Mikael Berg
Högskolan Dalarna

DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.8458>

Källkritik i skolan: Historielärares förståelser av källkritik som disciplinär, laborativ och kontextuell kunskap i ett progressionsperspektiv

Sammandrag

Sedan mer än ett årtionde tillbaka har ett ökat intresse kunnat ses i internationell och svensk forskning för arbetet med disciplinära begrepp. Mindre intresse har riktats mot frågan om progression och arbetet med källkritik. Mot den bakgrunden är syftet i den här artikeln att undersöka relationen mellan progression och urvalet av kunskapsinnehåll i arbetet med källkritik. Resultatet bygger på fokusgruppsintervjuer med historielärare där tre övergripande förståelser av arbetet med källkritik identifierats i lärarnas tal. Först en disciplinär förståelse där vetenskapliga begrepp som närhet och tendens står i fokus. Progressionsperspektiv handlar om att ta utgångspunkt i vardagsnära begrepp. Sedan en laborativ förståelse där proceduriella begrepp som perspektivtagande lyfts fram. Progression börjar med elevernas egna frågor och erfarenheter. Slutligen en kontextuell förståelse där stor vikt läggs vid historiska innehållsbegrepp. Progression handlar om att börja i elevernas erfarenheter och funderingar. På så sätt relaterar de olika förståelserna av arbetet med källkritik till historieämnets syfte och kunskapsinnehåll på olika sätt. Det är därför möjligt att argumentera för vikten av att uppmärksamma relationen mellan progression och kunskapsinnehåll i syfte att bättre förstå det urval som väljs för skolans kurser i en kunskapsideologisk mening.

Nyckelord: lärarprofession, ämnesdidaktik, historiedidaktik, källor, källkritik

Source criticism in school: History teachers' comprehensions of source criticism as disciplinary, experimental and contextual knowledge in a progression perspective

Abstract

For more than a decade, there has been a growing interest in the particular requirements for disciplinary teaching within international and Swedish research in history didactics. Less interest has been directed at the broader issue of progression and the methodological skill of source criticism. Against this background, the purpose of this article is to examine the relationship between progression and the selection of content in the context of teaching source criticism. The results are based on focus group interviews with Swedish history teachers where three overall comprehensions of their work with source criticism were identified. First, teachers displayed a disciplinary comprehension

of source criticism that stressed academic concepts such as proximity and tendency. From a progression perspective, this comprehension emphasizes a starting point in common and accessible concepts. Second, teachers adopted an experimental comprehension of source criticism that stressed students' own hypothesizing and perspective-taking. Progression in this comprehension begins with students' own questions and experiences. Third, teachers expressed a contextual comprehension of source criticism. Here, considerable emphasis was placed on students' engagement with historical content knowledge. In this comprehension, progression starts from students' interpretations of the historical material presented to them. In this way, the different comprehensions that teachers display about their work with source criticism reflect the different ways they relate to the subject of history and, thus, their selection of teachable content. It is therefore possible to argue for the importance of paying attention to the relationship between progression and content knowledge in order to better understand the ideological decisions behind the selection of content in school history courses.

Keywords: teaching profession, subject didactics, history didactics, sources, source criticism

Inledning: Forskningsproblemet

Vi har ju ändå haft LGR 11 ett tag nu och jag tycker att det har blivit mer tydligt för mig som lärare att det kunskapskravet, det kommer sist i alla våra kursplaner, så har det lyfts upp som något viktigt. Inte som ett isolerat arbetsområde, att nu arbetar vi fyra veckor med källkritik utan det är mer att jag försöker att, okej nu har vi religionskunskap och då ska vi ha något som har med källkritik att göra. Nu har vi historia, var får vi in källkritiken där. Att i varje arbetsområde så finns det alltid något som berör källkritiken. (Emilia, historielärare för årskurs 7 till 9)

De senaste decennierna har intresset ökat för arbetet med källkritik i den svenska skolan (jfr Persson, 2017; Berg, 2014). Det vittnar inte minst läraren Emilias utsaga om ovan där hon påtalar att arbetet med källkritik blivit mer framskrivet i skolans kursplaner för historia (LGR 11, 2011). Det ökade intresset för källkritik har beskrivits som en tilltagande trend där disciplinära begrepp från det akademiska ämnet historia bör vara styrande för innehållet i skolans kurser (jfr Counsell, 2011; Fordham, 2012; Seixas & Morton, 2013; Persson & Stolare, 2018). Förändringen kan även ses i relation till skolans värdegrundsuppdrag där disciplinära begrepp som källkritik allt oftare förs fram som centrala i relation till elevernas identitetsformering (Barton & Levstik, 2009; Nordgren, 2017; Sandahl, 2015). Samtidig finns kritik mot ett alltför ensidigt och avgränsat fokus på det akademiska ämnet historias disciplinära begrepp i skolan (Barton & Thornton, 2010; Thorp & Persson, 2020).

Argumenten för arbetet med källkritik i skolan rymmer således en rad olika kunskapsideologiska dimensioner som får effekter för hur arbetet med källkritik kan och bör bedrivas. Det här är något som lärare har att hantera i sin yrkesvardag där de återkommande gör olika avvägningar för urvalet av kunskapsinnehåll (jfr Barton & Thornton, 2010; Barton, 2018; Persson, 2019; Persson & Berg, 2021).

Med ambitionen att tydliggöra dessa avvägningar anläggs i den här artikeln ett professionsperspektiv där lärares olika förståelser av arbetet med källkritik i skolan sätts i relation till historieämnets kunskapsinnehåll.

Den alltmer framskjutna plats arbetet med källkritik haft i skolan under senare år har även genererat en hel del forskning om konkreta sätt att arbeta med källkritik i skolan (jfr Barton, 2018; Johansson, 2019; Nygren et al., 2020; Samuelsson & Wendell, 2016). Mer sällan har frågor ställts om hur lärare ser på arbetet med källkritik i ett progressionsperspektiv. Vilket kunskapsinnehåll är det lärare ser som ska utvecklas i arbetet med källkritik under en kurs eller mellan olika årskurser? Mot den bakgrunden riktas i den här artikeln intresset mot lärares förståelse av relationen mellan progression och urvalet av kunskapsinnehåll i arbetet med källkritik. Motivet att ställa sådana frågor är att tidigare studier påvisat skillnader i arbete med källkritik mellan olika skolformer från åk 4–6 till gymnasiet. Samtidigt har frågan om progression i relation till lärarnas förståelse av uppdraget varit underbeforskad (Johansson, 2019, s. 129–132).

I den här artikeln tas således utgångspunkten i ett professionsperspektiv (jfr Shulman, 1986; Nilsson & Loughran, 2012; Berg, 2014, Persson & Berg, 2021; Irisdotter Aldenmyr, 2020). Istället för att ställa frågor om rimligheten i ämnes- och kursplaners skrivningar om källkritik riktas här intresset mot hur lärare utifrån sin yrkeserfarenhet förstår arbetet med frågor om progression och källkritik i praktiken utifrån de situerade förutsättningar som där ges. Mot den bakgrunden studeras i den här artikeln, i historielärares tal, olika potentiella sätt att förstå arbetet med progression och källkritik från årskurs sju till nio. *Artikeln har en explorativ ansats där det övergripande syftet är att undersöka lärares förståelse av relationen mellan progression och eftersträvarsvärd kunskap i arbetet med källkritik.* Syftet operationaliseras med hjälp av två empiriskt inriktade forskningsfrågor:

- (1) *Vilka olika förståelser av arbetet med progression och källkritik är det möjligt att identifiera i lärarnas tal om undervisningen?*
- (2) *I vad mån kan de förståelser i arbetet med progression och källkritik som identifieras i lärarnas tal i sådant fall ses i relation till olika innebörder av historieämnet som skolämne?*

Artikeln med dess explorativa ansats ska därmed ses som ett första steg att närma sig frågor om lärarnas förståelser av relationen mellan progression och vad de ser som angeläget kunskapsinnehåll. På så sätt finns även en möjlighet att diskutera lärarnas förståelse av progression och arbetet med källkritik i relation till olika sätt att se på historieämnets kunskapsinnehåll.

Tidigare forskning: Arbetet med källkritik påverkar kunskapsinnehållet

I lärares yrkesprofession ligger att, utifrån yrkeserfarenhet, göra ett urval av kunskapsinnehåll i relation till en specifik undervisningssituation (Shulman, 1986;

Nilsson & Loughran, 2012; Ball et al., 2008). I ett sådant urval av kunskapsinnehåll ligger därmed ett potentiellt kunskapsideologiskt ställningstagande. Viss kunskap väljs bort och annan önskvärd kunskap väljs till (Svingby, 1985, s. 23; Berg, 2020). Det är således möjligt att se detta ställningstagande som ett uttryck för lärares ämnesförståelse. Det vill säga som en del av lärarnas sammantagna förståelse för historieämnets övergripande syfte och kunskapsinnehåll som skolämne (jfr Berg, 2014). Om vi ser till forskning som riktats mot arbetet med källkritik i skolan och som diskuteras nedan tycks de urval som görs även få stark påverkan på historieundervisningens kunskapsinnehåll.

Bland annat har det i flera studier uppmärksammats hur arbetet med källkritik i olika omfattning och på olika sätt handlar om att relatera till det akademiska ämnets metoder och begrepp. Det ligger nära det som Wineburg (2001) benämner att "tänka som en historiker". Här betonas således ett mer avgränsat sätt att se på källkritik där den vetenskapliga metoden som historiker brukar lyftas fram. När en sådan ambition omsätts i en klassrumssituation pekar Barton på olika sätt att göra detta, vilket får stora konsekvenser för vilket kunskapsinnehåll som väljs. Bland annat genom kritisk granskning av historiska källor eller vid läsning och tolkning av text (Barton, 2018; jfr Barton, 2005). Detta sätt att se på arbetet med källkritik öppnar således upp för en vidare användning när det omsätts i praktiken.

När frågan om den historiska metoden undersöks utifrån ett elevperspektiv visar bland andra Nygren att elever i mindre omfattning använder sig av källkritiksmetod när de granskar information i sociala medier (Nygren et al., 2020). Här kan ytterligare ett sätt att se på arbetet med källkritik anas där det vidgas till att användas som en kritisk blick på samtidens frågor. På så sätt utökas användningen av källkritikbegreppet från att ha fokus på historiska källor till en källanvändning som även riktas mot sociala medier. Samuelsson & Wendell (2016) har även i en studie av hur elever använder historisk metod när de bedömer källor visat att eleverna i viss omfattning kan använda en eller flera källkritiska begrepp.

Ett annat sätt att göra urval i undervisning om källkritik är att ta utgångspunkt i kontextuell kunskap (jfr Counsell, 2000; Counsell, 2011; Lee, 2005). Bland andra Stolare finner i en klassrumsstudie vikten av att i undervisningen relatera arbetet med källkritik och dess begreppsapparat till ett adekvat urval historisk kontextuell kunskap (Stolare, 2017; jfr Huijgen et al., 2019). Liknande resultat finner Johansson (2019) som drar slutsatsen att arbetet med källkritisk metod behöver omgärdas av ett urval av adekvat kontextuell kunskap för att ge ett sammanhang till det problem som bearbetas (Johansson, 2019, s. 136). Johansson har även visat att arbetet med källkritik på så sätt bidrar till elevernas förståelse av sig själva i relation till historien (Johansson, 2019, s. 96).

Även arbetet med källkritik i olika skolformer bidrar till ett specifikt urval av kunskapsinnehåll. Bland andra Johansson (2019) finner i komparation av två separata studier att arbetet med källkritik skiljer sig mellan årskurs 4–6 och gymnasiet. I årskurs 4–6 handlar det om källor och källors värde, medan arbete på gymnasiet handlar om att bearbeta ett tilltagande informationsflöde med hjälp

av historisk metod. Johanssons slutsats är att det kan vara en möjlig tillfällighet, knutet till de aktuella arbetsområdena, att det framträder en skillnad. I det ena fallet vikingatid där det finns en hel del artefakter i form av historiska föremål att arbeta med, medan arbetet på gymnasiet varit inriktat mot arbetet med demokrati där det i större omfattning kan finnas ett behov av att värdera skriftlig information (Johansson, 2019, s. 129–132). En annan trolig förklaring är att det skiljer sig i progression i kunskapsinnehållet mellan årskurs 4–6 och gymnasiet. Resultatet pekar således på behovet av att undersöka hur ett progressionsperspektiv kan se ut i ett skolämneperspektiv. Inte bara att det är en skillnad i vilket kunskapsinnehåll som bearbetas i olika årskurser utan även hur omformningen av kunskapsinnehållet ser ut. Tidigare studier har här visat på skillnader i progression i elevers arbete med källor (jfr Shemilt, 1987; Lee & Shemilt, 2004; Axelsson, 2013).

I den här artikeln riktas till skillnad från tidigare studier intresset mot lärarnas tal och förståelse av arbetet med progression och kunskapsinnehåll inom kurser eller mellan årskurser. Tidigare studier har i första hand riktat in sig mot hur arbetet med källkritik genomförs i klassrummet, eller via lektionsplaneringar, eller i relation till elevernas arbete med källkritisk metod vid ett givet tillfälle (jfr Barton, 2018; Lee & Shemilt, 2004; Stolare, 2017; Nygren et al., 2020). I den här studien sätts istället lärarnas förståelse av progression av kunskapsinnehållet i en kurs eller mellan årskurser i fokus. Det görs i en första explorativ ansats där lärarnas förståelse av arbetet med progression och källkritik studeras i lärarnas tal. På så sätt prövas i lärares tal på vilket sätt arbetet med källkritik omformas till ett kunskapsinnehåll utifrån ett lärarprofessionsperspektiv (jfr Persson & Berg, 2021; Berg, 2021).

Lärares professionella förståelse av källkritik

Sedan 2011 har nya ämnes- och kursplaner införts i svensk skola där arbetet med källkritik har tydliggjorts (Persson, 2017). I praktiken innebär det att det finns ett stipulerat centralt innehåll för skolans historiekurser där frågor om källor och källkritik finns framskrivet. Lärarna behöver emellertid även ta hänsyn till att grundskolans kursplaner inte är formulerade stegvis för olika årskurser. Det innebär att arbetet i årskurs 7–9 bygger på samma skrivningar av det centrala innehållet. Det är även samma kunskapskrav som ligger till grund för bedömningen av elevernas kunskapsutveckling över denna treårsperiod.

Frågan om progression är således inte helt uttalad i skolans styrning. Inom historiedidaktisk forskning är det ändå möjligt att iaktta två olika trender i hur man kan se på progression av ett kunskapsinnehåll. I det ena fallet handlar det om kunskapsprogression som följer ett visst stegvist mönster utifrån formulerade kompetenser (Persson, 2018). En annan trend kan ses i att progression handlar om att i större omfattning kunna hantera och förhålla sig till olika perspektiv (Persson

& Berg, 2021). I relation till skolans styrning har lärarna därför att utifrån sin professionella omdömesförmåga att formulera hur progressionen kan se ut i arbetet med källkritik (jfr Persson & Berg, 2021).

Ett av läraryrkes mer centrala uppdrag kan således, i ett sådant professionsperspektiv, sägas vara att, utifrån ackumulerad kollektiv och individuell erfarenhet och förståelse, omforma innehållet i kursplanerna till ett konkret undervisningsinnehåll (Nilsson & Loughran, 2012; Ball et al., 2008; Nilsson, 2008; Jarhall, 2020). I omformningen behöver lärarna även ta hänsyn till de situerade och unika förutsättningar som råder vid en specifik undervisningssituation (jfr Karlefjärd, 2011). Det här blir särskilt tydligt i det inledande citatet där läraren Emilia menar att källkritik blivit ett mer framskrivet centralt innehåll. Hon påtalar i linje med detta att arbetet med källkritik inte längre kan ses som ett isolerat arbetsområde utan som en del av en helhet i en kurs (jfr Persson & Berg, 2021).

I den här artikeln används begreppet *förståelse* för att beskriva de avvägningar lärarna ger uttryck för i sitt tal om arbetet med progression och källkritik i skolans historiekurser. På ett liknande sätt använder sig Shulman (1986) av begreppet *comprehension* när han studerar lärares övergripande förståelse av lärarprofessionen (jfr Nilsson, 2008). Det kan även jämföras med Berg (2014) där begreppet ämnesförståelse används i en analys av historielärares förståelse av historieämnet som skolämne. Här identifieras att lärarna över tid etablerat en förståelse av historieämnets syfte och kunskapsinnehåll som blir mer tongivande och framträdande i kurserna. Även Olsson (2016) använder sig av begreppet ämnesförståelse när han undersöker hur lärare i samhällskunskap förstår arbetet med ämnet (Olsson, 2016, s. 111–137). Bland annat finner Olsson att lärarna återkommande ger uttryck för olika förståelser i arbetet med aktuella nyheter (Olsson, 2016, s. 243–311).

En förståelse av hur man arbetar med progression och källkritik innebär sålunda återkommande och tongivande sätt att beskriva avvägningar och urval av vad de ser som angeläget kunskapsinnehåll i ett progressionsperspektiv. Till skillnad från tidigare studier där man bland annat undersökt hur lärare arbetar med källkritik under konkreta lektioner så undersöks istället lärarnas övergripande förståelse av arbetet med källkritik (jfr Barton, 2018; Stolare, 2017). Istället för att som redan gjorts komparera arbetet med källkritik mellan olika skolformer genom olika delstudier undersöks lärares förståelse av arbetet med källkritik i ett progressionsperspektiv (jfr Johansson, 2019). Det kan jämföras med en studie där olika förståelser av arbetet med tid och rum i undervisningen identifieras bland lärare (Berg, 2021). En förståelse av hur det är möjligt att arbeta med källkritik i undervisningen ska således ses på ett liknande sätt. Det handlar om tongivande och återkommande förståelser av urval och avvägningar i arbetet med källkritik i en progressions- och kunskapsmässig mening.

Analysram: Källkritik och progression

Betraktat i ett längre utbildningshistoriskt perspektiv har historieämnet givits en rad olika innebörder. Det har medfört att ämnet vid olika tider givits så väl skiftande kunskapsinnehåll som syfte. Det har exemplifierats i en rad studier av både läroplaner och läromedel i ett utbildningshistoriskt perspektiv (jfr Jensen, 1978; Persson, 2019). Även Nygren finner i studier av elevers val av teman för uppsatser i realskolan en förändring av kunskapsinnehållet över tid (Nygren, 2011). Likaledes i mer sentida studier med fokus på lärares förståelse av ämnet kan avvägningar och spänningar ses för vad som är eftersträvansvärt kunskapsinnehåll för historieämnet (jfr Evans, 1994; Berg, 2014; Persson, 2017).

Kunskapsinnehållet i historieämnet har således över tid varit föremål för olika urval. Det blir särskilt tydlig under den senaste 10-årsperioden där historieämnet så som det er framskrivet i kursplanen genomgått stora förändringar (Samuelsson, 2014). Det är framför allt två olika trender som på olika sätt sammanfaller som påverkar förändringen av kunskapsinnehållet. Den första trenden handlar om att historieämnet fick en allt starkare ämnesmässig inramning. Det har rört sig om ett tydligare fokus på dels historieämnets proceduriella begrepp som kontinuitet och förändring och dels historieämnets innehållsbegrepp, exempelvis begrepp som livegen bonde (jfr Lilliestam, 2013). På så sätt blir historieämnet från 2011 betydligt mer preciserat och mindre utrymme ges till att anpassa kunskapsinnehållet utifrån elevernas erfarenheter och frågor (jfr Persson, 2017, s. 19; Hammarlund, 2012). Den andra trenden handlar om att de proceduriella begreppen betonas i större omfattning än innehållsbegrepp (jfr Ludvigsson & Hult Andersson, 2021). Här har således balansen mellan historieämnets innehålls- och proceduriella begrepp ändrats (jfr Hammarlund, 2012). Särskilt framträdande är betoningen av källkritik och källkritisk metod (Samuelsson, 2014; Stolare, 2017).

Det urval av historisk kunskap som här diskuteras rör sålunda avvägningen mellan innehållskunskap och proceduriell kunskap, samt relationen mellan ett mer avgränsat kunskapsinnehåll och betoningen av elevens erfarenheter och frågor. Det är således möjligt att se dessa båda trender i kursplanen i spänningsfältet mellan å ena sidan traditioner inom historiskt tänkande och å andra sidan elevers identitetsorientering och perspektiv på frågan om elevers historiemedvetande (jfr Lilliestam, 2013; Johansson, 2021). I den här artikeln används sålunda en analysram som har möjlighet att belysa hur lärare gör avvägningar som förhåller sig till båda dessa trender (jfr Persson & Berg, 2021). Skälet till det är att tidigare studier visat hur lärare utifrån de situerade förutsättningar som råder i undervisningen gör olika typer av val som inte alltid låter sig beskrivas utifrån förutbestämda kompetenser eller mål (Berg, 2021).

I skärningspunkten mellan dessa olika positioner är det därmed möjligt att urskilja fyra olika sätt att se på kunskapsinnehållet i historieämnet som kan ligga till grund för analysen av lärarnas förståelser av arbetet med källkritik och progression (jfr Berg, 2014, s. 171). I den *första skärningspunkten* i figur 1 är det

möjligt att se ett kunskapsinnehåll med fokus på proceduriella begrepp där historieämnets akademiska begrepp betonas starkt och på ett avgränsande sätt. Det handlar således om användningen i skolan av källkritiska begrepp som tendens, närhet och oberoende (jfr Wineburg, 2001; Lee, 2005).

Figur 1. Fyra sätt att se på kunskapsinnehållet i arbetet med källkritik

Det kan jämföras med en *andra skärningspunkt* där elevers mer öppna kritiska förhållningssätt sätts i fokus. Det handlar om proceduriella begrepp som perspektivtagande och de historiska frågor som formuleras av eleverna (Persson & Berg, 2021; Thorp & Persson, 2020). I en *tredje skärningspunkt* betonas den kontextuella kunskapen och ett urval av innehållsbegrepp där det akademiska ämnet är styrande. Det handlar om att traditioner inom det akademiska ämnet historia är avgränsande för vilken kontextuella kunskap som anses adekvat. Det kan således handla om innehållsbegrepp kopplade till Antiken eller industrialiseringen som akademiskt studieområde (jfr Berg, 2014, s. 180–191). Avslutningsvis har vi en *fjärde skärningspunkt* där den kontextuella kunskapen och därmed urvalet av innehållsbegrepp formuleras som en följd av elevernas erfarenheter. Här betonas således de frågor elever väcker i undervisningen vilka utgör utgångspunkten för vilka innehållsbegrepp som behandlas i undervisningen (jfr Persson, 2019).

Med ambitionen att undersöka och analysera lärarnas olika förståelser av arbetet med källkritik kan sålunda dessa fyra sätt att se på kunskapsinnehåll för historieämnets skolämne vara vägledande. Utifrån en sådan utgångspunkt blir det således intressant att se huruvida och i så fall på vilket sätt innehålls- och/eller proceduriell kunskap betonas i lärarnas tal om arbetet med källkritik. När detta görs, i vad mån tas utgångspunkten i ett mer avgränsat ämnesorienterat sätt att se på kunskapsinnehållet och i vad mån tas utgångspunkten i elevernas erfarenheter och frågeställningar i spörsmål om urval av kunskapsinnehåll. Utifrån artikelns syfte ”att undersöka lärares förståelse av relationen mellan progression och eftersträvarsvärd kunskap i arbetet med källkritik” kan lärarnas förståelser således relateras till olika innebörder av historieämnets skolämne ur ett lärarprofessionsperspektiv.

Metodologiska överväganden

Det här är en artikel som bygger på två olika intervjuer med samhällskunskap- och historielärare för årskurs 7–9 och gymnasiet. I samband med urvalsprocessen av informanter kontaktades rektorer vid gymnasier och högstadier i tre olika kommuner inom en och samma region. Skolledarna informerades om studiens syfte och om möjligheten att kontakta den aktuella skolans lärare med en förfrågan att delta. Lärarna kontaktades sedan via e-post med information om studiens syfte och inriktning. Vid tillfället gavs även information om att studien bygger på två olika intervjutillfällen. Efter det kontaktades lärarna som tackat ja, via telefon där studiens inriktning diskuterades. I samband med detta bokades även tider för intervjuer.

Artikeln bygger som nämnts på två olika intervjutillfällen och metoder som följer efter varandra. Den första intervjun var individuell och gjordes med sammanlagt sexton samhällskunskap- och historielärare, åtta som undervisande på gymnasiet och åtta som undervisande på grundskolans år 7–9. Den genomfördes som en semistrukturerad intervju (se bilaga 1). Det innebär att intervjuerna gjordes utifrån ett antal övergripande frågor och att följdfrågor kunde ställas vid behov (Esaiasson et al., 2007, s. 298–301). Frågorna som ställdes handlade om utmaningar och möjligheter i arbetet med bedömning. Med utgångspunkt i lärarnas utsagor identifierades sedan fyra olika utmaningar när det gäller bedömning. En av dessa utmaningar var arbetet med progression och källkritik. Hur kan det hanteras i undervisning? I en andra intervjuomgång genomfördes fokusgruppsintervjuer, vilka är de intervjuer som utgör empirin för denna artikel, där dessa utmaningar diskuterades i grupp utifrån fingerade fall som byggde på lärarnas beskrivningar i den första intervjun (se bilaga 2). Intervjuerna genomfördes som en stimulated-recall intervju där lärarna under intervjun gemensamt läste genom fallet och sedan tillsammans diskuterade hur de skulle ha löst situationen (jfr Wineburg, 2001; Berg & Persson, 2020b; Persson & Berg, 2021).

Det är ett sådant fall som ligger till grund för empirin i den här artikeln. Den data som ligger till grund för analysen av lärarnas förståelser av arbetet med progression och källkritik är således fokusgruppsintervjun med tre historielärare för årskurs 7–9. Lärarna, som arbetar vid olika grundskolor i en kommun, diskuterar under fokusgruppsintervjun hur de skulle ha löst det aktuella fallet med progression och källkritik. Intervjun om det aktuella fallet pågick i ca 60 minuter och spelades in med mp3-spelare och transkriberades sedan till skrift. Vid transkriberingen avkodades även informanternas namn. Uppgifter som finns i lärarnas utsagor som kan knytas till geografisk plats/person eller på annat sätt kan leda till identifikation har också ändrats och avidentifierats (Esaiasson et al., 2007).

Den här studien är därmed att betrakta som en fallstudie. Det innebär att lärarna i studien dels ger uttryck för den egna förståelsen för de frågor som diskuteras, samtidigt som de även ger uttryck för ett ändligt antal sätt att förstå frågan. På så sätt ger lärarna, genom sin långa erfarenhet, uttryck för sin egen

förståelse, men även för förekommande sätt att se på frågorna bland erfarna lärare (jfr Yin, 2009, s. 3–7). Med det sagt finns även möjligheten att fler sätt att förstå frågan förekommer bland lärare generellt. Det är därför viktigt att poängtera att resultatet som presenteras i den här artikeln måste ses som ett första explorativt försök att studera frågor som tidigare varit underbeforskade (jfr Schüllerqvist & Osbeck, 2009). Sålunda läggs stor vikt i denna artikel vid det empiriska resultatet i syfte att skapa kategorier som sedan i vidare studier kan prövas för mättnad med hjälp av andra metodiska grepp. Resultatet kompareras samtidigt kumulativt med studier om arbetet med källkritik i skolan, samt teoretiskt i relation till olika perspektiv inom historieämnet som skolämne (jfr Johansson, 2019; Persson, 2019).

Analysarbetet genomfördes sedan i tre steg där så väl induktiv som deduktiv analys gjordes enligt nedan (Alvesson & Skoldberg, 2009; jfr Berg, 2020). I ett första steg lästes transkriptionen genom i sin helhet för att ge en överblick. I en andra genomläsning markerades sådana avsnitt där lärarna diskuterade olika typer av förslag för hur de hanterar den angivna situationen. Det är inte vad de enskilda lärarna var för sig lyfter fram för förslag som står i fokus utan de förslag som lärarna som grupp för fram som är studieobjektet (jfr Berg, 2020). Här hade istället valet kunnat gjorts att studera frågan på individnivå och på så sätt söka värdera eller förklara lärarnas ansatser (jfr Rosenlund, 2016, s. 104; Karlefjärd, 2011, s. 13). Den här studien motiveras och inspireras istället utifrån ett variationsteoretiskt perspektiv där kvalitativt sett olika förståelser av arbete med källkritik identifieras bland lärarna som grupp. Det är således inte i första hand intressant hur ofta olika förståelser av arbetet med progression och källkritik förekommer utan att identifiera olika variationer av förståelser (jfr Lilliestam, 2013).

Med det som utgångspunkt vidtogs nästa steg i analysen där de lösningar lärarna diskuterade komparerades med varandra. På induktiv basis kunde tre olika övergripande mönster iakttas som ska ses som idealtypiska bland lärarna som grupp. De har i den här artikeln benämnts *disciplinär*, *laborativ* och *kontextuell* förståelse. Det är mönster som kvalitativt sett skiljer sig från varandra. I syfte att tydliggöra den kategorisering som gjorts presenteras lärarnas utsagor med hjälp av längre citat i artikeln (jfr Nygren et al., 2020; Jarhall, 2020; Lozic, 2010). Indelning och den kategorisering som gjorts i analysen tydliggörs således genom presentationen i artikelns resultatredovisning. Citaten diskuteras sedan i löptext där grunden för bedömningen lyfts fram och tydliggörs. De exempel som används är också att betraktas som typiska för de kategorier där de presenteras (jfr Berg, 2014). De kategorier av förståelser som identifierats kompareras sedan deduktivt mot de positioner för kunskapsinnehållet som diskuterats ovan i de analytiska utgångspunkterna för artikeln. På så sätt har det varit möjligt att både göra en prövning av de olika förståelserna vad gäller progression och kunskapsinnehåll. Genom detta har slutsatser kunnat dras om hur olika förståelser av arbetet med progression och källkritik relaterar till olika dimensioner av historieämnets kunskapsinnehåll.

Resultat: Historielärares förståelser av källkritik och progression

I den här artikeln har lärares olika förståelser för hur man kan arbeta med källkritik i grundskolans årskurs 7–9 identifierats. De har kunnat placeras i tre kategorier som kvalitativt sett varit olika. De har som beskrivits i metodavsnittet benämnts disciplinär, laborativ och kontextuell förståelse. I kommande avsnitt görs således en systematisk genomgång av de förståelser av arbetet med källkritik och progression som iakttagits i lärarnas utsagor.

Disciplinär förståelse – från vardagsbegrepp till vetenskapliga begrepp

En första förståelse av hur man kan arbeta med källkritik i skolan handlar om det som lärarna benämner källkritik som vetenskaplig metod. Källkritik består på så sätt av en på förhand definierad uppsättning av begrepp som kan användas för att göra bedömningar av trovärdigheten av en källa. I den här förståelsen handlar det om att söka omsätta dessa begrepp i en skolkontext. Kännetecknande för denna förståelsen är vad som är möjligt att veta om historien med hjälp av det akademiska ämnets metodbegrepp. Det här blir tydligt i läraren Emilias utsaga där hon säger att:

Emilia: Vi har även pratat om hur vi kan veta någonting om historien. Vi har pratat en del om kvarlevor, historiska föremål och sådana saker. Som ett sätt att introducera vad vi vet om historien. Längre tillbaka i tiden som vi arbetar med just nu i sjuan är begränsat utifrån det vi har hittat på ett annat vis. Medan mer nutida historia har vi ett större utbud av källor. Det har vi pratat om nu när vi håller på med källor.

Som framgår lyfter Emilia fram frågan om källanvändning och vad kvarlevor och historiska föremål kan innebära i ett skolsammanhang. Det är begrepp som tydligt anspelar på ett disciplinärt språkbruk knutet till frågan om källkritik. En tolkning av detta är att eleverna bör möta att tidigare i historien finns problemet med för få källor, eller bristen på källor, medan vi idag har motsatt problem att vi i nutida historiska frågor har tillgång till en större mängd källor.

Den källkritiska metoden är även central. Det handlar i allt väsentligt om att i skolan möta de redskap som historiker använder sig av när de arbetar med historievetenskap. Det här är ett sätt att förstå källkritik som blir tydligt nedan i läraren Peters sätt att beskriva en av de arbetsuppgifter de arbetat med:

Intervjuare: Vad ställer man för frågor då?

Peter: Den med slavhandeln det var fyra källor och det är någon forskare, Anita någonting, så har hon dragit slutsatserna att slaverna var väldigt tätt packade och man såg dom inte som en människa utan man såg dom som en vara. Sedan är det fyra källor, dels en teckning där de ligger packade som sillar, sedan är det en berättelse, den här som hamnade i Sverige sedan, som var slav, som hamnade vid hovet i Sverige. Det är ett rättegångsprotokoll som är ett försäkringsärende. Det är en båt som har sjunkit och då vill dom som ägde den få ersättning för varorna. Det vill säga slaverna. Sedan, den fjärde, det är väl någon bild.

Emilia: som man inte vet vem det är.

Peter: Nej och då ska dom utifrån dom här två påståenden: Vilka källor kan Anita ha använt för respektive påstående och hur har hon resonerat när hon har bestämt sig för om hon kan använda det här som en källa.

Uppgiften som läraren lyfter fram är konstruerad så att eleverna förväntas tänka som historiker gör i sitt arbete. De ska bedöma historieforskaren "Anitas" val av källor när hon dragit slutsatser om slavhandeln. Eleverna förväntas utvärdera vilka källor forskaren kunde ha använt sig av, men också härleda hur hon resonerat i valet av källor.

Det här är något som blir än mer påtagligt när vi kommer till frågan om progression i arbetet med källkritik i olika årskurser. Det är läraren Peter som påtalar vikten av att man i nian kommer så långt att man arbetar med källkritik som vetenskaplig metod. Han säger: "Att vi i nian behöver jobbar mer med begreppen och källkritiska metoden. Inte bara med att man ska vara kritisk utan att man ska, vi måste få upp det på det akademiska planet. Att visa att det är en metod." Han påpekar här att det i grunden handlar om något mer precist än att vara källkritisk i största allmänhet. I samtalen om hur den progressionen ska se ut är därför lärarna inne på vikten av att börja i andra typer av begrepp. Att man i sjuan har ett mer allmänt förhållningssätt där vardagsspråkets begrepp är bärande. För att tydliggöra detta säger läraren Emilia:

Emilia: Jag tänker det blir mer vem sa och varför? Eller vem står bakom och vad är syftet? Som lärare kanske jag använder andra typer av ord när jag ställer frågorna till eleverna. Jag vet inte, men jag tror nästan det. Jag tror att jag använder ett mer avancerat ämnesspråk när jag pratar med mina nior och mer vardagsspråk när jag pratar med mina sjuor.

Hon menar att hon i årskurs sju på ett mycket mer övergripande sätt ställer frågor till källorna som "vem sa och varför". Att hon då i sin roll använder en annan uppsättning begrepp som ligger närmare vardagsspråket. Hon utvecklar det genom att säga att hon använder ett helt annat mer avancerat och utstuderat ämnesspråk när hon arbetar med källkritik i årskurs nio. För att tydliggöra detta ytterligare pekar hon på skillnaderna i vilka begrepp de använder i olika årskurser. Hon säger:

Emilia: Jag skulle säga för mina sjuor som jag har haft nu blir det inte lika, att jag säger inte tendens, eller så på samma sätt. De är ju så himla viktiga de här begreppen inför nationella proven i nian, men i sjuan är det mer allmänt liksom att få ordning på det här att vi har olika typer av källor.

Hon skiljer således mellan de begrepp hon använder i årskurs nio där ett av källkritikens metodbegrepp, tendens, lyfts fram och årskurs sju där de istället väljer att problematisera frågan om vad en källa kan vara.

Vad som framträder i detta sätt att arbeta med källkritik och progression är att det handlar om progression i relation till akademins begreppsapparat. Det handlar i grunden om att eleven gradvis och systematiskt ska lära sig de begrepp som historiker använder sig av när de ska avkoda vilka källor som kan användas för

att säga något om historien i en viss fråga. Målet är ”den akademiska nivån” som en av lärarna säger och vägen dit är via vardagsbegrepp i årskurs sju till ett mer avancerat ämnesspråk i årskurs nio. Den omformningsprocess som här äger rum visar att lärarna i sina utsagor om arbetet med källkritik i stor utsträckning använder akademins språkbruk när ämnesinnehållet omsätts i den konkreta undervisningssituationen. Målbilden är att vara historiker. För att göra detta tillgängligt för eleverna påtalar de att vardagsspråket förs in som en viktig väg till progression. Akademins begreppsapparat görs därmed tillgänglig via en anpassning till elevernas vardagsspråk.

Laborativ förståelse – att pröva egna frågor i andra synsätt

En andra förståelse av hur det är möjligt att arbeta med källkritik i skolans historiekurser utgår istället från frågan om att öppna upp och reflektera över andra synsätt. Det är ett sätt att arbeta med källkritik som i mindre omfattning lägger vikt vid källkritik som metod och sätter större värde vid ett mer övergripande synsätt där källkritik handlar om att förhålla sig kritiskt på ett mer generellt plan. På så sätt betonas disciplinära begrepp som inte i första hand är knutna till det akademiska historieämnets metod. Istället ses källkritik som en ständigt närvarande dimension i de historiska frågor som görs angelägna i undervisningen. Här tycks frågor som aktualiseras av eleverna vara angeläget. Det framhålls framförallt av läraren Kristin när hon säger:

Kristin: Tack vare det att det är många som kommer och... Ja, jag gjorde det här och jag gjorde det här också. Ja, men vem är det som har skrivit det då? Många gånger har det ju med politik att göra. /.../ Ofta kommer det sådana kommentarer, har du läst om det här och har du läst om det här? Det gäller att ta tillfället i flykten. När det kommer.

Det gör samtidigt att källkritik i den här förståelsen inte nödvändigtvis behöver vara uppbyggt runt de disciplinära metodbegreppen utan tydligare knyta an till mer allmänna resonemang och en kritisk hållning där frågan och reflektion istället blir viktigt. Det handlar om att göra det kritiska tänkandet vardagsnära och knutet till elevernas erfarenhet och frågor. För att tydliggöra detta säger Peter:

Peter: Vi pratade förut om faktakunskaper, här kanske jag inte behöver etablera begreppen, att ta en middagsdiskussion, att prata rent logiskt, utgå från konkreta exempel. Mitt exempel som jag kör med dom ibland är att en i klassen har sett det här rånet och så fyller man på med information. Jag slänger in såna grejer som att det visar sig helt plötsligt att nu har det läkt ut att vem den här rånaren var och det visar sig att den har samma efternamn som den här i klassen som hade sett det. Hur påverkar det hur vi tänker. Likadant det går tjugo år och ni har klassåterträff och så kommer någon på att var det inte du som såg ett mord. Det är fortfarande samma person. Hur har det påverkat hans berättelse nu liksom. Då är det ju inga begrepp alls.

Som framgår av citatet menar läraren Peter att det viktiga i en sådan situation inte i första hand är den källkritiska metoden utan att de istället utgår från elevernas vardag och lyfter fram konkreta exempel att utgå från. I det här fallet handlar det om att hypotetiskt kritiskt granska en händelse som ägde rum för 20 år sedan där

de själv deltagit. På så sätt knyts frågan om ett källkritiskt förhållningssätt till en berättelse där eleverna i olika steg blir medaktörer i ett historiskt händelseförlopp och vad det gör med deras förmåga att förhålla sig till informationen.

Utifrån denna förståelse av vad källkritik kan vara i skolan tycks det som att progression handlar om att gradvis få eleverna att reflektera över den information de möter i samhället. Det handlar inte i första hand om att möta eleverna med ett antal vetenskapliga begrepp utan att ge alternativ genom att ställa frågor. Det framträder bland annat när lärarna Emilia och Peter diskuterar:

Emilia: För mig handlar det inte många gånger om att argumentera emot, utan det handlar om att så dom där fröna. Ja hur tänker du nu? Vad menar du med det? Om jag säger så här hur tänker du då? På något vis blir det ett bollande. Det bollandet kanske ändå är lättare med nior som ibland har lite mer perspektiv med sig.

Peter: Det är väldigt kul när man ser att man råkade så fröet.

Emilia lyfter här fram vikten av att ställa motfrågor som leder till självreflektion. På så vis handlar det mer om att eleven ställer frågor till sig själva snarare än använder de rätta begreppen. Hon uttrycker det i termer av ett "bollande". Läraren Peter påtalar sedan glädjen i att de "råkade så fröet" och se att eleverna tar sådana kunskapssteg. För att utveckla detta återger han ett exempel där de hade arbetat med politiska ideologier i ett historiskt perspektiv. Han säger att:

Peter: Där någonstans så hajade han till och kom på vad han hade sagt. Där såg man verkligen hur det där fröet kom upp ur jorden. Nu blev det jobbigt i huvudet liksom. Oj nu kom det där att han var tvungen att börja tänka åt flera håll. Han, förmodligen, reflekterade över sig själv.

Genom att eleven i den aktuella situationen möter fler perspektiv i den fråga som diskuteras leder det enligt läraren till ett vidgat sätt att se på den aktuella frågan. På så sätt säger Peter att eleven till synes kom att reflektera över den egna ståndpunkten i relation till andra synsätt.

Vad som framträder i detta sätt att arbeta med progression i relation till källkritik är att det handlar om att eleverna behöver ställa kritiska frågor till den information de möter. Det är inte i första hand akademins begreppsapparat som står i fokus utan att bidra så att eleven kan ställa en rad kritiska frågor som är tänkta att leda till reflektion och eventuell omvärdering. Progression över tid innebär således en alltmer uttalad förmåga att ställa reflekterande och kritiska frågor. Lärarens roll i detta tycks vara att stödja denna process med att ställa alltmer avancerade frågor. I den omformningsprocess som här sker i relation till frågan om källkritik är det bland annat elevernas erfarenheter och omvärldens händelser som bidrar till undervisningens innehåll. Det handlar dels om vardagsnära exempel som är hämtade direkt från undervisningen när eleverna ställer frågor, dels att bjuda in och göra elevernas erfarenheter till en del av undervisningen. Det gör således att arbetet med progression och arbetet med källkritik handlar om att som en av lärarna säger, "så frön" över tid.

Kontextuell förståelse – att orientera sig med kontextuell kunskap

Ett tredje sätt att förstå arbetet med källkritik i skolan kan sägas vara att orientera sig med hjälp av kontextuell kunskap. Det är ett sätt att se på källkritik där kontextuell kunskap i en specifik fråga eller ett speciellt kunskapsområde används för en bedömning av en källas värde. Källkritik i den här meningen ska därmed förstås i termer av kontextuell kunskap som kan brukas till att göra bedömningar i en fråga. I det här sammanhanget lyfter läraren Emilia fram händelserna [terror-dåden] på Nya Zeeland och vilken roll man själv har för att sprida information vidare i efterhand. Hon säger:

Emilia: Sedan vilket ansvar vi själva har. Hos oss hade det blivit en diskussion om det som hände på Nya Zeeland. Det började spridas hos en del elever, en del hade tydligen sett dom här filmerna. Den här skjutningen. Det är också. Vad har man för ansvar när man delar sådana här saker? Vad gör det med dom som tittar på det? Det kan också få konsekvenser. Om jag inte är källkritisk i den stunden och tänker till lite granna.

Hon menar att det är viktigt för eleverna att inse att de i det här fallet inte bara är konsumenter utan också är med och sprider den här informationen och historieskrivningen i efterhand. För att kunna bedöma sådana frågor menar lärarna att det är viktigt med historisk kontextuell kunskap om källans sammanhang. Det här blir påtagligt i läraren Peters resonemang där han påtalar vikten av historisk kontextuell kunskap för att förstå mediers rapportering:

Peter: En grej vi pratade om med niorna det var ju. Det kom en undersökning relativt nyligen att ett terrordåd där gärningsmannen är muslim. Det här baserades på amerikanska medier, får över tre hundra procent mer mediatäckning än händelser där gärningsmannen inte är muslim. Det är ju också en form av källkritik, att diskutera den aspekten. Vad beror det på liksom? Varför är det så? Varför är det inte bara det som har hänt som avgör hur mycket det skrivs om det? Vad spelar det för roll vilka som är offer och vilka som gjorde det? Hur påverkar det och varför? Hur är det här hemma? Är det likadant här?

Det handlar därmed om kontextuella kunskaper om hur nyheter om terrordåd får olika genomslag i media beroende av vilka historiska förklaringsmodeller som används underförstått. I den här typen av exempel påtalar lärarna således vikten av vilka historiska förhållanden som används som förklaringsmodeller. I exemplet nedan tydliggörs detta med hur det är möjligt att se på folkmord:

Peter: Även frågan att det är viktigt att vara källkritisk, alltså gamla händelser kan spela stor roll i dag. Om man tar det armeniska folkmordet, vad borde det spela för roll i dag när nästan alla är döda och begravda? Men ändå är det politiskt sprängstoff i Turkiet 2019 liksom. Vad tydligt det då blir att källkritiken är viktig och vilket kraftfullt vapen historia kan vara. Inte minst i konflikter.

Emilia: Där har vi ju religionshistoria. Vi har pratat mycket om Jerusalem nu när vi hållit på med syskonreligionerna och hur man motiverar sin rätt till landet, ja eller områdena.

Mot bakgrund av denna förståelse av arbetet med källkritik förefaller progression i första hand handla om att röra sig från den enskilda elevens erfarenheter och

frågor till ett bredare spektrum av kontextuell historisk kunskap att tolka omvärlden med. Som ett exempel på detta lyfter läraren Peter fram arbetet med terrorism i olika årkurser:

Peter: Jag tror jag skulle prata mer om, med sjuorna, det skulle mer handla om debriefing. Låta dom prata av sig. Stilla oron. Föra över det på varför människor ser på andra människor på olika sätt. Mer ett samtal runt det. Medan man skulle prata om sådana här grejer som. Det här är terrorism vad vill man uppnå? Vilka är metoderna? Att han lägger ut det på nätet, alltså den diskussion mer den i nian. Jag vet inte om jag skulle beröra det så mycket i sjuan.

Som framgår handlar det om i årskurs sju att låta eleverna sätta ord på sina upplevelser och erfarenheter. Att i detta försöka sätta händelserna i ett kontextuellt sammanhang. I senare årskurser vidgas frågorna till frågor om vad terrorism är. Vilka metoder använder terrorister? Det knyts även till en problematisering av att lägga ut film och bilder på nätet. För att tydliggöra detta ytterligare svarar Emilia på en direkt fråga om det är möjligt att hantera sådana frågor på liknande sätt i årskurs sju och nio och hon säger: ”Nej för dom har inte samma referensramar med sig. Niorna har mer historisk kunskap för att kunna tolka situationen.” Genom den kontextuella kunskap de tillgodogjort sig under åren mellan årskurs sju och nio har de därmed helt andra möjligheter att tolka situationen i en källkritisk mening.

Progressionen handlar sålunda om en alltmer vidgad kontextuell historisk kunskap. Det gäller som elev att med hjälp av kunskaper från historieämnet tolka den information som de möter. Inte sällan handlar det om att ta avstamp i dagsaktuella händelser eller frågor som får stort utrymme i media och på så sätt söka bidra till orientering av dessa genom historisk kontextuell kunskap. Det har i exemplen handlat om hur man ska tolka information i media om terrordåd där olika historiska underliggande förklaringsmodeller används, men även hur historiska händelser som folkmord brukas i historieskrivning. Här tycks elevernas erfarenheter och de frågor de ser som angelägna vara en viktig startpunkt i undervisningen. Med hjälp av gradvis ökande kontextuell historisk kunskap kan eleven över tid bättre orientera sig i relation till de källor och den information de möter i samhället. Det gäller att man i de aktuella exemplen från årskurs sju till nio gradvis i en progression tillgodogör sig adekvat kontextuell historisk kunskap för att kunna göra sådana bedömningar.

Slutsatser och diskussion

Premissen för den här artikeln har varit ett ökat fokus på disciplinära begrepp och då speciellt frågor om källkritik i den svenska skolans ämnes- och kursplaner på ett sätt som Persson (2017) tydligt visar. Artikeln har en explorativ ansats där det övergripande syftet är att undersöka lärares förståelse av relationen mellan progression och eftersträvarsvärd kunskap i arbetet med källkritik. Resultatet visar

att lärarna, i sitt tal om och förståelse av detta, lyfter fram relativt mångfacetterade sätt att hantera arbetet med progression och källkritik i undervisningen jämfört med resultat från tidigare studier där källkritik som mer avgränsad metod studerats (jfr Counsell, 2011; Fordham, 2012; Seixas & Morton, 2013; Persson & Stolare, 2018). Så som lärarnas förståelse av arbetet med källkritik framträder i lärares tal finns det skäl att tala om ett mer vidgat sätt att se på arbetet med källkritik när det omsätts i skolans historiekurser jämfört med vad som framkommit i tidigare studier. Resultatet visar även att olika förståelser av källkritik kan förekomma samtidigt och i olika kombinationer i en och samma undervisningssituation. De bör sålunda i ett professionsperspektiv inte ses som varandras motsatser utan betraktas som olika aspekter av arbetet med källkritik.

Ett sådant vidgat sätt att se på arbetet med progression och källkritik visar även, som framgår av figur 2, en rad direkta eller indirekta kunskapsideologiska avvägningar för historieämnet som skolämne. En första sådan avvägning kan ses i relation till den förståelse som benämns disciplinär förståelse. I detta sätt att väga av kunskapsinnehållet framhålls disciplinära begrepp som exempelvis begreppet tendens (jfr Lee, 2005). Det handlar på så sätt om en strävan att eleverna ska tillägna sig metodik i arbetet med källor som har betonats av bland andra Wineburg (2001).

Figur 2. Olika förståelser av progression och källkritik och kunskapsideologiska positioner

Progression av detta kunskapsinnehåll innebär, som lärarna beskriver det, att försöka hitta vardagsbegrepp som kan verka som en ingång till de vetenskapliga begreppen. Vi kan även se att progressionen handlar om att stegvis närma sig begreppen där man tidigt i utbildningen ställer sig frågor om vad en källa kan vara, medan man senare använder sig av den källkritiska metoden. Det förefaller således vara en rörelse från källanvändning till en fråga om källkritisk metod. I en kunskapsideologisk mening handlar det sålunda om ett kunskapsinnehåll som är relativt väldefinierat och avgränsat i relation till det akademiska ämnets ramar. Betraktat i ett progressionsperspektiv kan vi ändå se att elevernas vardagsbegrepp och förståelser kan utgöra en lite friare och möjlig ingång till dessa begrepp.

En andra avvägning i arbetet med progression och källkritik kan även ses i det som benämns laborativ förståelse. Som framgått handlar det i en mening om att kunna ställa kritiska frågor för att på så sätt öppna upp för nya perspektiv att se på ett historiskt fenomen eller en källas värde. Själva frågan och perspektivtagande och reflektion är här centralt och kan i den meningen knytas till ett slags proceduriell kunskap. Det gör att kunskapsinnehållet på så sätt inte är lika väldefinierat. Den laborativa förståelsen skiljer sig således i detta avseende från den disciplinära förståelsen där större betoning läggs på historieämnets källkritiska metod. Progression förefaller i denna förståelse handla om ett alltmer nyanserat sätt att använda sig av olika perspektiv. Utgångspunkten hämtas i stor omfattning i elevernas erfarenheter på ett liknande sätt som Persson & Berg (2021) finner i en studie av lärares arbete med elevers historiska resonering. Det handlar som exempel på deras relation till sociala medier med fokus på vardagsnära exempel. I en kunskapsideologisk mening kan detta sätt att arbeta med källkritik sägas utgå från ett vidgat sätt att se på proceduriella begrepp. Samtidigt tas även avstamp i elevens frågor och livsvärld som betonas av bland andra Barton (2018). På så sätt kan det ses som ett kunskapsideologiskt val som tycks vara öppnare och friare i relation till urvalet av kunskapsinnehållet.

Avslutningsvis har vi en tredje avvägning i synen på progression och kunskapsinnehåll i det som benämns kontextuell förståelse. Det är en aspekt av arbetet med källkritik som bland andra Stolare (2017) finner som central (jfr Huijgen et al., 2019). Det handlar i sak om att tillgodogöra sig kontextuella kunskaper för att göra bedömningar av en källas värde. Till exempel om en muntlig källa kan anses vara tendensiös eller ej. Progression handlar om att över tid tillägna sig alltmer omfattande kontextuella kunskaper för att kunna göra sådana bedömningar. Det här är något som enligt lärarna måste ske över tid, exempelvis från årskurs sju till årskurs nio. Centralt i detta är dock att starta i elevernas undran eller förståelse av olika historiska frågor. På så sätt handlar det inte sällan om dagsaktuella händelser som ramas in med historisk kontextuell kunskap för att bidra till orientering. I en kunskapsideologisk mening betonas därmed kontextuell kunskap, det vill säga historiska innehållsbegrepp. Det gör samtidigt att arbetet får en relativ stark inramning av ämneskunskaper. I ett progressionsperspektiv betonas vikten av att ta utgångspunkt i elevernas erfarenheter, samt nutiden. Att stegvis tillägna sig alltmer kontextuell kunskap över tid bidrar således till ökad möjlighet till orientering.

Några slutsatser är möjliga att dra i relation till resultatet för denna artikel. Först att lärarnas förståelser av arbetet med källkritik, så som det framträder i deras tal, bör ses i relation till och som ett uttryck för flera olika kunskapsideologiska positioner som får återverkningar för historieämnets inriktning. Bland annat ett mer avgränsat sätt att se på den akademiska disciplinens begreppsapparat, samtidigt som andra mer öppna proceduriella begrepp som perspektivtagande och den för eleven angelägna frågan kunnat iakttas i de olika förståelserna

av arbetet med progression och källkritik (jfr Persson, 2017). Sedan att progressionsperspektivet över tid visar att användandet av disciplinära begrepp sätts i relation till frågor och begrepp från elevernas vardagserfarenheter. På så sätt tycks en viktig aspekt i lärarnas förståelse av progression vara att förhålla sig till vad de uppfattar som angeläget för eleverna. Det är således resultat som även stöds av andra studier som visar att elevers erfarenheter är en central aspekt för de avvägningar lärarna gör i relation till kunskapsinnehållet (jfr Berg, 2020; Persson, 2017). Avslutningsvis att lärarnas förståelse av arbetet med källkritik och progression tyder på en mer nyanserad uppfattning om en alltmer fast och disciplinär inriktning för historieämnet som tidigare betonats av flera forskare (jfr Lee, 2005; Wineburg, 2001). Även om sådana perspektiv kan ses när ämnes- och kursplaner granskas finns det skäl att säga att en nyansering kan iakttas när mer undervisningsnära perspektiv anläggs (jfr Barton & Thornton, 2010).

Här har professionsperspektivet i denna artikel, och lärarnas vardagsnära yrkeserfarenheter, om möjligt bidragit till att synliggöra en rad avvägningar som annars riskerar att förbises i frågan om kunskapsinnehållet i skolans kurser. Bland annat hur omkringliggande faktorer vid sidan av den vetenskapliga begreppsapparaten, bidrar till att omforma kunskapsinnehållet i relation till en aktuell kurs. Det gäller inte minst frågan om progression över tid. Som exempel kan nämnas att ständigt ha frågan om källkritik på olika sätt närvarande i arbetet. Att lärarna pekar på vikten av att ta tillfället att diskutera frågor om källkritik när det lyfts av eleverna. Det gör att så väl begrepp som perspektiv påverkas. Det pekar framför allt på behovet av att studera kunskapsprocesser i skolan över tid. Lärarna har i sitt arbete, i det här fallet, att ta utgångspunkt i ett treårsperspektiv. Det tycks således ha en stor inverkan på hur de förstår arbetet med progression.

Resultatet i artikeln bidrar sålunda med kunskaper om relationen mellan progression och urvalet av kunskapsinnehåll när det gäller arbetet med källkritik. Framförallt Johansson (2019, s. 138) efterfrågar särskilt sådana studier där progressionsperspektivet fördjupas. Kategorierna disciplinär, laborativ och kontextuell förståelse synliggör på så sätt fler dimensioner av lärares arbete med källkritik och progression som inte tydliggjorts på samma sätt i tidigare studier. I den meningen kan resultatet utgöra ett underlag så väl för vidare forskning, men även som stöd för lärare i sin professionsutveckling. Tidigare har även en påtalad brist funnits av forskning om lärares erfarenheter av arbetet med bedömning i historieämnet där denna artikel även ger ett bidrag (jfr Berg & Persson, 2020a). Lärarnas sätt att förstå arbetet med progression och källkritik har även en potential att bidra till en diskussion av historieämnets övergripande syfte och kunskapsinnehåll. Frågan om relationen mellan progression och arbetet med källkritik behöver således beforskas ytterligare. Här kan nämnas relationen mellan olika förståelser av arbetet med progression av kunskapsinnehållet både i lärares planering och i deras undervisning. En intressant fråga är även i vad mån eleverna har en förståelse av källkritik redan innan de har begreppen från ämnet som antyds i flera av lärarnas utsagor. Studier av undervisningsmaterial och den undervisning som

genomförs framförallt över tid är även av vikt för att ytterligare belysa dessa spörsmål.

Tillkännagivande

Jag vill tacka medlemmarna i forskargruppen för SO-didaktik vid Högskolan Dalarna för viktiga kommentarer i arbetet med artikeln. Jag tillägnar denna artikel min mormor Ulla-Britt!

Om författaren

Mikael Berg är universitetslektor i pedagogiskt arbete. Hans forskning har bland annat varit inriktad mot hur praktikhära historiedidaktiska begrepp är formade. Han har också intresserat sig för hur lärares bedömningspraktik påverkar innehåll och innebörder av skolämnen i en kunskapsideologisk mening.

Institutionell tillhörighet: Institutionen för lärarutbildning, avdelningen för utbildningsvetenskap, Högskolan Dalarna, 791 88 Falun, Sverige.

E-mail: mbg@du.se

Referenser

Intervjuer

Fokusgruppsintervju med lärarna Emilia, Kristin och Peter (fingerade namn), 2019.

Litteratur

- Alvesson, M. & Skoldberg, K. (2009). *Reflexive Methodology*. London: Sage.
- Axelsson, C. (2013). Att hantera källor – på gymnasienivå. I D. Ludvigsson (red.), *Kritiska perspektiv på historiedidaktiken* (s. 75–95). Linköping: Historielärarnas förening.
- Ball, D. L., Thames, M. H. & Phelps, G. (2008). Content Knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389–407.
<https://doi.org/10.1177/0022487108324554>
- Barton, K. C. (2005). Primary Sources in History: Breaking through the Myths. *Phi Delta Kappan*, 86(10), 745–753. <https://doi.org/10.1177/003172170508601006>
- Barton, K. C. (2018). Historical Sources in the Classroom: Purpose and Use. *HSSE*, 7(2), 1–11.
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2009). *Teaching history for the common good*. New York: Routledge.
- Barton, K. C. & Thornton, J. S. (2010). Can History Stand Alone? Drawbacks and Blind Spots of a “Disciplinary” Curriculum. *Teachers College Record*, 112(9), 2471–2495.
- Berg, M. (2014). *Historielärares ämnesförståelse: Centrala begrepp i historielärares förståelse av skolämnet historia*. Karlstad: Karlstad University Press.
- Berg, M. (2020). Bedömning som ett kunskapsideologiskt ställningstagande: lärares bedömningsstrategier och samhällskunskapsämnets laborativa, analytiska och avgränsade kunskapsinnehåll. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 10(3), 109–133.
- Berg, M. (2021). Combining time and space: An organizing concept for narratives in history teaching. *Acta Didactica Norden*. 15(1), Art. 1. <https://doi.org/10.5617/adno.7860>
- Berg, M. & Persson, A. (2020a). Graderande granskning och förklarade glapp: Svensk historie- och samhällskunskapsdidaktisk forskning om lärares bedömningspraktik 2009–2019. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 10(3), 18–44.
- Berg, M. & Persson, A. (2020b). Att resonera nyanserat i samhällskunskap – ett begränsande eller vidgande kunskapskrav? *SO-didaktik*, 9, 70–75.
- Counsell, C. (2000). Historical knowledge and historical skills: A distracting dichotomy. I A. James & P. Robert (red.), *Issues in History Teaching* (s. 54–71). London: Routledge.
- Counsell, C. (2011). Disciplinary knowledge for all, the secondary history curriculum and history teachers’ achievement. *The Curriculum Journal*, 22(2), 201–225.
<https://doi.org/10.1080/09585176.2011.574951>
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., Towns, A. & Wängnerud, L. (2007). *Metod-praktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Vällingby: Elanders Gotab.
- Evans, R. W. (1994). Educational ideologies and the teaching of history. I G. Leinhardt, I. Beck & C. Stainton (red.), *Teaching and learning in history* (s. 171–208). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fordham, M. (2012). Disciplinary history and the situation of history teachers. *Education Sciences*, 2(4), 242–253. <https://doi.org/10.3390/educsci2040242>
- Hammarlund, K. G. (2012). Historisk kunskap i svensk grundskola: Ett försök till begreppsbestämning. I P. Eliasson, K. G. Hammarlund, E. Lund & C. T. Nielsen (red.), *Historiedidaktik i Norden 9, Del 2: Historisk kunskap* (s. 15–33). Malmö: Malmö högskola och Högskolan i Halmstad.

- Huijgen, T., Holthuis, P., van Boxtel, C., van de Grift, W. & Suhre, C. (2019). Students' historical contextualization and the cold war. *British Journal of Educational Studies*, 67(4), 439–468. <https://doi.org/10.1080/00071005.2018.1518512>
- Irisdotter Aldenmyr, S. (2020). Värdefulla, meningsfulla lärare. Ett slag för otillräcklighetens etik och utbildningsvetenskapens olika ansikten. *Utbildning och demokrati*, 29(2), 5–27.
- Jarhall, J. (2020). *Historia från kursplan till klassrum: Perspektiv på lärares historieundervisning från Lpo 94 till Lgr 11*. Malmö: Holmberg.
- Jensen, S. S. (1978). *Historieundervisningsteori, Vad skal historien bruges til? At bevare vor kulturarv? At opøve kritisk sans? Ny verden? Er der brug for historie i et kapitalistisk samfund?* Köpenhamn: Christian Ejlers förlag.
- Johansson, M. (2021). Moving in liminal space: A case study of intercultural historical learning in Swedish secondary school. *History Education Research Journal*, 18(1), 64–88. <https://doi.org/10.14324/HERJ.18.1.05>
- Johansson, P. (2019). *Lära historia genom källor: Undervisning och lärande av historisk källtolkning i grundskolan och gymnasieskolan*. Stockholm: Stockholm universitet.
- Karlefjärd, A. (2011). *Att rymmas i sitt frirum*. Karlstad: Karlstad University Press.
- Lee, P. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. I S. Donovan & J. Bransford (red.), *How students learn: history, mathematics, and science in the classroom* (s. 31–77). Washington, DC: National Academies Press.
- Lee, P. & Shemilt, D. (2004). I just wish we could go back to the past and find out what really happened: Progression in understanding about historical accounts. *Teaching History*, 117, 25–31.
- LGR 11 (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (reviderad 2018). Stockholm: Skolverket, Fritzes. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d48d/1553968042333/pdf3975.pdf>
- Lilliestam, A.-L. (2013). *Aktör och struktur i historieundervisningen: Gymnasieelevers historiska tänkande*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lozic, V. (2010). *I historiekanonens skugga: Historieämnet och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle*. Malmö: Holmbergs.
- Ludvigsson, D. & Hult Andersson, L. (2021). Förutsättningarna för historieundervisning har förändrats. I D. Ludvigsson & L. Hult Andersson (red.), *Att bedöma i historieämnet: Perspektiv på historisk kunskap, bedömning och prov* (s. 13–26). Falun: ScanBook AB.
- Nilsson, P. (2008). *Learning to Teach and Teaching to Learn: Primary Science Student Teachers' Complex Journey from Learners to Teachers*. Linköping: Linköping University.
- Nilsson, P. & Loughran, J. (2012). Exploring the Development of Pre-Service Science Elementary Teachers' Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Science Teacher Education*, 23(7), 699–721. <https://doi.org/10.1007/s10972-011-9239-y>
- Nordgren, K. (2017). Powerful knowledge, intercultural learning and history education. *Journal of Curriculum Studies*, 49(5), 663–682. <https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1320430>
- Nygren, T. (2011). UNESCO and Council of Europe Guidelines, and History Education in Sweden, c. 1960–2002. *Education Inquiry*, 2(1), 37–60.
- Nygren, T., Wiksten Folkeryd, J., Liberg, C. & Guath, M. (2020). Hur motiverar gymnasieelever sina bedömningar av trovärdiga och vilseledande digitala nyheter? *Norddidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 10(2), 153–178.
- Olsson, R. (2016). *Samhällskunskap som ämnesförståelse och undervisningsämne: prioriteringar och nyhetsanvändning hos fyra gymnasielärare*. Karlstad: Karlstad University Press.

- Persson, A. (2017). *Lärartillvaro och historieundervisning: Innebörder av ett nytt uppdrag i de mätbara resultatens tid*. Umeå: Umeå universitet.
- Persson, A. (2019). Kolonisatör eller turist?: Frågor och arbetsuppgifter i svenska historie-läromedel under en tid av kunskapsideologisk förhandling. *Nordic Journal of Educational History*, 6(2), 45–72. <https://doi.org/10.36368/njedh.v6i2.150>
- Persson, A. & Berg, M. (2021). Historiskt resonerande i skolan. En färdigdefinierad kompetens, en fråga om moralisk fostran *eller* en möjlighet att vidga elevers förståelse av vad som kan vara? I D. Ludvigsson & L. Hult Andersson (red.), *Att bedöma i historie-ämnet: Perspektiv på historisk kunskap, bedömning och prov*. Falun: ScanBook AB.
- Persson, A. & Stolare, M. (2018). Att använda historiska begrepp. I M. Stolare & J. Wendell (red.), *Historiedidaktik i praktiken* (s. 73–100). Malmö: Gleerups Utbildning AB. <http://du.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1238341&dswid=9677>
- Persson, H. (2018). *Historia i futurum: Progression i historia i styrdokument och läroböcker 1919–2012*. Lund: Media-Tryck, Lunds universitet.
- Rosenlund, D. (2016). *History education as content, methods or orientation?: A study of curriculum prescriptions*. New York: Peter Lang.
- Samuelsson, J. (2014). Ämnesintegrering och ämnesspecialisering: SO-undervisning i Sverige 1980–2014. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 4(1), 85–118.
- Samuelsson, J. & Wendell, J. (2016) Historical thinking about sources in the context of a standards-based curriculum: A Swedish case. *The Curriculum Journal*, 27(4), 479–499. <https://doi.org/10.1080/09585176.2016.1195275>
- Sandahl, J. (2015). *Medborgarbildning i gymnasiet: Ämneskunnande och medborgarbildning i gymnasieskolans samhälls- och historieundervisning*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Schüllerqvist, B. & Osbeck, C. (2009). *Ämnesdidaktiska insikter och strategier – berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap*. Karlstad: Karlstad University Press.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Shemilt, D. (1987). Adolescent ideas about evidence and methodology in history. I C. Portal (red.), *The History Curriculum for Teachers* (s. 39–61). London: The Falmer Press.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching? *Educational researcher*, 15(2), 4–14.
- Stolare, M. (2017). Did the Vikings really have helmets with horns? Sources and narrative content in Swedish upper primary school history teaching. *Education 3-13*, 45(1), 36–50. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1033439>
- Svingby, G. (1985). *Sätt kunskapen i centrum!* Stockholm: Liber utbildningsförlag.
- Thorp, R. & Persson, A. (2020). On historical thinking and the history educational challenge. *Educational Philosophy and Theory*, 52(8), 891–901. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1712550>
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Philadelphia: Temple University Press.
- Yin, R. K. (red.) (2009). *Case study research: design and methods*. London: SAGE.

Bilaga 1

Intervjuguide

1/ Hur gör du när du bedömer elever i historieämnet? (På vilket sätt kommer bedömning in i ditt arbete?)

Hur lägger du upp en kurs?

När kommer bedömningen in?

Vilka bedömningsformer använder du?

2/ När du sätter dig ner och ska planera (i din förberedelse) undervisning i historieämnet;

vad är det för ämneskunskaper du vill komma åt, i kursen som helhet, i enskilda moment?

vilka möjligheter/svårigheter finns, enligt dina erfarenheter, att nå dessa kunskaper?

3/ När du skapar bedömningsunderlag i historieämnet (i enskilda uppgifter);

vad är det för ämneskunskaper du vill komma åt?

vilka möjligheter/svårigheter finns, enligt dina erfarenheter, att nå dessa kunskaper?

4/ I själva undervisningsögonblicket i historieämnet;

vad är det för ämneskunskaper du vill komma åt?

vilka möjligheter/svårigheter finns, enligt dina erfarenheter, att nå dessa kunskaper?

5/ I själva bedömningsögonblicket i historieämnet;

vad är det för ämneskunskaper du vill komma åt?

vilka möjligheter/svårigheter finns, enligt dina erfarenheter, att nå dessa kunskaper?

6/ I återkopplingsfasen din undervisning i historieämnet;

vad är det för ämneskunskaper du vill komma åt?

vilka möjligheter/svårigheter finns, enligt dina erfarenheter, att nå dessa kunskaper?

7/ I utvärderingsfasen om och på vilket sätt kommer bedömning in där?

Brukar du fundera över vilka ämneskunskaper du ville komma åt och hur det gick?

Vilka möjligheter/svårigheter finns, enligt dina erfarenheter, att utvärdera vilka kunskaper du kom åt?

Bilaga 2

Fall 1: Planering (grundskolan historia)

Ett läsår går mot sitt slut. Du sitter på din arbetsplats och ser över de historiekurser du arbetat med under året. En av de saker du har grubblat över är kursplanernas betoning av arbetet med begreppet källkritik. Du läser åter genom Skolverkets formulering i kursplanen för historia som säger att eleven ska utveckla sin förmåga att ”kritiskt granska, tolka och värdera källor som grund för att skapa historisk kunskap”. Du funderar över vad Skolverkets formuleringar egentligen betyder i den undervisningen som du arbetar med tillsammans med eleverna. Vad är det för källkritiska metoder det handlar om? Vad betyder egentligen att värdera en källa? Den fråga du funderat över särskilt mycket de senaste åren är frågan om **progressionen i arbetet med begreppet källkritik**. Hur skulle undervisningen kunna planeras för att gradvis möta dessa kunskapskrav?

Beskriv och reflektera över hur du tänker inför nästa läsår. På vilket sätt skulle du välja att arbeta med begreppet källkritik i årskurs 7, 8 och 9 för att få till en progression i arbetet med begreppet i undervisningen? Hur kan du skapa enskilda moment eller arbetsuppgifter som syftar till att förbereda eleverna gradvis för de kunskapskrav som finns i kursplanen? Med vilket innehåll och hur skulle du arbeta för att uppnå detta?