

ATT PUSSELLÄSA HISTORISKA KÄLLOR

ett designprojekt

Nancy Haddad och Anders Ohlsson

nancy.haddad@botkyrka.se anders.ohlsson@botkyrka.se

S:t Botvids gymnasium

Botkyrka

1. Sammanfattning

Hur låter vi våra gymnasieelever arbeta för att utveckla förmågan att kritiskt granska och tolka historiska källor? I vårt projekt har vi testat lektionsdesigner som innefattar pusselläsning i två klasser och analyserat resultaten utifrån en modell för litteracitet. Vi tror att pusselläsning kan bidra till elevernas litteracitet och därmed utveckla deras förmåga att studera historiska källor. En annan slutsats som vi tror att vi kan dra är att textförståelsen gynnas av en medvetenhet om hur historiska källtexter ska användas.

2. Inledning

2.1 Bakgrund

Arbetsområdet källkritik har alltid haft en central plats i historieundervisningen, men med gymnasiereformen GY11 har den källkritiska granskningen fått en än mer central position. I och med den nya reformen blir historia dessutom ett gymnasiegemensamt ämne.

Kritisk granskning, tolkning och användning av olika slags källmaterial utifrån källkritiska kriterier och metoder är alltså ett centralt mål i gymnasiekursen Historia 1b. För att uppnå betyget A ska eleven ha uppnått följande kunskapsmål:

Eleven kan med säkerhet söka, granska och tolka källmaterial för att besvara frågor om historiska skeenden samt göra välgrundade och nyanserade reflektioner över materialets relevans. I värderingen utgår eleven från källkritiska metoder och värderar med nyanserade omdömen olika tolkningsmöjligheter av källmaterialet.

Vår erfarenhet är att såväl lärare som läromedel fortfarande koncentrerar undervisning i källkritik kring de strikt vetenskapliga metoder som bröderna Lauritz och Curt Weibull arbetade fram för över 100 år sedan. Inte sällan används fyra grundbegrepp för att avgöra en källas värde: äkthet, tid, beroende och tendens.

Vanligtvis synar eleven den skriftliga källan och bedömer densamma genom att schematiskt bocka av ovanstående kriterier. Undervisningen blir instrumentell, statisk och eleven har ofta svårt att sätta in källan i ett större historiskt sammanhang. Att källkritiken är en beståndsdel av en tolkanprocess glöms bort. Lärarens vällovliga syfte att visa hur historievetenskap bedrivs verkar inte räcka för att få eleven att förstå vitsen med den kritiska granskningen. En orsak

kan vara att eleven inte upplever uppgiften meningsfull. Källkritiken blir hängande i luften, en ”övning”, en skoluppgift.¹

Ett annat problem har med elevernas läsförmåga att göra. Granskning och tolkning av historiska texter förutsätter ju en utvecklad litteracitet. På S:t Botvids gymnasium i Norra Botkyrka, utgångspunkten för detta projekt, har i stort sett samtliga elever ett annat modersmål än svenska. Att stötta andraspråkselevs litteracitet är kärnan i det språkutvecklande arbetssätt vi tillämpar i all ämnesundervisning.²

God läsförmåga bygger enligt Alan Luke och Peter Freebody på en enhet av fyra kompetenser, där den ena inte kan fungera utan de andra.³ En god läsare förstår texten genom att knäcka språkkoden och använda sina förkunskaper under läsningen. Luke och Freebody talar om *kodknäckaren* och *textdeltagaren*. Att läsa en text är också en social handling. Texten ska användas i ett visst kommunikativt sammanhang. Den gode läsaren är därför också en *textanvändare*. Han/hon måste slutligen vara *textanalytiker*, dvs. förstå att texten har en sändare med vissa avsikter osv. och kunna läsa mellan raderna.

I arbetet med historiskt källmaterial på gymnasiet accentueras behovet av att stärka och utveckla elevernas litteracitet. Kritisk granskning, tolkning och användning av källor kräver att eleverna får hjälp med äldre texters ordval, stavning osv. och får tillräckliga historiska förkunskaper för att förstå texterna. Läraren måste stötta eleverna i deras roll som kodknäckare och textdeltagare. Men det är inte nog. För att den källkritiska granskningen ska upplevas som en naturlig del av tolkningen av källorna måste dessa användas av eleverna. Textanalytikern måste också vara textanvändare.

Med tanke på de ovan nämnda svårigheterna ville vi hitta ett fungerande sätt att låta elever arbeta med historiska källor. Om vi fann ett sådant arbetssätt skulle vi testa och utvärdera det.

¹ Att dessa svårigheter inte bara är ett svenskt skolproblem visar Patrik Johansson i sin avhandling (2014) Att tolka spåren av det förflutna. Se t.ex. s. 92ff

² Den språkutvecklande pedagogiken för undervisning av andraspråkselever är ett träd med vittfamnande grenar, men med rötterna i Australien. I Sverige har t.ex. s.k. genrepedagogik fått ett visst genomslag. På S:t Botvids gymnasium har vi länge försökt arbeta språkutvecklande i alla ämnen. Pauline Gibbons Stärk språket, stärk lärandet har varit vår främsta guide. Gibbons pedagogik utgår bl. a. från ett sociokulturellt perspektiv på lärande: Kunskapsutvecklingen är ett resultat av att elever samarbetar med andra i en målinriktad aktivitet. Dialogen mellan eleverna internaliseras gradvis så att den blir en resurs för det individuella tänkandet. Den omvandlas till ”inre tal”.

³ Alan Luke och Peter Freebody (1990) hävdar att det finns fyra färdigheter som främjar litteracitetsutveckling: Kodknäckaren måste förstå sambanden mellan talade ljud och skrivna symboler, alfabet och liknande. Textdeltagaren kopplar ihop texten med sina förkunskaper. Textanvändaren deltar i kommunikationen och förstår vikten av de sociala sammanhangen i förhållande till texten. Textanalytikern klarar av att läsa mellan raderna och förstår att varje text speglar ett visst synsätt på världen och varje läsare läser den ur sitt perspektiv.

Vi kom att tänka på s.k. pusselläsning.⁴ Att låta eleverna arbeta i expert- och hemgrupper är en *cooperative learning strategy* som bl.a. Pauline Gibbons menar stöttar litteraciteten.

Pusselläsning går i korthet till så här:

1. Välj ut fyra, fem texter om samma ämne.
2. Se till att texterna varierar i svårighet så varje elev får en text som passar dennes läsförmåga.
3. Låt eleverna arbeta i expert- och hemgrupper: Först samarbetar de i expertgruppen med en text, sedan delar de med sig av sina kunskaper i hemgruppen.

Fördelarna med pusselläsning är att det finns en autentisk informationsklyfta – eleverna måste kommunicera – och att svaga läsare får tillfälle att bidra med nödvändig kunskap i hemgrupperna. De lär sig dessutom sammanfatta en text i ett autentiskt sammanhang.⁵ Vi ville låta våra elever pusselläsa historiska källor. Med hjälp av ett antal olika källtexter associerade till samma historiska händelse eller fenomen skulle de svara på frågor om händelsen/fenomenet. Med ”pusselbitarna” skulle eleverna lyckas ”lägga pusslet”.

Vår hypotes var att en lektionsdesign som innefattar pusselläsning skulle stötta elevernas litteracitet och därmed främja deras granskning, tolkning och användning av historiska källor. Det föreställde vi oss skulle ske på följande sätt:

I *expertgrupperna* skulle de hjälpa varandra att förstå de ofta svåra äldre texterna, att knäcka koden, läsa mellan raderna och använda sig av sina förkunskaper. Att de sedan ska dela med sig av sina kunskaper och på ett begripligt sätt kunna presentera sina källtexter i hemgrupperna trodde vi skulle upplevas som ett autentiskt sammanhang. De skulle veta vad källtexten skulle användas till. Även om samarbetet i expertgrupperna kanske skulle underlätta en analys av texten och få eleverna att läsa mellan raderna, så antog vi att den kritiska granskningen och diskussionen om källmaterialets relevans framför allt skulle uppstå i *hemgrupperna*. Om vi valde källor som skiljde sig från varandra vad gäller tid, beroende och/eller tendens, så skulle jämförelsen av dem förmodligen leda eleverna på ”rätt spår”.

2.2 Syfte och fråga

Syftet med projektet blev således att ta fram, testa och utvärdera en lektionsdesign som inkluderade pusselläsning av historiska källor. Vi frågade oss: Hur bör en sådan design utformas? Hur bidrar den till elevernas litteracitet och förmågan att förstå, tolka och använda historiska källor?

⁴ Pusselläsning eller jigsaw classroom technique uppfanns 1971 av den amerikanske psykologen Elliot Aronson.

⁵ Gibbons, Pauline (2006) Stärk språket, stärk lärandet s. 128

2.4 Metod

Vårt projekt pågick under läsåret 2014-2015. Vi lät de klasser som vi hade i Historia 1b delta: en klass med 22 elever på samhällsvetenskapliga programmet och en klass med 27 elever på ekonomiprogrammet. Med något undantag har alla deltagande elever ett annat språk än svenska som förstaspråk.

Efter ett förtest i samhällsvetarklassen genomförde vi två serier av lektioner, den första lektionsdesignen i samma klass och den andra designen i ekonomiklassen. Eleverna spelade in vissa arbetspass med sina ipads. Vi lyssnade på och transkriberade elevernas inspelningar.

För att utvärdera förtestet och lektionsdesignerna analyserade vi de transkriberade inspelningarna. Av det eleverna sa försökte vi dra slutsatser om vad de faktiskt gjorde under arbetet. Hur använde de källorna? Genom denna analys antog vi att vi även kunde utvärdera vår design. Utvärderingarna använde vi för att utforma/modifiera lektionsdesignen.

I det transkriberade materialet fanns möjligen även svaret på vår fråga: Hur bidrar vår lektionsdesign till elevernas litteracitet och förmåga att förstå, tolka och använda historiska källor? Om vi i det eleverna säger fann spår av gemensamt kodknäckande i expertgrupperna och om hemgrupperna jämfört källorna och då inte bara upptäckt innehållsliga skillnader utan också försökt förklara skillnaderna med källkritiska resonemang om tid och/eller tendens, så skulle vår hypotes stärkas.

3 Projektberättelse

3.1 Förtest

Vi inledde arbetet med att genomföra ett förtest i samhällsvetarklassen för att ta reda på hur eleverna diskuterar och resonerar kring historiska källor och för att därefter utforma vår första lektionsdesign med utgångspunkt från resultatet. Efter en kontextskapande miniföreläsning om Sverige på 1950-talet fick eleverna arbeta i grupper med texter och bilder från tidningar från samma tid. Materialet var valt med syftet att eleverna skulle kunna upptäcka den rådande synen på kvinnor och män. En diskmaskinsannons till exempel visade en glad kvinna som äntligen slapp det tunga arbetet. Elevernas uppgift var att redogöra för hur bilderna och texterna visade hur samhället såg ut: ”Vad berättar källorna för oss om 1950-talets svenska samhälle? Motivera era svar med hjälp av bilderna och texterna.” De spelade in sitt arbete med ipads.

När vi lyssnade på elevernas inspelningar förstod vi att materialet varit engagerande. Det märkte vi på de jämförelser och livliga diskussioner om könsroller som uppstod. Men vi kunde också konstatera att de inte riktigt gjort det vi förväntat oss. De hade åtminstone delvis beskrivit 1950-talet utifrån källmaterialet, men knappast resonerat om själva källorna. Så var inte uppgiften formulerad, kan man invända. Den ganska allmänt hållna formuleringen och valet av källor var inte nog för att elevernas kritiska granskning skulle ”triggas”. Några elever berörde visserligen helt kort källornas syfte och tendens, men vanligast var att man återberättade innehållet i texterna eller beskrev bilderna, ibland utan att nämna att det handlade om 1950-talets Sverige. Om så skedde uppfattades källorna som bokstavlig information. Det var naturligtvis naivt av oss att tro att våra elever skulle uppfatta tendensen i materialet. Många av dem har rötter i kulturer med könsroller som kanske inte skiljer sig så mycket från 1950-talets svenska. Eleverna saknade alltså ofta den nödvändiga förförståelsen och lämnades utan stöttning som textdeltagare.

Det viktigaste lärdomen av förtestet var, tyckte vi, att vi måste hjälpa eleverna att fokusera på de källkritiska och historiska aspekterna, dvs. att de inte bara skulle återge vad som ”står” i källtexterna utan granska dessa kritiskt och försöka använda dem till att dra slutsatser om det förflutna. Det räckte uppenbarligen inte att formulera en allmänt hållen fråga och förutsätta att eleverna skulle ”hitta” de källkritiska ”godbitarna” vi planerat. Kanske måste vi i uppgiftsformuleringen explicit uppmana till kritisk granskning. Det skulle eventuellt påminna eleverna om källkritikens grunder som de tidigare fått stifta bekantskap med. Hur kunde vi formulera uppgiften för att få dem att inte bara granska källorna kritiskt utan också tolka dem för att dra slutsatser? Skulle mer konkreta frågor hjälpa dem på rätt spår som textanvändare? Utifrån dessa överväganden planerade vi och genomförde lektionsdesign 1.

3.2 Lektionsdesign 1

Design 1 som genomfördes med samhällsvetarklassen bestod av en källkritisk övning, en kontextskapande föreläsning och pusselläsning. Läraren hade redan före projektets start ägnat en lektion åt källkritikens elementa. Eleverna hade också fått en uppgift att tillämpa de ”källkritiska frågorna” om äkthet, tid, beroende och tendens.

Det var inte lätt att hitta flera källtexter kring samma händelse eller historiska företeelse vilket är förutsättningen vid pusselläsning. På Stockholmskällans hemsida fann vi dock fyra uppsatser av elever på Anna Sandströms flickskola i Stockholm (1908, 1911). De föreföll

passande för vår uppgift.⁶ Dels handlade det om skolan och ungdomar och skulle, förmodade vi, intressera våra elever, dels var innehållet i uppsatserna konkret och likartat och därför inte alltför svårt att förstå.

Uppgiften formulerade vi så här:

1. *Hur var det att börja på Anna Sandströms skola?*
2. *Hur upplevdes skoltiden av eleverna?*
3. *Hur kändes det att sluta?*

Vad säger källorna? Hur mycket kan man lita på dem? Vilka slutsatser kan man dra ur dem? Motivera era svar med hjälp av källorna!

Vi valde att låta eleverna läsa fotokopior av de handskrivna uppsatserna. Förhoppningsvis skulle svårigheterna att läsa skrivstil vara överkomliga. Vi hade tidigare låtit elever läsa en av uppsatserna fotokopierad utan att svårigheterna blev för stora. De fyra flickorna i sista årskursen skriver (med ett undantag) om hur det var att börja på skolan, hur skoltiden varit och hur det blir att sluta. En av flickorna, Madge Olsson, skiljer sig från de andra genom sin negativa syn på skolarbetet. Hon tycker det ska bli skönt att äntligen få sluta skolan. Ändå skriver hon på ett ställe ”Men jag vet, att trots detta minnet av skoltiden dock alltid kommer att leva som minnet av en lycklig tid”. Att hennes uppsats var en av de fyra som våra elever skulle använda tyckte vi var ”listigt”.

Syftet med vårt urval var nämligen att eleverna i hemgrupperna skulle upptäcka skillnaderna mellan uppsatserna, jämföra dem och resonera om skillnaderna när de svarade på frågor om hur det var på flickskolan. Vi förväntade oss dessutom att våra elever skulle resonera om hur stor tilltro man kan ha till de positiva omdömena om skolan som kom till uttryck i uppsatser som skulle läsas och betygsättas av lärare. Detta gissade vi skulle ske både i hemgrupperna, där eleverna skulle upptäcka skillnaderna mellan uppsatserna, och i expertgrupperna, där de skulle hjälpa varandra att förstå texterna, att knäcka koden, läsa mellan raderna och använda sig av sina förkunskaper. Vi ville även se om eleverna - utan att vi krävde det i vår instruktion - skulle resonera om källornas användbarhet. Hur representativa är uppsatserna? Räcker de

⁶ En uppsats med rubriken ”Vad jag minns från småskolan” (Elsa Nordenfalk, 1911) och tre med rubriken ”Tankar vid slutet av min skoltid” (Elsa Waern, Sonja Hedberg, Madge Olsson, 1908).
<http://www.stockholmskallan.se/Soksida/?ft=elevuppsatser+sandstr%C3%B6ms+skola&tab=image&sorting=0&sortorder=1>

för att lösa uppgiften? De frågorna undrade vi om eleverna skulle ställa, utan attoreflekterat avfärda källornas värde.

Efter en miniföreläsning om Sverige i början av 1900-talet med särskilt fokus på skolsystemet, Anna Sandströms skola för flickor och kvinnornas framtidsutsikter var det dags att låta eleverna pusselläsa uppsatserna. Pusselläsningen planerade vi så att eleverna först skulle arbeta i fyra expertgrupper med varsin elevuppsats för att därefter träffas i hemgrupperna för att diskutera de fyra uppsatserna. Eleverna i samhällsvetarklassen läste uppsatserna i expertgrupperna på en lektion och i hemgrupperna på en lektion dagen därpå. Vi valde att be eleverna spela in arbetet i hemgrupperna bara.

3.2.1 Expertgruppernas arbete

Eftersom vi inte spelade in *expertgrupperna* vet vi inte säkert hur de arbetade där, så vi fick dra slutsatser utifrån vad som sades i hemgrupperna. Där refererades ibland till expertgrupperna: *i min grupp så tyckte vi att...* Många elever verkar ha läst och försökt tolka texterna i expertgrupperna – med skiftande framgång. Andra var inte särskilt seriösa och hade nog inte läst så noggrant. Men det som vi först ville rubricera som rena fabuleringar (utan belägg i texterna) var nog inte alltid ett sätt att mörka att man inte läst ordentligt, utan kunde också vara seriösa försök att förstå. De använde sina erfarenheter som förförståelse och levde sig in i skol flickornas situation utifrån sitt eget perspektiv. Miniföreläsningen om Anna Sandströms skola verkar några kommit ihåg, vilket kan förklara påståendet att flickorna *fick jobba mycket med handarbete, det vill säga träslöjd*, vilket inte nämns i någon uppsats. Expertgruppernas samarbete förefaller åtminstone någotsånär stärkt eleverna i deras roller som kodknäckare och textdeltagare. Hur fungerade eleverna som textanalytiker i expertgrupperna? Spår av en källkritisk diskussion i en expertgrupp – som läraren gett ledtråden att flickskoleeleverna fick betyg på uppsatserna – kunde märkas i en av hemgrupperna. De nöjde sig med konstaterandet att flickskoleeleverna nog inte kunde skriva negativt om sin skola – men drog inga praktiska slutsatser av det. De frågade sig inte i vilken mån man ändå kan få någon information ur källmaterialet.

3.2.2 Hemgruppernas arbete

Arbetade eleverna som förväntat i *hemgrupperna*? De flesta tolkade hemgruppens uppgift som att redogöra för de uppsatser man läst i expertgrupperna. De återgav innehållet, mer eller mindre med egna ord. Uppgiftsfrågorna - om hur Anna Sandströms skola upplevdes - tolkades

inte som en uppmaning att dra allmänna slutsatser utifrån ett källmaterial, utan som att berätta om hur de fyra flickorna tänkte. Våra frågor hade alltså inte hjälpt eleverna i deras roll som textanvändare. Jämförelser mellan uppsatserna och slutsatser utifrån dessa var sällsynta. Eleverna i hemgrupperna fungerade inte som textanalytiker som vi hoppats. Eftersom vi inte fått dem att använda källorna på avsett sätt, hängde de källkritiska försöken i luften. Den kritiska granskningen uppfattades som ”extra frågor”. Om de över huvud taget togs upp, avverkades aspekterna äkthet, tid och tendens snabbt och ytligt. När uppgiften fattats som en redogörelse för innehållet i uppsatserna fanns inte heller någon anledning för våra elever att ställa sig frågan om materialets relevans.

3.2.3 Lärdomar av design 1

Efter analysen av hemgruppernas inspelningar funderade vi på hur vi skulle gå vidare. Hur skulle vi modifiera lektionsdesignen? Om instruktionerna är mer explicita och har med de källkritiska frågorna är risken att eleverna nöjer sig med att avverka dessa – utan att gå vidare. Om instruktionen tvärtom är mer öppen är risken att eleverna glömmer den kritiska granskningen. Hur hitta balansen? Målet är att eleverna i expertgrupperna läser texterna i syfte att avgöra deras användbarhet: ”Om vi bara hade den här uppsatsen, hur säkra skulle vi då kunna vara på få veta något om Anna Sandströms skola?” Och att de också gör ett försök att använda källorna: ”Vad säger källan om Anna Sandströms skola?” Vi insåg att användningen av källorna var central. Vi måste formulera uppgiften så att vi fick eleverna på banan som textanvändare. Därför valde vi att införa en meningsskapande fiktiv situation och låta frågan vara förhållandevis öppen. Detta skulle visa sig vara fruktbart.

3.3 Lektionsdesign 2

Design 2 i ekonomiklassen bestod på samma sätt som design 1 av en källkritisk övning, en kontextskapande föreläsning och pusselläsning. Samma källmaterial användes. Eleverna fick nu läsa datorskrivna källtexter i stället för fotokopior av de handskrivna uppsatserna.

Expertgruppernas uppgift formulerades så här:

Fiktiv situation: Filmaren Otto Fagerstedt ska göra en Tv-dokumentär om Anna Sandströms skola i början av 1900-talet. Han behöver information om skolan och eleverna. Ni har fått i uppgift att läsa en elevuppsats för att ta reda på vad filmaren kan ha för användning för den.

1. *Läs och försök förstå uppsatsen.*

2. *Läs uppsatsen källkritisk för att ta reda på vilken information uppsatsen kan ge (eller inte kan ge) författaren. Stryk under eller skriv upp lämpliga rader. Motivera varför raderna är användbara eller inte.*
3. *Sammanfatta: Vilken information ger (inte) uppsatsen? Visa det med de mest användbara citaten och era motiveringar.*

Syftet med fråga 2 var att på ett annat och förhoppningsvis bättre sätt påminna eleverna om det de lärt sig om källkritik, samtidigt som formuleringen fokuserar på användningen av källorna och den kritiska granskningen framställs som en del av den. Att de skulle visa sina upptäckter med citat trodde vi skulle få dem att läsa noggrannare – och inte ”fabulera”.

Hemgruppernas uppgift löd:

Fiktiv situation: Samma som för expertgrupperna. Filmaren Otto Fagerstedt ska titta på er inspelade diskussion.

1. *Berätta för varandra hur ni diskuterade i expertgrupperna.*
2. *Välj de tre mest användbara citaten. Motivera ert urval.*
3. *Vänd er direkt till filmaren. Förklara för Otto Fagerstedt vad han kan ha för användning av uppsatserna.*

Att hemgrupperna skulle välja maximalt tre citat, antog vi, skulle kräva jämförelser och diskussion. Eleverna skulle inte bara ”läsa upp” citaten de fått med sig från expertgrupperna. Vi tänkte oss att de kanske skulle vända sig direkt till dokumentärfilmaren och på så sätt fokusera på syftet med uppgiften.

Denna gång fick eleverna spela in arbetet både i expertgrupperna och hemgrupperna. Vi lyssnade och analyserade transkriberingarna och jämförde resultatet av de två designerna för att eventuellt dra slutsatser om hur väl en undervisningsdesign som inkluderar pusselläsning av historiska källor fungerar.

3.3.1 Expertgruppernas arbete

Hur fungerade det denna gång? Förlöpte arbetet i *expertgrupperna* som vi föreställt oss?

Uppgiftsformuleringen ”Berätta för varandra hur ni diskuterade i expertgrupperna” förstod eleverna i hemgrupperna som att de skulle berätta hur de gjorde (inte vad de diskuterade) i expertgrupperna, vilket gav oss oväntad information: *Ä i vår ä expertgrupp så diskute... så läste en upp ä uppsatsen. Sen diskuterade vi och medans han läste tog flera av oss noteringar*

av viktiga citat och så vidare. Man kan naturligtvis fråga sig hur tillförlitliga sådana redogörelser är. En gissning är att de ändå ger en någorlunda rättvisande information om vad som tilldrog sig i expertgrupperna. Något som kanske talar för det är att elever i hemgrupperna ibland kände igen beskrivningarna: *Ja vi gjorde liknande i vår grupp.*

I expertgrupperna skulle de ju hjälpa varandra att förstå texterna, att *knäcka koden*. Mycket tyder på att vissa elever samarbetade för att hjälpa varandra med detta. Eftersom de flesta expertgrupperna väntade med att spela in tills de hade läst och ibland också diskuterat texten, vet vi inte säkert hur de samarbetade kring förståelsen. I hemgrupperna hävdar i varje fall nästan alla att de stöttade varandra: *Vi när vi hade missat nånting så så fyllde en annan person i det vi hade missat och... a...* Det verkar som om eleverna samarbetade för att förstå texterna i expertgrupperna:

- *Vi kan göra så att vi går in i varandras diskussioner.*
- *M, precis!*
- *Så att alla får säga något så att hon hör att alla har sagt något.*

En elev fick till exempel hjälp att förstå romerska siffror. I transkriberingarna av expertgruppernas diskussioner märks det inte sällan att man läst texten noggrant: *...men en grej som hon skriver här som vi har missat är...*

Hur fungerade eleverna som *textdeltagare*? Kunskaper från föreläsningen om Anna Sandströms skola verkar ha spelat en viss roll för förståelsen. Det som eleverna mindes togs upp och användes i diskussionen om texten. Elevernas egna erfarenheter spelade också en viss roll vid läsningen. När eleverna tolkar källtexterna såg vi att de använt källorna för att jämföra med samtiden och egna erfarenheter. Dessa perspektiv verkar någon gång möjligen ha fungerat som *reliefskapare* – textens innehåll lyfts fram och får mening i kontrasten mellan då och nu. Vi fann ett intressant exempel på hur egna erfarenheter fått en elev att sätta sig in i flickornas situation. En elev i en expertgrupp nämner att flickan som skrivit uppsatsen har en ljus syn på sin skoltid:

- *Det ser man när hon skriver ”och när jag någon gång ser tillbaka på det förflutna kommer skoltiden alltid att framträda för mig som ett av mitt livs gladast e och ljusaste minnen”, skrev Sonja. Det tycker jag att nästan alla skolor och elever tycker innan de gått ut skolan men deras uppfattning ändras med tiden och a.*

Denna elev verkar närma sig en förståelse för vilka konventioner som styr uppsatsskrivaren. Uppsatsämnet ”Tankar vid slutet av min skoltid” är en genre med särskilda kännetecken. Till

genren hör till exempel säkert en övervägande positiv beskrivning av skoltiden. Inte sällan nöjer sig emellertid eleverna med att förstå utifrån det samtida perspektivet och reflekterar inte över att flickorna på Anna Sandströms skola levde i en helt annan tid – då det t.ex. inte var aktuellt att diskutera kepsar i klassrummet.

Källkritiska resonemang var sällsynta i expertgrupperna. Någon elev berörde tidsaspekten. I en expertgrupp visade eleverna att de var *textanalytiker*. Där kopplades aspekten tendens ihop med användbarheten på ett fint sätt:

- *Du menar att han (sic) överdriver lite, kryddar situationen?*
- *A, exakt!*
- *Kanske han (sic) har kryddat eller han har tagit bort några grejer som man behöver veta ... i en dokumentär.*

Den fiktiva uppgiften förefaller ha upplevts som ett autentiskt sammanhang i expertgrupperna. Vi har sett att eleverna varit mycket fokuserade på att lösa uppgiften, det vill säga undersöka hur Otto Fagerstedt kan använda sig av källorna i sin dokumentärfilm. Ytterligare ett led i att eleverna tänkt på källornas användbarhet är att de insett källornas begränsningar vad gäller den information de kan ge Otto Fagerstedt: *Allt det här är från henne, vi kan inte säga såhär, att skolan var såhär, kanske dem hade hårda regler. Det är hennes syn!*

3.3.2 Hemgruppernas arbete

I hemgrupperna hade vi föreställt oss att olikheterna mellan uppsatserna skulle stimulera till jämförelser och resonemang om tillförlitlighet och användbarhet. Källkritisk granskning var emellertid sällsynt även i hemgrupperna. De enstaka ansatser som gjordes ledde inte till några slutsatser.

Jämförelser av de fyra uppsatsernas innehåll ägnade sig de flesta hemgrupperna åt. Ibland försökte man formulera generella slutsatser utifrån jämförelserna: *okej, de här tre citaten visar hur olika alla är och hur folk kände olika med att sluta skolan. Vissa var glada, vissa var ledsna och vissa hade det väldigt svårt.* Diskussion om texternas innehåll förekom alltså även i hemgrupperna. Den helt problematiseringsfria redogörelsen av uppsatserna i hemgrupperna i första försöket (i samhällsvetarklassen) förekom inte här.

Elever i hemgrupperna kunde hävda det unika i ”sin” uppsats, ofta med tanke på den fiktiva situationen, alltså vad i uppsatserna som filmaren kunde ha användning av. En elev som läst skoltrötta Madges uppsats säger:

- *Vad han kan ha för användning av min uppsats i alla fall, uppsats fyra ehh är att den tiden han får veta att kanske för några elever och inte alla att det kanske var tråkigt man blir skoltrött och såhär men samtidigt man får nytta av skolan man får tillräckligt med kunskap och man vet vad man ska göra ehh sen i framtiden och hur livet ska gå till och så.*

Överhuvud taget ser det ut som om textanvändningen – den fiktiva situationen – hjälpt eleverna i deras arbete. Exempelen är många på hur de entusiastiskt försöker serva dokumentärfilmaren. De har tagit uppgiften att diskutera källornas relevans på allvar.

4. Sammanfattning av resultat

I expertgrupperna verkar den gemensamma läsningen för att förstå texterna fungerat bättre med lektionsdesign 2 än med lektionsdesign 1. Ekonomieleverna har alltså varit kodknäckare och textdeltagare på ett mer fokuserat sätt än samhällsvetareleverna. När de har använt egna erfarenheter och historiska förkunskaper har det inte sällan främjat tolkningen. Källkritisk granskning var lika ovanlig i båda klasserna. Intressant är dock att när den förekom i ekonomiklassen kopplades den till textanvändningen. Vi har alltså åtminstone ett exempel på att rollerna som textanalytiker och textanvändare kan stärka varandra ömsesidigt. Den fiktiva situationen har uppenbarligen hjälpt eleverna, och upplevts som ett autentiskt sammanhang.

Det märker vi även i hemgruppernas arbete. När samhällsvetarklassen nöjt sig med att redovisa sina uppsatsreferat i hemgrupperna, har ekonomieleverna jämfört de fyra källorna med varandra för att avgöra deras användbarhet. De källkritiska synpunkterna var däremot lika få i de två klassernas hemgrupper. Jämförelserna av uppsatserna ledde inte till källkritiska överväganden i någon större utsträckning.

Vårt intressantaste resultat är kanske att eleverna som arbetade med design 2 framförallt visade exempel på kompetens som textanvändare. Om de främst hjälptes av formen pusselläsning eller av den fiktiva situationen är svårt att veta. Andra faktorer kan ha påverkat resultatet, som t.ex. olikheter när det gäller elevernas studiemotivation och studiekompetens i de två klasserna. Vi har ändå erfarit att vår lektionsdesign som inkluderar pusselläsning av

historiska källor kan främja elevernas tolkning. Den verkar ha hjälp eleverna med avkodningen, att förstå och reflektera över och jämföra texterna.

5. Diskussion

Hur skulle man kunna utveckla pusselläsning av historiska källor? Vi vill peka på tre aspekter: lärarens roll vid pusselläsning, valet av historiska källor och den fiktiva situationen.

Vi lät eleverna till stor del klara sig själva under arbetet. Vår roll var begränsad till föreläsarens och instruktörens. Sannolikt skulle en aktivare roll, där läraren stöttar eleverna under grupparbetet, vara lämpligare. Pauline Gibbons förklarar hur stöttning fungerar.⁷ Hon utgår från antagandet att elever bara lär sig något och når ”nya nivåer av förståelse” när de autentiskt motiverade, dvs. när de har nytta av det läraren kan tillföra. Om läraren lyssnar på expertgruppernas och hemgruppernas samtal och hjälper till med begrepp när eleverna behöver dem, så skulle de antagligen stärkas i sina roller som textanalytiker. När eleverna exempelvis diskuterar om en källas författare är ”ärlig” eller inte kan läraren föreslå ordet *syfte* eller *tendens*, om en elev har det på tungan eller famlar efter ett ord. Lärarna bör rimligen på motsvarande sätt - vid behov - hjälpa eleverna med de historiska kunskaper som krävs för att förstå källtexterna. Men den nödvändiga förförståelsen handlar inte bara om att känna till de historiska sammanhangen. För att kunna läsa mellan raderna behöver eleverna förstå under vilka förutsättningar källtexten kom till och vad som karakteriserar källtextens genre. Även här kan vi stötta eleverna i grupparbetet. Vi kan uppmärksamma eleverna på att källtextens författare var textanvändare (som de själva!) och relaterade till textgenrens förutsättningar. Hur skulle vi till exempel kunnat hjälpa våra elever att förstå det Elsa Nordenfalk skriver vårterminen 1911

Jag minns särskilt hur vi lärde oss, ”yxa ek, ur, ärla o.s.v.” och ”i ån är en ö”. Då vi lärde oss skriva, var det att börja med streck, som sedan övergingo till bokstäver.

De måste kunna avkoda rätt, dvs. veta vad *ur* och *ärla* är – vilket inte är självklart för dagens elever, särskilt inte för elever som inte har svenska som förstaspråk. Eleverna måste också läsa mellan raderna, vara textanalytiker, och förstå det historiska sammanhanget. De måste få hjälp med att upptäcka Elsa Nordenfalks lätt roade och distanserade tillbakablick på de lite barnsliga stavningsövningarna i småskolan. De kan få hjälp att uppmärksamma detta om de

⁷ T.ex. Gibbons, P. a.a. s. 29-30, 45

inser att Elsa Nordefalk var en textanvändare, som skrev med ett visst syfte, i en genre med vissa formella och innehållsliga konventioner.

Vi lyckades inte särskilt bra med att få eleverna att granska källorna kritiskt. Att tendensen i en av källorna skilde sig från de övriga var inte tillräckligt för att ge skäl för källkritik. Jämförelsen av fyra texter i samma genre gav därvidlag inte mycket. Kanske ett annat urval källor skulle fungera bättre. Om man istället valde ett antal källor som också skiljer sig åt med avseende på syfte, så fungerar de kanske som riktiga ”pusselbitar” och genererar kritisk granskning.

Eleverna som arbetade enligt lektionsdesign 2 fick en fiktiv situation att utgå från: textens användbarhet för en dokumentärfilmare skulle bedömas. De förväntades kommunicera kring texten med varandra och med den påhittade filmaren. De försökte verkligen hjälpa filmaren, läste ofta noggrant, diskuterade och visade att det var viktigt att filmaren fick en rättvisande bild av Anna Sandströms skola. Att formulera uppgiften utifrån en sådan fiktiv situation visade sig vara en god idé. Om elevernas roll som textanvändare stärks på detta vis och detta i sin tur befrämjar arbetet med textförståelsen, skulle en verkligt autentisk situation förmodligen fungera ännu bättre. En autentisk användning av historiska källor skulle till exempel kunna vara att göra poddradioprogram och publicera dem på hemsidor. Expertgrupperna kunde döpas om till researchteam och hemgrupperna kallas redaktioner.

Vi lärare glömmer ofta den här aspekten på litteracitet när vi formulerar elevuppgifter. Vi ber eleverna bedöma källors tillförlitlighet och hoppas de ska upptäcka – och hjälper dem väl ofta att upptäcka - de historiska sammanhangen som gör källan begriplig. Men vad källan ska användas till tycker vi kanske är så ”självklart” att vi inte funderar på om det är viktigt för eleverna. Luke & Freebodys modell för litteracitet kan hjälpa oss att förstå den komplexa kompetens som krävs av elever i gymnasieskolan för att arbeta med historiska källor. Om eleven själv är medveten om syftet med källuppgiften blir det viktigt att knäcka koden, läsa mellan raderna och förstå det historiska sammanhanget.

5. Referenser

Aronson, E. (n.d.). ["Jigsaw Basics"](#). Retrieved December 5, 2012, from [jigsaw.org](#)

Freebody, P., & Luke, A. (1990). [Literacies programs](#): Debates and demands in cultural context. *Prospect: Australian Journal of TESOL*, 5(7), 7-16.

Gibbons, Pauline. (2006) Stärk språket, stärk lärandet

Johansson, Patrik. (2014) [Att tolka spåren av det förflutna](#). Innebörder, lärande och meningsskapande av historisk källtolkning på gymnasiet