtidigt som de upptäcker att rörelsen inkluderade fler aktörer än de allra mest kända. Samtidigt konstaterar forskaren att detta starka fokus på individers synvinklar medför att strukturella perspektiv inte tas upp i undervisningen, något som kan ses som en begränsning av hur källorna används i det fallet. [27]

Det övergripande syftet med undervisningen kan också understöda olika perspektiv. Forskaren Abby Reisman jämför hur några olika lärare arbetar med källor i undervisningen och kan visa hur utformningen att lektionerna och deras syften spelar roll för hur eleverna tolkar källorna. En av lärarna vill framför allt träna eleverna i att formulera resonemang som på något sätt understöds av källorna. Det innebär att eleverna absolut behöver läsa källorna och använda vad som står i dem för att understöda sina resonemang, men det innebär också att källorna aldrig kontextualiseras, vilket gör att tolkningarna blir ohistoriska. Den andra läraren eftersträvar istället att eleverna ska genomföra moraliska värderingar av historiska aktörer. Det medför att de ställer vissa relevanta källkritiska frågor runt exempelvis tendens, men det centrala i undervisningen blir att eleverna ska besvara en fråga som implicerar moraliskt ställningstagande, t ex ”Var Lincoln rasist?”. Följden blir återigen att källorna inte kontextualiseras, utan de historiska aktörernas uttalanden och handlingar jämförs mot nutidens moraliska normer och värderingar. Enligt Reisman blir följden att eleverna inte får någon djupare förståelse för varför aktörerna betedde sig som de gjorde. Detta exempel kan beskrivas som ”historia baklänges” – utgångspunkten i lektionerna är nutiden och dess normer och värderingar, mot vilka de historiska aktörerna jämförs. Den tredje läraren är den som arbetar med att stabilisera innehållet, det vill säga intervenera i elevernas källtolkning och påminna dem om den historiska kontexten. Denna undervisningsstil kan beskrivas som ”historia framlänges”, där det historiska sammanhanget ställs i centrum för källtolkningen och därmed möjliggör en fördjupad historisk förståelse.[28]

Reismans exempel visar på svårigheterna med källhantering i undervisningen. Det är en utmaning för läraren att organisera undervisningen så att eleverna verkligen får möjlighet att nå fram till en fördjupad historisk förståelse genom källorna.

---

27 Wills (2019).

28 Reisman (2015).

Den historiska problemarenan

Ett centralt övervägande för varje lärare är frågan om syftet med ett visst undervisningsmoment. Ett möjligt syfte med undervisning kan vara historisk förståelse, som är det vi har fokuserat på här. Det är viktigt att lägga märke till att det inte är det enda möjliga syftet med ett visst undervisningsmoment. Skolämnet historia har inte bara kunskapsmål, utan styrdokumenten lyfter också fram fostransmål som betonar att eleven ska fostras till att bli en demokratisk medborgare. Därmed finns det en risk att olika syften och målsättningar kan hamna i konflikt med varandra, något som syns i flera praktiknära studier. Den tidigare omnämnda studien av Wills visar på just detta, där syftet med undervisningen huvudsakligen är att förbereda eleverna på att bli aktiva medborgare genom att med källor visa att aktörer kan åstadkomma politisk och samhällelig förändring. Samtidigt innebar den målsättningen att strukturella faktorer hamnade i bakgrunden och inte belystes i undervisningen, vilket begränsade elevernas möjligheter att utveckla en mer nyanserad historisk förståelse för medborgarrättsrörelsen.[29] Liknande resultat har framförts i Sverige av Ylva Wibaeus. Wibaeus undersöker hur undervisning om Förintelsen gick till och kommer fram till att det starka fokuset på att väcka känslor och engagemang visserligen var framgångsrikt, men också begränsade elevernas förståelse av hur Förintelsen var möjlig.[30]

Andra exempel som framkommer i studier är att historieämnet används som stoff som ligger till grund för att elever ska träna sig i argumentation genom att ta ställning för den ena eller andra tolkningen, något som tenderar att befästa uppfattningen att det bara finns två olika sätt att se på en viss fråga. I dessa sammanhang blir källorna ofta reducerade till informationskällor där eleverna söker belägg för den uppfattning de argumenterar för, istället för att utveckla mer komplexa förklaringar.[31]

Dessa forskningsresultat tyder på att de olika syftena med historieundervisning inte alltid är förenliga vid ett och samma tillfälle. Ett annat sätt att uttrycka detta förhållande är att det inte är möjligt att göra allt samtidigt. Detta innebär att läraren behöver ha klart för sig vad syftet med det aktuella momentet är och vad eleverna ska använda källorna till.

När syftet är att fokusera på historisk förståelse kan elevernas (ofta omedvetna) samtidsorientering skapa problem. I historiedidaktisk forskning beskrivs omedveten samtidsorientering som presentism, det vill säga att man utgår från samtidens

---

29 Wills (2019).

30 Wibaeus (2010). För mer om undervisning runt just Förintelsen, se Anders Blomqvists kapitel i denna antologi.

31 Maggioni (2011); Reisman (2015).

normer, värderingar och tänkesätt som de rätta. Följden blir att människor i det förflutna ofta framstår som dumma och/eller okunniga, vilket står i vägen för att kunna etablera historisk empati – att förstå människor i det förflutna utifrån deras egna villkor och omständigheter.

Reisman menar att om man vill få till en mer ämnesdisciplinär diskussion behöver undervisningen framför allt hålla sig till vad hon kallar för ”den historiska problemarenan” (historical problem space). Med det menar hon att det krävs en historiskt grundad diskussion och problematisering för att eleverna ska utveckla en historisk förståelse där skeenden och aktörers handlingar analyseras utifrån en relevant historisk kontext. För att skapa förutsättningar för en sådan undervisning förespråkar Reisman en tydlig och intervenerande lärarroll, där läraren ställer frågor, modellerar och driver diskussionen i en bestämd riktning, för att på så sätt hela tiden återföra diskussionen till den historiska problemarenan.[32]

Något förenklat skulle man här kunna tänka sig en dikotomi mellan de övergripande syftena i historia som skolämne: å ena sidan en samhällsorienterande målsättning, ofta moraliserande (värderande), med betoning på samtidsrelevans och historia baklänges, å andra sidan en historievetenskapligt orienterad målsättning med betoning på historisk förståelse och historia framlänges. Utifrån resultaten i Skolforskningsinstitutets översikt hänger den samhällsorienterande målsättningen ofta samman med en betoning av historiska aktörer, medan den mer historievetenskapligt orienterade målsättningen snarare betonar strukturer och kontext.

Avslutning

De studier som ingår i skolforskningsinstitutets översikt visar att metoder där man arbetar med källor har potential att stödja elevers historiska förståelse, men aktualiserar också vissa utmaningar med källbaserad undervisning.

Ett vanligt syfte med att arbeta med källor är att utveckla ett engagemang och intresse för personer, och då ofta utifrån en händelseorienterad historia med fokus på avgränsade skeenden. Här tyder resultaten på att källor kan fylla en sådan funktion. Men ett sådant tillvägagångssätt uppvisar enligt forskningen samtidigt vissa specifika brister. Elever tenderar att ha svårt att bygga en sammansatt förståelse och konstruera historiskt grundade tolkningar med utgångspunkt i en sådan användning av källor.

Resultat från studierna som ingår i översikten visar att explicit och interaktivt lärarstöd behövs för att elever ska tillägna sig en djupare förståelse. Resultaten pekar på att en möjlig framgångsväg kan vara att inrikta undervisningen på olika berättelser och genom dekonstruktion av dess olika moment skapa förståelse för hur historiska

[32] Reisman (2015).

kunskaper är konstruerade – då med stöd i källexempel. Detta är samtidigt en avancerad övning. För att kunna dekonstruera krävs det att ett mått av kunskaper redan etablerats, vilka sedan kan granskas i sina delar och värderas i ljuset av källmaterial och leda till nya frågor. Resultaten pekar mot betydelsen av strukturerad dialog för att lotsa eleverna vidare mot en fördjupad historisk förståelse.

I detta sammanhang kan det konstateras att frågeställandet framstår som underutvecklat i den pedagogiska praktik som undersökts i de ingående studierna. Visserligen är undervisningen som sådan ofta frågedriven, men frågorna är formulerade av lärare eller de forskare som utformade studierna, vilket innebär att eleverna inte själva formulerade frågor och på så sätt kunde närma sig exempelvis källor med ett mer kritiskt förhållningssätt grundat i en helhetsförståelse av de historiska processerna.

Några arbetssätt som särskilt kan användas för att främja historisk förståelse i arbetet med källor är:

- att skilja på källor och litteratur och eventuellt utnyttja denna skillnad i undervisningen
- att träna på historisk kontextualisering, tänkbart med hjälp av uppdelningen i ”stor” och ”liten” kontext
- att läraren aktivt intervenerar genom ”stabilisering av innehållet”.

Dessa arbetssätt stärker möjligheten att rikta lektionsaktiviteterna mot ”den historiska problemarenan”, där syftet är att begripliggöra historien på dess egna villkor, inte att ta ställning utifrån nutida värderingar. En sådan målsättning kräver att man tar hänsyn till elevernas förförståelse och inte släpper taget om den historiska arena som den aktuella frågeställningen och det utvalda källmaterialet befinner sig på. I exempelvis arbete med källor är lärarens förmåga att kontextualisera utifrån kompletterande fakta och information avgörande för elevernas förmåga att uppnå en kvalificerad förståelse. Det kan också innebära att läraren stabiliserar innehållet i det som diskuteras. Det vill säga, det är centralt att läraren bidrar med historisk kunskap, speciellt när elever genomför mer undersökande uppgifter. Här handlar det om att bidra med begreppslig klarhet kring processers innebörder och begrepp, att tydliggöra kronologin och sammanhang. Sådant kan inte enbart en källanalys bidra med.

Genomgående speglas i studierna förhållandet mellan skolämnet historia och den akademiska disciplinen historia. Det är ett återkommande inslag i studierna, oavsett varifrån de hämtat sin empiri, att det akademiska ämnet formar en slags normativ utgångspunkt för värderingen av lärares arbete. Det gäller oftast en betoning av att undervisningen i skolämnet behöver bygga på ett kritiskt vetenskapligt anslag eller frågor som liknar de akademiska. Användningen av källmaterial i undervisningen

tenderar därmed att bortse från skolämnets speciella villkor och källmaterialet är inte alltid tydligt avgränsat. Användningen av källor kräver tydliga didaktiska redskap och till undervisningssituationen anpassade frågor. En generell slutsats mot bakgrund av vår systematiska forskningsöversikt är således att undervisning baserad på historiska källor inte är en universallösning på frågan om hur lärare kan arbeta för att stödja elevers utveckling av historisk förståelse.

Det var i detta sammanhang som frågeställandet aktualiserades i de granskade arbetena. I flera studier understryks att man behöver utveckla en pedagogik som kan stödja frågeställande som arbetssätt. Samtidigt är frågeställandet i skolsammanhang delvis underordnat den pedagogiska praktiken som ofta syftar till att utveckla en övergripande historisk förståelse snarare än att besvara en avgränsad vetenskaplig fråga. Därmed kommer historieundervisningens frågor och källanvändning med nödvändighet att även fortsättningsvis delvis skilja sig från historievetenskapens. Om målet med källanvändningen i undervisningen är just historisk förståelse är det dock viktigt att utgå från historikers källhantering i så stor utsträckning det är möjligt.

Historievetenskapen är den grund som historieämnet i skolan vilar på, men skolämnet kan inte reduceras till sin vetenskapliga grund. En avgörande skillnad mellan historia som vetenskap och historia som skolämne är syftet med det historiska kunskapandet. Inom historiedisciplinen uppfattas exempelvis kritiskt tänkande, vetenskapligt frågeställande och källanalys som oundgängliga resurser för att generera ny historisk kunskap. Inom skolämnet historia kan förhållandet vara det omvända, att historiska kunskaper tillämpas för att utveckla kritiskt tänkande som generisk färdighet. I det förra fallet är det alltså det historiska kunskapandet i sig som står i fokus, i det senare fallet är det kunskapandets potential för andra syften som hamnar i förgrunden.[33] I detta avseende är alltså skolämnet historia mera krävande och delvis mera intellektuellt utmanande eftersom det också omfattar en rad etiska och normativa uppdrag, såsom demokratisk medborgarfostran.

[33] Skolforskningsinstitutet (2023).

Referenser

Bergwik, Staffan, Holmberg, Linn, & Dirke, Karin. (2022). ”Inledning: konsten att kontextualisera”. I S. Bergwik, L. Holmberg & K. Dirke. (red.), *Konsten att kontextualisera. Historisk förståelse och meningsskapande* (s. 1–20). Stockholm: Stockholm University Press.

Brooks, Sarah. (2011). “Historical empathy as perspective recognition and care in one secondary social studies classroom”. *Theory and Research in Social Education*, *39*(2), s. 166–202.

De La Paz, Susan, Wissinger, Daniel R., Gross, Magdalena, & Butler, Cameron. (2022). “Strategies that promote historical reasoning and contextualization: a pilot intervention with urban high school students”. *Reading and Writing*, *35*(2), s. 353–376.

Johansson, Maria. (2012). *Historieundervisning och interkulturell kompetens*. Karlstad: Karlstads universitet.

Johansson, Patrik. (2014). ”Att möta det förflutna i de historiska källorna. Ett utforskande av lärande och meningsskapande när gymnasieelever arbetar med två källtolkningsuppgifter i historia”. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education, 2014*(2), 180–207.

Larsson, Gabriela Bjarne. (2007). ”Inledning”. I G. B. Larsson (red.), *Forma historia: metodövningar* (s. 9–21). Lund: Studentlitteratur.

Maggioni, Liliana. (2011). *Studying epistemic cognition in the history classroom: Cases of teaching and learning to think historically*. ProQuest Information & Learning.

Marczyk, Agnieszka, Jay, Lightning & Reisman, Abby. (2022). “Entering the Historiographic Problem Space: Scaffolding Student Analysis and Evaluation of Historical Interpretations in Secondary Source Material”. Cognition and Instruction, 40(4), s. 517–539.

Monte-Sano, Chauncey. (2011). “Beyond Reading Comprehension and Summary: Learning to Read and Write in History by Focusing on Evidence, Perspective, and Interpretation”. *Curriculum Inquiry*, *41*(2), s. 212–249.

Nersäter, Anders. (2014). *Att konstruera historiska förklaringar: Vad elever kan behöva lära för att kunna resonera om orsak samt tolka och använda källor inom gymnasieämnet historia*. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.

Reisman, Abby. (2015). “Entering the historical problem space: Whole-class text-based discussion in history class”. *Teachers College Record*, *117*(2).

Retz, Tyson. (2018). *Empathy and History: Historical understanding in reenactment, hermeneutics and education*. Berghahn Books.

Riley, Karen. L. (2001). “The Holocaust and historical empathy: The politics of understanding”. I O.L. Davis, E.A. Yeager & S.J. Foster (red.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies,* s. 139–166. Lanham: Rowman & Littlefield.

Seixas, Peter. & Morton, Tom. (2012). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Springer.

Sjöberg, Maria. (2018). ”Textanalys”, i M. Gustavsson & Y. Svanström (red.). *Metod: guide för historiska studier*. (s. 69–95.) Lund: Studentlitteratur.

Skolforskningsinstitutet (2023). *Historisk förståelse – undervisning i historia på högstadiet och i gymnasieskolan*. Systematisk forskningssammanställning 2023:02. Skolforskningsinstitutet.

Skolverket (2021). *Historieundervisningens röster. Del 2: Tolka och granska historiska källor*. Skolverket.

Skolverket (2022). *Kommentarmaterial till ämnesplanen i historia i gymnasieskolan*. Skolverket.

Skolverket (2024). Ämne – Historia (kommande 2025-07-01, v.1). Hämtad 2024-02-13, https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=-996270488%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DHIST%26version%3D1%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3.

Wills, John S. (2019). "'Daniel was racist': Individualizing racism when teaching about the Civil Rights Movement". *Theory and Research in Social Education*, *47*(3), s. 396–425.

Wibaeus, Ylva. (2010). *Att undervisa om det ofattbara: En ämnesdidaktisk studie om kunskapsområdet Förintelsen i skolans historieundervisning*. Stockholms universitet.

Wineburg, Sam. (2010). "Historical thinking and other unnatural acts". *Phi Delta Kappan*, 92 (4), s. 81–94.

Ågren, Maria (2018). "Källkritik." I M. Gustavsson & Y. Svanström (red.) (2018). *Metod: guide för historiska studier* (s. 41–65). Lund: Studentlitteratur.

DAVID LUDVIGSSON

Lärarstudenter förbereder arbete med källor i historieundervisningen

Kapitlet behandlar en kurs som förbereder historielärarstudenter för att arbeta med källor i historieundervisning. Kursen är tänkt att hjälpa studenterna till ett reflekterat och medvetet förhållningssätt. Erfarenheter från fem års kursgivning tyder på att studenterna ser att källor kan användas både för dekonstruktion och rekonstruktion av det förflutna.

Inledning

Att arbeta med källor har länge betraktats som ett viktigt inslag i historieundervisningen. Redan under 1800-talet pekade debattörer ut källornas förmodade potential att göra undervisningen levande, och inom den nydanande tyska historievetenskapen sågs arbete med källor som en central metod för att skärpa den kritiska förståelsen för tolkning och som nödvändig för att begripliggöra hur kunskap om det förflutna skapas.[1] I grunden är det fortfarande främst ovanstående argument som framhålls när vi betonar vikten av att låta eleverna arbeta med historiska källor, fast en del forskare också påpekat att arbete med källor kan ha gynnsamma effekter för människor i nutid;[2] i en svensk kontext trycker man ofta på behovet av källkritik. Trots traditionen och ovanstående goda argument finns indikationer på att arbete med källor är ett ganska svagt inslag i många historieklassrum i Sverige. Skolinspektionens rapport om historieundervisningen på högstadiet, publicerad 2015, anger exempelvis att eleverna endast på hälften av de besökta skolorna fick möta historiskt källmaterial och att ännu färre skolor levde upp till läroplanens mål att eleverna ska ”skapa historisk kunskap utifrån historiska källor och en tydlig historisk fråga”.[3]

---

1 Osborne (2003).

2 Wineburg, Martin & Monte-Sano (2013) betonar att källor ibland pekar åt olika håll och menar att förmågan att förhålla sig till detta är en helt nödvändig förmåga i vårt moderna samhälle. Jfr Vella (2020).

3 Skolinspektionen (2015), s. 15.

Jag själv har under många år jobbat med historielärarutbildning, de senaste åren vid Linköpings universitet. Skolinspektionens rekommendationer fick mig att fundera på hur jag som historielärarutbildare på ett tydligare sätt skulle kunna hjälpa mina lärarstudenter att tänka in arbete med källor i sin framtida historieundervisning. Ett givet instrument är förstås att jag själv och mina kolleger på universitetet försöker agera förebildligt och gör arbete med källor till en del av vår undervisning, så att alla studenter säkert får uppleva det under sin utbildning. I viss utsträckning ser vår undervisning redan ut så; arbete med källor är ett centralt inslag på universitetens metod- och uppsatskurser, och det är vanligt att historiker förespråkar att konkreta källor och studentaktiva arbetsformer används i undervisningen, för att levandegöra och för att förklara tolkningsproblem.[4] En annan åtgärd skulle kunna vara att skapa tillfällen för lärarstudenterna att öva på att utforma lektioner och lärandeaktiviteter som bygger på arbete med källor. De källsamlingar som publicerades under 1900-talet och som fortfarande finns som klassuppsättningar på en del skolor är inte skapade i relation till dagens kursplaner, så det kan vara delvis andra källor som behövs idag.[5] Eftersom det tar tid att hitta och förbereda lämpliga källmaterial och många verksamma lärare upplever tidsbrist skulle det vara funktionellt att låta lärarstudenterna samla ihop och förbereda källor för undervisning under sin utbildning. Det finns indikationer på att lärare som genomgått utbildning i att arbeta med källmaterial dessutom skulle använda dessa i större utsträckning i sin undervisning.[6] En annan aspekt av saken är att arbete med källor inte alltid är en bra eller enkel strategi. Förutom att en del källor naturligtvis kan vara svårlästa eller tråkiga, så kanske de fungerar dåligt för att belägga det som en lärare är intresserad av att visa. Enskilda källor kan vara problematiska av olika skäl.[7] Kort sagt: Blivande historielärare behöver få tillfälle att öva på att använda källor i undervisningen men även skaffa sig en realistisk förståelse för att arbete med källor kan innebära både möjligheter och problem.

Lösningen blev för min del att skapa en särskild kurs om källarbete i historieundervisningen. Jag hämtade viktig inspiration från den kanadensiske historiedidaktikern Lindsay Gibson som utformat en liknande uppgift för sina studenter,[8] men

---

4 Ludvigsson (2021), s. 124 f.

5 Man kan ändå hitta värdefulla källor i de gamla källsamlingarna. Se t.ex. Johannesson (1955–57), Johannesson & Svensson (1966–67), Rystad et al. (1958–1961) och Graninger & Tägil (1967).

6 Norlander (2010), s. 107 f.

7 T.ex. Barton (2005); Sandwell (2003); Counsell (2019).

8 Gibson (2014).

min kurs är mer omfattande och skiljer sig även på andra sätt från Gibsons uppgift. I det följande kommer jag att beskriva hur kursen är uppbyggd och hur den har landat hos studenterna, samt diskutera frågor och utmaningar som jag har identifierat genom kursen. Kapitlet bygger på arbetsmaterial från kursen som jag själv har tagit fram, anonymiserade studentkommentarer samt exempel på material som studenter har producerat inom ramen för kursen.[9] Syftet med texten är främst att diskutera kursens fördelar och begränsningar i relation till den principiella målsättningen att utveckla studenternas förmåga att planera undervisning som inkorporerar historiskt källmaterial. Texten ska ses som ett bidrag till diskussionen om hur vi åstadkommer en funktionell och bra historielärarutbildning.[10] Förhoppningsvis kan den också ge en del idéer till redan verksamma historielärare.

Kursens design

”Att arbeta med källor i historieundervisningen” omfattar 7,5 hp vilket motsvarar fem veckors heltidsstudier. Den utgör en del av C-kursen, alltså fördjupningsterminen för blivande gymnasielärare i historia. Studenternas övriga historiestudier har dittills innehållit en omfattande kronologisk översiktskurs (A-kursen), samt delkurser inriktade mot globalhistoria, kulturhistoria, metod, teori och uppsats (B- och C-kurserna). Särskilt metod- och uppsatskursen på B-nivån har inneburit arbete med källor. Som del av dessa kurser har studenterna också besökt fysiska arkiv: Linköpings stadsarkiv, Riksarkivet (Landsarkivet) i Vadstena och ibland även Östergötlands museums arkiv. De har fått viss övning i handskriftsläsning och de har fått en föreläsning om digitala källsamlingar som kan användas i historieundervisningen. Beroende på ämneskombination läser studenter vid Linköpings universitet sin C-kurs i historia under tredje eller fjärde året på ämneslärarprogrammet och de har då under sin utbildning redan genomfört elva veckors verksamhetsförlagd utbildning, varav fem med inriktning mot historia.

Kursen gavs första gången vårterminen 2019 och har när detta skrivs genomförts fem gånger. Upplägget innebär att de första två veckorna används för undervisning varvat med inläsning av kurslitteratur som ska problematisera källarbete i historieundervisningen. Under denna inledande del av kursen ges undervisning vid fyra eller fem tillfällen, då studenterna förutom att träffa sin ordinarie lärare (undertecknad) också brukar möta en företrädare för Östergötlands arkivförbund som ger en orientering till enskilda och offentliga arkiv i länet. De möter också en erfaren gymnasielärare (Maria de Laval) som berättar om hur hon har inkluderat källor i sin

[9] När studentarbeten citeras görs det med tillstånd från respektive författare.

[10] För ett aktuellt inlägg i debatten, se Bagerius et al. (2022). Se även Hammarlund (2020).

historieundervisning; Maria har skrivit ett annat kapitel i denna antologi. Studenterna genomför även ett besök på Regionarkivet i Linköping. Förutom att Regionarkivet bedöms ha intressanta källsamlingar, så hänger besöket där tematiskt ihop med Maria de Lavals arbete med källor om sociala villkor och hälsoproblem bland arbetarbefolkningen i Norrköping; inför de Lavals besök läser studenterna hennes licentiatuppsats om elevers arbete med källor.[11]

Ett av mina undervisningspass på kursen utgörs av en workshop om frågedriven undervisning. Frågedriven undervisning innebär att ett arbetsområde organiseras med målsättningen att eleverna ska förberedas för att kunna besvara en övergripande, engagerande fråga, exempelvis ”Ledde den svenska folkhemspolitiken under perioden från 1930 till 1976 till att Sverige blev ett bättre samhälle?” Enskilda lektioner används till att eleverna arbetar med konkret källmaterial och mer specifika stödfrågor så att de mot slutet av arbetsområdet blivit väl förberedda för att besvara den stora engagerande frågan. Studenterna förbereder sig för workshopen genom att läsa texter om hur historielärare arbetar med källor inom ramen för frågedriven undervisning, och sedan används workshopen till att de gruppvis skapar engagerande frågor som kan driva deras egen framtida undervisning.[12]

Tabell 4.1: Översikt av kursens uppläggning

Vecka	Innehåll
1	Inläsning av kurslitteratur
2	Workshop, arkivbesök, träff med arkivföreträdare och historielärare
3	Fördjupningsarbete, genomförs i par
4	Fördjupningsarbete, genomförs i par
5	Inläsning av andra studenters arbeten, seminariepresentationer

[11] De Laval (2011).

[12] Nordmeyer (2022); Estenberg et al. (2022). Exempel på engagerande frågor som nämns av Nordmeyer och Estenberg et al. är Var Folkhemmet en bra idé? respektive Ledde den svenska folkhemspolitiken under perioden 1930 till 1976 till att Sverige blev ett bättre samhälle? Workshopen ingick inte i kursen de första åren utan har lagts till senare. Om frågedriven undervisning, se vidare Nätverket för FDU, https://www.so-didaktik.se/natverkforfragedrivenundervisning

Den första delen av kursen är tänkt att förse studenterna med konkreta modeller för hur man kan arbeta med källor i historieundervisningen, samtidigt som kurslitteraturen problematiserar källarbetet utifrån olika analytiska perspektiv. En övning som vi gör innebär att studenterna får ta del av och diskutera en källa, som sedan kompletteras med ytterligare en källa om samma ämne men som är skriven utifrån ett annat perspektiv och därigenom hjälper till att problematisera den första källan. Sedan läggs en tredje källa till som introducerar ett tredje perspektiv.[13] Härigenom poängteras för studenterna källornas benägenhet att spegla ett perspektiv bland flera tänkbara, och att de inte utan vidare får bygga sina slutsatser om det förflutna på endast en källa.[14] Denna och liknande övningar bidrar till att skapa medvetenhet om vilka perspektiv som genomsyrar eller dominerar de källor eller källsamlingar som vi ofta utgår ifrån, och vilka perspektiv som har svårare att tränga fram. Det kan exempelvis handla om att myndighetsföreträdare, exempelvis en manlig läkare, eller företrädare för en maktägande majoritetsbefolkning, har producerat brev eller protokoll medan svagare gruppers röster inte kommer fram genom dessa källor.[15]

En viktig poäng som flera studier gör och som studenterna möter genom sin läsning är att även om elever klarar att ta del av en historisk källtext, så har de på grund av sin begränsade kunskap om det förflutna ofta svårt att sätta in källan i sitt historiska sammanhang.[16] Det är alltså av avgörande betydelse att läraren hjälper eleverna att förstå kontexten, något som också diskuteras av flera författare i den här antologin (t.ex. Johansson, Stolare, Wendell m.fl.). Det är en problematik jag ska återkomma till senare i kapitlet.

Ytterligare ett inslag under den inledande kursdelen är att studenterna läser en artikel av Sam Wineburg och Daisy Martin, ”Tampering with History”. Wineburg och Martin diskuterar svårigheter som särskilt lässvaga elever kan ha när de möter en skriftlig primärkälla och menar att läraren behöva anpassa källorna till elevgruppen. De föreslår tre konkreta anpassningar, nämligen (1) att begränsa källtextens omfattning, vilket görs genom att läraren väljer ut den del av en lång källtext som bedöms vara särskilt betydelsebärande, (2) att presentera källtexten med hjälp av en lättillgänglig layout (stor teckenstorlek, vanligt typsnitt, luftigt radavstånd, korta stycken) och försedd med hjälpsamma ordförklaringar, , samt (3) att vid behov också bearbeta och förenkla texten, genom till exempel moderniserad stavning och ord-

---

13 En sådan övning beskrivs i detalj av Seixas & Morton (2013), s. 67 f.

14 Barton (2005).

15 Sandwell (2003).

16 T.ex. Samuelsson & Wendell (2016).

följd.[17] Strategin att av pedagogiska skäl bearbeta historiska källtexter är inte ny och har använts också i äldre svenska källsamlingar,[18] men Wineburg och Martins text är bra eftersom den så grundligt diskuterar konkreta anpassningar. Studenterna får öva på att tillämpa deras rekommendationer genom att parvis läsa två korta källtexter som hämtats från den digitala Stockholmskällan, och sedan diskutera hur dessa båda källor konkret skulle behöva anpassas för att kunna användas i undervisning med gymnasieelever.

Övningen att anpassa en källa till läsarnas nivå är svår, bland annat på grund av studenternas begränsade erfarenhet av lässvaga elever. De brukar snabbt se behovet att komplettera texten med ordförklaringar för ord de inte själva förstår. Desto större diskussion brukar det bli när det gäller frågan om att modernisera texten. Studenterna har ofta starka uppfattningar om huruvida det bör vara tillåtet eller ej att förändra källor. De brukar acceptera idén att infoga punkt och stor bokstav för att förenkla läsningen, men påpekar att betydelseförändringar är ofrånkomliga om ordvalet förändras. Vi brukar enas om att man måste vara ytterst uppmärksam på vilka betydelser som riskerar att suddas ut och försvinna om stavningen förändras eller texten ändras på annat sätt. Min bild är att studenterna i detta skede av kursen ofta verkar överskatta elevers förmåga att ta del av omfattande och svåra källtexter. De förespråkar ibland att originalkällan ska tillhandahållas parallellt med en bearbetad version, vilket visar att källan i studenterna ögon tenderar att ha en närmast fetischistisk status. Men om övningens fokus är att möjliggöra för eleverna att svara på specifika tolkningsfrågor bör det enligt min mening inte ha så stor betydelse om stavningen moderniseras. Motsvarande förändring gör vi naturligtvis alltid när källor översätts från andra språk till modern svenska.

Den andra delen av kursen utgörs av studenternas fördjupningsarbeten vilket pågår under två veckor. Arbetena skrivs i par. Under de fem år som kursen genomförts har det hittills blivit 57 arbeten som skrivits av drygt 100 studenter. Fördjupningsarbetet innebär att studenterna ska planera undervisning som inkluderar arbete med källor, samt identifiera och förbereda ett flertal källor för undervisningen. Studenterna följer en ganska detaljerad instruktion. För det första ska de formulera en angelägen/meningsfull fråga som ska vara historiskt betydelsefull, som behandlar en idé, händelse, process eller tema som enligt ämnesplanen för historia är viktig att undervisa om. Frågan ska vara öppen i meningen att den kan besvaras på olika sätt,

[17] Wineburg & Martin (2009).

[18] Graninger & Tägil (1967) skriver i förordet till sin källsamling för skolan att de har bearbetat och förenklat texterna för att de ska kunna användas av eleverna vid enskilt arbete, men att bearbetningen skett ”med strävan att bevara källans sakinnehåll och karaktär”.

ha potential att engagera eleverna, och ska kräva att eleverna formulerar ett omdöme. Att bygga undervisningen utifrån en övergripande fråga som är på samma gång signifikant inom ramen för historieämnet och relevant för eleverna ligger i linje med principerna för frågedriven undervisning.[19] Jag uppmanar dem också att formulera stödfrågor, som belyser olika aspekter av den öppna huvudfrågan och gör att eleverna får konkreta frågor att jobba med.

För det andra ska studenterna förbereda sig på att introducera det aktuella historiska sammanhanget. Det görs genom att de sätter ihop en A4-sida med lättläst bakgrundsinformation som ska kunna lämnas till eleverna. Instruktionen anger att de kan använda utdrag ur befintlig litteratur när de sätter ihop bakgrundsinformationen. Avsikten är att studenterna ska förstå att de aldrig bara kan slänga fram en källa till eleverna utan noga behöver tänka igenom i vilken kontext de vill att källan ska förstås, och genom bakgrundpappret öva sig på att formulera en sådan relevant kontext.

För det tredje ska studenterna söka rätt på källsamlingar som finns tillgängliga och som innehåller material som kan belysa och hjälpa till att besvara frågan (och stödfrågorna): De ska inventera dessa källsamlingar, och välja ut ett flertal (minst fem) källor som möter följande kriterier:

a) Ger tillräcklig och relevant information för att eleverna ska kunna besvara den aktuella frågan
b) Representerar olika aktörers/intressenters perspektiv på händelsen/ämnet
c) Fungerar för den tänkta elevgruppen
d) Källorna ska gärna vara av olika typ (t.ex. brev, dagbok, protokoll, fotografi, tidningsartikel, karta, annons, affisch, målning, lagtext etc.)

Studenterna förväntas kopiera och förbereda originalkällorna så att dessa kan lämnas ut till elever i deras tänkta klass. Handskrivna källor ska transkriberas till läslig text. Varje källa ska förses med kontextuell och bibliografisk information som placeras intill källan, och svåra ord eller uttryck som förekommer i källan ska identifieras och förklaras; detta moment ligger i linje med den bearbetning som rekommenderas av Wineburg & Martin. Att studenterna uppmanas att samla ihop en varierad grupp av källor är delvis för att jag vill att de ska anstränga sig och överväga olika slags källor, men också för att det öppnar för viktiga samtal om hur elever lär sig med olika sinnen, och om att vissa typer av källor tenderar att spegla maktens perspektiv medan andra typer av källor gör att vi kan nå de annars ofta osynliga små människorna.

För det fjärde ska studenterna förbereda undervisning där källorna används. Det-

[19] Se t.ex. Estenberg et al. (2022).

ta gör de genom att planera konkreta övningar, skriva färdiga instruktioner, designa övningspapper, faktakort, tidslinje, aktörskort etc. som är i sådant skick att de tillsammans med källorna kan delas ut till eleverna. Målsättningen är att hela paketet med källor och instruktioner för övningar ska vara så väl förberett att det kan tas med direkt till undervisningen, av dem själva eller av någon kurskamrat. Under arbetet med fördjupningsarbetet har studenterna haft tillgång till en lärare på universitetet som kunnat ge dem återkoppling och tips.

Slutligen ska studenterna skriva en text där de med utgångspunkt i kurslitteraturen diskuterar sitt planerade arbete med källor i historieundervisningen, motiverar varför de valt ut just dessa källor till sitt fördjupningsarbete, beskriver hur källorna har bearbetats, redogör för hur arbetet med källor är tänkt att komma in i historieundervisningen (som del av vilken kurs och vilket arbetsområde), samt beskriver hur arbetet ska introduceras, genomföras och examineras. De ska även ange tänkbara bedömningskriterier. Studenterna samlar alla de beskrivna texterna i ett dokument som de publicerar på lärplattformen.

Under kursens sista vecka läser studenterna varandras arbeten och till sist hålls avslutande seminarier där de presenterar sina förslag samt ger kommentarer på kurskamraternas föreslagna arbeten. Detta avslutande moment betyder att studentgruppen badas i idéer för arbete med källor i historieundervisningen, men också att de alla får tillgång till ett flertal (ofta ca tio) paket med konkreta, transkriberade källor samt förslag på hur de kan användas i undervisningen.

Studenternas respons och val av fördjupningar

Studenterna brukar uppskatta kursens tydliga tillämpbarhet. En vanlig respons är att de önskar att utbildningen innehöll mer av praktiska metodövningar. För att jag som kurslärare ska kunna värdera studenternas förståelse för vad arbete med källor kan innebära så inleds kursen med att studenterna förses med papper och penna och de uppmanas att skriva en kort text under rubriken ”Därför bör källor användas i historieundervisningen”. Dessa individuella reflektioner pekar naturligtvis i lite olika riktningar. Men slående är att studenterna i hög grad brukar motivera källarbete med behovet att träna sina elever på källkritik, exempelvis på följande sätt:

> För att lära källkritik. För att lära hur man granskar källor och varför det är viktigt. Lära ut hur man finner källor. (student 2023)

Det är bra och rimligt att studenterna pekar på källkritik som ett av målen med källarbete i skolans historieundervisning. Det anges ju i styrdokumenten för historieämnet både på högstadiet och gymnasiet att arbetet med källor ska öva deras förmåga att

granska och värdera källor. Men kanske är detta också ett uttryck för att studenterna tagit intryck av den starka ställning som källkritik har och har haft inom den svenska historievetenskapliga traditionen – historikern Rolf Torstendahl har rentav hävdat att svenska historiker är fixerade vid källkritik, vilket han menar att historiker i andra länder inte på samma sätt varit.[20] Naturligtvis ser studenterna även andra skäl till att inkludera källor i undervisningen, och det redan innan de gått kursen:

> Eleverna får möjlighet att själva 'skriva historia', dvs göra egna tolkningar utifrån primärkällor […] Historisk empati. Historiska källor kan ta fram människorna bakom historien och göra den mer levande. Detta kan göra kopplingar de känner till historien starkare. (student 2019)

När jag har jämfört de texter som studenterna skrivit vid kursens inledning med hur de formulerat sig fem veckor senare så ser kursen ut att bidra till att de förstår att arbete med källor kan handla om både dekonstruktion av källor (källkritik) och rekonstruktion, det senare i betydelsen att använda källorna för att bättre förstå människorna och samhället i det förflutna. Mot slutet av kursen har flertalet börjat omfatta en bredare syn på vad arbete med källor kan vara, och det bör ses som en kvalitativ framgång med kursen. De fördjupningsarbeten som studenterna har producerat har i några fall inriktats på övningar i källkritik, men flertalet har varit inriktade på att använda källor för att komma nära dåtidens människor, att ge perspektiv på och nyanserad förståelse för händelser och processer i det förflutna.

Studenterna har haft möjlighet att välja sin innehållsfördjupning relativt fritt, även om de explicit har uppmanats att utgå från innehåll som är viktigt enligt ämnesplanen. Några ämnesområden har lockat särskilt många studenter, vilket framgår av tabell 2.4.

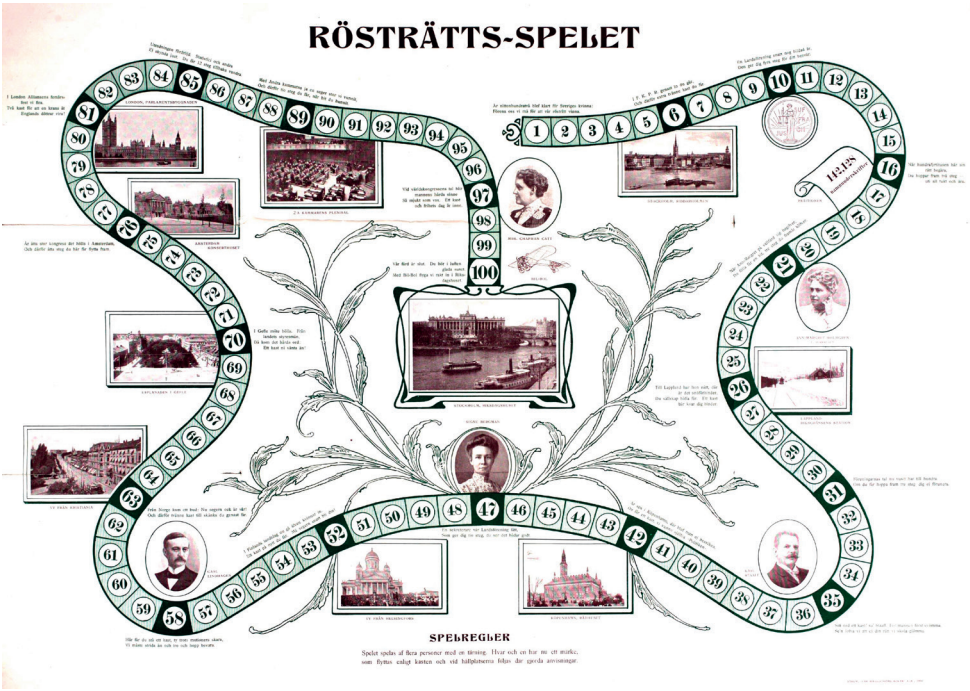
[20] Torstendahl (2005), s. 210. En studie från Belgien tyder på att arbete med källor i historieundervisningen där i mindre utsträckning handlar om källkritik; jfr Van Nieuwenhuyse (2017).

Tabell 4.2. Fördjupningsämnen som studenterna samlat källor om

Ämnesval	Antal projektarbeten
Kampen för kvinnors rösträtt	12
Välfärdssamhällets baksida/vårdhistoria	10
Andra världskriget	10
Industrialisering och villkor på arbetsmarknaden	6
Utvandringen till Amerika	4
Annat	15

Som framgår av tabellen har ett betydande antal studenter under de fem åren som kursen givits valt att inrikta sig på rösträttens och särskilt den kvinnliga rösträttens införande i början av 1900-talet. Kvinnliga studenter har i särskilt hög grad valt ämnen som inkluderat kvinnor. Rösträttens införande har de behandlat med hjälp av ett brett urval av källor, som fotografier av rösträttskämpar, mötesaffischer, tidningsartiklar, motioner och propositioner från riksdagen, brev, vykort, och det historiska Rösträtts-Spelet.[21] Övningar som föreslagits har bland annat inneburit att eleverna utifrån motioner och debattartiklar ska identifiera argument som använts för respektive emot införandet av kvinnlig rösträtt. Flera studenter har också valt att leta fram källor som har med amerikaemigrationen att göra, exempelvis amerikabrev och fotografier. Andra har tagit sig an vårdhistoriska ämnen, något som delvis kan förklaras av besöket på Regionarkivet. Andra världskriget och industrialiseringen är andra ämnen som attraherat många studenter. Det stora flertalet har valt att studera ämnen med svenskspråkigt källmaterial. Jämförelsevis få studenter har valt äldrehistoriska ämnen.

[21] Mycket källmaterial om den kvinnliga rösträttens införande finns i databasen KvinnSam som nås bl.a. via www.alvin-portal.org



"Rösträtts-spelet" publicerades 1910 av Landsföreningen för kvinnans politiska rösträtt. Spelet innehåller porträtt av Carrie Chapman Catt, Ann Margret Holmgren, Karl Staaff, Signe Bergman och Carl Lindhagen samt vyer från städer och platser där frågor kring kvinnans rösträtt varit aktuella. Bildkälla: Uppsala universitetsbibliotek.

Tre studentarbeten

I det följande ska jag lite mer ingående redovisa och diskutera tre studentarbeten, för att tydliggöra vad resultaten blivit. Jag kommer även att peka ut några källrelaterade frågor som aktualiseras av dessa arbeten och som är viktiga att reflektera kring när källor ska användas i undervisningen.

Ett arbete som utformades för att begripliggöra utvandringen från Sverige till Nordamerika byggde på följande typer av källor: amerikabrev, utvandrares berättelser återgivna i Emigrationsutredningen 1908, fotografier på utvandrare, reklam från White Star Line, ljudinspelade intervjuer med gamla svenskamerikaner, samt ett äldre filmreportage om utvandringen. Källorna hämtades från olika webbplatser såsom Institutet för språk och folkminnen (ISOF), Riksarkivet, Filmarkivet, Göteborgs universitetsbibliotek (som har digitiserat svenska utredningar), men även från föreningars och privatpersoners webbsidor som tillgängliggjort konkreta käl-

lor om utvandringen. Författarna föreslog ett övergripande arbete om utvandringen som inleddes med att etablera ett makroperspektiv på migrationsprocessen. Därefter bearbetades under några lektioner en rad stödfrågor som var och en besvarades med hjälp av arbete med olika källor. Eleverna fick härvid möta flera perspektiv på utvandringen. Reklam från reseföretaget White Star Line låg till grund för en källkritisk analys av hur källan framställde utvandring som ett tryggt och positivt livsval. Andra källor närmade sig enskilda människoöden; frågan ”Hur kan brev ha påverkat människors beslut att emigrera?” skulle eleverna besvara med hjälp av ett brev från en utvandrare. Med hjälp av informationskort med fotografier av historiska personer skulle eleverna skapa ett ”scenario” och motivera varför respektive individ ville eller inte ville utvandra. Frågan ”Hur var livet i det nya landet?” skulle besvaras med hjälp av analys av en rad fotografier som visade utvandrare på plats i Amerika. Frågan ”Vad satte svenskarna för prägel på Amerika och vice versa?” behandlades utifrån ljudinspelade intervjuer med äldre svenskamerikaner (intervjuerna fanns också tillgängliga

Olof Olsson från Nerikes Kil, utvandrade omkring 1880 till Rush City, Minnesota. Fotograf okänd. Nordiska museet.

i skrift), som följdes upp med ett quiz om svensk-amerikanska ord och uttryck. Arbetet med de olika stödfrågorna och källorna var tänkt att genomföras under olika arbetsformer, vilket sedan ledde fram till den summativa slutuppgiften att i en individuell skrivning besvara den övergripande frågan ”Varför var det så många som utvandrade från Sverige till Amerika och hur blev livet för dem i det nya landet?”.[22]

Det föreslagna arbetet med källor om utvandringen handlade delvis om dekonstruktion av källan, det vill säga en källkritisk analys av sådant som tendens. Men flertalet av övningarna gick primärt ut på att förstå individer, deras livsvillkor, erfarenheter och val i det förflutna, eller med andra ord användes källorna för att rekonstruera det förflutna. För att förbereda källorna för undervisning hade studenterna transkriberat brev till modern svenska. Vidare lade de ner tid på att formulera konkreta analysfrågor som skulle hjälpa eleverna att undersöka de olika källorna. Frågor som skulle ställas till utvandraren Olof Liljegrens brev från Amerika var bland annat ”Vilka exempel finns i Olofs brev på emigranter som fick det bättre och valde att stanna? Vilka exempel finns på motsatsen? Vilka jämförelser gör Olof mellan Sverige och Amerika? Vad kan källan berätta om villkoren för arbetare i Amerika?” Något som ledde till en del diskussion när arbetet presenterades var den fantasifulla uppgiften att skapa ett scenario om varför olika individer ville eller inte ville utvandra. Här valde författarna att använda några autentiska fotografier men hade för den pedagogiska övningen hittat på uppgifter om personerna på bilden. Den principiella fråga som väcks av detta upplägg är om vi som historielärare kan tillåta oss att blanda fakta och fiktion när vi arbetar med källor från det förflutna? Teoretiskt kan förslaget ses som ett exempel på ”make-believe”, eftersom författarna försökt skapa realistiska typer av historiska personer, med typisk bakgrund och livssituation.[23]

Ett annat studentarbete behandlade hospitalvården under 1920- och 30-talen, med den övergripande frågan ”Hur behandlades psykiskt sjuka och utvecklingsstörda personer i Sverige under det tidiga svenska välfärdssamhället?”. I detta fall hade studenterna samlat ihop handlingar från riksdagen, intervjumaterial publicerat som del av en statlig utredning, sjukvårdskällor från Region Östergötlands arkiv, exempelvis sjukjournaler och intagningsjournaler, samt fotografier från Sydsvenska Medicinhistoriska Sällskapets öppna bildarkiv. Med ett upplägg som liknade det nyss beskrivna arbetet om utvandringen tänkte sig författarna att eleverna under några lektioner skulle få arbeta med källor för att besvara olika stödfrågor. Debattinlägg från riksdagen och en av regeringens propositioner togs som underlag för att besvara frågan ”Vad var samhällets syn på de psykiskt sjuka?”. Sjukjournaler, intagningsjour-

[22] Författare till detta arbete var Lovisa Eriksson och Joline Johansson.

[23] Rigney (1996), s. 40 f.

naler och medicinlistor användes för frågan ”Hur blev patienterna i sinnessjukvården behandlade av personalen?”, och intervjuer återgivna i den statliga utredningen om tvångssteriliseringar (SOU 2000:20) användes för patientperspektivet, ”Hur upplevde patienterna vården? Hur var deras situation?” Författarna hade också inkluderat en lektion om sockerexperimentet på Vipeholm, som byggde på radiodokumentärer från Sveriges Radio och material som ingick i dessa. Arbetsområdet avslutades på samma sätt som arbetet om utvandringen med att eleverna skulle genomföra en individuell skriftlig uppgift där arbetet med stödfrågorna togs som utgångspunkt för att nu svara på den övergripande frågan.[24]

Arbetet om hospitalvården fokuserade på att använda källor för att närma sig människorna i det förflutna, eller med andra ord att rekonstruera det förflutna. En principiell fråga som aktualiserades av detta arbete är huruvida det är etiskt korrekt att namnge patienter som levt i det förflutna. Medicinhistoriska forskare och forskare i medicinsk humaniora behöver följa strikta etiska regelverk, som krävs av många forskningsfinansiärer. De är därför mycket restriktiva med att namnge patienter ur det förflutna, eftersom de vid tillfället för behandlingen ofta befunnit sig i ett sårbart eller utsatt tillstånd. Det finns risk att efterlevande släktingar eller andra kan känna igen namn eller andra identifikatorer. De publicistiska regler som journalister följer är inte lika strikta och innebär att de kan ta sig större friheter än forskare. Exakt hur historielärare ska göra är inte självklart. Att tala med namn om personer som levt är ett grepp som kanske underlättar identifikation med människor i det förflutna, vilket kan vara önskvärt i en undervisningssituation, men den etiska frågan har inget enkelt svar. En lösning kan eventuellt vara att ge patienterna andra namn. En annan intressant fråga är hur man som historielärare ska förhålla sig till källor som filtrerats genom en journalist, i detta fall en dokumentär från Sveriges Radio. Det måste naturligtvis vara möjligt att använda källor via en journalist eller forskare, men man behöver då vara medveten om att dessa yrkesgrupper bara delvis har samma mål. Det är inte säkert att alla ägnar sig åt att förutsättningslöst söka ny kunskap, utan det kan ibland också finnas en politisk eller aktivistisk agenda. När källorna filtrerats via någon annan kan det alltså vara så att vi i själva verket möter dem som del av en färdig, mer eller mindre laddad berättelse. Inte minst historieskrivningen om folkhemmet har de senaste decennierna präglats av moraliskt laddade tolkningar.

Ett tredje studentarbete, slutligen, behandlade riksdagshusbranden i Berlin 1933 och var tänkt att fungera som en introduktion till arbete med källor samtidigt som det skulle ingå i undervisning om upptakten till andra världskriget. De källor som

[24] Författare till detta arbete var Anna Jonsson och Axel Johansson.

valts ut är tidningsartiklar från svenska och tyska tidningar,[25] publicerade dagarna efter branden, och protokollsutdrag från Nürnbergrättegångarna som hölls drygt tio år senare, efter andra världskrigets slut. Den övergripande frågan som ställdes till eleverna var ”Vem var det som brände ner riksdagen och varför?”. Till läsningen av artiklarna och protokollen fick eleverna ytterligare ett antal frågor, till exempel ”Vad kan vi utifrån de olika källorna veta med säkerhet hände?” och ”Vilka skillnader finns det mellan de olika källorna?” Eleverna instruerades att läsa igenom källtexterna själva men att sedan två och två diskutera de frågor som delats ut. En avslutande diskussion skulle föras i helklass.[26]

Källarbetet om riksdagshusbranden var tänkt att genomföras under en lång eller två kortare lektioner. Förutom att tillhandahålla kopior på de olika tidningsartiklarna i original hade författarna också bearbetat dem enligt modellen från Wineburg & Martin vilket alltså innebar att de valt ut de centrala delarna av respektive artikel, presenterade texten i lättläst utformning, samt förenklat dem språkligt; de tyska artiklarna hade också översatts till svenska. De försåg varje text med en ordlista över svåra begrepp. Även om både den övergripande frågan och de mer detaljerade analysfrågorna är inriktade mot att försöka rekonstruera det historiska skeendet, så gör själva urvalet artiklar (från tidningar med vitt skilda politiska profiler) att källarbetet fungerar som en introduktion till källkritik, alltså dekonstruktion av källorna. Beroende på tidningarnas politiska tendens skildrar de nämligen kommunisterna eller nazisterna som de som troligen låg bakom branden. Protokollsutdragen från Nürnbergrättegångarna manifesterar på samma sätt att informanter med olika politiska agendor talar om händelsen på helt olika sätt. Diskussionen om detta arbete föreslog att ytterligare analysfrågor kunde tillskapas som gjorde den källkritiska utmaningen explicit för eleverna.

Sammantaget kan vi konstatera att författarna i samtliga tre studentarbeten helt enligt instruktion hade samlat ihop olika typer av källor. De valda källorna representerade olika perspektiv, i några fall myndigheter respektive undersåtar eller patienter, i andra fall olika politiska tolkningspositioner. Övningarna som utformats inbjuder till att använda källorna både för dekonstruktion och rekonstruktion. Gemensamt

---

[25] De tyska tidningsartiklarna hämtades genom besök vid tyska arkiv. För svenska tidningar finns genom Kungl. Biblioteket (KB) den webbaserade söktjänsten Svenska tidningar som gör äldre svenska dagstidningar tillgängliga i fulltext. För närvarande gäller det tidningar utgivna fram till 1907, men gränsen flyttas successivt fram. För att komma åt nyare tidningar behöver man uppsöka KB eller annat bibliotek som har den fulla tidningstjänsten. Jfr https://tidningar.kb.se

[26] Författare till detta arbete var Felix Mayer och Oliver Wärnå.

är vidare att alla författarna valt att inkludera källor som skulle kunna misstänkas för någon form av politisk eller värdemässig bias, vilket naturligtvis är helt rimligt eftersom de var intresserade av att fånga olika perspektiv och det ju gör att källans värde inte försämras utan snarare ökar av en tydlig tendens.[27]

Avslutande reflektioner

Kursen om att arbeta med källor i historieundervisningen föranleder några reflektioner. Något som är slående är att studenterna i sina fördjupningsarbeten i hög grad valt att utgå ifrån digitiserat[28] källmaterial, snarare än att bege sig till fysiska arkiv i närområdet. Av totalt 57 fördjupningsarbeten har ungefär hälften hämtat alla eller flertalet av sina källor från digitala samlingar. Valet att välja digitiserade källor beror delvis på covid-pandemin, för två av åren som kursen getts var flera fysiska arkiv stängda för besökare eller hade klart begränsade öppettider, och några studenter kan då även ha känt en osäkerhet inför att gå till ett fysiskt arkiv. Att studenterna valt bort fysiska arkivbesök kan också bero på att de haft svårt att se en lokal eller regional koppling till sina frågor, så att det varit mest rationellt för dem att söka källor på andra ställen än i lokala samlingar. Valet att söka efter digitiserade källor kan också ses som rationellt utifrån tidsåtgång då studenterna kan ha sparat tid genom att samla ihop digitalt tillgängliga källor, och det kan absolut göra framtiden enklare att ha tränat på att söka i digitala arkiv.

Det finns bland de 57 arbetena flera exempel på att studenterna på ambitiöst sätt har bearbetat sina utvalda källor ungefär så som Wineburg och Martin förespråkat. Andra studenter har dock valt att bara kopiera befintliga källor utan någon bearbetning alls, och hävdat att källorna går bra att läsa eftersom de återges med tryckbokstäver. Många studenter har inkluderat långa källtexter, som det är tveksamt om lässvaga elever skulle orka läsa. Svåra ord har definierats i mycket mindre utsträckning än vad jag tror vore nödvändigt. En tänkbar förklaring är, som jag varit inne på tidigare, att studenterna har begränsad erfarenhet av elevers lässvårigheter och följaktligen inte fullt ut sett behovet att ge stöd åt den gruppen av elever. Jag har som del av en annan kurs på historielärarutbildningen inkluderat en uppgift som innebär

---

[27] Jfr Counsell (2019), s. 249.

[28] I fackkretsar skiljer man numera ofta mellan digitisering och digitalisering. Begreppet digitisering används för att beteckna konverteringen från fysiskt/analogt till digitalt, och det är med den betydelsen som digitisering har använts i detta kapitel. Digitalisering används istället för att beskriva den funktionalitet det digitala formatet tillför, alltså utveckling som möjliggörs av det digitala form.

att studenterna ska intervjua en eller flera elever om deras relation till historia,[29] vilket är tänkt att bidra till en mer realistisk uppfattning om elevers förutsättningar och intressen, men det finns kvar ett utvecklingsbehov: lärarstudenterna skulle behöva få bättre förståelse för sina elevers litteracitet i relation till historia.

Ett moment som varit svårt för studenterna är uppgiften att konstruera kortfattad bakgrundsinformation som ska förbereda eleverna för att arbeta med specifika källor. Dessa bakgrundstexter har ofta blivit alltför generella och snarare introducerat en tidsperiod än den aspekt av perioden som frågan (och därmed källorna) sätter i fokus. Studenternas svårigheter att formulera bra bakgrundstexter kan handla om en vag insikt om vad övningen med källorna egentligen ska gå ut på. Eller så är det en indikation på att studenterna har alltför ytliga kunskaper om det förflutna för att klara att formulera en lättfattlig introduktion. Den amerikanske pedagogen Lee S. Shulman är en av dem som betonat lärares behov av djupa ämneskunskaper. Han menar att en lärare för att kunna undervisa behöver ha djupare förståelse för ämnet än endast kunskaper i det.[30] Naturligtvis kan man inte förvänta sig att lärarstudenter efter bara tre terminers studier i historia ska ha särskilt omfattande ämneskunskaper. Men Shulman är trots allt inne på en didaktisk nyckelproblematik. Svårigheterna som visat sig i relation till den här övningen tyder på att studenterna behöver öva sig mer på kontextualisering, inte bara för att kunna kontextualisera källor utan för att i undervisningen kontinuerligt synliggöra kontextens betydelse för olika historiska händelser, skeenden och fenomen. Om inte läraren klarar att ge en tydlig historisk kontext kan man fråga sig hur lyckat det egentligen är att arbeta med källor i historieundervisningen – kanske blir källorna då mest förvirrande inslag.

På flera punkter har jag från år till år försökt att skärpa och förtydliga instruktionen till studenterna, eftersom brister i studenternas prestationer naturligtvis många gånger kan bero på en bristfällig och oklar instruktion. Införandet av en workshop om frågedriven undervisning har bidragit till bättre kvalitet på studenternas arbete generellt.

Studenternas projektarbeten och muntliga återkoppling tyder på att kursen levt upp till målsättningen att utveckla studenternas förmåga att planera undervisning som på ett genomtänkt sätt inkorporerar historiskt källmaterial. De har utökat sin kunskap om källsamlingar som Stockholmskällan och Regionarkivets olika källkategorier. Jag ser dock ett behov att låta studenterna möta fler modeller för arbete med källor eftersom de skulle behöva fylla på sin didaktiska verktygslåda med fler strategier. De behöver bli mer medvetna om både möjligheter och problem med att använda källor i undervisningen.

---

[29] Ludvigsson (2011); jfr Barton et al. (2004).

[30] Shulman (1986); Grossman et al. (1989).

När det gäller lärarstudenternas svårigheter att kontextualisera de källor som de valt att arbeta med i sin undervisning, så är det svårt att säga hur allvarligt detta problem egentligen är. Naturligtvis måste man kunna undervisa i historia utan att vara expert på allt. Men samtidigt blir det verkligt utmanande för eleverna att arbeta med källor om deras lärare inte behärskar den historiska kontexten där källorna hör hemma. Kanske är det rentav så att historieläraren bör undvika att arbeta med källor hämtade från historiska sammanhang där läraren känner att den egna kunskapen är alltför begränsad?

Huruvida den undervisning som studenterna designat skulle fungera väl i ett verkligt klassrum, och vara effektiv där, kan inte sägas. En svaghet med kursen är att den inte har kunnat erbjuda tillfällen för studenterna att testa sina övningar i praktisk undervisning. Det är å andra sidan en uppenbar utvecklingsmöjlighet. En lösning vore att övningen flyttas inom utbildningen och istället genomförs i direkt anslutning till verksamhetsförlagd undervisning så att studenterna ges möjlighet att testa sitt källpaket i verklig undervisning. Idealiskt sett skulle övningen genomföras efter att studenterna fått veta vilka historiska perioder eller teman som de ska arbeta med under sin kommande verksamhetsförlagda utbildning.

Avslutningsvis kan nämnas att den övning som Lindsay Gibson lät sina kanadensiska studenter genomföra, och som jag inspirerats av, styrde alla studenter mot en och samma tematik, nämligen aspekter av kinesisk-kanadensisk historia. En fördel med Gibsons upplägg var att hans studenter lätt kunde relatera till varandras ämnesfördjupningar. Det fria ämnesval som jag tillämpat på kursen i Linköping har istället inneburit att studenterna fått utgå från sina egna intressen vilket har resulterat i en ganska stor mångfald av källsamlingar. Min bedömning är att studenterna ändå på ett bra sätt har kunnat förstå kurskamraternas förslag. En möjlighet som jag funderar på och som skulle betyda ökad styrning vore att studenterna ges i uppdrag att utgå ifrån den specifika undervisning som de redan genomfört under sin föregående vfu i historia, och att försöka arbeta in fler konkreta källor i den undervisningen samt reflektera över vad det skulle ge.

Sammantaget har studenterna på kursen hjälpts åt att rusta varandra med konkreta källor, tänkta att användas i historieundervisning i den svenska skolan. De har samtidigt fått en bättre förståelse för hur historisk kunskap blir till, att historia skapas med hjälp av källor.

Källor

Kursinstruktion till studenter på kursen ”Att arbeta med källor i historieundervisningen”, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023

Fördjupningsarbeten och andra inlämnade texter från studenter på kursen ”Att arbeta med källor i historieundervisningen”, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023

Litteratur

Bagerius, Henric et al. (2022). “Vad vill vi med historielärarutbildningen?”, *Historisk tidskrift* (142:4), s. 607–618.

Barton, Keith (2005). “Primary Sources in History: Breaking Through the Myths”, *Phi Delta Kappan*, June 2005, s. 745–753.

Barton, K. C. et al. (2004). “Reflecting on Elementary Children’s Understanding of History and Social Studies: An inquiry project with beginning teachers in Northern Ireland and the United States”, *Journal of Teacher Education*, 55:1, Jan/Feb, s. 70–90.

Counsell, Christine (2019). “What’s the wisdom on… Evidence and sources”, *Teaching History*, no. 176, s. 22–25.

Estenberg, Martin et al. (2022). “(Mar-)drömmen om folkhemmet”, *SO-didaktik*, nr 12, s. 38–49, https://www.so-didaktik.se/so-didaktik

Gibson, Lindsay (2014). “Teaching Student Teachers to Use Primary Sources When Teaching History”, i Ruth Sandwell & Amy von Heyking (eds), *Becoming a History Teacher. Sustaining Practices in Historical Thinking and Knowing*, Toronto: University of Toronto Press, s. 214–225.

Graninger, Göran & Sven Tägil (1967). *Källor till historien II*, Stockholm: Uniskol.

Grossman, Pamela L. et al. (1989). ”Teachers of Substance: Subject Matter Knowledge for Teaching”, i Maynard C. Reynolds (red.), *Knowledge Base for the Beginning Teacher*, Oxford: Pergamon Press.

Hammarlund, Karl Gunnar (2020). ”Between Historical Consciousness and Historical Thinking: Swedish History Education in the 2000s,” i C. W. Berg & T. M. Christou (eds), *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education*, Cham: Palgrave Macmillan, s. 167–187.

Johannesson, Gösta (1955–57). *Historiska urkunder: till undervisningens tjänst*, Stockholm.

Johannesson, Gösta & Inge Svensson (1966–67). *Historiska texter*, Stockholm: Svenska bokförlaget.

de Laval, Maria (2011). *Det känns inte längre som det var länge sedan. En undersökning av gymnasieelevers historiska tänkande*, Lund: Lunds universitet.

Ludvigsson, David (2011). ”Lärarstudenters relation till historieämnet”, i *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, nr 2011:1, s. 40–57.

Ludvigsson, David (2021). ”Historiker och det akademiska lärarskapet”, i David Ludvigsson & Martin Åberg (red.), *Historiker i samhället – roller och förändringsmönster*, Möklinta: Gidlunds, s. 113–133.

Van Nieuwenhuyse, Karel et al. (2017). “Reasoning with and/or about sources? The use of primary sources in Flemish secondary school history education”, *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 4:2, s. 48–70.

Nordmeyer, Frida Scott (2022). ”Var folkhemmet ett hus?”, *SO-didaktik*, nr 12, s. 29–37, https://www.so-didaktik.se/so-didaktik

Norlander, Peter (2016). *Historia i det multimediala klassrummet. Lärares förhållningssätt till olika mediers kvaliteter och användbarhet*, Umeå: Umeå universitet.

Osborne, Ken (2003). ”Fred Morrow Fling and the Source-Method of Teaching History”, *Theory and Research in Social Education*, 31:4, s. 466–501.

Rigney, Ann (1996). “Semantic Slides: History and the Concept of Fiction”, i Rolf Torstendahl & Irmline Veit-Brause (eds), *History-Making. The Intellectual and Social Formation of a Discipline*, Stockholm: Kungl. Vitterhetsakademien, s. 31–46.

Rystad, Göran et al. (1958–1961). *Ögonvittnen berättar*, Lund: Gleerups.

Samuelsson, Johan & Joakim Wendell (2016). ”Historical thinking about sources in the context of a standards-based curriculum: a Swedish case”, *The Curriculum Journal*, 27:4, s. 479–499.

Sandwell, Ruth W. (2003). “Reading Beyond Bias: Using Historical Documents in the Secondary Classroom”, *Revue des sciences de l’éducation de McGill*, 38:1, s. 168–186.

Seixas, Peter & Tom Morton (2013). *The Big Six historical thinking concepts*, Toronto: Nelson.

Shulman, Lee S. (1986). “Those who understand: Knowledge growth in teaching”, *Educational Researcher*, 15:2, 4–14.

Skolinspektionen (2015). *Undervisningen i historia*, Kvalitetsrapport 2015:8, Stockholm: Skolinspektionen.

Torstendahl, Rolf (2005). ”Källkritik, metod och vetenskap”, *Historisk tidskrift*, 125:2, s. 209–217.

Vella, Yosanne (2020). ”The Development and Progress of the ‘Source Method’ as a History Teaching Method: Practical Classroom Examples from Malta”, i C. W. Berg & T. M. Christou (eds), *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education*, Cham: Palgrave Macmillan, s. 119–143.

Wineburg, Sam & Daisy Martin (2009). “Tampering with History: Adapting Primary Sources for Struggling Readers”, *Social Education*, 73:5, s. 212–216.

Wineburg, Sam, Daisy Martin & Chauncey Monte-Sano (2013). *Reading Like a Historian: Teaching Literacy in Middle & High School History Classrooms*, New York & London: Teachers College Press.

MARIA DE LAVAL

Historiskt källmaterial i undervisningen – två exempel från Norrköping

I det här kapitlet presenteras två olika arbetsområden där källmaterial från lokala arkiv i Norrköping har använts i gymnasieklasser. Det första handlar om industriarbete i Norrköping under 1800-talet, det andra om sjukdomar och ohälsa i staden under första världskriget. Erfarenheterna från arbetet med dessa källor med socialhistorisk inriktning visar att elever kan utveckla goda historiska kunskaper genom ett problemorienterat arbetssätt som utgår från ett primärt källmaterial.

Bakgrund: källmaterial, egen undervisning och forskning

År 2009 startade Forskarskolan i historia och historiedidaktik i Lund/ Malmö till vilken jag blev antagen. Min uppgift under forskarutbildningen var att undersöka elevers historiska tänkande i samband med arbetet med projektet *Hälsan i Norrköping under första världskriget.* Tillsammans med ett annat projekt, *Industriarbete i Norrköping under 1800-talet,* har detta arbetsområde, med socialhistorisk inriktning baserat på källmaterial, funnits i undervisningen under i stort sett hela min tid som lärare. Det förstnämnda arbetet behandlas ingående i min licentiatavhandling i historia. Här gör jag en mer översiktlig beskrivning av dessa båda arbetsområden.

Kapitlet är alltså resultatet av ett mångårigt arbete tillsammans med ett stort antal elever. I förgrunden för den här texten står de praktiska erfarenheterna. För varje arbetsområde presenterar jag först några källor som arbetet i klassrummet utgått från, därefter de båda projektens syfte, arbetsgång och resultat. Till sist summerar jag mina erfarenheter och ger några rekommendationer till lärare som vill utnyttja ett primärt källmaterial från lokala arkiv som grund för ett projektinriktat arbetssätt.

Det källmaterial som används i bägge dessa projekt kommer huvudsakligen från Norrköpings stadsarkiv. Min väg in i projektet startade med att arkivet bjöd in lärare till en fortbildningsdag någon gång på 1980-talet. Då visade arkivarien exempel ur arkivets samlingar, (bland annat arkivet till *Firma Petter Swartz* – ett material som jag senare kom att använda.) Arkivets personal har genom åren varit mycket hjälpsam att ta fram dokument och ta emot elever. En annan betydelsefull institution är Norr-

köpings stadsbibliotek. I det så kallade Norrköpingsrummet har biblioteket samlat dokument, artiklar och foton över stadens historia. Dessa dokument är lättåtkomliga och möjliga att kopiera. I min undervisning har också Norrköpings stadsmuseum en viktig roll och då främst museets utställning av textilmaskiner, fotografier och boendemiljöer och inte minst pedagogernas visning av utställningen.

Område 1: Industriarbete i Norrköping under 1800-talets senare del

Den industriella revolutionen i Storbritannien vid mitten av 1700-talet var en samhällsförändring som kom att påverka historien och världen, men med staden Norrköping finns möjlighet att konkretisera denna förändring. Norrköping kallades länge ”Sveriges Manchester” och betraktades redan på 1850-talet som en stor industristad. Textilindustrin var Norrköpings absolut viktigaste näringsgren och över 80 % av Sveriges tyger tillverkades i staden. År 1850 fanns 170 textilföretag med 4 770 anställda och textilindustrin var en högteknologisk industri.[1] Swartz snusfabrik etablerades i staden vid mitten av 1700-talet och var ett berömt Norrköpingsföretag och den främsta produkten var snuset ”Röda Lacket” som såldes över hela landet. Snusfabrikens maskiner var mindre tekniskt avancerade än textilindustrins.[2]

Syfte

Projektets syfte är att eleverna med hjälp av lokalt källmaterial ska undersöka människors livsvillkor i staden under 1800-talets senare del, då Norrköping utvecklades till en stor industristad. Staden Norrköping och det lokalhistoriska perspektivet möjliggör att ungdomar kan identifiera sig med människor och händelser i närmiljön. Kunskap om situationen i Norrköping ger också god möjlighet att jämföra ett historiskt skede i Sverige med liknande förändringar i andra länder. Historieundervisningen i vår tid lägger stor vikt vid att hjälpa elever att tänka i perspektivet då-nu-framtid. Undervisningen ska alltså inte isoleras till dåtid. Ska elever få möjlighet att utveckla ett ”historiskt tänkande” är det viktigt att elever möter olika tidsperspektiv och därmed får hjälp att studera och förklara förändringar i historien. Historikern Niklas Ammert använder begreppet tidsabstraktion för att illustrera hur då och nu och framtiden kan vävas samman och på så sätt få händelser i det förflutna att knytas till nuet.[3] Viktigt är alltså att genom arbetet med den historiska utvecklingen väcka frågor kring situationen kring industriarbete i världen idag. Ett exempel på en sådan fråga kan vara: Var och under vilka förhållanden tillverkas textil i vår tid?

---

1 Malmberg (1983) s. 158–159.

2 Malmberg (1983) s. 94–96.

3 Ammert (2008) s. 71.

Arbetsgång

I arbetsområdet om den industriella revolutionen undervisar jag givetvis om orsaker och samhällsförändringar, men i undervisningen lägger jag ingen tid på att studera sociala förhållanden i Storbritannien. En orsak är att eleverna har läst detta på högstadiet, en annan att arbetet med det lokala källmaterialet från Norrköping ger eleverna kännedom om förhållanden som är snarlika de som fanns i Storbritannien vid samma tid.

När arbetet startar går klassen till Norrköpings stadsmuseum och här får eleverna visning av museets utställning. En viktig detalj i visningen är att ”vävmästaren” kan starta en eller flera mekaniska vävstolar. Bullret är öronbedövande och att en stund få uppleva denna arbetsmiljö väcker elevernas tankar om hur ljudnivån var i en stor vävsal med många likadana vävstolar. På museet finns dock skydd så att besökare är säkra från ”flygande skyttlar” och dammet saknas också i dessa välstädade lokaler. Trots det blir intrycken viktiga för elevernas inlevelse.

Alla elever, oavsett om de läser 50p eller 100p historia, tar del av källmaterialet som belyser situationen. En första arbetsuppgift efter museibesöket är att med hjälp av arkivmaterial närmare undersöka arbetares levnadsvillkor, exempelvis då det gäller löner. Vidare ska de undersöka vilka politiska rättigheter som fanns under perioden. Nedanstående arbetsmall delas ut tillsammans med några vägledande frågor. Tanken är att eleverna ska välja ut exempel på inkomst, boendesituation, arbetsmiljö för varje industrigren. Innan de genomför arbetet har det visat sig vara bra att jag som lärare förtydligar vad som menas med en förmån. Vissa elever tar sig an källmaterialet direkt och utan problem, andra elever behöver lite mer vägledning. Jag avsätter totalt sex lektionstillfällen till arbetet om industriarbete i Norrköping under 1800-talets senare del.

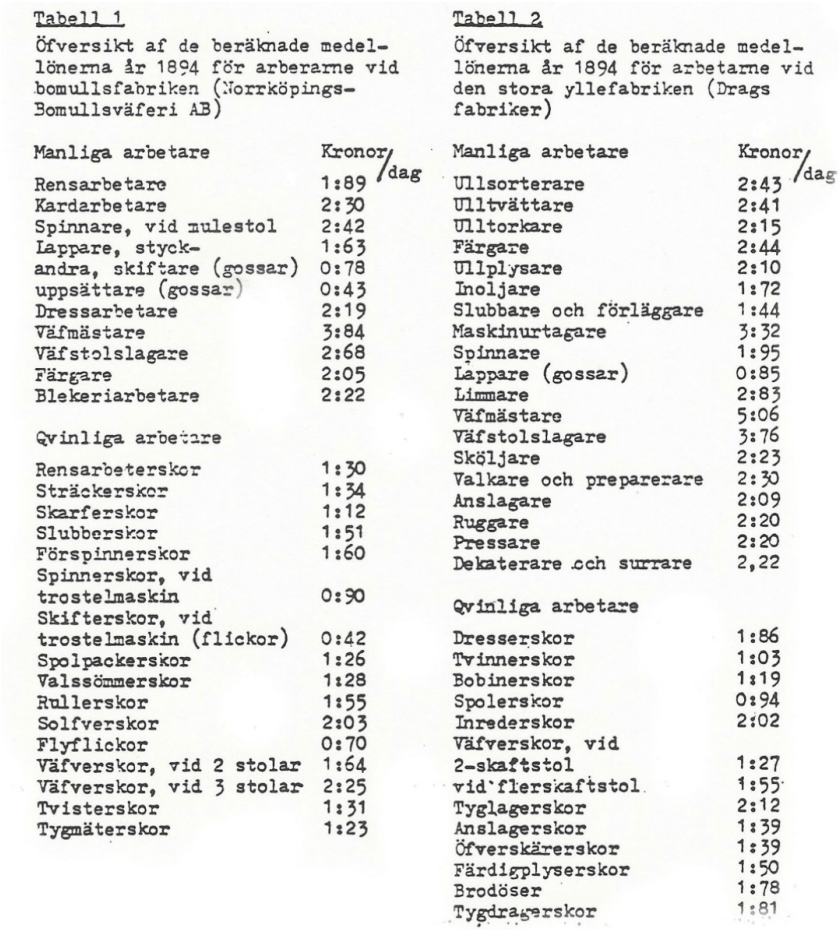
	Textilindustrin	Swartz snusfabrik
Lön	Män: Kvinnor	Män: Kvinnor:
Förmåner	(inga kända förmånder	
Bostäder		
Arbetsmiljö		
Politiska rättigheter		

Figur 5.1, arbetsmall.

När arbetet startar undervisar jag givetvis om vilka politiska rättigheter som fanns under den aktuella perioden och som allt arbete med elever är det viktigt att läraren interagerar i arbetet, men speciellt är det viktigt att en handstil eller ett dokument inte blir ett hinder. För att underlätta för elever att läsa skrivstil från 1800-talets slut är det möjligt att ”fälla in” faktarutor, men med en faktaruta finns också en risk att spänningen att läsa en handling minskar.

Källmaterial

Arbetet med det lokala källmaterialet gör det möjligt att se en ”stor” historisk händelse, ett skeende, men i materialet syns också den enskilda människan. I denna antologitext visas exempel på källmaterial som använts i undervisningen och självfallet kan de källor som visas utvidgas.



Tabell 1

Öfversikt af de beräknade medellönerna år 1894 för arberarne vid bomullsfabriken (Norrköpings-Bomullsväferi AB)

Manliga arbetare	Kronor/dag
Rensarbetare	1:89
Kardarbetare	2:30
Spinnare, vid mulestol	2:42
Lappare, stycka-	1:63
andra, skiftare (gossar)	0:78
uppsättare (gossar)	0:43
Dressarbetare	2:19
Väfmästare	3:84
Väfstolslagare	2:68
Färgare	2:05
Blekeriarbetare	2:22
Qvinliga arbetare	
Rensarbeterskor	1:30
Sträckerskor	1:34
Skarferskor	1:12
Slubberskor	1:51
Förspinnerskor	1:60
Spinnerskor, vid trostelmaskin	0:90
Skifterskor, vid trostelmaskin (flickor)	0:42
Spolpackerskor	1:26
Valssömmerskor	1:28
Rullerskor	1:55
Solfverskor	2:03
Flyflickor	0:70
Väfverskor, vid 2 stolar	1:64
Väfverskor, vid 3 stolar	2:25
Tvisterskor	1:31
Tygmäterskor	1:23

Tabell 2

Öfversikt af de beräknade medellönerna år 1894 för arbetarne vid den stora yllefabriken (Drags fabriker)

Manliga arbetare	Kronor/dag
Ullsorterare	2:43
Ulltvättare	2:41
Ulltorkare	2:15
Färgare	2:44
Ullplysare	2:10
Inoljare	1:72
Slubbare och förläggare	1:44
Maskinurtagare	3:32
Spinnare	1:95
Lappare (gossar)	0:85
Limmare	2:83
Väfmästare	5:06
Väfstolslagare	3:76
Sköljare	2:23
Valkare och preparerare	2:30
Anslagare	2:09
Ruggare	2:20
Pressare	2:20
Dekaterare och surrare	2,22
Qvinliga arbetare	
Dresserskor	1:86
Tvinnerskor	1:03
Bobinerskor	1:19
Spolerskor	0:94
Inrederskor	2:02
Väfverskor, vid 2-skaftstol	1:27
vid flerskaftstol	1:55
Tyglagerskor	2:12
Anslagerskor	1:39
Öfverskärerskor	1:39
Färdigplyserskor	1:50
Brodöser	1:78
Tygdragerskor	1:81

Bild 5.1. Lönelista från två av Norrköpings textilfabriker. Norrköpings stadsmuseum.

Ovanstående **lönelista från två textilfabriker 1894** kommer från Norrköpings stadsmuseum.

En av de första sakerna som eleverna kan lägga märke till i lönelistan är att arbetarna på textilfabrikerna inte kallades för textilarbetare, utan de anställda hade en yrkesbeteckning beroende på vilket arbete de utförde. Med hjälp av listan kan eleverna också se att lönen skilde sig mycket mellan de olika textilyrkena. De kan även lägga märke till att en kvinna alltid hade lägre lön än en man. Källmaterialet visar därutöver att majoriteten av de anställda i bomullsindustrin var kvinnor. Som exem-

pel var 300 av 350 anställda på *Norrköpings Bomullsväveri aktiebolag* 1873 kvinnor. I ett annat källmaterial som eleverna arbetat med ser de att arbetstiden varade från klockan 6 på morgonen till 7 på kvällen med en timmes rast.[4] En slutsats eleverna kan dra är att en kvinnas lön betraktades som ett tillskott till mannens lön, trots att många kvinnor var ogifta eller ensamstående med barn. Under perioden ansågs mannen vara familjeförsörjare.

Ytterligare material som eleverna får ta del av är **Norrköpings Barnbördshus Årsberättelser 1894**. Stadsläkare Johan Hellström visar i en tabell att det under året föddes 194 barn på Barnbördshuset och av dessa barn hade 84 en ensamstående mor.

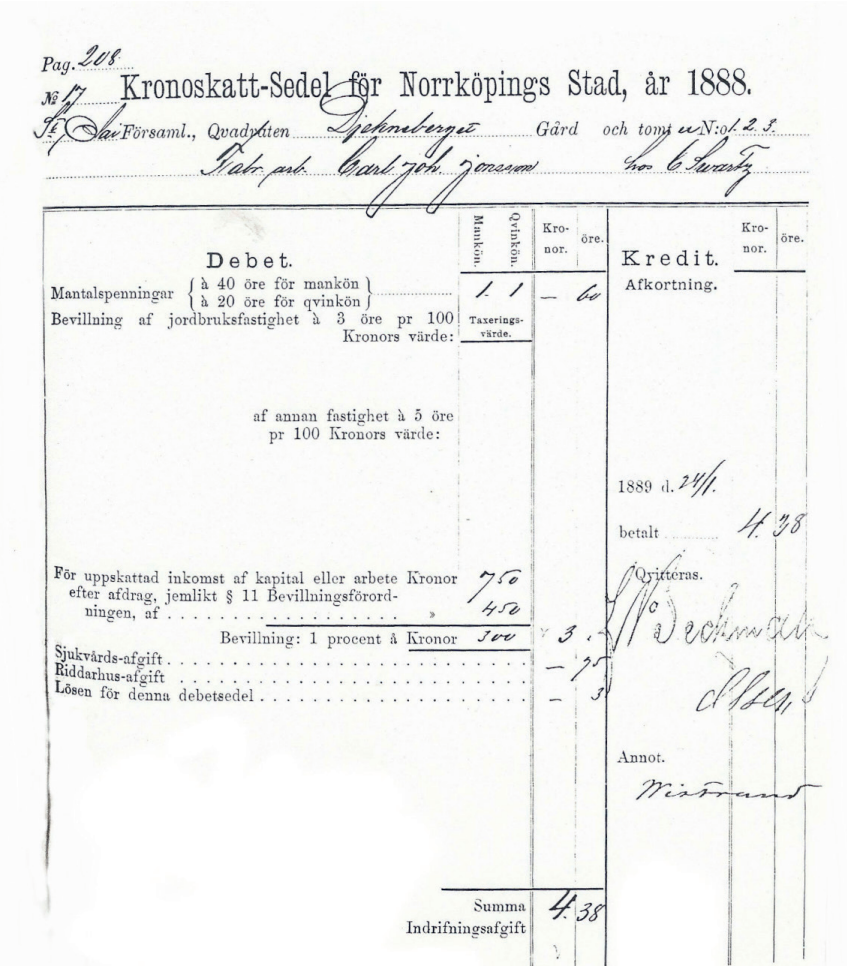
Snusarbetarnas löner 1888

När det gäller arbetet med Swartz snusfabrik har eleverna på motsvarande sätt tillgång till en lång rad olika källmaterial. Det innefattar bland annat kronoskattesedlar, arbetskontrakt och en bostadsritning över kvarteret Djekneberget där företagets personalbostäder fanns.

Genom materialet kan eleverna se att det sammanlagt var 25 anställda i fabriken, en kvinna och resten män. Det visar alltså att snusfabriken hade en helt annan könsfördelning av arbetskraften än den undersökta textilindustrin. Jag brukar dela ut fem kronoskattesedlar till klassen, två snusarbetare (årsinkomst på 750 kr eller 800 kr), fabriksmästaren (3 600 kr), snusförsäljerskan (1 150 kr) och fabrikören Carl Swartz. Förutom att Swartz ägde många tomter och fastigheter i Norrköping, hade han en årsinkomst på 46 350 kr, en lön som är intressant att ställa mot de anställdas årslön. Att Swartz, Nationella partiet, var Sveriges finansminister 1908–1911 och statsminister mellan mars 1917–oktober 1917 hör också till sådant som jag brukar upplysa eleverna om.

Kronoskattesedlarna visar förutom årsinkomst, den anställdes adress och hur stort hushållet var och eleverna kan läsa att år 1888 betalade en inkomsttagare 1 % i skatt. De får också reda på att skatten betalades in av snusfabriken.

[4] Kjellberg (1873).



Pag. 208

№ 17 Kronoskatt-Sedel för Norrköpings Stad, år 1888.

St. Jai Församl., Qvadraten Djekneberget Gård och tomt N:o 1. 2. 3.

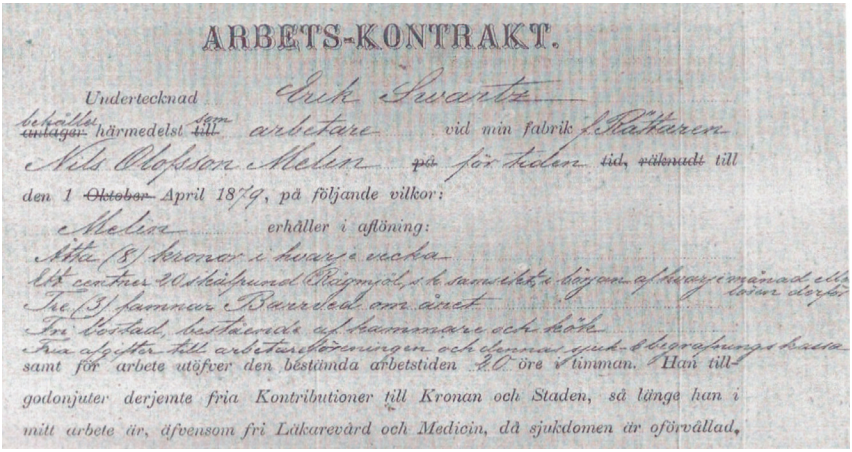
Fabr. arb. Carl Joh. Jonsson hos C. Swartz

Debet.	Mankön.	Qvinkön.	Kronor.	öre.	Kredit.	Kronor.	öre.
Mantalspenningar { à 40 öre för mankön / à 20 öre för qvinkön }	1	1	—	60	Afkortning.		
Bevillning af jordbruksfastighet à 3 öre pr 100 Kronors värde:	Taxeringsvärde.						
af annan fastighet à 5 öre pr 100 Kronors värde:							
					1889 d. 24/1.		
					betalt	4	38
För uppskattad inkomst af kapital eller arbete Kronor	750				Qvitteras.		
efter afdrag, jemlikt § 11 Bevillningsförordningen, af . . . . . »	450						
Bevillning: 1 procent å Kronor	300		3				
Sjukvårds-afgift			—	75			
Riddarhus-afgift							
Lösen för denna debetsedel			—	3			
					Annot.		
Summa			4	38			
Indrifningsafgift							

Bild 5.2. Kronoskattesedel. Norrköpings stadsmuseum.

De anställda på Swartz snusfabrik fick förutom sin lön förmåner från företaget. Här intill finns ett arbetskontrakt från 1879. Av det går att utläsa att den anställde arbetaren Melin fick sin lön utbetald en gång i veckan. Arbetstiden var från klockan 6 på morgonen till 6 på kvällen med två entimmes raster för frukost och middag. Varje månad fick han och de andra anställda även 20 skålpund rågmjöl (knappt 10 kg, eller lösen därför), tre famnar barrved om året (3 kubikmeter), fri bostad på ett rum och kök, fria avgifter till arbetarföreningen och sjuk- och begravningskassan, rätt till

ersättning vid övertidsarbete och fri läkarvård och medicin vid arbetsskada. Systemet med förmåner är intressant att diskutera med elever och frågor väcks kring att en lårsön på 750 kr år 1888 innebar att en man saknade politisk rösträtt, men å andra sidan var den anställde mindre känslig för kostnadsökningar.



ARBETS-KONTRAKT.

Undertecknad Erik Swartz

~~anlager~~ behåller härmedelst ~~till~~ som arbetare vid min fabrik f. Rättaren

Nils Olofsson Melin ~~på~~ för tiden ~~tid, räknadt~~ till

den 1 ~~Oktober~~ April 1879, på följande vilkor:

Melin erhåller i aflöning:

Åtta (8) kronor i hvarje vecka

Ett centner 20 skålpund Rågmjöl, s. k. samsikt, i början af hvarje månad ellen lösen derför

Tre (3) famnar Barrved om året

Fri bostad, bestående af kammare och kök

Fria afgifter till arbetareföreningen och dennas sjuk- & begrafningskassa

samt för arbete utöfver den bestämda arbetstiden 20 öre i timman. Han tillgodonjuter derjemte fria Kontributioner till Kronan och Staden, så länge han i mitt arbete är, äfvensom fri Läkarevård och Medicin, då sjukdomen är oförvållad.

Bild 5.3. Arbetskontrakt, Swartz snusfabrik, 1879. Norrköpings stadsmuseum.

Bostadssituationen – enligt en rapport från 1895

En myndighetsrapport som eleverna får ta del av belyser situationen i Norrköpings förstäder, Östra Eneby, alltså bebyggelse utanför stadsgränsen. Myndigheten ser med oro brister i brandsäkerheten, människors hälsosituation och mängden ”löst folk”, alltså människor som inte följer lagar och förordningar, som bor i området. Utredningen uppskattar att 5 000 personer lever i ”bostäder” som inte är avsedda att nyttjas av människor och i en barack bor exempelvis 400 personer och situationen beskrivs som en permanent ”pesthärd”. Hälsovårdsnämnden påpekar att området saknar all renhållning och rapporten uppskattar vidare att de boende så gott som uteslutande är arbetare i stadens fabriker och deras familjer. Östra Eneby sockens fattigvård påverkades.

I *Surbullestan* av Björn Horgby finns flera användbara exempel (också bilder) på boendeförhållanden i Norrköping under 1800-talets senare del.[5] Eleverna har tillgång till flera exemplar av boken i klassrummet.

[5] Horgby (1989).

Ritning, arbetarbostad kvarteret Djekneberget

På 1870-talets slut byggde Firma Petter Swartz detta hus till sina anställda. Ritningen kommer från Norrköpings stadsarkiv.

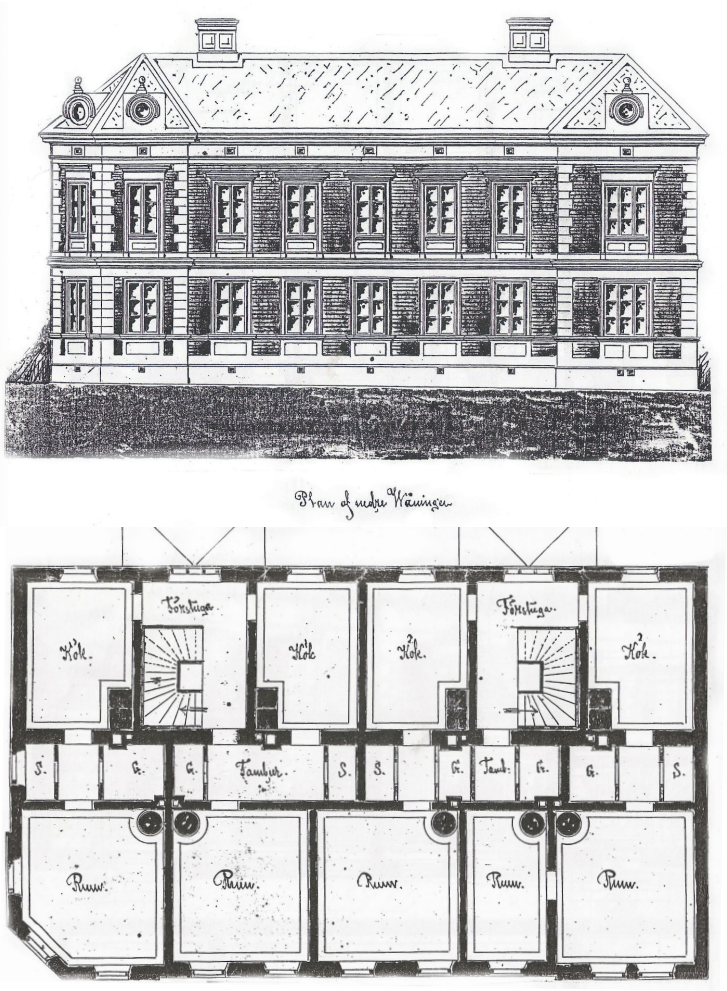


Bild 5.4 och 5.5. Ritningar till arbetarbostäder. Norrköpings stadsarkiv.

Här kan eleverna undersöka lägenheternas storlek och hur bostaden var utrustad. Arbetarbostadens fasad (slottsliknande) väcker också intresse och elever kommenterar den vackra byggnaden som var centralt placerad i staden. En bostadsritning kan också användas som källa för att beskriva bostadssituationen och eleverna kan se bärande väggar, kakelugn, järnspis, ljusinsläpp m.m.

Johan Hellström var stadsläkare i Norrköping 1896 och rapporterade i texten ”Om yrkessjukdomar och industriell hygien” om **arbetsmiljön i tobaksindustrin.**

Hellström beskriver i texten hur arbetare i tobaksindustrin drabbas av många olika symptom såsom kräkningar, diarré, huvudvärk, hjärtklappning och nervsmärtor. Kvinnor i tobaksindustrin riskerar missfall och arbetet utförs i trånga och dåligt ventilerade lokaler. I sin rapport nämner inte stadsläkaren Swartz snusfabrik, men snuskvarnar fick damm från tobak att yra runt.[6]

För att studera **arbetsmiljön i textilindustrin** får eleverna ta del av information på Norrköpings stadsmuseum och Horgbys ovan nämnda *Surbullestan.*

Hur utbrett var barnarbetet i Norrköpings industrier? Stadsläkaren Johan Hellström redovisar i en **tabell från år 1894** att 976 minderåriga arbetade i fabriker och hantverk. Av dessa var 72 barn mellan 12–14 år och i textilindustrin arbetade 664 unga mellan 12–18 år.[7]

Resultat

Arbetsområdet avslutas med att eleverna lämnar in sin arbetsmall med kommentarer och slutsatser för att sedan i grupp om fem elever och lärare diskutera resultaten. I och med det relativt breda materialet finns förutsättning att diskussionen kan visa olika exempel. Samtalet i grupp handlar om de olika källor som eleverna arbetat med och vilken kunskap och insikt ungdomarna fått om människors livsvillkor. I samtalet kan eleverna använda sina anteckningar som stöd för att exemplifiera. Några exempel på frågor som tas upp är att företaget Petter Swartz gav, vid sidan av lönen, sina anställda förmåner vilket var en trygghet, eller? Vilka politiska rättigheter hade arbetarna under den undersökta perioden? Hur mycket skatt betalade löntagare i slutet av 1800-talet?

Eleverna uppmanas också att gå in på www.myntkabinettet.se för att jämföra med vår tids penningvärde. Vad motsvarar en årsinkomst på 750 kr. / år i vår tid?

Löneskillnaderna i industrin var stor och speciellt löneskillnaden mellan könen. Hur kunde en ensamstående mamma klara vardagen? Varför användes barn i industrin och kan det finnas ett mörkertal? Varför är barn relativt osynliga i källor?

---

6 Malmberg (1983) s. 94.

7 Norrköpings Helsovårdsnämnds Årsberättelser 1894.

Samtalet leder sedan över till mer övergripande frågor som på olika sätt knyter an till historisk förändring.

Huvudfrågan i samtalet är att diskutera människors arbetsvillkor i de båda industrigrenarna förr, men också att lyfta arbetssituationen i textilbranschen i vår egen tid. En möjlighet att öka analysförmåga och inlärning är att väcka empati och engagemang. Empati med människor i en historisk situation leder också till intresse för människors situation i nutid. Varför finns inte textilindustrin kvar i Norrköping och var produceras textil idag? Många byggnader, textilfabriker och snusfabriken, finns kvar centralt i staden och vad används dessa byggnader till i vår tid? Till sist, fanns den ”gamla goda tiden”? Var det bättre förr?

Industriarbete i Norrköping och elevers arbete med lokalt källmaterial ska också bedömas. Med det breda källmaterialet finns goda förutsättningar för ungdomarna att jämföra, reflektera och dra slutsatser. I grunden är uppgiften handfast och när eleverna arbetar har de all möjlighet att ställa frågor. Elever behöver inte ”plugga in” fakta i en lärobok för att skriva ett prov utan med källmaterial och vägledande frågor kan alla få ett resultat. Det lokalhistoriska materialet och ämnet som behandlar människors livsvillkor gör att elever ställer ytterligare frågor. Elever som vill läsa och få extra information kommer exempelvis till en slutsats att en lön på 800 kr för en man vid 1800-talets slut inte alltid innebar att personen hade rösträtt. Tog man emot fattigunderstöd begränsades den möjligheten.

Ett lokalt historiskt källmaterial skapar också samtal utanför klassrummet och familjer med rötter i Norrköping brukar bidra med kunskap. I vår tid, då många elever inte har en familj med rötter i Norrköping, är arbetet kring stadens industrihistoria en ögonöppnare. Denna elevgrupp kan tydligt reflektera över samhällets förändring. Det är inte ovanligt att de unga har en föreställning att Norrköping och Sverige alltid varit som det ser ut i vår tid och tankar framkommer om det faktiskt var bättre i min familjs hemland för drygt hundra år sedan. En flicka från östra Afrika kommenterade i ett brev: *mest av allt, du lärde mig om Norrköping jättemycket. Nu ser jag Norrköping med nya ögon*.[8]

Område 2: Hälsan i Norrköping under första världskriget

Det andra projektet har jag genomfört i klasser som läser Historia 2, företrädesvis under tredje året på samhällsprogrammet. I min licentiatuppsats specialstuderade jag tre klasser som arbetade med denna uppgift under hösten 2009 och hösten 2010. Som jag kunde konstatera i uppsatsen fick projektet vid den här tidpunkten god ”draghjälp” av den då nyss utbrutna svininfluensan, något som kom att bli en

[8] Det här och de följande elevcitaten är alla hämtade från min licentiatuppsats, de Laval (2011).

självklar referenspunkt för elever då de kom att behandla spanska sjukan i det aktuella källmaterialet. Men också vid tidigare och senare tidpunkter har skolklasser haft anledning att knyta källstudier av ohälsa och sjukdomar i Norrköping under första världskriget till händelser och skeenden i vår egen tid. Det gäller så klart covid-19 men också den ”tysta katastrof” som tuberkulosens spridning fortfarande utgör, även om de omfattande problemen nu för tiden mest gäller andra länder. Detta är något som gör att arbetet med just historiska källor också genomgående verkar kunna skapa ökad förståelse hos elever för hur vår egen tid hänger samman med det förflutna. Arbetet med källorna tycks också spontant kunna väcka tankar hos eleverna om framtiden.

Syfte

Målet med projektet är att elever ska få en insikt i och kunskap om hur ohälsa påverkat människors livsvillkor i historien. Till sin hjälp använder ungdomarna huvudsakligen lokalt historiskt källmaterial. Eleverna har till uppgift att göra en historisk undersökning med hjälp av dessa historiska källor.

Arbetsgång

Det är av högsta vikt att ge elever ett sammanhang och sätta in ohälsoproblemen under perioden i en kontext. Utan sammanhang kan förståelsen brista. Även lokal kunskap om Norrköpings stad är viktig. Eleverna får därför ut en karta från 1913 som visar att vår skola är placerad mitt i en gammal sjukhusmiljö. Direkt bakom skolan finns Trozellisjukhuset, stadens tuberkulossjukhus, med sina ”liggbalkonger”. I slutet av 1950-talet revs det angränsade Epidemisjukhuset och på den tomten byggdes sedan vårt gymnasium. I nära anslutning ligger också Norrköpings gamla lasarett.

Jag planerar nogsamt och ”plockar fram” källor och material som ska användas och då i lämpligt omfång och svårighetsgrad. Åtta lektionstillfällen viks till arbetet. Vid projektstart får eleverna också kort information om sjukdomarna tuberkulos och spanska sjukan och de får ta del av WHO:s hemsida och Gapminder.org. Sedan väljer eleverna om de vill studera tuberkulos 1916 eller spanska sjukan 1918.

Vid projektstart summerar jag kort första världskriget och situationen i Norrköping och demokratin. Jag betonar att världskriget skapade oro och försörjningsproblem och att detta drabbade flertalet människor. Många invånare i staden levde redan innan kriget under usla arbets- och boendeförhållanden och hälsosituationen var bekymmersam. När kriget bröt ut 1914 hade 10,8 % av stadens befolkning fattigunderstöd och av dessa var 70 % kvinnor.[9] Sådana kontextkunskaper lägger grund

[9] Myrdal (1972) s. 174.

för elevers frågor. Vilka möjligheter hade stadens invånare att påverka sin situation?

I sin avslutande essä, skriven 2009, kommenterade eleven Maja situationen i Norrköping så här:

> … Norrköping var en industristad med många fabriksarbetare, och där jobbade man under usla förhållanden. Alldeles för långa arbetsdagar i trånga och smutsiga lokaler som nästan aldrig städades. Dessa arbetsplatser var bakteriernas paradis och de kunde spridas fritt hur fort som helst.

I samband med arbetet påminner jag också eleverna om att det som på många håll i landet utbröt hungerdemonstrationer i maj 1917. I Norrköping var situationen desperat och protesterna kom att urarta i plundring av bagerier, mjölkbutiker och slakterier den 5 maj. Genom denna kontextuella information blir det möjligt för eleverna att sätta in källorna i ett större historiskt sammanhang och bättre förstå de enskilda dokumenten, samtidigt som de belyser livsvillkoren för människor under ett större historiskt skeende.

Bild 5.6. Demonstration för brödet. Borgmästaren talar till folket från Rådhustrappan. Det är strax innan demonstrationen övergick i upplopp. Fotograf Gustaf Lidberg, 5 maj 1917, Norrköpings stadsarkiv.

Hungerrevolter i Norrköping i går.

En jättedemonstration av arbetarhustrur ändas med stormning av brödbodar.

Arbetsnedläggelser. — Inventering av potatisförråden i gårdar i Borgs socken.

Gårdagen, då för första gången på allvar vårsol flödade ned över allt för länge isbunden jord

Efter ungefär en timmas förhandlingar med deputationen framträdde borgmästaren å rådhustrappan och

Bild 5.7. Rubriken i Östergötlands Dagblad den 6 maj 1917.

Huvudmomentet i projektet är att eleverna ska läsa sjukjournaler på plats i Norrköpings stadsarkiv och inför besöket får eleverna och lärare diskutera hur man bygger upp en historisk undersökning. Vilka frågor vill eleverna ha svar på? Förberedelsen är viktigt då tiden i arkivet av naturliga skäl är begränsad. Eleverna vill ta reda på de inlagdas ålder, kön, bostad, yrke och hur många som skrivs ut från sjukhuset eller avlider. Som lärare brukar jag också föreslå att eleverna ska undersöka vem som betalar sjukhusräkningen. Klassen förbereder sig genom att rita upp kolumner i ett A3-ark och arket ska sedan tas med till arkivet. Jag uppmuntrar alltid eleverna att diskutera och jobba tillsammans, men vid projektets slut lämnar alla in sin egen historiska undersökning.

Källmaterial

I arkivet läser eleverna journalen tre och tre. De har fått instruktioner att två läser och en antecknar och sedan turas de om och det är en fördel att två läser tillsammans då varje uppslag i sjukhusliggaren omfattar två breda sidor. (Ett exempel då det är bra om två elever läser i sjukjournalen är också att det på Epidemisjukhuset ligger patienter med andra diagnoser än influensa). Jag föreslår en period som är lämplig att studera i sjukjournalen och exempelvis är perioden oktober–november 1918 dramatisk vad gäller spanska sjukan. Jag är givetvis med i läsesalen hela tiden för att svara på frågor. Alltså är sex elever i arkivet samtidigt och studien i sjukjournalerna brukar ta max 60 minuter. Den tiden brukar vara tillräcklig för eleverna att få ett resultat att summera i en tabell. Hela undervisningsgruppen ska besöka arkivet samma vecka, vilket möjliggörs av att kollegor ställer upp och ger projektet tid. Besöket på arkivet

är ett huvudmoment i arbetet och eleverna uppskattar att få gå in i Norrköpings Rådhus, skriva in sig i besöksliggaren, möta arkivpersonal och framförallt att få läsa en originalhandling, en sjukjournal som funnits på plats i sjuksalen.

2009 kommenterade tre elever arbetet i arkivet i sin utvärdering:

> …Det blev konkret och verkligt i och med att det handlade om riktiga personer med reella sjukdomstillstånd, och inte några påhittade exempel, (…) det är svårt att förstå att det verkligen var RIKTIGA människor vi läste om (…) Att se gamla journaler var coolt att se (…) att läsa genom namnen som var skrivet med konstig skrivstil av bläck, gav mig jobbig rysning längs ryggraden.

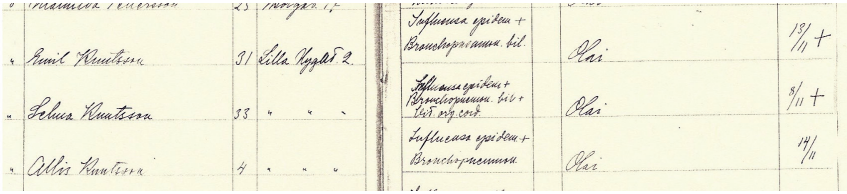


Bild 5.8. Journalblad, Epidemisjukhuset D1.7 journal 1918–1922. Norrköpings stadsarkiv.

Besöket på Stadsarkivet är viktigt och det är tydligt att en originalhandling väcker engagemang och empati. I det lokala källmaterialet syns den enskilda människan och i journaluppslaget ovan ser vi familjen Knutsson, en av alla familjetragedier under perioden. Elever som tagit del av Epidemisjukhusets journal funderar också över vad som hände med en föräldralös 4-årig flicka 1918.

Vid sidan av arkivbesöket har jag kopierat handlingar från arkiv. (Dödsbevis, journalblad, brev, hälsovårdsnämndens årsberättelser 1916 och 1918, tidningsartiklar från tiden, men också Björn Horgbys ”Dåliga bostäder och sanitära brister bäddade för ständiga epidemisjukdomar”(NT 1988-08-01) och L. Södergrens ”Nybyggen i Västra Lund” (NT 1998-10-17). Dessa källor arbetar eleverna parallellt med, i väntan på arkivbesök eller för att styrka och kommentera resultatet från undersökningen i sjukjournalerna.

Exempel på källor, Influensan 1918

Nedan finns ett journalblad för den ogifta verkmästaren Fredrik Olsson 32 år. Här kan elever ta del av sjukvårdspersonalens anteckningar och studera patientens feberkurva och till slut se att han avlider efter fyra dagar klockan 08.25 den 12 november 1918.

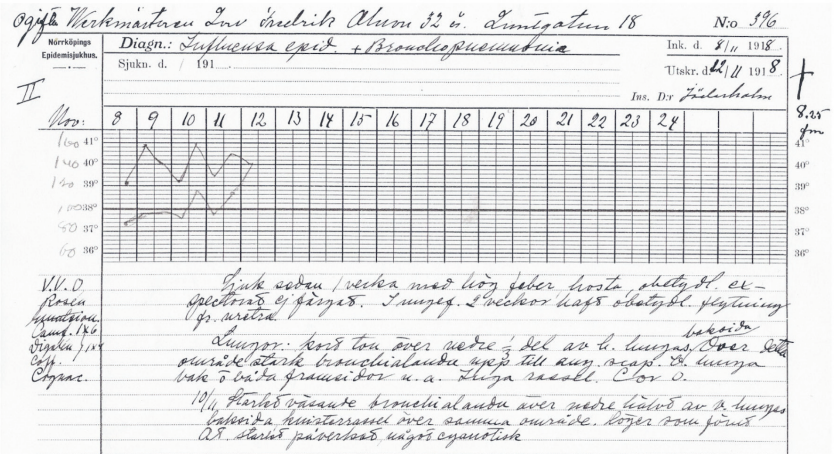
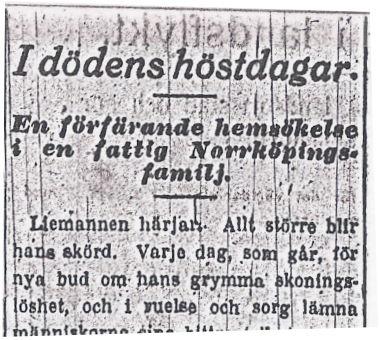


Bild 5.9. Journalblad för verkmästaren Fredrik Olsson. Norrköpings stadsarkiv.

Lokaltidningarna är en annan tacksam källa. Under influensaepidemin hösten 1918 finns många artiklar som beskriver situationen i staden. Tidningen rapporterade kontinuerligt antalet avlidna i staden och beskrev situationen och bristen på vårdplatser, men också enskilda familjers öde. I artikeln nedan skildras en familjekatastrof där tre unga avlider i spanska sjukan samma vecka.



I dödens höstdagar.

En förfärande hemsökelse i en fattig Norrköpingsfamilj.

Liemannen härjar. Allt större blir hans skörd. Varje dag, som går, för nya bud om hans grymma skoningslöshet, och i vuelse och sorg lämna

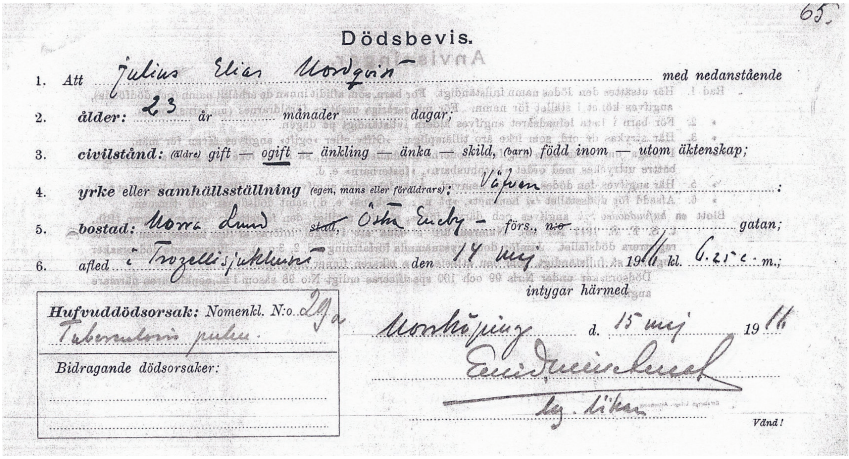
Bild 5.10. Rubrik i Norrköpings tidningar, NT 1918-11-02.

Att många unga drabbades gör starkt intryck på ungdomar i vår tid och Karin skrev:

> (…) det är ju vid 20 års ålder som det ”vuxna” livet börjar och (…) Tänk er då hur Norrköping och dess invånare fick ställa om sig då influensan började skörda liv bland denna viktiga åldersgrupp.

Både i sjukjournalen och i stadsläkare Wilhelm Söderbaums statistik möter elever många unga som avlider hösten 1918. Så mycket som 72 % av de döda är mellan 15–40 år.[10] Stadsläkarrapporter är ett innehållsrikt källmaterial. Elever använder uttryck som ”människor dör som flugor”, ”skördar liv” och smittan som ”kryper fram i stadens kvarter”.

Exempel källa Tuberkulos 1916



65.

Dödsbevis.

1. Att Julius Elias Nordqvist med nedanstående
2. ålder: 23 år månader dagar;
3. civilstånd: (äldre) gift — ogift — änkling — änka — skild, (barn) född inom — utom äktenskap;
4. yrke eller samhällsställning (egen, mans eller föräldrars): Väfven;
5. bostad: Norra Lund stad, Östra Eneby — förs., n:o gatan;
6. afled i Trozellisjukhuset den 14 maj 1916 kl. 6.25 c. m.;

intygar härmed

Hufvuddödsorsak: Nomenkl. N:o 29a Tuberculosis pulm.

Bidragande dödsorsaker:

Norrköping d. 15 maj 1916

Eneidmuschuset

Vänd!

Bild. 5.11. Dödsbevis, Trozellisjukhuset, 1916. Norrköpings stadsarkiv.

Dödsbeviset kommer från Trozellisjukhuset. En ung man, vävaren Julius Elias Nordqvist, 23 år, bostad Östra Eneby, avled den 14 maj 1916.

Stadsläkarens **statistik från 1916** ger på ett sakligt vis information om situationen i Norrköping och ***Norrköpings Stads Byrå för råd och hjälp åt tuberkulossjuka*** undersöker bostadssituationen och yrke/arbetsplats hos de drabbade i staden 1916.

Karin som läst statistiken skrev 2009:

> …Det var inte ovanligt att man bodde omkring två–åtta personer i ett rum med eller utan kök, men det finns också skrämmande siffror på att man i vissa fall bodde 13 personer i ett rum och kök. (…) Nästan 45 % av dem som drabbades av tuberkulos i Norrköping jobbade inom vävnads-, beklädnads- samt träförädlingsindustrin.(…) Många av dem som vårdades på Trozellisjukhuset hade inte själva ekonomiska möjligheter att betala för sin vård.

[10] Söderbaum (1919).

Trozellisjukhuset ligger i närheten av vår skola och för elever som studerat tuberkulos kommer ”historien nära” och Matilda och David skrev 2009:

> …. jag känner en mäktig känsla av att titta på byggnaden …Att så många smittade har legat där inne och lidit, och så många som inte fick lämna byggnaden med livet i behåll. Jag brukar tänka tanken att jag aldrig skulle vilja sätta min fot i den byggnaden. Kanske inbillad av att bakterier fortfarande sitter kvar i väggarna och lurar.

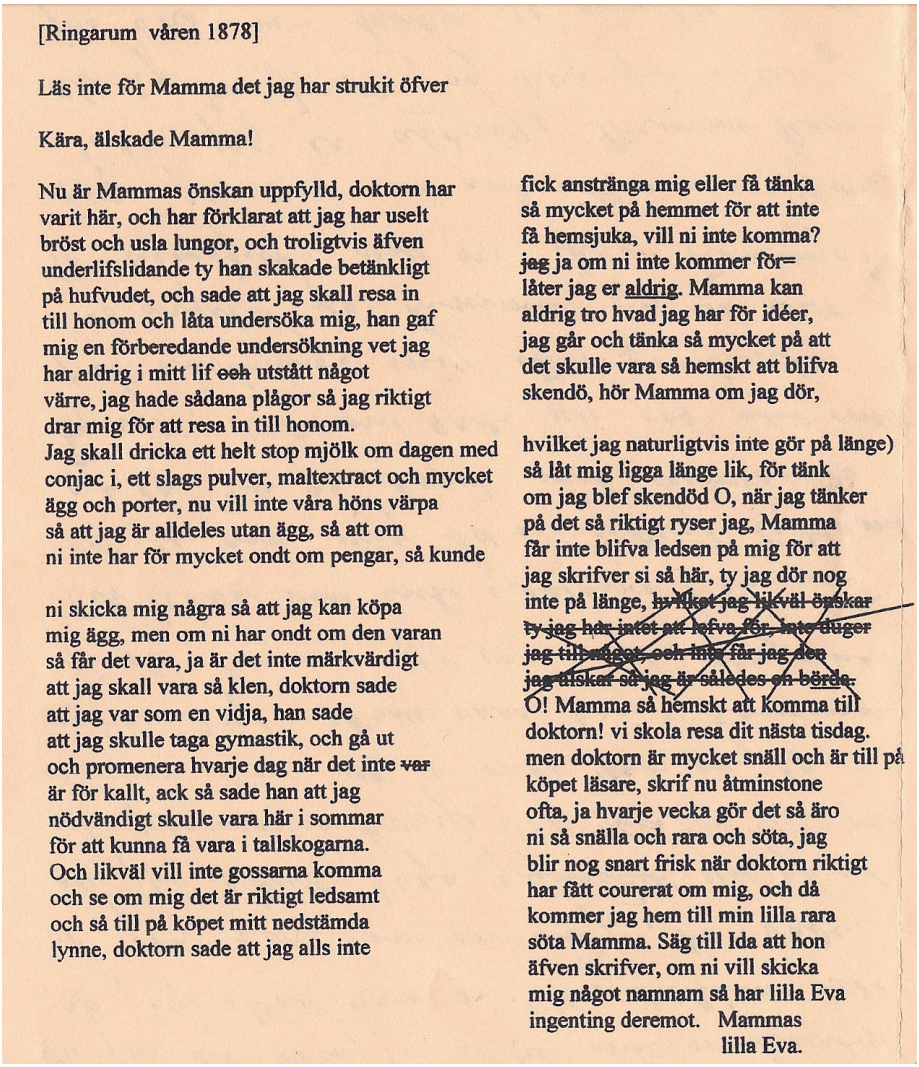
Källmaterialet engagerar elever och med vår tids möjlighet att använda WHO och Gapminder underlättar för elever att fundera i ett tidsperspektiv. Insikt om hur ohälsa påverkade människor förr leder osökt ungas tankar till vår samtid. Eleven Stina skrev 2009:

> .. Att påstå att tuberkulos är historiens största katastrof är dock att tala osanning. Det är det dåliga bostäderna och den usla arbetsmiljön som är katastrofen i den här historien (…) Det går inte att utrota tuberkulos så länge människor lever i fattigdom och svält.

En av de riktigt starka källorna är Eva Stenkulas brev. Denna källa kommer inte från Norrköping, men är ändå användbar för att beröra eleverna och skapa närhet och engagemang. Eva skriver till sin familj i Skåne och släkten var hårt drabbad av tuberkulos. Fadern var död och för att klara familjens försörjning bodde Eva hos en släkting, prästen i Ringarum. 20 år gammal avled Eva hemma i Helsingborg. Brevet hjälper elever att beskriva sjukdomen tuberkulos och här finns möjlighet att konkret visa hur tuberkulos kunde upplevas av en ung människa för 140 år sedan. Elever använder Eva Stenkulas brev i sina texter och betonar den svårt sjuka Evas dödsskräck och ångest, men brevet skildrar även sjukdomens symtom och läkarens ordination: ”… doktorn har varit här, och han har förklarat att jag har uselt bröst och usla lungor…”

Britta valde att skriva sin medicinhistoriska text delvis som en berättelse och är tydligt inspirerad av Eva Stenkulas brev:

> …Det värker i bröstet och hostattackerna river som nyslipade knivar under huden. Läget har plötsligt försämrats för Maria, en vecka tidigare låg hon i säng med feber i den trångbodda lägenheten. Nu hostar hon konstant efter vissa hostattacker rinner saliv blandat blod ur hennes mun. (…) Doktorn har sagt att hon inte får längta hem, det gör saken värre. Att avvärja känslor i friskt tillstånd är svårt det går inte att begripa vilken press hon levde i.



[Ringarum våren 1878]

Läs inte för Mamma det jag har strukit öfver

Kära, älskade Mamma!

Nu är Mammas önskan uppfylld, doktorn har varit här, och har förklarat att jag har uselt bröst och usla lungor, och troligtvis äfven underlifslidande ty han skakade betänkligt på hufvudet, och sade att jag skall resa in till honom och låta undersöka mig, han gaf mig en förberedande undersökning vet jag har aldrig i mitt lif ~~och~~ utstått något värre, jag hade sådana plågor så jag riktigt drar mig för att resa in till honom. Jag skall dricka ett helt stop mjölk om dagen med conjac i, ett slags pulver, maltextract och mycket ägg och porter, nu vill inte våra höns värpa så att jag är alldeles utan ägg, så att om ni inte har för mycket ondt om pengar, så kunde

ni skicka mig några så att jag kan köpa mig ägg, men om ni har ondt om den varan så får det vara, ja är det inte märkvärdigt att jag skall vara så klen, doktorn sade att jag var som en vidja, han sade att jag skulle taga gymastik, och gå ut och promenera hvarje dag när det inte ~~var~~ är för kallt, ack så sade han att jag nödvändigt skulle vara här i sommar för att kunna få vara i tallskogarna. Och likväl vill inte gossarna komma och se om mig det är riktigt ledsamt och så till på köpet mitt nedstämda lynne, doktorn sade att jag alls inte fick anstränga mig eller få tänka så mycket på hemmet för att inte få hemsjuka, vill ni inte komma? ~~jag~~ ja om ni inte kommer för= låter jag er aldrig. Mamma kan aldrig tro hvad jag har för idéer, jag går och tänka så mycket på att det skulle vara så hemskt att blifva skendö, hör Mamma om jag dör,

hvilket jag naturligtvis inte gör på länge) så låt mig ligga länge lik, för tänk om jag blef skendöd O, när jag tänker på det så riktigt ryser jag, Mamma får inte blifva ledsen på mig för att jag skrifver si så här, ty jag dör nog inte på länge, ~~hvilket jag likväl önskar ty jag har intet att lefva för, inte duger jag till något, och inte får jag den jag älskar så jag är således en börde.~~ O! Mamma så hemskt att komma till doktorn! vi skola resa dit nästa tisdag. men doktorn är mycket snäll och är till på köpet läsare, skrif nu åtminstone ofta, ja hvarje vecka gör det så äro ni så snälla och rara och söta, jag blir nog snart frisk när doktorn riktigt har fått courerat om mig, och då kommer jag hem till min lilla rara söta Mamma. Säg till Ida att hon äfven skrifver, om ni vill skicka mig något namnam så har lilla Eva ingenting deremot. Mammas lilla Eva.

Bild 5.12. Eva Stenkulas brev. Familjen Stenkulas arkiv, Malmö stadsarkiv. (Brevet är transkriberat av Malmö stadsarkiv).

Till projektet *Hälsan i Norrköping under första världskriget* viks åtta lektionstillfällen och efter inlämning av den historiska undersökningen och utvärdering fortsätter kursen Historia 2 med ett helt annat innehåll. Den historiska undersökningen be-

döms utifrån hur källmaterialet utnyttjats, hur hälsosituationen placerats i en kontext, men också hur eleven resonerar i perspektivet då och nu.

När arbetet med projektet är slut tar mina duktiga svenskläraarkollegor vid och undervisar eleverna i essäskrivande. Alla elever arbetar på så sätt efter skrivprocessens principer där den historiska undersökningen föregår essäskrivandet. Att skriva en medicinhistorisk essä kräver en tanke och disposition och denna möjlighet gör att mina historieelever kan fördjupa sina tankar om ohälsa då och nu ytterligare. Jag, historieläraren, bedömer inte elevernas essä.

I min licentiatavhandling, *”Det känns inte längre som det var länge sedan”– en undersökning av gymnasieelevers historiska tänkande*, använder jag 57 elevessäer som skrevs just i kursen svenska. I studien kan jag konstatera att det välplanerade projektet och det lokalt förankrade källmaterialet är av vikt. Källmaterialet hjälper elever att bygga en unik historia utifrån källmaterialet men också ämnesvalet, ohälsa, visar att elever lever sig in i en historisk situation då som nu. Empati och engagemang aktiverar elevers historiska tänkande och blir en viktig del i lärandeprocessen.[11]

Avslutning

Platsen, staden Norrköping, är betydelsefull för de båda arbetsområdena och det går inte att överskatta kraften i det lokalhistoriska exemplet. Med dessa arbetsområden, *”Industriarbete under1800-talets senare del”* och *”Ohälsa under första världskriget*”, arbetar eleverna huvudsakligen med lokalt historiskt källmaterial och de kan vara aktiva att bygga en historia och behöver inte endast läsa vad andra kommit fram till. Läroböcker har sina fördelar och det är inte fråga om att ersätta utan snarare komplettera läroboken. Ett lokalt källmaterial kan hjälpa att konkretisera en händelse eller situation.

För projektet *Industriarbete i Norrköping*, är Norrköpings stadsmuseum en viktig tillgång liksom källmaterial från Norrköpings stadsarkiv. På Norrköpings stadsbibliotek finns ”Norrköpingsrummet” och här finns förutom lokal press (mikrofilm), fotografier, artiklar och rapporter att ta del av. I projektet är det också viktigt att belysa textilarbetares villkor i vår tid och media belyser ofta textiltillverkningens problem för miljö och för arbete.

För elever som studerat ohälsa under första världskriget är besöket på Norrköpings stadsarkiv centralt och att läsa originalhandling på plats stimulerar arbetet och i elevernas utvärdering beskrivs besöket som *”coolt”, ”häftigt”* och eleverna uppskattar att läsa om *”riktiga”* människor.

Ämnesvalen gör det möjligt att tänka i historiskt perspektiv och se förändring i

[11] Gärdenfors (2010) s. 71.

historien och de båda projekten underlättar att jämföra då och nu. Den historiska kontexten är viktig och det är självklart att en händelse måste sättas i ett sammanhang. Eleven Johan skrev 2010:

> …Det var svåra tider och kriget hade definitivt satt sina spår. Människors immunförsvar var inte var det en gång varit och brister på mat gjorde inte saken bättre.

En annan elev, Matilda, skrev:

> Hade jag inte studerat detta ämne på historielektionen så hade jag säkert inte fått reda på hur läget var(…) Och det är jag glad för!

Att väcka empati och engagemang underlättar inlärning och analysförmåga. Arbetet med projektet och det lokala källmaterialet öppnar för jämförelser att studera situationen globalt. Pandemier är aktuella då som nu och i vår tid fanns/finns svininfluensan och covid-pandemin, men en sjukdom som tuberkulos får inte lika stora rubriker i media. Globalt är tuberkulosen ett stort hälsoproblem. Internetportalen Gapminder, men också WHO:s hemsida är lätta att använda och visar människors hälsosituation i världen i vår tid.

Stadsläkarrapporter/provinsialläkarrapporter är tacksamt källmaterial och innehåller inte bara information om sjukdomar utan beskriver också den sociala situationen i staden som exempelvis boendeförhållanden. Vad gäller tuberkulos (1916) och spanska sjukan (1918) skrev Wilhelm Söderbaum innehållsrika rapporter. Kontakt med arkiv har bidragit till viktigt källmaterial och elever använder och kommenterar källmaterialet. Ett exempel är Agnes kommentar 2010:

> …Enligt läkaren Wilhelm Söderbaum drabbades 9783 människor i Spanska sjukan året 1918, det var under året och speciellt under hösten, som sjukdomen kom att slå hårdast mot mänskligheten. Läkarna på sjukhusen förde statistik om hur många drabbades….

Som undervisande lärare är de båda projekten, *Industriarbete i Norrköping* och *Hälsan i Norrköping under första världskriget,* stimulerande arbete och anledningen är, förutom källmaterialet och ämnet, arbetsmodellen. Att handleda och diskutera med elever är givande och projekten öppnar för många relevanta synpunkter och tankar om människors livsvillkor då och nu.

De här exemplen visar det stora värdet för eleverna att arbeta med lokalhistoriska

källor. Det finns ofta rikligt källmaterial i lokalsamhället som kan användas och knytas till större historiska processer. Den lokala anknytningen underlättar, som i dessa två fall, konkretion och inlevelse för eleverna samtidigt som de ger perspektiv på de historiska skeendena och därmed stärker elevernas historiska förståelse. Även om dessa exempel är knutna till Norrköping är det fullt möjligt att använda liknande upplägg för att konstruera källarbeten som å ena sidan knyter an till något historiskt skeende och å andra sidan förankras i lokalsamhället. Just de två skeenden som tas upp här, industrialisering och första världskriget, bör vara användbara även på andra platser i Sverige och fungera som utgångspunkter. Ofta finns spännande källmaterial hos lokala arkiv, museer och hembygdsföreningar som går att göra tillgängliga för elever.

Till sist har ämnet historia också stora möjligheter till samarbete över ämnesgränser och på mitt gymnasium har vi under flera läsår arbetat med miljöhistoria. Elever på naturvetenskapligt program har i kurserna kemi, biologi, svenska och historia studerat exempelvis vatten- och avloppsledning, sophantering, hälsovård (kolera), miljöförändringar vid Strömmen, gasverket och luftföroreningar. I arbetet använder eleverna givetvis historiskt källmaterial, laborationer i kemi och biologi, men också sakkunniga från exempelvis universitetet i Linköping, SMHI och Norrköpings kommun. Vårt första miljöhistoriska projekt visades också utanför skolans väggar – i en elevutställning på Norrköpings stadsmuseum. Innan invigningen hade vi pressvisning och lokala tidningar rapporterade och intervjuade ungdomarna. Utställningen döpte klassen till *”Smuts och sånt”* och visades i en månad på museet.[12]

[12] Eliasson (2002); Norrköpings tidningar 2001-03-09.

Referenser

Ammert, Niklas, (2008). *Det osamtidigas samtidighet. Historiemedvetande i svenska historieböcker under hundra år.* Uppsala: Sisyfos.

Eliasson, Per (red.) (2002). *Miljön har en historia – från Skanör till Kiruna, Miljöhistoria i svenska skolor*. Malmö: Malmö högskola.

Gärdenfors, Peter, (2010). *Lusten att förstå. Om lärande på människors villkor.* Stockholm: Natur & Kultur.

Horgby, Björn. *"Dåliga bostäder och sanitära brister bäddade för ständiga epidemisjukdomar".* Norrköpings tidningar, 1998-08-01.

Horgby, Björn, (1989). *Surbullestan.* Stockholm: Carlsson.

Kjellberg, Isidor. *Besök i Norrköpings fabriker.* Östgöten 1873-01-25.

de Laval, Maria, (2011). *"Det känns inte längre som det var länge sedan" En undersökning av gymnasieelevers historiska tänkande.* Forskarskolan i Historia och historiedidaktik, Lunds universitet/ Malmö högskola.

Malmberg, Arne, (1983). *Stad i nöd och lust: Norrköping 600 år: en krönika,* Norrköping: Sörlin.

Myrdal, Robert, (1972). *Styrelse, förvaltning, politik 1863–1919.* Stockholm: Nordstedt.

Söderbaum, Wilhelm (1919). *Influensaepidemin i Norrköping 1918. Beskrivning på grund af Läkarerapporter och officiella siffror 1919.*

Södergren Lars. *"Nybyggen i Västra Lund",* Norrköpings tidningar 1998-10-17.

KÄLLANVÄNDNING I EN MEDIALISERAD TID

Maja Hagerman

Vad filmaren kan upptäcka: Om dokumentärt filmande på historiska källor som didaktiskt redskap

Att filma dokumentärt öppnar didaktiska möjligheter i arbetet med historiska källor. I detta kapitel tar jag avstamp i teoretiska perspektiv på relationen mellan dokumentärfilm och det förflutna, ger en internationell utblick, konkretiserar med exempel från min egen undervisning om dokumentärfilm och resonerar om detta som didaktisk metod i undervisningen.

En lätthanterlig filmkamera finns i fickan på snart sagt alla numera, och film har blivit ett allt vanligare redskap för minnet. Något spelas in som senare spelas upp, och inspelningen kan få ny betydelse när man återvänder till materialet och ser på det med nya ögon. Kameralinsen fungerar då som ett slags (metaforiskt) förstoringsglas riktat mot det förflutna, när man långsamt tittar på en serie foton eller bromsar upp en gammal inspelning. I en ny tid upptäcker man andra innebörder i bilderna, därför att man ser dem i ett annat sammanhang.

Den utrustning som krävs för att filma och redigera har på senare år blivit allt enklare att hantera, och numera kan filmberättelser visas och publiceras online på ett helt annat sätt än tidigare. Nya vägar har helt enkelt öppnats för att med digital inspelning närma sig historiska källor och kunna utforska det förflutna med film.

I det här kapitlet kommer jag att beskriva vilken slags förståelse man kan få, och förmedla till andra, när man gör film om historia. Det handlar om vilken typ av insikter som går att nå under filmarbetet, insikter som inte är lika lätta att fånga när man skriver. Något händer med förståelsen av det förflutna när man filmar, och det är också anledningen till att låta även skolelever pröva att filma på historiska spår och källor, att alltså använda historisk dokumentärfilm i undervisningen, som en form av redovisning.

Att filmarbete påverkar förståelsen av ett ämne är något jag har lagt märke till i samband med att jag själv har producerat historiska dokumentärfilmer parallellt med

att jag har skrivit böcker på samma teman.[1] Men jag har blivit än mer uppmärksam på dessa processer då jag, som lärare vid Dalarnas Audiovisuella Akademi, har lotsat studenter framåt i deras kreativa filmskapande under seminarier.

Sedan 2017 har jag, som konstnärlig lektor i ämnet Bildproduktion, haft ett uppdrag på deltid att bygga upp historisk dokumentärfilm som ett nytt kunskapsområde vid Högskolan Dalarna. Idag finns ett stort behov av kompetenshöjning när det gäller att berätta digitalt med rörliga bilder och ljud inom kulturarvssektorn. För att möta detta behov har jag designat två kurser i historisk dokumentärfilm där studenter får tillfälle att omsätta sina egna idéer till färdiga filmer. Dessa kurser är av ett slag som inte finns vid något annat lärosäte i Norden (eller Europa för den delen, så vitt känt).[2] Studenterna följer en kursplan där den dokumentära produktionsprocessen bryts ner i mindre, tydligt definierade steg, och där den kreativa förmågan och behärskandet av tekniken kan växa stegvis. Undervisningen sker online och kurserna går på deltid, eftersom de flesta studenter arbetar parallellt med studierna. Mestadels är de verksamma på museer och arkiv, några är journalister och fotografer, andra lärare i ämnen som media eller historia. Vi träffas regelbundet på Zoom för föreläsningar eller kreativa seminarier i mindre grupper där pågående arbeten diskuteras. På så vis lär sig studenterna att skapa korta historiska dokumentärfilmer där arkivkällor (som

[1] I min egen produktion på historiska teman har skrivandet av fackböcker varvats med producerandet av dokumentärfilmer. Ofta har jag samarbetat med filmare och fotograf Claes Gabrielson. Ibland har filmarbetet lagt grund och berett väg för en bok, andra gånger har ordningen varit den omvända. För SVT gjorde jag serien *Tusenårsresan* (1999), serien var tänkt som en adaption av min bok *Spåren av kungens män* (1996), men ämnet förändrades inför kameran och i samband med filminspelningen gjorde Claes Gabrielson och jag tillsammans ytterligare en bok, *Tusenårsresan* (1999). Nästa bok, *I miraklers tid* (2003) handlade om sockenkyrkornas äldsta kulturarv och rötter i hedniskt förkristen och tidigkristen tid. Den boken präglades i hög grad av inspelningen av en annan dokumentärserie för SVT, *Heliga Birgitta* (2003), som pågick parallellt. Arbetet med SVT-dokumentärerna *Den keltiska gåtan* (2001) och *Germaner. Om konsten att uppfinna sina förfäder* (2002) blev sedan startpunkten för nästa stora bokprojekt om nationalmyt och rasforskning i Sverige, *Det rena landet* (2006). Under arbetet med en biografi om rasbiologen Herman Lundborg, *Käraste Herman* (2015), gjorde vi parallellt också en historisk dokumentärfilm om hans verksamhet *Hur gör man för att rädda ett folk?* (2015) och även här satte filmarbetet tydliga spår i boken.

[2] De två kurserna på grundnivå är ”Berätta med film om kulturarv och historia” (7,5 hp) och ”Fortsätt berätta med film om kulturarv och historia”(15 hp). Den första kursen började i januari 2019 och ges VT24 för sjunde gången. Den andra kursen började i augusti 2020 och ges HT24 för femte gången. Se även Hagerman (2023).

kan ha laddats ner online) kombineras med ett eget nyinspelat filmmaterial och en berättarröst. Studenterna får samtidigt tillfälle att reflektera över de olika sammanhang där dokumentärfilmsberättelser om historia kan användas, det vill säga relevansen i att göra och visa historisk dokumentärfilm utanför traditionella arenor som film- och TV-produktion, samt värdet av att bredda genrens samhälleliga tillämpning.

Erfarenheterna från dessa högskolekurser har också i ett slags pilotprojekt överförts till undervisningen i historia för tredjeårselever på gymnasiet. Medielärare Lotta Stål och historielärare Anna-Maria Blomkvist vid Högbergsskolan i Ludvika kommer i nästa kapitel att beskriva hur de gjorde då de använde produktion av historisk dokumentärfilm i undervisningen. Här kommer jag att på ett mer generellt plan beskriva på vilket sätt arbetet med filmproduktion kan främja historisk reflexion och förståelse. Jag kommer också att ange något om grundpelarna i min egen undervisning.

Om det förflutna i dokumentärfilm

Vad är dokumentärfilm? Begreppet myntades på 1920-talet av den skotske filmaren John Grierson, som definierade ”dokumentärfilm” som en berättande genre, närmare bestämt som ”the creative treatment of actuality”. Dokumentärfilmen är en konstform som inte bara återger inspelade bilder av verkliga förlopp, utan också är uppbyggd som ett narrativ. Låt oss ta ett exempel: Man kan filma en raketuppskjutning och visa filmen i efterhand. Betraktaren får då se en filmad dokumentation av något som har hänt. Men någon dokumentärfilm är det inte. Det blir det först då en filmproducent skapar en ny filmberättelse, där den filmade sekvensen sätts in i ett vidare berättande sammanhang. Det är alltså skillnad på att filma en historisk dokumentation och att skapa en filmberättelse i form av en dokumentärfilm.

Griersons definition kom senare att vidareutvecklas av filmteoretikern Bill Nichols, som lagt grunden till dagens forskning om dokumentärfilm. Nichols beskriver dokumentärfilmen som en typ av kreativt berättande med genomtänkt gestaltning och medveten estetisk hållning.[3] Jag menar dock att det saknas ett led hos Nichols, då han i *Introduction to documentary* skriver att dokumentären är en framställning av den historiska världen i ljudlig och visuell form. Dokumentärfilm handlar förvisso alltid om något som varit; något spelas in som sedan spelas upp och tillhör det förflutna när det visas.[4] I en inspelad film ser vi vad som *har* hänt.

Men det behövs ett förtydligande här, en viktig distinktion: För den filmare som är i färd med att spela in en historisk dokumentärfilm ter sig nämligen uppgiften avsevärt annorlunda än för den filmare som spelar in en vanlig dokumentärfilm.

---

[3] Nichols (2017), s. 106–109.

[4] Nichols (2017), s. 31 och 48.

Historisk dokumentärfilm är en genre där kameran slås på först efter det att själva händelsen (till exempel raketuppskjutningen) redan är förbi. Den som arbetar med historisk dokumentärfilm är alltså hänvisad till att filma på – och tala om – spår. Producerandet handlar då om något mer än att ta fram en gammal inspelning av en raketuppskjutning och spela upp den. Utmaningen handlar om att bygga en ny filmberättelse med hjälp av de spår av händelsen som är kvar.

Efrén Cuevas konstaterar i boken *Filming History from Below. Microhistorical Documentaries* att det råder en överraskande brist på forskning om historia och dokumentärfilm, trots att genren har stor potential att utveckla vår historiska förståelse.[5] I dokumentärfilmens form går det nämligen fånga den temporalitet som finns inneboende i själva hågkomsten (minnesakten). Med film kan man visa hur nuet och det förflutna ständigt är sammanflätade i ett dynamiskt flöde. I synnerhet gäller detta om filmberättelsen utformas så att berättaren (filmmakaren) själv ger sig till känna som närvarande i sin berättelse (exempelvis med en personlig berättarröst). Då kan det förflutna bli förmedlat inte som något fruset i en tid som inte längre finns, utan som något som fortsätter att påverka det närvarande; det blir i någon mening återskapat när det åkallas i filmen.[6]

Det är också övertygande att se med egna ögon. Dokumentärfilmen kommer nära och den kan påverka både genom trovärdighet, med förnuftsmässiga förklaringar och genom att väcka känslor.[7] Historia i dokumentärfilmens form är därmed något kraftfullt. Bilder och ljud kan etsa sig in i minnet och det som visas kan bli mänskligt, personligt och verkligt, då fakta och känslor möts. Detta är något historikern Alison Landsberg skriver om, då hon belyser filmmediets kraft att påverka – väcka tankar och känslor – och framför allt varaktigt dröja kvar inom oss, som personliga minnen av filmer vi har sett.[8]

För den som själv arbetar med att göra en film blir det också naturligt att uppmärksamma vikten av kritiskt tänkande. Hur alla i film – precis som i skrift – kan både ljuga och tala sanning, och att historisk dokumentärfilm också har kraft som

[5] Cuevas (2022), s. 5; Rosen (1993) skriver också om att dokumentären "involves a synthesizing knowledge claim, by virtue of a sequence that sublates an undoubtable referential field of pastness into meaning. Documentary as it comes to us from this tradition is not just post facto, but historical in the modern sense", citerat efter Cuevas s. 44; Ett annat exempel är Bell (2011, s. 26), som, som själv har producerat åtskilliga historiska dokumentärfilmer för BBC och skriver att den historiska dokumentären stakar ut nya sätt att berätta och att genren "encourages the viewer to actively engage with how we make sense of the past".

[6] Cuevas (2022), s. 36.

[7] Mral & Olinder (2011).

[8] Landsberg (2004); Landsberg (2015).

lögn. Vem som helst kan idag ladda ner dokumentära bilder ur digitaliserade arkiv och förvrida historien utan att ange någon källa. Vi behöver vänja oss vid att inför en film ställa samma frågor som när vi möter det skrivna ordet – frågor om trovärdighet, vem avsändaren är och vilka avsikterna bakom framställningen kan vara.

Digitalt berättande i klassrummet – några exempel och perspektiv

Möjligheten att använda produktion av dokumentärfilm som ett didaktiskt redskap i skolan framhålls i handboken *Digital storytelling in the classroom:new media pathways to literacy, learning, and creativity.* Här beskriver pedagogen Jason B Ohler hur man bygger små digitala berättelser av fotografier, videos, animationer, ljudeffekter, berättarröst, texter och musik inom så kallad Digital Storytelling (DST).[9] Ohler betonar värdet av att använda DST inom alla skolämnen, men har ingen särskild inriktning på historia.[10] Hans handfasta råd om digitalt berättande finner jag dock så bra för en nybörjarnivå, att jag använder boken som kurslitteratur.

Hur elever kan göra dokumentärfilm med enkla DST-liknande metoder inom historieundervisning har också beskrivits av två forskare i historiedidaktik, Bruce R. Fehn och James E. Schul. Schuls avhandling, *Historical practices and desktop documentary making in a secondary history classroom,* kom redan 2009, men då i ett medielandskap som såg rätt annorlunda ut.[11] Det bärande redskapet i undervisningen var Photo Story 3, ett enkelt kostnadsfritt PC program. Detta program finns inte längre men i dess ställe har kommit en hel flora av mycket kompetenta program. Redskapen har blivit fler men också mer komplexa att navigera bland för lärare. Fehn och Schul har i flera artiklar beskrivit hur olika lärare går till väga för att använda dessa metoder i historieundervisningen, och man får sammantaget intryck av att det i amerikansk undervisning inte är helt ovanligt.[12] Hos Fehn och Schul handlar det dock genomgående om att elever använder väldigt enkla tekniker för att bygga bildspel i sina datorer. De använder äldre fotografier, teckningar med mera för att berätta om bild-

[9] Ohler (2013).

[10] Bildämnets betydelse för andra skolämnen i multimodalt lärande diskuteras av Häggström & Örtegren (2017). I boken ges exempel på hur digital visualitet kan användas i undervisningen i geografi och matematik, dock inte i historia. Värdet av DST som pedagogiskt redskap belyses också av Jamissen mfl. (2017).

[11] Schul (2009) skrev sin avhandling i historiedidaktik under Bruce R. Fehns handledning. Fehn, disputerad historiker, var verksam vid Department of Teaching and Learning, University of Iowa medan James E. Schul senare kom att få en mer sociologisk inriktning i sin forskning vid Winona State University.

[12] Fehn (2010);)Fehn (2011a); Fehn (2013); Schul (2013).

mässigt starka teman i amerikansk historia, som slaveri och segregation. De spelar in sina berättande röster, sätter samman dem med bilderna och visar sedan resultatet för klassen.

Fehn och Schul beskriver också, i tidskriften *The History Teacher* den tävling som arrangeras i USA varje år, ”National history day”, där skolelever från årskurs 6 till tredje året på gymnasiet deltar. Eleverna, som väljer sina ämnen själva, gör omfattande efterforskningar på bibliotek, arkiv och museer och visar sedan vad de har fått fram genom någon form av mediepresentation. De tävlar i skilda klasser: tidning, utställning, föreställning, webbplats eller dokumentärfilm. Även här argumenterar Fehn och Schul för vikten av gestaltning då elever ska utveckla historiska färdigheter. Det är därför de förordar: “documentary making’s integration into history classrooms. Documentary making, we assert, represents a valuable medium through which students practice and learn historical thinking skills.” [13] I en handbok för de elever som arbetar med film, samt för deras lärare, *Creating History Documentaries: A Step-By-Step Guide to Video Projects in the Classroom,* beskriver Deborah Escobar de arbetsmetoder som används. De skiljer sig dock rätt mycket från mina, då Escobar snarare förklarar hur man överför en skriftlig redovisning till audiovisuell form. Jag lägger mer tonvikt vid att undersöka det audiovisuellas egen potential; alltså de särskilda möjligheter som filmmediet erbjuder för att undersöka och reflektera om det förflutna, och på så sätt låta det audiovisuella komplettera och tillföra en ny dimension till det skriftliga.[14]

Lärarna på Högbergsskolan i Ludvika, som jag ska återkomma till här mot slutet, prövade också att i sin undervisning göra betydligt mer. Deras gymnasieklass gjorde naturligtvis efterforskningar online, men man laddade inte bara hem källor utan besökte även själva arkiven för att filma på plats. Eleverna gav sig även iväg till historiska miljöer för att filma och visa upp dessa platser idag, för att förmedla hur de har bäring på historien. Jag kommer längre fram återkomma till varför detta är viktigt.

Film och historia – ett växande forskningsområde

Mycket talar för att det sätt vi tänker på det förflutna, och hur vi berättar om andra tider kommer att förändras.[15] Ethan Kleinberg, som är chefredaktör för tidskriften ”History & Theory”, skriver om detta i boken *Haunting history. For a deconstructive approach to the past.* (2017):

---

[13] Fehn & Schul (2011b), s. 26.

[14] Escobar (2001).

[15] Hagerman (2022), se bl. a. essän ”Minnets medium” s.17–58.

> The discipline of history is facing a paradigm shift, and historians whose mind-sets were formed and constrained by print must now confront the changes that digital media makes in every aspect of their discipline.[16]

Men utvecklingen går långsamt som han ser det:

> The tools and the possibilities have changed, but we are in danger of using them simply to replace the old ones. Thus, the article online looks exactly like the one published in the journal. The E-book is indistinguishable from the codex. We are hitting our heads against the analog ceiling rather than crashing through to see how these innovations can change the way we research, write, and teach about the past – the way we do history.[17]

Studenter behöver uppmuntras att föreställa sig nya sätt att tänka och skriva historia, anser Kleinberg.[18] Att utforska en nydaning av hur historia kan bedrivas innebär att undersöka alternativa narrativa möjligheter inom olika medieformer, och att testa de digitala innovationer som nu står nu till buds. Den pågående förändringen handlar om något mer djupgående än bara att byta teknik, därför behöver man också närma sig dessa frågor teoretiskt eftersom de handlar om att försöka urskilja vilka nya idéer och utsagor om historia som blir möjliga i en digital form.[19] Att bara bortse ifrån dem, genom att lägga locket på, är inte rätt väg framåt. Keinberg skriver:

> This is to say it is by acknowledging the enigmatic and contradictory nature of the past and the ontological-epistemological entanglement of the historian rather than asserting an extinguisher cap control over it that we can reveal a path forward.[20]

Förhållandet mellan film och historia uppmärksammades tidigt av historikern Robert A. Rosenstone. En av hans bärande tankar är att audiovisuell historia snarare kompletterar än står i ett motsatsförhållande till skriven historia.[21] Rörliga bilder och

---

16 Kleinberg (2017), s. 129.

17 Kleinberg (2017), s. 118.

18 Kleinberg (2017), s. 131.

19 Kleinberg(2017), s. 118.

20 Kleinberg (2017), s. 142.

21 Rosenstone (1988); Rosenstone (2006).

ljud kan förmedla upplevelser och känslor som är svårare att få fram i skrift, i film kan det förflutna därför framställas som mer komplext och obestämt. Forskningsområdet film och historia har vuxit avsevärt på senare år men fokus ligger fortfarande främst på fiktionsfilm, gärna mycket påkostade och internationellt framgångsrika långfilmer och serier.[22] Vid de få tillfällen då dokumentärfilmer om historia uppmärksammas handlar det oftast om informationsdokumentärer producerade i standardutförande för TV. Men numera finns ett brett utbud av dokumentärfilm som utforskar det förflutna med andra tillvägagångssätt. I dessa filmer undviker man ofta det allvetande perspektiv som annars är vanligt i historiska dokumentärer på TV, inte heller använder man kameran som något ”objektivt öga” i ett etnografiskt observerande förhållningssätt (”flugan på väggen”). Dessa dokumentärfilmer kan istället vara essäistiska, experimentella eller personliga, och utforska det förflutna på ett sätt som belyser forskningsprocessen, betraktar arkivkällor med ett kritiskt förhållningssätt och visar den historiska berättelsens konstruerade karaktär. [23] Dessa filmer kan även vara gjorda med metoder som används i den skrivna historien, som en noggrann forskningsprocess, stöd från vittnen och experter (som eventuellt medverkar i filmen eller inte), och en detaljerad undersökning av arkivkällor (ofta med särskild tonvikt på audiovisuella arkiv).

De fotografiska arkiven öppnas

Arkiv var förr rätt slutna miljöer, men med digitaliseringen har nya vägar öppnats. Material som tidigare endast fanns bakom lås i syrafria arkivlådor visas nu digitalt, kan laddas ner och delas vidare online. Inte minst tillgången till bildsamlingar har genom detta förändrats. Man behöver inte längre resa till arkivet för att titta på historiska bilder, inte heller behöver man göra sin sökning via de hierarkiska strukturer av underavdelningar och kronologier, som utgör grunden i de flesta i offentliga arkivsamlingar.[24] Den som söker efter bilder behöver alltså inte längre på måfå beställa fram en låda med en allmän etikett, ”fotografisk samling”, utan att veta vad som

[22] Ett undantag är Thanouli (2019) som skriver även om dokumentärer. Hon konstaterar på s. 231 att både fiktion och fackfilm ”liberate the forces of imagination, while, at the same time, unleash our skepticism regarding our ability to fulfil Ranke’s dream to represent the past ‘wie es eigentlich gewesen’”.

[23] Cuevas (2022), s. 6, 29–33.

[24] Detta gäller bearbetade digitala arkiv. I sitt kapitel i den här antologin beskriver Frida Starck Lindfors att en hel del digitaliserat material, både vad gäller dokument och fotograferade föremål, fortfarande kan vara svåra att finna för den som inte är insatt i arkivvärldens sätt att klassificera sitt material.

finns i den.[25] Om bildsamlingen har digitaliserats så har dess innehåll 'vänts ut och in'. Den som söker online behöver inte börja i arkivförteckningens hierarkiska topp för att fortsätta nedåt på traditionellt vis, utan söker direkt på de enskilda objektens nivå. Till varje enskilt fotografi har metadata bifogats, vilket ger användaren direkt åtkomst till varje enskild bild i digitala arkivet. Digitaliseringen har på så sätt frigjort det historiska fotografiet från sitt fysiska och i viss mån även sitt organisatoriska, institutionella sammanhang. Därmed har nya vägar öppnats in i de stora bildsamlingar där miljontals historiska fotografier finns bevarade, tagna av pressfotografer, ateljéfotografer och kringresande bygdefotografer. Delar av dessa samlingar har digitaliserats och det har skapat nya möjligheter att göra efterforskningar och undersöka det förflutna med hjälp av bilder. [26]

Sökträff på "Falun" i Digitalt museum. Fotografi benämnt "Grupporträtt av studentkompani sommaren 1916" i Armémusuems fotografiska samling (AMA.0014750).

En sökning på "Falun" kan exempelvis ge träff på ett grupporträtt i Armémuseums fotografiska samling. En bild framträder, tagen sommaren 1916, gissningsvis på Kasern-gården i Falun där Dalregementet då höll till. Men då man zoomar in i det högupplösta fotografiet, stannar upp och tittar närmare på de unga soldaternas uttrycksfulla blickar är det mycket som händer i bilden. Men vilka var dessa pojkar och vad tänkte de om livet och framtiden just den där sommaren, mitt under Första världskriget?

---

[25] Se Rachel Pierce, lektor i biblioteks- och informationsvetenskap, filmad föreläsning "Critical metadata and historicity in the digital photographic archive" vid DH-seminariet för digital humaniora vid Göteborgs universitet den 22 januari 2021.

[26] Strandroth (2009). Se även Frida Starck Lindfors i denna volym.

Bild. 6.2. Vilka var dessa pojkar och vad tänkte de om livet och framtiden sommaren 1916, mitt under första världskriget? Mycket händer i bilden när man zoomar in, stannar upp och tittar närmare på deras uttrycksfulla blickar. (Detalj av bild 6.1).

Den brittiska fototeoretikern och historikern Elizabeth Edwards framhåller att fotografier är bra ”att tänka med” eftersom de inbjuder en att begrunda relationen mellan fotografiet och det förflutna, som har blivit registrerat i en bild. Fotografi kan ju beskrivas som en teknik för att fånga ögonblick i ljus, och därmed få syn på tiden och kunna reflektera över den på ett existentiellt sätt. Fotografi är i varje exponerat ögonblick fångad tid. När man sysslar med, tänker på och talar om fotografier, så handlar det därför ofta om ”historia”.[27]

Men det finns många olika sorters förflutenhet inskrivna i ett fotografi. Man kan söka efter sin egen historia eller någon annans, eller leta efter historien om en företeelse eller ett ämne. I sig själv är fotografiet bokstavligen en rå historia. Det finns något oprocessat i att en fotografisk återgivning både är slumpvis och minutiöst exakt. Ett enda foto kan tillskrivas många innebörder, det kan kodas om och ges nya beteckningar i det oändliga. Elizabeth Edwards kallar det för att fotografier bär på en

[27] Edwards (2012).

”ovetbarhet”, en brist på absolut definition och fullständighet. De är ambivalenta, dynamiska och befinner sig i ett flytande rum där deras ideologiska och kulturella betydelse kan förändras. Fotografiernas ”råhet”, de många möjliga meningar som en bild kan absorbera, gör också att gamla fotografier bär på sin egen framtid.[28]

Vad kan filmaren få syn på bortom själva motivet? Filmaren kan söka efter fotografens blick – vad fotografen såg och tyckte sig lägga märke till – i det ögonblick exponeringen togs. Men filmaren kan också söka efter arkivariens intentioner, den person som sparade bilden och såg till att den togs till vara. Ett fotografi är ju inte bara ett foto ”av” något. [29] När man finner det bevarat i en gammal samling, så är fyndet i sig en del av vad bilden berättar. Någon har valt att ta den här bilden till vara. Men skälet till att en bild ansetts värd att spara behöver ju inte alls vara detsamma som skälet till att bilden en gång exponerades. Fotografiet har sparats, sorterats och lämnats vidare och längs vägen har nya meningar skapats. Samlingar har byggts upp för att skapa betydelser, ibland till och med hela teorier om mänsklighet, ursprung och kulturer.

Elisabeth Edwards beskriver en metod för att göra upptäckter om en bild, och riktigt få syn på den. Det handlar om att koncentrera sig på detaljer, men då inte bara detaljer i bildens innehåll utan hela den ”performativa kvalitén” hos bilden. Vilken var avsikten då bilden togs, hur gick det till i fotograferandets ögonblick och vilka krafter låg bakom att fotot framkallades, togs till vara, visades upp eller gömdes undan? Varje fotografi har ur den synvinkeln flera lager av kulturell förväntan kopplad till sig.[30]

Att förbinda förflutenheten med nuet och reflektera

Arkivet öppnas och tolkandet börjar. Man föreställer sig något, men får i möte med dokumentet veta något annat. Man tittar på samma bild igen och ser helt andra saker, på det sätt som bilder kan byta betydelse och få ny mening när man i en tid ser på dem i ljuset av en annan tid, i ett försök att förstå det sammanhang då de en gång kom till.

Tolkandet utgår från spår, och som dokumentär berättare förbinder jag mig att stanna där, vid vad dokumenten har att säga. Förbli där, men ändå vara rörlig och förflytta förståelsen, befinna mig inne i en osäker zon där betydelse skapas och förändras, i spänningsfältet mellan det faktiska och hur det kan förstås. Tolkningen sätter dokumentet i rörelse. Bilder ligger sparade inom institutionens fasta ramar, kanske är det en tillfällighet att de finns kvar, men skälen att ta fram och titta på dem kan förändras: de kan ha skapats i en avsikt men sparats av en annan. Och nu är de där.

---

28 Edwards (2001); Edwards & Lien (2014).

29 Edwards (2001).

30 Edwards & Lien (2014).

Att röra sig i samlingar bland tusentals fotografier kan handla om att hitta ett enda foto. En bild som kan bära hela den historia som man tycker sig se och vilja förmedla. Man söker det enskilda, en detalj att kunna lyfta upp och syna, för att kunna iaktta hur den kastar reflexer omkring sig och lyser upp även det som finns runt omkring med sådan kraft att det framstår i en ny dager.

En intressant metod för att göra upptäckter i historiska material har beskrivits av den italienske historikern Carlo Ginzburg.[31] Ginzburgs forskningsmetod är särskilt värdefull då man använder bilder som historiskt källmaterial, det framhålls av Peter Aronsson m. fl. i *Images in history/ History in images.*[32] Metoden fungerar också bra för dokumentärfilm då den handlar om att följa konkreta och distinkta spår. Man ska arbeta som en detektiv, säger Carlo Ginzburg, med teckentydning, tolkande av ledtrådar och med ett särskilt öga för det oväntade som kan finnas i detaljerna. Man kan söka efter det synbart betydelselösa, och på så vis hitta nycklar till sammanhang som tidigare varit dolda. En närgången undersökning av spår, synbart obetydliga och tysta, kan leda till oväntade insikter där man kan få syn på dimensioner som tidigare kan ha varit gömda. Spår – som vid en första anblick kan verka oväsentliga, kanske till och med tråkiga – kan öppna sig framför kameran och i berättelsen förvandlas till något intressant, som är fullt av liv och kanske till och med mycket rörande.

Fem punkter om min undervisning

I det följande ska jag att ta upp några punkter som är viktiga i min undervisning om hur man kan bygga dokumentära filmberättelser med spår från det förflutna.

Bilder kan ofta förmedla något om andra tider som kan vara svårt att beskriva med ord. Om man dessutom arbetar med en kombination av gamla fotografier, brev, dagböcker eller andra personliga tillhörigheter och bevarade föremål och miljöer kan man komma ännu närmare enskilda människors livserfarenheter i andra tider. Spåren av deras livshistorier kan naturligtvis också berätta om större skeenden, väcka reflektion och skapa en djupare förståelse av tiden och vår plats i den. Genom att sätta samman exempelvis gamla foton och koppla dem till fysiska platser i världen idag och till nu levande människor. I filmen om det lilla, kvarlämnade kan man därmed låta den stora världen och den vidsträckta tiden speglas som i en vattendroppe, och då låta enskilda människors livsvillkor bli särskilt synliga.

---

31 Ginzburg (1990).

32 Aronsson, Slávic & Svensson (2020). Även Cuevas (2022) och Slávic (2016) lyfter fram just denna metod som betydelsefull i dokumentärfilmens sammanhang. Walter Benjamin betonar hur fotografi och film kan synliggöra vardagsupplevelsen, ge den politisk artikulation och omvandla den till en historisk upplevelse, se Mourenza (2020).

1. Att med optiken komma närmare historiens spår

En utgångspunkt när jag undervisar om historisk dokumentärfilm är att man med blicken i kamerans sökare kan komma närmare spåren av historien. Fotografin har i grunden förändrat förmågan att se, för människans varseblivning är inte statisk eller naturlig utan villkorad av historien. Filosofen och författaren Walter Benjamin påminde om detta på 1930-talet då han skrev om hur varseblivningen förändras över tid exempelvis genom att ny teknik, som fotografi och film, har skapat nya sätt att se.[33]

I filmens barndom på 1890-talet förutspåddes att filmmediet skulle bli ett nytt redskap för minnet, och att filmen skulle möjliggöra nya sätt att berätta om historien. Man tänkte tidigt att avfilmade samtida händelser skulle bli mycket viktiga i framtiden som bilder av historisk tid: Att mediet hade en speciell förmåga att dokumentera en försvinnande samtid.

Men även för den som filmar på spår kan sådant bli synligt som annars som för ögat förblir osynligt. Kameran kan göra det möjligt att få syn på sådant som det annars inte skulle vara möjligt att se. I täta närbilder kan tidigare osynliga detaljer avslöjas om världen där vi lever, dolda aspekter av välbekanta föremål kan accentueras och en alldaglig miljö utforskas. Kanske är just det växelspel mellan olika skalor och perspektiv, som filmmediet erbjuder, särskilt intressant.[34] Benjamin skriver:

> Genom att filmen med hjälp av förstoringar av föremål, betoning av undanskymda detaljer i våra vardagliga rekvisita och upptäcktsfärder i banala miljöer under objektivets geniala ledning å ena sidan ökar vår inblick i de tvångsmekanismer som behärskar vår tillvaro, tillförsäkrar den oss å andra sidan ett oerhört och oanat spelrum! /…/ Genom förstoringen töjer sig rummet, genom ultrarapiden tiden. Och lika litet som det vid förstoringen bara rör sig om att förtydliga sådant som man *redan förut* såg mera otydligt, utan snarare om att helt nya strukturbildningar i materien kommer till synes, lika litet inskränker sig ultrarapiden till att låta oss se välkända rörelsemotiv, utan den uppdagar i dessa välkända motiv sådant som är helt okänt för oss /…/ Det blir på så sätt påtagligt att det är en annan natur som talar till kameran än till ögat.[35]

---

33 Benjamin (2017) först utgiven 1936.

34 Slávik (2016).

35 Benjamin (2017), s. 88–89.

2. Att filma det fysiska

Att söka i digitala arkiv är effektivt men den som gör historisk dokumentärfilm bör ändå eftersträva att själv besöka det fysiska arkivet, och filma där om det är möjligt.[36] Viktigt i min undervisning är att den som filmar utgår ifrån det konkreta, det kroppsliga, och gärna håller sig nära källorna.[37] En materialitet finns hos spår och källor som i sig ofta är talande. Den som exempelvis filmar på andeskådaren Swedenborgs stora bokverk om rymden, med fantastiska bilder i påkostat 1700-talstryck, får en påtaglig känsla av den stora bokvolymens tyngd och tjocklek, och hur dyrbart detta verk måste ha varit i sin tid. Den som filmar i publicisten Lars Johan Hiertas arkiv och tar fram hans brev finner dem sönderskurna här och där. Orsaken är att hans efterlevande familj överallt med stor omsorg har skurit bort namnet på Wendela Hebbe. Hon var journalist på Aftonbladet och hade en mångårig relation med Hierta som hon även fick ett barn med vid sidan om äktenskapet. I dessa sönderskurna brev, där bara remsor återstår av vissa sidor, syns också något av kraften i och betydelsen av deras relation.

De imponerande gamla liggare där Artur Hazelius, Skansens och Nordiska museets grundare lät förteckna allt han samlat in, förmedlar också ett budskap. Hazelius skrev sällan sammanhängande texter om sina stora visioner och nyskapande projekt men han älskade att göra listor. Listor om allt! Han skrev dessutom flitigt arga kom-ihåg-lappar till personalen och använde pennor i olika färger beroende på grad av viktighet. Även här kan filmaren återge så mycket mer än bara de ord, den text som står. Dokumenten har också en materialitet som är talande och den går att förmedla med film.

Kameran utgår från något som framträder i ljuset framför linsen. Men vad är det egentligen jag ser? När kamerans optik kommer nära en inskrift eller ett gammalt fotografi och man genom linsen tittar riktigt noga på det, kan nya aspekter upptäckas. Med kamerans hjälp går det också att betrakta motivet ur helt andra vinklar, exempelvis från luften med en drönare.

Men det fordras ett slags öppet förhållningssätt av den som filmar. Man kan vara påläst om sitt ämne, och inför inspelningen ha tänkt ut olika sätt att visuellt förmedla det redan lästa. Samtidigt måste man vara beredd på att låta sig överraskas, för i kameran kommer man att få syn på saker som annars inte varit synliga. Det kan hända då man zoomar in på den lilla detaljen. Men det kan också hända då man zoomar ut och höjer blicken för att se sig om i den miljö där spåret finns. Hur kommer det sig att detta har bevarats? Och i så fall varför just här? Vad är det här arkivet för ställe? Är det en anrik museibyggnad i marmor och guld eller en bortglömd koffert på en vind?

---

[36] Se även David Ludvigsson och Frida Starck Lindfors i denna volym.

[37] Marks (2000).

Varför finns detta spår ens kvar och på vilka villkor? Vad är det jag faktiskt ser? För den som inte nöjer sig med att bara ladda ner en digitaliserad källa online, utan även filmar det fysiska spåret på plats, blir skillnaden tydlig mellan en historisk källa som finns bevarad i en samling hos en hembygdsförening eller i ett privatarkiv i ett hem och den källa som förvaras i en stor offentlig arkivinstitution.

3. Filmen sätter ihop

Filmandet som undersökning handlar också om filmmediets speciella förmåga att sammanföra. Montaget i sig, själva klippningen, hur bilder och ljud sätts ihop. Filmaren utgår ifrån det som lämnats kvar; ett fotografi, en ljudupptagning, en teckning eller en målning, ett dokument, en gammal bok, ett föremål, en historisk miljö eller ett landskap. Eller naturligtvis en människa – ett levande vittne. Genom att sammanföra spår av olika typer utnyttjar man också filmmediets speciella förmåga att få det att mötas som annars inte möts. I en historisk dokumentärfilm kan man alltså både blicka ut över ett landskap och titta in i ett arkiv samtidigt. Därmed kan man i filmen låta föremål, dokument och foton »återvända« till de platser där de från början hörde hemma. På det sättet kan man också ladda in en ny innebörd i dem. Men man kan även bygga upp kontrasterande spänning mellan motiv och företeelser som annars inte hör samman. I filmen kan de mötas i oväntade sammanställningar och tankeväckande konstruktioner.

Låt mig ge exempel på den typ av upptäckter en filmare kan göra: *Botvid och miraklerna* (19 min, 2020) är en historisk dokumentärfilm i kort format som jag gjort i samarbete med Claes Gabrielson.[38] Där berättar vi om ett medeltida helgon, Sankt Botvid, som levde på 1100-talet, och som efter sin död blev dyrkad i den trakt som ännu bär hans namn – Botkyrka. Området runt Botkyrka kyrka stod, då filmen gjordes, inför hotet av mycket hård exploatering, där den unika historiska miljön runt kyrkan riskerade att helt förstöras.

Minnet av helgonet hade suddats ut vid reformationen, men i filmen kan vi visa de mängder av medeltida Botvidbilder som ändå fortfarande finns kvar i kalkmåleri och träskulptur i olika kyrkor runt om i landet samt på museer. När de sammanförs i filmen ger de sammantaget ett nytt visuellt intryck av hur utbredd Botvidkulten var.

På medeltiden komponerades också musik för att framföras på helgonets festdag, och den kunde vi också låta höras i filmen. Samtidigt som vi visade de pergament, som finns bevarade i Riksarkivet, där musiken ännu finns i medeltida notskrift. Vi anlitade musikforskare för att transkribera munkarnas bläckskrift till nutida noter. Skickliga sångare fick sedan framföra Botvids musik på nytt i Botkyrka – gregoriansk sång som dessförinnan inte hade klingat på 500 år.

---

[38] Hagerman (2020).

4. Om att redigera och reflektera över historia

I filmen om Sankt Botvid rörde vi oss även med kameran i det nutida landskapet, blickade ut över motorvägar, kyrkor och hedniska fornlämningar i flygbilder och närbilder för att visa hur kulturhistorien är närvarande i landskapet än idag. Samtidigt började vi själva se med nya ögon på exempelvis de fornlämningar som finns i backen bakom Botvids hemgård, Hammarby. Medan vi filmade på platsen började vi reflektera över det faktum att detta faktiskt var något mer än en arkeologiskt definierad fornlämning. Detta var spår av verkligt liv; en ättebacke där Botvid själv hade gått för 900 år sedan och funderat över tiden, över människorna som låg begravda här som kanske varit hans välkända anförvanter. När vi betraktade de flygbilder från riktigt hög höjd, som vi lät ta av trakten, upptäckte vi också det logiska i att E4an idag stryker nära inpå Botkyrka kyrka. Att motorvägen idag är den konsekventa fortsättningen av kyrkans medeltida placering, att den byggdes på 1160-talet för att ligga helt nära den tidens stora färdled, Göta landsväg.

Detta är några exempel på hur man under filmprocessen kan påverkas av att närma sig historiska spår och källor. Min erfarenhet som filmlärare är att det görs sådana upptäckter i så gott som alla filmprojekt, genom att man får syn på nya aspekter av sitt material både under inspelningen och under redigeringen.

Såväl sättet att göra research som själva förståelsen av ämnet påverkas av filmarbetet. Den som filmar kan med en öppen blick fråga sig: vad är det egentligen jag ser? Något som först ter sig självklart, allt för enkelt för att fästa avseende vid, kan vid närmare eftertanke bjuda på överraskande insikter. Ett insamlat material är nästan alltid lite annorlunda än man förväntade sig när man väl tar upp och tittar på det inför redigeringen. Ofta visar det sig att det finns spänningar inom ett material, det kan vara likheter, överenstämmelser eller oväntade sprickor, och de framträder då man tittar om och om igen på samma bilder och spelar upp dem långsamt under redigeringen. De spår man har samlat in börjar så att säga ”tala med varandra” när man lägger upp dem på timeline i sitt redigeringsprogram.

5. Att skapa en speakertext och reflektera över historia

Berättarrösten får ofta en central roll när filmaren närmar sig spår från det förflutna för att sätta samman dem till en berättelse. Hur orden formuleras och framförs sätter stark prägel på filmen.[39] Historikern David Ludvigsson har uppmärksammat att det finns en skillnad mellan olika arbetsmetoder. Han närmar sig ”görandet” av historisk dokumentärfilm och hur ord och bilder sammanfogas.[40] Ludvigsson jämför hur Olle

[39] Chion & Gorbman (1999).

[40] Ludvigsson (2003), s. 352–353.

Bild 6.3. Ur filmen "Hur gör man för att rädda ett folk?", Hagerman (2015). Foto: Claes Gabrielson.

Häger och Hans Villius (som länge verkade vid SVT) brukade gå till väga med vad den amerikanske filmaren Ken Burns har berättat om sina arbetsmetoder och tillvägagångssätt i samband med att han producerade TV-serien *The Civil War*.[41] Medan Burns skriver texten först och sedan bildsätter efter inläsning, låter Häger och Villius (inklusive undertecknad och många andra som har lärts upp i samma skola) talet komma till i klipprummet. Häger och Villius metod innebär ett slags "vickande" mellan ord och bilder, där ljudspår och bildspår sammanjämkas bit för bit, för att orden ska få tittaren att upptäcka bilderna på ett nytt sätt. Det är alltså en metod som skiljer sig avsevärt från den process där man först skriver manus och sedan bildsätter. Arbetet med att formulera en speaker under pågående redigering, samtidigt som man ser på en rullande filmbild, handlar om att undersöka vad som händer när ord och bild möts. En sådan process, där orden inte kommer före bilderna, är mer öppen och kreativ. Det är också min erfarenhet att den ofta leder till att man under redigeringen gör reella upptäcker om sitt material.

Berättarens röst kan också ha många skilda tonlägen och sätt att uttrycka sig.

[41] Bröderna Ken och Ric Burns har producerat ett mycket stort antal historiska dokumentärer för amerikansk TV, de visas som regel i PBS serie "The American Experience", flera av deras produktioner har även sänts av SVT. I intervjuer har de också berättat om sina arbetsprocesser, se Stubbs (2002); Bernhard (2007).

Berättaren kan välja att inta olika roller, det måste inte alltid vara en auktoritet med distanserad överblick. Berättaren kan också vara en person som visar sin undran eller en mycket privat röst som väcker känslor av intimitet och närhet.[42]

Filmarens avsikt behöver heller inte alltid vara att suggerera publiken att reservationslöst träda in ett visuellt universum. Då jag tillsammans med Claes Gabrielson gjorde en historisk dokumentärfilm om rasbiologin på 1920-talet, *Hur gör man för att rädda ett folk?* (59 min., 2015), var vår strävan inte att tittaren skulle träda in i den tankevärld som återspeglas i de samlingar av rasfotografier som finns bevarade vid Uppsala universitetsbibliotek.[43] Vi ville konfrontera publiken med att bilderna ligger där som ett historiskt faktum, att de är ett konkret arv som på något sätt ska förvaltas. I speakertexten ville jag väcka reflektion, få tittaren att se på dessa fotografier inte som avbildningar av några föregivet verkliga ”rastyper” utan som spår, lämningar av en djupt problematisk verksamhet.

Den historiska dokumentärfilmen måste alltså inte vara en auktoritär beskrivning av historien ”som den verkligen var”. Som jag ser det handlar denna genre mer om de spår som bär ett historiskt minne vidare, och de särskilda förutsättningar filmaren har att med kamera och annan produktionsutrustning närma sig historiens källor och därmed reflektera över – och även väcka en reflektion hos andra – om villkoren för att vi ens kan veta något om det förflutna. Med film kan man helt enkelt väcka tankar om historisk kunskap på ett särskilt sätt.

Bild 6.4. Ur filmen "Hur gör man för att rädda ett folk?", Hagerman (2015). Foto: Claes Gabrielson.

[42] Chion & Gorbman (1999), s. 27, 55. Även Bruzzi (2006) ger exempel på hur speakerröster används med olika variationer, där uttrycken kan vara allt ifrån uttryckligt poetiska till ironiska. Detta framhålles även av Bell (2011), s 19–20.

[43] Hagerman (2015).

Språket sätter tonen, och en nogsamt formulerad speaker kan närma sig det litterära. Historisk dokumentärfilm kan då ses som en sorts essäfilm, där berättaren med ett personligt språk och angreppssätt närmar sig ett material, och ibland även låter materialet vara gåtfullt, ja, kanske bitvis även oförklarligt. Essäfilm är en form som ofta använder berättarröst och arbetar med associativa narrativ och personliga infallsvinklar på gränsen mellan dokumentär- och konstfilm, och den karaktäriseras av ett slags fantasifullt sökande, som även innebär en blandning av det personligt subjektiva och det offentliga.[44] I detta sammanhang kan man påminna om det begrepp som den franske filmkritikern och filmskaparen Alexandre Astruc myntade 1948, 'le camera stylo'. En tanke om att film inte bara kan användas för att gestalta, dramatisera och underhålla, utan att film också bör och måste användas för att kommunicera tankar. Astruc hävdar att filmregissören kan använda kamera och filmredigering för att utveckla och undersöka tankar, på samma sätt som då författaren eller filosofen använder sin penna. Här av uttrycket film-pennan ("le cámera-stylo").[45]

Ett samarbete med gymnasieskolan i Ludvika

Att studenter inom högre utbildningar idag i sina studier använder film (eller annat audiovisuellt berättande) är inte helt ovanligt. Det finns beprövade metoder inom många ämnen för studenter att presentera sitt lärande eller utbyta erfarenheter med varandra, med hjälp av det som på engelska kallas Digital Storytelling (DS eller DST).[46]

Men att det kunde finnas ett värde i att pröva detta även i skolan var en tanke som väcktes hos mig i samband med en nätverksträff i Historielärarnas förening i november 2020. Jag var då inbjuden att prata om min undervisning i hur man producerar historisk dokumentärfilm. Det var i samtalet med föreningens dåvarande ordförande docent Anders Persson, lektor i historia och historiedidaktik vid Högskolan Dalarna, som jag förstod att detta kunde vara relevant även ur ett historiedidaktiskt perspektiv.

Eftersom jag visste att en av mina tidigare studenter, Lotta Stål, planerade att använda arbetsmetoder från mina kurser i sin undervisning på gymnasiet, tog jag kontakt med henne och föreslog att hon skulle pröva att involvera även historieämnet på skolan. Jag bjöd in till några sonderande samtal där även Anders Persson och Lotta

---

44 Alter & Corrigan (2017).

45 Astruc (2017) först publicerad 1948.

46 Jamissen (2017).

Ståls kollega, historieläraren Anna-Maria Blomkvist deltog.[47] Rätt omgående efter vår första träff i maj 2021 drog Lotta Stål och Anna-Maria Blomqvist igång planeringen inför kommande läsår. Hur det hela avlöpte, samt erfarenheter och slutsatser, beskriver de i nästa kapitel.

En blick framåt

Det här kapitlet har handlat om den slags förståelse man kan få, och förmedla till andra, när man gör historisk dokumentärfilm. Sättet man reflekterar över det förflutna påverkas då man närmar sig historiens källor genom att filma och redigera, det är min erfarenhet som filmlärare, filmmakare och författare till fackböcker om historia. Det kan därför finnas goda pedagogiska skäl till att pröva att låta även skolelever filma på historiska spår och källor, att alltså använda produktion av historisk dokumentärfilm i undervisningen.

När filmaren arbetar med att gestalta ett konkret bevarat historiskt material för att förmedla det till andra, väcks tankar om själva villkoren för vårt vetande. Hur kommer det sig att vi ens känner till något om andra tider, de som redan varit? Spåren man närmar sig med kameran påminner om att historisk kunskap är levande materia, som är beroende av sin samtid, vad vi minns och hur vi minns i olika tider.

En utveckling av filmproduktion som didaktiskt redskap för historieämnet i skolan kan ske längs olika vägar. Lärare som arbetar långsiktigt kan låta elever i små steg vänja sig vid denna redovisningsform. Med en slags progression kan en första uppgift vara att – enligt den enkla metod som beskrivits av historiedidaktiker i USA – låta eleven välja bland historiska bilder som läraren tillhandahåller för att bygga en kort audiovisuell presentation med egen berättarröst att visa för klassen. Man kan arbeta i par och framföra speakern genom att exempelvis läsa växelvis. En sida text med många bilder går det att berätta mycket på, även då speltiden inte är mer än tre minuter. I synnerhet om uppdraget gäller att förmedla något som gör kamraterna intresserade och berörda; då måste man själv tänka igenom vad som är laddningen i ämnet. I nästa steg kan uppgiften vara att leta online i av läraren anvisade historiska bildarkiv och i steget därefter att också infoga nedladdade dokument i en kort audiovisuell berättelse. Har eleverna fått pröva sig fram på detta sätt, blir steget inte så stort att sedan ge sig ut med filmkameran för att infoga även nyfilmat material i korta historiska filmberättelser.

I nästa kapitel beskriver alltså Lotta Stål och Anna-Maria Blomkvist hur de ge-

[47] Till en början deltog även representanter för filmarkivet i Grängesberg i samtalen, i förhoppning om att ett samarbete skulle kunna utvecklas med den näraliggande gymnasieskolan i Ludvika, detta var dock inte möjligt vid tillfället.

nomförde undervisning med tredjeårselever på gymnasiet. Ett samarbete som deras är naturligtvis inte möjligt på alla skolor, men det kan finnas andra vägar framåt, om exempelvis museer och arkiv är förberedda på att ta emot elever som, med filmkameran i mobilen, ger sig ut för att undersöka historiens källor. Kommunalt anställda kulturarvspedagoger, med uppdrag att samarbeta med skolan om det lokala kulturarvet, kan också utgöra en resurs. Svenska Filminstitutets filmpedagogiska verksamhet i syfte att stärka ungas filmkomptens, i och utanför skolan, kan också förstärkas i denna riktning. Läromedel, resurser online, kan tas fram med handledningar och praktiska tips på metoder och tillvägagångssätt. Det finns med andra ord flera olika vägar för att utveckla stöd till lärare som vill pröva att låta elever berätta om historia med hjälp av historisk dokumentärfilm.

Referenser

Filmer och inspelningar

Hagerman, Maja (2015), *Hur gör man för att rädda ett folk?* https://vimeo.com/ondemand/ hurgormanforattraddaettf
Kan ses på SVT Play till 22 januari 2025
https://www.svtplay.se/video/edPoPLQ/hur-gor-man-for-att-radda-ett-folk

Hagerman, Maja (2020). *Botvid och miraklerna* https://www.youtube.com/watch?v=h_Kk75pBV0

Pierce, Rachel (2021). ”Critical metadata and historicity in the digital photographic archive” filmad föreläsning vid DH-seminariet för digital humaniora vid Göteborgs universitet den 22 januari 2021. https://play.gu.se/media/t/0_radc5jjn

Litteratur

Alter, Nora. M. & Corrigan, Timothy (2017). *Essays on the essay film,* New York: Columbia University Press.

Aronsson, Peter, Slávik, Andrej & Svensson, Birgitta (2020). *Images in History/History in Images [Elektronisk resurs] Towards and (audio)visual historiography,* Stockholm: Kungl. Vitterhets Historie och Antikvitets Akademien.

Astruc, Alexandre (2017/1948). The Future of Cinema. *I:* Alter, N. M. & Corrigan, T. (red) *Essays on the essay film.* New York: Columbia University Press.

Bell, Desmond (2011). Documentary film and the poetics of history. *Journal of media practice,* 12**,** 3–25.

Benjamin, Walter. & Wijkmark, Carl-Henning (2014). Konstverket i reproduktionsåldern. *Bild och dialektik.* Göteborg: Daidalos.

Bernard, Sheila Curran (2007). Ric Burns. *Documentary storytelling : making stronger and more dramatic nonfiction films.* Amsterdam: Focal Press.

Bruzzi, Stella (2006). *New documentary.* London, New York: Routledge.

Chion, Michel & Gorbman, Claudia (1999). *The voice in cinema.* New York: Columbia Univ. Press.

Cuevas, Efrén (2022). *Filming History from Below: Microhistorical Documentaries.* New York: Columbia University Press.

Edwards, Elizabeth (2001). *Raw histories : photographs, anthropology and museums.* Oxford: Berg.

Edwards, Elilzabeth (2012). *The camera as historian : amateur photographers and historical imagination, 1885–1918,* Durham, N.C.: Duke University Press.

Edwards, Elizabeth. & Lien, Sigird (2014). *Uncertain images : museums and the work of photographs.* Farnham, Surrey, England: Ashgate.

Escobar, Deborah (2001). *Creating History Documentaries: A Step-by-Step Guide to Video Projects in the Classroom*. Prufrock Press, Inc.

Fehn, Bruce R., Johnson, Melanie & Smith, Tyson (2010). Far beyond show and tell: Strategies for integration of desktop documentary making into history classrooms. *Social Education,* 74**,** 101–104. National Council for the Social Education.

Fehn, Burce. R. (2011a) Learning to Teach History through Documentary Making: A History Teacher's Professional Development. *International Journal of Technology in Teaching and Learning,* 7:1, 36–47.

Fehn, Bruce R. & Schul, James E (2011b). Teaching and Learning Competent Historical Documentary Making: Lessons from National History Day Winners. *The History Teacher,* 45**,** 25–43.

Fehn, B. R. H., Kimberly 2013. Producing a documentary in the third grade: Reaching all students through movie making. *Social Studies and the Young Learner,* 25:1, 18–22. National Council for the Social Studies.

Ginzburg, Carlo (1990). Clues: Roots of an Evidential Paradigm. *Myths, emblems, clues.* London: Hutchinson Radius.

Hagerman, Maja (2022). Minnets medium. *Minnesbrunnen : om helgon, skallmätare och hotet mot demokratin.* Stockholm: Norstedts.

Hagerman, Maja (2023). Teaching how to Make the Past Visible. *Audiovisual Symposium Notes 22, November 25, 2022.* Falun: Dalarna University.

Häggström, Margartha & Örtegren, Hans (2017). *Visuell kunskap för multimodalt lärande.* Lund: Studentlitteratur.

Jamissen, Grete, Hardy, Pip, Nordkvelle, Yngve. & Pleasants, Heather M. (2017). *Digital storytelling in higher education : international perspectives.* London, United Kingdom, Palgrave Macmillan.

Kleinberg, Ethan (2017). *Haunting history:for a deconstructive approach to the past.* Stanford, California: Stanford University Press.

Landsberg, Alison (2004). *Prosthetic memory : the transformation of American remembrance in the age of mass culture.* New York: Columbia University Press.

Landsberg, Alison (2015). *Engaging the past : mass culture and the production of historical knowledge.* New York: Columbia University Press.

Ludvigsson, David (2003). *The historian-filmmaker's dilemma: historical documentaries in Sweden in the era of Häger and Villius.* Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Marks, Laura U. (2000). *The skin of the film: intercultural cinema, embodiment, and the senses.* Durham, N.C.: Duke Univ. Press.

Mourenza, Daniel (2020). *Walter Benjamin and the aesthetics of film.* Amsterdam: Amsterdam University Press.

Mral, Birgitte. & Olinder, Henrik (2011). *Bildens retorik : i journalistiken.* Stockholm: Norstedt.
Nichols, Bill (2017). *Introduction to documentary.* Bloomington, Indiana, Indiana University Press.
Ohler, Jason B. (2013). *Digital storytelling in the classroom : new media pathways to literacy, learning, and creativity.* Thousand Oaks, California: Corwin.
Rosen, Philip (1993). Document and Documentary: On the Persistence of Historical Concepts. *In:* Renov, M. (red.) *Theorizing documentary.* New York: Routledge.
Rosenstone, Robert A. (1988). History in images/History in words: Reflections on the Possibility of Really Putting History onto Film. *American Historical Review,* 93**,** 1173–85.
Rosenstone, Robert A. (2006). *History on film/film on history,* Harlow, Pearson/Longman.
Schul, James E. (2009). *Historical practices and desktop documentary making in a secondary history classroom.* ProQuest Dissertations Publishing.
Schul, James E. 2013. Film pedagogy in the history classroom: Desktop documentary-making skills for history teachers and students *The Social Studies,* 105:1, 15–22. Routledge.
Slávic, Andrej (2016). Microhistory and the Cinematic Experience: Two or Three Things I Know about Carlo Ginzburg. *In:* Bärtås, M. & Slávic, A. (red) *Microhistories.* Stockholm: Konstfack.
Strandroth, Cecilia (2009). På forskningsresa i det digitala bildarkivet : ett brukarperspektiv. *In:* Anna Dahlgren, Pelle Snickars (red.) *I bildarkivet:om fotografi och digitaliseringens effekter.* Stockholm: Kungl. biblioteket.
Stubbs, Liza (2002). Ken Burns Emotional Archaeologist. *Documentary filmmakers speak.* New York: Allworth Press.
Thanouli, Eleftheria (2019). *History and film : a tale of two disciplines,* New York, NY: Bloomsbury Academic.

LOTTA STÅL OCH ANNA-MARIA BLOMKVIST

Berätta om lokal historia med en kort dokumentärfilm – ett sätt att få ungdomar intresserade av historia

Kan elever med brev, fotografier, dagböcker och andra spår berätta med film om enskilda människor och skeenden i den lokala historien? I det här kapitlet redogör vi två gymnasielärare för vårt samarbetsprojekt där vi lät eleverna få utforska arkivmaterial och källor genom filmarbete. Kapitlet innehåller en beskrivning av vår arbetsprocess och konkreta exempel på de elevarbeten som blev resultatet av projektet.

Det var en dag i juni 2021, terminen var avslutad och vi, Anna-Maria Blomkvist, lärare i religion och historia, och Lotta Stål, lärare i bild och media, kunde börja tänka på höstens planering och vårt kommande projekt i kursen Historia 3 för gymnasieskolan**.** Vi hade bestämt oss för att samarbeta i undervisningen och låta eleverna genom filmarbete få utforska och levandegöra arkivmaterial och källor. De skulle med brev, fotografier, dagböcker och andra spår berätta med en egen kortfilm om enskilda människor och skeenden i den lokala historien, och vi drog upp riktlinjerna för hur våra elever i årskurs 3 på Samhällsvetenskapsprogrammet på Högbergsskolan i Ludvika skulle få arbeta med kursen under höstterminen. Lektionsplanering, uppgiften och arbetsmetoden behövde skrivas ner och lärararbetet satte igång. Vi hade fått 2 x 90 minuter lektion i veckan på schemat, där Lotta tjänstefördelats på en timme per vecka under en termin.

Målet för oss var att få eleverna nyfikna, intresserade och göra det synligt, det som finns bevarat i både lokala arkiv och digitala arkiv, som gamla dokument, fotografier och rörliga bilder med historisk dokumentärfilm som undervisningsmetod. Fördjupningskursen i historia syftar till att eleverna ska lära sig mer om den lokala historien och om de miljöer och kulturarv som finns i deras närhet. Och i våra trakter runt Ludvika handlar det till stor del om gruvor, hyttor och byggnader som berättar om gruvhanteringen och människorna som levde och verkade här. Eleverna skulle få möjlighet att använda och tolka flera olika historiska källor och redovisningsformen skulle bli en kort dokumentärfilm på ca 2–5 minuter med en berättarröst. Utifrån

våra tankar om momentet skrev vi ett planeringsdokument som sedan utvecklades till den uppgiftsinstruktion som eleverna fick ta del av och utgå ifrån (se bilaga 1).

Projektets koppling till ämnesplan och lokala arkiv

Ämnesplanen säger att kursen Historia 3 ska syfta till att:

> […] Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla kunskaper om olika samband i tid och rum för att på så sätt utveckla en förståelse för historiska samhällsförändringar[…] Att arbeta med historisk metod ska ingå i undervisningen. Det innebär att eleverna ska ges möjlighet att söka, granska, tolka och värdera olika typer av källor samt använda olika teorier, perspektiv och verktyg som förklarar och åskådliggör historiska förändringsprocesser. I undervisningen ska eleverna ges möjlighet att presentera resultatet av sitt arbete med hjälp av olika uttrycksformer, såväl muntliga och skriftliga som digitala.[1]

Eleverna skulle med vår uppgift få lära sig att söka, bearbeta och sammanställa historiskt källmaterial, genom arkiv, muntlig historia eller digitala media. På så sätt skulle de också få möjligheter att öka kunskapen om den lokala historien, kulturmiljöer och kulturarv. Det kunde exempelvis handla om objekt inom Ekomuseum Bergslagen, gruvor och hyttor, samt byggnader och händelser i kommunen som kan kopplas till större förändringsprocesser.

Redovisningsformen som Anna-Maria tidigare använt i den här kursen var ett skriftligt arbete. Nu var frågan: skulle eleverna kunna utforska och levandegöra källor med film istället? Vad skulle det nya arbetssättet innebära, vilka insikter skulle eleverna få med filmarbetet utöver sådana de får när de skriver? Det var tankar som kom upp i ett samtal tillsammans med Lotta, som under 2020 gått kurserna *Berätta med film om kulturarv och historia,* och *Fortsätt berätta med film om kulturarv och historia* under ledning av Maja Hagerman, författare, dokumentärfilmare och konstnärlig lektor i bildproduktion på Högskolan Dalarna. Kurserna handlade om att filmmediet har en möjlighet att återge mer än text och ord från källor och dokument. Det finns en materialitet och kroppslighet som också kan förmedlas, att ta och känna på materialet kan ge en känsla av kontakt med det förflutna, vilket Maja Hagerman berättar om i sitt kapitel i den här antologin. Det var framför allt detta perspektiv på källor – som något fysiskt och faktiskt – som gjorde att vi bestämde oss för att låta eleverna på Historia 3 prova att redovisa sina arbeten med en kort historisk doku-

[1] Skolverket (2011).

mentärfilm på ca 2–5 minuter. Tanken var alltså att vi skulle låta dem göra något som liknade den metod som användes under utbildningen vid högskolan vid framställandet av Lottas och kursdeltagarnas kulturarvsfilmer.

Vi tog reda på vilka arkiv vi skulle kunna besöka och som finns i vår närhet, och vilka digitala arkiv som var viktiga för eleverna att få kännedom om. Filmarkivet i Grängesberg, som är en underavdelning till Kungliga Biblioteket, ligger i Ludvika kommun och där bevaras det rörliga kulturarvet med teknik där man digitaliserar äldre filmer och sedan arkiverar filmrullarna i gruvans gamla lokaler i lämpliga temperaturer[2]. I Ludvika finns även det nybyggda Regionarkivet, som förvarar handlingar åt regionen och Ludvika kommun. Och vid hembygdsgården finns det mindre Ludvika Hembygdsförenings arkiv, där mycket av den lokala historien finns bevarad och tas om hand av ideella krafter, precis som på många andra orter i Sverige.

Introduktionen och övningen Lära sig leta i digitala arkiv

Som en inledning till uppgiften fick eleverna se Lottas film om en indelt soldat, *Den siste soldaten*, som gjordes under kursen vid Högskolan Dalarna.[3] När vi tillsammans med eleverna tittade på filmen kunde vi stanna upp och visa på alla de arkiv och källor som varit viktiga för sökandet av fakta och för berättandet i filmen. Med ingående beskrivningar av hur sökandet i riksarkiv, akter och dokument går till, ville vi förmedla spänningen i att hitta källorna. Det var viktigt för eleverna att först få kunskaper om de digitala arkiven och hur sökvägarna fungerar, innan de satte igång med uppgiften att söka och skriva ner vad de hittade om ”sitt valda ämne”. Ett par lektioner fick de träna att använda digitala arkiv för att hitta källor, där de sökte med huvudordet ”Ludvika” och sedan en valfri by i kommunen som underrubrik. Vi började tillsammans med att besöka **Lantmäteriets historiska kartor** på Lantmäteriets hemsida, och eleverna hittade gamla handmålade skifteskartor från 1700-talet, som några elever senare använde i sina filmer.[4] Här startade insikten om vad som faktiskt finns bevarat, att platser de känner till har ett förflutet, och möjligheterna att anlägga ett historiskt perspektiv på dessa platser.

Eleverna lärde sig vidare att hitta tidningsartiklar med samma sökord i **Kungliga Bibliotekets** tidningsarkiv.[5] Martin, en elev som senare under projektet gjorde en film om *Flogbergets gruva*, hittade exempelvis på så sätt en artikel i Dalabladet från

[2] Filmarkivet Grängesberg, underavdelning till KB.

[3] Stål (2020).

[4] Lantmäteriet (u.å.), Historiska kartor.

[5] KB (u.å.) Av upphovsrättsliga skäl måste man vara på ett högskolebibliotek för att fritt ha tillgång till artiklar publicerade efter 1907.

6 september 1906 som berättade om en skolklass från By folkskola som gjorde en skolutflykt till gruvan:

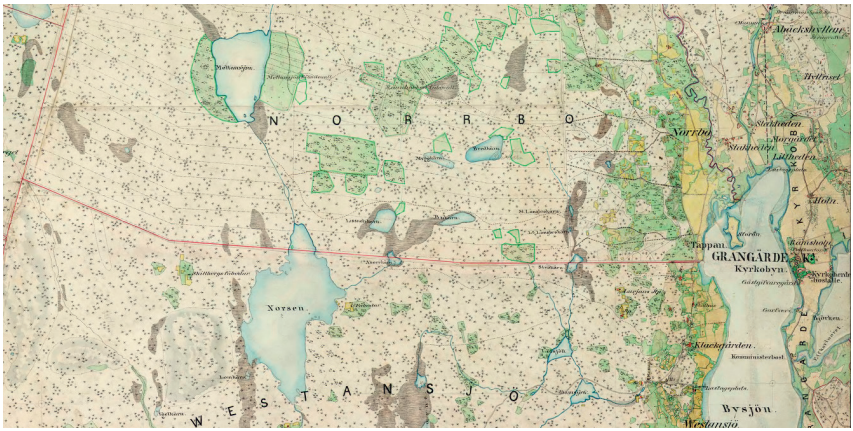
> Bref från Norrbärke: […] en del barn fingo en promenad på mera än två och en half mil den dagen. Tåget gick med två svenska flaggor i spetsen, som vajade för vinden, och som barnen buro turvis, än af flickor, än af gossar […][6]

Tidningsartikeln kunde både citeras och visas i Martins film, och han reflekterade över hur otroligt lång stäcka barnen gått och vilken väg de gick eftersom han kände till platser de passerat.

Brev som källa och även dagböcker visade sig för flera elever vara laddade med stark koppling till det förflutna, att man förr både ”tänkte och kände som vi”, blev tydligt för flera, bland annat för eleven Natanael som kunde läsa om hur uttråkad en yngling kunde känna sig över att behöva delta på flera nyårsfiranden i början av 1900-talet (se nedan). Även Maria de Laval skriver i sitt antologikapitel om hur ett brev kan påverka eleverna starkt.

[6] Citat från elevers arbeten återges med elevernas medgivande. Elevernas namn är fingerade utom i de fall då de medgivit att vi får hänvisa till deras publicerade filmer.

Grangärde



Karta från 1866

Laxsjö hytta 1911.
Foto av Emil Karlsson

Bild 7.1. I övningen "Lära sig leta i digitala arkiv" sparade elevema vad de hittade om sin by på ett A4 som en inlämningsuppgift.

Filmarkivet.se: 1909 Filmen visar inledningsvis stadsbilder av Kristinehamn, bland annat av Mora-Väneins järnvägs administrationsbyggnad. Vi får följa med på järnvägsresa mellan Ramnäs-Ludvika. Avslutningsvis visas bilder av Ludvika.

En film om *ASEA – Ludvikaverken*[7] fanns som stumfilm på **Filmarkivet.se** och väckte elevernas intresse när vi gick igenom de rörliga bildernas arkiv, den berättade om arbetet vid de olika avdelningarna på företaget, om flanerandet på stadens gator och

[7] ASEA (1917).

resenärer som steg av och på vid järnvägsstationen. Många av elevernas familjer har i generationer arbetat på ASEA (idag Hitachi) och några byggnader kände de igen eftersom de fortfarande finns kvar. Ett par elever kunde senare använda korta sekvenser ur liknande filmer till sin egen film för att beskriva platser och händelser, då en del filmer vid Filmarkivet.se inte har några användarrättigheter och är fria att använda.

Inslagen med arkivfilm fungerade bra för eleven Erik som under projektet gjorde en film om *Morgårdshammars mekaniska verkstad*, och som kunde visa hur ingenjör Carl Östlunds universalvalsverk från 1873 fungerade. Till de rörliga arkivbilderna[8] i sin film kan man höra Erik berätta och samtidigt se det heta järnet valsas till: *”plattstänger i mycket långa längder, och med för tiden otroligt snäva toleranser”.* Filmerna av historisk tid är viktiga, skriver Maja Hagerman i sin antologitext, de dokumentära inspelningarna är redskap för minnet och kan berätta för eleverna hur till exempel ett valsverk fungerade vid sekelskiftet. Filmen kan spelas långsammare och bromsas upp, och det går att titta närmare på vad som händer.

Anna-Maria använde också några lektionstillfällen för att eleverna skulle få bättre insikt om hur digitaliserat källmaterial från **Riksarkivet** fungerar. Det var en resurs som flera elever senare använde i sina filmer, särskilt utdrag ur kyrkoböckerna, både som fotografier av dokument och i berättandet. Några få rader var ibland den lilla information som fanns om tragiska öden som drabbat familjer, om barn som dog tidigt och namn på platser som personer härstammade ifrån.

Studiebesöken

Regionarkivet var det arkiv som hade möjlighet att ta emot klassen med ett studiebesök. Guiden lotsade oss genom rummen och eleverna fick hjälpa till att flytta och dra hyllorna i de olika avdelningarna som var indelade i färger. I den blå avdelningen fanns brukens historia och en mängd pärmar från bland annat Morgårdshammars mekaniska verkstad. Eleven Erik, som tidigt hade valt det företaget som ämne för sin film, hittade både protokoll för årsproduktioner och vackra middagsmenyer från ett jubileumsfirande som företaget haft. En av eleverna blev mycket förvånad och lite generad när hon hittade sin pappas avgångsbetyg från gymnasieskolan. Alla dessa protokoll från klasskonferenser i Ludvika Kommun, hyllmeter med pärmar, väckte förundran – sparas allt det här? frågade sig eleverna. Deras förvåning var stor över allt material som arkiverats från olika skolor, och annat som arkiverats i relativ närtid, som sjukvårdens alla journalanteckningar. Guiden förklarade att samtida material av känslig natur har sekretessprövning för att vara tillgänglig för forskare. Förvåningen var större över att det relativt nutida materialet är sparat, än den äldsta skriften i arkivet, Ludvika bruks anteckningar från 1600-talet.

[8] Filmarkivet.se (1909), SF 2071.

Några elever återvände på egen hand till Regionarkivet efter att de bestämt sig för vilket ämne de skulle undersöka och skriva om inför filmarbetet. De kontaktade arkivet och fick tillgång källor och ett litet studierum på arkivet.

Bild 7.1. Studiebesök i Regionarkivet, Ludvika, ht-21. Foto: Lotta Stål.

Tidsspannet som eleverna skulle undersöka sträckte sig från ca 1800 fram till mitten av 1900-talet. Vi presenterade efter studiebesöket ett antal områden och objekt i kommunen som kunde vara intressanta och möjliga för eleverna att välja: Ludvika Herrgård, sädesmagasinet på Hammarbacken, ASEA-verkstäderna, Cassels donation (konserthall och kulturhus i Grängesberg, invigt 1900), smedsbostäderna, hyttorna i området och äldre bevarade byggnader. Eleverna fick själva välja ämne utifrån vad de tyckte var intressant när de gjorde research. I sökandet efter platser och byggnader kunde eleverna ledas vidare till en speciell händelse, ett dokument, ett foto eller brev som berättade något om någon person eller en familj. Det uppstod frågor under sökandet som eleverna diskuterade med oss lärare innan vidare forskning. Som vi ser det har eleverna i årskurs 3 en mognad och kunskap som gör att de kan arbeta med att formulera frågan efter vad de hittat i källmaterialet. De fann äldre fotografier och jämförde hur det ser ut på samma plats idag, läste brev eller tidningsurklipp om olika händelser och då uppstod intresse att fördjupa sig i ämnet. Ofta fanns det en personlig koppling, som att eleven själv eller en förälder hade jobbat på platsen eller att de idag bor i närheten. Möjligheten att komma med egna förslag från början fanns också, och flera elever hade redan hört via muntliga källor berättelser om släktingar eller andra personers livsöden, och ville forska vidare om det.

En gripande berättelse var *Pigan i Västermoren*, en film av eleven Asta. Den hand-

lar om Selma, som var född 1903 och arbetade som piga i Astas släkt under tre generationer, men under alla år sörjde att hon aldrig fick ta med sina egna barn till gården. I kyrkoarkivet hittades några rader om Selmas käre men bortadopterade son: *”Olyckshändelse, drunkning under lek”*. Filmen blev en stark upplevelse, med släktens berättelse om Selma, nutida filmklipp från gården där hon arbetade, de få raderna om sonens drunkning och ett tidningsurklipp om hennes andra son. ”Filmandet som undersökning handlar också om filmmediets speciella förmåga att sammanföra. Montaget i sig, själva klippningen, hur bilder och ljud sätts ihop /…/ genom att sammanföra spår av olika typer utnyttjar man också filmmediets speciella förmåga att få det att mötas som annars inte möts för att skapa vissa upplevelser hos betraktaren”, skriver Maja Hagerman.[9] Föremål, dokument och foton kan ”återvända” till de platser där de från början hörde hemma. Filmen om Pigan Selma visar hur stark en berättelse kan bli när man kan blicka ut i landskapet och i arkivet samtidigt.[10]

Vi gjorde också ett studiebesök hos den lokala hembygdsföreningen i Ludvika efter att eleverna bestämt sig för vilket ämne de ville fördjupa sig i. En mindre grupp elever följde med till det lilla arkivet vid Ludvika Gammelgård, ett industrihistoriskt friluftsmuseum med byggnader och gruvmuseum som invigdes på 1930-talet. En smal trappa ledde oss ner till två små utrymmen i källaren, där en av de gamla damerna visade oss vad som finns arkiverat. För eleven Marianne som kommer från Syrien blev det intressant att ta reda på mer om hembygdsforskaren Karl Erik Forslund, grundare av Gruvmuseet och Ludvika gammelgård, eftersom hon tidigare besökt gammelgården med flera äldre personer när hon hade sommarjobb inom hemtjänsten. För de elever som flyttat till Sverige under sin uppväxt och som inte hade någon koppling till den lokala historien, gav vi lärare förslag på platser som de kände till och varit på under sin tid i Ludvika.

Arbetet med lokalhistoria gav möjligheter till reflektioner över Ludvikas historia för de inflyttade eleverna från andra länder, en ”ögonöppnare” kring stadens historia skriver Maria De Laval i antologikapitlet om arbetet med Norrköpings industrihistoria, vilket är en bra beskrivning. Marianne fick insikt om att gruvmuseets byggnader var ditflyttade för att berätta om gruvnäringen och hittade i arkivet den tidningsartikel som berättade om själva invigningen av museet, som hon filmade och hade med i sin film.

Eleverna letade med frenesi i hembygdsföreningens arkiv bland de gamla svartvita fotografierna och var mer målmedvetna vid det här besöket, eftersom de nu visste vilka ämnen de skulle skriva om. De fick uppleva den materialitet och kroppslighet som finns i att vara i ett fysiskt arkiv, och som går att förmedla på film, och som inte fanns i sökandet i de digitala arkiven. Vem hade tagit bilderna, när och varför? Från vilka vink-

[9] Citat från Hagermans kapitel i den här antologin (s. 163).

[10] Petterson (2021).

lar? Såg det ut så här då? Många olika sorters förflutet finns i ett fotografi. Två elever sökte efter Storgatans historia, Ludvikas äldsta gata. Det var Majken och Maria som bestämt sig för att skriva och göra en film om detta, och till det ämnet fanns här många svart-vita fotografier och pärmar med tidningsartiklar. Mycket av informationen visade sig handla om alla bränder som härjat längs Storgatan de senaste hundra åren, och deras projekt tog en ny riktning med fokus på bränderna istället för gatans historia och uppbyggnad – *Storgatan och bränderna* blev nu temat, och de försökte lägga ett pussel med bilder i tidningsartiklarna och fotografierna för att få en helhetsbild.

Bild 7.2. I den lokala hembygdsföreningens arkiv fann eleverna många svart-vita fotografier till sina filmer. Eleven Maria uttryckte efter besöket: "Jag var i hembygdsföreningens arkiv och fick vara där och leta med några fler i klassen, det var en häftig upplevelse". Här tillsammans med eleven Natanael. Foto: Lotta Stål.

På hyllorna fanns också ett stort källmaterial och mycket att läsa om Ludvika Bruk, som anlades som kronobruk när Gustav Vasas sändebud fann den mäktiga forsen, och var sedan i bruk fram till 1920. Ur Brukspatron Hülpers anteckningar i arkivet från 1757 beskrivs bruket: *"…som ett av de fördelaktigaste och största jernverken i höfdingadömet"*. Eleven Natanael, som valt bruket som sitt ämne, hittade inte bara fakta om brukets tillkomst och ägandeförhållanden till sin film, utan även känsloladdade dagböcker skrivna av en ung Edvard Roth, vars far Carl Reinhold Roth drev Ludvika bruk från 1836. Om ett nyårsfirande skriver han: *" På språng från klockan elva till midnatt på nitton ställen, därav blev jag emottagen på elva. Bra dumma dessa nyårsbesök, och utan all mening"*. Natanael reflekterade över hur tankar hos en ung man inte skiljer sig så mycket från tankarna hos dagens unga män. Edvard som under 1800-talets senare

del själv blev brukspatron vid Ludvika bruk skriver också kärleksfullt om sin Laura som kom att bli hans framtida hustru. Orden om Laura gjorde intryck på Natanael liksom att fysiskt få hålla i det brevet. Han citerade Edvard i sin film, och filmade brevet fysiskt och även Roths äng, den engelska parken, där Edvard planterade träd i en viss ordning så att de på latin formade hustruns namn. Det är träd som finns kvar än idag.

Metoden och arbetsgången för filmarbetet

Nu satte elevernas arbete med det som skulle bli deras film igång. Alla elever hade efter introduktionen och studiebesöken hittat ”sina ämnen” och börjat skriva ner vad de hittat om ämnet i både digitala och fysiska arkiv. Samtidigt hade de börjat samla in och spara ner bilder och dokument. Eftersom den här klassen inte var en grupp som var van att arbeta med bilder och filmer så behövdes också en genomgång av hur man sparar bilder och vilken upplösning de ska ha för att det ska bli en tydlig och bra bild på film. De skulle använda sina egna mobiler för att fotografera av de fotografier som de hade tillgång till, och bilder ur böcker som var användbara.

Mobilen skulle också användas för att filma eventuella dokument och filmklipp från de historiska platserna de valt, så som de ser ut idag. Om någon ville arrangera och filma en ”spelad scen” som att någon skriver ett brev eller håller i ett dokument, eller går till en viss plats så var det också möjligt. Klassen fick en kort lektion i filmkunskap om olika bildutsnitt, så som översiktsbild, halvbild, närbild och om bildformatet i filmen.

Allt material som eleverna hittade om sina ämnen, bilder, filmklipp och gamla dokument skulle sparas i en och samma mapp på deras dator, även texten de skrivit om sitt ämne efter alla efterforskningar, en sammanfattning på ca tre sidor med källförteckning. Den texten skulle skickas in till Anna-Maria, som en inlämningsuppgift i kursen. En kopia skulle även skickas till Lotta för att få feedback på textens innehåll om vad som var lämpligt att lägga fokus på i berättarrösten.

Arbetet med mappen delades in i fyra steg. Det första steget innebar att de skulle skapa själva mappen med material till filmen. De olika material som de skulle samla i mappen specificerades i uppgiftsinstruktionen (se Bilaga 1). I steg 2 skulle de filma nutida klipp från platsen och spara i mappen.

Det tredje steget innebar att eleverna skulle planera sitt bild- och ljudmanus och börja spela in sin berättarröst. Den skrivna sammanfattningen på ca tre sidor som eleverna skickat in till oss lärare skulle de nu korta ner till ett A4 med det mest intressanta och relevanta för att använda som berättarröst i sina filmer. Inspelningen av ljudfilen kunde läsas in i röstinspelaren direkt i elevernas egna mobil eller i en mikrofon med bättre ljudkvalitet. Här kom eleverna till ett moment som de inte kände sig bekväma med inledningsvis, ”höra sin egen röst” var något lite pinsamt, men de vande sig vid tanken allt eftersom de läste högt för att öva på sin text. Eleverna kom

Jag bor i gruvbyn Västermoren, som idag är en liten by omfattande flera gårdar och sommarställen. De närmaste gruvorna ligger bara 5-600 meter från byn.	Film från västermoren (nutid)
Erik Eriksson, min mormors mormors far köpte Övre Gården år 1869.	Bild/film på Erik Eriksson från bärkebygd
I Arbetarbladet så kan vi läsa hans dödsannons.	Tidningsartikeln i Arbetarbladet
Idag bor min mormor och morfar i Övre Gården, och en dag kanske någon i min familj får ta över.	Film från gården med mormor och morfar med på filmen (nutid)
Pigan Selma Jansson föddes år 1903, och kom till gården år 1937 vid 34 års ålder.	Kyrkoarkivet (selma födelse)
Vid den tiden hade hon tre barn, två söner och en nyfödd dotter.	Kyrkoarkivet (gun födelse)
En av sönerna var med på hemmet där Selma befann sig under födseln, men fick inte följa med när hon och den nyfödda flickan hamnade på gården där mormors mormor och morfar levde. Han blev istället bortadopterad till en familj i närheten av byn.	Bilder/filmer från byn? (nutid/dåtid) Miljö? Sjukhus/hem?

Bild. 7.3. Bild- och ljudmanus, ett exempel på hur texten delats upp och bilder/rörliga bilder matchats till texten.

till insikten att alla andra också skulle höra sin egen röst, och att det faktiskt var samma sak som att stå och redovisa inför en klass. Planeringsverktyget för att med film kunna berätta ”sin historia” blev det Bild- och ljudmanus som eleverna fyllde i efter att rösten var inspelad (se exemplet bild 4). Texten som tillhörde berättarrösten delades upp i sekvenser, och till de olika sekvenserna matchades ett fotografi, ett dokument eller ett filmklipp som skulle visas samtidigt i filmen när rösten berättar något om det, eller något som kan kopplas till det. Här kunde eleverna planera för att gå ut och filma ytterligare nutida filmklipp om de kom på något passande till bildmanuset som de missat vid tidigare filmning.

Under arbetet med bild- och ljudmanus hjälpte vi eleverna med visuella förslag, speciellt där fotografier och dokument saknades när de berättade om en person eller en händelse. Vi gav förslag på symboliska bilder eller filmklipp, som exempelvis när mer känsloladdade delar i berättelsen lästes upp. De finstämda orden kunde läsas till en vajande blomsteräng eller en utflykt kunde berättas med ett filmklipp som följer en skogsväg framåt samtidigt som berättarrösten beskriver vandringen.

Till filmen om *Storgatan och bränderna* berättades i en del av filmen om Ludvika Stadshotell där man kunde ta sig en snaps, och om tårtor som skulle levereras av Wickbergs konditori till kung Gustav V under jakten i Bergslagsskogarna. Eleverna Majken och Maria köpte en tårta som de filmade när de skar upp. De ordnade också med antika snapsglas och hällde upp vatten i motljus. De arrangerade scenerna gav liv åt filmen. Korta filmsekvenser från *Filmarkivet.se* användes också som material där elevernas filmer hade luckor och de saknade material för berättandet, främst gällde det stadsmiljöer och om industrialiseringens framväxt i hyttor och verkstäder.

I det fjärde steget var det dags att redigera filmerna med hjälp av elevernas bild- och ljudmanus. Ljudfilen med berättarrösten lades samman med de arkivbilder och filmklipp som eleverna hade i sina mappar. Till filmen lades också ett musikspår i bakgrunden och en titel. Lotta som var handledare för filmklippningen hjälpte till med redigeringen i programmet Adobe Premiere, ett redigeringsprogram för film som används i skolans medieutbildningar. I det här skedet var det av stor betydelse för Lotta, och några medieelever som hjälpte till, att de kunde följa det bild- och ljudmanus som fanns till varje film tillsammans med historieeleverna vid redigeringen. Även om man har ett bild- och ljudmanus att följa, så händer det saker med materialet vid klippningen. Den bild som eleven tänkt skulle passa till en viss del av berättarrösten, visar sig passa bättre till något annat. Olika delar av det material man samlat in börjar tala med varandra när man lägger upp dem på timeline.[11] Nya samband och kombinationer blir synliga när ljud och bild

[11] Se Maja Hagermans kapitel i den här antologin.

möts, berättarrösten driver filmen framåt, och ibland behövs ett jämkande mellan bild och ljudspår för att få betraktaren att se på filmbilderna på rätt sätt.

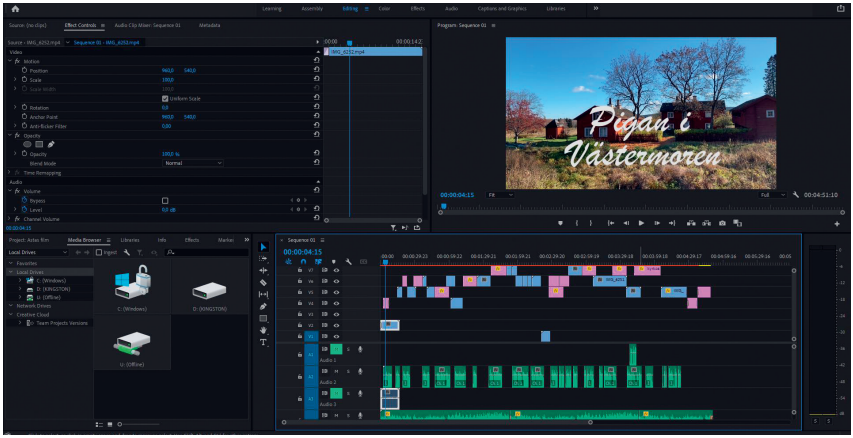


Bild 7.4. Pigan i Västermoren på timeline. Skärmdump.

Efter åtta veckor började de första filmerna bli klara. Den inledande processen med studiebesök, skrivande och inspelning av berättarröst pågick under sju veckor, därefter gick eleverna över till att arbeta med andra områden och uppgifter i historia tillsammans med Anna-Maria. Parallellt löpte arbetet på med filmredigeringen då en elev/grupp per vecka fick gå ifrån de ordinarie två lektionerna i Historia 3 för att färdigställa sin film. Elva filmer berättar till slut om den lokala historien under första halvan av 1900-talet och visar historiska spår som lyfts fram ur arkiven. Större delen av eleverna arbetade ensamma med sina projekt, och två grupper valde att arbeta i par. Den muntliga källan var bärande i två av filmerna, en inspelad ljudupptagning från Garpenberg som legat i släktens gömmor under åren, där en person berättar om hur bygdens man bidrog med uppbyggnaden av ortens hembygdsförening. Och en filmad intervju gjordes med en farfar som haft en hockeykarriär i både Morgårdshammars – och Frölunda ishockeyklubb. Förutom personporträtt så var innehållet i flera filmer kopplade till bruken och järnhanteringen i Ludvika och trakterna däromkring. Grängesbergs gruva, Ludvika Bruk, Flogbergets gruva och Morgårdshammars mekaniska verkstad. Specifika platser i kommunen som användes som tema i filmerna var Ludvika Järnvägsstation, Norrbärke kyrka, Gammelgården i Ludvika och Storgatan som idag är gågata genom Ludvika centrum.[12]

[12] I referenslistan finns länkar till de elevfilmer som är tillgängliga.

De färdiga filmernas titlar var:
1. Pigan i Västermoren
2. Bygdens man i Garpenberg
3. Morgårdshammars mekaniska
4. Norrbärke kyrka
5. Flogbergets gruva
6. Storgatan och bränderna
7. Ludvika Järnvägsstation
8. Morgårdshammars hockey
9. Ludvika Bruk
10. Gammelgården-Karl Erik Forslund
11. Grängesbergs gruva

Bild 7.5. Filmen om Storgatan och bränderna, av eleverna Majken och Maria.

Som titlarna visar hittade eleverna många olika lokalhistoriska ingångar tack vare arbetsprocessen. En del fokuserade på enskilda människors liv, som ”Pigan i Västermoren”, andra på viktiga ekonomiska verksamheter som gav många människor sysselsättning, som ”Flogbergets gruva”. Det fanns också möjlighet att intressera sig för dramatiska händelser, som ”Storgatan och bränderna”.

Resultat av samarbetsprojektet

Reaktionerna var mycket positiva när vi tittade tillsammans på filmerna med klassen. Eleverna fick se och uppleva vad deras skrivande och insamlande av arkivmaterial hade resulterat i, med möjlighet att reflektera över innehållet. En filmvisning arrang-

erades också i aulan där skolans alla elever och lärare bjöds in för att ta del av resultatet. Det vi inte räknat med i inledningen av projektet var att filmerna också skulle få ett stort allmänt intresse. Under historiedidaktiska nätverksträffen i Falun 2022 visades några av elevernas filmer och vi berättade om projektet tillsammans med Maja Hagerman[13]. Ett par visningar har även gjorts efter att eleverna slutat kursen, både för hembygdsföreningens medlemmar och en pensionärsgrupp. Sociala medier gjorde det också möjligt för eleverna att själva publicera sina filmer, om de ville göra det. Eleven Filip som gjorde filmen om sin farfars hockeykarriär under 1960-talet publicerade sin film på Facebook. Det var en filmad intervju med farfar som tittar i sin klippbok med tidningsartiklar och rubriker från februari 1962, om rekordpubliken 6016 personer på läktaren, när Morgårdshammars IF kvalade till division 1. Filmen fick många följare som själva minns matchen. Filip själv uttryckte det så här: *”Det är superkul att andra på FB kan få glädje av något som jag själv lagt mycket tid på”.*

Vi valde i det här projektet att låta eleverna använda redovisningsformen kort historisk dokumentärfilm. Anna-Maria hade med tidigare klasser använt uppgifter från Riksarkivet och Stockholmskällan, där eleverna skrivit om okända personer och deras levnadsöden. Skillnaden var nu att eleverna berättade om personer i sin närmiljö, och i flera fall personer de var släkt med. Det gjorde att eleverna kände en starkare koppling till både personer och platser. Vi upplevde att eleverna blev mer känslomässigt engagerade i arbetet än tidigare. Fysiska brev och dagböcker hade stor påverkan på eleverna, att en person för länge sedan skrivit och hållit i samma brev, och utryckt känslor var något som eleverna själva kunde relatera till. I filmerna kunde de här spåren mötas och med berättarrösten levandegöra elevernas berättelser på ett bra sätt. Det var tydligt att klasskamraterna påverkades starkare när de såg varandras filmer, än vid en muntlig redovisning. Bilder och ljud väcker tankar och känslor, filmbilder blir till minnen hos oss. Även om man inte varit med om det själv, ser man med egna ögon och tar det till sig som ett ”protesminne”[14], men får ändå inte glömma frågan om vem som är avsändaren.

Eleverna lärde sig att använda och tolka de källor som finns i arkiven; de muntliga, böcker, fotografier, brev och spår av enskilda människors berättelser. Intresset för själva sökandet i de fysiska arkiven ökade och visade att det kunde vara både spännande och ge möjlighet till nya upptäckter under vägen, och nya frågor uppstod i ämnet när mer arkivmaterial hittades. En känsla av att komma ”nära historien” in-

[13] På Högskolan Dalarna arrangerades den 15.e årliga nätverkskonferensen i historiedidaktik den 11–12 maj, 2022. Nätverkskonferensen är ett samarbetsprojekt som drivs av historiedidaktiska forskare verksamma vid lärarutbildningar runt om i landet.

[14] Maja Hagerman (2023), s. 49.

fann sig och historia fick ett värde, de förstod vilken resurs och vilka möjligheter som arkiven ger för framtida forskning och som stöd för våra minnen.

Klassen SA20a som deltog i projektet var inte erfarna filmelever eller vana att arbeta med klippning av film, men å andra sidan finns ett kunnande i att använda bilder och rörliga bilder eftersom mobilanvändningen är stor hos många elever. I uppstarten provades några av mobilens funktioner och vi gav eleverna mer kunskap om bildupplösning och filtyper, och de fick en genomgång om olika bildutsnitt i filmberättandet. Arbetsgången och metoden för filmarbetet i de fyra stegen som användes passar även en ovan filmskapare. Vi lärare var i början tydliga med att den kommande bedömningen av uppgiften inte baserades på elevernas kunskaper i filmredigering, utan på skrivandet och på det undersökande av källor som krävdes. En skillnad i bedömningen var exempelvis om filmen blev mer översiktlig eller om eleven lyckades fördjupa presentationen av någon person eller händelse med hjälp av någon källa. Bedömningen betonade också vikten av att använda flera olika källor som grund för den slutliga presentationen.

En del elever ville inledningsvis av projektet styra över sitt filmarbete mer, och hade en tydlig bildidé om hur de ville gestalta sin film och var därför tidigt engagerade i vilka filmklipp som skulle vara med och på vilket sätt de skulle filma. För andra blev arbetet en mer långsam process, och en del elever behövde också mer stöd i planerandet av bild- och ljudmanus med förslag på bildideér och filmklipp som skulle passa deras text.

För framtida liknande projekt, skulle vi välja att låta eleverna arbetar i par, eftersom de elever som arbetade tillsammans kunde diskutera och komma fram till lösningar och förslag till bilder, arkivmaterial och filmklipp mer på egen hand. Det vore också bra att även en medieelev eller filmhandledare kopplas till varje grupp, så att alla filmer blir klara samtidigt. Om man inte har möjlighet att samarbeta med någon som har kunskap om filmklippning, kan ett bildspel med berättarröst vara en enklare variant av uppgiften. Vi vill inspirera andra lärare till att arbeta på liknande sätt. Eleven Maria sammanfattade projektet så här: *”Jag tyckte att det var ett intressant arbete – väldigt annorlunda mot vad man kanske vanligtvis gjort under de här tre åren*”.

Ett särskilt tack till Maja Hagerman som initierade till detta pilotprojekt för att utveckla samarbetet mellan skola-arkiv/museum, där vi representerar gymnasieskolan och kursen Historia 3.

Referenslista

ASEA – Ludvikaverken (1917). https://www.filmarkivet.se/movies/asea-ludvikaverken/

Elevfilmer Ludvika Bruk (2021). https://youtu.be/Va3P3E1MY48, *Bygdens man* (2021) https://youtu.be/KrWojveWNkg och *Morgårdsdhammars mekaniska* (2021) https://youtu.be/qynascJk7ec

Filmarkivet Grängesberg https://www.kb.se/om-oss/kontakta-oss/har-finns-vi.html https://www.filmarkivet.se/movies/grangesberg/

Filmarkivet.se SF 2071(1909). https://www.filmarkivet.se/movies/sf2071/

Hagerman, Maja (2023). *Minnesbrunnen: om helgon, skallmätare och hotet mot demokratin.* Stockholm: Norstedts.

KB (u.å.) Dalabladet 1906-09-06. https://www.kb.se/om-oss/kontakta-oss/har-finns-vi.html

Lantmäteriet (u.å.) Historiska kartor. https://www.lantmateriet.se/sv/kartor/vara-karttjanster/Historiska-kartor/

Petterson, Asta. (2021). Pigan i Västermoren. https://youtu.be/2_wKdqifUa8

Skolverket (2011). Ämnesplan Historia 3 https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-program-amnen-och-kurser-i-gymnasieskolan

Stål, Lotta. (2020). Den siste soldaten. https://www.youtube.com/watch?v=8z5J5srT5vk

Bilagor

Bilaga 1:

HISTORIA 3, arbetsområde Lokalhistoria – med en film som redovisningsform

Syftet är att lära sig mer om den lokala historien, kulturmiljöer och kulturarv, exempelvis objekt inom Ekomuseum Bergslagen, gruvor och hyttor, samt byggnader och händelser i kommunen som kan kopplas till en global förändringsprocess. Metoden för filmarbetet går ut på att lära sig söka i arkiv och digitala arkiv efter dokument, gamla fotografier och rörliga bilder, skriva en text om ett eget valt ämne kopplat till den lokala historien. Spela in en berättarröst utifrån texten och till den lägga fotografier, dokument och filmade filmklipp från platserna idag och göra en kort historisk dokumentär som redovisning. Projektet tar ca sju veckor (två lektioner/vecka). Därefter klipps filmerna med handledare, en lektion per elev, och övriga klassen arbetar vidare med annat arbetsområde.

Lektionsplanering för projektet

1. Vi ser som inledning filmen den Siste Soldaten och Lotta berättar om sitt arbete med filmen med focus på alla arkiv som varit viktiga för sökande av research och för filmen. Lotta stoppar/visar stillbilder på arkivmaterial och berättar hur och var de hittats: Krigsarkivet, Riksarkivet, Filmarkivet.se, Kungliga biblioteket, Hembygdsföreningar i Ludvika och Smedjebacken, Tekniska museét, Lantmäteriets historiska kartor

2. Eleverna ska efter genomgång av Anna-Maria, hur man hittar i arkiven, träna sig i att leta i de olika arkiven efter dokument och bilder. De söker i denna korta övning med sökordet ”Ludvika” och sedan en underrubrik med en by i kommunen. Allt samlas i en mapp och sparas. Detta är en övning inför att eleverna själva ska välja ett ämne att fördjupa sig i, skriva om och hitta bilder och dokument till.

Studiebesök om möjligt: Filmarkivet Grängesberg, Regionarkivet Ludvika lasarett och Hembygdsgårdens arkiv
Uppgiften: Lokal historia med film som redovisningsform.
Tidsspannet sträcker sig från 1800-talet till 1900-talets mitt. Vi lärare presenterar ett antal objekt/områden i kommunen som eleverna kan välja mellan. Ludvika herrgård, sädesmagasinet, ASEA-Magnet, Gammelgården-Karl Erik Forslund, Cassels, Hammarbacken, äldre bevarade byggnader, Klenshyttan, Gräsberg, Grängesberg, Ludvika ström m.m.

Välj efter studiebesök och kunskap om digitala arkiv ett ämne som intresseras dig/er. Gör sedan noggrann research och leta efter information. Sök om du kan hitta; en händelse, ett dokument/ett brev, en person, en familj, en byggnad mm. Använd Krigsarkivet, Riksarkivet, Filmarkivet.se, Kungliga biblioteket, Hembygdsföreningar i Ludvika och Smedjebacken, Tekniska museét, Lantmäteriets historiska kartor.

Steg 1. Gör en mapp där du sparar allt du hittar.
Du ska ha en:
En historisk karta.
En tidningsartikel.
Minst ett dokument, tex ett brev, utdrag ur kyrkoböcker, en tabell, ett kontrakt, en rapport, en husritning, en gammal bok osv.
Minst 3 fotografier med bra upplösning.
Hitta gärna ett rörligt filmklipp på Filmarkivet.se som kan kopplas till ditt ämne.

Steg 2. Filma med mobilen 5-10 nutida klipp från platsen du berättar om som den ser ut idag. Använd olika bildutsnitt och kanske ”spela upp” vissa scener, som att någon skriver eller läser ett dokument eller går till en viss plats.

Skriv ner och sammanfatta vad du fått reda på om ämnet du valt, ca 3-4 sidor med källhänvisning. Lämna in till Anna-Maria.

Steg 3. Din skrivna sammanfattning ska nu kortas ner till max 1 A4 med den mest intressanta informationen för att läsas in som berättarröst. Lämna in till Lotta som hjälper till med inspelningen av rösten.

Lägg in texten till din berättarröst i ett Bild och ljudmanus. Planera vilka dokument du ska ”visa” samtidigt som rösten berättar. Här kan du också planera för att gå ut och filma ytterligare nutida filmklipp om du kommer på något passande till bildmanuset som du missat vid tidigare filmning.

Steg 4. Klipp nu filmen genom att lägga in din berättarröst först, sen lägger du till fotografier och dokument, eventuellt rörliga klipp från Filmarkivet och nutida filmklipp där du har planerat att det ska vara i ditt Bild och ljudmanus, så att det passar till det du säger.

Redovisa för klassen genom att visa din/er film!

/Anna-Maria Blomkvist och Lotta Stål 20210618

FRIDA STARCK LINDFORS

Digitaliserat källmaterial i skolans undervisning – erfarenheter från Stockholmskällan och Sverigeshistoria.se

Den här artikeln diskuterar hur museers, arkivs och biblioteks källmaterial kan vara en tillgång för lärare och elever. Artikeln resonerar kring hur kulturarvet kan bidra till elevernas förmåga till historisk empati, förutsättningar att leva sig in i det förflutna och djupare förståelse för hur historia skapas, bevaras och används[1]*. Artikeln diskuterar också hur de historiska källmaterialen kan göras mer tillgängliga för skolan, de utmaningar som finns i detta arbete och hur de kan överbryggas.*

Texten bygger på författarens erfarenheter från ett mångårigt museipedagogiskt arbete, framför allt med de webb-baserade plattformarna Stockholmskällan och Sverigeshistoria.se.

Inledning

De senaste tjugofem åren har jag arbetat på ett tiotal olika museer och med många olika grenar av museers verksamhet. I botten har jag en examen i kulturhistoriska ämnen, huvudsakligen arkeologi och historia. Jag har arbetat med museipedagogik och visningsverksamhet, med samlingar och fältarkeologi samt med utställningar och programverksamhet. I många av dessa sammanhang har skolan varit en viktig målgrupp.

Sedan 2011 har olika former av digitalt tillgängliggörande varit ett av mina huvudsakliga arbetsområden och jag har haft förmånen att arbeta med både Stockholmskällan och Sverigeshistoria.se.[2] De båda webbplatserna har skolan som målgrupp och bygger på att museer, arkiv, bibliotek och andra kulturarvsinstitutioner samverkar kring att publicera digitaliserat källmaterial ur sina samlingar på en gemensam digital plattform. Webbplatserna har tillkommit vid olika tidpunkter och med olika förutsättningar. Det har i sin tur påverkat innehållet och hur dessa platt-

[1] Skolverket (2021), s. 7–8.

[2] www.stockholmskallan.stockholm.se (lanserad 2006) och www.sverigeshistoria.se (lanserad 2020).

formar är uppbyggda. Grundidén är dock densamma, att göra källmaterial ur kulturhistoriska samlingar lätt tillgängliga och användbara i skolans undervisning.

I min yrkesroll har jag därför ägnat mig mycket åt att försöka förstå hur vi som arbetar på kulturarvsinstitutioner kan erbjuda digitaliserade källmaterial ur våra samlingar på ett sätt som passar undervisningen. Detta har inneburit löpande dialog med lärare, elever och didaktikforskare samt nära samarbete med arkivarier, antikvarier, intendenter, pedagoger och chefer på olika museer, arkiv och bibliotek. Min uppgift har varit, och är, att omsätta detta i praktik på olika sätt. De erfarenheter jag har gjort i det arbetet ligger till grund för detta kapitel.

Plattformarna Stockholmskällan och Sverigeshistoria.se

Både Stockholmskällan och Sverigeshistoria.se startade på engagerade museipedagogers och arkivariers initiativ och togs fram i samverkan med intresserade och kunniga lärare. Grundidén är densamma, att kostnadsfritt tillgängliggöra ett kontextualiserat urval av originalkällor från kulturarvsinstitutioner för skolans undervisning. I båda fallen finns en grundläggande intention att materialet ska vara fritt och lätt att återanvända. Tydlig och standardiserad information om upphovsrätt och återanvändning[3] är därför en självklarhet. Båda webbplatserna utvecklades i projektform och verksamheterna har sedan gått över i linjeverksamhet där en stor aktör har åtagit sig ansvaret att långsiktigt driva dem vidare. Stockholmskällan drivs och förvaltas av Stockholms stad. Sverigeshistoria.se drivs och förvaltas av myndigheten Statens historiska museer.

Stockholmskällan har sitt ursprung i ett samarbete mellan Stadsarkivet och utbildningsförvaltningen i Stockholm i början av 2000-talet som gick under namnet *Historiska laboratoriet*. Lärare och elever fick önska sig källmaterial som digitaliserades på Stadsarkivet, lades på CD-ROM-skiva och skickades till skolan. Detta utvecklades till en webbresurs i samverkan mellan Stockholms stads utbildningsförvaltning, stadsarkiv, stadsbibliotek och stadsmuseiförvaltning (nu kulturförvaltningen). År 2006 lanserades Stockholmskällan på internet. Webbplatsen var på många sätt före sin tid. När de nya läroplanerna introducerades 2011 uppstod en efterfrågan bland många lärare av precis det Stockholmskällan erbjöd.

Grunden i Stockholmskällan är en databas med fotografier, filmer, föremål, dokument, kartor och ljudfiler som på olika sätt är källor till Stockholms historia. Utifrån dessa skapas redaktionella tematexter och lektionsmaterial. På Stockholmskällan finns också ett kartverktyg där historiska stockholmskartor kan jämföras med varandra och med nutida kartor. Stockholmskällan i sin nuvarande form har utvecklats

[3] Creative Commons-licenser https://se.creativecommons.net/om-cc/licenserna/.

inom ramen för olika digitaliseringsprogram i Stockholms stad. När Stockholmskällan var ny var detta den enda tillgängliga plattformen för att publicera digitaliserade källmaterial för de flesta av de deltagande museerna och arkiven. Detta påverkade till en början urvalet och syns fortfarande i databasens sammansättning. Här finns till exempel ett stort antal inventeringsfotografier från Stadsmuseet i Stockholm.[4] Dessa kan förstås bli användbara i en undervisningssituation i något sammanhang men urvalskriteriet, när de publicerades, var snarare att de helt enkelt fanns digitalt tillgängliga och att Stadsmuseet vid den tiden inte hade någon annan plattform för att publicera digitalt material för allmänheten.

Den primära målgruppen för Stockholmskällan har från första början varit elever och lärare. Samtidigt används webbplatsen också av en bred allmänhet samt av forskare, journalister, författare, arkitekter och verksamma inom kulturarvsfältet.

Sverigeshistoria.se

Sverigeshistoria.se byggdes upp under åren 2018–2020 på initiativ av Föreningen för pedagogisk utveckling i svenska museer (Fuism) i samverkan mellan ett tiotal museer i Sverige, myndigheten Statens historiska museer och det historiedidaktiska forskningsprojektet ”Det gemensamma rummet”. Uppbyggnadsarbetet finansierades delvis av Statens kulturråd.

Plattformen utvecklades i ett helt annat digitalt ekosystem. Under de femton år som gått sedan Stockholmskällan såg dagens ljus hade mycket förändrats. De flesta museer och arkiv hade nu stora material digitalt publicerade och tillgängliga för allmänheten via internet. I denna nya situation och med stöd av de erfarenheter som gjorts i arbetet med Stockholmskällan utvecklades Sverigeshistoria.se för att presentera ett mindre urval av källor. Det huvudsakliga innehållet på webbplatsen är lektioner anpassade för olika årskurser. Alla lektioner har sin utgångspunkt i specifika källmaterial från de medverkande institutionerna, ett föremål, ett dokument, ett fotografi eller en plats. Varje lektion testas i klassrum av lärare och elever innan den publiceras på sidan. Plattformens målgruppsfokus är betydligt smalare och tydligare än Stockholmskällans. Innehållsproduktionen är helt inriktad på hur materialet kan användas av lärare och elever. I skrivande stund medverkar ett femtiotal museer över hela Sverige i arbetet med Sverigeshistoria.se

Historia på riktigt

Många elever upplever en ytterligare dimension av förståelse när de kommer i direktkontakt med historiska källmaterial, oavsett läroplanens skrivningar kring historiska

[4] Se till exempel https://stockholmskallan.stockholm.se/post/14082

primärkällor. Ett bra exempel är en gymnasieelevs reaktion vid ett av mina många skolbesök med Stockholmskällan:

”Det är roligt att läsa historia på riktigt. Från dem som faktiskt upplevde den”.

Att läsa *om* prostitution i 1800-talets städer under industrialiseringen är en sak. Att läsa ett brev från sömmerskan Ingrid Johansson skrivet till Sedlighetspolisen den 28 oktober år 1869 om att bli anklagad för prostitution är något helt annat.

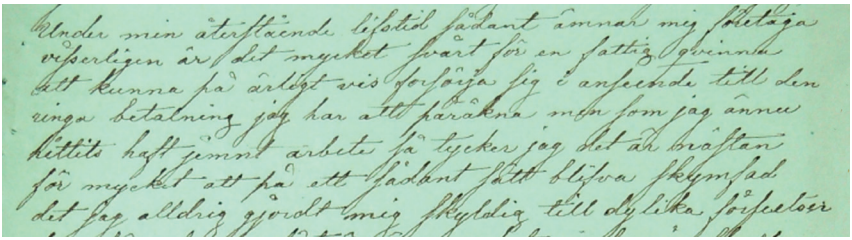


Bild 8.1 Brev från sömmerskan Ingrid Johansson till Sedlighetspolisen i Stockholm år 1869. Stockholmskällan.

> …visserligen är det mycket svårt för en fattig qvinna att kunna på ärligt vis försörja sig i anseende till den ringa betalning jag har att föräkna men som jag ännu hittills haft jemnt arbete så tycker jag det är nästan för mycket att på ett sådant sätt blifva skymfad det jag aldrig gjordt mig skyldig till dylika förseelser…[5]

Mötet med de autentiska materialen ger en djupare förståelse för att de historiska händelserna faktiskt har inträffat på riktigt. I källmaterialen möter vi också de människor som inte tar plats i mer generella historiska beskrivningar. I en undervisningssituation kan originalkällorna ge eleverna direktkontakt med enskilda människors levnadsvillkor och livsöden. Min erfarenhet är att detta bidrar till att göra historieämnet mer levande och ökar förutsättningarna att leva sig in i det förflutna.[6]

Så kan till exempel ett kranium med skador av ett hugg rakt över munnen försätta oss mitt i ett av historiens kända och dramatiska skeenden, Slaget om Visby 1361. Det påminner oss också, med brutal tydlighet, om att de som utkämpade historieböckernas krig var människor av kött och blod.

---

[5] Stockholms stadsarkiv Stockholms stadsarkiv SE/SSA/ÖÄ/Prostitutionsavdelningen/E1, Stockholmskällan https://stockholmskallan.stockholm.se/post/19749

[6] Jfr Skolverket (2021), s. 7.

Bild 8.2. Kranium från slaget vid Visby 1361, inventarienummer 260727_HST, Statens historiska museer.

Vi känner inte till den här mannens namn, men han var en av de gotländska bönder som stupade framför stadsmuren i Visby när de försvarade portarna i slutet av juli 1361.[7] I tre massgravar, undersökta i början av 1900-talet, har kvarlevorna av över tusen män hittats, bland dem många mycket unga, och äldre personer. Många av skeletten har, i likhet med kraniet på bilden, skador av hugg och stickvapen eller armborstpilar.[8]

Historiska händelser, som Slaget vid Visby, illustreras ofta i läroböcker med historieromantiska målningar från 1800-talet, i det här fallet *Valdemar Atterdag brandskattar Visby,* målad 1882 av Carl Gustaf Hellqvist.[9] Även på webbplatsen SO-rummet, som många elever använder, är konstverket den bild som illustrerar händelsen.[10] Den typen av bilder är en utmärkt utgångspunkt för en diskussion om historiebruk, his-

[7] Westholm (2007).

[8] Lektionen ”De döda måste tala”, Sverigeshistoria.se https://sverigeshistoria.se/lektioner/de-doda-maste-tala/

[9] I original på Nationalmuseum, även på museets webbplats: Nationalmuseum (2024).

[10] SO-rummet (2014).

torieromantik, nationalism och anakronistiska inslag. Men bilder är starka och blir, trots texter och diskussioner ändå lätt den dominerande minnesbilden av händelsen. Diskussionen gör sig därför ännu bättre med källmaterial från den faktiska händelsen som referenspunkt.

Den personliga närvaron kan bli högst påtaglig i såväl arkeologiska föremål som brev eller dagboksanteckningar. Det allmänmänskliga och igenkänningsbara blir tydligt, att historiens personer var människor som du och jag. Genom att möta dessa människor i primärkällorna påminns eleverna om att människor som levde för hundra, tusen eller tiotusen år sedan i mångt och mycket liknade dem själva.

Samtidigt kan historiska källmaterial ge eleverna förståelse för att varje tids människor måste förstås utifrån sin tids villkor och värderingar.[11]

Hur det känns att som fjortonåring skriva dagbok om känslor och hemligheter kan de flesta leva sig in i och förstå. Men eleverna behöver större kännedom om fjortonåringens samtid för att kunna förstå vad det innebar att som pojke år 1907 älska andra pojkar. Eleverna behöver en historisk referensram[12] rörande tidens lagstiftning samt sociala och religiösa normer både för förståelsen av källorna och för att kunna utveckla sin förmåga att ställa relevanta historiska frågor till dem.[13]

Historien hände här!

Till och med årskurs sex har läroplanens centrala innehåll stort fokus på svenska och nordiska förhållanden. Ämnes- och kursplanerna för högstadiet och gymnasiet fokuserar i sin tur framför allt på de senaste århundradenas historia ur ett större och globalt perspektiv. De övergripande perspektiven är naturligtvis centrala för att elever ska förstå viktiga historiska händelser och skeenden som Förintelsen och Kalla kriget. Dessutom har många elever sina rötter på andra platser än i det område som idag är Sverige och ett globalt perspektiv kan därför vara inkluderande och viktigt för att förstå att vi alla är del av samma större skeende oavsett varifrån vi kommer. Men ett ensidigt fokus på den ”stora historien” minskar chansen att lyfta fram bortglömda och okända historiska personer – som Fritiof från Vänersborg – och ökar samtidigt risken att betydelsefulla händelser i Sverige tappas bort. Sammantaget kan det leda till att elever tar sig ett ensidigt och onyanserat perspektiv på den svenska historien, eller att de får med sig en uppfattning om att historien efter 1700-talet pågick någon annanstans än där de själva lever och bor.[14]

---

11 Skolverket (2011a).

12 Skolverket (2022), s. 179–180.

13 Skolverket (2021), s. 7–8. Se även Patrik Johanssons inledande text i den här antologin.

14 Se Olofsson, Samuelsson, Stolare & Wendell (2017).

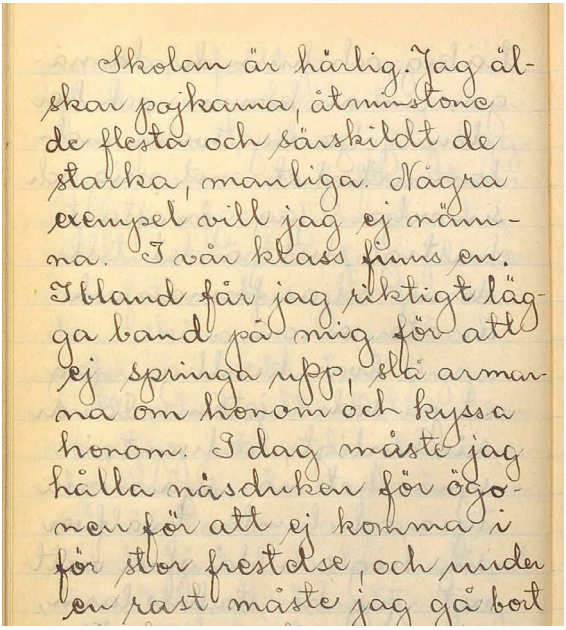

Skolan är härlig. Jag älskar pojkarna, åtminstone de flesta och särskildt de starka, manliga. Några exempel vill jag ej nämna. I vår klass finns en. Ibland får jag riktigt lägga band på mig för att ej springa upp, slå armarna om honom och kyssa honom. I dag måste jag hålla näsduken för ögonen för att ej komma i för stor frestelse, och under en rast måste jag gå bort

Bild 8.3. Ur Fritiof Englunds dagbok 26 november 1907, Stockholms Stadsarkiv.

> Skolan är härlig. Jag älskar pojkarna, åtminstone de flesta och särskilt de starka, manliga. Några exempel vill jag ej nämna. I vår klass finns en. Ibland får jag riktigt lägga band på mig för att ej springa upp, slå armarna om honom och kyssa honom. [15]

Förmågan att använda en historisk referensram för att förstå nutiden och för att ge perspektiv på framtiden[16] kan då bli mindre tillgänglig för eleverna. Insikten att historien pågick även här och formade det svenska samhälle vi delar idag är viktig för förståelsen av samtiden och för att vara rustad inför framtiden. Att komplettera undervisningen kring de mer övergripande historiska skeendena med historiska källmaterial som ger lokala exempel kan vara ett steg på vägen mot en sådan förståelse.

Förståelsen för hur historia skapas och används

Genom att utvalda primärkällor från kulturarvsinstitutioner används i undervisningen öppnas också möjligheter för eleverna att söka sig vidare. Insikten om att det

[15] Stockholms stadsarkiv, Fritiof Englunds samling. Se även Starck Lindfors (2021).

[16] Skolverket (2011a).

finns stora material tillgängliga bidrar till förståelsen att själva historien, till skillnad från det förflutna, skapas i användning av primärkällorna. Förståelsen att källorna kan tolkas och omtolkas, användas och även missbrukas är central.

I den bästa av världar ger tillgång till material från arkiv och museer eleverna förståelse för hur de kan söka och hitta källor till vårt gemensamma kulturarv.[17] Detta kan i sin tur bidra till en känsla av delaktighet i det gemensamma kulturarvet. Det är i grunden en demokratifråga och stärker också förhoppningsvis ”förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingsgrunder.” [18]

De nya läroplanerna 2011 med fokus på källor och källkritik

Jag började min anställning som pedagog och redaktör på Stockholmskällan sommaren 2011, precis samtidigt som de nya läroplanerna för både grundskolan och gymnasiet introducerades. Kursplanernas betydligt tydligare fokus på historiska källor och källkritik förändrade spelplanen både för skolans historieundervisning och för de museer och arkiv som arbetade med att nå skolan med sin verksamhet.

Många av de lärare jag mötte då, särskilt i grundskolan, var inte förberedda för att undervisa utifrån de högt satta målen i de nya läroplanerna. Jag uppfattade det som att de då nytillkomna kraven på att utveckla förmågor kring källor och källkritik var särskilt utmanande.

Vi som arbetade i Stockholmskällans lilla redaktion på utbildningsförvaltningen blev ofta ombedda att komma ut i klassrum och prata om historiska källor. Jag hade då nästan tio år av arkeologi och museipedagogik i ryggen och förvånades ibland över den strikta och, i mitt tycke, lite fyrkantiga syn på historiska källor jag mötte vid en del av dessa klassrumsbesök. I mitt arbete med arkeologi, museipedagogik och föremålssamlingar låg fokus snarare på vad en källa *kan* berätta utöver det som finns beskrivet i översiktsverk och läroböcker. Ute i klassrummen ägnades i stället mycket tid till att förkasta källor som oanvändbara i Weibulls anda.[19]

Källkritik skildes också ofta ut från den övriga historieundervisningen till något eget och historiska originalkällor behandlades separat, ofta utan att eleverna hade förutsättningar för att sätta in dem i sina historiska sammanhang. Jag och min kollega anade ofta att källkritiken ”prickades av” i samband med våra besök.

---

17 Riksantikvarieämbetet (2023), s 13 ff.

18 Skolverket (2011b).

19 Ericsson Wolke (2007). Jfr också inledningen till den här antologin.

Elevuppgifter jag stötte på när jag besökte högstadieklasser under den här perioden kunde till exempel gå ut på att värdera vad en teckning kunde berätta om industriella revolutionen.

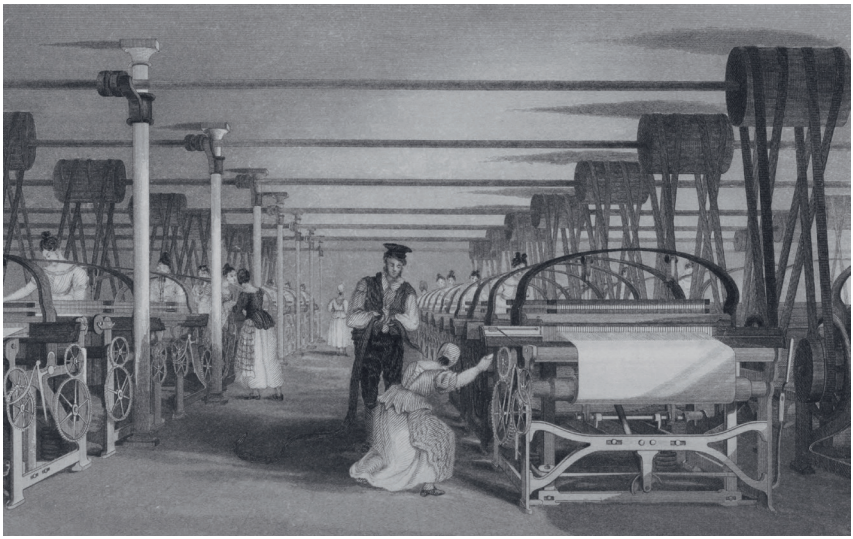


Bild 8.4. Vad kan bilden berätta om industrialiseringen? "Power loom weaving", illustration av T. Allom, Engraver J. Tingle. Ur "History of the cotton manufacture in Great Britain" av Sir Edvard Baines 1835. Bildkälla: Wikipedia, Public Domain.

Men isolerat från andra källor och från mer övergripande kunskaper om sammanhanget berättar ju en enskild bild strängt taget ingenting. Ingen enskild källa kan ju heller berätta om *industrialiseringen.* Vad en källa kan berätta beror ju i slutänden på vilka frågor vi ställer till den. Och att bedöma dess källvärde är omöjligt om du inte också kan analysera i vilket sammanhang den tillkommit. Uppgiften var dock inte att resonera kring detta eller att resonera kring vad bilden visar utifrån kunskaper om industrialiseringen. Uppgiften var kort och gott att svara på om bilden var en ”bra” eller ”dålig” källa till industrialiseringen. Eventuellt var den ursprungliga intentionen en annan men det var så eleverna förstod uppgiften.[20]

Även i kulturarvssektorn innebar 2011 års läroplaner nya förutsättningar för att nå ut till skolan. Många museer och arkiv har barn och unga, eller specifikt skolan, som prioriterade målgrupper. I och med 2011 års läroplan blev material från museer

[20] Mer om instrumentell analys av källor och källorna i relation till de historiska frågorna i Patrik Johanssons inledande kapitel antologin.

och arkiv användbara i undervisningen på nya sätt. Snarare än ett museibesök som ett trevligt avbrott i vardagen behövde lärare tillgång till originalkällor som kunde användas i undervisningen samt stöd och hjälp i sin undervisning kring källor och källkritik.

Samtidigt tyckte många lärare att undervisningen blev mer detaljstyrd än av de tidigare läroplanerna och att tiden inte räckte till för att träna eleverna i de utpekade förmågorna och samtidigt hinna igenom allt centralt innehåll. Många tyckte sig därför inte längre ha utrymme för museibesök om de inte mycket tydligt mötte mål och centralt innehåll i läroplan och kursplaner.[21]

Från museernas sida såg många en risk med att anpassa museipedagogiken alltför mycket till skolans mall. Det fanns en utbredd syn på att museibesöket kan och bör stå för ”något annat” än skolan, att museerna och museipedagogiken kan erbjuda upplevelser som inte kan uppnås i ett klassrum. Här såg man, säkert med viss rätt, att något unikt kunde gå förlorat. De nya förutsättningarna resulterade i en sorts museipedagogisk identitetskris. I arbetsgrupper, på arbetsplatser, på konferenser och i andra museipedagogiska sammanhang gav detta upphov till diskussioner kring ett behov av nyorientering och kring vad det i så fall kunde föra med sig. Vad skulle ett museum vara i relation till skolan? Kunde museerna erbjuda skolan något som anpassades till läroplanen och samtidigt fortsätta vara en unik och egen upplevelse som stod för andra värden än skolundervisningen? Personligen var, och är jag fortfarande, övertygad om att en kombination av dessa två värdefulla delar är möjlig.

Jag uppfattade inte att de arkivpedagoger jag samarbetade med på Stockholmskällan brottades med den här typen av frågeställningar. Det berodde delvis på källmaterialens art. De skriftliga källorna svarade på ett mer direkt sätt mot läroplanernas formuleringar än till exempel föremål och fotografier i museernas samlingar. På arkiven fanns heller inte samma långa tradition och identitet som inom museipedagogiken. På många arkiv uppstod först nu det arkivpedagogiska arbetsfältet och pedagoger anställdes för att arbeta direkt med skolornas tillgång till, och användande av, arkiven.

Mycket av detta var förstås barnsjukdomar och med tiden har jag sett många goda exempel på nyanserat och väl integrerat arbete med källor i undervisningen, både i skolan och på museerna. Fortfarande finns dock mycket att göra för att variationen och mångfalden av källmaterial som används i klassrummen. En grundläggande förutsättning för ett dynamiskt och varierat arbete med källmaterial i skolan är dock fortfarande att lärare och elever har god tillgång till källor som fungerar väl i undervisningen. Och inom det området finns ännu mycket att utveckla i kulturarvsinstitutionernas arbete.

---

[21] Persson (2017).

Digitaliseringen inom skolan och kulturarvsinstitutionerna

Samtidigt som både skolan och kulturarvsinstitutionerna arbetade med att anpassa sin verksamhet efter de nya läroplanerna pågick en annan stor förändring med full kraft: digitaliseringen. Både i skolans och i museernas verksamhet blev digitala verktyg, digitaliserade material och digitala arbetssätt alltmer utbredda. Det hade en mängd olika effekter och utmaningar i båda verksamheterna som är alldeles för omfattande för att gå in på här. I det här specifika sammanhanget innebar digitaliseringen helt nya möjligheter för museer och arkiv att nå ut direkt till klassrummen med sina material. Från skolans sida uppstod också en efterfrågan på lättillgängliga digitala resurser med källmaterial som valts ut och anpassats efter läroplanerna.

Hos en del kollegor som arbetade med museipedagogik, utställningar och samlingar fanns en rädsla för konkurrens från de digitala medierna. Där fanns en oro för att människor inte skulle besöka de fysiska museerna i samma utsträckning om det gick att ta del av museernas samlingar och kunskap digitalt. Det ledde till en sorts protektionism, en ovilja att publicera material digitalt och ibland ett direkt ifrågasättande av om det var en verksamhet som borde prioriteras. Även här fanns liknande farhågor som nämnts ovan – att det unika med museernas fysiska och rumsliga upplevelser riskerade att gå förlorat.[22] Med facit i hand verkar denna oro ha varit obefogad (antalet besök på de svenska museerna har varit stabilt under perioden 2005 – 2019 enligt statistik från myndigheten för kulturanalys).[23]

På samma gång hade digitalisering och digital publicering utvecklats till ett nytt verksamhetsfält inom musei- och arkivorganisationerna. Bland kollegor som arbetade inom det fältet fanns ett nästan motsatt synsätt. Lite tillspetsat innebar det att vi inom kulturarvssektorn borde ägna en stor del av vår tid åt att digitalisera och publicera så mycket som möjligt av vår information i obearbetad form. Här fanns vid den tiden invändningar mot det arbetssätt som Stockholmskällan stod för, urval och kontextualisering utifrån läroplanerna och lärarnas arbetssätt. Den ideala målbilden var i stället att olika målgrupper, inklusive lärare och elever, skulle botanisera i de obearbetade digitaliserade och publicerade samlingarna och skapa sina egna arbetsmaterial och produkter utifrån dem.

När är källorna tillgängliga för undervisningen?

Det som museer och arkiv gör tillgängligt digitalt har andra möjligheter och utmaningar än fysiska museibesök. Fördelarna är många. De digitaliserade källmaterialen är tillgängliga för alla som har internetuppkoppling och någon sorts enhet (dator,

[22] Se vidare i till exempel Phan (2018).

[23] Myndigheten för kulturanalys (2019).

telefon, platta eller smartboard). Det är inte beroende av geografiska avstånd och kräver inga resor eller extra kostnader. De digitaliserade källmaterialen kan också inkluderas direkt i undervisningen i klassrummet och anpassas av läraren för att passa just hens undervisning och de elever som hen för närvarande undervisar.

Det finns också mängder av material i museernas och arkivens samlingar som lämpar sig väl för skolans undervisning och svarar mot läroplanernas mål, kanske framför allt de som syftar till ett källkritiskt förhållningssätt, historisk empati och historiebruk. Här finns också källmaterial som anknyter till de historiska skeenden som lyfts fram i läroplanernas centrala innehåll. Idag finns det också, tack vare den relativt höga digitaliseringstakt som museer och arkiv har hållit under de senaste decennierna, en mycket stor mängd källmaterial tillgängliga digitalt. På plattformen Digitalt Museum finns exempelvis drygt fyra miljoner objekt (framför allt föremål, fotografier och konst) från ett hundratal svenska museer. I arkivens söktjänster finns dokument från hundratals år av svensk förvaltning, föreningsarkiv och privata arkiv i en nästan ofattbar omfattning.

Förutsättningarna för att använda historiska källor från museer och arkiv i skolans undervisning är alltså mycket goda idag. Det kan tyckas som paradiset för lärare och elever, en oändlig resurs av material där det bara är att dyka in för att hitta de perfekta primärkällorna för undervisningen.

Utifrån detta bör man dock ställa sig frågan vad det egentligen innebär att ett digitaliserat källmaterial är *tillgängligt* och *användbart* för skolan? Hur kommer det sig till exempel att samma bilder reproduceras om och om igen för att illustrera historiska händelser och skeenden? I museers och arkivs öppna databaser finns det ju idag mängder av fotografier, dokument, konstverk och avfotograferade föremål som skulle fungera lika bra eller bättre. De är dessutom ofta av hög fotografisk kvalitet, i hög upplösning och fria att återanvända. [24]

I grunden är det en stor rikedom och källa till kunskap som ligger och väntar på att användas. De stora digitaliseringsinsatserna och material som är fria att återanvända är en grundförutsättning för tillgängligheten. Men i de digitaliserade samlingarna finns en del svårigheter att överbrygga innan primärkällorna kan användas i en undervisningssituation.

---

[24] Set. ex. följande webbplatser. Några fler återfinns i referenslistan under rubriken Digitala resurser.
www.digitaltmuseum.se
https://digitalastadsmuseet.stockholm.se/
https://samlingar.shm.se
https://collection.nationalmuseum.se/
https://www.alvin-portal.org/

Att hitta rätt och göra urval

Ett problem är att de vokabulär och kategorier som museerna och arkiven använder för sina samlingar är utarbetade under lång tid för institutionernas egna behov av att uppordna och hitta. Samlingarna har också byggts upp och förändrats under många år utifrån olika ideal, förutsättningar och organisationsformer. Beskrivningar, kategorier och sökord är därför inte konsekventa, inte ens inom samma museum eller arkiv. De facktermer som används är heller inte de som används i dagligt tal. Att digitalisera och publicera samlingarna på internet förändrar inte det faktum att sökningar i museisamlingar och arkiv kräver förkunskaper, tålamod och tid.

För att hitta den lilla hornskeden från 1600-talet med samisk dekor (bild 8.5) som finns i samlingarna hos Stadsmuseet i Stockholm behöver du till exempel veta att den har inventarienummer SSM 68240_168. I den öppna databasen Digitala stadsmuseet heter skeden bara ”jordfynd”.[25] Detta är absolut inte unikt för Stadsmuseet. Liknande exempel finns från de flesta museer. Ett kontinuerligt arbete sker också på våra museer med att komma till rätta med den här typen av problem som försvårar sökningar i databaserna. Den enorma materialmängden gör dock att det tar tid och de flesta museer har gjort valet att ändå publicera sina samlingar digitalt. Alternativet hade ju varit att en avsevärt mycket mindre mängd källor funnits tillgängliga överhuvudtaget.

Bild 8.5. Sked av horn i nordsamisk stil med texten ”Anno 1677” inristad på skedbladet. Hittad under en arkeologisk utgrävning vid Drottninggatan i Stockholm 1987. Stockholms stadsmuseum.

I arkiven finns en annan typ av ordning som bygger på hur arkiven en gång tillkommit. Du behöver till exempel känna till en hel del om hur polisen i Stockholm var organiserad samt när och hur organisationen förändrades för att kunna hitta brevet från sömmerskan Ingrid Sofia Johansson.[26]

Utvalda källmaterial och beskrivningar som gör dem begripliga och sökbara även för den som inte behärskar facktermerna och känner till samlingarnas uppbyggnad

[25] Digitala stadsmuseet (2024).

[26] Stockholms stadsarkiv, Överståthållarämbetet, prostitutionsavdelningen.

är därför en avgörande faktor för att de ska kunna nå ut i klassrummen.

En ytterligare utmaning med att leta efter källmaterial i samlingar från svenska arkiv, bibliotek och museer är att allt inte går att söka på ett och samma ställe. Det finns i stället en uppsjö olika databaser, både enskilda museers, som Digitala Stadsmuseet, och gemensamma söktjänster som Digitalt museum. Det finns databaser för särskilda material, som Kungliga bibliotekets *Suecia Antiqua* eller *Svenska dagstidningar*, och plattformar som tagits fram utifrån en viss typ av organisation, exempelvis universitetsbibliotekens plattform *Alvin*.[27]

Trots de senaste årens stora digitaliseringsinsatser finns det fortfarande museer och arkiv som inte har resurser att digitalisera och publicera sina samlingar i stor skala. Den så kallade *hårfärgstavla* (Haarfarben-Tafel) från Medicinhistoriska museet i Uppsala finns till exempel inte tillgänglig i digital form genom någon storskalig publik databas. Men på en gemensam plattform, som Sverigeshistoria.se, kan den publiceras som utgångspunkt för en lektion och blir tillgänglig för undervisning kring rasbiologi, folkmord och mänskliga rättigheter. [28]

Bild 8.6 Haarfarben-Tafel, Medicinhistoriska museet i Uppsala, foto: Emma-Sofia Olsson (CC BY).

Det är ännu ett argument för kulturarvsinstitutioners samarbete kring gemensamma plattformar som riktar sig direkt till skolan. Så kan material från mindre museer och arkiv, som inte har resurser att göra sina material digitalt tillgängliga i stor skala, också bli tillgängliga för undervisningen.

---

27 Se internetadresser under rubriken Digitala resurser i referenslistan.

28 Sverigeshistoria.se (2024) Är du A eller Y? https://sverigeshistoria.se/lektioner/ar-du-a-eller-y/

Kontext

Föremål och arkivmaterial förklarar sig inte själva. Forntida föremål kan vara helt obegripliga för den som inte är specialiserad arkeolog. Gamla texter är svåra att tyda, språket är ålderdomligt och kan dessutom innehålla ord och uttryck som vi idag uppfattar som stötande. Ett 1800-talsbrev, som det från sömmerskan Ingrid Sofia Johansson, kräver inte bara transkribering utan även uttolkning till modernt språk för att bli läsbart för de flesta personer idag. Att hornskedens dekor är samisk är ingenting som den utan särskilda kunskaper självklart kan avläsa bara genom att titta på den. Att sätta in dessa källor i ett större historiskt perspektiv och förstå dem utifrån deras egen tid kräver ytterligare kunskaper och en historisk referensram att sätta in dem i. Detta är en slutsats som även framgår av flera andra kapitel i den här antologin, särskilt tydligt i Patrik Johanssons och Martin Stolares bidrag.

Att låta våra expertiser mötas

De flesta lärare jag har mött hittills i mitt arbete har inte den tid som krävs för göra sökinsatser, urval, anpassningar och beskrivningar för att digitaliserade kulturhistoriska källmaterial direkt ur musei- och arkivdatabaser ska kunna användas i undervisningen. Det kräver också ofta, som nämnts ovan, omfattande kunskaper kring samlingar och vokabulär som inte med självklarhet ingår i lärarrollen. Det är därför min övertygelse att museer och arkiv bör arbeta med urval och kontextualisering utifrån skolans förutsättningar och behov. Det arbetet bör innefatta kortfattade och tydliga beskrivningar av materialen med ett språk som är anpassat för den tänkta elevgruppen. Materialen bör sättas in i sitt historiska sammanhang och förslag på hur de kan användas för att träna förmågor, uppfylla betygskriterier och möta centralt innehåll bör även inkluderas. Allt för att underlätta för lärare att hitta relevanta material för sin undervisning i museisamlingar och arkiv.

På våra kulturarvsinstitutioner arbetar ett brett spektrum av professioner i denna verksamhet. En del med pedagogisk utbildning i olika former eller med stor erfarenhet från musei- eller arkivpedagogiskt arbete. Men även arkivarier, antikvarier, bibliotekarier och andra yrkesgrupper är ofta involverade i att tillgängliggöra källmaterialen för skolan. Museernas expertområde är inte, och ska heller inte vara, didaktik och kunskaper i att omsätta läroplanerna i undervisning och bedömning. Men det krävs en öppenhet och en vilja att förstå skolans förutsättningar från kulturarvssektorns sida för att kunna göra relevanta urval och beskrivningar. Vi som arbetar med källmaterial för skolan måste ha kunskap om hur undervisningen i klassrummen fungerar och insikter i hur läroplaner och kursplaner används för att utforma undervisningen.

Inget fotografi, dokument eller föremål kan i sig självt uppfylla något mål, betygskriterium eller centralt innehåll. För att de ska bli begripliga och integrerade i

undervisningen krävs att eleverna får tillgång till historiska referensramar för att sätta in källorna i ett större historiskt sammanhang. Här är det självklart lärarens expertis och undervisning, de övriga läromedel hen väljer och lärarens kännedom om sina elevers förutsättningar som spelar huvudrollen.

I en ideal situation möts våra expertiser här. Museerna väljer ut, beskriver källmaterialen och publicerar dem under fria licenser på lätt tillgängliga digitala plattformar. Här tar läraren vid, anpassar materialen för just sina elever och integrerar dem i sin undervisning.

Det är därför min övertygelse att vi (musei- och arkivpedagoger, antikvarier, arkivarier med flera), som har uppdraget att nå ut till skolan, aktivt bör knyta kontakter med lärare. Inte bara för att nå ut med våra erbjudanden utan för att nyfiket fråga och lära oss mer om undervisningssituationerna, testa våra idéer och uppgifter och besöka ett och annat klassrum då och då. På samma sätt bör de lärare som vill integrera primärkällor i sin undervisning söka kontakter med museer och arkiv, inte bara för att göra ett enskilt besök med sin klass, utan för att berätta vilka behov som finns. Vilka källmaterial behövs? Hur ska de vara presenterade och hur kan de användas? Bara genom att mötas och samverka kan vi fortsätta utveckla ännu bättre förutsättningar för elevernas tillgång till historiska primärkällor. Så kan vi integrera dem ännu bättre i undervisningen och på så sätt bidra till att utveckla elevernas förmågor i källkritik och historisk empati och därmed också deras historiemedvetande.

Skolans tillgång till det digitaliserade kulturarvet är inget självspelande piano. Grundförutsättningen är digitaliserade och publicerade källmaterial som är fria att använda, bearbeta och återanvända. Utöver det behövs gemensamma plattformar där lärare och elever kan hitta utvalda material från många olika aktörer, källmaterial som är beskrivna med målgruppsanpassade texter och insatta i sin historiska kontext. Här behövs också tydlig anknytning till läroplaner och kursplaner i både urval och föreslagna övningar. För att åstadkomma detta krävs kontinuerlig utveckling, långsiktighet och, framför allt, samarbete. Både inom kulturarvssektorn och mellan skolan och kulturarvsinstitutionerna.

Referenser

Digitala stadsmuseet (2024) *Jordfynd, inventarienummer SSM 68240_168.* https://digitalastadsmuseet.stockholm.se/fotoweb/archives/5023-F%C3%B6rem%C3%A5l/Skiss/5/SSM_A_10031903.jpg.info Hämtad 2024-02-21

Ericson Wolke, Lars (2007) *Tio svenska historiker: Källkritiker utan pardon.* I Populär historia nr 5, 2007. Tillgänglig på internet: https://popularhistoria.se/vetenskap/tio-svenska-historiker-kallkritiker-utan-pardon Hämtad 2024-02-21.

Myndighetens för kulturanalys (2019). *Statistik museer, 2019.* https://kulturanalys.se/publikation/museer-2019/ Hämtad 2024-02-21.

Nationalmuseum (2024). *Valdemar Atterdag brandskattar Visby 1361*, https://collection.nationalmuseum.se/eMP/eMuseumPlus?service=ExternalInterface&module=collection&objectId=18434&viewType=detailView . Hämtad 2024-02-21.

Olofsson, Hans; Samuelsson, Johan; Stolare, Martin & Wendell, Joakim (2017) *The Swedes and their history.* I London Review of Education, UCL IOE Press. https://uclpress.scienceopen.com/hosted-document?doi=10.18546/LRE.15.2.08

Phan, Jenny (2018) *Museets moderna postmoderna digitalisering. Hur digitaliseringen av museers kulturarv uppfattas och varför.* Institutionen för ABM, Uppsala universitet. https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1218343/FULLTEXT01.pdf

Persson, Anders (2017), *Lärartillvaro och historieundervisning. Innebörder av ett nytt uppdrag i de mätbara resultatens tid.* Institutionen för idé- och samhällsstudier. Umeå Universitet, Umeå.

Westholm, Gun (2007), *Visby 1361, invasionen*. Fornsalen förlag, Visby

Riksantikvarieämbetet (2023), *Räkna med kulturarvet – hållbarhet och klimat,* Stockholm Räkna med kulturarvet – hållbarhet och klimat (diva-portal.org)

SO-rummet (2024). *Slaget vid Visby*. https://www.so-rummet.se/kategorier/slaget-vid-visby# Hämtad 2024-02-21.

Skolverket (2011a). Läroplan för gymnasieskolan 2011, Kursplan för historieämnet, Historieämnets syfte- https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=-996270488%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DHIS%26courseCode%3DHISHIS01a1%26version%3D10%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3#anchor_HISHIS01a1 Hämtad 2024-02-21

Skolverket (2011b). Skolans värdegrund och uppgifter, Läroplan för gymnasieskolan https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan?url=-996270488%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fcurriculum.htm%3Ftos%3Dgy&sv.url=12.6011fe501629fd150a2714f#anchor_1 Hämtad 2024-02-21.

Skolverket (2021). Kommentarmaterial till kursplanen i historia https://www.skolverket.se/download/18.5a061df817791f8257b1227/1615280136046/pdf7827.pdf

Skolverket (2022) Läroplan för grundskolan Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet – Lgr22 – Skolverket
Starck Lindfors, Frida (2013) Stockholmskällans utveckling 2011–2013, Utbildningsförvaltningen, Stockholms stad, Stockholm. Stockholmskällans utveckling 2010-2013 – Stockholmskällan
Starck Lindfors, Frida (2021) Rådhusregistratorn som älskade män – ett liv i åttiosex anteckningsböcker. I Larsson, Bo (red.) *Stadsvandringar 19.* Stockholmia förlag: Stockholm.
Stockholms stadsarkiv, Fritiof Englunds samling, referenskod SE/SSA/0847 https://sok.riksarkivet.se/arkiv/3jmwwNzIbgB0yagRSjRzA9
Stockholms stadsarkiv, Överståthållarämbetet, prostitutionsavdelningen, referenskod SE/SSA/ÖÄ/Prostitutionsavdelningen/E. Digitaliserat i Stockholmskällan: https://stockholmskallan.stockholm.se/post/19749 Hämtad 2024-02-21
Sverigeshistoria.se (2024). *Är du A eller Y: Vad kan några hårlockar säga om rasbiologins människosyn?* https://sverigeshistoria.se/lektioner/ar-du-a-eller-y/ Hämtad 2024-02-21

Digitala resurser

ALVIN, Plattform för digitala samlingar och digitaliserat kulturarv:
https://www.alvin-portal.org/
Digitala Stadsmuseet https://digitalastadsmuseet.stockholm.se/
Digitalt museum www.digitaltmuseum.se
Kungliga biblioteket, Suecia, https://suecia.kb.se
Kungliga biblioteket, Sök bland svenska dagstidningar https://tidningar.kb.se/
Myndigheten för kulturanalys https://kulturanalys.se/
Nationalmuseum, Sök i samlingarna, https://collection.nationalmuseum.se/
Statens historiska museer, Sök i samlingarna, https://samlingar.shm.se
Stockholmskällan www.stockholmskallan.stockholm.se
Sverigeshistoria.se www.sverigeshistoria.se

ANDERS E. B. BLOMQVIST

Källanvändning i undervisning om Förintelsen

Förintelsen är en av historiens mest väldokumenterade händelser. Att välja lämpliga källor kan därför vara en utmaning. Det här kapitlet behandlar fyra grundläggande strategiska utgångspunkter för att välja och använda källor och material i undervisning om Förintelsen. Därutöver diskuteras några strategier som kan bredda, fördjupa och nyansera källanvändningen. Slutligen presenteras förslag på material som kan vara användbara.

Förintelsen är ett centralt undervisningsområde i läroplanen. Temat berör både lärare i de samhällsorienterande ämnena för årskurs 7–9 och lärare i ämnet historia på gymnasiet. Området brukar intressera många elever i likhet med det anslutande området om andra världskriget. Samtidigt visar ny forskning att många elever har svårt att förklara varför Förintelsen ägde rum. En fjärdedel av eleverna i årskurs nio klarar inte av att ange två orsaker till Förintelsen på de nationella proven.[1] Problemet finns inte bara i Sverige utan är en generell tendens i andra länder, som USA och Storbritannien.[2] En av orsakerna till de bristande kunskaperna handlar om att undervisningen fokuserar mera på känslomässiga, moraliska och demokratiska aspekter än förklaringarna till Förintelsen. En del av förklaringen till det är att många lärare använder populära filmer eller romaner i undervisningen som både tar utrymme och ibland också skapar felaktiga historiska bilder av Förintelsen. En del lärare upplever också osäkerhet om hur de ska kunna presentera ämnet på ett rättvisande sätt och vilken typ av material som kan vara lämpligt att använda.

Generellt präglas undervisningen om Förintelsen av starka känslor och det är utmanade att hitta sätt att både träna historisk empati och samtidigt upprätthålla en faktabaserad kritisk hållning.[3] För att undervisningen om Förintelsen ska kunna skapa en fördjupad förståelse och samtidigt lära ut de grundläggande förklaringarna krävs en balans mellan de kognitiva och de känslomässiga delarna. För att beskriva

[1] Tenfält (2022); Alvén, Karlsson & Sjöland (2022).

[2] Pellegrino & Parker (2022).

[3] Hilton & Patt (2020).

de här två motpolerna kan vi dela in lärarnas ingångar, fokus och definitioner av Förintelsen i två principiella varianter eller idealtyper.[4] En ingång utgår ifrån att betrakta Förintelsen som en historisk händelse i dåtiden utifrån en bildningsorienterad ämnesförståelse med fokus på kontextualisering och fördjupning. Här står själva kronologin och förklaringarna till Förintelsen i centrum. Förintelsen behandlas i den här ingången som en del i det andra världskriget. Vanligtvis studeras offer och förövare samt medlöparnas roll i upptakten och genomförandet av Förintelsen, definierad som folkmordet på judar, där både aktörer och strukturer behandlas.

Den andra ingången bygger på en mera identitetsorienterande ämnesförståelse.[5] Fokus ligger på att använda Förintelsen som ingång för att diskutera moral, demokrati och psykologi för att förstå hur intolerans och rasism uppkommer med bäring på samtiden och framtiden. I den här ingången lyfts vanligtvis även andra offer förutom judarna, såsom romer m fl.[6] Lärare hämtar ofta inspiration och material från populära filmer och litteratur med betoning av känslomässiga och moraliska aspekter, vilket ofta medför att aktörerna får en framskjuten roll. Genom ett aktörsperspektiv lyfts oftast Hitlers roll och ansvar, men också individuella hjältar. Dramaturgin handlar ofta om de goda mot de onda.

För båda ingångarna kan införandet av källmaterial, litteratur och film tillföra centrala dimensioner och bredda samt balansera undervisningen.[7] Om undervisningen fokuseras enbart på förklaringar utifrån en bildningsorienterad inriktning till Förintelsen kan eleverna känna en distans. Då kan införandet av primärkällor i form av vittnesmål, dagböcker eller självbiografiska böcker skapa en närhet mellan eleverna och människorna bakom de höga dödstalen och den stora berättelsen. För den andra ingången som betonar identitet, demokrati och moraliska dimensioner kan en kritisk granskning och en kontextualisering av populära filmer och litteratur ge viktiga pusselbitar från den historiska verkligheten. De kan öka förståelsen av Förintelsen och läraren kan utifrån dessa placera in de individuella ödena i ett schema av förklaringar.

Det finns både möjligheter och utmaningar med att använda källor i undervisningen om Förintelsen. En möjlighet är skapandet av närhet för eleverna genom att med egna ord läsa vad som sagts, eller se bilder och filmer. Källorna kan också visa komplexiteten och hur begrepp kan tolkas och förstås. Att plocka ut citat från olika källor kan också vara ett spännande sätt att introducera ett ämne för att sedan följa kontexten

[4] Cesarani (2017).

[5] För indelningen av identitetsorienterad respektive bildningsorienterade ämnesförståelse, se Berg (2014).

[6] Gray (2015).

[7] Hilton & Patt (2020).

och mera utförligt vad som sagts. Att använda källor i undervisningen gör också att det uppstår nya frågor bland eleverna. På det viset kan källor fungera som intresseväckare och ingång till att bygga upp undervisningen utifrån elevernas intressen och frågor. Det finns naturligtvis också utmaningar med att använda källor. En av dessa handlar om att det är tidskrävande att göra urval och att hitta passande material. En annan utmaning är att en del viktiga källor endast är tillgängliga på andra språk än svenska. En lösning på just denna svårighet kan vara att nyttja elevernas språkkunskaper, beroende på den aktuella elevgruppens sammansättning. Eftersom det finns så pass mycket material om Förintelsen på andra språk kan det vara framgångsrikt att låta elever med annat modersmål än svenska få använda material på sina modersmål.

Förintelsen är en av historiens mest väldokumenterade historiska händelser.[8] Det innebär att ämnet kan användas för att undervisa om källkritik eller källtolkning. En intressant övning är att ta del av samtida dokument och den information som fanns tillgänglig medan Förintelsen pågick. En annan öppning är att använda Förintelsen som en utgångspunkt för att jämföra mellan olika folkmord. I en sådan jämförelse är definitionen av Förintelsen avgörande.[9] Många lärare använder också Förintelsen som en utgångspunkt i frågor om demokrati och mänskliga rättigheter.

I den svenska kontexten har undervisningen haft en stark normativ inriktning. Ylva Wibaeus har i sin avhandling pekat på fem olika förhållningssätt bland lärare som hon intervjuat. Det första är ”aldrig mer!” och betonar det fruktansvärda utifrån ett moraliskt känslomässigt budskap med syfte att väcka engagemang. Ett andra förhållningssätt utgår ifrån ”inte bara Förintelsen” och fokuserar inte bara på folkmordet av judarna utan jämför och tar upp andra folkmord. Ett tredje förhållningssätt är att ”inse värdet av demokrati” och det inriktar sig på orsakerna till att nazisterna kom till makten och hur något liknande kan undvikas. Förhållningssättet ”tänk kritiskt” koncentrerar sig på propagandans roll och hur Hitler kom till makten. Det femte förhållningssättet ”förstå människans psykologiska mekanismer” går ut på att förstå varför och hur förövarna kunde mörda judar.[10] Flera förhållningssätt betonar demokratiska och moraliska kopplingar av Förintelsen, medan endast ett förhållningssätt utgår ifrån Förintelsen utifrån dess egna historiska villkor med betoning på att redovisa orsakerna till folkmordet. Tidigare forskning av Niklas Ammert och Anders Lange har bekräftat bilden av att historieundervisningen om Förintelsen i Sverige oftast är normativ med fokus på demokratiska värden.[11]

---

8 Rich (2019).

9 Dahl (2021).

10 Wibaeus (2010).

11 Ammert (2011); Lange (2008).

När det gäller undervisningsmaterial och källor finns en uppsjö av material att nå via internet, både på svenska och på engelska. De svenska organisationerna som har material är bland annat Forum för levande historia, Svenska kommittén mot antisemitism, Sveriges museum om Förintelsen, Stockholmskällan; International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA) m fl. När det gäller internationella framstående organisationer med material på engelska kan vi här nämna: United States Holocaust Memorial Museum, Yad Vashem, University College of London Centre for Holocaust Education. Det finns därmed relativt mycket material som rör Förintelsen och det kan vara svårt att få en överblick och orientering om vad som kan vara användbart utifrån olika syften och mål med undervisningen. Därutöver använder sig flera av olika definitioner av Förintelsen, vilket gör att det kan bli rörigt för både lärare och elever.

Syftet med den här artikeln är att presentera fyra strategiska utgångspunkter kring hur källor och litteratur kan användas i undervisningen om Förintelsen. Strategierna går ut på att:

1. tydligt definiera Förintelsen och utgå ifrån den valda definitionen vid urvalet av källor,
2. hitta en balans mellan aktörsperspektiv och funktionalistiska perspektiv,
3. hitta en balans mellan berörande och förklarande moment,
4. använda verklighetsbaserad litteratur för att skapa person- eller lokalhistoriska ingångar.

Efter dessa mera grundläggande utgångspunkter följer några strategier som kan bredda, fördjupa och nyansera undervisningen om Förintelsen genom att också peka på konkreta exempel. Dessa handlar om att ta upp frågan om vad judarna visste om det pågående massmordet, att ta upp andra ansvariga förutom nazisterna och att lyfta de neutrala staternas ansvar med Sverige som exempel. Genom sammanflätningen mellan Sverige och Ungern pekar kapitlet på möjligheter att behandla Förintelsen i Ungern.

Tydligt definiera begreppet Förintelsen

En första strategisk utgångspunkt, som många handböcker i undervisningen om Förintelsen lyfter, är vikten av att vara tydlig med vilken definition som tillämpas.[12] En pedagogisk möjlighet är att låta eleverna inledningsvis göra sina egna definitioner och sedan i slutet av moment låta dem modifiera den för att se på vilket sätt

[12] Gray (2015), s. 1; IHRA (2019), s. 7–8.

deras förståelse har ändrats.[13] En annan möjlighet är att läraren tydligt anger en definition. Oavsett väg så kommer undervisningen att präglas av den valda definitionen.[14] Därför är det viktigt att fundera kring valet av definition, eftersom den styr fokus, innehållet och urvalet av källor och material. Det viktigaste är att läraren och materialet är tydligt med vilken definition som används så att urvalet av källor och litteratur hänger samman logiskt med de övergripande förklaringarna.

En internationellt accepterad definition av Förintelsen är den så kallade Stockholmsdeklarationen som International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA) har tagit fram. Enligt IHRA definieras Förintelsen som ”de statsstödda, systematiska förföljelserna och morden på judar som genomfördes av Nazityskland och dess bundsförvanter mellan 1933–1945”.[15] Fördelen med den definitionen är att den är internationellt gångbar och finns översatt på många språk. Således kan elever med annat modersmål än svenska också ta del av den på sitt modersmål. Den skapar också en tydlighet gentemot elever som försöker trivialisera eller ifrågasätta Förintelsen.

Det finns många uppfattningar om Förintelsen och flera läroböcker och lärare använder Förintelsen som en tidsperiod och inkluderar andra offer än judar såsom romer, funktionsnedsatta, polacker, homosexuella och Jehovas vittnen. För att kunna undervisa om jämförande folkmord är det nödvändigt att vara tydlig med definitioner och kunna renodla mellan olika folkmord. Därför kan det vara en fördel att utgå ifrån IHRA:s definition. En annan fördel med den här definitionen är att den är tydlig med att offren är judar och att förövarna inte enbart är Nazityskland utan även deras bundsförvanter såsom Rumänien, Kroatien och Ungern innan 1944.

Begreppet Förintelsen introducerades på svenska när Sverige Television skulle sända tv-serien Holocaust, som översattes till Förintelsen och stavades med stort F. Kristian Gerner och Klas-Göran Karlsson framförde år 2003 argument om att ”förintelsen” bör skrivas med liten begynnelsebokstav. De har också fört in den traditionen i *Nationalencyklopedin*. Gerner och Karlsson argumenterade att Förintelsen med stort F ”handlade om ett moraliskt bruk av historien”.[16] Lars M Andersson menade att skälen till att skriva Förintelsen med ett stort F var för att det blir mera tydligt att den avsåg den specifika förintelsen av judarna under andra världskriget. Andersson anförde också att den stavningen också följde Svenska språknämndens rekommendation. Han argumenterade emot att stavningen med stort F skulle vara moraliserande och menade att tydligheten innebär möjligheter att göra jämförelser mellan

[13] Gray (2015), s. 2.

[14] Gray (2015), s. 3.

[15] IHRA (2019), s. 7.

[16] Gerner & Karlsson (2003), s. 317.

olika folkmord.[17] Debatten resulterade i att Förintelsen stavas på olika sätt i Sverige. Min uppfattning är att den bör skrivas med stort F för att markera att det handlar om just den historiska förintelsen av judarna i likhet med Anderssons argument. Vissa använder en bredare definition av Förintelsen där även andra offer ingår. En sådan ansats kan vara lovvärd, men för att inte blanda ihop offergrupper anser jag att det är bättre att definiera folkmordet på romer som ett separat folkmord och hantera Förintelsen som folkmordet på judar.

Oscar Österberg har i sin rapport från 2019 om *Uppfattningar om Förintelsen* visat det finns åtta olika sätt att uppfatta begreppet Förintelsen. Dessa uppfattningar tolkar begreppet som att det handlar om identifierade offer, identifierade förövare, särskilda händelser, tidsperioden, omfattning i antal offer, särskilda geografiska platser, orsaker eller förståelse som ett folkmord.[18] Det finns även läroböcker som inte definierar Förintelsen tydligt vilket skapar en rad olika uppfattningar om Förintelsen.[19] Resultatet av Österbergs undersökning visar att mindre än hälften av svarspersonerna ansåg att Förintelsens offer enbart var judar. En majoritet anser att det var judar samt en eller flera andra grupper.[20] Genom att det finns ett flertal olika definitioner är det därför extra viktigt att förklara vilken av dessa som läraren använder sig av.

Definitionen enligt Stockholmsdeklarationen av Förintelsen är den som IHRA och Forum för levande historia utgår ifrån, men på Forum för levande historias hemsida blir det ändå inte helt tydligt eftersom de också tar upp folkmorden på romer och polacker under rubriken ”Förintelsen”. Definitionen tillämpas därför inte konsekvent på Forums hemsida, vilket kan skapa förvirring bland eleverna. Ett exempel på det är att folkmord på romer och polacker inryms under rubriken ”Förintelsen”. Ett särskilt viktigt problem är i det sammanhanget att Forum för levande historia inte nämner att polacker också kunde delta i Förintelsen: beräkningar visar att uppemot 200 000 judar dödades av polska förövare.[21] Forum för levande historia beskriver också att nazisterna förföljde även andra grupper. Det ger därmed ett intryck av att Förintelsen uppfattas som en tidsperiod där den nazistiska regimen förföljer och mördar flera grupper än judar. Om Forums hemsida används i undervisningen är det viktigt att diskutera med eleverna vilken definition av Förintelsen de ska utgå ifrån och problematisera den. Oavsett vilken definition som används i undervisningen är

---

17 Andersson (2003), s. 319–320.

18 Österberg (2019), s. 84–5.

19 Se exempelvis Långström m. fl. (2012).

20 Österberg (2019), s. 87.

21 Aderet (2017); Grabowski (2013).

det centralt att vara konsekvent och att förstå vilka konsekvenser definitionen får för elevernas syn på Förintelsen.

Balansgång mellan aktörsperspektiv och funktionalistiska perspektiv

En andra utgångspunkt är att tona ned fokus på Hitler som aktör, men också hjälteinsatser av enskilda individer såsom Wallenberg som annars får mytiska former, och i stället peka på kollektiva och sociala processer. Många elever uppfattar Hitler som ensam ansvarig för Förintelsen och Skolverket har lyft fram att det i sig är ett problem.[22] I undersökningen av Österberg från 2019 angav cirka en tredjedel att Hitler eller Hitler och nazisterna/SS/Tyskland var ansvariga för Förintelsen.[23] Enligt en populärhistorisk föreställning anser många att dödandet av judar skedde p g a ideologiska skäl, vanligtvis p g a att förövarna var nazister. Viktigt är att lyfta hur lokala kollaboratörer fick amnesti genom att hjälpa tyskarna med att döda judar som beskylldes för att vara kommunister, d v s de dödades inte enbart av ideologiska skäl utan även av opportunistiska skäl.[24] Därutöver lydde många order och vara rädda för att råka ut för repressalier.

Hans Olofsson har visat att många läroböcker använder ett tredelat aktörsperspektiv med ett mönster där Hitler bedriver politik, folket röstar fram honom och nazisterna genomför hans politik.[25] I stället för att lyfta Hitler som aktör handlar det också om att förklara hur lokala intressen och kollaboratörer, som inte alltid hade nazistiska åsikter, bidrog till Förintelsen. En viktig aspekt är att förstå hur lokala intressen ville få bort judarna p g a ekonomiska anledningar – för att ta över judarnas egendom. Det ekonomiska intresset var också centralt i själva dödandet, det vill säga att judarna utnyttjades som slavarbete och konfiskeringen av deras tillgångar finansierade folkmordet. Det finns således en överlappning mellan ekonomiska och ideologiska faktorer. En central del i upptakten till Förintelsen utgick ifrån ekonomisk antisemitism och hur judarna tvingades bort från arbete och sin egendom. Förintelsen kan därmed anses vara ett slags rånmord. Detta blir tydligt när Förintelsen studeras från en specifik plats såsom en stad.[26]

För att lyfta fram ett funktionalistiskt perspektiv kan Raul Hilbergs förklaring av Förintelsen som en stegvis process vara en bra ingång. Hilberg pekar på hur defini-

---

22 Wendell (2016).

23 Österberg (2019).

24 Snyder (2016).

25 Olofsson (2011).

26 Blomqvist (2014).

tionen av judarna var en förutsättning och utgjorde ett första steg. Diskussioner om definitionen fördes på Wannsee-konferensen och gjorde att det fanns ett administrativt sätt att definiera vem som var jude utifrån rastillhörighet som byggde på religiös tillhörighet. I det andra steget konfiskeras judarnas tillgångar i samband med att de koncentrerades i ghetton, vilket visar vilken central roll de ekonomiska faktorerna spelade.[27] Slutligen deporterades judarna till förintelse- och arbetsläger. Genom att använda begreppet *den slutliga lösningen* kan undervisningen också behandla andra förslag på lösningarna som diskuterades längs vägen. De olika stegen utgjorde i sig ingen uppgjord plan utan byggde på konsekvenser av tidigare steg. Processen i sin helhet ledde fram till massmördande på en industriell nivå. Det är också viktigt att förstå hur den byråkratiska principen om att lyda order var en central faktor till att förklara den kollektiva förstörelsen och massdödandet, något som Zygmunt Bauman lyft fram.[28]

För att problematisera Hitlers roll och frågan om det fanns en plan för Förintelsen kan det vara intressant att analysera hans riksdagstal från januari 1939.[29] I talet återfinns nazisternas syn på kopplingen mellan judar och kommunismen samt bilden av att kapitalismen också styrdes av judar, d v s ett dubbelt ideologiskt hat. Hitler avslutar sitt tal med ”Om internationella finansjudar inom och utanför Europa skulle lyckas kasta nationerna återigen in i ett världskrig, blir resultatet inte bolsjeviseringen av jorden och därmed judendomens seger, utan förintelsen av den judiska rasen i Europa”. Talet finns att se som film via United States Holocaust Memorial’s hemsida med undertexter.

Den slutliga lösningen i form av massdödandet av judarna var något som nazisterna inte gick ut med offentligt. Däremot kunde ledande nazister tala om förintelsen av judar internt, såsom Himmler gjorde i ett tal i Poznan (ockuperade Polen) den 4 oktober 1943. I Himmlers tal berättade han om att evakueringen av judarna var detsamma som förintelsen av judarna. Himmler menade att alla tyskar kände en ”anständig jude, medan resten är svin”. Att döda judarna hade gjort oss ”hårda” menade Himmler. Han beskrev också hur de tagit judarnas tillgångar och att dessa ska lämnas över till Riket. Himmler förklarade i sitt andra tal i Poznan från den 6 oktober att beslutet om att förinta judarna var det svåraste beslutet som de tagit. Han förklarade att den judiska frågan kommer att lösas på de ockuperade områdena innan året (1943) är slut.[30] Himmlers tal bekräftade uppgiften om att det fanns en order om att judarna skulle utrotas, men också kopplingen till att det fanns ekonomiska motiv. Talen finns utlagda på engelska av Yad Vashem.

[27] Hilberg (1985).

[28] Bauman (1994).

[29] USHMM (2023).

[30] Wikipedia (2023).

Hitler och de nazistiska ledarna var ytterst ansvariga för massmördandet av judar. Deras roll som aktörer är oundvikligt att nämna, men det är också centralt att lyfta hur stora delar av den övriga befolkningen i de ockuperade tyska länderna och bland Tysklands allierade också bidrog till att spela en avgörande roll. Därutöver bestämdes åtgärderna mot judarna successivt utifrån uppkomna situationer och inte som en oundviklig plan upprättad under 1930-talet eller tidigare.

Balansgång mellan berörande och förklarande: urval och tolkning av källor

En tredje strategisk utgångspunkt är att undervisa *om* och *med* källor för att lära sig tolka och förstå för att bättre kunna förklara Förintelsen, det vill säga det vi kan kalla för källanvändning. Det innebär att undervisningen inte är inriktad på att lära eleverna grunderna i traditionell källkritik, där de kritiskt ska granska källan utifrån kriterier såsom äkthet, tendens, beroende och närhet, för att slå fast om en källa är pålitlig eller opålitlig.[31] Ett exempel på ett olämpligt sätt att använda traditionell källkritik är att diskutera om Förintelsen verkligen har ägt rum eller inte, såsom Skolverket tidigare föreslog. Exemplet visar hur fel det kan bli ifall traditionell källkritik tillämpas på otvetydiga fakta, även om förslaget hade goda intentioner. Skolverkets förslag handlade om hur lärare inom ramen för arbetet med kontroversiella frågor skulle be eleverna söka efter argument för att Förintelsen inte ägt rum med hjälp av ”fakta” från internet och publicerat material. Skolverket valde att ta bort materialet efter hård kritik eftersom frågan inte är en åsikt eller tolkning utan ett faktum.[32]

Eftersom det finns så pass många källor kring en modern händelse som Förintelsen handlar det snarare om att tänka på källkritik rörande synlighet, vikt och trovärdighet, utifrån de principer som Maria Ågren och Patrik Johansson lyft fram.[33] När det gäller synlighet handlar det om att se olika typer av aktörer, såsom förövare, offer och åskådare. Vikt handlar om att hitta en balans mellan olika typer av uttalanden och hitta underrepresenterade grupper. Avgörande är att se på källans trovärdighet i förhållande till hur pass representativ källan är. Att berätta om Förintelsen är att göra urval precis som i all annan undervisning. För att hitta en balansgång mellan berörande och förklarande är det också viktigt att inkludera en perspektivmångfald som inkluderar alla tre centrala aktörer: förövare-, offer- och åskådarperspektiv.

De källor som presenteras här är ett urval och kan kombineras på olika sätt. Urvalet handlar om att ge svar och insikter kring centrala frågor. Urvalet handlar också om att försöka lyfta fram tolkningar av dessa såsom skriftliga berättande kvarlevor,

31 Barton (2005).

32 Henke (2021).

33 Ågren (2005); Johansson (2019).

d v s syftet med analysen är att försöka förstå vad som hände och hur människor resonerade. Det övergripande syftet är att göra Förintelsen mera begriplig och förståelig som en historisk händelse. Användningen av källor syftar till att förstärka undervisningens innehåll och elevernas förståelse av Förintelsen i sig. Wibaeus menar att många elever får ett känslomässigt engagemang, men att det inte nödvändigtvis ökar förståelsen.[34] Ny forskning har visat att det kan bli för mycket känslomässigt kopplad undervisning och att förklaringar till Förintelsen kommer i skymundan.[35] En svensk studie visar att eleverna är duktigare på att redogöra för handlingen i populära filmer om Förintelsen än att förklara själva Förintelsen som en historisk händelse.[36] Det är därför centralt att hitta en fungerande balansgång mellan det berörande och det förklarande. En central aspekt är att alltid kontextualisera källorna och sätta in dem i ett större förklarande sammanhang.

Använd verklighetsbaserad litteratur för att skapa person- eller lokalhistoriska ingångar

En fjärde strategisk utgångspunkt är att arbeta med person- och lokalhistoriska ingångar för att skapa närhet till Förintelsen. Ett sätt att arbeta med källor i undervisningen är att koppla samman individuella judiska öden med den lokala historien där eleverna bor eller går i skolan. Ett annat sätt är att använda sig av källor i form självbiografier eller vittnesmål, antingen från de överlevande själva eller också deras barn. Några överlevare har också skrivit självbiografier eller romaner som bygger på självupplevda händelser. Den typen av litteratur kan också vara intressant att använda sig av. Det är viktigt att vara tydlig med vilken typ av källa eller litteratur som materialet utgör, det vill säga om det är en självbiografi, en roman som bygger på självupplevda händelser eller helt fiktiv. Rådet är att undvika material eller litteratur som inte bygger på en historisk verklighet och som kan skapa felaktiga uppfattningar om Förintelsen. För att kunna sätta in de enskilda personernas öden i den större berättelsen är det också viktigt att inte ägna alltför mycket tid åt att läsa hela böcker, om det inte görs ämnesövergripande. Det är oftast mera lämpligt att välja ut delar och episoder som är särskilt belysande och som skapar närhet och djup och ansluter till den förklarande modell som läraren valt.

Ett exempel på en särskilt problematisk användning är John Boynes roman *Pojken i randig pyjamas: en sorts saga*. Romanen och filmatiseringen är populär och används av många lärare i Sverige och utomlands. Boynes roman saknar dock verk-

[34] Wibaeus (2010).

[35] Alvén, Karlsson & Sjöland (2022); Tenfält (2022).

[36] Tenfält (2022).

lighetsförankring och undertiteln på den första utgåvan var ”en sorts saga”. Centre for Holocaust Education vid University College of London samt flera handböcker i undervisningen om Förintelsen avråder därför bestämt från att använda romanen eller filmatiseringen av romanen.[37] Centrets forskning tyder på att runt en tredjedel av lärarna i Storbritannien använder romanen eller filmen och vi kan anta att den har haft liknande genomslagskraft även i Sverige. Centrets ledare, menar att budskapet ”om att vanliga tyskar på vissa sätt var ’offer’ för Förintelsen är okänsligt och farligt. I samband med att antisemitismen ökar…och att den manifesteras via trivialisering, förvanskning och förnekelse av Förintelsen, kan den här boken därför göra mera skada än nytta”.[38]

Problemet med romanen är att många uppfattar den som realistisk och sanningsenlig, trots att den är en fiktion samt bygger på historiska missuppfattningar. En missuppfattning som boken ger intryck av är att det skulle ha funnits många barn i Auschwitz 1943, vilket inte stämmer eftersom nästan alla mördades vid ankomsten. Just den delen av boken kan därför användas för att punktera myten om att det fanns många pojkar vid liv i lägret.[39] Många elever kan också få uppfattningen att ”vanliga tyskar” inte hade något ansvar eller var ”hjärntvättade” eller helt ovetande om förföljelserna av judar. Problemet är att romanen skapar en slags missriktad sympati för familjer med nazistiska sympatier i stället för att förklara deras roll och ansvar i Förintelsen.[40] Romanen fungerar därför utmärkt i undervisningen om historiekultur och för att korrigera myterna om att tyskar i allmänhet inte visste något.

I genren över romaner som mera historiskt korrekta berättelser kan bland annat Omer Bartovs relativt nya, *The Butterfly and the Axe,* nämnas. Bartov, som är av de ledande historikerna inom Förintelseforskningen i världen, har skrivit en experimentell roman som handlar om judar som verkligen mördades, men som inte lämnade några skriftliga bevis efter sig om exakt hur eller när de dödades.[41] Bartov har skildrat möjliga scenarion för vad som kan ha hänt dessa judar och skapat en brygga mellan verkliga personer och deras möjliga öden.

Ett annat exempel på en roman som bygger på självupplevda händelser från en överlevande i första generation är nobelpristagen Imre Kertész roman, *Mannen utan öde.* Romanen innehåller en särskilt intressant sektion i slutet av boken som kan an-

---

37 UCL Centre for Holocaust Education (2016); Culbertson (2016), s. 136; Gray (2015), s. 39.

38 UCL Centre for Holocaust Education (2016).

39 Gray (2015), s. 40.

40 UCL Centre for Holocaust Education (2016).

41 Bartov (2023).

vändas i undervisningen. Där diskuterar Kertész frågan om vad judarna själva kunde ha gjort och hur det format hans öde. En direkt översättning av den ungerska titeln på boken är ”den ödeslöse” vilket hade varit mera passande på svenska eftersom Kertész budskap handlar om hur ödet styrt och svårigheten att komma ifrån sitt öde. Kertesz lyfter frågan i en dialog och menar att ”Jamen, vad hade vi kunnat göra? Jag sa: ingenting, naturligtvis; eller – tillade jag – vad som helst, vilket skulle ha varit precis lika dåraktigt som att vi inte gjorde någonting alls…”.[42] Huvudpersonen menar att ” …det finns bara givna situationer och i dem givna villkor. Också jag hade genomlevt ett givet öde. Det var inte mitt öde men det var jag som genomlevde det.”[43] Ödet binder huvudpersonen samman och han förklarar att ”Jag lät dem ändå förstå att vi aldrig kan börja ett nytt liv, alltid bara fortsätta det gamla”.[44] Kertész resonemang om ödet och friheten är filosofiskt och existentiellt intressant att diskutera med eleverna om, speciellt gällande svårigheten att leva med en identitet som offer. Utmaningen att frigöra sig från sitt öde som offer, att bli ”ödeslös”. Den har också en praktisk dimension i förklaringen till Förintelsen eftersom den pekar på de begränsade handlingsmöjligheter som enskilda judar hade. För att förstå Förintelsen behöver både aktörernas agerande och offrens begränsade möjligheter lyftas fram.

En annan genre är berättelser som strävat efter att återge det som verkligen hände och utger sig för att vara självbiografiska. En utmärk samling historiska berättelser med passande längd för undervisningssammanhang och som bygger på faktagranskat historiskt material är Kristina Lindströms *Flickornas historia*. En berättelse som utspelar sig undra andra världskriget handlar om Maria. Maria berättar:

> Jag har ett språk som sover inom mig. Det språk som var mitt enda språk till dess att jag var åtta år. Mitt andra liv sover inom mig. Det tog slut en septemberdag 1938, då mamma sa att vi skulle åka och hälsa på pappa i ett land som hette Sverige. Det var under den resan jag blev stor. Det var en resa i mörker.[45]

[42] Kertész (1998), s. 204.

[43] Kertész (1998), s. 204.

[44] Kertész (1998), s. 204–205.

[45] Lindström (2014), s. 141–142.

Maria lämnar Karlsbad p g a deras judiska bakgrund. Under resan förstår hon att de aldrig skulle åka komma hem igen. Hon skriver att:

> Kriget kom aldrig till Sverige. Men mormor dog i koncentrationsläger i Theresienstadt. Det fanns ingenting kvar för oss att återvända till efter när kriget äntligen tog slut. Många var döda. Allt vi ägt var borta, bortrövat och förstört. Jag blev kvar i Sverige.

Maria avslutar sin berättelse med att undra vem hon är och hon svarar ”En människa som levt i två olika världar. Två olika liv”.[46] Marias berättelse är kort och förklarar ett centralt skeende och fungerar utmärkt som en del i att lyfta in källor för att skapa synlighet. Det finns också en viktig genusaspekt som gör att flickornas marginaliserade historia lyfts fram.

En klassiker inom självbiografier och dagböcker är Anne Franks dagbok. Den är en av de mest lästa böcker som berör Förintelsen. Boken har fallit i popularitet, enligt en rapport.[47] Anne Franks dagböcker finns i två versioner, en tidigare förkortad version och den oavkortade versionen som kom ut på svenska 2017, som skiljer sig från den tidigare versionen. Skillnaderna mellan de två versionerna är att det finns mera intima detaljer om sexualitet och kritik mot hennes mamma i den oavkortade versionen. Det var Anne själv som redigerade det ursprungliga manuset och därefter valde hennes pappa, som publicerade boken efter kriget, att också att ta bort vissa delar.[48] Det kan vara bra att tänka att den oavkortade versionen bättre passar till lite äldre elever, antingen årskurs 9 eller gymnasiet, medan den andra versionen fungerar även för de yngre.

En viktig förmedlare av Förintelsen på den svenska skolarenan är Ferenc Göndör. Göndör har varit runt i många skolor och föreläst. Hans självbiografiska bok, *A-6171: ett judiskt levnadsöde*, har fått en ny upplaga år 2023 med titeln, *A-6171: jag överlevde Auschwitz*.[49] I boken berättar Göndör om sin barndom och uppväxt i östra Ungern. Sommaren 1943 fick han ett sommarjobb som innebar att han skulle göra en förteckning över alla judar i Ujfehértó. Föga anade han då att listan senare skulle användas för en systematisk deportation. Göndörs självbiografiska bok är särskilt lämplig att använda eftersom den beskriver verkliga händelser utifrån en 16-årig pojkes perspektiv.

Det finns många böcker som bygger på överlevandes minnen och det finns även litteratur från andra och tredje generationen. I den genren vill jag lyfta två intressanta böcker

[46] Lindström (2014), s. 146–147.

[47] Österberg (2019).

[48] Frank (2017); Anne Frank House (2023); Reimann (2017)

[49] Göndör (2023).

som kan användas i undervisningen. Den första är Margit Silbersteins, *Förintelsens barn*.[50] Silbersteins självbiografi är en gripande skildring av överlevandets trauma. Den förmedlar en klarsynt bild av hennes uppväxt till två föräldrar som överlevt Förintelsen. Det starka budskapet är att även om hennes föräldrar både blev befriade och överlevde så blir ingen någonsin helt fri från Förintelsen. En gripande scen i boken är när Margits mamma av en slump på en nazistisk journalfilm ser sin mamma i kön till gaskammaren i Auschwitz några minuter innan hon gasas ihjäl. Hon gick tillbaka och såg filmen om och om igen. Problemet med skildringen är att Silberstein presenterar en förenklad förklaring av Förintelsen och främst lyfter Hitlers roll och ansvar. Silberstein missar därmed de ungerska aktörernas roll som pådrivande av deportationerna och deras ansvar.[51]

En annan intressant bok som kombinerar det populariserade och det vetenskapliga är Elisabeth Fogels, *Från Sighet till Göteborg*.[52]

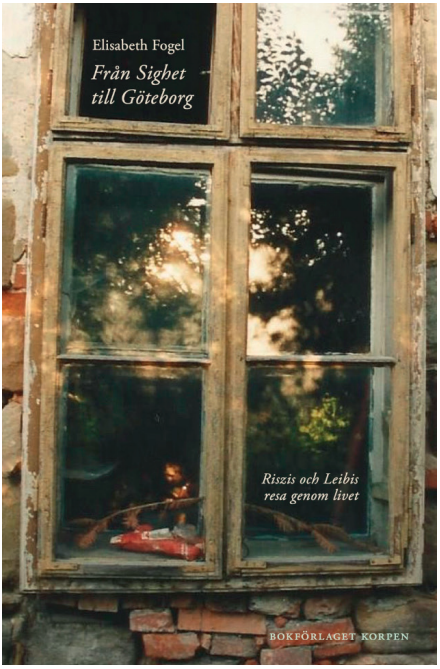


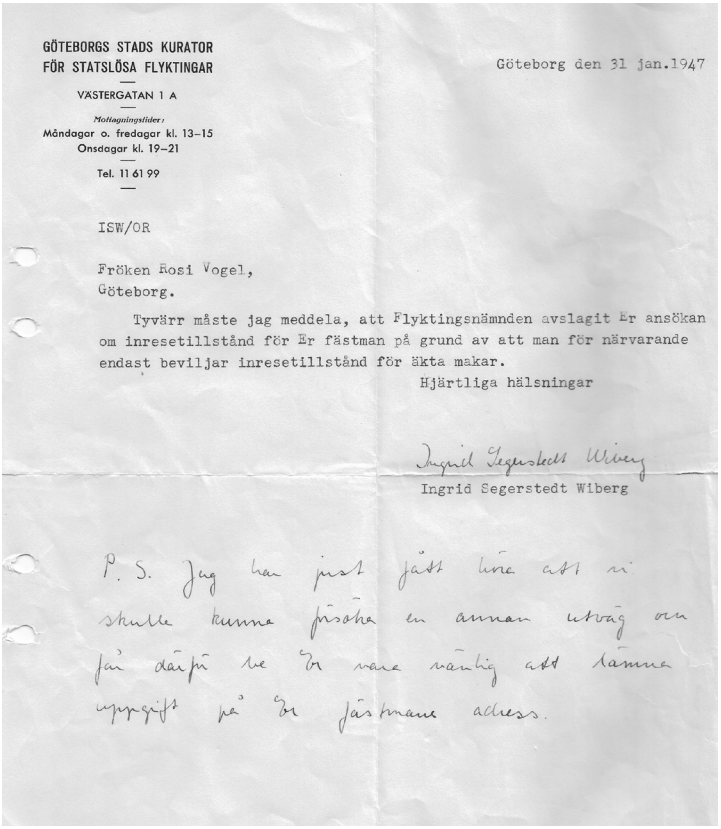
Bild. 9.1. Omslaget till Fogel, Elisabeth (2022), "Från Sighet till Göteborg; Riszis och Leibis resa genom livet". Göteborg: Korpen. Återgivet med tillstånd från förlaget.

50 Silberstein (2021).

51 Blomqvist (2022).

52 Fogel (2022).

Mamman deporteras till Auschwitz i maj 1944, men överlever och anländer till Sverige. Pappan överlever ett ungerskt slavkompani och hittar sin älskade på en lista över överlevande. I augusti 1946 skickar han ett telegram till Sverige med texten ”Jag är frisk. Brev kommer.”[53] Pappan nekas inresetillstånd till Sverige inledningsvis med hänvisning att inresetillstånd endast beviljas för äkta makar, se brevet nedan. Svenska myndigheter var därmed inte generösa gentemot de som överlevt Förintelsen, som betecknades som ”statslösa flyktingar”.[54]



GÖTEBORGS STADS KURATOR
FÖR STATSLÖSA FLYKTINGAR

VÄSTERGATAN 1 A

Mottagningstider:
Måndagar o. fredagar kl. 13–15
Onsdagar kl. 19–21

Tel. 11 61 99

Göteborg den 31 jan. 1947

ISW/OR

Fröken Rosi Vogel,
Göteborg.

Tyvärr måste jag meddela, att Flyktingsnämnden avslagit Er ansökan om inresetillstånd för Er fästman på grund av att man för närvarande endast beviljar inresetillstånd för äkta makar.

Hjärtliga hälsningar

Ingrid Segerstedt Wiberg
Ingrid Segerstedt Wiberg

P. S. Jag har just fått höra att vi skulle kunna försöka en annan utväg om Ni därför har Er mera mänlig att lämna uppgift på Er fästmans adress.

Bild 9.2. Meddelande om avslag gällande inresetillstånd för Rosi Vogels fästman i januari 1947. Hämtad från Fogel (2022), s. 122. Privat ägo. Bildrättigheterna ägs av Elisabeth Fogel. Återgivet här med tillstånd från förlaget.

53 Fogel (2022), s. 125.

54 Fogel (2022), s. 122.

Pappan lyckas till slut få ett arbetstillstånd godkänt eftersom Sverige behöver arbetskraft, se den handskrivna meningen i slutet av brevet. I augusti 1947 återförenas de två efter att ha varit åtskilda fem år. Både Fogel och Silberstein berättar också om sin uppväxt. Det givande med att läsa den här typen av böcker är att även historien efter Förintelsen finns med och hur det var att växa upp i Sverige som barn till överlevande från Förintelsen. En tredje bok som är intressant att läsa är Göran Rosenbergs barndomsmemoarer, *Ett kort uppehåll på vägen från Auschwitz*. Rosenberg skriver att ”Om vägen till Auschwitz är ett helvete lika för alla är varje från Auschwitz ett mirakel för sig”. För Rosenberg är varje överlevande ett undantag.[55]

Ytterligare en intressant bok är Snezana Bozinovskas om hur Ester och Leon överlevde. Det var först när Leons barnbarn frågade: ”Farfar, vill du berätta om hur du överlevde nazisterna?” som han började berätta om sitt liv. Leon lyckas fly från Treblinka och han ansluter till en grupp polska och judiska partisaner. I boken beskrivs hur Leons partisankollega, Kaufman, dödar en polsk vakt.[56] Scenen är särskilt intressant eftersom den kan användas som källa i undervisningen och diskutera hur samma person byter roll från offer till förövare. Leon och Esters berättelse samt Livia Fränkels har fungerat som utgångspunkt för Sveriges Radios P3 dokumentär om Förintelsen som sändes 2023 i fem avsnitt som också är faktagranskad.[57]

Flera av de som överlevt Förintelsen har under många år varit ute och föreläst på skolor, som exempelvis Hédi Fried, Ferenc Göndör, Emerich Roth m.fl. Notera att flera av de överlevande betonat att de inte vill bli betecknade som överlevare, utan överlevande. För Hédi Fried och hennes syster Livia Fränkel innebar deras öde att de hela tiden förflyttades, även när de räddades, d v s de räddade inte sig själv aktivt genom att fly utan blev transporterade till Sverige. Genom att använda begreppet överlevande så hedrar vi deras egen syn på deras roll som offer. Många överlevande hänvisar också till slumpen som förklaring till att de överlevde. En överlevare är någon som aktivt kan bidra till att överleva. En överlevande är en som överlevt, rätt och slätt.[58]

Möjligheten för framtida elever att få träffa överlevande kommer att begränsas eftersom många av dem har gått bort, som Hédi Fried, eller är väldigt gamla. Hédi Frieds uppmaning till lärarna gällande undervisning om Förintelsen är att barnen ”känner till historien, in i minsta detalj…på ett sätt som berör barnen”. Hon menar också att för att uppnå riktig förståelse med djup insikt måste undervisningen rikta sig till hjärtat. Hennes rekommendation är att utgå ifrån riktiga människoöden för att

[55] Rosenberg (2012).

[56] Bozinovska (2021) s. 109.

[57] SR (2023).

[58] Grünbaum (2009).

skildra perioden och presentera makrohändelser genom mikrovärlden.[59] Det finns flera inspelningar som utbildningsradion och Sveriges Television har som går att se. Därutöver har Hédi Fried publicerat självbiografiska noveller, *Skärvor av ett liv* och *Livet tillbaka* samt *Frågor jag fått om Förintelsen*.[60] En annan överlevande är Emerich Roth som publicerat en självbiografisk bok, *Emerich är mitt namn: Haten, förnedringen, kärleken*.[61] Roth skriver att han under 30 års tid föreläst i skolor och att han är en av de sista överlevande. Vidare menar Roth att ”Snart har våra röster tystnat, men budskapet måste föras vidare så att historiens brott inte upprepas”.[62] Detta för att kommande generationer ska kunna ”lära något *av* Förintelsen inte bara läsa *om* den.”[63]

Därutöver finns det också en mängd vittnesredogörelser via exempelvis Shoah Foundation. Det finns ett par hundra vittnesredogörelser från överlevande som är på svenska men ingen av dessa är tillgängliga för allmänheten. För att kunna se dessa krävs att man är på plats på Historiska museet, Sveriges museum om Förintelsen eller Uppsala Universitets bibliotek. På Shoah Foundations hemsida finns några vittnesredogörelser på engelska och där intervjun finns transkriberad till text. Viktigt att hålla i åtanke vid användandet av dessa intervjuer är att intervjuaren inte alltid är påläst om den historiska kontexten och att de flesta intervjuer gjordes från 1990-talet och senare, d v s relativt långt efter. Trots detta är de fantastiska källor till att fånga både enskilda öden och förstå delar av Förintelsen.

Det finns numera flera lokala studier kring det judiska livet för många av de svenska städerna.[64] Därutöver finns även hemsidan ”Mapping the lives” som publiceras av stiftelsen *Tracing the Past*.[65] I deras kartverktyg går det att söka fram personuppgifter om judar i Europa och även till vilket land och stad de emigrerade. Källorna kan användas för att skapa en närhet till det judiska livet och en förståelse för var judarna emigrerade. Material som elever skapat kan efter granskning av läraren också förmedlas via sociala medier. Eleverna kan skapa filmer eller presentationer, som sedan delas. Genom att synliggöra lokala judar lyfts deras mikrohistoria mot en större över-

---

59 Fried (2018), s. 133-4.

60 Fried (1995); Fried (1992); Fried (2018).

61 Roth (2005).

62 Roth (2021), s. 10.

63 Roth (2021), s. 12.

64 Se Järtelius (2021) för Malmö; se Sterner Carlberg (1994) för Borås; se Neuman m fl (1998) för Stockholm; Göteborgs mosaiska församling 1780–1980 (1980); se Hammarström (2007) för Sundsvall.

65 Tracing the Past (2023)

gripande berättelse om Förintelsen. De person- och lokalhistoriska ingångarna som föreslagits kan utgöra intressanta sätt att knyta Förintelsens övergripande historia till mera konkreta mikrohistorier. Genom att göra urval av dessa kan fördjupningar av Förintelsens övergripande händelseförlopp förmedlas.

Uppgifter om massmord under Förintelsen: Vad visste judarna?

En femte strategisk utgångspunkt är att låta eleverna undersöka vad judarna egentligen hade för information om folkmordet när det pågick. När det gäller enskilda vittnesmål så är det viktigt att kritiskt granska uttalanden som är av generaliserande art. Det är oftast svårt för enskilda individer att sätta sig in komplicerade skeenden, även om de själva upplevt det. Många av de överlevande var dessutom barn under den här perioden och har blivit intervjuade långt senare. Hédi Fried har i sin bok *Frågor jag fått om Förintelsen* bl a svarat på frågan ”När förstod du att det pågick ett folkmord?” Fried svarade att ”Under andra världskriget fanns inte ordet folkmord, varken i min eller någon annans vokabulär”.[66] Samtidigt utvecklade just Raphael Lemkin begreppet folkmord under det att folkmordet pågick och lanserade redan 1944 *Genocide*.[67] Eftersom Fried inte lyfter de publikationer (se exempelvis den polska exilregeringens publikation nedan) som spreds under kriget (de första publicerades redan 1942) får man intrycket av att ingen visste vad som hände. Fried skriver därefter ”Att ett vidsträckt mördande höll på att ske stod klart för mig först när jag själv satt i Auschwitz”. Hon förklarar att ”Innan dess var det inte många som fattade att detta inte bara var ett mördande av vissa individer…”.[68]

Nobelpristagaren Elie Wiesel skriver i sin självbiografiska roman *Natten*, om Moishe – som är från Sighet samma stad som Hédi Fried kommer ifrån. Moishe är kyrkvaktaren som deporterades 1941 till Kamensky-Podolsk där runt 20 000 judar mördades, vilket är ett historiskt faktum, samtidigt vet vi inte om Moishe verkligen har existerat som person. Dock är berättelsen om honom historiskt möjlig eftersom det fanns personer som överlevde massakern och återvände till Ungern. Moishe berättar hur judarna tvingas gräva diken och hur Gestapo skjuter judarna i nacken och hur ”Spädbarn kastades upp i luften som måltavlor för kulsprutorna”. Moishe lyckades fly och berättade vad han sett men Wiesel skriver att ”folk vägrade inte bara tro på hans berättelser – de ville inte ens lyssna på honom” och några menade att ”han hade blivit galen”. Moishe var helt bestört, grät och bönade ”Judar, lyssna på mig! Det är

66 Fried (2018), s. 78.

67 Lemkin (1944).

68 Fried (2018), s. 78.

allt jag begär. Wiesel skriver i romanen att han själv inte trodde på Moishe.[69]

Ett intressant källmaterial i relation till Fried och Wiesels roman är att titta på den rapport som World Jewish Congress publicerade från 1942, *Annihilation of European Jewry: Hitler´s Policy of Total Destruction*. Rapporten förklarade att det handlade om Hitlers slutliga lösning av det så kallade judeproblemet i Europa.[70] Därutöver fanns den polska exilregeringens publikation av information som delgavs FN i december 1942 och som finns upplagd på Wikipedia med titeln *The Mass Extermination of Jews in German Occupied Poland*.[71]

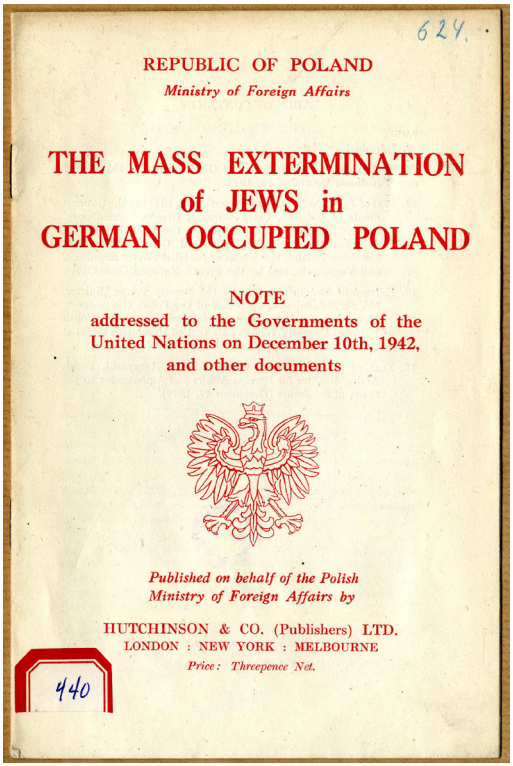


Bild 9.3. Omslaget till polska exilregeringens rapport om massmordet av judarna i tyskockuperade Polen 1942. Bilden är hämtad från Republic of Poland (1942), "The Mass Extermination of Jews in German Occupied Poland", London: Hutchinson. Public Domain, Wikipedia.

69 Wiesel (2019), s. 16–17.

70 World Jewish Congress (1942).

71 Republic of Poland (1942).

Den svenska motsvarigheten var en broschyr med titeln ”En polsk svart bok om den tyska ’nyordningen’ i Polen”, men den konfiskeras av de svenska myndigheterna efter den tyska legationens protest. Broschyren betecknades som ”grymhetspropaganda” av den svenska utrikesministern Christian Günther.[72] Genom att jämföra de här källorna med varandra kan vi förstå att det fanns information, men att den kanske inte nådde alla överallt. Dessutom var det få som trodde på det som framkom och såg det mera som rykten eller galenskaper. En annan tolkning är att det inte fanns så många alternativ att agera på informationen som delgavs. En tredje förklaring är att varningarna avfärdades. Exempelvis avfärdade den kände chassidiska ledare för Satmar judarna, Joel Teitelbaum (1887–1979), varningarna som ”sionistisk propaganda” år 1942. När Tyskland ockuperade Ungern år 1944 försökte Teitelbaum själv fly men hamnade i ghettot i Kolozsvár (Cluj). Slutligen räddades Teitelbaum ändå undan Förintelsen genom att erbjudas en plats på det räddningståg med cirka 1 600 judar som organiserades av Rudolf (Reszö) Kasztner (1906–1957).[73]

Tysklands allierade: andra ansvariga förövare än nazisterna

En sjätte utgångspunkt är att inte enbart fokusera på Nazityskland utan också lyfta upp dess bundsförvanter och andra ansvariga utöver nazisterna och peka på kollaboratörer i de ockuperade länderna och länder allierade med Nazityskland. Exempelvis genomfördes Förintelsen av Kroatien och Rumänien som Nazityskands allierade. Det har funnits ett starkt fokus på Nazityskland i undervisningen om Förintelsen. Ett centralt verktyg är att använda kartor över hur de tyska gränserna såg ut och visa vilka länder som var allierade med Nazityskland. Genom kartorna går det att visa hur stora delar av de sex miljoner judarna som mördades inte kom från det som är dagens Tyskland utan i stället berörde judar i Öst- och Centraleuropa.

En undersökning av Oscar Österberg visar att när det gäller ansvaret för Förintelsen så har 98 procent angivit Nazityskland och endast två procent angivit medlöpare i andra länder. Detta trots att det i flera länder finns exempel på omfattande dödande av judar med liten eller ingen tysk inblandning, såsom i Ungern före mars 1944 med cirka 60 000 judar; Rumänien cirka 400 000 judar (störst antal offer efter Nazityskland), Kroatien 30 000 judar (byggde egna förintelseläger, exempelvis Jasenovac). Den bilden missar medlöparnas och Nazityskands allierades ansvar. Därutöver deltog och drev ledande ungrare på deportationerna efter den tyska ockupationen av landet då nära 500 000 judar deporterades i det som kommit att kallas det sista kapitlet.

Forum för levande historias hemsida nämner inte att Förintelsen också genom-

[72] Thorsell (2014), 67; Åmark (2016), 242-3.

[73] Blomqvist (2014).

fördes av Nazitysklands allierade, såsom Rumänien och Kroatien. Sammantaget är Forum för levande historia otydliga både avseende vad begreppet Förintelsen egentligen står för och att de ensidigt behandlar Nazityskland som ansvarigt. Många använder sig av undervisningsmaterialet *Om detta må ni berätta*. Tyvärr innehåller materialet en del allvarliga fel under rubriken ”Förintelsen på andra håll i Europa”. I materialet påstår Paul Levine och Stéphane Bruchfeld att det i Ungern fanns ”nästan en miljon judar, inklusive flyktingar från andra länder, i fysisk säkerhet”.[74] Detta är helt fel. Enligt United States Holocaust Memorial Museum så dödades runt 60 000 judar före den tyska ockupationen i mars 1944, varav minst 27 000 judiska män dog i slavläger; runt 20 000 deporterades till Kamensky-Podolsk under sommaren 1941 samt att cirka 1 000 judar dödades i Ujvidék (Novi Sad).[75]

Levine och Bruchfeld hävdar också att ”I början av juli beordrade den ungerske regeringschefen Miklos Horthy att deportationerna skulle inställas. Eftersom aktionerna mot judarna var beroende av ungersk hjälp räddade detta beslut 200 000 judar i Budapest”.[76] Formuleringen framställer Horthy som en räddare av 200 000 ungerska judar. Faktum är att han satt kvar efter den tyska ockupationen i mars 1944 och därmed är ansvarig för att nära en halv miljon judar deporterades, varav många mördades. Det så kallande ”sista kapitlet” betecknas som en av de snabbaste folkmordet i världshistorien, där de ungerska statssekreterarna var starkt pådrivande och ville deportera flera judar och snabbare än vad det var möjligt att hantera i Auschwitz.[77]

Gällande planerna på att döda de ungerska judarna och hans insikt om folkmordet på judar skrev Churchill i ett brev den 13 juli 1944:

> There is no doubt in my mind that we are in the presence of one of the greatest and most horrible crimes ever committed. It has been done by scientific machinery by nominally civilized men in the name of a great state and one of the leading races of Europe. I need not assure you that the situation has received and will receive the most earnest consideration from my colleagues and myself but, as the Foreign Secretary said, the principal hope of terminating it must remain the speedy victory of the Allied Nations.[78]

---

74 Bruchfeld & Levine (2015), s. 86.

75 Blomqvist (2015).

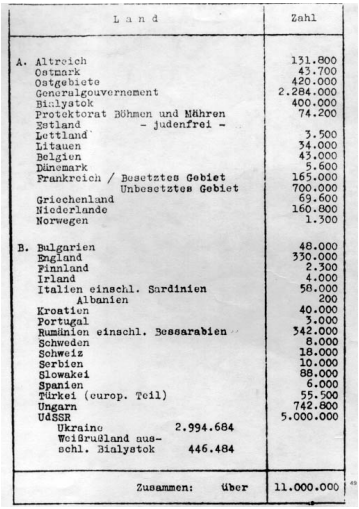
76 Bruchfeld & Levine (2015), s. 86.

77 Blomqvist (2015).

78 Churchill (1944).

Churchills brev visar tydligt hans uppfattning om det fruktansvärda brottet mot judarna, men också att räddningen för judarna bestod i att de allierade behövde vinna en snabb seger. Vissa elever undrar ibland varför inte mera gjordes för att rädda judarna från koncentrationslägren och här kan Churchills brev ge ett svar på att han ansåg att det var kriget i stort som behövde vinnas.

Ett centralt källmaterial för att lyfta upp den geografiska fördelningen av judiska offer och för att förstå det inte enbart var Hitler som fattade alla besluten själv är att titta på protokollet från Wannsee-konferensen 1942. Konferensen beslutade inte om själva Förintelsen, det beslutet hade fattats tidigare, utan frågan handlade om hur deportationerna skulle organiseras samt hur judarna skulle definieras. Konferensen beslutades också att judar som var arbetsodugliga skulle dödas. Protokollet innehåller också en lista över antalet judar, totalt 11 miljoner. Listan kan kompletteras med en karta över de tyskockuperade områdena för att kunna förstå var *Generalguvernement* låg, d v s det område som idag är Polen och som innehöll näst mest judar efter Sovjetunionen. Av listan förstår vi att de länder med störst mängd judar utöver *Generalguvernement* var Ungern, Rumänien och Frankrike.[79] Det blir tydligt att majoriteten av judarna alltså befann sig utanför de tyska kärnområdena (*Altreich* hade endast 131 tusen judar). Listan ger en bra insikt i vikten av att inkludera länder som Ungern och Rumänien i förklaringen till Förintelsen eftersom cirka 1/6-del av alla dödade judar kom från dessa länder.



L a n d		Zahl
A. Altreich		131.800
Ostmark		43.700
Ostgebiete		420.000
Generalgouvernement		2.284.000
Bialystok		400.000
Protektorat Böhmen und Mähren		74.200
Zetland	- judenfrei -	
Lettland		3.500
Litauen		34.000
Belgien		43.000
Dänemark		5.600
Frankreich / Besetztes Gebiet		165.000
Unbesetztes Gebiet		700.000
Griechenland		69.600
Niederlande		160.000
Norwegen		1.300
B. Bulgarien		48.000
England		330.000
Finnland		2.300
Irland		4.000
Italien einschl. Sardinien		58.000
Albanien		200
Kroatien		40.000
Portugal		3.000
Rumänien einschl. Bessarabien		342.000
Schweden		8.000
Schweiz		18.000
Serbien		10.000
Slowakei		88.000
Spanien		6.000
Türkei (europ. Teil)		55.500
Ungarn		742.800
UdSSR		5.000.000
Ukraine	2.994.684	
Weißrußland ausschl. Bialystok	446.484	
Zusammen:	über	11.000.000

Bild 9.4. Wannsee-protokollets lista över Europas judar, "Eichmanns lista". Bildkälla: https://en.wikipedia.org/wiki/Wannsee_Conference

79 Yad Vashem (2023).

Protokollet är också intressant utifrån ett svenskt perspektiv eftersom det finns en notering om svårigheterna att genomföra den slutliga lösningen i de nordiska länderna och att det är nödvändigt att senarelägga dessa.[80] Protokollet finns på Yad Vashems hemsida översatt till engelska. Därutöver finns en publikation av Peter Longerich, *Hur Förintelsen planerades: Wannsee-konferensen 1942*, där protokollets innehåll analyseras på svenska.[81]

Neutrala stater och åskådarnas roll: exemplet Sverige

En sjunde strategisk utgångspunkt är att vi också behöver betrakta vad neutrala stater som Sverige gjorde eller inte gjorde. Detta för att förstå hur beslut av den svenska regeringen påverkade judarnas överlevnadsmöjligheter. Ett centralt exempel är hur svensk flyktingpolitik under slutet av 1930-talet gjorde det svårt för judiska flyktingar att få en fristad i Sverige. Vid konferensen 1938 i Évian-les-Bains, Frankrike, deltog 32 länder, inklusive Sverige för att diskutera möjligheterna att ta emot judiska flyktingar från Nazityskland. Sverige och alla länder förutom Dominikanska republiken menade att de inte kunde ta emot judarna p g a rådande ekonomiska omständigheter. Den svenska delegaten hade fått instruktioner om att inte lämna några utfästelser om finansiellt bistånd förrän ”vederbörande makter” kunde anvisa ett område för mottagande av judiska emigranter. Sveriges avvaktande hållning efterföljdes av övriga staters ointresse.[82]

Många elever är intresserade av vad som folk i Sverige visste eller kunde ha vetat om folkmordet av judarna medan det pågick.[83] En viktig länk till hur omvärlden fick information handlar om hur de s k Warszawasvenskarna, där Sven Norrman ingick, smugglade ut information från den polska socialiströrelsen (Bund) genom den s k bundrapporten. Rapporten lämnades in till polska ambassaden som vidareförmedlade uppgifterna till London. Nyheten rapporterades därmed först i de brittiska medierna. Den 25 juni 1942 skrev *Daily Telegraph* ”Germans murder 700,000 Jews in Poland”. Nyhetsartikeln är en intressant källa att använda i undervisningen och finns med UCL Centre for Holocaust Educations källsamling.[84]

I Sverige infördes en censur som gjorde att tidningarna inte skrev allt de visste samt

---

80 “On this point, Undersecretary of State Luther stated that far-reaching treatment of this problem would meet with difficulties in some countries, such as the Nordic States, and that it was therefore advisable to postpone action in these countries for the present.” Yad Vashem (2023).

81 Longerich (2019).

82 Lindberg (1973), s. 193–198.

83 Svanberg & Tydén (1997).

84 Haward & Salmons (2023).

att material konfiskerades. Ett centralt undantag är Hugo Valentins artikel ”Utrotningskriget mot judarna” i *Göteborgs Handels- och Sjöfartstidning* från den 13 oktober 1942. Den kan läses i sin helhet som en viktig källa i undervisningen.[85] När runt 600 norska judarna deporteras i oktober 1942 kommer flera rapporteringar i tidningarna. Nyheten väckte stor indignation och enligt en opinionsundersökning av *Dagens Nyheter* var det den nyheten som gjorde starkast intryck på svenska folket under år 1942.[86] Sveriges politik övergick från en restriktiv invandringspolitik till att mera aktivt försöka hjälpa till att rädda judar, främst nordiska.[87] Faktumet att svensk politik bidragit till att stänga ute vissa judar erkändes redan under kriget av en ledande socialdemokrat, Erik Brandt:

> Om vi tidigare än hösten 1941 något mera liberalt hade tagit emot judiska flyktingar, så skulle många ha räddats till livet. Det är högst sannolikt, att de nu är döda. (Erik Brandt, Socialdemokrat, Riksdagen 22 maj 1943).[88]

Brandt hade 1939 föreslagit att Adolf Hitler skulle få fredspriset eftersom Hitler hade räddat världen undan kriget 1938. När kriget väl började tog dock Brandt avstånd från Nazitysklands politik och Hitler som person.

Sveriges begränsade flyktingpolitik gentemot judarna innebar att många judar inte kunde söka sin tillflykt till Sverige. Sven Hedin har i en brevväxling med Olle Lamm, som förespråkade ett ökat mottagande av judiska flyktingar, anfört som argument att ”Svenska judar och svenska kristna kunna icke hysa samma känslor för Sverige”. Hedin ville i stället för Sverige att judarna ska få ”ett hem på jorden” någon annanstans men ”utan västmakterna går det icke, ty dessa besitta jorden”.[89] Brevväxlingen mellan Hedin och Lamm är intressant eftersom Hedins åsikter troligtvis var representativa för flera i Sverige vid den tidpunkten. Det fanns också en ledande tanke om att prioritera hjälpen till de nordiska länderna, inklusive att rädda judar från de nordiska länderna. Samtidigt markerades judenheten tydligt och samtiden pratade om danska, finska och norska judar, inte danskar, finnar och norrmän.[90]

---

85 Valentin (1942), utdrag av artikeln finns också publicerad i Svanberg & Tydén (2005), s. 242–246.

86 Carlsson (2021).

87 Levine (1996).

88 Åmark (2016), s. 481.

89 Hedin (1939).

90 Carlsson (2021).

Som ett steg i Förintelsen ”ariserades” judarnas företag, anställningar och tillgångar, d v s judarna förlorade sina tillgångar, anställningar till för mån för ”arier”, icke-judar. Nazityskland satte även press på att svenska företag att skulle ariseras. Några svenska företag uppfyllde de tyska kraven. I källmaterial går det att läsa hur svenska företag kommunicerade med tyska företag. Exempelvis skrev firman Lundberg & Co den 9 september 1941 till firman Gebhardt & Müller i Tyskland:

> Vi är nu sysselsatta med att göra upp en lista över våra kunder. Då emellertid herr Ajell, som f.n. gör militärtjänst, bäst vet vilka kunder som är judar och vilka som är arier, måste vi vänta med översändandet av listan till oktober. Vi hoppas att Ni kunna ge Er till tåls tills dess; blott ett par av kunderna är judar.[91]

I Sverige fanns också en tradition av ekonomisk antisemitism. Den var således inte enbart ett uttryck för Nazitysklands påstötningar. Ett centralt exempel är de tre köpmän från Göteborg, Richard Berlin, Sven Gullin och Valerius Hansson, som i ett öppet brev 18 december 1940 i *Göteborgsposten* manade till bojkott av redaktör Torgny Segerstedt och *Göteborgs Handels- och Sjöfartstidning*. De menade i skrivelsen, som kallas för skräddarprotesten, att kritiska artiklar om Nazityskland inverkade negativt på handeln med tredje riket.[92] Sven Gulins, ägare till affärskedjan Gulins, antisemitiska inställning stärktes också av han varit medlem i Svenska Antisemitiska Föreningen år 1929.[93]

Det finns många myter om Raoul Wallenberg och det är centralt att diskutera hans insatser i relation till de som bistod honom. Ett spännande källmaterial som finns tillgängligt på Wikipedia är den sista rapporten som Wallenberg skrev den 8 december 1944, ”Rapport rörande de ungerska judarnas läge” innan han försvann i januari 1945.[94] Genom att studera Wallenberg knyts Sveriges agerande ihop med Nazitysklands och Ungerns och här finns en potential att diskutera aktör och struktur. Wallenberg rapporterar om dödsmarscherna som de ungerska pilkorsarna genomförde och situationen för judarna i de svenska skyddshusen.

Det finns en omfattande andrahandslitteratur om Wallenberg och några centrala verk som kan konsulteras är: Paul Levines *Raoul Wallenberg i Budapest*, Attila Lajos

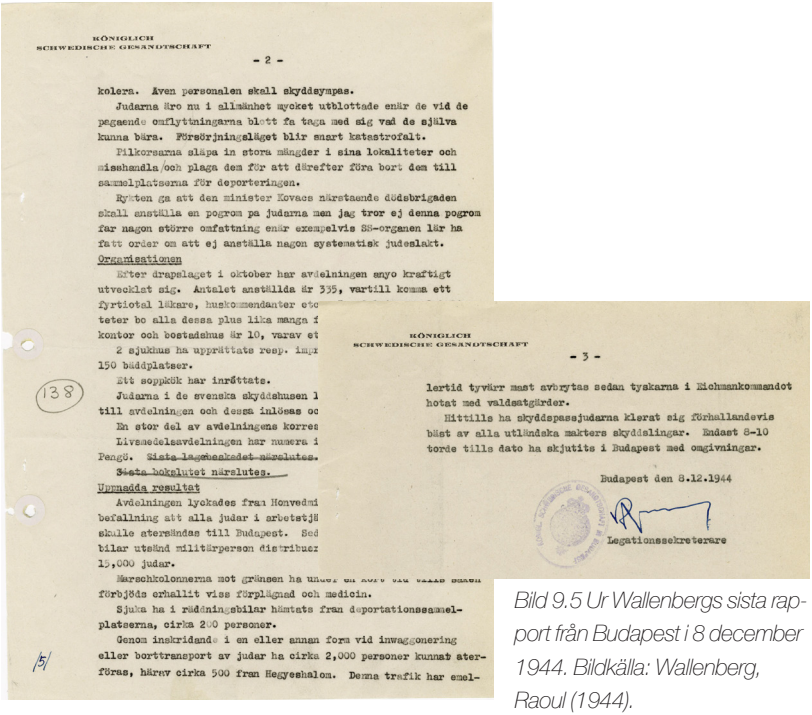
---

91 Blomberg (2022).

92 Wedel (2015).

93 Andersson (1929).

94 Wallenberg (1944).



KÖNIGLICH
SCHWEDISCHE GESANDTSCHAFT

- 2 -

kolera. Även personalen skall skyddsympas.

Judarna äro nu i allmänhet mycket utblottade enär de vid de pagaende omflyttningarna blott fa taga med sig vad de själva kunna bära. Försörjningsläget blir snart katastrofalt.

Pilkorsarna släpa in stora mängder i sina lokaliteter och misshandla/och plaga dem för att därefter föra bort dem till sammelplatserna för deporteringen.

Rykten ga att den minister Kovacs närstaende dödsbrigaden skall anställa en pogrom pa judarna men jag tror ej denna pogrom far nagon större omfattning enär exempelvis SS-organen lär ha fatt order om att ej anställa nagon systematisk judeslakt.

Organisationen

Efter drapslaget i oktober har avdelningen anyo kraftigt utvecklat sig. Antalet anställda är 335, vartill komma ett fyrtiotal läkare, huskommendanter etc
teter bo alla dessa plus lika manga i
kontor och bostadshus är 10, varav et
2 sjukhus ha upprättats resp. impr
150 bäddplatser.

Ett soppkök har inrättats.

Judarna i de svenska skyddshusen l
till avdelningen och dessa inlösas oc
En stor del av avdelningens korres
Livsmedelsavdelningen har numera i
Pengö. Sista lagenskedet närslutes.
Sista bokslutet närslutes.

Uppnadda resultat

Avdelningen lyckades fran Honvedmi
befallning att alla judar i arbetstjä
skulle atersändas till Budapest. Sed
bilar utsänd militärperson distribuer
15,000 judar.

Marschkolonnerna mot gränsen ha under en kort tid tills saken förbjöds erhallit viss förplägnad och medicin.

Sjuka ha i räddningsbilar hämtats fran deportationssammelplatserna, cirka 200 personer.

Genom inskridande i en eller annan form vid inwaggonering eller borttransport av judar ha cirka 2,000 personer kunnat aterföras, härav cirka 500 fran Hegyeshalom. Denna trafik har emel-

KÖNIGLICH
SCHWEDISCHE GESANDTSCHAFT

- 3 -

lertid tyvärr mast avbrytas sedan tyskarna i Eichmankommandot hotat med valdsatgärder.

Hittills ha skyddspassjudarna klerat sig förhallandevis bäst av alla utländska makters skyddslingar. Endast 8-10 torde tills dato ha skjutits i Budapest med omgivningar.

Budapest den 8.12.1944

Legationssekreterare

Bild 9.5 Ur Wallenbergs sista rapport från Budapest i 8 december 1944. Bildkälla: Wallenberg, Raoul (1944).

avhandling samt Gellert Kovacs *Skymning över Budapest*.[95] Lajos menar att ”Vi kan inte påstå att Raoul Wallenberg handlade fritt efter egna värderingar *mot* de givna strukturerna. Han utnyttjade i stället skickligt de gynnsamma maktstrukturer som fanns för hans räddningsaktioner…”.[96]

En ledande svensk antisemit var Einar Åberg som bland annat satte upp en skylt på sin bokhandel, ”Judar och halvjudar äga icke tillträde”. Bilden på hans bokhandel är ett intressant och relevant källmaterial att visa. Hans judehat ledde till att lagen om hets mot folkgrupp infördes 1948, Lex Åberg.[97] Bilden på hans bokhandel kan användas i undervisningen och lyfta de här aspekterna.

En annan källa att ta med i undervisningen är dokumentation om den pågående Förintelsen är den s k Auschwitzrapporten. Hela materialet finns på svenska och tillgäng-

95 Levine (2011), Kovacs (2013), Lajos (2004)

96 Lajos (2022), s. 222.

97 Granström (2017).

ligt för att använda i undervisningen. Två slovakiska judiska fångar, Rudolf Vrba och Alfréd Wetzler, lyckades rymma från koncentrationslägret Auschwitz-Birkenau den 10 april 1944. De skrev en rapport i Bratislava på 32 sidor om det systematiska massmördandet i Auschwitz och de förberedelser som gjordes för att kunna förinta de ungerska judarna. Rapporten lämnas med viss fördröjning till Valdemar Langlet på den svenska legationen i juni 1944, och skickades sedan till Utrikesdepartementet i Stockholm. Auschwitzrapporterna bestod av fyra dokument som var skrivna på tyska men som sedan 1990-talet finns översatta och publicerade på svenska. Rapporterna består av:

1. En redogörelse för häktningar och deportationer av Ungerns judar författad av juderådet i Budapest.
2. Auschwitzprotokollet, den s k Vrba-Weztlerrapporten.
3. Juderådets sammanfattning av protokollet.
4. Berättelsen av en kvinna som lyckats fly från Auschwitz.

I det första dokumentet anges att 335 000 judar har deporterats från Ungern. I Auschwitzprotokollen anges detaljerat de olika deportationerna av judar och på vilket sätt de gasas ihjäl i stora ugnar. Rapporten anger att cirka 1 765 000 judar har gasats ihjäl i Auschwitz. Juderådet menar att 90 % av de deporterade judarna har kommit till Auschwitz. I det sista dokumentet berättar en kvinna hur hon lyckades fly från selekteringen i Auschwitz med sitt barn. Hon tog sig tillbaka till Ungern och skrev ned sin berättelse. Rapporterna är centrala dokument och kan användas i undervisningen både för att beskriva hur de användes i räddningen av de ungerska judarna och i jämförelse med andra uppgifter som spreds under kriget.[98]

Dokumenten nådde Sverige och ledde till att den svenske kungen, Gustaf V, skickade ett telegram den 30 juni 1944 till den ungerske regeringschefen Miklós Horthy:

> Efter att ha erhållit kännedom om de utomordentligt hårda metoder, som Eder regering tillgripit gentemot den judiska befolkningen i Ungern tillåter jag mig att vända mig personligen till Eders Höghet för att i mänsklighetens namn be Eder att vidta åtgärder för att rädda dem, som ännu återstår att rädda av detta olyckliga folk. Denna vädjan har föranletts av mina gamla känslor för Edert land och av min uppriktiga oro för Ungerns goda namn och rykte i nationernas samfund.[99]

98 Anger (1997).

99 Carlsson (2007), s. 270.

Deportationerna av de ungerska judarna upphörde. Orsakerna kan diskuteras, men en avgörande faktor var att Tyskland höll på att förlora kriget och att den ungerska regeringen p g a opportunistiska skäl valde att avsluta deportationerna i strid mot Nazitysklands beslut. Beslutet togs helt enkelt för att regimen skulle kunna förbättra sitt rykte inför kommande fredsförhandlingar. Den svenske kungens brev spelade nog inte en avgörande roll, men ingick i en kör av protester som kom bl a från USA:s president Franklin Roosevelt. Roosevelt markerade allvaret genom att amerikanskt bombflyg angrep Budapest.[100]

Ungern är ett särskilt intressant land att lyfta i undervisningen eftersom det finns relativt mycket kopplingar och material på svenska. Därutöver visar exemplet tydligt på hur allierade länder till Nazityskland också mördade judar, något som många läromedel inte lyfter fram.

Sammanfattning

När det gäller användandet av källor i undervisningen om Förintelsen bör i första hand fokus ligga på att diskutera källor utifrån representativitet och urval snarare än traditionell källkritik. Ett sätt att balansera urvalet är att föra in offer-, förövar- och åskådarperspektiv. En annan princip är att hitta en balans mellan populariserade moraliska och vetenskapligt förklarande förhållningssätt. Om undervisningen utgår ifrån Stockholmsdeklaration definierad av IHRA, kan den användas för att betona att det fanns andra ansvariga länder utöver Nazityskland, såsom Kroatien, Ungern och Rumänien, något som många elever inte känner till. När det gäller källanvändningen handlar det också om att hitta en balans mellan det som berör och det som förklarar. Rekommendationen från forskare som studerat Förintelseundervisning är att hellre utgå från källor och litteratur som bygger på verkliga händelser än rent fiktiva berättelser. Ett annat sätt är att använda personliga och lokalhistoriska ingångar för att skapa en närhet i undervisningen mellan elever och Förintelsen. Känslosamma delar är viktiga att inkludera eftersom de engagerar eleverna, men det får inte ta för mycket utrymme. När det gäller film och litteratur kan i stället vissa stycken eller delar användas som tydligt kopplas mot de mera övergripande förklaringarna.

En intressant fråga som kan lyftas handlar om vad judarna visste om det pågående folkmordet. Genom att tona ner enskilda aktörer och peka på sociala mekanismer som förklaring till Förintelsen skapas en förståelse för hur ekonomiska faktorer påverkade. Det gäller därmed att hitta en balans mellan aktörsorienterade perspektiv och funktionalistiska perspektiv. Sveriges agerande kan utgöra ett intressant exempel för att visa hur ett neutralt land både kunde försvåra och bistå judarnas situation.

---

[100] Åmark (2016), s. 166.

Kopplingarna mellan Ungern och Sverige gör att det finns relativt mycket intressanta material om Ungern på svenska som kan användas i undervisningen om Förintelsen. Det går därmed att hitta en balans mellan en populariserad och förenklad variant och en mera förklarande variant ifall urvalet av källmaterial är noga genomtänkt och logiskt hänger ihop.

Referenslista

Aderet, Ofer (2017). ” ‘Orgy of Murder’: The Poles Who ‘Hunted’ Jews and Turned Them Over to the Nazis”, *Haaretz*, 11 februari 2017.

Alvén, Fredrik; Karlsson, Klas-Göran & Sjöland, Marianne (2022). ”Den vetenskapliga frågan och det moraliska svaret: Förintelsen i elevers kunskaps- och föreställningsvärldar”, *Scandia*, 88:1, s. 67–92.

Ammert, Niklas (2011). *Om vad och hur må ni berätta? Undervisning om Förintelsen och andra folkmord,* Forum för levande historia: Stockholm.

Andersson, Lars M (2003). Att moralisera över det moraliska språkbruket, *Historisk tidskrift*, 132:3, s. 319–323.

Andersson, Martin (1929). ”Svenska Antisemitiska Föreningen: Medlemsförteckning”, *Minareten*, nr 19–22.

Anger, Per (1997). *Räddningen Budapest 1944: Rapporter ur UD:s arkiv*, Stockholm: Fischer.

Anne Frank House (2023). “The two versions of Anne’s diary”. Amsterdam. https://www.annefrank.org/en/anne-frank/go-in-depth/two-versions-annes-diary/, 2023-11-01

Barton, Keith (2005). “Primary Sources in History: Breaking Through the Myths”, *Teaching History*, June 2005, s. 745–53.

Bartov, Omer (2023). *The Butterfly and the Axe*, Amsterdam: Amsterdam Publishers.

Bauman, Zygmunt (1994). *Auschwitz och det moderna samhället*. Göteborg: Daidalos.

Berg, Mikael (2014). *Historielärares ämnesförståelse: centrala begrepp i historielärares förståelse av skolämnet historia*. Karlstad: Karlstads universitet.

Bozinovska, Snezana (2021). *Vad dina ögon såg: berättelsen om hur Ester och Leon överlevde*, Stocholm: Norstedts.

Bruchfeld, Stéphane & Paul Levine (2016). *…om detta må ni berätta…En bok om Förintelsen i Europa 1933–1945*, Stockholm: Forum för levande historia.

Blomberg, Göran (2022). ”Nazistiska ariseringskrav – ett mörkt kapitel i svensk företagshistoria”, https://www.foretagskallan.se/foretagskallan-nyheter/lektionsmaterial/svenskt-tillmotesgaende-av-nazistiska-ariseringskrav-ett-morkt-kapitel-svensk-foretagshistoria/, 2023-11-01

Blomqvist, Anders (2014). *Economic Nationalizing in the Ethnic Borderlands of Hungary and Romania: Inclusion, Exclusion and Annihilation in Szatmár/Satu-Mare 1867–1944,* Stockholm: Stockholms universitet.

Blomqvist, Anders (2015). *Förintelsen i Ungern,* Stockholm: Forum för levande historia. https://www.levandehistoria.se/fakta/forintelsen/forintelsen-i-ungern. 2023-11-01

Blomqvist, Anders (2022). "Gripande skildring av överlevandets trauma: En recension av Margit Silbersteins 'Förintelsens barn'", *Respons*, nr 2, 2022.

Cesarani, David (2017). *Final Solution: The Fate of the Jews 1933–1949*. S:t Martin's Press: New York.

Carlsson, Carl Henrik (2021). *Judarnas historia i Sverige*, Stockholm: Natur och kultur.

Carlsson, Erik (2007). *Gustaf V och andra världskriget*, Lund: Historiska media.

Churchill, Winston (1944). Letter to Lord Melchett on the topic of the reported massacre of Hungarian Jews, 13 juli 1944. https://www.nationalarchives.gov.uk/education/resources/holocaust/churchills-reaction/, 2023-11-01

Culbertson, Elaine (2016)." A Reflection on the Use of Iconic Holocaust Resources," i S. Totten & S Feinberg, eds, *Essentials of Holocaust Education*, New York, Routledge.

Dahl, Steven (2021). *Lärdomar av folkmord: undervisning och lärande som historisk tolkning och orientering*, Stockholm: Stockholms universitet.

Frank, Anne (2017). *Anne Franks dagbok: den oavkortade originalutgåvan – anteckningar från gömstället 12 juni 1942 – 1 augusti 1944*, Stockholm: Nordstedt.

Fried, Hédi (1992). *Skärvor av ett liv: Vägen till och från Auschwitz*, Stockholm: Natur och kultur.

Fried, Hédi (1995). *Livet tillbaka: Roman*, Stockholm: Natur och kultur.

Fried, Hédi (2018). *Frågor jag fått om Förintelsen,* Stockholm: Natur och kultur.

Fogel, Elisabeth (2022). *Från Sighet till Göteborg: Riszis och Leibis resa genom livet*. Göteborg: Korpen.

Gerner, Kristian & Karlsson, Klas-Göran (2003). "Debatt Förintelsen – i historien eller över Historien?", *Historisk tidskrift*, 132:2, s. 317–318.

Grabowski, Jan (2013*). Hunt for the Jews: betrayal and murder in German-occupied Poland*, Bloomington: Indiana University Press.

Granström, Görel (2017). "Den antisemitiske bokhandlaren och kriminaliseringen av hets mot folkgrupp", https://skma.se/2017/06/gorel-granstrom-den-antisemitiske-bokhandlaren-och-kriminaliseringen-av-hets-mot-folkgrupp/, 2023-11-01.

Gray, Michael (2015). *Teaching the Holocaust: Practical approaches for ages 11–18*, London: Routledge.

Grünbaum, Catharina (2009). "Är en överlevande en överlevare?", *Dagens Nyheter* 2019-06-02.

Göteborgs mosaiska församling 1780–1980. (1980). Göteborg: Församlingen.

Göndör, Ferenc (2023). *A-6171: jag överlevde Auschwitz*, Stockholm: Lind & Co.

Hammarström, Per (2007). *Nationens styvbarn: judisk samhällsintegration i några Norrlandsstäder 1870–1940*, Uppsala: Uppsala universitet.

Haward, Tom & Salmons, Paul (2023). *British responses to the Holocaust*, London: UCL Centre for Holocaust Education. https://holocausteducation.org.uk/lessons/beacon-school-lead-teachers-programme/british-responses-holocaust/, 2023-11-01.

Henke, Frida (2021). "Efter kritiken: Skolverket drar tillbaka material om Förintelsen", *Skolvärlden*, 14 oktober 2021.

Hedin, Sven (1939). "Kära Olle, Sverige kan inte bli ett skyddshem för hemlösa judar", 25 januari 1939, https://stockholmskallan.stockholm.se/post/33276, 2023-11-01.

Hilberg, Raul (1985). *The destruction of the European Jews*, New York, Holmes & Meier.

Hilton, Laura & Patt, Avinoam (2020). *Understanding and Teaching the Holocaust*, Madison: University of Wisconsin Press.

IHRA (2019). *Rekommendationer för undervisning och lärande om Förintelsen*. IHRA. https://holocaustremembrance.com/resources/rekommendationer-for-undervisning-och-larande-om-forintelsen, 2024-02-20

Johansson, Patrik (2019). *Lära historia genom källor: Undervisning och lärande av historisk källtolkning i grundskolan och gymnasieskolan*. Stockholm, Stockholms universitet.

Järtelius, Arne (2021). *Judar och andra Malmöbor 1933–1951*, Malmö: Kira förlag.

Kertész, Imre (1998). *Mannen utan öde*, Stockholm: Norstedt.

Kovacs, Gellert (2013). *Skymning över Budapest: den autentiska historien om Raoul Wallenberg och kampen för människoliv 1944–45*. Stockholm: Carlsson.

Lajos, Attila (2004). *Hjälten och offren: Raoul Wallenberg och judarna i Budapest*. Växjö: Svenska emigrantinstitutet.

Lange, Anders (2008). *En undersökning om lärares erfarenheter av och uppfattningar kring undervisning om Förintelsen*. Forum för levande historia: Stockholm.

Lindberg, Hans (1973). *Svensk flyktingpolitik under internationellt tryck 1936–1941*. Stockholm: Allmänna förlaget.

Lindström, Kristina (2014). *Flickornas historia: Från Igelkottsflickan på stenåldern till Julia i vår tid*. Stockholm: Alfabeta.

Lemkin, Raphael (1944). *Axis rule in occupied Europe: laws of occupation: analysis of government: proposals for redress*. Carnegie Endowment for International Peace: Washington.

Levine, Paul (1996). *From indifference to activism: Swedish diplomacy and the Holocaust, 1938–1944*. Uppsala: Uppsala University.

Levine, Paul (2011). *Raoul Wallenberg i Budapest: människan, myten och förintelsen*. Lund: Historiska media.

Longerich, Peter (2019). *Hur Förintelsen planerades: Wannsee-konferensen 1942*. Stockholm: Natur & kultur.

Långström, Sture m fl (2012). *Historia 1b Den lilla människan och de stora sammanhangen,* Lund: Studentlitteratur.

Neuman, Aron, Stare, Jacqueline & Glück, David (red.) (1998). *Det judiska Stockholm, Stockholm*: Judiska museet.

Olofsson, Hans (2011). *Fatta historia. En explorativ fallstudie om historieundervisning och historiebruk i en högstadieklass,* Karlstad: Karlstad universitet.

Pellegrino, Anthony & Parker, Jeffrey (2022). *Teaching and Learning Through the Holocaust*, Springer.

Rich, Jenny (2019). ” ‘It led to great advances in science’: What teacher candidates know about the Holocaust”, *The Social Studies*, 110/2.

Reimann, Matt (2017). “The Versions of Anne Frank’s Diary Explained”, https://blog.bookstellyouwhy.com/the-versions-of-anne-franks-diary-explained, 2023-11-01.

Republic of Poland (1942). *The Mass Extermination of Jews in German Occupied Poland*, London: Hutchinson. https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/33/The_Mass_Extermination_of_Jews_in_German_Occupied.pdf, 2023-11-01.

Rosenberg, Göran (2012). *Ett kort uppehåll på vägen från Auschwitz*, Stockholm: Bonniers.

Roth, Emerich (2005). *Emerich är mitt namn: Hatet, Förnedringen, kärleken*, Stockholm: Carlssons.

Roth, Emerich (2021). *101 brev: skrivna av unga. Till en som överlevde Förintelsen*, Lerum: Vistu.

Silberstein, Margit (2021). *Förintelsens barn*, Stockholm: Bonniers.

SR (2023) *P3 Dokumentär: Förintelsen*. https://sverigesradio.se/grupp/44079, 2023-11-01.

Snyder, Timothy (2016). *Den svarta jorden: förintelsen som historia och varning,* Stockholm: Bonnier.

Sterner Carlberg, Mirjam (1994). *Gemenskap och överlevnad: om den judiska gruppen i Borås och dess historia*, Göteborg: Göteborgs universitet.

Svanberg, Ingvar & Tydén, Mattias (1997). *Sverige och Förintelsen: Debatt och dokument om Europas judar 1933–1945*, Stockholm: Dialogos.

Tenfält, Torbjörn (2022). “Därför kan inte eleverna inte förklara Förintelsen”, *Ämnesläraren*, 10 oktober 2022, https://www.vilarare.se/amneslararen-svenska-sprak/forskning/darfor-kan-eleverna-inte-forklara-forintelsen/, 2023-11-01.

Tracing the Past (2023). https://tracingthepast.org/en/232-2/, 2023-11-01.

Thorsell, Staffan (2016). *Warszawasvenskarna: De som lät världen veta*. Stockholm, Bonniers.

UCL Centre for Holocaust Education (2016). *Third data release:* The Boy in The Striped Pyjamas *in English Secondary Schools,* London. https://holocausteducation.org.uk/research/the-boy-in-the-striped-pyjamas-in-english-secondary-schools/, 2024-02-20.

USHMM (u.å.). Reichstag Speech, 30 jan 1939, https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/timeline-event/holocaust/1939-1941/hitler-speech-to-german-parliament, 2023-11-01.

Valentin, Hugo (1942). ”Utrotningskriget mot judarna”, *Göteborgs Handels- och Sjöfartstidning*, 13 oktober 1942.

Wallenberg, Raoul (1944). ”Rapport rörande de ungerska judarnas läge”, 1944-12-08, https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Raoul_Wallenbergs_sista_rapport_1944-12-08.pdf, 2023-11-01.

Wedel, Kristian (2015). ”Tidningskriget delade Göteborg”, *Göteborgs-Posten*, 25 oktober 2015.

Wendell, Joakim (2016). *Möjligheter och problem i undervisningen om Förintelsen,* Skolverket.

Wiesel, Elie (2019). *Natten*, Stockholm: Bookmark.

Wikipedia (2023). “Posen speeches”, https://en.wikipedia.org/wiki/Posen_speeches, 2023-11-01.

World Jewish Congress (1942). Annihilation of European Jewry: Hitler´s Policy of Total Destruction, FO 371/30923, Kew: National Archives. https://www.nationalarchives.gov.uk/education/resources/holocaust/annihilation/, 2024-02-20.

Wibaeus, Ylva (2010). *Att undervisa om det ofattbara: En ämnesdidaktisk studie om kunskapsområdet Förintelsen i skolans historieundervisning,* Stockholm: Stockholms universitet.

Yad Vashem (2023). *Protocol of the Wannsee Conference, January 20, 1942.* https://www.yadvashem.org/docs/wannsee-conference-protocol.html, 2023-11-01.

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

Åmark, Klas (2016). *Att bo granne med ondskan: Sveriges förhållande till nazismen, Nazityskland och Förintelsen*, Stockholm: Bonniers.

Österberg, Oscar (2019). *Uppfattningar om Förintelsen,* Stockholm: Forum för levande historia.

FÖRFATTARE

Anna-Maria Blomkvist är historie- och religionslärare och arbetar som biträdande rektor på VBU-gymnasiet, Högbergskolan Ludvika.

Anders E. B. Blomqvist är lektor i historia vid Högskolan Dalarna och forskare vid Hugo Valentin-centrum, Uppsala universitet.

Patrik Johansson är fil dr i ämnesdidaktik med inriktning mot historia. Han är verksam som filosofi-, historie- och samhällskunskapslärare på Globala gymnasiet i Stockholm.

Maria de Laval är fil lic i historia och gymnasielärare i historia och svenska i Norrköping.

Maja Hagerman är konstnärlig lektor i bildproduktion med inriktning historisk dokumentärfilm vid Dalarnas Audiovisuella Akademi, DAVA. Högskolan Dalarna. Författare och filmare, hedersdoktor vid Uppsala universitet, även affilierad till Center for Nordic Studies, Helsingfors universitet.

David Ludvigsson är professor i historia vid Linköpings universitet. Han forskar bl.a. om historiedidaktik och har tidigare varit ordförande i Historielärarnas förening.

Hans Olofsson är ordförande för Historielärarnas förening. Han är fil dr i historia och affilierad forskare vid CSD, Karlstads universitet. Hans forskning handlar bland annat om historiekultur i och utanför skolan.

Bengt Sandin är docent i historia och professor em. i Tema Barn vid Linköpings universitet. Hans forskning berör barn, barndom, välfärd, syn på barn och barndom.

Alf Sjöblom är fil dr i historia med inriktning mot modernhistoria. Han är verksam som forskare på Skolforskningsinstitutet.

Frida Starck Lindfors är projektledare på Statens historiska museer med mångårig erfarenhet av pedagogiskt arbete inom kulturarvssektorn.

Martin Stolare är professor i historia vid Karlstads universitet och verksam vid Centrum för de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik (CSD).

Lotta Stål är bild- och medielärare och arbetar på VBU-gymnasiet, Högbergskolan Ludvika.

Joakim Wendell är fil dr i historia med inriktning mot historiedidaktik. Han är verksam som historielärare på Åsö vuxengymnasium i Stockholm.

Vilka möjligheter och utmaningar finns när det gäller användning av källor i historieundervisning? I den här antologin diskuterar författarna olika aspekter av denna fråga både i relation till en samtida historievetenskaplig praktik och till de nya förutsättningar som digitaliserade arkiv och medier kan innebära. Men flera av kapitlen utgår också från konkreta undervisningserfarenheter och boken vill på så sätt även sprida inspirerande idéer om källanvändning i klassrummet.

Antologins texter är i första hand tänkta att bidra till vidare reflektion om källor i skolans historieundervisning, men ger även läsaren kunskap om hur källbegreppet kan förstås och tillämpas på olika sätt i andra sammanhang, exempelvis inom historielärarutbildning och i mötet mellan arkiv, museer och skolor.

Författarna är Anna-Maria Blomkvist, Anders E.B. Blomqvist, Maja Hagerman, Patrik Johansson, Maria de Laval, David Ludvigsson, Hans Olofsson, Bengt Sandin, Alf Sjöblom, Frida Starck Lindfors, Martin Stolare, Lotta Stål och Joakim Wendell.

HLF

HISTORIELÄRARNAS FÖRENING

ISSN 0348:503X

9 789198 938104

ISBN 978-91-989381-0-4