

Kan elever i årskurs 5 lære sig att resonera historiskt? Uttryck för historiskt tänkande genom resonemang och historiespecifik litteracitet i vardande

Heléne Hugo,^{*} Elisabet Sandblom och Anders Dybelius
Jönköping University, Sverige

Sammanfattning

Synen på historieundervisning i grundskolan har förskjutits i linje med förändringar i historiedidaktisk forskning avseende vad som är viktigt att kunna. Redan årskurs 6-elever ska kunna resonera i historia för att nå ett godkänt betyg, vilket mellanstadie lärare kan uppfatta är högt ställda krav på eleverna. Denna studie vill bidra med kunskap om vilka möjligheter historieundervisningen erbjuder årskurs 5-elever när det gäller att resonera historiskt med fokus på både historiskt tänkande och historiespecifik litteracitet. Empirin består av ljudupptagningar från deltagande observation av historieundervisning samt elevtexter. Materialet analyseras utifrån komplementära teorier: en modell för historiskt resonerande och en teori om historiespecifika texter. Dessa representerar två forskningsfält som båda behövs för att nyanserat fånga innehåll och uttryck. Analysen stöds genom ett grammatiskt fokus på temporalitet och kausalitet. Studien visar att mellanstadieelever använder enklare textaktiviteter som återberättelse i historiska resonemang om kontinuitet och förändring. Mindre ofta förekommer komplexa textaktiviteter, t.ex. förklaring och argumentation, vilka är viktiga för exempelvis resonemang om orsaker och konsekvenser. Genom muntlig bearbetning av historiskt stoff öppnas dock möjligheter att pröva mer komplexa former av historiskt resonerande och textaktiviteter. För att ytterligare stödja utvecklingen av förmågan till historiskt resonerande skulle undervisningen dock behöva tydligare synliggöra samhällsstrukturer, kausala samband, perspektivtaganden och textstruktur.

Nyckelord: *undervisning; historiedidaktik; ämneslitteracitet; skrivutveckling; mellanstadiet*

Abstract

Can 5th grade students learn historical reasoning? The expression of historical thinking through reasoning and history-specific literacy in the making

History teaching in primary school has shifted in line with changes in history didactic research. By 6th grade, students must have mastered historical reasoning to pass examination. This study contributes knowledge about opportunities that history

^{*}Korrespondanse: Heléne Hugo, e-post: helene.hugo@jonkoping.se

teaching offers 5th grade students regarding historical reasoning, focusing on both historical thinking and history-specific literacy. Data were generated through participant observation, audio recordings and the compilation of students' texts. The material has been analysed using two complementary theories: a model for historical reasoning and a theory of history-specific texts. These theories represent two fields of research that are both needed to capture content and expression. The analysis is supported by a grammatical focus on temporality and causality. The study shows that students in grade 5 use simple text activities such as retelling in historical reasoning about continuity and change. Complex text activities, e.g., explanation and argumentation, which are important for reasoning about causes and consequences, occur less often. However, oral processing of historical material offers opportunities to try more complex forms of historical reasoning and text activities. To further support the development of historical reasoning skills, teaching should highlight social structures, causal relationships, perspective-taking and text structure more clearly.

Keywords: *teaching; historical reasoning; disciplinary literacy; writing development; primary school*

Ansvarlig redaktör: Gustaf B. Skar

Mottatt: Januar, 2023; Antatt: Mars, 2023; Publicert: Juni, 2023

Inledning

Förmågan att resonera i historia har fått större uppmärksamhet inom det historiedidaktiska fältet och finns inskriven i historiekursplanen i flera länder däribland Sverige (Counsell, 2011; Skolverket, 2017¹; van Drie & van Boxtel, 2008). Frågan lyfts emellertid om mellanstadieelever är för unga för att arbeta med ämnesspecifika organiserande begrepp och källtolkning (Samuelsson & Wendell, 2016; Staf, 2011; Stymne, 2017), vilket krävs för historiska resonemang. Tidigare studier visar dock att mellanstadieelever kan utföra sådana komplexa aktiviteter om de får stöd (Johansson, 2019; VanSledright, 2002). Det råder emellertid brist på forskning i svensk kontext med fokus på mellanstadieelevers historiska resonande, särskilt studier som kombinerar historiedidaktiska teorier och teorier om historiespecifik litteracitet. Genom att kombinera teorier från två forskningsfält bidrar denna studie i svensk kontext till att fylla en kunskapslucka och belysa både historiskt tänkande såsom det framkommer i resonemang och det språkliga uttrycket för detta. I en tidigare studie undersöktes lärarnas planering (Hugo, 2022), medan utfallet av undervisningsplaneringen utgör fokus i denna. Syftet är att belysa de möjligheter som historieundervisningen erbjuder årskurs 5-elever när det gäller att resonera historiskt med fokus på både historiskt tänkande och historiespecifik litteracitet. Studien koncentreras till frågorna:

¹ Lgr11 har reviderats sedan 2011, men inga förändringar som rör förmågan att föra resonemang har gjorts. För studien var den version som publicerades 2017 aktuell.

- Hur ger elever i undervisningssammanhang muntligt och skriftligt uttryck för historiskt tänkande genom resonemang?
- Hur använder elever i undervisningssammanhang historiespecifik litteracitet?

Studiens teoretiska inramning

Studien har såväl en historiedidaktisk inramning som en inramning i historiespecifik litteracitet (New Literacy Studies).

Historiedidaktisk inramning

Studien utgår från van Dries och van Boxtels (2008) definition av historiskt resonerande, eftersom den lyfter skolkontexten: "We define historical reasoning in the context of history education as an activity in which a person organizes information about the past in order to describe, compare, and/or explain historical phenomena" (van Drie & van Boxtel, 2008, s. 89).

Definitionen har rötter i den anglosaxiska historiedidaktiken och det centrala begreppet historiskt tänkande (Seixas & Morton, 2013; Shemilt, 1983; VanSledright, 2011). Förståelsen för att historia är tolkningar av källor och därmed konstruktioner av det förflutna är grundläggande (Husbands, 1996; Shemilt, 1983). Studien använder också van Boxtels och van Dries modell (2018) för hur historiskt tänkande synliggörs genom historiskt resonerande i olika former, var för sig eller samtidigt: *kontinuitet och förändring, orsaker och konsekvenser och likheter och skillnader*. Resonemangen antas byggas upp av komponenter: *ställa historiska frågor, använda källor, kontextualisera, argumentera, använda historiska begrepp och använda organiserande begrepp* (van Boxtel & van Drie, 2013, 2018; van Drie & van Boxtel, 2008), genom vilka elever utvecklar sitt historiska tänkande.

Modellen är utvecklad för gymnasiet men möjliggör en referenspunkt för en studie av mellanstadieelevers historiska resonemang och komponentanvändning (se också van Boxtel & van Drie, 2013).

Om elever får möjlighet att *ställa historiska frågor* och *använda källor*, ges de möjlighet att utveckla förståelse för hur historisk kunskap konstrueras och samtidigt resonera historiskt (Husbands, 1996; Lee, 2005; Lévesque, 2008). Genom att ställa frågor till olika källor kan varje källa tolkas och värderas. Därefter kan källorna jämföras och slutsatser dras (van Boxtel & van Drie, 2013, 2018).

För att tolka och värdera källor behöver elever få förståelse för att människor handlar utifrån sin tids värderingar och förutsättningar (van Drie & van Boxtel, 2008; Wineburg & Reisman; 2015). Denna *kontextualisering* innebär att kunna placera en historisk händelse, person eller ett fenomen i en tidsmässig, rumslig och social kontext för att kunna beskriva, förklara eller värdera det.

Eleverna behöver också lära sig att *argumentera* genom att stödja ett påstående om det förflutna med argument och bevis. Argumentation hör tätt ihop med att använda

källor, väga in olika tolkningar och ta hänsyn till motargument (van Drie & van Boxtel, 2008).

En grundläggande komponent i historiska resonemang som eleverna också behöver tillägna sig är *historiska begrepp* (van Drie & van Boxtel, 2008). De hör ihop med det historiska innehållet och sammanfattar bl.a. händelser, samhällsstrukturer, förändringsprocesser och epoker (Lee, 2005, 2017). En svårighet kan dock vara att begreppen över tid har skiftat innebörd även om de fortfarande används, vilket kan leda till olika tolkningar (Husbands, 1996).

De organiserande begreppen behöver eleverna bli medvetna om för att kunna organisera det historiska innehållet och skapa mening. Till skillnad från de historiska begreppen är de organiserande sällan synliga men ska genomsyra all historieundervisning. Till dessa begrepp räknas *kontinuitet och förändring, orsaker och konsekvenser* men också *historisk signifikans, bevis* och *historiskt perspektivtagande* (Lee, 2005, 2017; Lee et al., 1993; Lévesque, 2008; Seixas & Morton, 2013; VanSledright, 2011). De två första begreppen förekommer också som former för historiska resonemang och används därmed på två nivåer.

Komponenterna är inte tydligt avgränsade utan är beroende av varandra i olika grad. I vilken utsträckning de förekommer beror på uppgift, tillgänglig information samt elevers kunskap och erfarenhet. Genom analys av de komponenter elever använder i historiska resonemang och vad de gör med det historiska innehållet synliggörs elevers aktiva roll i lärandet (van Boxtel & van Drie, 2013, 2018). Historiskt resonerande erbjuder elever möjligheten att konstruera kunskap genom handling under mediering av språk och verktyg, vilket stämmer väl överens med antaganden i sociokulturella teorier (Dysthe, 2003; Säljö, 2005; van Drie & van Boxtel, 2008; van Boxtel & van Drie, 2018).

Inramning i historiespecifik litteracitet

I studien står också mellanstadieelevers användande av historiespecifik litteracitet i centrum. Vissa förutsättningar för denna är ämnesövergripande, t.ex. läs- och skrivförmåga, men också kunskap om ämnesspecifika särdrag krävs (Moje, 2008; Shanahan & Shanahan, 2012). I historiespecifik litteracitet ingår uttryck för temporalitet och kausalitet, användningen av abstraktioner och författarens position i en text (Schleppegrell, 2004). Hur dessa historiespecifika särdrag kommer till uttryck i elevernas egenproducerade texter har Coffin (2004, 2006) studerat och därvid identifierat en utvecklingsväg i skrivandet av historietexter med fokus på orsakssamband och, kopplat till detta, en lärandeväg in i historieämnet.

I skrivutvecklingen går elever gradvis från narrativt till analytiskt skrivande som omfattar olika textaktiviteter med olika funktioner. En textaktivitet kan bestå av en mening, ett stycke eller ett avsnitt och kan förkomma flera gånger (Coffin, 2004, 2006). I ungdomsskolans arbete med textaktiviteter ser Ledin et al. (2013) flera centrala utmaningar, bl.a. att göra elever förtrogna med textaktiviteten *förklaring* och med kombinationsmöjligheter för textaktiviteter.

På låg- och mellanstadiet skriver elever framför allt *självbiografiska och biografiska återberättelser*, men även *sekventiell historisk återberättelse* förekommer (Coffin, 2004, 2006). De går från att återge egna upplevelser vidare till historiska personers och grupperns liv och verk och slutligen till historiska skeenden. Ett viktigt steg är sedan textaktiviteten *kausal historisk återberättelse* (Malmbjers översättning, 2013) som elever brukar utveckla i slutet av mellanstadiet eller i början av högstadiet. I den introduceras förklaringar med kronologiskt stöd.

På högstadiet utvecklar elever mer abstrakta *förklarande textaktiviteter* (Coffin, 2004, 2006). Här förklaras skeenden, processer och strukturer, samband uttrycks och texten är inte kronologiskt bunden. Förklaringarna presenteras mer som fakta än tolkningar.

Först på gymnasiet förväntas elever utveckla *argumentation* och *diskussion* (Coffin, 2004, 2006). I ett historiespecifikt sammanhang argumenterar man för en tolkning, hypotes eller för en källas användbarhet medan det i diskuterande texter handlar om att granska, värdera och jämföra olika tolkningar, förklaringar och källor.

Tidigare forskning med fokus på historiedidaktik och historiespecifik litteracitet på mellanstadiet

Teman som historia och skrivande är välrepresenterade i tidigare forskning, medan historiskt resonerande förekommer sparsamt. Med utgångspunkt i sökningar i ERIC, PsychInfo och SwePub med fokus på kombinationer av begreppen *historia*, *grundskola*, *skriva* och *resonera* (inklusive alternativformer och engelska motsvarigheter) presenteras nedan ett urval med fokus på mellanstadieelevers förmåga till historiskt tänkande såsom det synliggörs i historiska resonemang respektive deras förmåga att uttrycka sig i historia. Även kedjesökningar utifrån referenser har gjorts.

Ur ett historiedidaktiskt perspektiv dominerar teorier om historiskt tänkande även om några studier har historiemedvetande som utgångspunkt (Hartsmar, 2001; Johansson, 2019; Rudnert, 2019). Ofta kombineras dessutom teorier om historiskt tänkande med ett sociokulturellt perspektiv (Björk et al., 2020; Staf, 2011, 2019; Stymne, 2017; Walldén & Lindh, 2021), liksom i föreliggande studie.

I många studier ses vidare lärande, språk och kommunikation som socialt situerade, vilket flera beskriver genom systemisk funktionell lingvistik (Björk et al., 2020; Edling, 2006; Staf, 2011, 2019; Stymne, 2017; Walldén, 2019, 2020a; Walldén & Larsson, 2021). Vi väljer dock att kombinera teorier om historiespecifik litteracitet med traditionell grammatisk analys med fokus på *temporalitet* och *kausalitet*, vilket bör kunna ge ett gemensamt metaspråk för lärare och elever.

Merparten av studierna är, liksom denna studie, praktknära klassrumsstudier. Ofta omfattar materialet deltagande observation, undervisningsmaterial och/eller elevtexter och ibland även intervjuer. Några studier bygger dock enbart på en materialtyp, t.ex. fokusgruppsamtal med elever (Rudnert, 2019) eller elevtexter (Björk et al., 2020; Samuelsson & Wendell, 2016, 2017).

Resonera i historia

Flera studier visar på utmaningar för mellanstadieelever vid historiska resonemang (Rudnert, 2019; Samuelsson & Wendell, 2016; Stymne, 2017). Tidsperspektivväxling från nutid till dåtid, vilket är centralt för förståelse av förändringar över tid, är exempelvis svårt för årskurs 4-elever (Stymne, 2017). Det kan bero på att historia ofta studeras kronologiskt, där det förflutna likställs med isolerade händelser, personer och föremål utan sammanlänkning över tidsperioder (Hartsmar, 2001). Yngre barn uppfattar dessutom till en början historisk tid som en enda dåtid. Efterhand som de möter historia på olika sätt utvecklas deras uppfattning av sekvenser och samtidighet men en nyanserad tidsuppfattning uppnås först i slutet av mellanstadiet (Rudnert, 2019).

Ytterligare en utmaning är kontextualisering. Barn i 10–12-årsåldern börjar visserligen föra in kontextualiseringar muntligt då de sorterar föremål kronologiskt (Rudnert, 2019) och kontextualiseringsförmågan ökar i elevers skriftliga uppgifter från årskurs 6 (Stymne, 2017). Kontextualisering framstår dock fortfarande som problematisk i det nationella provet i historia för årskurs 6 (Samuelsson & Wendell, 2016).

En annan utmaning är att gå från individnivå till samhällsnivå i resonemangen. Årskurs 4-elever beskriver vikingatiden med individfokus på konkreta personer och händelser (Stymne, 2017). Även årskurs 6-elever framhåller personers agerande i skriftliga resonemang i de nationella proven i historia. Svaren ligger antingen nära den traditionella bilden av orsakerna till de beskrivna historiska händelserna eller är mer generella med svag kontextualisering (Samuelsson & Wendell, 2017). Att föra resonemang på en strukturell nivå har dock visat sig utmanande även för äldre elever (Carretero et al., 1997; Halldén 1987, 1994).

Uttrycka sig i historia

Litteracitetsförväntningarna på elever i historieämnet förändras genom grundskolan. På mellanstadiet läser elever mestadels lärobokstexter (sekundärkällor) för att under högstadiet komplettera med allt fler historiska källor (Johansson, 2019; Staf, 2019). Texterna de läser påverkar förmågan att uttrycka sig i skrift (Taylor & Clarke, 2021). Bearbetningen av det lästa är avgörande för elevers textförståelse och förmåga att använda innehåll och form i eget skrivande (Bergh Nestlog, 2019). Bearbetningssättet verkar dock ha förändrats från självständigt arbete (Staf, 2011, 2019) till bearbetning genom interaktion med strukturerad hjälp att organisera det historiska innehållet (Egelström, 2019; Walldén, 2020a, 2020b; Walldén & Lindh, 2021).

Även språket i undervisningen påverkar utvecklingen av förmågan att uttrycka sig i historia. Problematiskt är att lärare, för att underlätta förståelsen när det historiska innehållet förklaras, ofta använder ett vardagligt språkbruk som inte självklart relateras till ämnesspecifikt språkbruk eller ämnesspecifika sätt att resonera (Egelström, 2019). I slutet av grundskoletiden förväntas elever dock kunna skriva förklarande och argumenterande historietexter (Staf, 2019).

Skrivandet under mellanstadiet begränsar sig dock framför allt till reproducerande texter (Edling, 2006; Hartsmar, 2001; Staf, 2011, 2019; Walldén, 2020a), kunskapslagring (Walldén & Lindh, 2021) och narrativt skrivande (Malmbjör, 2013; Staf, 2011, 2019). Trots det kan det historiska tänkandet ibland bli synligt i elevtexter (Björk et al., 2020).

För att utveckla sin förmåga att skriva analytiska och resonerande texter behöver elever emellertid vägledning (De La Paz & Felton, 2010; Husbands, 1996; Monte-Sano, 2011; Wissinger & De La Paz, 2016). Explicit undervisning om hur argumenterande historietexter skrivs hjälper 11–14-åriga elever att lära sig skriva texter där det historiska tänkandet blir mer synligt (Wissinger & De La Paz, 2016). Liknande resultat ger gymnasieundervisning om strategier för historiskt resonerande (De La Paz & Felton, 2010; Monte-Sano, 2011).

Sammanfattningsvis är forskning gällande mellanstadieelevers förmåga till historiskt resonerande sparsam, speciellt i svensk kontext. För att kunna resonera och uttrycka sig i historia behöver elever få lära sig hur man gör, precis som de behöver få explicit undervisning om och i historiskt tänkande. Det finns därför behov av studier där teorier om historiskt tänkande och historiespecifik litteracitet kombineras, vilket denna studie vill göra.

Metod och material

För att besvara forskningsfrågorna har en praktisknära forskningsansats, Educational design research, använts (Carlgren, 2011; McKenney & Reeves, 2014; van den Akker, 1999). Inför studien genomfördes två fokusgruppsamtal med SO-lärare på mellanstadiet för att utifrån deras erfarenheter kunna avgränsa forskningsobjektet. I samtalen framkom att lärarna upplever att resonerande är svårt för eleverna, speciellt skriftligt. Genom pilotstudien knöts kontakt med en av lärarna (L1) och med lärare (L2) genom ett befintligt samarbete dem emellan. Lärarna hade en uttalad vilja att utveckla undervisningen för att möjliggöra för elever att utveckla sin förmåga att resonera skriftligt, vilket gör urvalet av lärare målinriktat och strategiskt (Bryman, 2018). Tillsammans planerade lärarna för undervisning i två årskurs 5-klasser var. Det aktuella arbetsområdet var *maktkampen i Sverige under medeltiden*. 26 elever av 27 deltog i studien, 12 pojkar och 14 flickor.

Skolan, en låg- och mellanstadieskola med 382 elever, ligger i ett villaområde med några hyresbostäder i en större stad.² 7% av eleverna är födda utomlands eller har föräldrar som båda är födda utomlands. En av eleverna i klassen räknas till denna grupp men två elever får modersmålsundervisning.

Efter rektors, lärares, elevers och vårdnadshavares godkännande följde försteförfattaren de för studien planerade lektionerna med fokus på historiskt resonerande. Den

² Enligt *Sveriges Kommuner och Regioner*, en kommun med minst 50 000 invånare varav minst 40 000 invånare i den största tätorten.

deltagande observationen med ljudupptagning pågick under 12 veckor våren 2018. Detta gav möjlighet att följa utvecklingen över tid och ta del av dynamiken mellan elever och lärare (Cohen et al., 2018). Ljudupptagning gjordes även vid grupparbeten och diverse material samlades in (tabell 1). Arbetsområdet omfattade 15 lektioner där det historiska innehållet presenterades genom filmer, lärobokstexter, bilder och kartor. Innehållet bearbetades efterhand genom uppgifter, både i grupp och individuellt, muntligt och skriftligt. Uppgifterna följdes upp i helklass. Den större avslutningsuppgiften summerade arbetsområdet och gjordes först i grupper om 3–4 elever under lektion 12 och 13. Uppgiften består av tre frågor som eleverna skulle besvara genom att diskutera historiska begreppskort och lägga en begreppskedja. Utifrån den skrevs ett gemensamt svar. Lektion 14 gjorde eleverna samma uppgift individuellt men med de historiska begreppen samlade på ett papper. Eleverna hade möjlighet att skriva svaren med papper och penna eller ipad, men endast två elever valde ipad. Eleverna fick den tid de behövde och de flesta fortsatte att skriva under lektion 15. Båda lektionerna var cirka 40 minuter långa, varav cirka 15 minuter användes till uppgiftsgenomgång lektion 14.

Tabell 1. Sammanställning över det empiriska materialet.

Material	Dokumentation	Antal
Ljudupptagning	Helklasslektioner	15 st: 14 h 10 min
Ljudupptagning	Mindre gruppuppgifter	24 st: 4 h
Ljudupptagning	Avslutningsuppgift i grupper	7 st: 6 h 15 min
Elevtexter i grupp	Avslutningsuppgift	7 st
Elevtexter, individuella	Uppgift om Magnus Eriksson	6 st
	Uppgift om drottning Margareta och Kalmarunionen	5 st
	Avslutningsuppgift	6 st

Inga känsliga personuppgifter (t.ex. etnicitet eller religion) har insamlats eftersom fokus ligger på mönster i elevernas muntliga och skriftliga uttryck och inte på enskilda individer (Quennerstedt et al., 2014). Under studien har hänsyn tagits till de forskningsetiska riktlinjerna för konfidentialitet och nyttjande av materialet (Vetenskapsrådet, 2017). Det innebär bl.a. att informerat samtycke från elever, deras vårdnadshavare samt deltagande lärare inhämtats inför datainsamlingen. Alla elever har också fingerade namn. Från eleven som valde att inte delta har inget material insamlats och inget samtalsbidrag transkriberats. En datahanteringsplan har upprättats enligt gällande krav vid Jönköping University.

Försteförfattarens roll utvecklades från initialt både *outsider* och *insider*, till *inbetweener* (Milligan, 2016; Toy-Cronin, 2018). I början höll sig försteförfattaren som en outsider i bakgrunden och observerade lektionerna men kan samtidigt genom sin bakgrund som mellanstadielärare i SO-ämnena beskrivas som en insider. Då lärare och elever gav uttryck för att de upplevde det obekvämt att bli observerade, valde försteförfattaren att delta mer aktivt i undervisningen och gå runt och lyssna

på elevernas samarbete. Eleverna visade nyfikenhet på försteförfattaren och ställde personliga frågor, vilket bidrog till att försteförfattaren allteftersom kom att upplevas som en inbetween – inte en undervisande lärare utan en accepterad vuxen i klassrummet.

Analys

Ljudinspelningarna transkriberades ordagrant med fokus på innehållet, inte på uttal (jfr nivå 2, Linell, 1994). Tal återges på ett skriftspråksanpassat sätt och interpunktion används för att underlätta läsningen, samtidigt som tvekljud, hummanden och andra småord skrivs ut: "Han...eh...han uppfann fridslagarna." Transkriptionen resulterade i ett första urval av citat från samtal om historiskt innehåll. Elevernas skriftliga svar, i grupp och individuellt, skrevs av och samlades i ett dokument. Analysen har därefter skett i tre steg.

I steg ett ligger fokus på modellen för historiskt resonerande (van Boxtel & van Drie, 2013, 2018; van Drie & van Boxtel, 2008). En klassificerande analys (Merriam, 2009) utifrån de tidigare presenterade kategorierna i modellen gjordes av citaten från helklass- och gruppsamtalen och av de skriftliga uppgifterna för att identifiera vilka historiska resonemangsformer och komponenter som förekommer. Följande analys-exempel handlar om Birger Jarls införande av fridslagarna:

- L1: På olika sätt har vi kvar dom än idag. Det var kvinnofrid, om man skadade en kvinna på något sätt, då skulle man straffas, eller rövade bort eller [...] gifte bort mot hennes vilja.
Otto: Om det var en kille då?
L1: Ja, det var inte samma sak.
Otto: Nej...han var feminist! (Lektion 1)

Läraren beskriver hur samhället förändrades när gemensamma lagar infördes och för resonemang om kontinuitet och förändring. Samtidigt tyder Ottos reflektion på att han jämför medeltiden med nutid, d.v.s. likheter och skillnader. Tre komponenter används i samtalet. Som utgångspunkt för resonemanget används två källor: en lärobok och en film. Några historiska begrepp används av läraren och elevens reflektion visar på försök till kontextualisering.

I steg två och tre ligger fokus på historiespecifik litteracitet. I steg två analyserades samma material som i steg ett utifrån Coffins (2004, 2006) teorier om historiespecifika texter för att identifiera vilka textaktiviteter som förekommer i undervisningen (se exempel 7). För att synliggöra hur temporalitet och kausalitet kommer till uttryck i dessa textaktiviteter koncentrerades steg tre på en traditionell grammatisk analys (se exempel 9–12, 14).

Genom dessa analysnivåer vill vi visa hur historiskt resonerande kommer till uttryck i undervisningen både ur ett historiedidaktiskt perspektiv och ett historiespecifikt litteracitetsperspektiv. Resultatpresentationen är empirinära och avsikten är att ge en rik beskrivning av historiska resonemang i undervisningen.

Mellanstadieelevers förmåga att resonera historiskt

Förmågan att resonera historiskt förutsätter både förmågan till historiskt tänkande och till att uttrycka sig i historia (historiespecifik litteracitet).

Elevers uttryck för historiskt tänkande genom resonemang

I materialet visar eleverna prov på en begynnande förmåga till historiskt tänkande. Samtliga tre former av historiskt resonerande, kontinuitet och förändring, orsaker och konsekvenser samt likheter och skillnader, kommer till uttryck om än i olika hög grad. Resonemang om kontinuitet och förändring dominerar med fokus på förändring. De andra två resonemangsformerna förekommer oftast i kombination med resonemang om kontinuitet och förändring. Resonemang om likheter och skillnader förekommer minst och endast muntligt och oftast implicit.

Vid en närstudie av de komponenter som eleverna använder i sina historiska resonemang framkommer också en skillnad mellan muntligt och skriftligt. En muntlig bearbetning av ett historiskt stoff öppnar upp för en större rikedom i användning av komponenter.

Resonemang om kontinuitet och förändring

Nedanstående exempel ger inblick i ett resonemang med fokus på kontinuitet och förändring i ett samarbete kring frågan *Vad kan vi med hjälp av kartan veta om Hansan?* som eleverna förväntas lösa med hjälp av en karta över Hansan (sekundärkälla).

Exempel 1

- Fabian: Det här är alla hansestäder skulle jag tro och det här är lite hur de åkte.
Leila: ja men så här handelsresor. [...] Det här är vad man typ kan få om man åker till...
Fabian: Om man åker till Sverige kan man få pälsverk, hudar... [...]
Leila: Det är ju bara typ städer så här vid kusten som dom åker till.
Fabian: Det är ju dom som är med i Hansan. Man måste ju kunna åka på liksom [...] Hur reser man annars?
Leila: [...] Där är ett sigill som jag tror att man använde i Hansan.
Fabian: Ja, när man typ betalade så kanske man skulle ha typ som ett kvitto kanske.
Leila: Som ett bevis.
Fabian: Ja, på att man...
Leila: ...är med i Hansan.
Fabian: Ja, att man ha köpt... [...]
Leila: Oj Island! Tänk vad långt man skulle åka här! [...] Kan man frakta dom hästarna hela vägen hem sen?
Fabian: Då får man ha med sig mycket hästmat. Eller vad äter hästar? Knäckebröd och socker.
Leila: Fast dom kanske inte hade sockerbitar och knäckebröd på den tiden.
Fabian: Knäckebröd tror jag. Det är ju som torkat bröd. [...]
Leila: Varför heter det Hansan? [...] Fanns det fler handelsförbund? (Lektion 6)

Samtalet åskådliggör, utöver användning av sekundärkällan, komponenter som: historiska begrepp, argumentation, kontekstualisering och historiska frågor.

Även om mest vardagligt språk används förekommer också historiska begrepp: *handelsresor, handelsstäder, handelsförbund* och *sigill*. Genom samarbetet ges möjlighet att förklara historiska begrepp som är obekanta för eleverna. Innebörden av sigill blir i elevernas tolkning både ett kvitto på att varan är betald och ett bevis på att handelsmannen tillhör Hansan.

Vidare används komponenten argumentera på en enkel nivå. Leila konstaterar exempelvis att städerna låg vid kusterna, vilket Fabian förklarar och argumenterar för i frågeform.

En komponent som är svår för eleverna är kontekstualisering, men försök görs när eleverna provar att sätta in kartinformationen i den historiska kontexten. Leila funderar på hur hästarna kunde transporteras till Sverige, vilket leder in på vilken föda som fanns i Sverige under medeltiden.

I slutet av samarbetet väcks två nya frågor som inte besvaras vid detta tillfälle: *Varför heter det Hansan?* och *Fanns fler handelsförbund?* Samarbetet inleds och avslutas alltså med att historiska frågor ställs. Den historiska fråga som ges i uppgiften har lett fram till nya.

I de skriftliga resonemangen förekommer oftast inte lika många komponenter:

Exempel 2

Hansan var ett handelssystem, som olika städer var med i. Det var tyska köpmän som startade förbundet. Visby var en av de största handelsstäderna. (Grupp 5, avslutningsuppgiften)

I resonemanget används komponenterna använda källor, historiska och organiserande begrepp. Källan som eleverna använder är läroboken och svaret innehåller de historiska begreppen *Hansan, handelssystem, tyska köpmän* och *handelsstäder*. Samtidigt som de resonerar om kontinuitet och förändring används detta också som organiserande begrepp.

Resonemang om orsaker och konsekvenser

Även i de muntliga resonemangen om orsaker och konsekvenser används ofta fler komponenter än i de skriftliga. I följande helklassamtal följer läraren upp en gruppuppgift om vad Hansan var för något och för- och nackdelar med handelsförbundet:

Exempel 3

Love: Hansan är ett handelsförbund som uppfunnits av tyska köpmän.
L1: [...] Fabian?
Fabian: Hansan var i Norden och det var dom här Visby och Lübeck som var dom största eller några av dem tror jag. [...] Det blev ju så här billigare och säkrare [...]
L1: [...] Julia har du skrivit någonting annat?
Julia: Alla städer hade inte likadana varor. [...]

- L1: En fördel att man kunde få olika saker av varandra. Bra! [...]
Fabian: Hansan kunde hindra andra länder att handla med andra länder än de som är med i Hansan. [...] Det kan ju vara dåligt för alla länder, allt kanske inte finns inom Hansan. [...] Ifall man ville ha något så kanske man inte fick det. [...]
Henrik: Att man fick hjälp att försvara sig när man handlade. (Lektion 9)

Komponenterna som används är ställa frågor, använda källor, historiska begrepp, organiserande begrepp och argument. Eleverna har använt sekundärkällor: två kartor och läroboken. I samtalet används mest vardagligt språk men några historiska begrepp förekommer, t.ex. *handelsförbund* och *tyska köpmän*. Exempel på organiserande begrepp som förekommer är kontinuitet och förändring. När Fabian förklarar nackdelen med att Hansan kunde hindra handel med länder utanför Hansan för han in argumentation i samtalet.

I de skriftliga resonemangen om orsaker och konsekvenser används oftast färre komponenter än i de muntliga, som i grupp 4:s svar i avslutningsuppgiften. Där ska de *beskriva en konflikt eller flera konflikter (krig, slag eller familjebråk) som skedde under medeltiden*. I exemplet används sekundärkällor, d.v.s. läroboken i historia och filmer, och historiska och organiserande begrepp:

Exempel 4

Valdemar och Erik var avensjuka på kung birger. Så dom planera en fest som dom bjöd in kung Birger till. Nu börjar hátuna-leken som gick ut på att Valdemar och Erik skulle låsa in Birger och kräva makt av honom för att bli fri. Birger kunde aldrig riktigt glömma hutunaleken så han började planera Nyköpings gästabud. Birger bjöd in sina bröder till en fest. När festen var slut så gick bröderna och la sig, Men mitt i natten kommer kung birger in i rummet och tar med dom ner till källaren och låste in dom, och då svalt de igäll. (Grupp 4, avslutningsuppgiften)

Organiserande begrepp som används är t.ex. historiskt perspektivtagande. Valdemars och Eriks motiv anges vara avundsjuka, vilket läsaren implicit får förstå beror på att Birger hade mycket makt. Vad brödernas maktkamp fick för konsekvenser för Sverige som land nämns dock inte utan individnivån förblir den intressanta. Fokus på individnivå och ett kort tidsperspektiv är mycket vanligt i elevernas resonemang om orsaker och konsekvenser, både muntligt och skriftligt.

Resonemang om likheter och skillnader

Resonemang om likheter och skillnader förekommer enbart muntligt, t.ex. i helklassamtal när tidslinjen fylls på med personer och händelser som anses viktiga. Explicita jämförelser görs spontant i samtalen och vanligast är jämförelser mellan nutid och medeltid, exempelvis när läraren förklarar det historiska begreppet *sigill* och Fabian gör en koppling till nutida varumärkessymboler:

Exempel 5

- L1: Om man var riktigt rik och mäktig så hade man ett speciellt eget märke och det kallas för ett sigill. [...]

- Fabian: Adi Dassler har ett eget märke.
L1: Vad är det för något? [...]
Nino: Adidas.
L1: Adidas?
Fabian: Ja...A-d-i-d-a-ssler. [...] han grundade det med sin brorsa. [...] Han har ju ett eget sigill. (Lektion 5)

Den spontana jämförelsen kan bli en hjälp för klasskamraterna att förstå vad ett sigill var och dess betydelse. Samtidigt som samtalet åskådliggör likheter visar det också på en förändring, där medeltidens sigill har utvecklats till dagens varumärkessymboler.

Vid ett annat tillfälle tydliggörs en skillnad då en jämförelse görs mellan medeltid och vikingatid:

Exempel 6

- Otto: Trodde man fortfarande på asatron?
L1: Nej, det gjorde man inte.
Mateo: Det var ju för hur längesen som helst. Det var ju på vikingatiden.
L1: Det var vikingar ja. [...] sen kom ju den kristna tron till Sverige och då byggdes ju massa, massa kyrkor.
Mateo: Det var väl engelsmännen som förde hit den?
Love: Men det var någon...gubbe. [...]
L1: Tänker du på Ansgar? [...] han var tysk.
Henrik: Hur skulle dom kunna lyssna på honom då? [...] När man hade ifrågasatt dom, asagudarna då, han kunde bli halshuggen direkt, egentligen. (Lektion 11)

I resonemanget används flera historiska begrepp: *asatron*, *vikingatiden*, *vikingar*, *kristna tron*, *kyrkor*, *Ansgar* och *halshuggen*. Med hjälp av begreppen visas på skillnader mellan vikingatid och medeltid, men också på förändringar. Både på samhällelig och personlig nivå skedde förändringar som påverkade den fysiska miljön med nya byggnader men också levnadsregler och personlig tro. Ottos inledningsfråga leder till ett muntligt resonemang mellan fyra elever och läraren. I resonemanget väcks en rad tankar och nya historiska frågor: *Hur kom kristendomen till Sverige?*, *Hur gjorde sig en tysk förstådd?* och *Var det farligt att ifrågasätta asatron?* Frågorna visar samtidigt på en begynnande kontextualiseringsförmåga.

Elevers användning av historiespecifikt litteracitet

Skriftligt uttrycks elevernas historiska resonering mestadels i narrativ form. Den historiespecifika textaktiviteten biografisk återberättelse är vanligast, huvudsakligen med fokus på personer, även om berättelser om gruppers liv och verk förekommer. Sekventiell biografisk återberättelse förekommer inte men däremot några texter med kausal historisk återberättelse och därmed tecken på utveckling mot analytiskt skrivande:

Exempel 7

År 1350 kom pesten till Norden och många dog då minskade jordbruk och då minskade handeln och kungen kunde ej samla in lika mycket skatt till sin kassakista.

[...] 1364 så avsatte adeln Magnus och ersatte honom med en tysk furste. (Fabian, uppgift lektion 5)

Fabian beskriver Magnus Erikssons liv, men samtidigt antyds kausalitet då en konsekvens av digerdöden förklaras, både ur ett samhälleligt och ett personligt perspektiv. Textaktiviteten kan sägas vara kausal historisk återberättelse då förklaringar förs in med kronologiskt stöd. Kausal historisk återberättelse förekommer dock oftare muntligt än skriftligt i materialet. I följande exempel diskuteras giftermålet mellan blivande drottning Margareta, 11 år, och den norske kung Håkan, 23 år:

Exempel 8

- Carl: Jag tror inte att den där 11-åringen ville det så mycket.
L1: Nej, man kan ju tänka sig själv. Usch!
Mateo: Det var nog kungen som ville för han trodde inte dom skulle angripa Norge.
L1: Nej, men exakt! Så tänkte ju många då att vi gifter oss med den här mäktiga för då kanske vi håller sams och vi blir ännu mäktigare... (Helklassamtal, Lektion 3)

Kausalitet byggs här upp över flera samtalsturer genom Carls fundering över 11-åringens upplevelse. Förutom biografisk återberättelse innehåller möjligtvis den gemensamma argumentationen också textaktiviteten graderande förklaring eftersom två möjliga tolkningar jämförs i samtalet, att 11-åringen eller 23-åringen var drivande i skeendet.

Sättet att uttrycka historiespecifikt innehåll som temporalitet och kausalitet skiljer sig också åt mellan muntlig och skriftlig framställning men generellt sett finns utvecklingsmöjligheter för eleverna. I helklassamtal förekommer få uttryck för temporalitet bland eleverna medan läraren varierar uttrycken:

Exempel 9

- L1: Det **dröjde ett par hundra år** [utsträckning i tid; verb + nominalfras] **innan** [sekvensering; subjunktion] det **kom** [förändring; verb] en kvinna som **hette** [kontinuitet; verb] drottning Margareta. Hon **var** [kontinuitet; verb] den **första** [sekvensering; räkneord] drottningen. (Lektion 2)
Nino: Det **var** [kontinuitet; verb] bara kungar som **var** [kontinuitet; verb] med. (Lektion 2)

I gruppsamtalen varierar andelen och typen av temporal uttryck beroende på samtalsämne. I Leilas och Fabians samtal till exempel (exempel 1) återfinns få temporal uttryck, förutom ett antal tillståndsverb som främst används för att beskriva kartan och något enstaka processverb som betecknar kontinuitet kopplad till det historiska innehållet. I Henriks och Einars samtal om Magnus Eriksson däremot ligger temporalitet i fokus i samtliga satser:

Exempel 10

- Henrik: Eller var det när han var liten eller vuxen?
Einar: Jag tror att det var när han var vuxen. [...] Pesten kom 1350 och han blev kung när han var tre år, så då var han vuxen.

- Henrik: Ja, det var han då.
Einar: Digerdöden kom 1350.
L3: Ja, digerdöden kom kring 1350 och här står att han övertog regeringsmakten 1332.
Einar: Så då var han vuxen. (Lektion 5)

I elevernas skriftliga alster ökar variationen och nyanseringen av temporala uttryck. I grupptexterna lyfts olika typer av temporala betydelser: kronologi (förändring och sekvensering) och tidpunkt. Fokus på händelseflödet understryks av att satser ofta skrivs i följd, ibland utan textsammanbindande uttryck, ibland koordinerade med *och* eller i form av satsradning. Vanligt är också att händelseflödet understryks genom att verbfraser koordineras:

Exempel 11

När festen var slut så gick bröderna och la sig, Men mitt i natten kommer kung birger in i rummet och tar med dom ner till källaren och läste in dom, och då svalt de igäll. (Grupp 4, avslutningsuppgiften)

I texten kan också en viss inlevelse anas genom användningen av historiskt presens.

En större variation och nyansering av temporala uttryck finns även i de individuella texterna, t.ex. i texten där Henrik uttrycker temporalitet på fyra sätt:

Exempel 12

När **Albrekt av Mecklenburg regerade** [utsträckning i tid, bisats] i Sverige så **ville** [tillstånd; verb] dom svenska stormännen köra ut honom så dom **vände** [kronologi med fokus på förändring; verb] sig till den danska drottningen margareta **dotter till den danske kungen Valdemar Atterdag**. [tillstånd; substantivfras som apposition] (Henrik, avslutningsuppgiften)

När det gäller kausalitet däremot möjliggör muntliga resonemang en högre komplexitet än vad elever verkar kunna åstadkomma skriftligt. Ett kausalt innehåll byggs ofta upp gemensamt över flera samtalsturer, som i exempel 8.

I skrift är variationen stor mellan eleverna med allt från oklara samband, som ställer stora krav på läsaren, till att kausaliteten tydliggörs med hjälp av explicita uttryck. I Valeries text förblir exempelvis argumentet för det inledande påståendet outtalat genom avsaknaden av exempel på den aviserade förändringen:

Exempel 13

Handeln förenarades både bra och dåligt under medeltiden. I Tyskland fanns en stad där väldigt många reste till. Under resorna ditt man skulle kunde vara väldigt farliga man kunde få sjösjuka. (Valerie, avslutningsuppgiften)

Sammanhanget med de efterföljande meningarna förblir dessutom otydlig. Utgör farliga resor och sjösjuka exempel på negativa konsekvenser av handelns förändring? Inte heller förutsättningen för dessa konsekvenser, nämligen att det handlar om handelsresor på hav, explicit görs.

Den kausala relationen framgår dock ibland tydligare, ibland explicit verbaliserad, ibland underförstådd:

Exempel 14

Magnus Ladulås betyde mycket för folket under medeltiden, han så kallade låste ladorna **för att** [subjunktion] inte alla adelsmän skulle ta all mat från bönderna. (Grupp 6, avslutningsuppgiften)

Läsaren förväntas tolka in kausaliteten mellan huvudsatserna utan stöd av bindeord.

Slutsatser och diskussion

Studiens resultat vad gäller egenskaper hos muntligt och skriftligt resonerande bland årskurs 5-elever ger upphov till reflektioner om hur det muntliga och skriftliga kan stötta varandra och förslag på didaktiska implikationer. Även den praktiktäna ansatsen ger upphov till reflektion.

Diskussion och didaktiska implikationer

Studiens huvudresultat är att årskurs 5-elever kan föra enkla former av historiska resonemang, oftast på individnivå. Elevtexterna är narrativa även om tecken på mer analytiskt skrivande finns. Mer specifikt förblir temporala relationer och inte minst kausala samband mellan skeenden ofta vaga.

Samtliga tre former av historiska resonemang kommer till uttryck i undervisningen, men vissa komponenter i resonemangen visar sig dock svåra för eleverna, t.ex. kontextualisering och argumentation, vilket stämmer överens med tidigare studier (Samuelsson & Wendell, 2016; Stymne, 2017). Dessa komponenter ställer stora krav på kunskaper som ännu inte är rimliga att förvänta sig hos årskurs 5-elever.

Eleverna gör dock försök att leva sig in i historiska situationer och föra in argument i resonemangen, vilket blir särskilt tydligt i samband med att de ställer historiska frågor (exempel 1 och 6). Det sker emellertid endast muntligt, vilket understryker vikten av samtalsmöjligheter för att öppna för elevinitierade historiska frågor. Att i uppgifter använda olika källor där fler perspektiv synliggörs kan vidare stödja eleverna i att utveckla kontextualiseringsförmågan.

De flesta elevtexterna i studien är narrativa och reproducerande och skrivs för att sammanställa information (se också Edling, 2006; Hartsmar, 2001; Staf, 2011, 2019; Walldén, 2020a; Walldén & Lindh, 2021). I avslutningsuppgiften förekommer dock även uttryck för elevernas reflektioner – en del enkla och vardagliga, andra mer historiespecifika.

Progressionen har gått via aktiv bearbetning av det historiska innehållet tillsammans med klasskamrater, både muntligt och skriftligt, genom uppgifter som syftat till att skapa förutsättningar för reflektion och diskussion till besvarande av frågor med hjälp av begreppskort. För eleverna och lärarna i studien var detta ett nytt sätt att arbeta som bidrog till att elevernas uppmärksamhet riktades mot ett alltmer analytiskt tänkande.

I studien domineras elevernas resonemang av individperspektiv, vilket bekräftar resultat i tidigare studier (Carretero et al., 1997; Halldén 1987, 1994; Samuelsson & Wendell, 2017; Stymne, 2017). För att utveckla de historiska resonemangen och den historiespecifika litteraciteten behöver resonemang om orsaker och konsekvenser vidgas till att tydligare inbegripa strukturella perspektiv. För att eleverna ska bli mer förtrogna med komplexa textaktiviteter behöver dessutom mottagaranpassning lyftas explicit, t.ex. vilka led som behöver finnas med i enkel argumentation för att tankegångar ska vara möjliga att följa för mottagaren. På detta sätt kan elever även få stöd att gå från det återberättande, narrativa skrivandet till ett mer analytiskt historiskt resonerande (De La Paz & Felton, 2010; Husbands, 1996; Monte-Sano, 2011; Wissinger & De La Paz, 2016). Utvecklingen mot behärskning av komplexa textaktiviteter verkar också kunna stödjas genom samtalsmöjligheter. Exempelvis förekommer fler fall av komplexare textaktiviteter just i muntliga sammanhang.

Uttryck för temporala relationer och inte minst kausala samband förblir ofta vaga. För att stödja elevernas förståelse av temporala relationer och kausala samband och deras möjlighet att nyanserat uttrycka dem behöver resonemang som byggs upp muntligt i undervisningen explicitgöras och exempel ges på hur relationerna kan verbaliseras.

Resultatet i studien ligger i linje med tidigare forskning. På ett teoretiskt plan framgår dock ett tydligt behov av att kombinera teorier om historiskt resonerande där historiskt tänkande kommer till uttryck (van Boxtel & van Drie, 2013, 2018; van Drie & van Boxtel, 2008) och sådana om historiespecifika texter (Coffin, 2004, 2006). Bara så kan relationen fångas mellan förmågan till historiskt tänkande och förmågan att uttrycka sig i historia, vilka båda är nödvändiga för förmågan att resonera i historia.

Studien visar att undervisningen framför allt har ett historiedidaktiskt fokus på hur resonemang förs trots lärarnas föresats under planeringsfasen att låta eleverna specifikt studera hur språket används (Hugo, 2022). Med ett större fokus på ett historiespecifikt litteracitetsperspektiv bör elevers utvecklingsbehov bättre kunna identifieras och stödjas.

Metoddiskussion

Studien bygger på ett begränsat material då två lärare och en klass deltog, vilket gjorde att försteförfattaren kunde ha ett nära samarbete med lärarna. På så vis kom försteförfattaren praktiken nära och en fördjupad relation kunde etableras mellan forskare och undersökningsobjektet, vilket är nödvändigt för att uppnå hög vetenskaplig nivå (Anderberg, 2016; Carlgren, 2020). Närheten förstärktes av att försteförfattaren gick från att vara både en insider och outsider till att gradvis bli en inbetween. Försteförfattaren fördjupade sig i teorier om historiskt tänkande och historiespecifik litteracitet vilket tillsammans med förtrogenheten med praktiken gjorde det möjligt att vidga och fördjupa förståelsen för historieundervisningen. Den dubbla rollen som både lärare och forskare, som försteförfattaren hade, kommer förmodligen bli allt

vanligare då allt fler verksamma lärare får möjlighet att forskarutbilda sig (Carlgren, 2020).

Småskaliga och praktikinrä studier, som den här, kan valideras mot praktiken (Larsson, 2005, 2009). Resultatet i denna studie har återkopplats till verksamma lärare, vilka gav positiv respons på relevansen. Resultatet har också validerats mot forskarvärlden genom konferenspresentation då värdefulla synpunkter mottogs. Dessutom bekräftar delar av studiens resultat tidigare studier samtidigt som nya resultat framkommit.

I artikeln har synliggjorts, ur både ett historiedidaktiskt och ett historiespecifikt litteracitetsperspektiv, vilka möjligheter årskurs 5-elever erbjuds att resonera historiskt i historieundervisningen. Det är dock områden i fortsatt behov av forskning i svensk kontext, framför allt med fokus på dessa områden i kombination. Studien väcker bland annat en nyfikenhet på om och hur ett explicit arbete med textaktiviteter och uttryck för temporalitet och kausalitet kan stödja historiskt resonerande hos mellanstadieelever.

Författarbiografi

Heléne Hugo är doktorand i pedagogik med inriktning mot didaktik vid Jönköping university. Hennes forskningsintresse är undervisning, lärande och elevers litteracitetsutveckling inom de samhällsorienterande ämnena och svenskämnet. Parallellt med forskarutbildningen undervisar hon också på mellanstadiet.

Elisabet Sandblom är universitetslektor i svenska, inriktning didaktik. Hennes forskningsintresse rör samspelet mellan språkets olika nivåer och språkets användning i skriftligt och muntligt språkande, digitalt och analogt, med fokus på relationen mellan språkanvändning och situativ kontext. Av speciellt intresse är begrepp som *mångfald*, *inkludering*, *jämlikhet* och *digitalisering*.

Anders Dybelius är universitetslektor vid Jönköping University. Han disputerade vid Göteborgs universitet på en avhandling om historiedidaktik och historiebruk. Han har lärarexamen mot grundskolans senare år och gymnasieskolan i historia och samhällskunskap. Hans forskningsområde är 1700-, 1800-, och 1900-talshistoria. Utöver det forskar Anders inom historiedidaktik och har inom området publicerat flertalet artiklar.

Referenser

- Anderberg, E. (2016). Introduktion – att komma nära vad som faktiskt sker. I E. Anderberg (Red.), *Skolnära forskningsmetoder* (s. 15–26). Studentlitteratur.
- Bergh Nestlog, E. (2019). Ämnesspråk – en fråga om innehåll, röster och strukturer i ämnestexter. *HumaNetten*, 42, 9–30. <https://doi.org/10.15626/hn.20194202>
- Björk, O., Nolgård, O. & Nygren, T. (2020). Barn skriver historia: En studie av fjärdeklassares skrivande i historieämnet. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 10(2), 73–106. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/21961/20803>

- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3. uppl.). Liber.
- Carlgren, I. (2011). Forskning ja, men i vilket syfte och om vad? Om avsaknaden och behovet av en ”klinisk” mellanrumsforskning. *Forskning om undervisning och lärande* (5), 65–79.
- Carlgren, I. (2020). Lärarna – problem eller lösning? *Pedagogisk forskning i Sverige* 25(4), 104–111. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/2717/2380>
- Carretero, M., Lopéz-Manjón, A. & Jacott, L. (1997). Explaining historical events. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 245–253. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(97\)89732-7](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(97)89732-7)
- Coffin, C. (2004). Learning to write history: the role of causality. *Written Communication*, 21(3), 261–289. <https://doi.org/10.1177%2F0741088304265476>
- Coffin, C. (2006). *Historical discourse: The language of time, cause and evaluation*. Continuum.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th rev. ed.). Routledge.
- Counsell, C. (2011). Disciplinary knowledge for all, the secondary history curriculum and history teachers’ achievement. *The Curriculum Journal*, 22(2), 201–225. <https://doi.org/10.1080/09585176.2011.574951>
- De La Paz, S. & Felton, M. F. (2010). Reading and writing from multiple source documents in history: Effects of strategy instruction with low to average high school writers. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 174–192. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.001>
- Dysthe, O. (2003). Om sambandet mellan dialog, samspel och lärande. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (s. 7–27). Studentlitteratur.
- Edling, A. (2006). *Abstraction and authority in textbooks. The textual paths towards specialized language* [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. DiVA. <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:168583/FULLTEXT01.pdf>
- Egelström, M. (2019). *Samma lärare – olika praktiker? En studie av literacy och meningsskapande i grundskolans tidiga ämnesundervisning* [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. DiVA. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1294719/FULLTEXT01.pdf>
- Halldén, O. (1987). Om elevers förståelse av historieundervisning. I M. Angvik (Red.), *Historiedidaktik i Norden* 3 (s. 146–153). Bergen Lärarhögskola.
- Halldén, O. (1994). On the paradox of understanding history in an educational setting. I G. Leinhardt, I. L. Beck & C. Stainton (Red.), *Teaching and learning in history* (s. 27–46). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hartsmar, N. (2001). *Historiemedvetande. Elevers tidsförståelse i en skolkontext* [Doktorsavhandling, Lärarhögskolan i Malmö]. DiVA. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404481/FULLTEXT01.pdf>
- Hugo, H. (2022). Lärare i årskurs 5 planerar historieundervisning med fokus på skriftliga resonemang. *Acta Didactica Norden*, 16(3), 1–22. <https://doi.org/10.5617/adno.8612>
- Husbands, C. (1996). *What is history teaching? Language, ideas and meaning in learning about the past*. Open University Press.
- Johansson, P. (2019). *Lära historia genom källor. Undervisning och lärande av historisk källtolkning i grundskolan och gymnasieskolan* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. DiVA. <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1346457/FULLTEXT01.pdf>
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 25(1), 16 – 35. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:245080/fulltext01>
- Larsson, S. (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education*, 32(1), 25 – 38. <https://doi.org/10.1080/17437270902759931>
- Ledin, P., Holmberg, P., Wirdenäs, K. & Yassin, D. (2013). Skrivundervisning i skolan bör ha tydliga mål. TOKIS: En skrivpedagogisk modell för textaktiviteter och textsamtal i skolan. *Resultatdialog 2013*, (s. 89–101). https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b8d/1529480532784/Resultatdialog_VR_2013.pdf
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: understanding history. I S. M. Donovan & J. D. Bransford (Red.), *How students learn: History in the classroom* (s. 31–77). The National Academies Press.
- Lee, P. (2017). History education and historical literacy. I I. Davies (Red.), *Debates in history teaching* (2a uppl., s. 55–65). Routledge.
- Lee, P., Ashby, R. & Dickinson, A. (1993). Progression in children’s ideas about history. Project CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches: 7 to 14). Draft. *The Annual Meeting of the British Educational Research Association*. (Liverpool, England, United Kingdom, September 11, 1993). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED388531.pdf>
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically. Educating students for the twenty-first century*. University of Toronto Press.

- Linell, P. (1994). *Transkription av tal och samtal: teori och praktik* (Arbetsrapporter från tema K nr.9). Linköpings universitet.
- Malmbjör, A. (2013). Att skriva i skollämnat historia. I D. Ludvigsson (Red.), *Kritiska perspektiv på historiedidaktiken* (s. 49–69). Historielärarnas förening. http://media.historielararna.se/2016/06/Ludvigsson_AoH-2013-2-Hel.pdf
- McKenney, S. & Reeves, C. T. (2014). Educational design research. I J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen & M. J. Bishop (Red.), *Handbook of research on educational communications and technology* (s. 131–140). Springer-Verlag.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Milligan, L. (2016). Insider-outsider-inbetween? Researcher positioning, participative methods and cross-cultural educational research. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(2), 235–250. <https://doi.org/10.1080/03057925.2014.928510>
- Moje, E. B. (2008). Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: a call for change. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(2), 96–107.
- Monte-Sano, C. (2011). Beyond reading comprehension and summery: learning to read and write in history by focusing on evidence, perspective, and interpretation. *Curriculum Inquiry*, 41(2), 212–249. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2011.00547.x>
- Quennerstedt, A., Harcourt, D. & Sargeant, J. (2014). Forskningsetik i forskning som involverar barn. Etik som riskhantering och etik som forskningspraktik. *Nordic Studies in Education*, 34(2), 77–93. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2014-02-02>
- Rudnert, J. (2019). *Bland stenyxor och tv-spel. Om barn, historisk tid och när unga blir delaktiga i historiekulturen* [Doktorsavhandling, Malmö universitet]. DiVA. <http://mau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404408/FULLTEXT01.pdf>
- Samuelsson, J. & Wendell, J. (2016). Historical thinking about sources in the context of a standards-based curriculum: A Swedish case. *The Curriculum Journal*, 27(4), 479–499. <https://doi.org/10.1080/09585176.2016.1195275>
- Samuelsson, J. & Wendell, J. (2017). ‘Because Christian was mean and killed innocent people!’: Swedish primary school students’ causal reasoning about the origins of the nation. *Education 3–13*, 45(5), 629–644. <https://doi.org/10.1080/03004279.2016.1154084>
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. Routledge.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The big six. Historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Shanahan, C. & Shanahan, T. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1), 7–18.
- Shemilt, D. (1983). The devil’s locomotive. *History and Theory*, 22(4), 1–18.
- Skolverket. (2017). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Reviderad 2017. Skolverket.
- Staf, S. (2011). *Att lära historia i mellanstadiet. Undervisningsresurser och elevtexter i ett medeltidstema* [Licentiatuppsats, Stockholms universitet]. DiVA. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:463567/FULLTEXT02>
- Staf, S. (2019). *Skriva historia. Literacyförväntningar och elevtexter i historieämnet på mellan- och högstadiet* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. GUPEA. <http://hdl.handle.net/2077/60279>
- Stymne, A.-C. (2017). *Hur begriplig är historien? Elevers möjligheter och svårigheter i historieundervisningen i skolan* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. DiVA. <https://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1095463/FULLTEXT01.pdf>
- Säljö, R. (2005). *Lärande & kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Norstedts Akademiska Förlag.
- Taylor, L. & Clarke, P. (2021). We read, we write: Reconsidering reading-writing relationships in primary school children. *Literacy*, 55(1), 14–24.
- Toy-Cronin, B. (2018). Ethical issues in insider-outsider research. I R. Iphofen & M. Tolich (Red.), *The Sage handbook of qualitative research ethics* (s. 455–468). Sage Publications.
- van Boxtel, C. & van Drie, J. (2013). Historical reasoning in the classroom: What does it look like and how can we enhance it? *Teaching History*, 150, 44–52. <https://search.proquest.com/docview/1325039017?accountid=11754>
- van Boxtel, C. & van Drie, J. (2018). Historical reasoning: Conceptualizations and educational applications. I S. A. Metzger & L. McArthur Harris (Red.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (s. 149–176). Wiley-Blackwell.

- van den Akker, J. (1999). Principles and methods of development research. I J. van den Akker, R. M. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen & T. Plomp (Red.), *Design approaches and tool in education and training* (s. 1–14). Springer-science+Business Media, B.V.
- van Drie, J. & van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing student's reasoning about the past. *Educational Psychological Review*, 20, 87–110. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>
- VanSledright, B. A. (2002). Fifth graders investigating history in the classroom: Results from a researcher-practitioner design experiment. *The Elementary School Journal*, 103(2), 131–160.
- VanSledright, B. A. (2011). *The challenge of rethinking history education: On practices, theories, and policy*. Routledge.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf
- Walldén, R. (2019). *Genom genrens lins. Pedagogisk kommunikation i tidigare skolor* [Doktorsavhandling, Malmö universitet]. DiVA. <http://mau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404469/FULLTEXT01.pdf>
- Walldén, R. (2020a). "It was the Trolle thing." Negotiating history in grade 6: A matter of teachers' text choice. *Linguistics and Education*, 60, 1–10. <http://mau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1484115/FULLTEXT01.pdf>
- Walldén, R. (2020b). Envisioning history: Shaping literacy practices in the teaching of the early modern period in grade 6. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1–26. <http://mau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1511251/FULLTEXT01.pdf>
- Walldén, R. & Larsson, P. N. (2021). "Can you take a wild guess?" Using images and expanding knowledge through interaction in the teaching and learning of history. *Linguistics and Education*, 65, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2021.100960>
- Walldén, R. & Lindh, C. (2021). Skrivpraktiker i historieämnet: Strukturerat textarbete i undervisning om Vasatiden. *Nordidactica*, 11(1), 54–79. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/22090/20399>
- Wineburg, S. & Reisman, A. (2015). Disciplinary literacy in history. A toolkit for digital citizenship. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 58(8), 636–639. <https://doi.org/10.1002/jaal.410>
- Wissinger, D. R. & De La Paz, S. (2016). Effects of critical discussions on middle school students' written historical arguments. *Journal of Educational Psychology* 108(1), 43–59. <https://doi.org/10.1037/edu0000043>