

Källornas funktion i frågedriven undervisning

Att kunna granska, tolka och värdera källor är viktiga kunskaper såväl i historia och samhällskunskap som i religionskunskap. Arbete med olika källmaterial har en central funktion i frågedriven undervisning (FDU) där källorna används för att väcka intresse och för

att bygga kunskap, men framförallt för att möjliggöra undersökningsarbetet och som belägg för slutsatser. Källarbete kommer dock till olika uttryck i olika SO-ämnen, vilket får konsekvenser för hur förmågorna övas i en FDU.



Biblioteket eller bokhandeln är kanske de mest klassiska platserna att hitta olika typer av källor på. En del av arbetet med att utveckla frågedriven undervisning är att som lärare tränga in i ämnesinnehållet via källorna. Detta är stimulerande men också utmanande. Det är ofta roligt att sätta sig in i ett problemområde som man kanske inte kände till i detalj tidigare, men det kan också vara svårt och ibland kanske vi lärare behöver hjälp av olika experter för att identifiera intressanta och relevanta källor. I en FDU (frågedriven undervisning) är det mycket viktigt att hitta rätt källor för att eleverna ska kunna jobba med den angelägna frågan och stödfrågorna. Urvalet av källor måste anpassas till elevgruppen och det är viktigt att ha i bakhuvudet att inte välja för många och för svåra källor. **Foto:** Nan Palmero, <https://flic.kr/p/LatrC1>

Demokratin förutsätter att medborgarna har möjlighet att orientera sig i samhället och fatta välinformerade beslut genom att kunna tolka, kritiskt granska och värdera olika typer av källor. Vi behöver därför utveckla källkompetens och källkritiska förhållningssätt och ämnen som samhällskunskap, historia och religionskunskap har en viktig roll i detta. I historia förväntas eleverna utveckla förmågan att ställa frågor till källor samt att tolka, granska och värdera dessa, och i samhällskunskap ska de utveckla förmågan att analysera samhällsfrågor ur olika perspektiv och kritiskt granska hur de framställs. Förmågan att arbeta med källor har inte samma framträdande roll i religionskunskapsämnet, men det framgår tydligt att eleverna ska ges möjlighet att ta del av och tolka texter och andra källor med anknytning till religionsämnet. Med källor avses här olika käll- och skolmaterial som används i undervisningen. Utgångspunkten i artikeln är att källorna som används i frågedriven undervisning behöver tolkas i relation till sina respektive stödfrågor. Därmed får källorna sin funktion i relation till de frågor som ställs.

Jag tror att frågedriven undervisning (FDU) som organiseras runt angelägna frågor och stödfrågor kan ha en särskild potential att öva förmågan att hantera och tolka olika källor. FDU är en undersökande undervisningsmetod som konstrueras kring, och drivs av, en angelägen fråga (se Britton & Johansson, 2022). Den angelägna frågan som undervisningen utgår från ska ha relevans både i ämnet och för eleverna. För att kunna besvara den angelägna frågan arbetar eleverna med ett antal stödfrågor och tillhörande formativa övningsuppgifter i undervisningen. Stödfrågorna och övningarna kan sägas utgöra navet i arbetet i en FDU. Källorna i sin tur är de material som formar undervisningsinnehållet och som eleverna arbetar med i övningarna. Det är utifrån, och genom, källorna som den angelägna frågan bearbetas, och det är med källorna som övningarna genomförs, och stödfrågorna får sina svar.

Genom arbetet med stödfrågorna får eleverna de kunskaper och förmågor som behövs för att kunna belysa eller besvara den angelägna frågan. I en FDU har källorna åtminstone tre funktioner. För det första bidrar källorna till att bygga de kunskaper och förmågor som eleverna förväntas erövra. För det andra stöder källorna undersökningsarbetet genom att de också möjliggör olika tolkningar i relation till stödfrågorna,

och därmed fungerar som belägg för de svar och slutsatser som eleverna kommer fram till. Slutligen kan källorna användas för att väcka intresse för frågorna och kunskapsinnehållet, och för de ämnesproblem som hanteras i FDU:n (Grant et al., 2017).

Källornas funktion

Det huvudsakliga arbetet i en FDU sker genom de formativa övningsuppgifter som eleverna arbetar med i relation till stödfrågorna. Övningsuppgifterna skapar möjligheter för eleverna att öva de förmågor och bygga de kunskaper som FDU:n syftar till, och arbetet sker utifrån olika källmaterial som används för att belysa och besvara stödfrågorna. Arbetet med övningsuppgifterna går att se som en förberedelse för att besvara den övergripande frågeställningen i den summativa slutuppgiften. Ur ett konstruktörsperspektiv kan vi se källmaterialens funktion som att stödja FDU:ns argumentationsstammar, det vill säga de möjliga svar på den övergripande och angelägna frågan som driver FDU:n. Svaren konstrueras genom elevernas arbete med källmaterialen i övningsuppgifterna där de granskar och tolkar källorna, samt värderar dem i relation till stödfrågan. Sammansättningen av källor måste med andra ord göra det möjligt att formulera just den typ av argumentation som lärarna avser. Ett bra urval av källor kan bidra till att väcka liv i undersökningsarbetet och bidra till att det drivs framåt. En källa som visar på ett nytt perspektiv, en personlig ingång, ett vittnesmål, en ögonblicksbild, eller ett videoklipp kan hjälpa eleverna att närma sig undersökningsproblemet på ett nytt sätt och bidra till en dynamisk undervisning. En utgångspunkt är att eleverna behöver öva sig i att använda olika typer av källor i relation till stödfrågorna. Det kan exempelvis innefatta förklarande texter, olika historiska källor, definitioner av begrepp, argumenterande texter, statistik av olika slag, bilder, videoklipp etc. Lärarna behöver välja källorna omsorgsfullt för att synliggöra olika perspektiv och argument, för att svaren på stödfrågorna ska bli möjliga att uttolla.

Ett funktionellt källbegrepp

Även om källornas funktion i FDU är ungefär densamma i de tre SO-ämnena så kommer källarbetet i histo-

3. Kontext. Vad säger övriga källor? Hur stärker/motsäger det våra förklaringar?

2. Vad kan vi anta? Våra gissningar och hypoteser.

Jag tror, med tanke på året, att rasjämlikheter inte hade kommit så långt som den har i dag. Columbus ansågs fortfarande, åtminstone av européer, vara en hjälte och en upptäcktsresande (vilket han fortfarande är för vissa).



1. Vad vet vi utifrån källan?

- Gammal man
- Ung pojke
- Staty
- Stad, hus
- Årtal 1957
- Namn: Joseph Priore, Roger Rills

Han kan ha haft en rasistisk eller fascistisk bakgrund. Kanske kopplade Columbus till ett italienskt förflutet som han var stolt över.

Jag tror att Joseph ville påminna andra om sitt ursprung, att han var en stolt italiener och arvtogare till det romerska riket och renässansen.

Varför ville Joseph Priore bli fotograferad vid Columbusstavn?

Övningen med tolkningsramarna utgår från den historiska källan i mitten och frågan om vad vi ser i, eller kan utläsa av, källan. I den inre ramen studerar eleverna källan i detalj och de bör konkret beskriva vad de kan se. I nästa ram ställs frågan om vad vi kan uttolka eller anta utifrån källan. Vi kan gissa oss till tolkningar, ställa frågor och kanske formulera hypoteser. I den yttersta ramen används kontextuella kunskaper (exempelvis genom källkort, se s. 12) för att avfärda eller stärka hypoteser och eventuellt besvara uppkomna frågor. Tolkningsarbetet sker i relation till den historiska frågan, som ställdes i stödfrågan. Bild: Maria Johansson.

ria, samhällskunskap och religionskunskap till lite olika uttryck. Från den ämnesdidaktiska forskningen vet vi att källanvändning och källtolkning innebär olika saker i olika skolämnen. Ämnesdidaktiska forskare är överens om att källtolkning och kritiskt tänkande hänger samman med övriga ämneskunskaper och att det här tänkandet måste övas i respektive ämne (Nygren et al., 2019). Skillnaderna utsluter så klart inte att det finns synergieffekter, eller överlappande förmågor, mellan ämnena och att en generell tolkningsförmåga kan övas genom källarbete i olika skolämnen. Utgångspunkten i en FDU är att källorna får sin funktion i relation till stödfrågorna och den angelägna frågan. Ett sätt att tänka runt den här formen av källtolkning är att svaret på stödfrågorna framträder "mellan" källorna genom

tolkning, snarare än att svaret hittas "i" källorna som direkt information. Den här typen av källbegrepp kan beskrivas som funktionellt, och det är en viktig ingång till källförståelse i såväl historia som i samhällskunskap och religionskunskap.

Det funktionella källbegreppet kan sägas stå i kontrast till ett absolut källbegrepp, där källan antas kunna förmedla objektiv information utan behov av kontextuell tolkning. Utgångspunkten i det funktionella källbegreppet är att källans värde bestäms, och tolkas, i relation till de frågor som ställs till den. Källan får då sin funktion i relation till frågan och det ämnessammanhang som frågan ställs i. Från ett funktionellt perspektiv är källor inte bra eller dåliga i sig, utan värdet bestäms av hur källan kan användas

COLUMBUSDAGEN, 1957. På Columbusdagen 1957 hedrades Joseph Priore som en framstående italienerare i samhället av Columbus stad. Han porträtteras tillsammans med sitt äldsta barnbarn, Roger Rill, 7 år, vid statyn över Christopher Columbus. (Fotot ägs av Roger Rill.)



Common labor, white: \$1.30-\$1.50
 Common labor, colored \$1.25-\$1.40
 Common labor, Italian \$1.15-\$1.25

- Public notice of daily wages for workers on New York City's Croton Reservoir, 1895.

Daily Wages Croton Reservoir New York Quote, Clyde Crossan/Robert Checchi, 2016, from the collection of Italian-Americans in Los Angeles

KÄLLA G: Daily Wages Croton Reservoir New York Quote, Clyde Crossan/Robert Checchi, 2
 From the collection of: Italian American Museum of Los Angeles

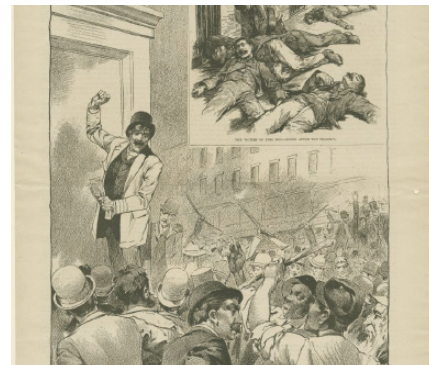
Källa E. Utdrag ur boken *Columbus Italians*.



JOSEPH PRIORE. Joseph Priore (till vänster) föddes i Atena Lucana, Italien, i Salerno, i Kampanien, och kom till New York 1895 vid 23 års ålder med sex dollar i fickan. Han arbetade som skoputsarpojke och bland hans stamkunder fanns Teddy Roosevelt och J.P. Morgan (senare amerikansk president respektive framgångsrik affärsman och bankir). Efter att han flyttat till Columbus 1908 startade Priore en framgångsrik fastighetsverksamhet. Han blev väldkund för sin generositet och omsorg om sina landsmän som immigrerat från Italien. Priore anses ha räddat många som hamnat efter med betalningen från försäljning av sina hem. (Fotot ägs av Roger Rill.)

Efter mordet på polischef Hennessy på kvällen den 15 oktober 1891 sammanfördes italienare och italiensk-amerikaner hundratals. Några av dessa män hölls kvar i det gamla församlingsfängelset för rättegång. Den noggrant bevakade rättegången mot ett antal av dessa män resulterade i flera frikännanden och ett misstag. En stor skara New Orleans-medborgare, missnöjda med resultatet, marscherade till och bröt sig in i församlingsfängelset. De mördade både männen under rättegången och de som ännu inte skulle provas, elva totalt. Polisen gjorde inget för att stoppa dem.

Källa B: The Recent Tragedy In New Orleans, The Popular Gathering At The Clay Statue Preparatory To the Attack On The Parish Prison March 28, 1891
 The Law Library of Louisiana



KÄLLA F: Från den amerikanska tidskriften Puck Magazine, 1909

Källa C Attacks against Christopher Columbus and opposition to Columbus Day. National Christopher Columbus Association. Publicerat 2017

- På 1920-talet försökte Ku Klux Klan få bort Columbus Day som en helgdag i Oregon.
- År 1924 brände Ku Klux Klan ett kors för att störa Columbus Day-firandet i Pennsylvania.
- En Klan-publication, "The American Standard", publicerade 1924 en artikel med titeln "Columbus Day, A Papal Fraud" (Columbus Day en katolsk bluff).
- Ku Klux Klan försökte stoppa uppförandet av en staty av Columbus i Richmond, Virginia 1927.

Olika historiska källor med tillhörande kontextkort användes i steg tre av arbetet med tolkningsramarna som presenterades på föregående uppslag. Källorna på kontextkorten användes för att stärka eller motbevisa de gissningar eller hypoteser som eleverna själva hade formulerat i steg två (Se s. 11)

för att belysa en viss fråga. Från detta perspektiv är exempelvis tendentiösa eller personligt färgade källor inte värdelösa, utan de blir intressanta när vi ställer frågor där vi försöker förstå människors avsikter och intressen. Att söka information har så klart också sin plats i SO-undervisning när vi är ute efter vissa fakta som definitioner, statistik eller andra faktiska omständigheter, men återigen är det stödfrågan som styr. Att söka information är också mindre problematiskt att hantera och öva i undervisningen.

Utmaningen ligger i att många elever tenderar att hantera alla källor i enlighet med det absoluta och informationsförmedlande källbegreppet. Ämnesdidaktisk forskning har visat att elever ofta avfärdar källor när de upptäcker tendentiösa inslag, och att de då drar slutsatsen att inga källor går att lita på (jfr. Nygren, 2019). För läraren är det en utmaning att visa hur tendentiösa källor kan vara intressanta och viktiga när vi undersöker olika fenomen. Därför behöver vi särskilt öva den funktionella förståelsen av källor, och jag tror att FDU genom sin konstruktion och betoning av frågor och frågande i kombination med formativa övningar, har en särskild potential att etablera den funktionella förståelsen av källor. Det är på sin plats att varna för riskerna med att etablera känslan av ett absolut källbegrepp i relationen mellan stödfrågan och källan. Det vill säga att den information som behövs för att besvara stödfrågan finns i de angivna källorna, och att det handlar om att "hitta svaret", snarare än att tolka källorna. Det funktionella källbegreppet upprättas genom de övningar som genomförs i relation till stödfrågan. Låt oss titta närmare på några övningar och källlexempel från tre olika FDU:er i historia, samhällskunskap och religionskunskap för att komma underfund med hur det funktionella källbegreppet kan förstås genom de tre FDU:erna.

Kontextuell tolkning

Undervisningsinnehållet i en FDU organiseras genom ett antal stödfrågor som fungerar som ett slags underrubriker till den angelägna frågan och som därmed strukturerar undersökningsarbetet. Ett riktmärke kan vara 3-4 stödfrågor, men de kan vara färre eller fler beroende på FDU:ns karaktär. De FDU:er som refereras till här har alla tre stödfrågor. Det första källlexemplet

är taget från en FDU i historia för gymnasiet där undervisningen kretsade runt den angelägna frågan "Ska statyerna rivras?". FDU:n övade elevernas förståelse av hur människor använt historia för att påverka opinioner och uttrycka sin identitet, genom att undersöka rivningen av en Columbus-staty. FDU:n kretsade runt frågor om rasism, identitet, makt och politik i dagens USA, och hur detta kan förstås historiskt. Den första stödfrågan handlade om vad Columbus historiska möte med den amerikanska kontinenten innebar och eleverna arbetade med historiska källor som kartor, Columbus brev och olika vittnesmål.

Jag väljer att lyfta den andra stödfrågan som särskilt synliggör källhantering och källtolkning i historia. Stödfrågan var formulerad som "Varför ville Joseph Priore fotograferas framför Columbus-statyn?" och behandlar den historiska period under första halvan av 1900-talet då många Columbus-statyer restes i USA. Exemplet kretsar runt Joseph Priore som 1957 fotograferades framför Columbusstatyn (som restes 1955) i Columbus, Ohio, och frågan om varför han ville bli fotograferad intill statyn. Stödfrågan riktar uppmärksamhet mot en historisk aktörs perspektiv och motiv. Enskilda handlingar har alltid individuella motiv men historieämnet kan synliggöra den historiska och strukturella kontexten. Olika historiska aktörer har olika perspektiv på händelser som de är inblandade i. I det här fallet gäller det den italienska minoritetsgruppen som vid tiden för statyns resning var utsatt för både rasism och våld. Därför är det viktigt att utforska aktörernas perspektiv om vi vill förstå historiska händelser, och vad olika aktörer upplevde och hur deras livsvillkor såg ut.

Övningsaktiviteten kretsade runt historiskt perspektivtagande med hjälp av historiska källor, vilket förutsätter historiska kontextkunskaper, och det bidrog källorna med. I övningen använde eleverna olika primärkällor, med förklarande faktakort (s. 12), för att undersöka den historiska situationen för den italienska gruppen och den rasism och det förtryck som de var utsatta för. Till sin hjälp hade eleverna ett redskap i form av historiska tolkningsramar som bidrog till att etablera det funktionella källbegreppet (s. 11). Tolkingsramarna tar sin utgångspunkt i en källa och ställer frågor på denotativ nivå (Vad vet vi utifrån källan?) och konnotativ nivå (Vad kan vi anta?). I den ytters-

ta ramen ställs frågor om källans historiska kontext. Tolkningsarbetet drivs av stödfrågan. Slutligen skulle elevernas slutsatser vara grundade i kontextualiserade tolkningar av källorna och de behövde anföra historiska belägg med hänvisning till källorna. FDU:n etablerade en förståelse av Columbus-statyer som konfliktfyllda och omstridda. Många, exempelvis afroamerikaner, ser statyerna som uttryck för pågående förtryck och rasism. Källorna hade valts för att utmana den här bilden. När statyerna restes var de ett bland annat symboler för ett motstånd mot just förtryck och rasism.

Ett kännetecken för historisk källtolkning är att källorna måste förstås i den tid, och under de omständigheter, som de tillkom. Detta innebär att eleverna för att kunna göra en historisk tolkning måste ha, eller skaffa sig, kunskaper om den tid de ställer frågorna till. Här fick eleverna ta del av källkort som innehöll kontextuell information som möjliggjorde tolkningar (se s. 12). En problematik i historiskt källarbete är så kallade presentistiska tolkningar. Det vill säga att överföra exempelvis våra moraliska föreställningar på historiska aktörer när vi försöker förstå deras handlande. Att som i den här övningen, rikta uppmärksamheten mot den historiska kontexten, är ett sätt att undvika presentism och att därmed lyckas göra historiska tolkningar. Det funktionella källbegreppet förstärks också av källans värde bestäms av den historiska frågan, som formuleras i stödfrågan.

Sidledes tolkning

Det andra källexemplet kommer från en FDU i samhällskunskap (för högstadiet och gymnasiet) där den angelägna frågan var formulerad som "Är det viktigt att kunna lita på polisen?". Avsikten var att eleverna skulle öva sig i att tolka en variation av samtidskällor för att belysa aktuella demokratifrågor kopplade till social och politisk tillit. I FDU:n undersökte eleverna polisen som statlig myndighet med långtgående befogenheter genom våldsmonopolet, och sin centrala roll i att upprätthålla säkerhet och trygghet i demokratin. Avsikten vara att skapa förståelse för tillitens funktion i demokratin, och att eleverna skulle öva sig att använda en samhällsvetenskaplig modell för att undersöka tillitens funktion i samhället genom polisen. Eleverna använde den teoretiska modellen genom stödfrågorna

och använde olika källor för att fylla modellen med fakta, argument, perspektiv och orsaker. FDU:n omfattade tre stödfrågor och jag kommer att titta närmare på den andra stödfrågan för att säga något om hur det funktionella källbegreppet kom till uttryck i FDU:n. Den andra stödfrågan var formulerad som "Litar vi på polisen i Sverige?". Stödfrågan omfattade tre övningar och flera olika källmaterial. I den första övningen rankade eleverna åtta samhällsinstitutioner utifrån hur mycket de trodde att människor litar på dem, och sedan jämförde de sina rankningar med Förtroendebareterns data (2020). Den andra övningen utgick från en bearbetad artikel (från *Forte Magasin*, "Brist på tillit gör polisen maktlös") med arbetsfrågor som stöd för läsningen, och i den tredje och sista övningen stötte eleverna på några fiktiva men realistiska personer som hade erfarenheter av och uppfattningar om polisen. Övningen syftade till att eleverna skulle få se mer av vad som formar förtroende och misstroende mot polisen.

En slutsats av den första övningen var att polisen har högst förtroende av alla institutioner. Detta brukar bland annat förklaras av att det är en regelstyrd verksamhet till skillnad från de politiska partierna som är grundade i värderingar och andra typer av bedömningar och uppfattningar. Slutsatsen från den första övningen var att polisen har högt förtroende, men artikeln i den andra övningen problematiserade den bilden och gav exempel på platser och grupper där förtroendet är lågt. I den sista övningen fick eleverna se mer av vad som formar förtroende och misstroende. Karaktärerna i den sista övningen var fiktiva (förutom en politiker) men baserade på verkliga personer som uttalat sig på likartade sätt. Genom de tre övningarna arbetade eleverna med flera olika källor, som statistik, reportagetext och personliga vittnesmål. I samhällskunskap är inte den temporala aspekten av källtolkning lika viktig, men det är däremot viktigt att undersöka källans samtidskontext genom att undersöka vem som står bakom källa, vilka belägg som finns för påståendena i källan, samt vad andra källor säger om samma fenomen. Ibland beskrivs detta som "sidledes" källtolkning. Den här tolkningsstrategin betonar vikten av att tidigt gå till andra källor för att göra jämförelser, kolla vem som ligger bakom en källa och att undersöka beläggen, snarare än att gå på djupet i den enskilda källan.

Om man zoomar in på hur svenskarnas tillit till just polisen ser ut verkar det dock som att förtroendet för polisen faktiskt har ökat under 2018 jämfört med året innan, 2017, som var lite av ett bottenår. Det visar Brottsförebyggande rådets nationella trygghetsundersökning. Men undersökningen visar också på variationer mellan grupper. 54 procent av de högutbildade och 47 procent av de lågutbildade har stort förtroende för polisen. Bland svenskfödda personer med två utrikesfödda föräldrar har 42 procent stort förtroende för polisen, jämfört med 50 procent av svenskfödda personer med minst en svenskfödd förälder och 49 procent av dem som själva är födda utomlands. [...]

Vilka år har inneburit toppen- och bottennoteringar i förtroende för polisen - markera toppar/bottenar nedan? Vilken typ av förklaringar kan ligga bakom vändpunkterna tror du?

.....

.....

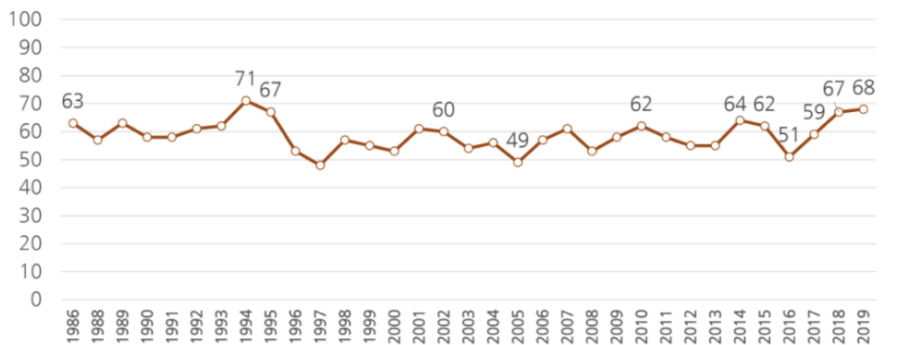
.....



"Hur stort förtroende har du för det sätt på vilket följande institutioner och grupper sköter sitt arbete?"

Förtroende för samhällsinstitutioner: Polisen

Andel mycket stort/ganska stort förtroende



Källa: De nationella SOM-undersökningarna 1986-2019

www.som.gu.se

I den andra stödfrågan arbetade eleverna med en enkel rankningsövning där de först rankade hur de själva har förtroende för några samhällsinstitutioner, som de sedan jämförde med Förtroendebaremeterns data. De upptäckte att det var stora skillnader i tillit mellan de högst och lägst rankade institutionerna. En slutsats var att polisen faktiskt har högst förtroende. Den andra övningen utgick från en bearbetad text som innehöll ett antal arbetsfrågor som stöd för läsningen. Slutsatsen från den första övningen var att polisen hade högt förtroende, men artikeln problematiserade den bilden och gav exempel på platser och grupper där förtroendet är lågt. Bild: Patrik Johansson.

Därför behöver eleverna i samhällskunskap öva på att tolka olika typer av källor som belyser olika perspektiv på och aspekter av samhället. I det här fallet uppmanar stödfrågans "vi" att synliggöra olika perspektiv på tillit till polisen, och den behöver belysas både kvantitativt och kvalitativt. I samhällskunskap behöver också olika nivåer av analys synliggöras - från den individuella till den strukturella eller nationella nivån. I relationen mellan stödfrågan och källorna blir det tydligt att de olika källorna får olika funktion och värde i relation till stödfrågan, vilket stödjer etablerandet av ett funktionella källbegrepp. En viktig insikt för eleverna är att ingen av de källor som förekommer i övningarna är bra eller dåliga i sig, utan de bidrar på olika sätt till att belysa stödfrågan på olika nivåer, och med olika perspektiv.

Tolkning inifrån

Det tredje källexemplet kommer från en FDU i religionskunskap (för högstadiet och gymnasiet), som utgick från den angelägna frågan "Finns det bara en Jesus?". Även denna FDU strukturerades genom tre stödfrågor och här kan den tredje stödfrågan - Vad kan Jesus betyda för den som är kristen? - vara intressant att titta på för att säga något om en aspekt av det funktionella källbegreppet i religionskunskap. Religionsämnet är unikt i källhänseende genom att eleverna förväntas kunna ta del av, och tolka, religiösa texter och urkunder, men också källor som erbjuder inifrånperspektiv på religiösa erfarenheter. Källor som erbjuder inifrånperspektiv utgörs ofta av personliga berättelser som kan vara muntliga, och som representerar personlig erfarenheter eller reflektioner som behöver tolkas för att förstås. I stödfrågan om vad Jesus kan betyda för den som är kristen fick eleverna möta tre personer av olika ålder och kön, och från olika sociala sammanhang och kristna inriktningar. I inspelade muntliga framställningar berättade de om vem Jesus är för dem. Förutom att ta del av de förinspelade intervjuerna, hade eleverna till uppgift att skapa en källa genom att själva genomföra en kort intervju med någon. Därefter var elevernas uppgift att undersöka vilka bilder av Jesus som framträder i berättelserna, och uttolka varför de är betydelsefulla för individen. Eleverna jämförde berättelserna, och försökte förstå hur och varför berättelserna om vad Jesus kan betyda skiljde sig åt.

Till sin hjälp hade eleverna en hermeneutisk analysmodell (Britton, 2020) som hjälpte dem i tolkningsarbetet genom att synliggöra och begreppsliggöra hur olika faktorer och villkor formar religiösa erfarenheter och uppfattningar på olika nivåer, från individ- och gruppnivå, till religiösa traditioner och i det omgivande samhället. Med modellen som analysverktyg upptäckte eleverna att flera faktorer bidrar till att forma en individs erfarenhet och berättelse om vem Jesus är. I religionskunskapsämnet finns en risk att skapa förenklade och stereotypa bilder av religiösa traditioner, som inte rymmer den stora variation av religiositet och religiösa praktiker som människor i praktiken lever. I religionsvetenskapen, och i religionskunskapsundervisning, har vikten av att uppmärksamma och inkludera det som omnämns som levd religion, det vill säga individers - såväl "vanliga" människors som eliter - levda erfarenheter av religion. Därför bör religionskunskapsundervisningen bidra med mer komplexa och mångfaldiga bilder av exempelvis kristendom. Då kan individers berättelser, i kombination med att elever jämför och tolkar dess berättelser, bidra till förståelsen av hur religion konstrueras och levs. Detta i sin tur ger perspektiv på den angelägna frågan om det bara finns en Jesus. Stödfrågan - Vad kan Jesus betyda för den som är kristen? - kunde, med sitt inifrånperspektiv, därmed bidra till den funktionella förståelsen av de olika berättelserna om religiösa erfarenheter som källor i FDU:n.

Även källor som erbjuder ett utifrånperspektiv bidrar med viktiga perspektiv på den angelägna frågan om det bara finns en Jesus. I den andra stödfrågan, som manar till en historievetenskaplig och humanistisk texttolkning genom frågan "Vem var den historiske Jesus?", fick eleverna möta historikers tolkningar av vem Jesus var. Denna ansats anknyter till det historiska perspektivtagande som skrevs om för FDU:n för historia ovan.

Konstruera FDU med källor

Exemplen visar hur källorna får sin funktion i relation till stödfrågan och de övningar som planeras i relation till frågan, men också i relation till den angelägna frågan. Källövningarna visar också några viktiga aspekter av källtolkning i de tre ämnena historia, samhällskunskap och religionskunskap. Kontextualisering är



För att eleverna skulle få en bred representation av röster om betydelsen av Jesus så skapade lärarna egna källmaterial i form av intervjuer med personer från olika religiösa sammanhang. I religions-FDU:n intervjuades bland annat en grupp ungdomar från svenska kyrkan, en medelålders kvinna från Missionskyrkan, en man från Immanuelskyrkan, samt en ukrainsk ortodox präst. Utöver det genomförde eleverna egna intervjuer. Intervjuerna möjliggjorde olika inifrånperspektiv på levd religion - individers levda erfarenheter av religion.

Foto: Thérèse Britton

central i historia, sidledes tolkningsstrategier behövs i samhällskunskap, och inifrånperspektivet på religiösa erfarenheter är viktiga i religionskunskap. Dessa aspekter överlappar dock varandra mellan ämnena. Olika former av kontextualisering är viktigt även i samhällskunskap och religionskunskap, och sidledes tolkningsstrategier kan vara användbara i historia och religionskunskap. Inifrånperspektiv är även viktiga aspekter av historisk källtolkning och tolkning i samhällskunskap. Samtidigt som aspekterna av källtolkning är överlappande, har de dock unika kvaliteter i respektive ämne. Det är också värt att notera att i de tre ämnena förekommer även andra typer av källor som ställer delvis andra krav i tolkningsarbetet.

För att sambandet mellan stödfrågan, övningen och källorna ska bli kraftfullt krävs det vi kan kalla "vertikal samstämmighet", det vill säga att de olika delarna hänger samman från början till slut. Stödfrågan måste bidra till att besvara den angelägna frågan, men källorna måste också göra det möjligt att besvara stödfrågan, och övningarna att skapa förutsättningar för och öva eleverna i att besvara stödfrågan. Övningen bör därför också stödja förståelsen av det funktionella källbegreppet, det vill säga att källorna får sin funktion i relation till stödfrågan och att källorna behöver tolkas för att bli begripliga. Utöver den vertikala samstämmigheten kan vi fundera över den horisontella samstämmigheten mellan stödfrågor, övningar och källor. Det kan finnas skäl att skapa en viss logik eller progression mellan källmaterialen, precis som i stödfrågorna.

Vad gäller konstruktionen av FDU är det viktigt att hitta *rätt* källor, och i valet av källmaterial finns det några saker att tänka på. Till att börja med är det lämpligt att bygga in en variation av källor som breddar elevernas förmåga att använda och tolka olika typer av källor. I FDU:erna ovan förekom olika typer av källor i de olika stödfrågorna och olika medietyper kan användas för att skapa variation. Det är viktigt att reflektera över källornas komplexitet, och urvalet måste anpassas till elevgruppen. Huvudbudskapet är att inte välja för många, för långa, och för svåra källor. Ofta uppstår behovet av att "konstruera" källmaterial. Detta kan innebära att anpassa källmaterial för elevgruppen, exempelvis genom transkribering, förenkling eller inläsning. En sista sak att reflektera över i urvalet av

källor är vilka relevanta perspektiv på en viss fråga som källorna representerar. Detta är viktigt eftersom urvalet möjliggör och begränsar de perspektiv som eleverna kommer att kunna betrakta undersökningsproblemet på. En del av arbetet att utveckla FDU är att som lärare gå in i ämnesinnehållet via källorna. Detta är både stimulerande och utmanande. Det är ofta roligt att sätta sig in i ett problemområde som man kanske inte kunde i detalj tidigare, men det kan också vara svårt och ibland kanske vi behöver hjälp av experter för att identifiera relevanta källor, men kanske också intressanta ingångar i ämnet. Tveka inte att kontakta kunniga historiker, samhälls- och religionsvetare i jakten på bra källmaterial och angelägna ämnesproblem.



Text:

Patrik Johansson -

gymnasielärare och forskare i historiedidaktik, Stockholm

Referenser

Britton, T. (2020) Religiositet, identitet och inre mångfald. *SO-didaktik*, nr 11, s. 32-39. https://issuu.com/so-didaktik/docs/so-didaktik_nr_9_va_r_2020

Britton, T. & Johansson, M. (2022). Frågedriven undervisning - en planerings- och undervisningsmodell med ett exempel från religionskunskap. *SO-didaktik*, nr 11, s. 8-19. https://www.so-didaktik.se/files/ugd/2d-f770_96b42280613c4617ab849cf9d9b3a4e4.pdf

Grant, S. G., Swan, K. & Lee, J. (2017). *Inquiry-based practice in social studies education: understanding the inquiry design model*. New York: Routledge.

Nygren, T. (2019). *Fakta, fejk och fiktion. Källkritik, ämnesdidaktik, digital kompetens*. Stockholm: Natur & Kultur.

Nygren, T., Haglund, J., Samuelsson, C., Af Geijerstam, Å. & Prytz, P. (2019). Critical thinking in national tests across four subjects in Swedish compulsory school. *Education Inquiry*, 10(1), 56-75. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1475200>