

FUNDAMENT

SO med språk- och kunskapsutveckling i fokus

Fundament är ett tydligt och välstrukturerat basläromedel i SO som säkerställer att alla elever ges möjlighet att klara betygsriterierna och utveckla sina förmågor. Läromedlet finns som både årskursböcker och stadieböcker. Alla böckerna i serien följer de nya kursplanerna i Lgr22.

Fundament sätter språk- och kunskapsutveckling i fokus. Serien består av grundböcker, lärarwebb och lärarhandledningar med mängder av utvecklande elevövningar som skapar lust och variation i inläringen.

Serien är skriven av ämneslärare med stor erfarenhet av såväl undervisning som forskning, och har genomgått extern faktagranskning.

Finns som både årskursbok och stadiebok



Om författarna



Mikael Bruér är legitimerad högstadie- och gymnasielärare i SO-ämnena. Efter mer än 15 år som lärare på högstadiet och gymnasiet är han idag verksam som universitetsadjunkt och doktorand vid Malmö universitet.



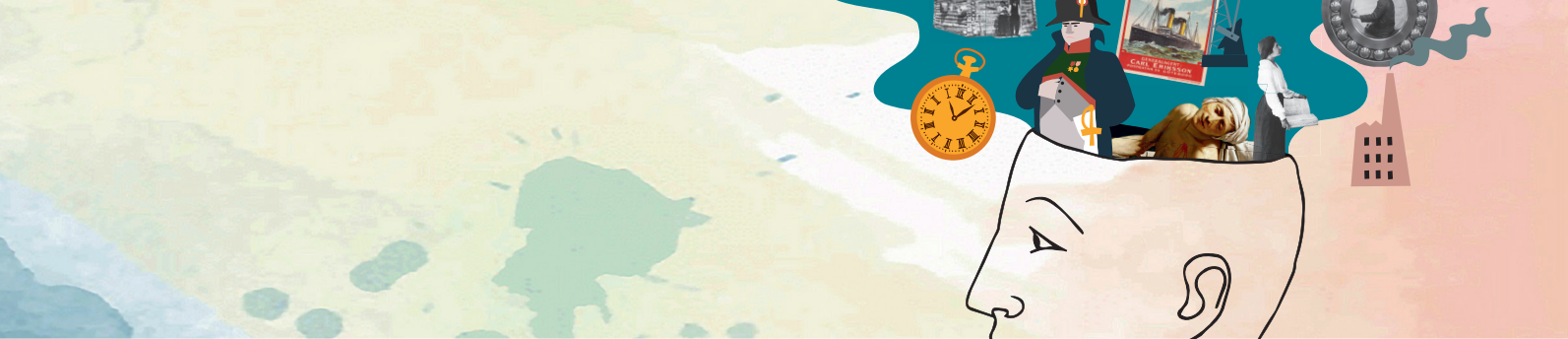
Per Eklund är legitimerad lärare, författare och föreläsare med mer än 20 års erfarenhet av undervisning, från grundskola till gymnasium och universitet. Han är känd för sin entusiasmerande, interaktiva pedagogik och vill inspirera människor att förstå religioners och kulturers möjligheter och utmaningar i vårt samhälle.



Tiina Hemberg är legitimerad lärare i samhällskunskap och historia för högstadiet och gymnasiet. Hon har arbetat som förstelärare och lärare i SO-ämnena och är idag skolledare på en högstadieskola.



Ingemar Wiklund utbildade sig i geografi på Stockholms universitet under 1990-talet. I drygt 20 år har han undervisat i SO-ämnena, från mellanstadiet upp till gymnasiet, alltid med geografi som huvudämne.



Med fokus på språk- och kunskapsutveckling

Grundböckerna har en tydlig struktur med noga genomarbetade och målgruppsanpassade texter. Tanken är att förklara istället för att förenkla och att skapa en grund för ett medvetet språkarbete.

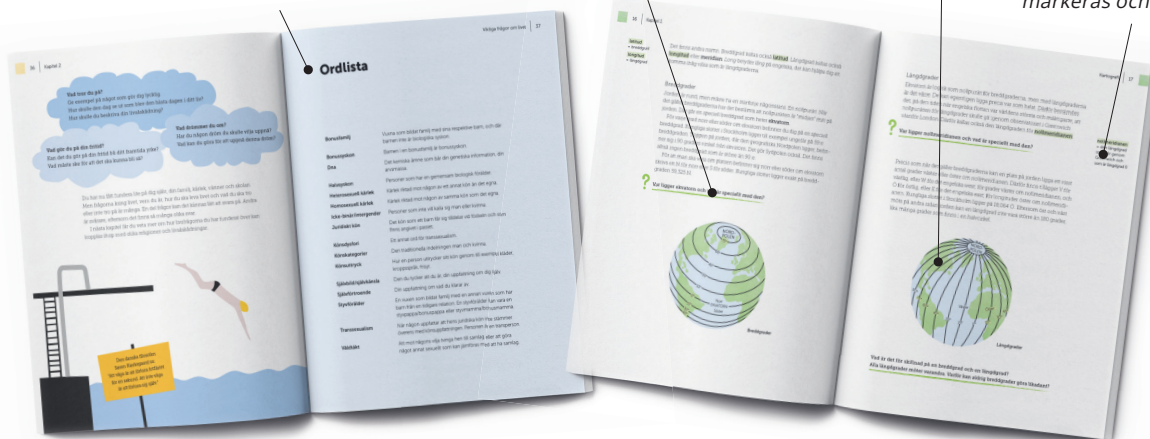
- Smarta lässtrategier och en modell för källkritik inleder varje bok.
- Kapitelstarten tydliggör för eleverna vad de ska lära sig.
- Texterna är noga bearbetade och viktiga begrepp förklaras i marginalen.
- Textens indelning i korta avsnitt med läsförståelsefrågor utgör stöd för inläringen.
- Kapitlets ordlista ger eleverna möjlighet att befästa det de lärt sig.
- Mängder av fördjupande kartor, spännande fotografier och stimulerande illustrationer stödjer inläringen.

Ordlistan i slutet av kapitlet sammanfattar ord och begrepp.

Texten är indelad i korta avsnitt med läsförståelsefrågor.

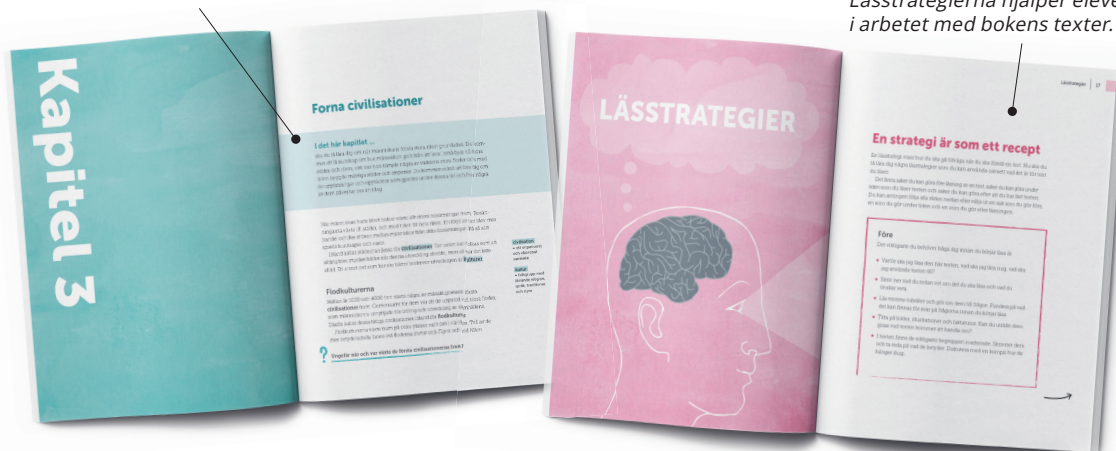
Bilder förtydligar och ger stöd.

Ord och begrepp markeras och förklaras.



Kapitlet inleds med en beskrivning av vad eleverna kommer att få lära sig.

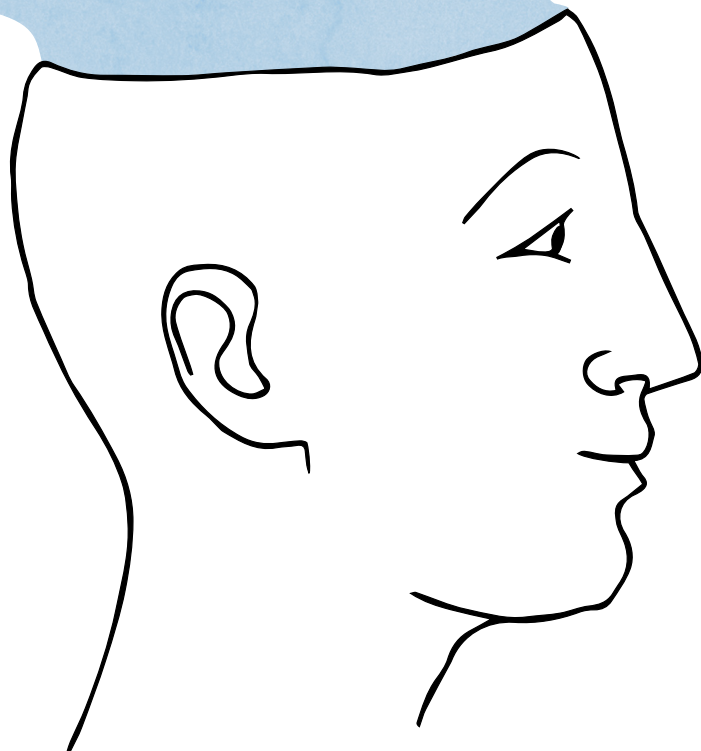
Lässtrategierna hjälper eleverna i arbetet med bokens texter.



FUNDAMENT

HISTORIA
7-9

Mikael Bruér



Lärarhandledning

tukan läromedel

Inledning

Läromedlets utgångspunkter

Fundament Historia 7–9 är skriven för att fungera som en grundbok i historia, och målsättningen är att alla elever med bokens hjälp ska klara ett godkänt betyg. Avsikten är därför att vara trogen gällande kursplan, men också att boken ska vara lättillgänglig.

Fundament Historia 7–9 utgår från att eleverna ska utveckla:

- **Goda referenskunskaper, kunskaper om historiska begrepp och långa historiska linjer.**

Det som ibland kallas för historiskt stoff eller historiska fakta. I detta ingår årtal, skeenden, människor och historiens långa linjer, men också det vi i grundboken kallar områdesbegrepp och metodbegrepp, som blir en viktig del av elevernas historiska verktygslåda.

- **Förmågan att ställa frågor till och tolka historiska källor.** Historiska källor är historieämnets kärna. Eleverna ska få utveckla sin förmåga att möta historiska källor, ställa historiska frågor och tolka källorna och deras användbarhet utifrån det historiska område som de arbetar med.

- **Förmågan att reflektera över hur historia brukas i olika sammanhang och med olika syften.** Utifrån historiska referenskunskaper och förmågan att tolka och granska historiska källor ska eleven få möjlighet att träna och utveckla sin förmåga att granska olika grupper historiebbruk och syften med bruket.

Dessa förmågor utgör grunden för att eleverna ska kunna utveckla historiemedvetande och historisk bildning.

Oavsett vilken elev du har att göra med är tanken att den här boken ska bidra till att skapa en helhet och förståelse av historieämnet, fungera som en grund för de elever som har allra svårast och utmana de elever som behöver det.

Utveckla förmågorna, klara betygskriterierna

En grundläggande utgångspunkt för *Fundament Historia* är att läromedlet ska ge förutsättningar för alla elever att klara betygskriterierna i historia. Därför är bokens upplägg format utifrån såväl det centrala innehållet som de förmågor som eleverna under tre års tid ska utveckla. Tillsammans ska detta ge förutsättningar för eleven att klara minst godkänd nivå i ämnet historia.

Bokens upplägg och struktur

Fundament Historia 7–9 är uppbyggd kring ett par centrala principer. Boken bygger på en kronologisk berättelse av historien. Kapitlen är uppdelade utifrån principen att det ska vara hög läsbarhet och att uppgifterna bidrar till att öka elevernas förståelse av texten. Uppgifterna är därför så kallade läsförståelsefrågor som ligger tätt inpå aktuellt område för att lästräna eleverna och underlätta fakta-inläring. Utöver dessa finns kompletterande fördjupningsfrågor till varje kapitel i lärarhandledningen.

Grundboken inleds med ett teoriavsnitt som förklarar historieämnet som företeelse. Detta för att eleverna ska få tillgång till de kunskaper som krävs för att klara även de delarna av kursplanen. Historia är mer än bara årtal och händelser. Det är även ett hantverk som vi vill ge eleverna tillgång till.

Förklara, inte förenkla!

Texten i boken är inte avsiktligt förenklad. Istället har vi försökt formulera ett innehåll som är tydligt knutet till uppgifterna och de ordlistor som avslutar varje kapitel. Grundtanken är att vi vill förklara istället för att förenkla.

Det innebär att uppgifterna i lärarhandledningen är knutna till fakta, begrepp och källor och syftar till att stärka såväl elevernas faktakunskaper som deras förmåga att hantera begrepp och källor och att förstå historiska samband.

Kapiteltest

Varje kapitel innehåller ett test. Dessa är anpassade till att i första hand testa de faktakunskaper och områdesbegrepp som berörs i kapitlet. Utöver det tillkommer ett par uppgifter i varje test som testar ytterligare någon del av betygsriterierna.

Några teoretiska och praktiska avvägningar

I författandet av ett läromedel görs många praktiska och teoretiska avvägningar. Några förklaras översiktligt direkt i grundboken, andra går vi helt sonika förbi utan förklaringar. I två fall har vi dock tyckt att det finns ett särskilt intresse av att förklara hur vi tänkt, då valen som sådana kan leda fram till en rad frågor.

Kvinnor och män

Precis som man ibland säger att historien skrivits av segrarna kan man ibland säga att historia skrivits av män – och för män. Många historieläromedel får kritik för att ha ett alltför mansdominerat perspektiv. Det gäller till viss del även detta läromedel.

Eftersom vi har ett begränsat utrymme har vi ibland fått plocka bort historiska aktörer som står lite vid sidan av den historiska huvudfåran. Det innebär att det blir en slagsida åt män som historiska aktörer, då dessa dominerat såväl makt som kultur genom historien.

Vi har försökt balansera detta i lärarhandledningen. I varje kapitel lyfter vi fram två olika aktörer, *historiska gestalter*, en man och en kvinna. Det är viktigt att även de röster i historien som sällan kommit till tals genom historieskrivarna ändå hörs på något sätt.

Använd gärna exemplen för att visa eleverna att det finns fler än kungar som styr och andra än männen som hörs och syns.

Högkultur och civilisation

I *Fundament Historia 7–9* används begreppet "civilisation" i bemärkelsen att det handlar om ett välordnat samhälle med gemensamma strukturer. I senare tids historieskrivning finns det en diskussion kring huruvida begreppet alls ska användas.

Begreppet har haft en högst reell betydelse för människor som levt i samhällen utanför Europa. Inom den koloniala rörelsen fanns en tanke om att "civilisera" de samhällen man erövrade, och begreppet är därför inte historiskt neutralt. Det finns också en tydlig koppling till en framstegstanke där olika samhällen ställs i motsats till varandra, och där de som anges som "civilisationer" också kan framställas som "bättre". Begreppet är omdebatterat och det råder inte konsensus i historiker-samhället kring huruvida det bör användas.

Valet att använda begreppet i detta läromedel är inte oreflekterat. Det är i första hand en konsekvens av ett försök att förhålla sig till kursplanen. Vår tanke är att läromedlet ska ligga tätt mot läroplanen, och då begreppet "forna civilisationer" också är det begrepp som används i kursplanen för ämnet historia använder vi det begreppet.

Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt

Kraven som ställs i kursplanen förutsätter att eleverna gör något mer med det centrala innehållet. De ska bland annat resonera, analysera, dra slutsatser, argumentera och jämföra. Det räcker inte att de reproducerar fakta för att klara betygskriterierna i ämnet. Språk och lärande är nära kopplade till varandra. Därför behöver eleverna få en språk- och kunskapsutvecklande undervisning. Alla elever gynnas av en sådan undervisning, men för många elever kan det vara absolut nödvändigt för att klara betygskriterierna.

Det finns ingen vedertagen definition av vad språk- och kunskapsutvecklande undervisning är för något, men forskning inom språk och lärande har identifierat olika framgångsfaktorer för en sådan undervisning.

- *Alignment* innebär att det ska finnas en samstämmighet mellan målen, undervisningen och bedömningsuppgiften. Det måste tydliggöras för eleven vilket målet är, hur vägen mot målet ser ut och hur du som lärare kommer att bedöma elevens kunskapskvalitet. Övningarna i lärarhandledningen är kopplade till kursplanen. I slutet av varje kapitel i lärarhandledningen finns ett test, som också knyter an till det eleven tränat på i övningarna.
- *Aktivera förkunskaper.* Undervisningen behöver ta sin utgångspunkt i elevens tidigare erfarenheter och kunskaper. När dessa aktiveras får eleven krockar att hänga upp sin nya kunskap på.
- *Höga förväntningar.* I Lgr22 är förväntningarna på eleverna högt ställda. Eleven ska göra något mer med det centrala innehållet och kunna tillämpa faktakunskaperna i resonemang och argumentationer, för att dra slutsatser eller jämföra. Det innebär att hen behöver mötas av en undervisning med högt ställda förväntningar och kognitivt utmanande uppgifter. Övningarna i lärarhandledningen är kognitivt utmanande.
- *Stöttning.* För att eleven ska kunna klara kognitivt utmanande uppgifter behöver hen stöttning längs vägen, inte bara här och nu. Det behövs en mer framåtsyftande stöttning i form av strategier. Istället för att förenkla övningen som vi ger eleven ska vi fundera över vilken stöttning eleven behöver för att klara övningen. I lärarhandledningen finns stödstrukturer till övningarna.
- *Språkets betydelse för lärandet.* Lärare behöver bli medvetna om vilka språkliga utmaningar som kan finnas i de texter eleven ska läsa, men också de texter som eleven själv ska producera. Vi behöver fundera över vilket språk som krävs för att nå målen inom det område vi arbetar med. Till varje kapitel finns därför begreppsövningar med de ämnesspecifika begreppen.
- *Interaktion och elevaktivitet.* Eleven behöver ges stort talutrymme och möjlighet till interaktion. Att tala och göra stärker lärandet och kunskapsutvecklingen. Elevens tankeprocesser synliggörs. Därför finns övningar i lärarhandledningen med fokus på interaktion och elevaktivitet.
- *Flerspråkighet som resurs.* När elevens flerspråkighet tillvaratas kan språk- och ämneskunskaper utvecklas parallellt. Om vi nyttjar elevens flerspråkighet kan vi ha fortsatt höga förväntningar, och även andraspråkselever kan arbeta med kognitivt utmanande övningar.

Lästips:

Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & Kultur.

Läs också på <http://www.thomasandcollier.com/index.html>.

Gibbons, P. (2013). *Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande*. Studentlitteratur.

Gibbons, P. (2013). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Studentlitteratur.

Greppa språket: ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet. Skolverket (2012).

Haje, M. & Meestringa, T. (2014). *Språkinriktad undervisning: en handbok*. Studentlitteratur.

Kaya, A. (2016). *Att undervisa nyanlända: metoder, reflektioner & erfarenheter*. Natur & Kultur.

Wiksten (f.d. Bjerregaard), M. & Kindenberg, B. (2015). *Språkutvecklande SO-undervisning: strategier och metoder för högstadiet*. Natur & Kultur.

Att bedöma i SO-ämnen

Att bedöma elevens prestationer inom ramen för aktuella styrdokument är en utmaning. Inte enbart därför att bedömning i sig är en komplex process, utan också för att samtliga SO-ämnen är omfattande i relation till både det centrala innehållet och betygskriterierna.

Uppgifterna i *Fundament*-serien utgår från det centrala innehållet och betygskriterierna och är uppbyggda utifrån två principer: **analytisk** och **holistisk** bedömning.

Analytisk bedömning

Analytisk bedömning innebär att bedömningen delas upp i mindre enheter. Varje enskild uppgift bedöms med utgångspunkt i olika delar av betygskriterierna. Detta är en metod som lämpar sig väl för bedömning av mindre uppgifter. Varje enskild uppgift är därför markerad med vilka delar av kunskapskravet som uppgiften kan ge belägg för. Varje enskild uppgift ger på så vis information om, eller belägg för, elevens kunskapsnivå.

Holistisk bedömning

Holistisk bedömning innebär att bedömningen riktar sig mot helheten istället för mot en mindre del. Att använda sig av holistisk bedömning lämpar sig bra om läraren ska bedöma ett större arbete eller prestationer över en längre tid. Uppgifterna i *Fundament*-serien understryker vilken förmåga som uppgiften utgår från och kan därför också användas för ett mer långsiktigt arbete och ingå i en större, holistisk bedömning.

Betygsättning

Att bedöma uppgifter är inte samma sak som att sätta betyg. Varje enskild uppgift ger läraren information om elevens kunskaper i relation till kunskapskravet för respektive ämne.

För att kunna sätta ett rättvist betyg är det viktigt att titta på helheten och bedöma elevens kunskaper utifrån samtliga uppgifter och utifrån samtliga belägg som eleven visat.

I denna process kan de olika uppgifterna fungera som underlag för en större helhetsbedömning. I det sammanhanget är det viktigt att läraren tittar på elevens *samlade* prestation.

Att bedöma i ämnet historia

Oavsett vad vi tycker om aktuellt betygssystem är det ett faktum att eleverna ska bedömas och betygsättas. Bedömning är något som kräver erfarenhet och återkommande träning. Bedömningen ligger sedan till grund för det betyg eleven får.

Många tycker att betygskriterierna är luddiga och svårtillgängliga. Därför kommer här en kort sammanfattning av vad de olika delarna faktiskt innebär och hur du kan hantera dem i din undervisning. För att det ska bli mer överskådligt är betygskriteriet här uppdelat, även om man nog i betygsättningen bör betrakta det mer som en helhet.

1. *Kunskaper om händelser, aktörer och förändringsprocesser under olika tidsperioder samt om historiska begrepp.*

Genom att återkommande träna årtal, händelsekedjor, olika aktörer och deras agerande samt hur de hänger samman, oavsett historisk episod, bygger eleverna upp faktakunskap. Detta är grunden för all annan bedömning i historieämnet, det går inte att ersätta denna del under ett historiskt område.

Kursplanen understryker att det framförallt gäller särskilt centrala historiska skeenden. Bortsett från Förintelsen specificeras dessa inte, utan det är läraren som avgör vilka de särskilt centrala historiska skeendena är i respektive historisk period.

I denna del av betygskriteriet ingår kunskap om och användning av historiska begrepp. I detta ingår både områdesbegrepp som "fara" eller "radikal" eller "femårsplan" och metodbegrepp som "kontinuitet" eller "förklaring".

2. Resonemang om orsaker till och konsekvenser av samhällsförändringar och av människors levnadsvillkor och handlingar i förfluten tid.

Eleven ska kunna föra olika sorters resonemang där historiska kunskaper om händelser, aktörer och förändringsprocesser ingår. Fokus i resonemangen ska ligga på "orsaker till och konsekvenser av samhällsförändringar och av människors levnadsvillkor och handlingar". Det betyder att eleverna ska kunna använda historiska kunskaper (som refereras till i punkt 1) för att förklara exempelvis hur människor levde i forntidens Egypten, vad konsekvenserna av franska revolutionen blev eller hur människors levnadsvillkor påverkades av mellankrigstidens hyperinflation.

3. Resonemang om kontinuitet och förändring utifrån några långa historiska linjer.

En utvecklingslinje är en form av samband inom och mellan olika historiska perioder. Eleven ska kunna föra resonemang om kontinuitet och förändring, det vill säga kunna resonera om hur olika perioder hänger samman eller vilken form av förändring som skett mellan dem. Även denna del hänger samman med den första delen av betygskriteriet. Utan historiska kunskaper (som refereras till i punkt 1) finns ingen möjlighet att resonera om vad som är kontinuitet och vad som är förändring i historien.

4. Ställa frågor till historiska källor och föra resonemang om vad källorna kan berätta om det förflutna samt om källornas relevans och trovärdighet.

Denna del av betygskriteriet används för att bedöma elevens förmåga att använda historiskt källmaterial och ställa historiska frågor till detta. Med hjälp av historiska källor ska elever kunna berätta om det förflutna och föra resonemang om detta. Eleverna ska också kunna resonera om huruvida de historiska källorna är användbara och trovärdiga, för att dra slutsatser om historiska frågor. Det som bedöms är hur eleven bedömer den historiska källan. Det är viktigt att understryka att det rör sig om historisk källkritik, inte allmän källkritik.

Eftersom denna del är knuten till frågor om "det förflutna" är det lämpligt att knyta det historiska källmaterial som används till det historiska område som behandlas.

5. Eleven för enkla resonemang om hur historia kan brukas i olika sammanhang och för olika syften.

Denna del av betygskriteriet behandlar historiebruk. Historia är inte neutralt, utan kan användas för att etablera identiteter, påverka politiska attityder eller tjäna pengar. Eleven ska få möjlighet att möta olika sorters historiebruk och analysera dessa. Det som bedöms är hur eleven resonerar om historiebruket och syftena med historiebruket.

Att arbeta med övningarna

I grundbokens kapitel finns en rad läsförståelsefrågor med snarlikt upplägg. Det är i första hand för att skapa en bekant frågestruktur så att även de elever som har det svårast kan hantera dem.

I lärarhandledningen finns ytterligare frågor/övningar. Till varje övning finns en lärarinstruktion.

Avsnittet "Övningarnas koppling till centralt innehåll och kunskapskrav" visar hur övningarna förhåller sig till centralt innehåll och del av betygskriterier. I övningar/kapiteltest finns ibland rader för eleverna att skriva på, men om dessa inte räcker till kan ni naturligtvis använda anteckningsbok eller lösblad. Det går förstås också bra att använda dator istället.

Historien är enorm och det är omöjligt att undvika förenkling och förkortning i en historiebok, vilket innebär att det ibland saknas detaljer som kunde ha tagits med i boken. Ofta återfinns dessa istället här i lärarhandledningen, i uppgifter eller fördjupande material som man kan arbeta med om man så önskar.

Källuppgifter

Källuppgifter syftar till att träna eleverna i att använda historiska källor, att dra slutsatser utifrån historiska källor, se hur olika källor kan förstärka varandra och resonera om källors trovärdighet och relevans.

Sambandsuppgifter

Sambandsuppgifterna ser olika ut men är alla till för att träna elevernas sambandsförståelse. De är av olika typ men har det gemensamt att de syftar till att utveckla förståelse för att historia hänger ihop över tid, det vill säga orsaker, konsekvenser, kontinuitet och förändring.

Begreppsuppgifter

Begreppsuppgifterna ser olika ut men handlar alla om att stärka elevernas begreppskunskaper. Det kan vara både områdesbegrepp och metodbegrepp. Ofta kombineras de med andra typer av uppgifter.

Historiebruksuppgifter

Historiebruksuppgifter är konstruerade för att träna eleverna i att analysera hur historia används i olika sammanhang och för olika syften. Så långt som det är möjligt är de kopplade till ett aktuellt kapitel i grundboken, eftersom det underlättar att arbeta med ett historiskt stoff som eleverna är bekanta med.

Fördjupningsuppgifter

Eftersom *Fundament Historia* i första hand är en grundbok saknas mer utmanande uppgifter i boken, de har istället samlats här. Uppgifterna är till för att utveckla elevernas referenskunskaper ytterligare och för att träna andra, mer kvalitativa färdigheter. Därför kan uppgifterna kräva att eleverna använder källor utöver grundboken.

Att arbeta med historiska källor

Att arbeta med historiska källor innebär att man möter det förflutna så som det ser ut. Källorna i grundbok och lärarhandledning är av olika slag och syftar i första hand till att träna eleverna på att ställa frågor till ett historiskt källmaterial och resonera om de historiska källornas trovärdighet och relevans.

Det är av högsta vikt att läraren får eleverna att förstå att det är något helt annat att arbeta med historiska källor än att arbeta med samhällsvetenskaplig källkritik. Det som ur ett traditionellt källkritiskt perspektiv kan vara en dålig källa kan ur ett historiskt perspektiv vara en mycket bra källa. Det bästa exemplet på detta är när det kommer till tendentiösa källor som för en lärare i svenska

eller samhällskunskap är oanvändbara men för en historiker kan vara alldeles utmärkta. Om en historisk källa är bra eller dålig beror i första hand på vilka frågor som ställs till den.

Arbeta med de källkritiska frågorna

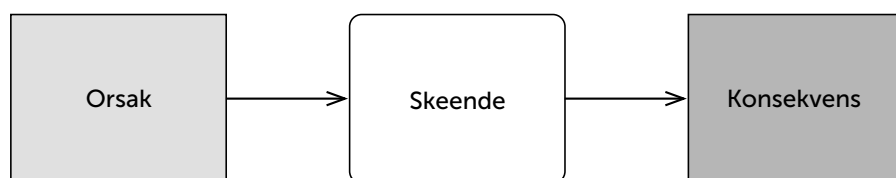
Alla källuppgifter i lärarhandledningen har ett snarlikt upplägg. Ibland hänvisar de till boken, ibland finns källan direkt i uppgiften. Uppgifterna inleds med en inflygning i form av en strukturerad uppgift, till exempel genom en kryssfråga. Denna syftar *oftast* till att eleven ska dra en slutsats utifrån källan.

Därefter fortsätter uppgiften med att eleven ska svara på en eller flera uppgifter kopplade till källan och de källkritiska kriterierna. Dessa frågor ser olika ut, men alla är knutna till kursplanens mål. Ibland kan de utvecklande frågorna syfta till att träna på *trovärdighet* och *relevans*, ibland kan de syfta till att träna på att hitta samband mellan olika källor.

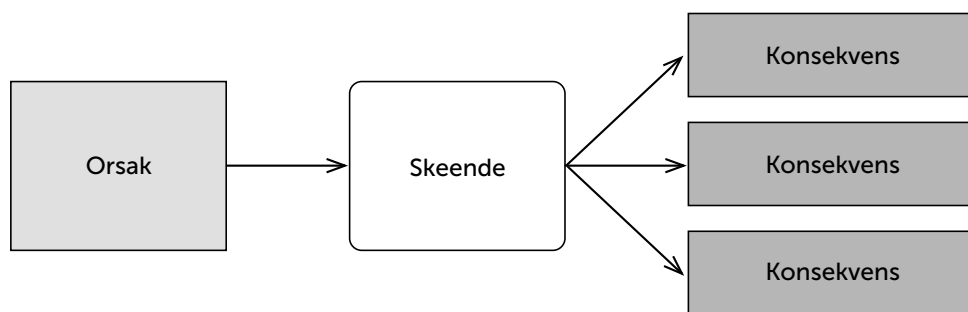
Sambandsmodeller

Att träna samband är en av de svåraste sakerna i historia. För många elever blir det väldigt abstrakt och svårt, och det finns därför all anledning att försöka förenkla det på olika sätt.

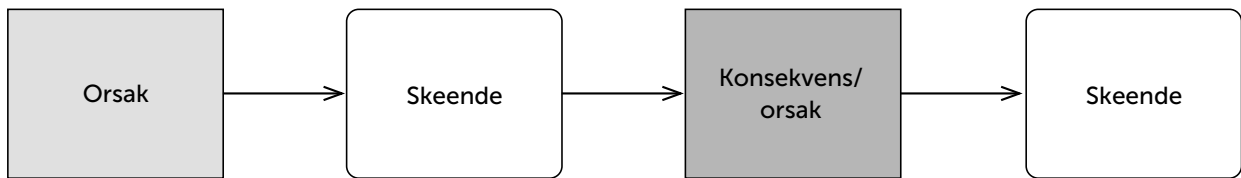
Ett sätt är med hjälp av olika typer av sambandsstrukturer. Bilden nedan visar den allra mest basala av dessa. Denna modell kan användas i alla uppgifter där elever ska förklara hur en historisk orsakskedja hänger ihop. Den kan också användas vid förklaring i helklass.



Modellen tjänar dock bara som en inledande konstruktion. För att elever ska kunna utveckla sambandstänkandet vidare behöver man som lärare också vidareutveckla modellen. Det finns ett par olika sätt att göra detta. Samtliga fungerar i form av helklassundervisning, men givetvis inte under samma lektion.

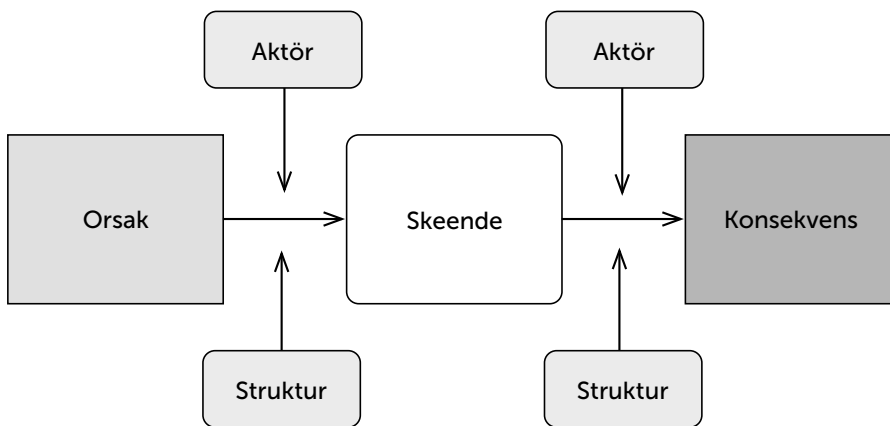


I ovanstående modell har konsekvenserna av ett skede utvecklats. Istället för en enda konsekvens finns tre olika (eller så många som är passande). Den här modellen hjälper eleven att förstå att varje enskild händelse kan ha flera olika konsekvenser. På samma sätt kan man vända på modellen och lägga till flera orsaker för att få eleven att förstå att enskilda händelser eller skeenden inte bara är produkten av en enda orsak, utan ibland av flera.



I denna modell har ytterligare ett element lagts till. Eftersom ingenting i historien egentligen slutar kan man på ovanstående vis illustrera att det som är en konsekvens av en sak kan vara en orsak till en annan. Ett klassiskt exempel på detta är hur Versaillesfreden på samma gång var en konsekvens av första världskriget och en orsak till andra världskriget.

Ett ytterligare sätt att utveckla modellen är att lägga till drivkrafter.

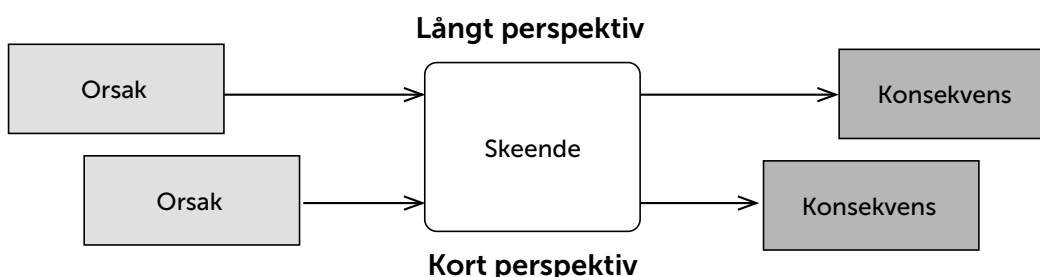


I ovanstående modell är aktör och struktur tillagda. Detta är en förhållandevis komplex modell och bör användas med försiktighet på högstadiet, eftersom den lätt kan förvirra. Poängen med modellen är att den bidrar till att visa att såväl orsaker som konsekvenser har olika nivåer.

En orsak kan vara aktörsdriven eller strukturdriven. Den kan ha konsekvenser på aktörsnivå och på strukturnivå. Förklara aktör och struktur som separata delar av orsakerna. Alltså en uppdelning där en hel orsakskedja antingen har aktörs- eller strukturperspektiv, eller både och.

Korta och långa perspektiv

När det gäller sambandsmodellerna finns det ytterligare en detalj att lägga till. Denna fungerar bara om eleverna förstår skillnaden mellan orsaker och konsekvenser. Det går också att ta ytterligare ett steg om man tränar eleverna i att förstå att såväl orsaker som konsekvenser kan vara långsiktiga och kortsiktiga.



Tillägget kan göras med alla nivåerna i sambandsmallen och fungerar som ett ytterligare lager eller perspektiv på orsaker och konsekvenser.

Sambandskort

Ett annat sätt att träna sambandsförståelsen är sambandskort. Dessa finns i anslutning till kapitlen och innehåller begrepp och fakta som hör samman med respektive kapitel. Sambandskort är en utmärkt övning att genomföra i grupp, helst efter att eleverna fått känna på andra sambandsmodeller.

Skriv ut korten, en uppsättning till varje grupp, och klipp isär dem. Därefter får de som uppgift att placera ihop korten på ett sätt som gör att de logiskt hänger samman, eller på ett sätt som du som lärare tycker är rimligt i sammanhanget.

Sedan kan man diskutera elevernas lösningar i små grupper eller helklass. Under arbetet med placeringen av korten bör alla deltagare få möjligheten att tala, lyssna, resonera och argumentera för hur de olika korten ska placeras. Elever som inte har så djupa kunskaper får då åtminstone möjligheten att följa med och lyssna.

I flera fall kan korten läggas ut på många olika sätt. Det är därför av stor vikt att man som lärare bearbetar elevernas hantering av korten och resonerar kring de fall där elever kanske lagt ut kort på ett sätt som inte riktigt fungerar.

Historiebruksövningar

Historiebruksövningarna syftar till att träna eleverna i att analysera hur historia används i olika sammanhang. Uppgifterna är så långt som möjligt kopplade till det område som behandlas i grundboken. Begreppet historiebruk används dock inte i övningarna. Där används istället begreppet historieanvändning, för att göra texterna mer tillgängliga för alla elever.

Att arbeta med historiebruk

Många elever upplever det som komplext att arbeta med hur historia används. För att underlätta har vi i lärarhandledningen tagit fram en modell som ska förenkla arbetet för eleverna. Modellen är återkommande i handledningens kapitel men kan också användas helt fritt utifrån lärarens egna exempel.

I elevernas bok finns olika exempel på hur historia kan användas. Vi har avsiktligt valt bort de modeller som lärare oftast använder, dels på grund av att de är för abstrakta för många elever på högstadiet, dels för att de inte är konstruerade för arbete på denna nivå. De kan dock vara bra för lärare att känna till.

Att hitta exempel som är tydliga är en svår sak. Det är inte okomplicerat att analysera historiebruk, och det förutsätter att eleverna faktiskt kan rätt mycket om den historia som de förväntas reflektera kring. Att arbeta med historiebruk utan historiska kunskaper är inte meningsfullt, därför finns det korta historiska sammanfattningar i anslutning till varje uppgift.

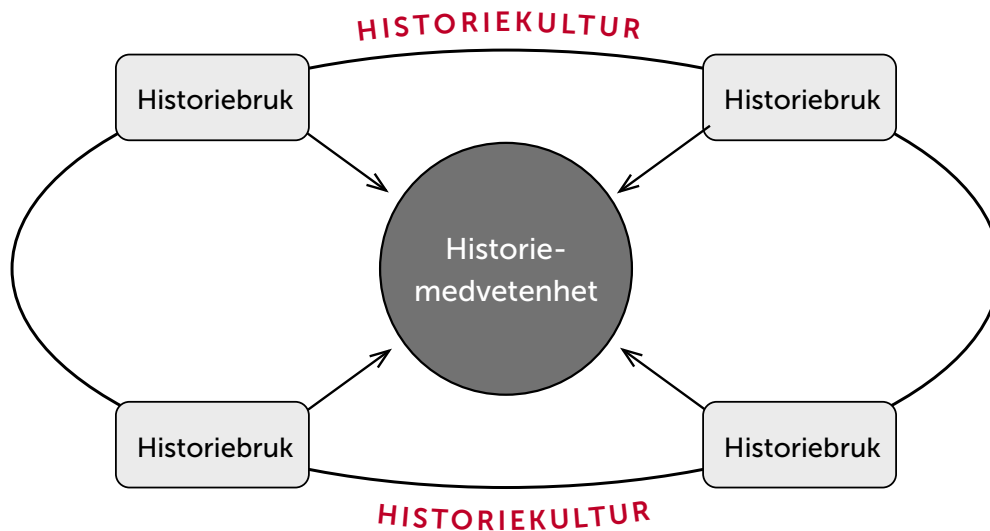
Historiebruk som en del av en kontext

Syftet med grundskolans historieundervisning är att elevernas historiemedvetande ska utvecklas. Därför är det väsentligt att förstå vad historiemedvetande är och hur det utvecklas.

Historieskrivning, historieberättande och historiebruk sker aldrig utan ett sammanhang, en kontext. I detta sammanhang kallas den för *historiekultur*. Historiebruket är ett sätt att binda samman historiekulturen med historiemedvetandet. Vårt historiemedvetande utvecklas utifrån hur historia används inom ramen för en eller flera historiekulturer. Kortfattat kan man beskriva historie-medvetande som kompetensen att genom tolkningar av det förflutna skapa förståelse för samtiden och därigenom få förväntningar på framtiden.

Man kan beskriva det som att historiekultur är alla de saker som binder ihop då och nu. Det kan vara sedvänjor, källor, kollektiva minnen – de saker som gör att vi tillsammans minns en historia. Kulturen kan finnas på ett övergripande plan, som i ett land eller ett politiskt parti, eller i ett mindre perspektiv, som en familj. Det existerar därför flera olika historiekulturer samtidigt. Alla dessa påverkar och utvecklar vårt historiemedvetande.

Av det skälet är det problematiskt att i undervisningen använda historia skapad enbart i underhållningssyfte eller kommersiellt syfte. Om vårt historiemedvetande utvecklas genom den sortens historieförmedling kommer vi att få en skev bild av historien, för även den historiska film som är äck så noggrann med sin förmedling måste välja bort och välja sida för att skapa en dramaturgiskt tilltalande berättelse.



Historiebruket är ett sätt att binda samman den historiekultur som vi lever och verkar inom och det historiemedvetande som grundskolan har som syfte att skapa.

För den som ska undervisa om historiebruk är det viktigt att komma ihåg att historiekulturen är avgörande för *hur* man tar till sig historia. Därför blir också *valet* av den historia man förmedlar eller det historiebruk man visar upp i högsta grad väsentligt.

Man skulle kunna beskriva det som att historiekulturen aktiveras genom historiebruket. Vår historiekultur innehåller bestämda uppfattningar om historiska skeenden. Andra världskriget är ett exempel: vi saknar i princip helt skildringar av det ur Nazitysklands eller Sovjetunionens perspektiv.

Analysera historiebruk

Det finns olika sätt att analysera historiebruk. Bland svenska lärare är sannolikt den modell som arbetades fram av Klas-Göran Karlsson och senare även Ulf Zander mest spridd. Den är inte i första hand avsedd för att användas i skolan och kan därför bli lite problematisk. I modellen delas historiebruket upp i en rad olika kategorier, som sedan ligger till grund för analysen. Enbart kategoriseringarna förutsätter vissa förkunskaper, vilket gör att modellen ofta blir alldeles för svår. Därför kan det vara klokt att försöka röra sig bort från den.

Hos de danska historiedidaktikerna Anders Hassing och Christian Vollmond återfinns en liknande kategorisering. Även denna kan vara svår för många elever, men syftet med modellen är att den ska användas i undervisning. Den största skillnaden mellan modellerna ligger i hur man ser på frågorna om brukets syfte samt vilka frågor man ställer till den historia som används.

Hos Hassing och Vollmond delas bruket upp i sex kategorier:

1. Historia som läromästare

Historiska händelser används för att lära av historien. Exempel: "På 1930-talet ledde rasismen till krig och folkmord, alltså måste vi vara toleranta för att det inte ska upprepas."

2. Historia som perspektiv eller spegel

Historiska händelser används för att sätta saker i perspektiv och exemplifiera i relation till vår egen tid. Exempel: "När jag var barn fanns inte internet."

3. Historia som identitetsskapare

Historia används för att skapa eller stärka en identitet. Genom identitetsskapande kan vissa betenden eller traditioner förklaras önskvärda eller önskade. Exempel: "Vi vikingar har alltid druckit öl."

4. Historia som argument

Olika historiska händelser används för att underbygga en specifik åsikt. Den historia som används kan vara positiv eller negativ, beroende på vad man vill uppnå. Exempel: "Vill du ha det som i Sovjet, eller?"

5. Historia som underhållning

Historia där syftet är att underhålla. Det kan vara på många olika sätt, till exempel tv-spel, film.

6. Historia som vetenskap

Det historiebruk som hör hemma på högskolor och universitet.

De här perspektiven kan man bära med sig när man som lärare pratar om vilka syften som kan finnas med att använda historia.

Hur elevernas modell fungerar

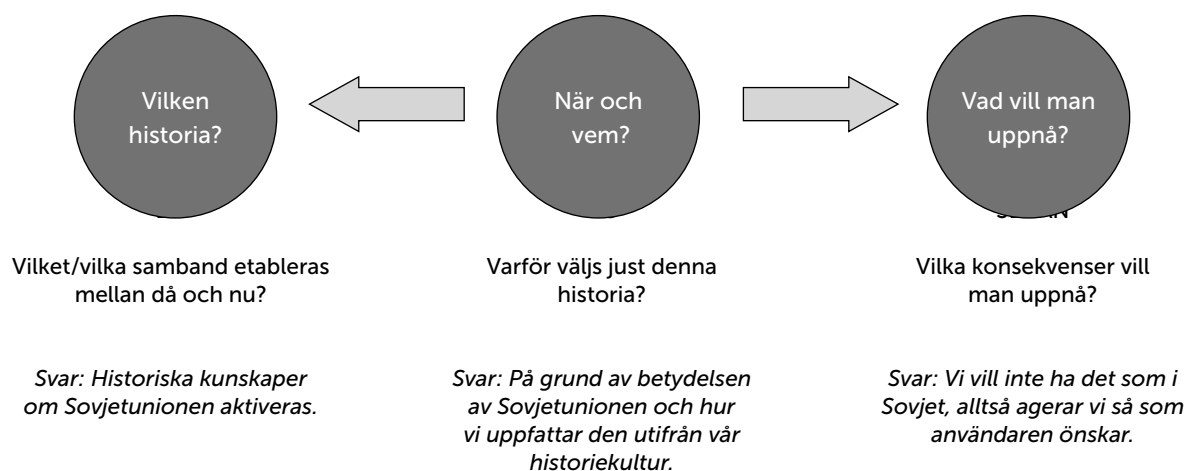
Den modell som här presenteras för eleverna utgår egentligen inte från någon av ovanstående modeller. Istället bygger den bland annat på arbete som gjorts av Kenneth Nordgren och Per Eliasson vid Karlstads och Malmö universitet.

Utgångspunkten är att all användning av historien sker i nuet. När historia används *aktiveras* en specifik dåtid. Genom att aktivera denna dåtid vill man att den som ser det historiska exemplet ska uppleva eller tänka vissa saker. Man kan säga att det är i detta skede som historiekulturen aktiveras.

Den som använder historia avser att skapa vissa tankar om framtiden, vissa konsekvenser. Om historia används i nuet ligger konsekvenserna i "framtiden". Det är viktigt att minnas att "nuet" inte nödvändigtvis är vad vi annars menar med nutid, utan snarare avser *det tillfälle* då historia används, oavsett om det är en tavla som målades 1878 eller reklam som gjordes 2020.

I modellen finns alltså ett NU (när historia används), ett DÅ (den historia som används) och ett SEDAN (där önskade konsekvenser befinner sig).

Exempel på historiebruk: Vill du ha det som i Sovjet, eller?



Genom att använda en specifik historia vill den som använder historia etablera olika samband mellan då och nu. Det kan till exempel vara att peka på likheter eller dra lärdom ("det som hände då får inte hända igen"). Det kan vara att visa på skillnader ("det var bättre förr") eller att visa på att det som händer nu har en orsak i historien. Det väsentliga är inte vilken kategori som används, utan *vilket samband* man avser att etablera.

Exempel på *konsekvenser* skulle kunna vara att historia (eller nutid) normaliseras, antingen genom att vi automatiskt knyter en specifik händelse till något skeende eller blir så bekanta med exempelvis ett historiskt uttryck att det tappar betydelse. Konsekvenser kan också vara saker som identitetsskapande, eller att en utsatt grupp får upprättelse eller att ett specifikt politiskt beslut genomförs eller stoppas.

För att elever ska kunna arbeta med historia behöver de förstå att inte all användning av historia är intressant i alla sammanhang. I sin enklaste form kan historiebuk beskrivas som "alla tillfällen när historia används". Men det är inte alltid historia används med ett uttalat syfte. Ibland kan det vara av obetänksamhet eller av gammal vana. Att analysera den typen av historiebuk är inte givande.

En bättre definition av historiebuk är att det är "de tillfällen då användningen är viktigare än historien". Filmer eller spel är utmärkta exempel på detta. Där är det dramaturgi eller kommersiellt värde som är det primära, och historia är sekundärt.

Att arbeta med eleverna

För att eleverna ska kunna analysera historiebuk behöver de, utöver historiska sakkunskaper, förstå tre saker:

1. Att det finns olika sätt att använda historia.
2. Att det finns olika syften att använda historia.
3. Att det finns historiebuk som är helt oavsiktligt.

För att elever ska kunna träna på att analysera behövs en modell:



Vid undervisning om historiebuk bör läraren förklara vad som händer i de olika delarna av modellen.

Eleverna tränar på att analysera användning genom att ställa följande frågor:

1. När används historia?
2. Vem använder historia?
3. Vilken historia används?
4. Vad vill den som använder historia uppnå?

Historiska källor

Typ av övning: historiska källor

Gruppstorlek: enskilt, liten grupp eller helklass

Tid: 40 minuter eller mer

Förmågor som tränas: referenskunskaper

Koppling till centralt innehåll och kunskapskrav: se tabell på s. 21

Läroinstruktion

Övningen är konstruerad för att eleven ska träna såväl de källkritiska begreppen som den källkritiska förmågan.

Dela in eleverna i mindre grupper eller jobba i helklass. Har eleverna jobbat med källor tidigare kan övningen även göras enskilt.

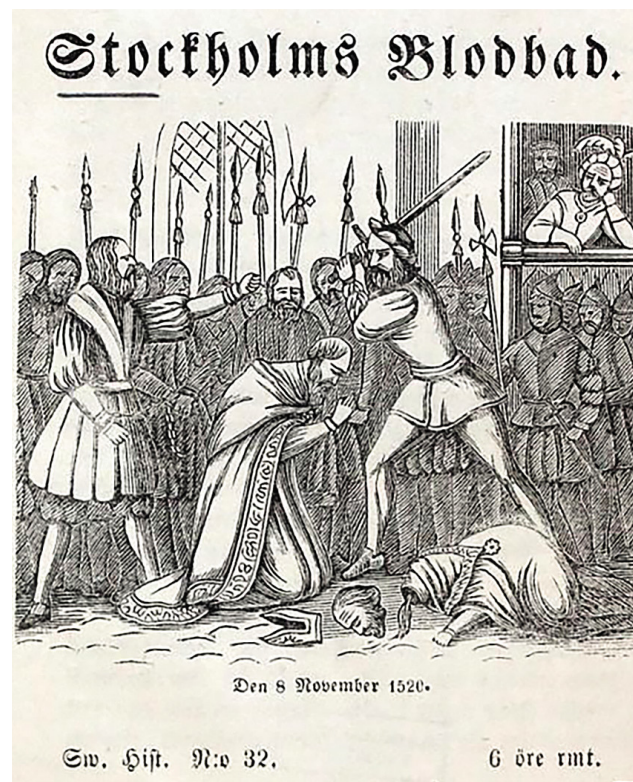
Övningen innehåller en historisk källa. För att kunna bearbeta denna behöver eleverna ha läst texten om historiska källor i grundboken innan de läser instruktionerna till den här övningen. Eleverna ska därefter lösa uppgifterna, som är kopplade till källan i övningen.

Bearbeta även övningen i helklass.

Historiska källor

Stockholms blodbad var en process som följde på ett långdraget inbördeskrig där den danske kungen Kristian II tog makten över Sverige. Kristian tog hjälp av kyrkan för att döma och avrätta de ledande motståndarna. Totalt avrättades närmare 100 personer i Stockholm under två dagar i oktober 1520.

Berättelsen om Stockholms blodbad var en viktig del i det uppror som ledde till att Gustav Vasa blev kung av Sverige. Antalet samtida källor som berättar vad som verkligen hände är väldigt litet. Här är ett exempel på en källa som berättar om Stockholms blodbad.



Stockholms blodbad, utgiven 1868. I texten beskrivs Kristian II som både "blodtörstig" och "tyrann".

Besvara frågorna med hjälp av det du vet om källan. Motivera ditt svar med hjälp av texten om historiska källor i grundboken.

1. Vilken sorts källa är det?

Ställ frågor till källan:

a. Är källan äkta?

b. Hur nära händelserna i tid är källan nedskrivnen?

c. Har den varit beroende av andra källor i sin beskrivning?

d. Har källan någon tendens?

2. Är källan trovärdig om du vill veta hur Stockholms blodbad gick till? Motivera ditt svar med hjälp av texten i grundboken och dina svar på uppgift 1 a–d.

INNEHÅLL

Fundament Historia 7–9

Copyright © Tukan läromedel

Utgiven av Tukan läromedel 2022

Örlogsvägen 15

426 71 Västra Frölunda

www.tukanlaromedel.se

Faktagranskning:

Martin Dackling, docent i historia

Carl-Johan Svensson, fil.dr i historiedidaktik

Redaktionell produktion:

KAP Pernilla Karlsson AB

Formgivning:

Anna Arturén, Gyllene Snittet

bokformgivning AB

Illustrationer/omslag:

Anna Lagerström, Lille fabrik AB

Kartor:

Petter Lönegård, Lönegård & Co

Andra tryckningen

Tryckt i Lettland 2023

ISBN 978-91-88955-44-9



1 Att studera historia	16
Historia eller arkeologi?	17
Hur kan vi veta att något har hänt?	18
Historiska begrepp	24
Hur historia används	28
Arbeta med hur historia används	31
Varför gjorde de så?	33
Olika sätt att se på historia	34
Historieanvändning och identitet	35
Ordlista	37
2 Människans förhistoria	38
Apor eller människor?	39
Bland samlare och jägare	43
Från jägare till bönder	45
Ordlista	49
3 Forna civilisationer	50
Flodkulturerna	51
Mesopotamien	53
Egypten	62
Andra forntida civilisationer	71
Ordlista	75
4 Den grekiska antiken	76
Den minoiska kulturen	78
Mykene	79
Det antika Grekland växer fram	80
Stadsstaterna	81
Aten	82
Militärstaten Sparta	85
Krig	87
Atens storhetstid	90
Arvet från Grekland	96
Ordlista	97

5	Det romerska riket	98	10	Den amerikanska revolutionen och frihetskriget	166
	Romare och etrusker	100		Europeiska kolonier i Amerika	167
	Från erövrad till erövrare	103		Politiska protester	169
	Kvinnor och barn	108		Kontinentalkongress och revolution	172
	Republiken blir ett kejsardöme	109		Från revolution till frihetskrig	173
	Nedgång och fall	112		Ordlista	177
	Arvet från Rom	114			
	Ordlista	115			
6	Medeltiden	116	11	Den franska revolutionen	178
	Tidig medeltid (ca 500–1000 e.v.t.)	118		Det orättvisa Frankrike	179
	Högmedeltid (ca 1000–1300 e.v.t.)	121		Ståndsriksdagen	184
	Senmedeltid (ca 1300–1500 e.v.t.)	123		Mot en konstitution	186
	Ordlista	127		Skräckväldet	188
				Motreaktionen	191
7	Den nya tiden	128		Kvinnorna och revolutionen	192
	Enväldiga kungar och europeiska krig	129		Arvet efter revolutionen	192
	Världshandel och upptäckter	131		Ordlista	193
	Världen möter Europa	134			
	Sydamerika plundras	136	12	Napoleontiden	194
	Triangelhandeln	138		Napoleon blir kejsare	195
	Asien	141		Reform och revolution	197
	Mot en ny världsbild	142		Nya krig	198
	Reformationen	146		Bilden av Napoleon	202
	Trettioåriga kriget	147		Ordlista	203
	Ordlista	149			
8	Den nya tidens slut	150			
	Stormaktspolitik i Europa och världen	152			
	Upplysningen	154			
	Europa vid 1700-talets slut	158			
	Ordlista	160			
9	Det långa 1800-talet	162			
	De många revolutionerna	165			



13 Industriella revolutionen	204	16 Sverige i förändring	280
I staden och på landet	206	Frihetstiden	281
Jordbruket	207	Enväldets återkomst	284
En gryende kapitalism	209	Den svenska upplysningen	290
Varför började det i England?	210	Hur styrdes Sverige?	292
Urbaniseringen	212	Bondelandet Sverige	294
Från hemarbete till industri	212	Mot ett annat Sverige	298
Ångmaskiner och kolgruvor	215	Från bondeland till industrination	302
Fabrikerna	217	Folkrörelserna	306
Gruvorna	217	Utvandrarlandet Sverige	314
Industrisamhällets människor	218	Samer	319
Befolkningsexplosion	222	Romer	321
Revolutionerande framsteg	224	Ordlista	323
Politik och ekonomi	225		
Ordlista	228	17 Världen under 1800-talet	326
14 Europa under 1800-talet	230	Imperialismen	327
Stormakterna och Wienkongressen	231	Indien	330
Samhällsförändring och växande befolkning	235	Afrika	334
Ideologierna	240	Kina	343
Italien enas	246	Amerikansk imperialism	345
Tyskland enas	248	Sydamerika	346
Skandinavismen	253	Japan	347
Ryssland	254	Imperialismens konsekvenser	347
Europa mellan revolution och reform	256	Ordlista	348
Den stora europeiska emigrationen	259	18 Mot det moderna Europa	350
Ordlista	262	Världsutställningarna	351
15 USA under 1800-talet	264	La belle époque	352
Krig och åter krig	266	Teknik och vetenskap	355
Invandrare och nybyggare	266	Ordlista	359
Ett folkmord på prärien	270		
Inbördeskriget	272	19 Första världskriget	360
Ordlista	278	Från fred till krig	361
		Varför ett världskrig?	364
		Kriget i väster	366
		Krigets andra fronter	370
		Mot ett slut på kriget	372
		Freden	375
		Sverige och första världskriget	377
		Ordlista	378



20 Mellankrigstiden	380	Sovjetunionen faller	464
Aldrig mer krig!	381	Baltikum	465
Det glada 20-talet?	384	Konflikter på Balkan	465
Ekonomisk tillväxt	387	De tidigare sovjetrepublikerna	469
Ryssland	388	Ordlista	470
Italien och Spanien	390	23 Sverige efter världskrigen	472
Tyskland efter kriget	391	Rekordåren	473
Nazisterna	395	Välfärdsstatens framväxt	475
Terror och förföljelse	399	Framgångsåren närmar sig sitt slut	480
Förberedelser för krig	402	Modernisering av landets styrning	482
Sverige på väg mot demokrati	404	Bergochdalbana i ekonomin	482
Det finska inbördeskriget	408	Nya politiska partier	484
Ordlista	409	Ekonomi och politik på 1990-talet	485
21 Andra världskriget	412	Politiken i ett nytt millennium	485
Molotov–Ribbentrop	413	Sverige och kalla kriget	487
Kriget bryter ut	414	Ungdom, musik och nöjen	490
Anfall i väst	415	Nya könsroller för män och kvinnor	492
Krig i öster	417	Våldsamheter i folkhemmet	494
Kriget sprider sig	420	Nordiskt samarbete i en ny värld	495
Mot ett slut på kriget	423	Ordlista	496
Stilla havet	428	24 Världen efter världskrigen	498
Förintelsen	430	Konflikter under kalla kriget	499
Krigets efterspel	434	Rymdkapplöpningen	504
Norden under andra världskriget	437	USA efter andra världskriget	506
Ordlista	444	Avkoloniseringen	511
22 Europa efter världskrigen	446	Afrikansk frihetskamp och konflikter	511
Tyskland och Europa	449	Mellanöstern	515
Berlinmuren	451	Asien	520
Trumandoktrinen och Marshallhjälpen	452	Latinamerika	523
Förenta nationerna	453	Attacken mot tvillingtornen	524
Att få Europa att bli sams	453	Den arabiska våren	526
Sovjetunionen och Östeuropa	454	Terrorismen	528
Kalla kriget och dess orsaker	456	Mot ett modernare samhälle	530
Vänstervågen	458	Ordlista	532
Nya vindar i Östeuropa	459		
Muren faller!	461		
Revolution i Östeuropa	463		



Att studera historia

I det här kapitlet ...

ska du lära dig om historieämnets olika byggstenar, om hur vi kan veta något om det förflutna, hur vi kan tänka om dess människor, hur det förflutna tolkas och hur historia blir till. Här beskrivs historiska källor men också historiska begrepp, epoker, hur historia kan användas och historisk empati. Tillsammans ger byggstenarna dig verktyg för att förstå historien.

Historia eller arkeologi?

Ämnet historia uppstod i samma stund som människan började skriva ner saker. Historiker studerar i första hand källor som kommer från tiden efter att människan uppfann skriftspråket. Ju längre fram i tiden vi kommer, desto fler källor finns bevarade. Äldre källor är ofta i sämre skick, eller nedskrivna på gamla språk, och blir därför svårare att tolka och förstå.

Studierna av det förflutna kan delas in i två ämnen som tillsammans hjälper oss att förstå det förflutna: *arkeologi* och *historia*.

Arkeologi är vetenskapen som studerar alla människans lämningar – det vi lämnat efter oss, från gamla hus och gravar till skräphögar och soptippar. Historikern studerar i första hand vad människor *skrivit och berättat*, medan arkeologen ägnar sig åt det vi har *lämnat kvar*.

Idag jobbar arkeologer och historiker ofta tillsammans. Med gemensamma insatser utför de numera forskning som ger en mycket tydligare bild av det som hände i det förflutna.



Vad studerar en a) historiker, b) arkeolog?

Varför är det svårare att undersöka historia längre bak i tiden?

När blev historia historia?

Människan har förmodligen alltid berättat historier om saker som hänt i det förflutna. Men ämnet historia sägs ibland ha uppstått med den grekiske historieberättaren *Herodotos* (ca 485–425 f.v.t.). Herodotos var en av de första som på allvar skrev ner och återberättade händelser utifrån olika sorters **källor**. Herodotos, den romerske historikern *Tacitus* (ca 55–117 e.v.t.) och den kinesiske historikern *Sima Qian* (ca 145–86 f.v.t.) är antikens och forntidens stora historiker.

På den tiden hade historiker helt andra syften med att skriva historia än vi har idag. Det kunde till exempel vara att berätta om en kungs rätt att bestämma över ett land, eller för att visa på orsaker till att starta krig. De använde inte heller källor på samma sätt som moderna historiker. Deras historieskrivning anses därför inte vara särskilt trovärdig.

Den moderna historievetenskapen uppstod i Tyskland vid slutet av 1800-talet. *Leopold von Ranke* (1795–1886) var professor i Berlin, och han menade att historiker bara skulle ägna sig åt det "som verkligen hänt". Tillsammans med sina elever gick han till Tysklands olika **arkiv** och började undersöka det **källmaterial** som fanns där. Metoden att använda sig av källor och försöka tolka dessa är grunden för historieämnet.

I Sverige kan man säga att den moderna historievetenskapen kom på 1900-talet, med bröderna *Lauritz* och *Curt Weibull*. De förde på allvar in metoden att arbeta med källor i svensk historieforskning.

källor/

källmaterial

= det vi hämtar information om det förflutna ifrån

arkiv

= en plats där källmaterial förvaras



Varför menar moderna historiker att äldre tiders historiker inte är trovärdiga?

Hur kan vi veta att något har hänt?

Det stora problemet med historia är att vi inte har direkt tillgång till det som hände. Den som studerar kemi kan göra olika experiment och den som studerar språk kan resa till de länder där språken talas, men vi kan inte resa i tiden.

Historiker kan bara studera det som lämnats kvar.

Vad är en historisk källa?

Historiska källor är allt som lämnats kvar för oss att studera. Historiker studerar texter, bilder, ljudinspelningar och filmer. En turistbroschyr från 1950-talet kan vara en källa, liksom en lista över dömda brottslingar i 1700-talets Stockholm eller en muntlig berättelse. Materialen blir källor till historien först när man ställer en fråga till dem. Då börjar tolkningen och de blir användbara.

Det förflutna är alltså allt som hänt, men historia är det vi just nu tror oss veta om det förflutna. Det betyder att historien ändras när nya tolkningar görs.



Hur kan spår från det förflutna bli källor?

Vad skiljer källkritik från historisk källkritik?

Man brukar säga att bra källor ska vara opartiska eller sanna. För historiker måste det inte vara så, utan allt handlar om vilken fråga som ställs till källorna.

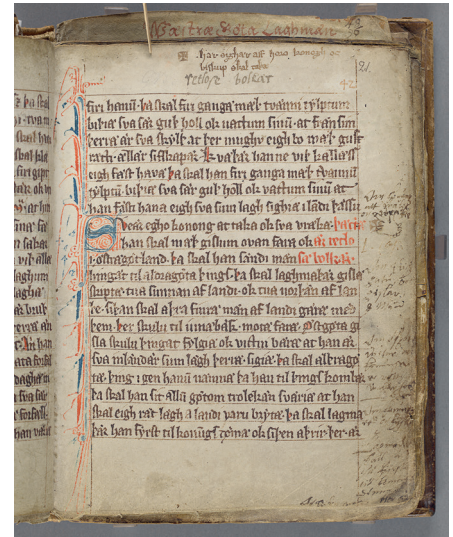
Ibland säger man att "vinnaren skriver historien". Med det menas att den som har haft makten, vunnit ett krig eller liknande, är den som har haft möjligheten att berätta vad som hände. Nästan inga källor som är skrivna för att berätta något är opartiska. Om historiker bara ägnade sig åt opartiska källor skulle de inte ha så mycket att arbeta med. Historikerns uppgift är att ta reda på vad som hände, att tolka och förklara det. Två saker är extra viktiga:

1. Vilken fråga ställs till källorna? Vill man veta något om hur det var i antikens Rom är en film ingen bra källa. Vill man däremot veta något om hur man idag berättar om antikens Rom är filmen en jättebra källa.
2. Finns det andra källor att jämföra med? För att förstå historien behöver vi fundera över källornas innehåll. När det finns flera olika källor kan vi jämföra dem för att se om de berättar samma sak.

Det är alltså vilken typ av frågor som ställs till källorna som avgör vad källorna kan användas till.



Vad är det som avgör om en källa är bra eller dålig?



"Svearna äga taga konung och likaså vråka." Äldre Västgötalagen från 1220-talet är en av våra allra äldsta skriftliga källor.

Olika sorters källor

Allt som är kvarlämnat från historisk tid är en sorts källor. Det som kan verka oviktigt för oss idag blir kanske viktigt för en historiker om 200 år. Vi kan inte veta vad som kommer att betraktas som viktigt i framtiden.

Kvarlevor och berättande källor

För att vi ska kunna ställa rätt frågor till de olika källorna måste vi förstå vad som skiljer dem åt. Källor kan delas in i två huvudgrupper: **kvarlevor** och **berättande källor**. Kvarlevor är föremål som genom att finnas till ger ledtrådar till historien. En kvarleva kan till exempel vara ett mynt.

En berättande källa har *syftet* att berätta eller förklara något, som man kanske gör i en dagbok eller ett brev. Att brevskrivaren har ett syfte gör att innehållet kan vara mer eller mindre sant. Men ett brev eller en dagbok kan också vara en kvarleva. Historikern kan till exempel använda ett brev för att berätta *att* något skrivits ner eller *vilka* som skrivit ner något. Då används brevet som kvarleva. Alltså:

- Ett brev eller en dagbok är en berättande källa om vi intresserar oss för *vad* som har skrivits ner.
- Ett brev eller en dagbok är en kvarleva om vi intresserar oss för *att* något överhuvudtaget har skrivits ner.

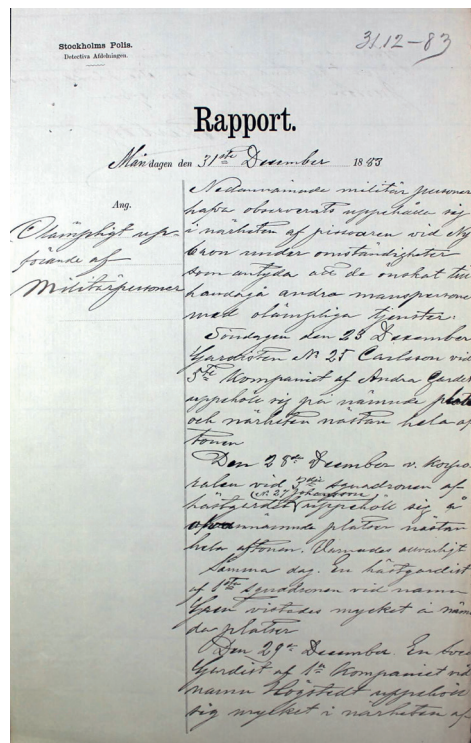
Berättande källor är alla texter och muntliga berättelser som en historiker kan använda. Några exempel på berättande källor är dagböcker, brev, domstolsprotokoll och tidningsartiklar.



Vad är en kvarleva och vad är en berättande källa?

Ang. Olämpligt upförande af militärpersoner. Nedannämnde militärpersoner hafva observerats uppehålla sig i närheten av pissoaren vid Nybron under omständigheter som antyda att de önskat tillhandagå andra manspersoner med olämpliga tjänster.

En polisrapport från 1883 är en förstahandskälla som kan fungera som både berättande källa och kvarleva.



Första- och andrahandskällor

För att vi ska veta hur olika källor kan användas behöver vi mer information. Det räcker inte bara att veta om vi har en kvarleva eller en berättande källa. Vi behöver också veta om källorna är **förstahandskällor** eller **andrahandskällor**.

En förstahandskälla är en ursprunglig källa. Denna typ av källa beskriver en händelse utan att behöva använda andra källor. Det kan vara någon sorts ögonvittne, en dagbok, ett brev eller ett fotografi. Förstahandskällor skapas ofta i samband med eller kort efter en händelse.

En andrahandskälla är en källa som är beroende av olika förstahandskällor. Det kan till exempel vara en intervju, en målning eller ett uppslagsverk. En andrahandskälla kan vara skapad i samband med de händelser den beskriver, men den kan också ha tillkommit långt senare.



Gustaf Cederströms målning *Karl XII:s likfärd* (1878) är ett bra exempel på en mindre bra andrahandskälla, om man vill veta hur kungens likfärd gick till. Vill man däremot studera hur kungen framställts i konsten är målningen en bra andrahandskälla.

De olika källorna är bra till olika saker. Vill man veta varför det blev krig i Europa 1914 är sällan förstahandskällorna särskilt bra, eftersom de nästan aldrig är opartiska. Att använda till exempel den brittiska drottningens brev och dagböcker är i det fallet ingen bra idé. Istället kanske en bok där många olika förstahandskällor har använts kan vara mycket bättre som källa. Vill man däremot veta vad den brittiska drottningen *tyckte* om kriget är kanske hennes brev och dagböcker de bästa källorna.

Det är vad vi vill ta reda på som avgör om källan är bra eller dålig.



Vad är förstahandskälla och andrahandskälla?

Källkritiska frågor

Historikerns uppgift är att undersöka vad som har hänt, varför det hände och hur det kan tolkas. Källorna är som pusselbitar som används till att förklara det. Ju längre bakåt i tiden vi går, desto fler pusselbitar saknas.

För att avgöra hur användbar en källa är arbetar man med *källkritiska frågor*. Svaren på frågorna avgör hur pålitlig källan är och vad den kan användas till.

Äkthet. Är källan äkta? Detta gäller framförallt förstahandskällor. Det finns många exempel på saker i historien som man har trott varit äkta men som visat sig vara förfälskningar.

Närhet. En källa som varit nära en händelse är mer trovärdig än en källa som inte varit det. Det kan vara *närhet i tid*, alltså att källan beskriver händelsen en kort tid efter att den har ägt rum. Vi människor glömmmer och blir lätt påverkade av andra. Ju längre tid som har gått efter en händelse tills berättelsen om den skrivs ner, desto sämre är oftast källan. En förstahandskälla som skapats kort efter den händelse den beskriver är vanligen mer trovärdig. En källa med *geografisk närhet* är också mer trovärdig än en avlägsen. Tid och avstånd kan hjälpa till att avgöra källors trovärdighet.

Beroende. En källa kan också ha ett beroende. Det betyder att källan inte har uppstått på egen hand eller att den inte har uppstått utan påverkan. Till exempel kan någon som skriver ett brev ha pratat med någon annan innan hen skrev, eller så kan den som skriver dagbok ha läst om händelsen i en tidning innan hen skrev. Ju längre tid som gått efter en händelse tills källan skapats, desto större risk för beroende.

Tendens. En källa som har en tendens är en källa som tar ställning för något eller har skapats på uppdrag av någon. Det behöver inte betyda att källan är dålig för en historiker, men om man inte tänker på det kan man bli lurad. En källa som har en tendens kanske inte håller sig helt till sanningen, och det är viktigt att historikern tänker på det och kanske använder andra källor också.

Alla frågorna används för att vi ska veta om och hur mycket vi kan lita på en källa. En historiker arbetar sällan med bara en sorts källa, utan många olika som hen jämför och tolkar för att få fram en så sanningsenlig och komplett bild som möjligt av en händelse.

