

Skriva historia

Skriva historia

Literacyförväntningar och elevtexter i historieämnet
på mellan- och högstadiet

Susanne Staf



GÖTEBORGS UNIVERSITET
ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

© SUSANNE STAF, 2019
ISBN 978-91-7346-520-5 (tryckt)
ISBN 978-91-7346-521-2 (pdf)
ISSN 0436-1121

Avhandlingen finns även i fulltext på:
<http://hdl.handle.net/2077/60279>

Prenumeration på serien eller beställningar av enskilda exemplar skickas till:
Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 405 30 Göteborg, eller till
acta@ub.gu.se

Foto: Hanna Sandgren

Tryck: Brand Factory AB, Kålleröd, 2019

Abstract

Title: Writing history – literacy expectations and students' texts in compulsory school history
Author: Susanne Staf
Language: Swedish with an English summary
ISBN: 978-91-7346-520-5 (tryckt)
ISBN: 978-91-7346-521-2 (pdf)
ISSN: 0436-1121
Keywords: Subject-specific literacy, history, semiotic resources, text production, national tests, appraisal, historical voice

The importance of developing subject-specific literacy is emphasized in linguistic and didactic studies. This thesis contributes to the knowledge on literacy in compulsory school history, by comparing expectations for reading and text production in school years 4 and 9, as expressed through tasks and texts. The thesis consists of three empirical studies, where the first concerns text production in year 4 (students 10–11 years of age), while studies two and three concern the national tests for year 9 (15–16 years of age), 2013.

Study 1 analyses the resources for text production in a year 4 class producing history booklets on the Middle Ages. The results reveal that the resources represent two divergent teaching aims: a written practice aiming at critical awareness and an oral practice maximizing engagement and empathy.

Study 2 is a critical analysis comparing subject-specific literacy expectations in the national tests for history and geography for year 9, 2013. The demands for reading longer, coherent texts are low, while the expectations for text production show the reverse pattern, with surprisingly extensive demands for writing explanations and arguments.

Study 3 analyses responses to a test task prompting students to critically evaluate historical documents on child labour as sources for writing. The analysis illustrates how 29 students use of appraisal resources affect the historical voice characterizing the texts in each group.

In sum, the results confirm previous studies by showing that the literacy expected in year 9 is considerably more subject specific than in year 4. The results reveal that students are expected to shift from retelling to discussing, explaining and evaluating historical events, a widening of the writing repertoire known from international studies, but new to Swedish studies. A general conclusion is that compulsory school teaching would benefit from focusing more on how different semiotic resources are meant to support students' text production, as well as strengthening their awareness of subject-specific features.

Innehåll

FÖRORD	11
1. INLEDNING	13
Varför studera literacyförväntningar i historia?	15
Regentlängder och källkritik – om skolämnets framväxt	17
Lpo94 – ämnesbeteckningar och strävansmål	18
Lgr11 – en disciplinärt inriktad kursplan	19
Från strävansmål till ämnesspecifika förmågor.....	21
Syfte och frågeställningar	22
Avhandlingens disposition.....	23
2. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER.....	25
Sociokulturella perspektiv på språk och lärande.....	25
Literacybegreppet	26
Två forskningstraditioner om literacy	27
Literacy som didaktiskt begrepp	28
Sociosemiotik och SFL.....	29
En dialogisk syn på språk och kommunikation.....	30
Röstbegreppet	31
Sammanfattning.....	31
3. TIDIGARE FORSKNING.....	33
Vad är ämnesspecifik literacy?.....	33
Historieämnet i internationell språkforskning	35
Historieämnet i kontrast till andra ämnesdiskurser	36
Från återberättande till tolkningar av det förflutna	36
Coffins analys av historieämnets skrivdiskurs.....	38
Genrepedagogikens modell för skrivundervisning.....	38
Språkvetenskapliga studier av det svenska historieämnet	39
Från vardagsspråk till ämnesspecifikt språkbruk.....	39
Läsförståelse och textsamtal på gymnasiet	40
Internationella historiedidaktiska studier	41
Historiskt tänkande hos noviser och experter	42
Historiskt resonerande som en aktivitet	42
Skrivandets funktion i historieundervisningen.....	43
Historiedidaktiska studier om det svenska historieämnet.....	45
Det narrativa mellanstadiet	45
Historisk källkritik på mellanstadiet.....	46
Essäfrågor och orsaksförklaringar – skrivande på högre stadier	47

Geografiämnets literacy – från blindkartor till hållbar utveckling	49
Forskning om skrivuppgifter	51
Sammanfattning.....	52
4. STUDIERNAS MATERIAL OCH METODER.....	55
En avhandling, två stadier och tre studier	55
Studie 1. Att lära historia i mellanstadiet	56
Material.....	57
Metoder.....	58
Ämnesproven för årskurs 9	62
Studie 2. Geografi och historieämnenas literacy på prov.....	63
Samförfattande.....	63
Material.....	64
Metod	64
Studie 3 Att resonera med rätt röst	64
Material.....	65
Metod	66
Etiska överväganden.....	67
Studie 1.....	67
Studie 2.....	68
Studie 3.....	68
Metodiska överväganden.....	69
Reflexivitet.....	70
5. SAMMANFATTNING AV DELSTUDIERNA	73
Studie 1 Att lära historia i mellanstadiet	73
Studie 2 Geografi och historieämnenas literacy på prov.....	75
Studie 3 Att resonera med rätt röst	77
6. SLUTSATSER OCH DISKUSSION	81
Förväntningar på läsning och textproduktion	81
Från lärobokstext till historiska källor.....	81
Från faktatexter om historia till historiska förklaringar.....	82
Från egen bildproduktion till skriftlig bildtolkning.....	83
Från textreproduktion till textproduktion	84
Från formalia till historiskt tänkande – vilka aspekter av elevtexterna värderas?.....	85
Diskussion	86
Vilket historieämne materialiseras i ämnesprovet?.....	87
Det narrativa vs det diskursiva historieämnet.....	89
Ett textfritt literacybegrepp?	90
SUMMARY	95

Introduction	95
Research aims.....	96
Theoretical perspectives	97
Previous research.....	97
Data and methods	98
Summaries of the studies	99
Study 1 Learning history in middle school (2011).....	99
Study 2 Putting students' geographical and historical literacy to the test (2018).....	101
Study 3. Reasoning with the right voice (2019)	101
Conclusion.....	102
REFERENSER	105

Tabell- och figurförteckning

Tabell 1. Delstudiernas syfte, material och metoder.....	56
Tabell 2. Analysmaterial studie 1	58
Tabell 3. Analysmaterial studie 2	64
Table 1. Overview of data and method of analysis.....	99

Avhandlingens delstudier

1. Staf, Susanne. 2011. *Att lära historia i mellanstadiet. Undervisningsresurser och elevtexter i ett medeltidstema*. (Licentiatuppsats). MINS 61. Stockholm: Stockholms universitet.
2. Staf, Susanne, & Nord, Andreas. 2018. Geografi- och historieämnenas literacy på prov. En kritisk analys av literacyförväntningar i två nationella prov för samhällsorienterande ämnen för årskurs 9. I: Daniel Wojahn, Charlotta Seiler Brylla & Gustav Westberg (red.), *Kritiska text- och diskursstudier*. Text- och samtalsstudier från Södertörns högskola 6. Huddinge: Södertörns högskola. S. 217–249.
3. Staf, Susanne. 2019. Att resonera med rätt röst. En analys av källkritiska elevresponser i ett nationellt historieprov för årskurs 9. Submitted 19 06 19.

Förord

Förord hur skriver man ett sådant? Efter år av forskarutbildning och åtskilliga timmar av läsning och skrivande borde det vara en barnlek. Mycket ger sig eftersom listan på alla man vill tacka är lång och utrymmet begränsat. Men så minns man de som sagt att de läser förord och referenslista för att avgöra om de vill läsa resten av texten och inser att det är läge för skärpning.

Och visst finns det recept att följa. Tacka alla - men bli inte för långrandig. Skriv gärna roligt och lagom personligt. En dikt kan vara fint, särskilt om man är svensklärare. Det kan också vara bra att ha en metafor som binder samman texten, gärna ett äventyr, en bergochdalbana eller en resa som ger anledning att blicka bakåt och framåt. Jag prövar utan. Det är hög tid att tacka alla som bidragit till arbetet.

Andreas Nord & Olof Franck har varit mina handledare under de fem år som avhandlingsarbetet pågått. A & O, det går inte att sammanfatta vad ni bidragit med eller det sätt på vilket ni gjort det. Ni har med råge levt upp till era initialer. Tack, Andreas för samskrivande och för all digital ”bisträckning”, ett ord som inte på långt när täcker din insats. Tack, Olof för ditt arbete med de många rutiner som reglerar en forskarutbildning och för skrivarveckorna på Gullbrannagården. Ni har varit ett ”dream team”.

Under forskarutbildningsåren har jag haft förmånen att tillhöra två arbetsplatser. Tack alla före detta och nuvarande kollegor på Institutionen för didaktik och pedagogik och Göteborgs stads Center för Skolutveckling för samarbete, stöd och uppmuntran under doktorandtiden. Utan kollegor ingen avhandling.

På IDPP har Anna-Maria Hipkiss och Anna-Lena Lilliestam alldeles särskilt bidragit till avhandlingsarbetet. Tack Anna-Maria för din akademiska klokskap, för kommentarer och för roligt sällskap på resor till Sydney och Kapstaden. Tack Anna-Lena för att du generöst delat med dig av dina kunskaper om historiedidaktik och för allt annat förstås. Ikväll blir det bad! Ett stort tack också till mina rumsgrannar och doktorandkollegor på IDPP, Katarina Dahlbäck och Eva Borgfeldt för samtal och gemensamma upplevelser. Tack också till Rebecca Hall Namanzi och Kristina Sörensen för det sätt på vilket ni bistått med ”det praktiska” som är lätt att ta för givet.

På CFS har min chef Jan Mellgren sett till att jag haft möjlighet att slutföra arbetet. Varmt tack för det. Tack också till lektorsgänget, R2L-gänget och alla ni andra som på era egna sätt inte bara gjort doktorandtiden möjlig utan också draglig och rolig. Jag hoppas kunna återgälda lite framöver.

Ett särskilt tack till Pernilla Andersson Varga för allt samarbete och alla de samtal vi hunnit med under de många år vi varit kollegor och vänner. Du har uppmuntrat men också sporrat mitt arbete genom att i stort sett dagligen påminna om att det inte är synd om mig, vilket ju är helt sant.

Stort tack till Gustav Skar, som läste och gav värdefulla synpunkter på slutseminarietexten. Tack också till Adlerbertska Stiftelsen för resestipendium och till Kungliga och Hvitfeldska stiftelsen, vars doktorandstipendium gjorde det möjligt att fortsätta arbeta med avhandlingen under ytterligare sex månader.

Tack alla ni vänner som jag hoppas finns kvar där ute. Det är en lyx att ha möjlighet att tacka nej till många roliga alternativ. Ni har gjort stor skillnad även om vi inte alltid hunnit ses.

Tack också till pappa Gunnar och till mina bröder Bengt & Göran som tålmodigt väntat på att jag ska kvittera ut min 60-års present.

Urban, Rasmus och Hedvig - ni är min kärntrupp. Tack för all uppmuntran och kärlek - och för att ni med jämna mellanrum sett till att påminna mig om livet utanför texten.

Denna avhandling tillägnas min mamma Lotta som älskade historia men aldrig riktigt förstod varför hennes dotter, som gått så många år i skolan, inte kunde regentlängden. Självt kunde hon både den svenska och den engelska.

Göteborg i augusti 2019

Susanne Staf

1. Inledning

Den här avhandlingen handlar om literacyförväntningar i skolans historieämne. Historieämnet bygger på läsning och tolkning av texter som ligger till grund för nya tolkningar. Det är med andra ord ett ämne som kräver utvecklad *literacy*, eller förmåga att skapa mening genom läsning och textproduktion (Berge, 2006). Utvecklad literacy är förvisso betydelsefullt i de flesta skolämnena, men internationella studier pekar på att historieämnet inte bara ställer särskilt höga krav på förmåga att läsa och tolka ämnesspecifika texter, utan också på att skriftligt uttrycka och argumentera för olika tolkningar (Schleppegrell, 2004; Coffin, 2006a, 2006b).

Vilken literacy elever har möjlighet att tillägna sig i skolämnena som historia beror i hög grad på vilka språkliga förväntningar som kommuniceras i undervisningen. Ägnas lektionstiden åt föreläsningar, muntligt berättande, läsning eller skrivande? Hur ser sambandet mellan de olika modaliteterna ut? Vilka texttyper och genrer förväntas eleverna producera och vilken stöttning erbjuds för denna textproduktion? Utförs uppgifterna individuellt eller i grupp, på lektionstid eller hemma? Och hur redovisas och bedöms de kunskaper och förmågor som anges i styrdokumentet?

I avhandlingen utforskas centrala aspekter av de *literacyförväntningar* som elever i grundskolan möter i historieämnet. Titelorden ”Skriva historia” markerar att skolans uppgifter ofta utmynnar i skrivande och begreppet *literacy* att lärandet i historieämnet bygger på läsning, skrivande och samtal om ämnesspecifika texter där skrift, bild eller andra semiotiska modaliteter samverkar. I kappan och de delstudier som är avhandlingens kärna, studeras exempel på literacyförväntningar i två skilda kontexter, ett klassrum i årskurs 4 och de nationella ämnesprov som sedan läsåret 2013–2014 är obligatoriska i samhällsorienterande ämnen för årskurs 9.

De förväntningar som åsyftas i avhandlingens undertitel gäller lärare och elever och finns på flera nivåer i skolsystemet. På överordnad nivå finns läroplanens skrivningar om en allsidig språkutveckling och den kursplan där syfte, förmågor och centralt innehåll anger ramarna för undervisningen på olika stadier. I kursplanen ingår också de kunskapskrav som används för att bedöma elevers prestationer och som varit föremål för livlig debatt¹. På nästa nivå finns den tolkning av kursplanen som representeras av de nationella ämnesproven,

¹ Kritiken mot främst kunskapskraven har resulterat i att grundskolans kursplaner nu (2019-08-01) är under omarbeting. Enligt Skolverkets hemsida är huvudsyftet med revideringen en tydligare betoning på faktakunskaper, att i högre grad anpassa kursplanerna efter stadium, skolform och undervisningstid, att förtydliga progressionen mellan grundskolans stadier och att minska omfattningen och detaljregleringen i kunskapskraven. De reviderade kursplanerna är planerade att träda i kraft höstterminen 2020.

vars uppgifter och bedömningsanvisningar ger tydliga signaler om vilken literacy elever förväntas ha tillägnat sig i slutet av grundskolan. I centrum för dessa förväntningar finns den tredje nivån, undervisningen och de mer eller mindre ämnesspecifika uppgifter som skolor eller enskilda lärare producerar och använder. I de tre studier som utgör avhandlingens resultatdel återspeglas i huvudsak de två sistnämnda nivåerna, det vill säga klassrum och nationella ämnesprov. I den första studien analyseras ett exempel på literacyförväntningar i ett klassrum i årskurs 4, medan studierna två och tre analyserar de förväntningar som kommuniceras genom ämnesproven för årskurs 9, 2013.

Valet av empiri sammanhänger med avhandlingens syfte – att utforska centrala aspekter av literacyförväntningar i grundskolans historieämne – och innebär att en klassrumsstudie i årskurs 4 kombineras med studier av ämnesproven i årskurs 9. Att början på mellanstadiet och slutet av högstadiet är betydelsefulla tidpunkter i elevers literacyutveckling framgår bland annat av att internationella studier som PIRLS och PISA genomförs i motsvarande åldersgrupper². Valet att jämföra en klassrumspraktik i årskurs 4 med ämnesproven för årskurs 9 motiveras av att arbetet i årskurs 4 grundlägger en bild av vilka texter som ingår i olika skolämnen och hur man arbetar med dem. Början på mellanstadiet representerar den tidpunkt när elever förväntas ha tillägnat sig den grundläggande literacy som gör det möjligt att använda läsning och skrivande som redskap för lärande. De ökade literacyförväntningarna har beskrivits med ord som *textbook* (Liberg, Wiksten Folkeryd & af Geijerstam, 2002), ett begrepp som ofta används med syfte på läsning men rimligen också omfattar skrivande.

Ämnesproven i årskurs 9 har ett högt signalvärde i fråga om den literacy elever förväntas tillägna sig under grundskolan, samtidigt som ett delsyfte med införandet av ämnesprov i samhällsorienterande ämnen (hädanefter SO-ämnen) var att de skulle bidra till att konkretisera kursplanen (Lgr11). Tidigare studier visar också att så kallade ”high stakes-prov” påverkar lärares uppgiftsval och bedömning (Au, 2009; Lundahl, 2009; Andersson Varga, 2014, Larsson, 2018). Det faktum att SO-ämnena förfogar över mindre undervisningstid än etablerade provämnen som svenska, engelska och matematik³ kan också tänkas innebära att ämnesproven får större genomslag i undervisningen. Slutet av årskurs 9 representerar dessutom den tidpunkt när resultatet av undervisningen sammanfattas i ett slutbetyg som påverkar elevers fortsatta möjligheter till utbildning. Vilken literacy som efterfrågas i ämnesproven är således en central fråga i en studie av ämnesspecifika literacyförväntningar.

² PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) undersöker läsförmåga och attityder till läsning hos elever i årskurs 4. PISA (Programme for International Student Assessment) undersöker 15-åringars kunskaper i läsförståelse, problemlösning, matematik och naturvetenskap.

³ Enligt nuvarande timplaner disponerar de fyra SO-ämnena 885 undervisningstimmar fördelade på 9 år, att jämföra med 1490 timmar för svenska/svenska som andraspråk, 1125 timmar för matematik och 480 timmar för engelska.

Varför studera literacyförväntningar i historia?

En utgångspunkt för denna avhandling är att en av skolans viktigaste uppgifter är att se till att alla elever, oavsett språklig och kulturell bakgrund, får möjlighet att utveckla den literacy de behöver för att kunna läsa, tolka och producera de ämnesspecifika texter som är grunden för skolarbetet. Skolan är den plats där elever har möjlighet att under längre tid, med stöd av lärare och klasskamrater, utveckla de ämneskunskaper som är grundläggande för deras fortsatta livschanser, den typ av kunskaper som Young (2013) benämner *powerful knowledge*. Utan vetskap om vilken literacy som förväntas i olika ämnen är det emellertid svårt att stötta denna utveckling.

Lärandet i skolan bygger till största delen på tolkning och produktion av skriftspråkliga texter. Under de första skolåren görs merparten av skolarbetet i klassrummet, men i högre årskurser förväntas läsningen och skrivandet ofta ske utanför lektionstid, samtidigt som texterna blir längre och mer krävande. Ämnesspecifika läs- och skrivkunskaper blir därför viktigare på högre stadier där elever förväntas kunna arbeta mer självständigt (Shanahan & Shanahan, 2008). Men vad är det då som är ämnesspecifikt?

Begreppet *ämnesspecifik literacy* (eng. *subject specific literacy*) syftar på den specifika literacy som utmärker ett ämne och omfattar enligt Moje (2007) ofta både skolämnet och den akademiska eller yrkesmässiga praktik som det härrör ur. I det som är ämnesspecifikt ingår ämnesspecifika begrepp, de genrer och texttyper som läses och produceras i ämnet, användning av skrift och bild och vilka kunskaper som särskilt värderas.

Ett skäl för att utforska ämnesspecifika literacyförväntningar är att de tenderar att vara osynliga för de lärare som sedan länge är införstådda med den läsning och textproduktion som kännetecknar ett ämne (Schleppegrell, 2004). Många lärare saknar också kunskaper om ämnesspecifik literacy eftersom lärarutbildningen ofta är mer inriktad på studenternas akademiska literacy än den literacy som utmärker de skolämnen de ska undervisa i (Airey, 2013, s. 56). Kunskap om vilken literacy som efterfrågas i olika ämnen kan därför bidra till att utveckla arbetet med ämnesspecifika texter i både lärarutbildning och skola.

Den skriftspråkliga literacy som utmärker historieämnet har i språkvetenskapliga termer beskrivits som ”förmågan att rekonstruera det förflutna i allt mer abstrakta termer” (Christie & Derewianka, 2008, s. 90). Internationella studier visar att skrivandet i historieämnet utvecklas från kronologiska texter i återberättande eller redogörande genrer, till mer komplexa förklaringar organiserade enligt principer som orsak och verkan (Coffin, 2006a). På högre stadier förväntas elever ofta värdera och diskutera historiska händelser i skrift, men eftersom de genrer de behöver använda sällan är representerade i läroböckerna eller undervisningen är det få som lyckas (Coffin, 2006a). Resultaten från internationella studier visar också att de elever som blir framgångsrika i historieäm-

net på högre stadier förmår skriva argumenterande och resonerande texter (Coffin, 2006a).

Vilket skrivande svenska elever tillägnar sig i historieämnet är mer oklart. Den senaste språkvetenskapliga avhandlingen om historieämnet på grundskolan är Edling (2006) som bland annat visade att de läromedel som då användes i SO-ämnena dominerades av monologiska texter som sällan erbjöd mer än ett perspektiv. Gemensam textbearbetning var ovanligt och skrivandet tycktes ofta bestå i reproduktion av läroböcker eller andra källor (Edling, 2006, s. 147). De avhandlingar som därefter har utforskat historieämnet gäller alla gymnasieskolan, där Olvegård (2014) och Halleson (2014) analyserat elevers läsförståelse respektive textsamtal och Ivanov (2016) innebörden i att vara kritisk i svensk, rysk och australiensisk historieundervisning. Kunskapen om vilket skrivande svenska elever erbjuds att utveckla i historieämnet är med andra ord begränsad.

Enligt nuvarande kursplan för grundskolan (Skolverket, 2011a) är syftet med historieundervisningen att elever ska ges möjlighet att utveckla fyra övergripande förmågor. Den första av dessa förmågor är den historiska referensram med ”olika tolkningar av tidsepoker, händelser, gestalter, kulturmöten och utvecklingslinjer”, (Skolverket, 2011a, s. 172) som utanför skolan ofta är synonym med historiska kunskaper. De andra tre förmågorna handlar om att kritiskt granska, tolka och värdera historiska källor, att reflektera över hur historiska kunskaper används i olika sammanhang och att kunna använda ämnesspecifika begrepp (Skolverket, 2011a). Vilka texter elever på olika stadier förväntas läsa och producera framgår däremot inte av kursplanen eller det kommentarmaterial (Skolverket, 2011b) som är avsett att förtydliga hur förmågorna kan omsättas i undervisning.

Den granskning av högstadiets historieundervisning (Skolinspektionen, 2015) som genomfördes i kölvattnet av 2011 års kursplan hade i uppdrag att granska hur kursplanen gestaltades i undervisningen⁴. I granskningsuppdraget ingick att undersöka i vilken mån undervisningen erbjöd förklaringar och diskussionstillfällen som gav elever möjlighet att utveckla en källkritisk förmåga. Av granskningsrapporten framgår bland annat att källor ibland likställs med all slags information som används i undervisningen liksom att det i många klassrum inte görs skillnad på källor och läroböcker (Skolinspektionen 2015, s. 16). Iakttagelser som att källor ofta fungerar som illustrationer till lärares och läroböckers narrativa framställningar, indikerar också att berättande har en starkare ställning i undervisningen än i kursplanen, som efterfrågar förklaringar och kritiska resonemang. Vilka texter man läser och skriver framgår sällan av rapporten där undervisningen stundtals kan framstå som ett textlöst resonerande. Den bild av historieundervisningen som framträder i granskningsrapporten är varken fullständig eller representativ för alla klassrum, men understryker vikten av att utforska vilken literacy elever har möjlighet att tillägna sig i historieämnet.

⁴ Rapporten bygger på observationer och intervjuer från 27 högstadieskolor.

INLEDNING

I de nyckelkompetenser som OECD utarbetat i syfte att definiera målet med en grundläggande utbildning (DeSeCo, 2005) ingår att analysera, resonera och kommunicera på ett sätt som gör det möjligt att arbeta med uppgifter som inte enbart bygger på reproduktion (DeSeCo, 2005, s. 5). I de svenska kursplanerna uttrycks dessa förmågor med verb som *förklara*, *argumentera* och *resonera* eller substantiv som *resonemang* och *förklaringar*. Att förmågorna avser tal, skrift och andra uttrycksformer framgår av läroplanens inledande kapitel, men underförstås i kursplanerna. Den skriftspråkliga literacy som är grunden för ämnesspecifika resonemang och förklaringar syns inte i kursplanen och riskerar därför att framstå som oproblematiserad och självklar.

Historieämnet har annars traditionellt beskrivits som ett texttungt ämne, ett epitet som ofta förknippats mer med läsning än skrivande. När Stolare (2015) beskriver dagens SO-läromedel i en text för fortbildningssatsningen Läslyftet⁵ tycks bilden av det texttunga historieämnet emellertid vara på väg att förändras:

Dominansen av texttunga läroböcker från äldre tider är ett minne blott. Dagens läroböcker är rikt illustrerade. De innehåller bilder men också tabeller, diagram och modeller av olika slag. (Stolare 2015, s. 9).

Det faktum att nutida läromedel innehåller fler multimodala texter innebär inte att texterna blivit mer lättolkade eller att förväntningarna på läsning och skrivande minskat. Tvärtom, har digitaliseringen trots ökade möjligheter till meningsskapande i fler modaliteter medfört att förväntningarna på skriftspråklighet ökat (Säljö, 2013). För skolan har den digitala utvecklingen bland annat inneburit att läroböcker kompletterats med multimodala presentationer som sannolikt förändrat arbetet med ämnestexterna i grunden. Vilken literacy elever förväntas och har möjlighet att utveckla i ett ämne som historia är med andra ord långt ifrån självklart.

Regentlängder och källkritik – om skolämnets framväxt

I nedanstående avsnitt tecknas först en kort bild av historieämnets framväxt i den svenska skolan, tänkt att ge perspektiv på de literacyförväntningar som är avhandlingens fokus. Därefter presenteras huvuddragen i de kursplaner som aktualiseras i avhandlingens tre delstudier och vars olikheter bidrog till mitt val att kombinera en klassrumsstudie från årskurs 4 med studier av de första ämnesproven för årskurs 9.

⁵ Fortbildningssatsningen Läs- och skrivlyftet är en kompetensutveckling i språk-, läs- och skrivdidaktik, där lärare genom kollegialt lärande diskuterar texter byggda på aktuell forskning. Materialet i form av artiklar, filmer, diskussionsfrågor och förslag till undervisningsaktiviteter presenteras i moduler som finns på Skolverkets portal (<https://www.skolverket.se/skolutveckling/kompetensutveckling/laslyftet-i-skolan>). Utöver ett stort antal ämnesövergripande moduler finns också en modul specifikt riktad till SO-lärare i årskurs 4–9.

Traditionellt sett har skolans historieundervisning handlat om att bibringa elever kunskap om betydelsefulla eller historiskt signifikanta epoker och personer. Under 1800-talet utgjorde historieämnet en viktig del i skapandet av den nationella identitet där elever, via berättelser om det ärorika svenska folkets historia, skulle utveckla en nationskänsla och en kärlek till fosterlandet (Skolinspektionen, 2015). Det källkritiska genombrottet i början av 1900-talet ledde till att ämnets läroböcker rensades från legendartat material till förmån för mer faktabetonade texter med uppgifter om årtal, krig och regentlängder (Skolinspektionen, 2015). I samband med 1940- och 1950-talets demokratiseringskrav moderniserades historieämnet för att bättre motsvara samhällets behov av att fostra demokratiska medborgare. Till förändringen bidrog också att universitetsämnet breddats med områden som social och kulturell historia. För skolämnet innebar förändringarna att de kronologiska framställningarna av svensk och europeisk historia utvidgades med perspektiv som källkritik och analytiskt tänkande (Skolinspektionen, 2015).

När grundskolan på 1960-talet reformerades och blev mer enhetlig kom historieämnet att ingå i det samhällsorienterande blocket (SO) tillsammans med geografi, religionskunskap och samhällskunskap. Enligt Samuelsson (2014) var SO-beteckningen inledningsvis främst ett administrativt begrepp, och undervisningen förblev uppdelad i separata ämnen. I samband med införandet av Lgr80 försvann ämnesbeteckningarna till förmån för ett samlat SO-ämne som innebar att grundskolans undervisning utformades kring ett antal ämnesövergripande teman (Samuelsson, 2014, s. 98). Den gemensamma kursplanen innehöll även ämnesspecifika inslag som arbete med historiska källor och metoder, men huvudsyftet med SO-undervisningen var enligt Samuelsson (2014) att fostra demokratiska medborgare.

Lpo94 – ämnesbeteckningar och strävansmål

Lpo94 var den läroplan som var aktuell när empirin till den första avhandlingens delstudier (studie 1) samlades in våren 2009. Med Lpo94 återkom ämnesbeteckningarna och det gemensamma syfte som tidigare funnits för blockämnet SO försvann (Samuelsson, 2014)⁶. Enligt den nya kursplanen var syftet med historieundervisningen att eleverna skulle ”utveckla ett kritiskt tänkande och ett analytiskt betraktelsesätt som redskap för att förklara samhället och dess kultur” (Lpo 94, kursplan i historia, s. 1). I avsnittet om ämnets karaktär och uppbyggnad angavs att undervisningen skulle innefatta politisk, ekonomisk och social historia samt kulturhistoria, liksom att tid och historiemedvetande var överordnade ämnesbegrepp. Ämnesinnehållet beskrevs i generella termer som

⁶ När kursplanerna reviderades år 2000 tillkom en gemensam SO-kursplan, som gjorde det möjligt för enskilda skolor att välja om undervisningen skulle bedrivas ämnesuppdelad eller ämnesintegrerad (Samuelsson 2014, s. 103).

INLEDNING

skeenden, konflikter, revolutioner, migration och framsteg och det enda innehåll som tydligt specificerades var Förintelsen. Eleverna förväntades arbeta med såväl historiskt material som aktuella informationskällor och bedömning och värdering av källors tillförlitlighet nämndes som viktiga inslag i undervisningen.

Den mål- och resultatstyrning som präglade Lpo94 innebar att kursplanen innehöll två måltyper, som benämndes ”mål att uppnå ”och ”mål att sträva mot”. Uppnåendemålen beskrev den miniminivå som alla elever förväntades klara i slutet av årskurserna 5 och 9, medan strävansmålen var tänkta som utgångspunkt för planeringen under hela grundskolan. Enligt de tre uppnåendemålen för årskurs 5 skulle eleverna känna till hembygdens historia, grunddragen i valda delar av svensk och nordisk historia samt kunna berätta om och jämföra hur män, kvinnor och barn levt i skilda miljöer och tider i Sverige och på några andra platser. Krav på förklaringar eller argumentation ingick inte på mellanstadiet och betyg sattes först i årskurs 8. För årskurs 9 fanns sex uppnåendemål. Utöver att kunna redogöra för viktiga historiska händelser i Sverige, Norden och Europa och jämföra med andra länder, skulle eleverna känna till utvecklingen i ledande världsmakter och ha insikt i hur samhällsomvälvningar förändrat människors livsvillkor. I uppnåendemålen ingick också att kunna identifiera och reflektera över historiska händelsers betydelse för nutiden, att kunna exemplifiera hur historiska händelser betraktats genom tiderna och att reflektera över hur information och propaganda använts.

Lgr11 – en disciplinärt inriktad kursplan

Lgr11 var den läroplan som var aktuell när utprövningsomgången av ämnesproven i SO genomfördes våren 2013. Med införandet av Lgr11 (Skolverket, 2011a) följde en tydligare definiering av ämnesinnehållet och en ökad betoning på specifika ämnesförmågor. Eliason (2014) beskriver kursplanen som uppbyggd av historiska begrepp som visar ”hur stoffet kan struktureras” (s. 259), och där progressionen förutom de historiska begreppen bygger på ”elevernas förmåga att hantera en systematiskt ökande komplexitet i behandlingen av stoffet” (Eliasson 2014, s. 259). Enligt kursplanen är syftet med historieämnet att eleverna ska tillägna sig kunskaper om historiska sammanhang, historisk bildning och ett historiemedvetande. Undervisningen ska ge eleven förutsättningar att utveckla sin förmåga att:

använda en historisk referensram som innefattar olika tolkningar av tidsperioder, händelser, gestalter, kulturmöten och utvecklingslinjer.

kritiskt granska, tolka och värdera källor som grund för att skapa historisk kunskap,

reflektera över sin egen och andras användning av historia i olika sammanhang och utifrån olika perspektiv, och

SKRIVA HISTORIA

använda historiska begrepp för att analysera hur historisk kunskap ordnas, skapas och används.

(Skolverket, 2011a, s. 172–3)

Förmågorna gäller samtliga stadier men måste för att bli begripliga kombineras med det innehåll och de kunskapskrav som specificeras för respektive stadium. I årskurs 1–3 ingår historieämnet i ett ämnesövergripande SO-ämne där det centrala innehållet är samlat under rubriker som *Att leva i världen*. Det historiska perspektivet syns tydligast i teman som hemortens historia, i tidsbegrepp som sten-, brons- och järnålder och dåtid, nutid och framtid och i texttyper som tidslinjer och skildringar av livet förr.

För årskurs 4–6 presenteras det centrala innehållet ämnesvis. I historieämnet ingår fyra områden, varav tre har kronologiska rubriker som *Kring forntiden och medeltiden, till cirka 1500* medan det fjärde området rubriceras *Hur historia används och historiska begrepp*. Det centrala innehållet omfattar 24 punkter av typen *Nordens kulturmöten med övriga Europa och andra delar av världen genom ökad handel och migration* som tydliggör den språkliga stegringen från lågstadiet. Att literacyförväntningarna är ämnesspecifika framgår tydligast av punkten *Vad begreppen förändring, likheter och skillnader, kronologi, orsak och konsekvens, källor och tolkning betyder och hur de används i historiska sammanhang* som i en mening summerar merparten av de nyckelbegrepp som kännetecknar historiska resonemang.

Det centrala innehållet för årskurs 7–9 består av fem områden uppdelade i 24 punkter som sträcker sig från forntid till nutid. Tyngdpunkten ligger på tiden efter 1700 där rubriker som *Industrialisering, samhällsomvandlingar och idéströmningar, cirka 1700–1900* och innehåll som *Den europeiska dominansen, imperialism och kolonialism* ger en bild av omfattningen och den språkliga abstraktionsnivån. Under rubriken *Hur historia används och historiska begrepp* visar nyckelbegrepp som *kontinuitet, förändring* och *historieanvändning* att den literacy som efterfrågas är ämnesspecifik.

De kunskapskrav som specificeras i kursplanen är avsedda att användas för bedömningen i slutet av respektive stadium. För årskurs 3 är kunskapskraven SO-gemensamma och formulerade i termer av godtagbara kunskaper. Förutom att beskriva, samtala och återge det som kursplanen benämner enkla ämneskunskaper, innebär godtagbara kunskaper i årskurs 3 att eleven kan ta del av och söka information och göra enkla sammanställningar. Arbete med källor och digitala redskap framhålls som viktigt men andra läromedel nämns inte. För årskurs 6 och 9 anges kunskapskraven i tre betygsnivåer, A, C och E, där A representerar den högsta och E den lägsta godkända nivån. Till skillnad från i den föregående kursplanen är betygsnivåerna kvalitativa och alla kunskapskrav återfinns därför på samtliga tre betygsnivåer. I kunskapskraven för betyget E i årskurs 6 ingår exempelvis att kunna ”föra **enkla och till viss del** underbyggda resonemang om orsaker till och konsekvenser av samhällsförändringar och

människors levnadsvillkor och handlingar” och att kunna ”använda historiska begrepp på ett **i huvudsak** fungerande sätt.” För betygen C och A är det fetstilta orden ersatta med ord som *utvecklade, välutvecklade, förhållandevis komplexa* och *komplexa*. I årskurs 9 är ett kunskapskrav för betyget A att kunna ”föra **välutvecklade och väl** underbyggda resonemang om hur historia har använts och kan användas i några olika sammanhang och syften, samt hur skilda föreställningar om det förflutna kan leda till olika uppfattningar i nutiden, och vilka konsekvenser det kan få.” Samma krav gäller för betyget E med skillnaden att de fetstilta orden ersatts av orden ”**enkla och till viss del**”.

Sammanfattningsvis är de historiekunskaper som elever förväntas utveckla i grundskolan ämnesspecifika och språkligt avancerade. Den historiska referensramen ska rymma olika tolkningar, källor ska granskas och värderas och utpräglat verbalspråkliga och kognitivt avancerade förmågor som att analysera, förklara och reflektera framhålls genomgående. Med hänsyn till att den genomsnittliga undervisningstiden fördelat på hela grundskolan är 39 minuter per vecka (Eliasson 2014, s. 257) måste förväntningarna beskrivas som höga.

Från strävansmål till ämnesspecifika förmågor

Det historieämne som framträder i Lgr11 skiljer sig på många punkter från det ämne som beskrivs i Lpo94. En markant skillnad är att Lgr11 är betydligt mer explicit vad gäller innehållet i undervisningen än Lpo94, där Förintelsen var det enda innehåll som specificerades. En annan skillnad är enligt Samuelsson (2014, s. 15) att Lgr11 inte tillskriver elevernas intressen och erfarenheter samma betydelse som utgångspunkt för undervisningen, och att historieämnets betydelse för ett aktivt medborgarskap är nedtonat jämfört med i Lpo94. Betoningen på ämnesspecifika kompetenser är däremot tydligare och flera av de mål som var strävansmål i Lpo94 har i Lgr11 omvandlats till kunskapskrav.

Ett flertal studier har beskrivit de konsekvenser som de senaste årens skolförändringar inneburit för lärare på mellanstadiet och högstadiet (Arensmarker & Lennqvist Lindén, 2017; Persson, 2017, Strandler, 2017). Denna studie bidrar med en bild av situationen för de elever som hamnade i ett skifte, som förutom byte av läroplan kännetecknades av reformer som på ett påtagligt sätt berörde deras skolvardag. De elever som gick i årskurs 4 läsåret 2008–2009, gick när den nya läroplanen infördes höstterminen 2011 i årskurs 6, och när det första ämnesprovet genomfördes våren 2013 i årskurs 8. De kom därför att tillhöra den första årskull vars lärare kunde använda 2013 års frisläppta ämnesprov⁷ som undervisningsmaterial. Det material som utforskas i avhandlingen utgör alltså

⁷ Den provomgång som användes våren 2013 var en så kallad utprovning som omgång, som efter genomförandet publicerades på Skolverkets portal för ämnesprov.

exempel på de literacyförväntningar som elever kunde möta i början av mellanstadiet respektive slutet av högstadiet, i skiftet mellan två kursplaner⁸.

Under avhandlingsarbetets gång har de nationella provens normerande roll förstärkts av att publicerade provuppgifter framhålls som ett lämpligt material för att utveckla SO-undervisningen (Skolinspektionen, 2015; Skolverket, 2016). Därtill kommer beslutet att resultatet på ämnesprov, sedan 30 juni 2018, särskilt ska beaktas vid betygssättningen i årskurs 9 (Skolverket, 2018), vilket ytterligare bidragit till att understryka provens betydelse⁹.

Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med detta avhandlingsarbete är att utforska och synliggöra exempel på de literacyförväntningar som elever kan möta i historieämnet på mellanstadiet och högstadiet. Avhandlingen består av en kappa och tre delstudier med fokus på ämnesspecifika uppgifter och elevtexter i två kontexter, ett klassrum i årskurs 4, 2009 och ämnesprovet för årskurs 9, 2013. Huvudfrågorna är vilka literacyförväntningar som realiseras genom uppgifternas utformning och hur elevernas texter utformas som svar på dessa förväntningar. Följande frågor besvaras i avhandlingen:

1. Vad karakteriserar historieuppgifter i en ämnespraktik i årskurs 4 respektive ämnesproven för årskurs 9?
 - a. Vilka textsyften och genrer aktualiseras?
 - b. Hur förväntas eleverna realisera dessa syften? (skrift och/eller andra semiotiska modaliteter?)
 - c. Hur förväntas eleverna förhålla sig till andra texter/källor?
2. Vad karakteriserar elevsvar på historieuppgifter i årskurs 4 och 9?
 - a. Vilka textsyften och genrer aktualiseras i elevsvaren?
 - b. Hur realiseras dessa syften? (skrift och/eller andra semiotiska modaliteter?)
 - c. Hur förhåller sig elevsvaren till andra texter/källor?

⁸ Däremot är det inte samma elever vars texter analyseras i de olika delstudierna.

⁹ Enligt Skolverkets förtydligande innebär beslutet att resultat från ämnesprov ska tillmätas större vikt än andra betygsunderlag i den allsidiga bedömning som betygssättningen ska bygga på, utan att vara helt styrande för elevens slutbetyg i ämnet.

I viss mån utforskas också vilka aspekter av elevernas svar som värderas i de kriterier som presenteras och används i bedömningen. För årskurs 4 utforskas samtliga frågor i delstudie 1. För årskurs 9 utforskas utformningen av provuppgifterna i delstudie 2 (fråga 1a–c), medan elevsvaren utforskas i delstudie 3 (fråga 2a–c).

Förhållandet mellan de tre studierna ser ut som följer: I licentiatstudien *Att lära historia i mellanstadiet* (studie 1) analyseras ett exempel på undervisning i mellanstadiets inledande årskurs i syfte att beskriva de resurser som en klass i årskurs 4 erbjuds för att producera ett arbete om medeltiden vårterminen 2009. Mer specifikt analyseras de muntliga och skriftliga resurser som eleverna erbjuds och använder i ett kapitel om digerdöden, det vill säga lärarens muntliga berättande, instruktionen för uppgiften och det läroboksavsnitt som eleverna använt.

I de andra båda studierna analyseras olika aspekter av det nationella ämnesprovet i historia för årskurs 9, 2013. I delstudie två *Geografi och historieämnets literacy på prov* jämförs det nationella ämnesprovet i historia, 2013, med motsvarande ämnesprov i geografi i syfte att belysa de literacyförväntningar som respektive ämnesprov ger uttryck för. I den tredje delstudien *Att resonera med rätt röst* (studie 3) analyseras 29 elevsvar på en källkritisk provuppgift från 2013 års ämnesprov i historia. Syftet är att utforska hur elever med olika provresultat använder värderande språk och hur detta återspeglas i de historiska röster som framträder i elevsvaren. Sammantagna ger de tre studierna exempel på literacyförväntningar i början på mellanstadiet och slutet av högstadiet. Däremot ger resultatet ingen bild av enskilda elevers literacyutveckling eller exempel på den undervisning som föregår ämnesproven i årskurs 9.

Avhandlingens disposition

Avhandlingen är disponerad enligt följande: I kapitel två presenteras de teoretiska utgångspunkterna, som förutom sociokulturella teorier innefattar socialsemiotik, systemisk funktionell lingvistik och det dialogiska perspektivet. I det tredje kapitlet diskuteras ett urval av de språkvetenskapliga och historiedidaktiska forskningsstudier som är relevanta för avhandlingens frågeställningar om ämnesspecifik literacy och skrivande i historieämnet, och i någon mån även geografiämnet. I kapitel fyra sammanfattas genomförande, material och metoder för de tre studier som utgör avhandlingens empiriska del, och i kapitel fem studiernas frågeställningar och huvudsakliga resultat. I det sjätte och avslutande kapitlet diskuteras avhandlingens slutsatser och tänkbara implikationer för skola, lärarutbildning, provkonstruktörer och styrdokument.

2. Teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel introduceras avhandlingens teoretiska ram. Presentationen inleds med ett avsnitt om sociokulturella perspektiv på språk och lärande, följt av en redogörelse för hur begreppet literacy används i de olika delstudierna. Därefter följer ett avsnitt om sociosemiotik och systemisk funktionell lingvistik och sist en presentation av det dialogiska perspektivet. Kapitlet avslutas med en kort sammanfattning där de teoretiska perspektiven relateras till de delstudier som utgör avhandlingens resultatdel.

Sociokulturella perspektiv på språk och lärande

De sociokulturella teorierna bygger på de tankar om språk och lärande som formulerats av bland andra Lev Vygotskij och Michail Bakhtin. En grundtanke i de sociokulturella perspektiven är sambandet mellan människans mentala processer och de kulturella, historiska och institutionella miljöer där tänkandet äger rum (Wertsch, 1991). De sätt att tala, läsa och skriva som elever möter i skolans historieämne är med detta synsätt *situerade* i en kontext som de påverkas av och påverkar. Kontexterna eller de sociala *praktikerna* är i sin tur inbäddade i en större social och historisk kontext (Blåsjö, 2010). De praktiker som studeras i avhandlingen är dels historieundervisning i en klass i årskurs 4, dels de ämnesprov som sedan läsåret 2013–2014 är obligatoriska för elever i årskurs 9. Utöver att de tillhör olika stadier, är den ena praktiken lärarinitierad medan den andra initierats av statsmakterna, vilket ger olika villkor som påverkar de historietexter eleverna producerar. Det som förenar de två praktikerna är förutom historieämnet att eleverna förväntas läsa och producera texter enligt mer eller mindre ämnesspecifika normer, som förmedlar en bild av vad det innebär att vara ”historielitterat” eller ämneskunnig i historia vid en given tidpunkt.

Ur ett sociokulturellt perspektiv innebär lärande att vi tillägnar oss kunskap genom att delta i de aktiviteter som erbjuds i en viss praktik, exempelvis skolans historieundervisning. Wertsch (1998) beskriver lärande som en tvåstegsprocess, där det första steget, bemästrande, innebär att lära sig hur man gör, och det andra steget, appropriering, att den lärande gjort kunskapen till sin egen och kan omsätta den i nya handlingar. Att enbart delta i de aktiviteter som erbjuds i en viss praktik är ingen garanti för lärande. För att tillägna sig de kunskaper som gör det möjligt att utvecklas från perifer till fullvärdig medlem av till exempel olika skolämnen krävs också stöttning av erfarna deltagare (Säljö, 2000). I skolan har läraren rollen som den erfarna praktikdeltagaren med uppgift att stötta

elevs lärande. Eftersom undervisningen till övervägande del bygger på läsning och skrivande, spelar sättet att arbeta med ämnestexterna stor roll för vilken literacy elever har möjlighet att tillägna sig.

Enligt Rogoff (2003) handlar deltagande i sociala praktiker inte primärt om att tillägna sig specifika kunskaper utan om att vi genom att delta lär oss att hantera liknande situationer i framtiden. Detta drag är uttalat i skolan där syftet med undervisningen kan beskrivas som att introducera eleverna till de praktiker som karakteriserar olika skolämnen. De literacyförväntningar och textpraktiker som elever möter i början av mellanstadiet är med detta synsätt särskilt betydelsefulla för deras bild av varför och hur man läser och producerar texter i ett ämne som historia. De förväntningar som kommuniceras genom ämnesprovets uppgifter och bedömningskriterier kan på motsvarande sätt förväntas ha stor betydelse för elevens uppfattning av vad det innebär att vara ämneskunnig i slutet av årskurs 9.

Lave & Wenger (1991) beskriver det situerade lärandet som en process, där den lärande genom att delta i sociala praktiker tillägnar sig de kunskaper som gör det möjligt att utvecklas från nybörjare till fullvärdig deltagare, samtidigt som många andra utvecklingsbanor förstås är fullt möjliga. Att lärandet ses som ett lärlingskap medför att det analyseras som en social aktivitet, och att fokus förflyttas från individen till den praktik där lärandet äger rum. I denna avhandling framträder det situerade lärandet framför allt i klassrumsstudien i årskurs 4 (studie 1). De två studier som analyserar ämnesproven (studie 2 och 3), har däremot inte fokus på provförberedelser eller genomförande utan på den literacy som elever med godkända provresultat (A–E), förväntas ha tillägnat sig i slutet av årskurs 9. Analyserna i studie 2 och 3 handlar därför mer om resultatet av det situerade lärandet, än lärandet i sig.

Med det sociokulturella synsättet följer att lärandet inte studeras som en renodlat kognitiv eller individuell företeelse, avgränsad från de praktiker där det äger rum. I denna avhandling innebär den sociokulturella utgångspunkten att uppgifter och bedömningsnormer analyseras som uttryck för den literacy som elever i grundskolan förväntas tillägna sig i historieämnet.

Literacybegreppet

I sociokulturella teorier betraktas kunskaper om literacy som socialt situerade, det vill säga förbundna med deltagande och handling i vardagliga eller specialiserade praktiker. En vanlig definition i sociokulturellt orienterade studier är att literacy beskriver människors meningsskapande med texter i teckensystem där skrift, bild, ljud eller andra semiotiska modaliteter samverkar.

I det ekologiska literacybegrepp som Barton (2007) definierar är literacy de sociala praktiker som förknippas med särskilda symbolsystem och teknologier. Ett tecken på att elever tillägnat sig den literacy som är giltig i ett skolämne som

historia är att de förmår agera med självförtroende inom ramen för ämnespraktiken, och lärt sig att hantera de texter som behövs för att erövra de kunskaper och förmågor som undervisningen syftar till.

Literacy är en central del av den objektivering av världen som är syftet med vetenskaplig kunskap, och att utveckla ämneskunskaper är därför till stor del en fråga om att lära sig hantera olika texttyper (Säljö, 2013). Att literacy är situerad innebär att hantering av texter förutsätter kunskap om de praktiker som texterna ingår i. Literacypraktiker är som Säljö (2013) påpekar inte statiska utan växer fram som svar på samhällets behov. Ett talande exempel på det är att det tidigt ansågs viktigt att svenska medborgare kunde läsa och ta del av kyrkans lära, medan det under samma tid ansågs fullt tillräckligt att kunna skriva sin namnteckning (Säljö, 2013, s. 29). Vilka literacykunskaper vi idag uppfattar som tillräckliga beror på vilka sammanhang vi befinner oss i, men att kunskaper om läsning och skriftproduktion har avgörande betydelse för elevers möjlighet att delta i olika utbildningssammanhang råder det knappast någon oenighet om.

I avhandlingens inledningskapitel definierades literacy som förmåga att skapa mening genom läsning och textproduktion (Berge, 2006). När FN:s utbildningsorgan UNESCO definierar literacy ligger tonvikten på den förståelse och användning av texter som gör det möjligt för individer att utveckla kunskaper och aktivt delta i sammanhang på olika samhällsnivåer:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society. (UNESCO 2004, s. 13)

De svenska begrepp som närmast motsvarar det engelska literacy är litteracitet eller skriftspråkskunnande, som fortfarande används men numera ofta ersätts av det engelska begreppet, som har en vidare betydelse. En orsak till att det engelska begreppet blivit allt vanligare i svenska studier är sannolikt att fler forskare läser och publicerar sig på engelska. I avhandlingen avspeglas denna förändring i att begreppet literacy används i två av de tre delstudierna¹⁰. Synen på språk och lärande är däremot densamma i samtliga studier.

Två forskningstraditioner om literacy

Literacyforskning återfinns huvudsakligen i två forskningstraditioner, en kognitiv tradition och den sociokulturella tradition som denna avhandling ansluter

¹⁰ Valet att inte använda begreppet literacy i studie 1 grundade sig på att begreppet vid tiden för genomförandet (2008–2011) inte bara framstod som svårhanterligt utan också som överanvänt på gränsen till innehållstomt. Att jag inte varit ensam om denna gradvisa appropriering framgår av Blikstad-Balas (2018) som visar att många norska literacyforskare dröjt med att använda det engelska begreppet i norskspråkiga sammanhang.

sig till. Den kognitiva forskningstraditionen, med rötter i psykologisk språkforskning är som namnet antyder inriktad på de kognitiva förmågor som gör det möjligt för individer att lära och använda språkliga uttrycksmedel. Den sociokulturella forskningstraditionen, utgår från ämnen som sociologi och socialantropologi, och definierar literacy som en social och kulturell praktik. Sociokulturellt inriktade literacyforskare intresserar sig främst för hur språkliga färdigheter som läsning och skrivande används i olika sociala kontexter (Blikstad-Balas, 2018). Den motsättning som traditionellt funnits mellan kognitiv och sociokulturell forskning bottnar till stor del i att den kognitiva traditionen, till skillnad från den sociokulturella, ofta fokuserat på antingen läsning eller skrivande, men också på att literacy i den kognitiva traditionen tenderar att beskrivas som en individuell färdighet, snarare än som en produkt av sociala sammanhang (Blikstad-Balas, 2018). Den literacydefinition som används i denna avhandling utgår från de sociala och kulturella aspekterna, men de kognitiva aspekterna aktualiseras i den diskussion om historiedidaktiska literacydefinitioner som inleder kapitel 3.

Literacy som didaktiskt begrepp

När begreppet literacy förses med bestämmningar som ”historisk” eller ”teknisk” syftar begreppet på aktiviteter och texter för specifika syften inom ett specialiserat område eller ämne. Vilka texter och textpraktiker som anses centrala i ett visst skolämne beror på syftet med undervisningen, som i sin tur beror på hur ämnet definieras och uppfattas, det vill säga den eller de ämneskonceptioner som präglar styrdokumentet och det omgivande samhället.

En utgångspunkt för denna avhandling är att den skriftspråkliga literacy som elever behöver tillägna sig för att kunna tolka och producera texter i ämnen som historia ofta är underförstådd. De senaste decenniernas digitala utveckling har också förändrat synen på literacy i och utanför skolan, vilket förstås är nödvändigt. En risk med en breddad definition av literacy, är att det riskerar att framstå som oväsentligt om skolans kunskaper medieras muntligt, skriftligt eller multimodalt, samtidigt som skriftspråkliga kunskaper kommit att bli alltmer betydelsefulla för det moderna samhällslivet (Karlsson, 2006; Säljö, 2013). Att definitioner av literacy måste förändras i takt med samhällsutvecklingen illustreras av att den definition av *reading literacy*, som ligger till grund för OECD:s PISA-test numera lyder:

Reading literacy is understanding, using, evaluating, reflecting on and engaging with texts in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential to participate in society. (OECD, 2018, s. 11)

Förändringen består i att ordet *written* (som i written texts) försvunnit medan begreppet *evaluating* tillkommit (Blikstad-Balas, 2018, s. 25). Den nya definit-

ionen markerar tydligt att literacy omfattar mer än verbalspråk. Det som framhålls i definitionen är emellertid inte i första hand förmåga att producera texter i olika modaliteter, utan att förstå, använda och värdera dem, vilket understryker vikten av att kunna verbalisera tolkningar i tal och skrift.

Sociosemiotik och SFL

Sociosemiotiken bygger på systemisk funktionell lingvistik (hädanefter SFL), en forskningstradition grundad av den brittiske lingvisten Michael Halliday. I likhet med de sociokulturella teorierna utgår SFL från grundtanken om språkets centrala roll som resurs för mänskligt meningsskapande och lärande (Halliday, 2007). Enligt det sociosemiotiska synsättet är lärande förenat med nya sätt att använda språket och att utveckla den literacy som används i en viss praktik. Forskning om literacy handlar enligt detta synsätt därför alltid om hur och varför språket används som det gör i en specifik kontext.

En annan likhet mellan sociokulturella och sociosemiotiska teorier är uppfattningen att sambandet mellan språket och den omgivande kontexten är avgörande för hur vi väljer att uttrycka oss i olika sammanhang. I sociosemiotisk språk teori beskrivs språket som uppdelat i tre metafunktioner, som gör det möjligt att uttrycka flera betydelser samtidigt. Genom den ideationella metafunktionen framställs innehållet i det som sägs eller skrivs på ett visst sätt, genom den interpersonella metafunktionen skapas relationer med andra deltagare i kontexten medan den textuella metafunktionen bidrar till att organisera och skapa struktur i de andra båda metafunktionerna (Holmberg & Karlsson, 2006, s. 18 ff.). I avhandlingen används begreppet metafunktion främst i analysen av läromedels- och elevtexter i studie 1.

Ur ett sociosemiotiskt perspektiv är alla betydelsskapande resurser funktionella, det vill säga utvecklade för att motsvara människors behov av att uttrycka mening. Mening medieras med hjälp av semiotiska modaliteter som tal, skrift, ljud, bild, gester eller kombinationer av dessa. De semiotiska systemen har en inneboende meningspotential men denna är i sin tur beroende av hur systemen används i sociala praktiker. De sociosemiotiska språk teorierna omfattar förutom tal och skrift även andra modaliteter, vilket har resulterat i att det inom SFL utvecklats grammatiker för olika semiotiska modaliteter, varav den mest välkända är den visuella grammatik som utvecklats av Kress & van Leeuwen (2006).

Det sociosemiotiska ramverket gör det möjligt att beskriva språkets funktion på flera nivåer, från vokabulär och grammatik (lexikogrammatisk nivå), till den situationskontext där språket beskrivs i termer av verksamhet (field), relation (tenor) och kommunikationssätt (mode) och vidare till den kulturkontext som omfattar alla situationskontexter. I en kulturkontext utvecklas bestämda sätt att använda språket för att uppnå vissa bestämda mål, genom en viss *genre*, ett be-

grepp som i avhandlingen definieras som ”a staged goal-oriented process” (Rose & Martin, 2012, s. 1).

De studier av språkets funktion i olika skolämnen som genomförts inom ramen för systemisk funktionell lingvistik är en viktig utgångspunkt för denna avhandling. Den SFL-forskare som främst förbinds med historieämnet är Caroline Coffin, vars analys av den historiska ämnesdiskursen (Coffin 2000, 2006a) lagt grunden för språkvetenskapliga studier om skrivande i skolans historieämne. I föreliggande avhandling aktualiseras de sociosemiotiska teorierna dels i redovisningen av tidigare studier i kapitel 3, dels i de analysmetoder som används för uppgifts- och elevtexter.

En dialogisk syn på språk och kommunikation

Den dialogiska språksynen förknippas främst med den sovjetiske litteraturforskaren Bakhtin, vars verk påverkat forskare i många ämnen. Den främsta orsaken till det är enligt Linell (2010) att Bakhtins arbete erbjuder ett alternativt sätt att se på språk och kommunikation. I likhet med Vygotskij uppfattar Bakhtin den sociala interaktionen som grundläggande för mänskligt tänkande och handlande. Enligt Linell (2009) vilar den dialogiska språkteorin på tre grundpelare: interaktion, kontextualisering och semiotisk mediering. Betoningen på interaktion markerar att meningsskapande och utveckling bygger på och förutsätter samspel med andra människor. Begreppet kontextualisering understryker att detta meningsskapande alltid är situerat i en bestämd kontext, som genom att tillhandahålla vissa resurser möjliggör en viss typ av interaktion, vilken i sin tur påverkar kontexten. Den semiotiska medieringen innebär slutligen att meningsskapandet är beroende av intellektuella eller fysiska verktyg, av vilka språket har en särställning som medierande redskap för mänskligt tänkande och handlande.

För Bakhtin är yttrandet den grundläggande enheten i all mänsklig kommunikation. Yttrandet beskrivs som ett avgränsat inlägg i en muntlig eller skriftlig dialog, där avgränsningen består av att en ny talare eller skribent tar vid. Eftersom tillvaron bygger på dialog är våra yttranden, oavsett om vi kommunicerar med tal, skrift eller andra semiotiska resurser, alltid riktade eller adresserade till en eller flera mottagare, som kan vara mer eller mindre bestämda (Bakhtin 1986, s. 87). Den eller de röster som yttrandet adresseras till kan vara närvarande eller avlägsna i tid, rum eller socialt hänseende. Språkliga yttranden är därför aldrig självtilräckliga eller likgiltiga för varandra, och varje yttrande kan därför uppfattas som en respons till ett föregående yttrande i den aktuella kontexten. Responsen kan ta sig olika uttryck, exempelvis kan talaren eller skribenten välja att citera eller parafraasera en annan röst eller att formulera ett argument som föregriper andra röster (Wertsch, 1991). Betoningen på adressivitet innebär att all mänsklig kommunikation per definition är dialogisk, i så måtto att den alltid

inbegriper minst två röster, den som talar och den eller de röster som yttrandet riktas mot (Wertsch, 1991).

Enligt Bakhtin påverkas yttrandet av de talgenrer som används i den språkliga gemenskap där det ingår (1986). Bakhtin skiljer mellan primära talgenrer som reglerar vardaglig samvaro och sekundära talgenrer som används i specialiserade sammanhang, främst i skrift (jfr Gee, 1991 om primära och sekundära diskurser). Enligt Bakhtins synsätt är genrer resurser för att förverkliga specifika mål, vilket i sig inte utesluter att människor använder dem kreativt, ett synsätt som enligt Wertsch (1991) överensstämmer med Bakhtins syn på att både individen och genren påverkar ett yttrandes form.

För språkforskare innebär det dialogiska perspektivet en möjlighet att utforska hur språk används i olika kontexter, exempelvis olika skolämnen. Grundtanken om att meningsskapande bygger på dialog med den omgivande kontexten innebär i denna avhandling att elevernas texter analyseras som svar på den ämneskontext de tillkommer i. Var gränsen för denna kontext går är inte självklart, men dialogiska studier brukar betona den dubbla dialogicitet som är en del av villkoren för skolans textproduktion, och innebär att elevtextens utseende påverkas såväl av vem eleven uppfattar som mottagare, som av de textnormer som gäller i olika ämneskulturer. Hur elever hanterar uppgifter i olika skolämnen är dessutom beroende av hur vana de är att producera texter i den genre som efterfrågas (Randahl, 2014).

Röstbegreppet

Det dialogiska begreppet röst kan enligt Wertsch (1991) ses som en ständig påminnelse om att individuella mentala förmågor är sprungna ur sociala och kommunikativa processer. Eftersom dialogicitet förutsätter flera röster kan frågan om vilken röst en talare eller skribent väljer inte besvaras med vilka resurser en viss individ besitter eller ej (Wertsch, 1991, s.14). Huvudfrågan är istället varför en viss röst intar huvudrollen och anses privilegierad i ett visst sammanhang. Coffin (2000, s. 384) beskriver röstteori som ett teoretiskt verktyg lämpat för analyser av hur elever positionerar sig i olika texter, en aspekt som är särskilt relevant i historieämnet, vars tolkande karaktär blir tydligare högre upp i skolorn. Vad det i sin tur kan innebära för literacyförväntningarna på olika stadier diskuteras i den redogörelse för tidigare forskning som följer i nästa kapitel. Hur röstteorin används i avhandlingens tredje delstudie redovisas i kapitel 4.

Sammanfattning

Sammanfattningsvis har avhandlingen tre teoretiska utgångspunkter: sociokulturella teorier, sociosemiotik och det dialogiska perspektivet. Som nämnts innebär det sociokulturella synsättet att både undervisningen i årskurs 4 och ämnes-

SKRIVA HISTORIA

proven i årskurs 9 analyseras som delar av en ämneskontext som påverkar hur elever besvarar historieuppgifterna. På motsvarande sätt antas elevernas texter och frågor påverka hur framtida skrivuppgifter utformas, även om det av förklarliga skäl inte synliggörs i avhandlingsresultatet. I de tre delstudier av ämnes-specifik literacy som är avhandlingens resultatdel används teorierna enligt följande:

I den första delstudien (studie 1) analyseras de läranderesurser som en klass i årskurs 4 erbjuds i en ämnespraktik i historia. Analysen visar hur resurserna introduceras och används i de texter och bilder som eleverna producerar inom ramen för ett längre arbete om medeltiden. Det teoretiska perspektivet utgår från sociokulturella teorier om meningsskapande som jag använder för att analysera sambandet mellan erbjudna och använda resurser. Såväl det dialogiska perspektivet som SFL ingår i analysen, där tonvikten ligger på de villkor för textproduktion som erbjuds i ämnespraktiken i årskurs 4.

I studie 2 och 3 analyseras de nationella SO-prov för årskurs 9 som genomfördes våren 2013. I delstudie 2 jämförs de literacyförväntningar som materialiseras i ämnesprovet i historia med motsvarande förväntningar i ämnesprovet för geografi. Det teoretiska perspektivet är en form av kritisk diskursanalys där det sociosemiotiska perspektivet på text ligger till grund för en analys av vilka literacyförväntningar som materialiseras i provuppgifterna. I studie 3 analyseras hur elever med olika provbetyg besvarar en uppgift i 2013 års ämnesprov för historia, där de förväntas diskutera historiska källor med källkritiska argument. Det teoretiska perspektivet är dialogiskt och som analytiskt verktyg används ramverket för appraisal¹¹ och den teori om historisk röst som utgör en del av appraisal.

¹¹ Appraisal (Martin & White, 2005) är ett ramverk för analys av hur värderande språkresurser används i muntligt och skriftliga texter. Ramverket, som bygger på SFL, ingår i den interpersonella metafunktion som beskriver relationen mellan talare och lyssnare eller skribent och läsare. En mer ingående beskrivning av appraisal finns i kapitel 4.

3. Tidigare forskning

I detta kapitel redovisas och kommenteras ett urval studier med relevans för avhandlingens syfte och frågeställningar om ämnesspecifik literacy, med särskild inriktning på historieämnet. Ett delsyfte med kapitlet är att den förhållandevis breda översikten ska ge en bild av både språkvetenskaplig och historiedidaktisk forskning, två områden som annars sällan synliggörs i samma studie. I det inledande avsnittet introduceras olika definitioner av begreppet ämnesspecifik literacy. Därefter presenteras språkvetenskapliga studier av historieämnets literacy, med tonvikt på elever i åldrarna 10–18 år. I det tredje avsnittet sammanfattas och diskuteras ett urval historiedidaktiska studier om ämnesspecifik literacy i skolkontext. Kapitlet avslutas med ett avsnitt som sammanfattar huvuddragen i de båda forskningsinriktningarna och placerar föreliggande studie i relation till dessa.

Vad är ämnesspecifik literacy?

Begreppet literacy har traditionellt förknippats med utbildning och färdigheter som läsning och skrivande, men används numera i analyser och beskrivningar av hur människor lär och kommunicerar i en rad olika praktiker. I relation till skola och undervisning syftar literacy på det arbete med texter i verksamheter där elever tillägnar sig de diskurser som utmärker olika skolämnen (Säljö, 2013, s. 14). Medan bestämningar som *historisk* eller *naturvetenskaplig literacy* syftar på ett specifikt ämne eller en ämnesgrupp, används *ämnesspecifik literacy* (eng. *disciplinary literacy*) ofta om ett övergripande begrepp i jämförelser mellan ämnen (se t.ex. Shanahan & Shanahan, 2008, Christie & Derewianka, 2008).

I en översikt om ämnesspecifik literacyforskning i skolkontext beskriver Moje (2007) ämnesspecifik literacy som ett samlingsbegrepp för specialiserade literacypraktiker i ett ämne, en definition som alltså inbegriper både skolämnet och den akademiska eller yrkesmässiga praktik som det bygger på. I översikten identifierar Moje fyra forskningsinriktningar. De fyra inriktningarna förenas av uppfattningen att ämnesspecifik literacy är beroende av att elever förstår hur ämneskunskaper skapas och upprätthålls, men tillämpar olika definitioner av begreppet (Moje, 2007). I den första inriktningen definieras ämnesspecifik literacy som de expertkunskaper som krävs för att arbeta professionellt i ett ämne. I den andra inriktningen ses ämnesspecifik literacy som en kombination av skolans ämneskunskaper och de ämneskunskaper som elever tillägnar sig i vardagliga sammanhang, och som man menar förbises i undervisningen (Moje, 2007,

s. 7). Studierna i den tredje inriktningen har en mer kognitiv betoning och likställer ofta ämnesspecifik literacy med ämnestypiska tankemönster eller begrepp. I den fjärde inriktningen återfinns språkvetenskapliga studier, där ämnesspecifik literacy definieras i termer av de språkliga resurser som är nödvändiga för att läsa, tolka och producera ämnesspecifika texter.

En definition som ofta citeras i utbildningsvetenskapliga studier är Shanahan & Shanahans (2008) definition av ämnesspecifik literacy som de specialiserade färdigheter och koder som krävs för läsning och skrivande av texter i ett särskilt ämne. I definitionen, som bygger på en studie av literacypraktiker i kemi, matematik och historia förenas den kognitiva synen på literacy som tankemönster med den språkvetenskapliga synen på literacy som kunskap om specifika texter och textpraktiker. I artikeln illustreras den ökade specialiseringen i undervisningen med en pyramid där basen består av grundläggande läs- och skrivkunskaper och ett ordförråd med högfrekventa ord av den typ som ingår i de flesta ämnestexter. På mellannivån finns de mer generella literacystrategier som används i många ämnen men också ett ökat flyt i läsning och skrivande. På den översta nivån finns de specialiserade och ämnesspecifika praktiker som bara avser ett ämne. Karakteristiskt för den ämnesspecifika nivån är att både texterna och literacypraktikerna är mer specialiserade, samtidigt som en större del av skolarbetet förväntas äga rum utanför lektionstid. Shanahan & Shanahan (2008) menar att samma pyramid är användbar för att illustrera hur skolans stöd för läsning och skrivande succesivt avtar.

Ännu en definition av *ämnesspecifik literacy* ger Airey (2013). Med utgångspunkt i Gees definition av literacy som behärskande av kommunikativa praktiker, definierar Airey (2013) ämnesspecifik literacy som ”förmågan att delta i ämnesrelaterade kommunikativa praktiker på ett för verksamheten lämpligt sätt” (Airey, 2013, s. 45). Den verksamhet Airey diskuterar är högskoleutbildning för blivande lärare och hur den förbereder lärarstudenter för skolans kommunikativa praktiker. I artikeln framhålls att samlingsbegreppet ämnesspecifik literacy, till skillnad från ämnesinriktade literacybegrepp som *historical literacy* (mitt exempel), inbjuder till jämförelser som ökar möjligheten att få syn på det unika med ämnet (Airey, 2015, s. 41). En bärande del av resonemanget är den indelning i hierarkiska och horisontella kunskapsstrukturer som enligt Bernstein (1999) är avgörande för skillnader mellan olika ämnen. En fördel med att tillämpa begreppet *ämnesspecifik literacy* i lärarutbildningen är enligt Airey (s. 45) att det markerar vikten av att lärarstudenter utvecklar en literacy som möjliggör deltagande i såväl den akademiska literacypraktiken som i den blivande yrkesverksamheten och det omgivande samhället, istället för att som nu ofta är fallet främst ha fokus på studenternas akademiska literacy.

Norris & Phillips (2002) skiljer mellan grundläggande literacybegrepp (*fundamental*) och de härledda literacybegrepp (*derived*) som de menar är vanliga i de definitioner av *scientific literacy*, som de använder för att illustrera denna skillnad.

Typiskt för härledda literacybegrepp är enligt Norris & Phillips (2002, s. 37) att läsning och skrivande betraktas som verktyg för lagring och spridning av vetenskaplig kunskap, snarare än som en bärande del av kunskapen. I det fundamentala literacybegrepp som förordas i artikeln definieras *ämnesspecifika literacy* som att kunna tolka, analysera och kritisera olika typer av (natur)vetenskapliga texter, snarare än att förstå och uttrycka vad (natur)vetenskapliga texter *säger* (Norris & Phillips, 2002, s. 229). Om vetenskapliga framsteg är beroende av texters förmåga att fixera ett innehåll, som kan granskas och ifrågasättas måste ett gångbart literacybegrepp enligt Norris & Phillips omfatta insikten att alla texter erbjuder tolkningsmöjligheter. Ett mer utvecklat literacybegrepp skulle enligt Norris & Phillips' förmenande också bidra till att lärare lättare såg det uppdrag de har i förhållande till elevers literacyutveckling.

De studier som fortsättningsvis redovisas i detta kapitel ingår huvudsakligen i två av de inriktningar som Moje (2007) urskiljer. I de språkvetenskapliga studier som inleder presentationen definieras ämnesspecifika literacy som de språkliga resurser som elever i olika åldrar förväntas tillägna sig, den literacydefinition som utmärker den fjärde inriktningen i Moje (2007), och som denna avhandling ansluter sig till. De språkvetenskapliga studierna har fokus på vad som karakteriserar olika ämnestexter och det sätt på vilket de används i skolan. I de historiedidaktiska studier som därefter presenteras är ämnesspecifika literacy ofta synonymt med de ämnesspecifika tankesätt, resonemang eller begrepp som präglar den tredje mer kognitiva inriktningen i Mojes översikt. I de historiedidaktiska studierna utgör förståelsen av ämnesspecifika begrepp eller utvecklingen av elevers ämnesspecifika tänkande ofta förgrunden, medan texternas funktion kan vara mer eller mindre tydlig.

Historieämnet i internationell språkforskning

Under de senaste tre decennierna har språkvetenskapliga studier allt oftare intresserat sig för elevers literacyutveckling i andra skolämnen än modersmål och språk. Bland dessa intar studier inom systemisk funktionell lingvistik (SFL) en särställning, eftersom det främst är här man finner omfattande analyser av elevers literacyutveckling i olika ämnen och stadier. Utgångspunkten för den systemisk-funktionella forskningen är att de texter som utgör grunden i olika ämnen är funktionella och nödvändiga för att uttrycka eller realisera specifika syften, exempelvis att förklara historiska orsaker. Huvudsyftet med studierna är att synliggöra de ofta implicita språkkrav som präglar olika skolämnen och därmed på sikt bidra till att minska resultatskillnaderna mellan elever med olika socioekonomiska och kulturella förutsättningar. I följande avsnitt presenteras ett urval av de språkvetenskapliga studier som analyserat historietexter och/eller historieundervisning ur ett literacyperspektiv. Avslutningsvis redovisas ett mindre antal studier om geografiamnet, som ingår i avhandlingens andra delstudie, där

literacyförväntningar i ämnesprovet i historia kontrasteras med motsvarande förväntningar i ämnesprovet i geografi.

Historieämnet i kontrast till andra ämnesdiskurser

Christie & Derewianka (2008) jämför skolämnesdiskurser i engelska, historia och naturvetenskap med syfte att ge en systematisk bild av hur det ämnesspecifika språket utvecklas från första skolåret till slutet av gymnasiet. Analysmaterialet beskrivs som ett representativt urval av ca 2000 elevtexter, där representativ innebär att texten är ämnes- och ålderstypisk och bedömts som bra eller lovande av en lärare eller utomstående examinator. Materialet omfattar också dokumentation av skrivkontexten, men detta används inte i analysen. I resultatdelen placeras historieämnet mellan engelska och naturvetenskap, med motiveringen att den kunskapsstruktur som ämnesdiskursen bygger på är mindre horisontell än i modersmålsämnena, men mindre hierarkisk än i de naturvetenskapliga ämnena (Bernstein, 1999). Den horisontella kunskapsstrukturen i historieämnet avspeglas enligt Christie & Derewianka (2008) i att de insamlade skoltexterna representerar vitt skilda synsätt på ämnet: från historia som fakta återberättad i stora berättelser befolkade av historiska nyckelpersoner, till historia som rekonstruktion av källor granskade enligt källkritiska principer eller som en mångröstad kamp mellan olika grupper.

I studiens resultatdel beskrivs skrivutvecklingen i historieämnet som en process där elever i början av skolgången (6–11 år) introduceras till de genrer som utgör stommen i det tidiga ämnesskrivandet: kronologiska återberättelser och icke-kronologiska plats- eller periodstudier med rubriker som ”klostret” eller ”stenåldern”. Mot slutet av mellanstadiet sker ett tydligt skifte från berättande och redogörande till förklarande genrer, men strukturen i texterna är fortfarande i huvudsak kronologisk (Christie & Derewianka, 2008, s. 101). Bland de ämnesspecifika drag som utmärker historietexter finns markerade tidsteman, satser som uttrycker orsak och verkan, att deltagarna i texten ofta är grupper snarare än individer och att värdering av historiska faktorer får ökad betydelse högre upp i skolåren. På högre stadier skildras de historiska händelserna i allt mer generella termer, samtidigt som de återberättande texterna ersätts av texter som förklarar, tolkar och värderar historiska händelser utifrån flera perspektiv och källor (Christie & Derewianka, 2008, s. 148). Sammanfattningsvis pekar resultatet på att framgång i historieämnet förutsätter att elever utvecklar en literacy som förutom förmåga att växla perspektiv på de texter man läser i ämnet innefattar kunskap om skrivande i vitt skilda genrer.

Från återberättande till tolkningar av det förflutna

Flera av de studier som ligger till grund för de systemisk-funktionella studierna av historieämnet, bygger på det material som i början av 1990-talet samlades in

i det australiensiska Write It Right-projektet (WIR), som var inriktat på fyra ämnesdiskurser i secondary school¹². Analysen av historieämnet resulterade i flera studier som varit tongivande i den språkvetenskapliga forskningen om historieämnet och vars huvudsakliga resultat därför presenteras i detta avsnitt.

I Wignell (1994) analyseras historieläroböcker för junior secondary school¹³ utifrån premissen att de läromedel som introducerar elever till skolämnet skrivs av lärare som representerar ämnestypiska, men ofta omedvetna, diskursmönster. Analysen visar att de texter som används i historieläroböcker förändras från återberättande och redogörande genrer med fokus på *vad* som händer, till texter i förklarande och diskuterande genrer med fokus på *varför* det sker. Det förändrade syftet markeras av en genreväxling, som innebär att återberättande lärobokstexter, där historiska händelser återges i kronologisk ordning, gradvis ersätts av mer logiskt och retoriskt organiserade texter, vars huvudsyfte är att förklara och diskutera orsaker till eller konsekvenser av historiska händelser. Enligt Wignell (1994) visar resultatet på vikten av en undervisning som lägger grunden för ett meningsfullt läsande och skrivande genom att uppmärksamma syftet med de texter som elever i olika åldrar möter i läromedel.

I Veel & Coffin (1996) vidareutvecklas analysen av historieämnet genom en analys av fyra typiska läroboksgenrer, som synliggör hur ämnesspråket succesivt förändras från vardagligt och konkret, till alltmer abstrakt och akademiskt. Resultatet av den språkliga förändringen är att lärobokstexterna alltmer avlägsnar sig från konkreta historiska händelser och personer. Istället beskrivs de historiska händelserna som en serie processer (t.ex. revolutionen eller industrialiseringen) där grupper av aktörer handlar eller blir föremål för handlingar. Den ökade abstraktionsgraden gör texterna mer ämnesspecifika och språkligt effektiva, men kräver förförståelse och läsförmåga. Resultatet visar också att texter i samma genre kan kräva olika läsarter beroende på hur de introduceras och används i undervisningen. Exempelvis presenteras biografiska historietexter ibland som historiska faktatexter och andra gånger som primärkällor att förhålla sig källkritiskt till. I likhet med många SFL-forskare är Veel & Coffin (1996) kritiska till att skolans undervisning sällan erbjuder de redskap för läsning och skrivande som elever behöver för att kunna förstå och använda ämnesspecifika texter. I kritiken ingår skoluppgifter där elever utifrån sina vardagserfarenheter uppmanas att leva sig in i historiska roller, en uppgiftstyp som enligt Veel & Coffin riskerar att bli särskilt utslagsgivande i historieämnet som bygger på historisk empati, snarare än vardaglig inlevelseförmåga.

¹² Secondary school motsvarar åldrarna 11–17 år.

¹³ Junior secondary school motsvarar åldrarna 11–13 år.

Coffins analys av historieämnets skrivdiskurs

En studie som ofta citeras utanför SFL är den analys av skolans skrivdiskurs som Caroline Coffin presenterar i boken *Historical Discourse* (Coffin 2006a) och som bygger på hennes avhandling (Coffin, 2000). Genom omfattande analyser av läromedels- och elevtexter visar Coffin (2006a) att skolans historieundervisning bygger på en bred skrivrepertoar som omfattar allt från återberättande och redogörande historietexter till de förklarande och argumenterande genrer som är vanligast på högre stadier. Resultatet visar att skrivandet i historieämnet har tre huvudsyften: att rapportera, att förklara eller att diskutera och argumentera. Den tänkta progressionen innebär att elever i mellanstadieålder ofta förväntas skriva rapporterande och beskrivande texter, medan elever på högre stadier framför allt skriver historiska förklaringar och elever i gymnasieålder främst förklarande och argumenterande historietexter. Analysen av elevtexterna synliggör att de skribenter som blir framgångsrika i historieämnet är de som förmår att både välja rätt skrivgenre och att anpassa textens vokabulär och grammatik till de konventioner som gäller för genren (Coffin, 2006b).

Tid, orsaker och värdering är enligt Coffin (2000, 2006a) de språkliga resurser som är viktigast att lära sig hantera i historieämnet. På högre stadier efterfrågas ofta texter som bygger på flera perspektiv eller källor, och kunskaper om hur man tolkar och skriver värderande texter spelar därför allt större roll ju högre upp i stadierna eleven befinner sig. I den lärandegång för skolskrivande som beskrivs i Coffin (2006a) är förmågan att argumentera källkritiskt kronan på verket. Den värderande röst som utmärker källkritiska och argumenterande historietexter är särskilt svår att erövra, eftersom de diskuterande och argumenterande texter som elever förväntas skriva saknas i de läroböcker som ofta får agera förebilder för ämnesskrivandet.

Genrepedagogikens modell för skrivundervisning

Syftet med det studier av skolans ämnesdiskurser som genomfördes av SFL-forskare i Sydney var att ge underlag för en mer explicit literacyundervisning som kunde bidra till att utjämna de sociala skillnader som man menade att skolan misslyckats med att kompensera för. Rose (2005) konstaterar att den implicita literacyundervisning som präglar många klassrum leder till att lärare utvärderar, snarare än utvecklar, elevers läs- och skrivförmåga. Samarbetet mellan genreskolans lingvister och verksamma lärare resulterade i den pedagogiska riktning som kallas genrepedagogik, eller Sydneyskolan och som i denna avhandling benämns genreskolan (jfr Blåsjö, 2010, Andersson Varga, 2014). Enligt genreskolan förutsätter en fungerande literacyundervisning att lärare stöttar elevers språkutveckling genom att uppmärksamma ämnestexternas syfte, struktur och grammatiska drag. Grunden i pedagogiken är arbetet med modelltexter i olika genrer enligt den så kallade cirkelmodellen (Rothery, 1996) där lärare och elever

tillsammans läser, dekonstruerar och skriver texter. Tonvikten ligger på arbete med de diskursiva texter som är centrala för att kunna beskriva, förklara och diskutera kunskaper i olika ämnen. Målet med det gemensamma arbetet är att elever lär sig läsa och skriva i olika genrer, snarare än att reproducera färdiga modelltexter (Martin & Rose, 2008, Rose & Martin, 2012).

Coffin (2006b) är en interventionsstudie där lingvister och historielärare i secondary school gemensamt utformar undervisning i syfte att utveckla elevernas skrivförmåga parallellt med övriga ämneskunskaper. Som didaktisk modell används en utvidgad version av cirkelmodellen (Callaghan & Rothery, 1988). Studiens huvudresultat är att lärare som inledningsvis är tveksamma till att ägna lektionstiden åt läsning och skrivande, noterar att fokus på ämnesspråket stärker elevernas historiekunskaper. De texter som skrivs efter interventionen visar att eleverna i större utsträckning förmår omformulera ämneskunskaperna i skrift, istället för att som tidigare nästan enbart kopiera färdiga texter. Resultaten från pre- och posttester visar att det i första hand är strukturen i elevtexterna som utvecklas, medan de grammatiska framstegen är mindre, något Coffin (2006b) menar beror på att den grammatiska utvecklingen tar längre tid.

Språkvetenskapliga studier av det svenska historieämnet

De språkvetenskapliga studier som utforskat det svenska historieämnet är influerade av tidigare SFL-studier. De svenska avhandlingarna har analyserat läroboksspråk i SO (Edling, 2006) läsförståelse (Olvegård, 2014) och textsamtal (Halleson, 2014). De två sistnämnda avhandlingarna gäller gymnasieskolan, men eftersom resultaten avser första årskursen är de relevanta för denna studie. I följande avsnitt sammanfattas huvudresultaten i de tre avhandlingarna.

Från vardagsspråk till ämnesspecifikt språkbruk

Edling (2006) studerar övergången från vardags- till ämnesspråk i svenska, samhälls- och naturorienterande ämnen genom att analysera läroböcker för årskurs 5 och 8 i grundskolan och gymnasiets årskurs 2. Syftet med studien är att jämföra uttryck för abstraktion, att analysera relationen mellan läroboksförfattare och läsare och att relatera textanalyserna till klassrumsaktiviteter och elevers läsförståelse. Resultatet visar som väntat att texternas abstraktionsgrad ökar med elevernas ålder. SO-texterna visar sig mer abstrakta än svenskämnets texter, men mindre abstrakta än NO-texter. Typiskt för SO-texterna är att de innehåller fler generella och abstrakta referenter och färre specifika referenter än texter i svenska och NO. Den ökade abstraktionsgraden visar sig bland annat i

en större andel grammatiska metaforer¹⁴, som resulterar i att SO-texter för de högre skolåren har ett mer inkongruent språk än texterna på mellanstadiet. Relationen mellan författare och läsare beskrivs som mer monologisk och auktoritär i årskurs 5 och mer dialogisk i läroböcker för senare skolår. Resultatet visar också att textaktiviteterna i SO i huvudsak är monologiska, och erbjuder få möjligheter till dialog med innehållet. Elevernas läsförståelse analyseras med begreppet textrörlighet (Liberg m.fl., 2002) som beskriver hur läsare, genom att göra olika typer av associationer, skapar mening ur de texter de läst. Resultatet visar att elevernas textrörlighet är högre i texter med låg abstraktionsgrad, något Edling (2006) menar inte ska tolkas som att ett vardagligt läroboksspråk är att föredra. Det alternativ som Edling förordar är istället fler dialogiska klassrumsaktiviteter som ger möjlighet till gemensam bearbetning av ämnesinnehållet.

Läsförståelse och textsamtal på gymnasiet

De senaste årens avhandlingar har utforskat läsförståelse och textsamtal i gymnasiets historieundervisning. I fokus för Olvegård (2014) är en- och flerspråkiga gymnasielevens förståelse av lärobokstexter, ett ämnesval som motiveras av läsförståelsens ökande betydelse på gymnasiet, där merparten av läsningen rum utanför lektionstid. I den första delstudien analyseras genrer och grammatiska drag i fem historieläroböcker för årskurs ett. Resultatet visar att texterna kräver ett välutvecklat ordförråd och förmåga att göra de inferenser som är nödvändiga för att följa textens deltagare genom ett avsnitt. Till de grammatiska svårigheterna hör också långa nominalfraser som 'drivkrafterna bakom den europeiska expansionen', där förståelsen bygger på att eleven identifierar frasens huvudord (Olvegård 2014, s. 50). Ett av studiens huvudresultat är att de svenska läroböckerna innehåller betydligt fler beskrivningar och alltså är genremässigt enklare än de läromedel som ligger till grund för tidigare SFL-analyser. Analysen visar också att fyra av de fem läroböckerna saknar argumenterande och diskuterande texter och därmed inte ger några modeller för skrivande (Olvegård, 2014, s. 155–156). I delstudie två analyseras fyra andraspråkselevens läsförståelse utifrån begreppet textrörlighet (jfr Edling, 2006). Resultatet visar att undervisningen har stor betydelse för de svagaste läsarnas tolkning av lärobokstexten. Lektionerna i den studerade klassen ägnas främst åt muntliga uppgifter, medan läsning och skrivande ofta förläggs utanför lektionstid. Olvegårds slutsats är att språket i läroböckerna förutsätter gemensam textbearbetning om eleverna ska ha en rimlig chans att utveckla förmågor som tolkning och källvärdering.

¹⁴ Termen *grammatisk metafor* används inom SFL som beteckning på nominaliseringar av typen 'frihetskampen'. Grammatiska metaforer gör det möjligt att med få ord beskriva komplexa skeenden utan att nämna de processer eller aktörer som ingår i dessa. Den grammatiska formen är därför inte *kongruent* med betydelsen. Grammatiska metaforer är vanliga i lärobokstexter där de t.ex. används för att sammanfatta utgångspunkten för en förklaring.

Även Halleson (2014) undersöker textsamtalens betydelse för elevers läsförståelse i historia. Studiens frågeställningar har fokus på stödstrukturer i fyra samtalsmodeller, varav två är elevstyrda och två lärarstyrda. Materialet består av klassrumsobservationer och textsamtal från två gymnasieskolor, av vilka en är föremål för en intervention. Observationerna visar att explicit textarbete inte förekommer på någon av skolorna. På den ena skolan består lärarstötningen av föreläsningar tänkta att ge bakgrundskunskap inför egen läsning. I den andra skolan är undervisningen mer dialogisk, med fria gruppsamtal som enligt Halleson (2014) resulterar i en svarsjakt där resultatet ofta är beroende av att enskilda elever förmedlar svar som övriga gruppdeltagare skriver av. Interventionen visar att både lärar- och elevstyrda textsamtal kan fungera lässtöttande, förutsatt att de är välstrukturerade. Slutsatserna är mer generella än ämnesspecifika, men interventionen pekar på att textsamtal har stor potential att utveckla elevers förståelse av historietexter.

Internationella historiedidaktiska studier

Den didaktiska historieforskningen har två huvudsakliga inriktningar, den tyska historiemedvetande traditionen och den anglosaxiska historiskt-tänkande-traditionen, av vilka den senare är aktuell i denna framställning. Enligt Lilliestam (2013) inleddes historiskt-tänkande traditionen 1959 på en konferens där välkända amerikanska forskare, i efterdyningarna av Sputnik-krisen, diskuterade hur skolundervisningen kunde utformas på vetenskaplig grund.

En grundtanke i forskningstraditionen är enligt Lilliestam (2013) att historiskt tänkande förutsätter förståelse för att historiska förklaringar bygger på tolkning och källkritiska resonemang. De historiska förklaringarna bygger enligt forskningstraditionen på de historiska nyckelbegrepp¹⁵ som skiljer vardagliga idéer om det förflutna från ett ämnesspecifikt eller historiskt tänkande. Nyckelbegrepp är de överordnade begrepp som ligger till grund för historiska förklaringar, exempelvis ”förändring och kontinuitet” eller ”orsak och verkan”. Innehållsbegrepp är begrepp som ”den industriella revolutionen ”eller ”riddarväsendet”. Till skillnad från nyckelbegrepp är innehållsbegrepp knutna till en specifik epok, men en djupare förståelse för vad de innebär tar ofta lång tid att erövra. Syftet med de forskningsstudier som ingår i historiskt-tänkande traditionen är att definiera det historiska tänkandet eller resonerandet. Många av dessa studier handlar därför om hur arbete med nyckelbegrepp kan bidra till att utveckla elevers historiska tänkande.

¹⁵ Begreppen nyckelbegrepp och tankebegrepp är synonyma.

Historiskt tänkande hos noviser och experter

Skillnaden mellan naivt och utvecklat historietänkande är temat för en av de studier som oftast refereras i historiedidaktisk forskning. I en klassisk novis-expert – studie bad Wineburg (1991) åtta historiker och lika många collegestuden-ter att bedöma trovärdigheten i ett antal skrift- och bildkällor, som de också skulle använda för att rekonstruera händelseförloppet under ett slag i det amerikanska inbördeskriget (Wineburg, 1991). De muntliga svaren analyserades i kategorier som beskrivning, referens, analys och kvalificering, och utmynnade i de tre huvudprinciper som enligt Wineburg är avgörande för att kunna resonera källkritiskt: att jämföra med andra källor (*corroboration*), att ta reda på källans upphov, sammanhang och syfte (*sourcing*) och att placera den i tid och rum (*contextualisation*). Resultatet visade att historikerna inledde läsningen med sourcing, vilket gjorde att de skaffade sig en hypotes att testa under läsningen, något bara 30 % av de i övrigt duktiga studenterna gjorde. Studien visade också att studenterna, som saknade vana vid källkritiska uppgifter, inte använde sina ämneskunskaper för att kontextualisera källorna. Ett huvudresultat var också att historikerna genomgående värderade primärkällorna som mest användbara, medan studenterna lika genomgående föredrog sekundärkällor som läroböcker, ett förhållande som Wineburg (1991) förklarade med att undervisning på grundnivå präglas av jakten på rätt svar. Slutsatserna ledde till ett omfattande forskningsintresse för källkritiskt tänkande och resonering hos elever i olika åldrar, medan skrivandet förblev utforskat.

Historiskt resonerande som en aktivitet

Försöken att definiera vad det innebär att kunna resonera historiskt är ett återkommande tema i de didaktiska studierna. Van Drie & van Boxtel (2008) definerar historiskt resonerande som en aktivitet:

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.)

Med synen på resonerande som en aktivitet följer att elever uppfattas som producenter av historiska resonemang i tal och skrift, något Van Drie och van Boxtel (2008, s. 88) menar särskiljer deras definition från begrepp som historical literacy eller historical thinking. I det ramverk de presenterar för analys av historiska resonemang ingår sex delar som de menar sammantagna beskriver för-

mågan att resonera historiskt: att ställa historiska frågor, att använda källor, att placera historiska skeenden i sitt sammanhang, att argumentera, att använda nyckelbegrepp och att använda historiska innehållsbegrepp. Eftersom delförmågorna är beroende av varandra är det enligt Van Drie & Van Boxtel (2008) inte meningsfullt att skilja dem åt förutom av analytiska skäl. Exempelvis innebär historisk argumentationsförmåga att kunna formulera påståenden om det förflutna, att stödja dem med rimliga argument och bevis och att överväga tolkningsmöjligheter och motargument (Van Drie & van Boxtel, 2008, s. 99).

För Lee (2011) är målet med historieundervisningen att elever lämnar grundskolan bättre rustade att förstå det förflutna än om de inte gått i skolan, vilket enligt Lee kan förefalla mer självklart än det är. Den undervisning som behövs för att förverkliga det målet beskriver Lee som en metakognitiv tradition, där elever och lärare tillsammans reflekterar över och rättfärdigar påstående om det förflutna. Ett literacybegrepp för skolans historieundervisning måste enligt Lee (2011) bygga på dessa tre grundprinciper:

- En förståelse för historieämnet som ett sätt att betrakta världen
- Ett antal förhållningssätt, exempelvis att inte betrakta historien som skild från nutiden
- En bild av det förflutna som tillåter elever att orientera sig i samtiden

Det faktum att historisk kunskap är konstraintuitiv eller med Wineburgs (2001) ord *an unnatural act*, innebär enligt Lee (2011) att definitioner av historisk literacy måste förhålla sig till elevers uppfattningar av vad historia är, liksom vad man gör när man resonerar historiskt. I historisk literacy ingår enligt Lee historisk empati, det vill säga förmåga att se historiska personers tankar och handlingar som rationella i relation till dåtiden uppfattningar och kunskaper. Utan historisk empati finns, enligt Lee, en uppenbar risk för att elever uppfattar historieämnet som ”a senseless parade of past incompetence and a catalogue of alien and unintelligible practices” (Lee, 2005, s. 71). I Lees literacymodell är målet med undervisningen formulerat som: ”Historically literate students know that the past is not dead and gone” (Lee, 2011 s. 68). Syftet med läsningen är att kunna läsa och tolka påståenden om det förflutna, men syftet med skrivandet framstår som mer diffust. Däremot bör skolans skrivande enligt Lees uppfattning inte bygga på egna arbeten som han menar förvandlar elever till mini-historiker.

Skrivandets funktion i historieundervisningen

En centralgestalt i historiskt-tänkande-forskningen är Husbands (1996), som i en antologi om historieämnet i skolan ger en bild av skrivandets funktion i historieundervisningen. Husbands (1996) beskriver skolskrivandet som traditionellt i betydelsen att lärare förlitar sig på det Husbands (1996, s. 101) kallar

transactional writing, där elever i kortfattade texter återberättar innehåll från en lärobok, en primärkälla eller ett TV-program. Det skrivande som Husbands förespråkar bygger istället på den arbetsprocess som historiker använder, en idé som rimmar väl med den processkrivningspedagogik som hade stort genomslag i flera skolämnen under 1990-talet, och där målet beskrevs som att arbeta som autentiska skribenter, det vill säga de som befann sig utanför skolkontexten och skrev riktiga texter med mottagare (min anm.). Husbands förslag till arbetsgång är en flerstegsprocess där skrivandet används för att samla och organisera information från olika källor för att sedan formulera och omformulera tankar i en längre text med tydlig mottagare. Syftet är enligt Husbands (1996) att eleverna utvecklar sin förmåga att använda historiska begrepp, men också den mottagarmedvetenhet som var en av grundtankarna i skrivprocesspedagogiken.

En av få historiedidaktiska forskare som studerat skrivandets funktion i historieundervisning på högre stadier är Chauncey Monte-Sano, som analyserar skrivande som en representation för elevers historiska tänkande. Monte-Sano (2010) analyserar tre undervisningspraktiker där historieskrivande presenteras på tre olika sätt: som att kommentera historiska källtexter, som en kombination av historiskt tänkande och argumentation och som ett sätt att sammanfatta historisk information.

Analysen av elevtexterna utmynnar i fem faktorer som enligt Monte-Sano (2010, s. 249) är avgörande för kvalitén i argumenterande elevtexter. Faktorerna, omfattar förutom Wineburgs (1991) tre faktorer¹⁶ hur väl källor återges och om argumenten bygger på specifika och relevanta bevis. En övertygande bevisning innebär exempelvis att eleven valt och korrekt återgett flera relevanta källor. Enligt Monte-Sano (2010) visar resultatet att skrivande på högre stadier förutsätter att elever dels kan använda historiska källor som bevis dels har kunskap om hur man skriver en argumenterande historietext. Ett viktigt resultat i studien är också att undervisning med fokus på historiskt tänkande och argumentation resulterar i mer ämnesspecifika texter än undervisning där skrivande framställs som att sammanfatta historietext.

Monte-Sano (2011) studerar hur en högstadielärare under en termins intensiv undervisning utvecklar en grupp elevers förmåga att diskutera historiska frågor med stöd av källor. Analysen, som omfattar uppgifter, för- och eftertexter, lektionsobservationer, elevernas källkommentarer och lärarens skriftliga respons, visar att undervisningen bygger på tre strategier: läsning av historiska primärkällor där eleverna återkommande uppmanas att fundera på vilket eller vilka perspektiv som genomsyrar ett avsnitt, många, korta skrivuppgifter där eleverna uppmanas att sammanfatta huvudtankar i källtexter och skriftlig respons med fokus på tolkning och bevisanvändning (Monte-Sano, 2011, s. 212). I resultatdiskussionen framstår växlingen mellan läsning och skrivande som avgörande för att eleverna lärt sig tolka källor och stödja påståenden med bevis.

¹⁶ Det vill säga sourcing, corroboration och contextualisation.

En annan framgångsfaktor är enligt Monte – Sano (2011) att det regelbundna skrivandet används för att *tänka*, snarare än för att redovisa färdiga kunskaper, vilket får till följd att skrivandet avdramatiseras.

Monte-Sano (2016) poängterar att historisk argumentation handlar om att ställa frågor och värdera bevis för att med dessa som grund dra rimliga slutsatser. Det faktum att historiska påståenden grundas på bevis från andra tider och platser innebär att de till sin natur är ofullständiga, och i detta ligger det utrymme för tolkning och argumentation som är karakteristiskt för ämnet. Två grundläggande förutsättningar för argumenterande skolskrivande är därför att elever har vetskap om att olika tolkningar är möjliga, men också känslan av att ha en röst och rätt att tolka. Öppna uppgifter som efterfrågar tolkning och understryker innehålls- eller nyckelbegrepp har enligt Monte-Sano (2016) störst potential att utveckla elevers förmåga att resonera historiskt, medan uppgifter inriktade på återberättande resulterar i sammanfattningar utan synlig argumentation.

Historiedidaktiska studier om det svenska historieämnet

I likhet med den internationella historiedidaktiska forskningen har den svenska forskningen växt betydligt under de senaste två decennierna, vilket enligt Ludvigsson (2013) resulterat i att Sverige förvandlats från 'den fattige kusinen på landet till en internationell stormakt inom historiedidaktik' (s. 9). En viktig förklaring till framgången är, enligt Ludvigsson, de satsningar på statligt finansierade licentiatforskaraskolor för lärare som hittills resulterat i ett tjugotal studier. Flertalet av dessa studier behandlar undervisning på högstadiet och gymnasiet, medan betydligt färre intresserat sig för lägre skolstadier. I följande avsnitt sammanfattas ett urval historiedidaktiska studier med tonvikt på mellan- och högstadiet.

Det narrativa mellanstadiet

Villkoren för historieundervisningen på mellanstadiet uppmärksammas i Stolare (2014), som beskriver hur mellanstadiet länge präglats av en tradition där klasslärare med bred didaktisk kompetens arbetat med flera ämnen samtidigt, inte sällan SO och svenska. Enligt Stolare (2014) har den nya inriktningen på historiska procedurkunskaper tillsammans med införandet av betyg i årskurs 6 inneburit en radikal förändring för historielärare på mellanstadiet¹⁷. I studien, som genomfördes hösten 2011, intervjuas fem klasslärare utifrån sina lektionsplaneringar, läroböcker och pedagogiska planeringar.

¹⁷ I historieämnet omfattar det som benämns procedurkunskaper till exempel att kunna tolka och använda källor som grund för historiska förklaringar.

Enligt Stolare (2014) framstår den undervisning som framträder i lärarnas utsagor som i huvudsak narrativ. Den historia som återberättas domineras av de stora berättelserna, en nationellt inriktad kanon där historien utvecklar sig som ”ett framåtriktat flöde med början i forntiden och slut i nutiden” (Stolare, 2014, s. 8). Det narrativa draget präglar även metodvalet, som inbegriper muntligt berättande, dramatiseringar och rollspel, i syfte att utveckla elevernas historiska empati. Resultatet visar att utvecklandet av elevernas ämnesspråk med historiska innehållsbegrepp är ett viktigt mål för de fem informanterna, som uppger att ämnesspråket idag är längre från elevers vardagsspråk än när de inledde sin yrkesbana. De historiska nyckelbegreppen syns enligt Stolare i lärarnas ämneskonception, men tenderar att hamna i bakgrunden i undervisningen. Klasslärarna uppger sig spara tid genom att kombinera stoff från historieämnet med förmågor från svenskämnet (Stolare, 2014, s. 11). Samtliga informanter säger sig däremot lägga stor vikt vid undervisning i källkritik. Sammanfattningsvis konstaterar Stolare att det med hänsyn till ämneskompetens och undervisningsvillkor vore rimligare att prata om två historieämnen, ett mellanstadieämne inriktat på ett nationellt narrativ och ett mer internationellt högstadieämne med inslag av källkritik.

Historisk källkritik på mellanstadiet

På mellanstadiet innebär insikten att källor måste tolkas ett stort steg mot ett mer ämnesspecifikt tänkande. En bra start är enligt Stolare (2015, s. 41) att lärare genom frågor som *Vad kan vi veta?* markerar att det finns gränser för vad vi kan säga om det förflutna. Enligt Stolare är lärare elever relativt vana vid att utvärdera källor, men inte att konstruera historiska tolkningar med källor som grund. Det faktum att källbegrepp förekommer i många kursplaner innebär också att historieämnets funktionella källbegrepp, som har fokus på konstruktion av kunskap, utmanas av ett källbegrepp inriktat på kritisk granskning.

Samuelsson & Wendell (2016) analyserar svar på en källkritisk uppgift i ämnesprovet för åk 6, 2013, med syfte att utforska hur elever klarar de ämnesspecifika kunskapskrav som införandet av Lgr11 medfört för mellanstadiet. I studien definieras historiskt tänkande som en kombination av traditionella ämneskunskaper och förståelse för hur historisk kunskap produceras (Samuelsson & Wendell, 2016, s. 3). Analysen, som bygger på variablerna tid, autencitet och användbarhet visar att svaren i elevgruppen med högst provbetyg (A) kvalificeras med tydliga slutsatser, medan svaren från elever som precis når godkänt provbetyg (E) utmärks av osynliga eller implicita slutsatser. Den högpresterande gruppen använder också oftare begrepp som *tolkning*, något Samuelsson & Wendell (2016) menar tyder på en större förståelse för hur historisk kunskap skapas. Slutligen pekar resultatet på att bildkällor utgör särskilda utmaningar,

som yttrar sig i att eleverna oftare spekulerar om källans äkthet än värderar dess användbarhet.

Avslutningsvis konstaterar Samuelsson och Wendell (2016, s. 18) att merparten av de svenska åk 6-eleverna inte förefaller ha utvecklat den förmåga att tänka historiskt som uppgiften testar. Enligt Samuelsson & Wendell kan delar av resultatet sannolikt förklaras av uppgiften, men resultatet indikerar enligt de båda forskarna att förväntningarna på elevers källkritiska förmåga möjligen är väl högt ställda. En möjlighet som framhålls i studien är att betona ämnesövergripande perspektiv i låg- och mellanstadiet och koncentrera ämnesspecifika förmågor som källanvändning till högre stadier (Samuelsson & Wendell, 2016, s. 18).

Vad händer med undervisning och lärande i ett paradigmskifte där skolans narrativa undervisningstradition utmanas av en kursplan med fokus på nyckelbegrepp och procedurkunskap? I artikeln *Did the Vikings really have helmets with horns?*, analyserar Stolare (2017) hur en rutinerad mellanstadielärare planerar och genomför en lektionsserie med syfte att introducera eleverna till historisk källtolkning. Undervisningen, som föregås av ett pretest, inleds med att klassen ombeds fundera på betydelsen av begreppet källa, varpå läraren bekräftar svaret att ”det är att veta någonting, fakta” (Stolare, 2017, s. 39). Huvuddelen av de åtta lektionerna ägnas åt par- och helklassarbete där eleverna, i rollen som arkeologer, analyserar och diskuterar bilder av historiska artefakter utifrån vilken information källorna kan ge (Stolare, 2017, s. 39). Läraren understryker att elevernas tolkning ska utgå från den historiska kontexten, som i exemplet är en vikingatida barngrav. Studiens huvudresultat är att eleverna trots det främst värderar källorna efter användbarhet. Enligt Stolare är det ett källbegrepp hämtat från svenskämnet, som ger strategier för granskning och dekonstruktion, men inte för de historiska förklaringar som är grunden för meningsskapande i ämnet (Stolare, 2017, s. 47). Resultatet tyder också på att undervisningen succesivt faller tillbaka i den narrativa ram som skapas av lärobokens berättelser, och innebär att vikingatiden framställs som en epok där det fridfullt bylivet blandades med barbariska erövringståg. Sammanfattningsvis pekar studien på de utmaningar som betoningen på ämnesspecifika förmågor medfört för mellanstadielärare, som förväntas undervisa om flera källbegrepp.

Essäfrågor och orsaksförklaringar – skrivande på högre stadier

Olofsson (2011) utforskar ett undervisningsförlopp i årskurs 9 med syftet att analysera vilket historiebruk som kommer till uttryck i undervisningen. Lektionerna domineras av det Olofsson beskriver som ett ständigt pågående samtal där många elever deltar med engagerade inlägg. Lärarens muntliga framställning karakteriseras enligt Olofsson (2011) av en strävan att förklara, ställa frågor och

upprätta samband. Den muntliga framställningen avbryts då och då av korta uppgifter där eleverna exempelvis gruppvis analyserar och redovisar tolkningar av propagandaaffischer. Elva av de 16 lektionerna ägnas åt dessa lärarledda samtal, uppbyggda kring historiska innehållsbegrepp¹⁸ som eleverna enligt Olofsson (2011) förutsätts kunna om inte läraren definierar dem. Läromedlen används främst för läxor eller som inläsning) med följd att eleverna behöver kunna sortera och skapa samband mellan abstrakta begrepp som inflation, hög- och lågkonjunktur och kommunism (Olofsson, 2011, s. 101). Undervisningsförloppet avslutas med en förberedd essäskrivning där eleverna under tre lektioner ska skriva en intresseväckande text i rollen som resenärer i mellankrigstidens Europa. Temat för uppgiften är ”demokratins kris och framväxten av de fascistiska/nazistiska diktaturerna” (Olofsson, 2011, s. 166) och för betyget G krävs en förklaring till varför krisen uppkom och en beskrivning av ideologierna och de miljöer där de uppstod. För mellanbetyget VG krävs också en jämförelse mellan fascismen i Tyskland och Italien och för MVG att eleven dessutom diskuterar risken för att liknande situationer uppkommer i Sverige 2009.

Liksom Olofsson konstaterar Jarhall (2012) att de fem högstadielärare hon intervjuar förefaller mer inriktade på historiska referenskunskaper än procedurkunskaper som källkritik. Lärarna uppger sig huvudsakligen organisera undervisningen kronologiskt, efter epoker som antiken eller historiska händelser som revolutionerna eller världskrigen. Resultatet tyder på att det muntliga berättandet är en bärande del i undervisningen, något som enligt lärarnas utsagor delvis beror på att många elever saknar intresse och den språkförmåga som tillåter en mindre styrd undervisning. De examinationsuppgifter som synliggörs i utsgorna är främst skriftliga.

Lillestam (2013) undersöker förmågan att resonera historiskt i termer av aktör och struktur genom att analysera undervisning och elevtexter i tre gymnasieklasser. I studien kombineras variationsteori med aspekter av historiskt tänkandeför att besvara två forskningsfrågor, där den ena forskningsfrågan inriktas på att definiera innebörden av ett aktör-struktur-resonemang och den andra på vad som krävs för att elever ska utveckla denna förmåga. Analysen synliggör att undervisning där historiska händelseförlopp framställs kronologiskt resulterar i att eleverna får svårt att i sina texter urskilja strukturella faktorer. Ett viktigt resultat är också att de historiska nyckelbegreppen tenderar att förbli implicita, något som enligt Lillestam (2013) återspeglas i svaren på den provfråga där eleverna, med hjälp av begreppen aktör och struktur ska förklara vad hur det var möjligt för Napoleon att komma till makten. Enligt Lillestam (2013) innefattar förmågan att resonera skriftligt i termer av aktör och struktur aspekter som att kunna skilja kronologiska framställningar från orsaksresonemang uppbyggda runt nyckelbegrepp som aktör-struktur, att välja relevanta faktorer, att explicitgöra sitt resonemang genom att exempelvis utveckla faktorerna i texten

¹⁸ Olofsson (2011) använder begreppet stoffbegrepp.

och värdera deras historiska signifikans. Lillestam konstaterar avslutningsvis att ämnets starka berättandetradition, innebär stora utmaningar för de lärare (och elever, min. anm.) som tar sig an uppgiften att skriva historiskt..

Geografiämnets literacy – från blindkartor till hållbar utveckling

Eftersom avhandlingens andra delstudie kontrasterar literacyförväntningar i två samhällsvetenskapliga ämnen i ämnesproven i historia och geografi för årskurs 9 har jag valt att i det följande avsnittet ge en kort introduktion till geografiämnet. Tonvikten ligger på de skillnader och likheter med historieämnet som kan utläsas ur ämnets kursplaner och forskningsstudier med fokus på undervisning i grundskolan.

I likhet med historieämnet ansågs geografiämnet i början av 1900-talet som ett viktigt medel för att stärka elevernas identitet och fosterlandskänsla. Enligt Molin (2006) hade geografiämnet hög status bland lärare eftersom det ansågs väl lämpat för pedagogiska presentationer och lätt att lära ut. I takt med 1900-talets samhällsexpansion utvidgades ämnet så mycket att universitetsämnet på 1950-talet till sist delades i ett natur- och ett kulturgeografiskt ämne, medan skolämnet förblev enhetligt. När flera ämnen i samband med 1960-talets grundskolereform slogs samman till så kallade blockämnena, kom geografi att tillhöra SO-blocket. Enligt Molin medförde blocktillhörigheten inga större förändringar i varken kursplanen eller undervisningen, där den väl inarbetade gången sträckte sig från ”hembygden på lågstadiet, Sverige och Europa på mellanstadiet och världen på högstadiet” (Molin, 2006, s. 40).

Enligt den kursplan som infördes med Lgr11 2011 är det övergripande syftet med geografiundervisningen att eleverna utvecklar kunskaper om geografiska förhållanden, en geografisk referensram och ett rumsligt medvetande. I detta ingår att kunna göra jämförelser mellan olika platser, regioner och levnadsvillkor, att veta i vilka sammanhang geografiska kunskaper är viktiga och användbara, kunskaper om kartor och att lära sig göra vad kursplanen benämner geografiska omvärldsanalyser, som presenteras med ämnesspecifika begrepp. Liksom kursplanen i historia förutsätter kursplanen i geografi att elever får möjlighet att utveckla förmågor som att förklara orsaker till eller argumentera för lösningar på komplexa geografiska frågor, göra omvärldsanalyser och värdera lösningar på miljö- och utvecklingsfrågor.

Det centrala innehållet för högstadiet omfattar såväl namngeografi, kartkunskap och geografiska insamlings- och presentationsmetoder som komplexa samhällsfrågor som orsaker till och konsekvenser av klimatförändringar, befolkningsfördelning, migration och urbanisering. Till skillnad från kursplanen i historia som mer övergripande nämner texter som historiska berättelser och källor, specificeras texttyper som kartor och satellitbilder. Gemensamt för kurs-

planerna är betoningen på att eleverna ska kunna använda ämnesspecifika begrepp, och att det saknas tydliga skrivningar om ämneskunskaperna ska kunna uttryckas muntligt, skriftligt eller multimodalt.

Molin & Grubbström (2013) studerar geografiundervisning i åk 6 i relation till den nya kursplanen. Undervisningen beskrivs som traditionell och textdriven, vilket här innebär att uppgifterna har fokus på specifika länder eller en påhittad resa, som tycks leda till att eleverna letar fakta i läroböcker och kopierar färdiga svar. De resonemang om natur- och kulturgeografiska samband som kursplanen föreskriver är sällsynta och med undantag för namngeografi och kartkunskap tycks både lärare och elever ha svårt att identifiera vilka ämneskunskaper undervisningen leder till. I studien ingår en namngeografisk uppgift som eleverna ska besvara med en resonerande text. Uppgiften ska pröva elevernas förmåga att resonera geografiskt, det vill säga att jämföra och värdera två olika vägdragningar och motivera sitt val ur olika geografiska perspektiv, vilket är svårt. I studien föreslår Molin & Grubbström (2013) åtgärder som att erbjuda fler ämnesspecifika begrepp och perspektiv i uppgifterna.

Staurseth (2018) uppmärksammar geografisk literacy i en sociosemiotisk studie av hur en lärare i en norsk åttondeklass arbetar med läsning av grafiska representationer. I studien analyseras två undervisningssekvenser, en sekvens där eleverna ska måla en förenklad bild av jordens klimatzoner på en tom världskarta, och en sekvens där de ska lära sig att avläsa ett klimatdiagram. I texterna framställs klimatmönster på två skilda sätt eftersom zonkartan representerar en statisk bild, medan klimatdiagrammet åskådliggör förändring på en plats.

Uppgiftsanalysen visar att många elever har svårt att skilja överordnade kategorier som klimatzoner från underordnade som klimattyper, liksom att förstå vad de olika färgerna representerar, eftersom uppgiften förutsätter kännedom om typiska geografiämneskonventioner. Enligt Staurseth (2018, s. 93) visar sig uppgiften mer krävande än vad läraren förutsett. Inför läsningen av klimatdiagrammet introducerar läraren diagramtypen och vad de olika axlarna representerar, varefter eleverna får i uppgift att identifiera vilken klimatzon några olika diagram representerar. Läsningen modelleras genom att läraren visar att vektorer i form av pilar markerar förändring, men eleverna får också pröva sig fram.

Resultatet visar enligt Staurseth (s. 99) att geografiska texter förutsätter förståelse för att textdelar som karta och färgkoder måste läsas samtidigt, men också förmåga att förstå skillnaden mellan analytiska och narrativa representationer. Lektionerna utformas så att eleverna får möjlighet att utveckla sin förmåga att läsa ämnestexter genom samarbete med andra elever, samtidigt som läraren stöttar med frågor som kan avtäcka olika textmönster. Däremot uppmärksammas inte läsningen som en del av geografiämnets ämnesspecifika literacy.

Lingvistiska studier visar att skolans geografitexter traditionellt handlat om att observera, klassificera och förklara geografiska fenomen med hjälp av tek-

niska termer arrangerade i taxonomier (Wignell, Martin & Eggins, 1993). Den ökade betoningen på framtids- och miljöfrågor har inneburit att geografiämnet utvidgats med fler perspektiv, vilket i sin tur resulterat i att skoltexterna blivit mindre beskrivande och mer förklarande och argumenterande (Martin, 2002). Vidgningen av ämnesinnehållet har således resulterat i att ämnestexterna utvidgats med fler och mer komplexa genrer som ställer nya krav på både undervisningen och eleverna.

Forskning om skrivuppgifter

Otnes (2015) studerar skrivuppgifter som en uppmaning eller invitation till skrivande som kan uppfattas som startpunkten för en skrivprocess. Det faktum att skrivandet initieras av andra gör skrivuppgiften till en direktiv språkhandling, utformad som en fråga, inbjudan eller instruktion. Förväntningarna på svaret varierar med sammanhanget och skribentens ålder, men också med om ämnes-traditionen omfattar produktion av längre texter (Otnes 2015, s. 13). Trots ämnesmässiga variationer uppvisar skrivuppgifterna så många gemensamma drag att de enligt Otnes är rimligt att betraktas dem som en egen genre, utifrån Swales definition av genrer som kommunikativa redskap för att nå bestämda syften. Ytterligare argument som talar för att beskriva skrivuppgifter som en egen genre är enligt Otnes (2015) att de utgör en välkänd del av skolans textkultur och är knutna till särskilda grupper och diskursgemenskaper.

Otnes menar vidare att forskning om skrivuppgifter ofta koncentreras till uppgifter i nationella eller internationella prov, medan studier av lärares eller läroböckers skrivuppgifter är betydligt mer sällsynta (s. 18). Försök har gjorts att kategorisera skrivuppgifter utifrån innehåll, form eller syfte men Otnes (2015, s. 22) menar att den mest markanta skiljelinjen går mellan klassificeringar som inkluderar uppgiftens syfte och de som inte gör det. Otnes hänvisar till Kroll & Reid (1994) vars tredelade klassificering av skrivuppgifter utgår från hur mycket information uppgiften innehåller. I den första av de tre kategorierna finns vad Kroll & Reid benämner nakna skrivuppgifter som utan omsvep presenterar uppdragets tema och skrivhandling, till skillnad från inramade skrivuppgifter som förser skribenten med en situationskontext innan skrivuppgiften presenteras. Den tredje kategorin är det man kallar textbaserade skrivuppgifter som bygger på att skribenten läser en eller flera texter innan skrivandet. Dessa uppgifter ger också större möjligheter att få uppslag till textens innehåll och form, förutsatt att genren överensstämmer med den text eleverna förväntas skriva.

Sammanfattning

Forskningen om historieämnets literacy återfinns i två forskningstraditioner, den historiedidaktiska forskningen vars perspektiv på literacy utvecklats *inom* ämnestraditionen, och den språkvetenskapliga forskningstradition som utvecklats *utanför* historieämnet och där ämnets literacypraktiker ofta kontrasteras med literacy i andra ämnen.

Den språkvetenskapliga literacyforskningen betonar att sambandet mellan språk- och kunskapsutveckling förutsätter möjlighet att utveckla den ämnesspecifika literacy som är nödvändigt och funktionellt för meningsskapandet i ämnet. Sett ur ett språkvetenskapligt perspektiv består historisk literacy därför av de genrer, tankesätt och ämnesspecifika begrepp som ligger till grund för att utveckla ämneskunskaper i skrift eller andra modaliteter. Den sociokulturella teorigrunden innebär att studierna har fokus på de villkor för språkutveckling som elever erbjuds i undervisningen, genom till exempel textsamtal eller andra former av gemensamt meningsskapande.

Forskningen om historieämnet är starkt dominerad av de anglosaxiska SFL-studier som kartlagt den språkliga ämnesprogression, i form av genrer och grammatiska drag som visat sig avgörande för att nå studief framgång på olika skolstadier. I korthet visar resultaten att historieämnet ställer höga krav på en avancerad och skriftspråklig literacy där uttryck för tid, orsaker och värdering är viktiga byggstenar. SFL-studierna handlar främst om diskursivt skrivande i bedömningssituationer, och mer sällan om de skrivande som kan utgöra tankeverktyg under arbetets gång. Fokus ligger dessutom ofta på framgångsrika texter, med följd att orsaker till att elever misslyckas med historieuppgifter inte alltid uppmärksammas. Såväl resultaten som analysmetoderna har emellertid visat sig vara relevanta även i den skandinaviska kontexten, även om antalet studier här är begränsat. Vid sidan av SFL-forskare har forskare som Shanahan & Shanahan (2008) och Moje (2007) utforskat den literacy som karakteriserar historieämnet i och utanför skolan, medan det svenska historieämnet, särskilt på grundskolan, varit föremål för få literacystudier.

I den historiedidaktiska forskningen betonas kognitiva förmågor som historiskt tänkande och resonering utifrån historiska nyckelbegrepp och studierna utmynnar därför ofta i beskrivningar av ämnesspecifika kriterier för tänkande eller resonemang. Påfallande många studier behandlar också arbete med historiska primärkällor, ett område som i relation till undervisning på grundnivå kan förefalla oproportionerligt stort, men vars tyngd förklaras av att källkritik är grunden för ämnet. Många av de historiedidaktiska studierna är inriktade på examinerande uppgifter, medan studier i klassrumskontext är ovanligare. Svenska historiedidaktiker har däremot visat allt större intresse för grundskolan och inte minst mellanstadiet, som för bara ett decennium sedan var ett i stort sett utforskat område. De historiedidaktiska studierna har belyst viktiga skill-

TIDIGARE FORSKNING

nader och likheter mellan olika skolstadier, men arbetet med ämnestexterna är fortfarande relativt osynligt.

Intentionen med att sammanföra historiedidaktiska och språkdidaktiska perspektiv på det sätt som görs i avhandlingen är att kombinationen av de två traditionerna ska bidra till fortsatt ämnesutveckling och forskning. Att avhandlingen utforskar grundskolans historieämne, och i någon mån även geografiämnet, ur ett literacyperspektiv utgör ett betydelsefullt komplement till de studier som utforskat läsning och textsamtal i historieämnet på gymnasieskolan.

4. Studiernas material och metoder

I detta kapitel redovisas och diskuteras de tre delstudiernas material och metoder i syfte att ge en bild av forskningsprocessen. Därefter diskuteras forskningsetik, metodval och studiernas generaliserbarhet innan kapitlet avslutas med ett avsnitt om reflexivitet.

En avhandling, två stadier och tre studier

I avhandlingen utforskas exempel på literacyförväntningar från två stadier. I studie 1 analyseras undervisningsresurser och elevtexter i en klass i årskurs 4 läsåret 2008–2009 och i studie 2 och 3 exempel på uppgifter och elevsvar från ämnesproven i SO för årskurs 9, 2013. Sammantagna erbjuder de tre delstudierna således olika perspektiv på de literacyförväntningar som elever kan möta i grundskolans historieämne och i viss mån även i geografiämnet (studie 2). De metodiska ansatserna är valda för att synliggöra literacyförväntningar på olika nivåer. Studie 1, är en etnografisk klassrumsstudie, vars ansats kan beskrivas som deskriptiv och i någon mån explorativ. Den deskriptiva draget är tydligt i beskrivningen av klassrumspraktiken medan det explorativa draget syns i bredden på de analysmetoder som tillämpas i studien. I studie 2 är ansatsen mer kritisk, vilket motiveras av ämnesprovets roll som uttolkare av de syften och kunskapskrav som anges i respektive ämnes kursplan. Den metodiska ansatsen i studie 3 är explorativ och syftet att utforska hur elevers bruk av värderande språk påverkar de historiska röster som framträder i svar på en källkritisk provuppgift i 2013 års historieprov. I tabell 1 sammanfattas de tre delstudiernas syfte, material och metoder.

I det följande avsnittet beskrivs de material och analysmetoder som används i studie 1. Därefter följer en presentation av de ämnesprov som bildar utgångspunkt för studierna 2 och 3, varefter studierna presenteras var för sig.

Tabell 1. Delstudiernas syfte, material och metoder

Studie	Syfte	Material	Metod
Studie 1. Att lära historia i mellanstadiet – undervisningsresurser och elevtexter i ett medeltidstema	Att beskriva den tidiga textproduktionen i skolämnet historia	Videofilm Fältanteckningar Instruktion Läromedelstexter Elevtexter Intervjuer	Etnografisk ansats Analys av klassrumsinteraktion, läromedel och elevtexter (skrift och bild)
Studie 2. Geografi- och historieämnenas literacy på prov. En kritisk analys av literacyförväntningarna i två nationella prov för samhällsorienterande ämnen i årskurs nio	Att identifiera och jämföra literacyförväntningar i två SO-ämnesprov för årskurs 9	Elevhäften Texthäften	CDA, Analys av provuppgifter (skrift och bild)
Studie 3. Att resonera med rätt röst – en analys av källkritiska elevresponser i ett nationellt historieprov för årskurs 9	Att analysera elevers bruk av värderande språk i en källkritisk provuppgift	Provuppgift Elevtexter Bedömningsanvisningar	Appraisal Analys av dialogicitet och gradering

Studie 1. Att lära historia i mellanstadiet

Licentiatuppsatsen *Att lära historia i mellanstadiet* (studie1) tillkom inom ramen för forskarskolan i läs- och skrivutveckling 2008–2011, och syftar till att beskriva den tidiga textproduktionen i historieämnet genom en analys av arbetet med en medeltidsbok i årskurs 4. Valet att koncentrera studien till en klass motiverades av att mellanstadiets historieundervisning, då studien planerades var ett i det närmaste utforskat område, och att en fyllig klassrumsbeskrivning därför var att föredra framför en mer översiktlig bild av flera olika klassrum.

Den etnografiska ansatsen är vanligt förekommande i sociokulturella literacystudier eftersom den gör det möjligt att belysa samspelet mellan kontexten och de texter som produceras. Det övergripande syftet med etnografiska studier är att öka förståelsen för det som sker i en specifik praktik, i detta fall historieundervisning i årskurs 4. I forskarens uppgift ingår att så rättvisande som möjligt beskriva de fenomen som karakteriserar praktiken och deltagarnas tankar om denna. För att åstadkomma den täta beskrivning som är målet med en etnografisk ansats bör studien uppfylla de sju krav som enligt Flowerdew (2002) kan ställas på etnografiska studier. I dessa ingår att materialet ska representera en autentisk miljö och samlas in eller produceras under en längre tid. Vidare ska resultatet vila på flera analysmetoder och/eller olika analysmaterial, så kallad triangulering och kategoriseringen av data ska göras i flera steg. Till grundkraven hör också att teorierna utvecklas succesivt allt eftersom analysen av materialet fortgår. Slutligen ska forskaren tillförsäkra deltagarna viss kontroll över forskningsprocessen samtidigt som studien ska genomsyras av ett deltagarperspektiv.

Hur de olika kraven tillmötesgått i studie 1 framgår av nedanstående redogörelse.

Urvalet av skola gjordes genom att jag hösten 2008 kontaktade ledningen på två F–9-skolor med önskemål om att följa undervisningen i en årskurs 4 påföljande termin. De båda skolorna valdes för att de hade ett blandat upptagningsområde, representerade vad som då var ett någorlunda genomsnittligt meritvärde i årskurs 9¹⁹ och var belägna på pendlingsavstånd från min bostad. Studien genomfördes sedan på den skola som först anmälde sig positiv till att medverka. De bägge behöriga lärare som undervisade klassen tillfrågades via rektor, och sa i ett första skede bara ja till att medverka i den pilotstudie som genomfördes höstterminen 2008, och bland annat resulterade i beslutet att dokumentera undervisningen med film. Efter pilotstudien tillfrågades elevernas vårdnadshavare och de båda lärarna om att medverka i den studie som genomfördes våren 2009, och vars resultat redovisas i studie 1. Eftersom lärarna ansvarade för undervisningen i olika ämnen är det i praktiken främst en lärares undervisning som ligger till grund för analysen, men eftersom observationerna ibland omfattade heldagar var det viktigt att båda lärarna var beredda att medverka. Tillträdet till praktiken beskrivs i metodlitteraturen som en vanlig svårighet med etnografiska ansatser. Den praktik jag bad om tillträde till gällde skolverksamhet, och min yrkeserfarenhet som lärare bidrog sannolikt till att jag snabbt fick tillträde till skolan och den klass där studien genomfördes.

Material

I linje med kraven på etnografiska studier producerades det analyserade materialet i en autentisk miljö under en längre tid. Konkret innebar det att materialet producerades under tre månader vårterminen 2009. Några tillrättalägganden av undervisningen gjordes mig veterligen inte, varför materialet kan beskrivas som autentiskt. Att det arbetssätt som beskrivs i studien var representativt för ämnespraktiken i historia framgår dessutom av den intervju där läraren redogör för intentionerna med historieundervisningen. I tabell 2 presenteras analysmaterialet efter materialtyp.

¹⁹ Det genomsnittliga meritvärdet för slutbetygen i årskurs 9, 2008, var 224 p, det vill säga något över riksnittet som då var 209 p.

SKRIVA HISTORIA

Tabell 2. Analysmaterial studie 1

Primärmaterial	Omfattning/antal
Film och fältanteckningar	12 observationsdagar, varav 8 filmade (motsvarande 610 min film, varav 180 analyserade)
Instruktioner	Skriftlig + muntlig uppgiftsinstruktion
Lärobokstext	Avsnittet ”Nöd och hemska sjukdomar”
Elevtexter	9 medeltidsböcker
Sekundärmaterial	
Fotografier	Ca 80
Övriga klassrumstexter	Schema, uppgiftslista
Intervjuer	8 elevintervjuer i par- eller grupper om 3 (totalt 17 elever), en lärarintervju

Studiens primärmaterial är de filmer och fältanteckningar som samlades in under 12 observationsdagar, fördelade över den period på drygt två månader då medeltidsarbetet pågick. I primärmaterialet ingår de skriftliga och muntliga instruktioner som reglerade arbetet i klassrummet samt nio elevproducerade medeltidsböcker, vars ena kapitel analyseras i studien. Sekundärmaterialet består av fotografier och det som i tabellen benämns övriga klassrumstexter, det vill säga scheman eller listor som reglerade klassens arbete. Till sekundärmaterialet hör också lärarintervjun och de par- eller gruppintervjuer med 17 av de 25 eleverna som efter att arbetet avslutats valde att låta sig intervjuas. Det etnografiska kravet på triangulering är således väl uppfyllt både vad gäller material och analysmetoder.

Metoder

Analysmetoderna valdes för att kunna ge den sammansatta bild av praktiken som utmärker etnografiska studier. Utöver fältanteckningar och film som belyser arbetet i historieämnet och den muntliga interaktionen i klassrummet, analyserades instruktioner, lärobokstext och elevtexter med kvalitativa metoder. Det etnografiska kravet på analys och kategorisering i flera steg tillgodosågs genom att materialet analyserades stegvis med de metoder som beskrivs under respektive materialtyp. Såväl materialet som pågående analyser presenterades också fortlöpande på forskarskolans seminarier, där kollegor kunde ifrågasätta resultat eller tillföra konstruktiva synpunkter. Eftersom sekundärmaterial i form av fotografier, dokument och intervjuer främst användes som ett komplement i resultatpresentationen kommenteras endast analysmetoden för intervjuerna.

Film- och fältanteckningar

Huvudsyftet med både fältanteckningar och filmning var att kunna beskriva undervisningen på ett heltäckande sätt. Lektionsobservationerna är av typen

deltagande observation, som enligt Denscombe (2003) oftast förknippas med etnografiska studier och innebär att forskaren befinner sig i praktiken och producerar det datamaterial som utgör grund för fortsatt analys. Rent praktiskt innebär den deltagande observationen att jag satt i ett hörn av klassrummet och förde anteckningar om undervisningens innehåll, stämningen i klassrummet, vilket material som användes och interaktionen mellan lärare och elever. Utöver de lektionspass som ägnades åt historia observerade jag också hela skoldagar i syfte att bekanta mig med praktiken och få en helhetsbild som gav möjlighet att urskilja det som var specifikt med historieundervisningen. Åtta av tolv observationsdagar kompletterades fältanteckningarna med filmade lektionssekvenser, totalt 610 minuter varav 180 minuter är underlag för analysen av framför allt den muntliga interaktionen. Eftersom huvudsyftet med filmandet var att fånga interaktionen mellan läraren och klassen placerades kameran längst bak i klassrummet, vilket dels innebär att eleverna visste var kameran var, dels slapp att ha den i synfältet. För att dokumentera elevinteraktionen zoomade jag ibland in arbetet och eftersom kameran och en central mikrofon fångade merparten av ljudet, var det ofta tillräckligt att filma de bänkar där arbetet försiggick.

De handskrivna fältanteckningarna renskrevs samma dag och kompletterades med kommentarer där jag sammanfattade iakttagelser, frågor eller kopplingar till tidigare studier, att återvända till under det fortsatta analysarbetet. På motsvarande sätt sammanfattade jag huvudinnehållet i det filmade materialet och noterade tänkbara sekvenser för vidare analys. Valda delar av det filmade materialet transkriberades sedan under det analysarbete som vidtog efter att fältstudierna avslutats. Urvalet bestod då av avsnitt som synliggjorde klassruminteraktionen vid muntliga genomgångar och när läraren återberättade läroboken i syfte att förbereda den textproduktion som upptog merparten av klassens undervisningstid i historia.

För analysen av det muntliga återberättandet användes en samtalsanalytisk modell för lärarledda klassrumssamtal, som åskådliggör verbal och extraverbal interaktion (Mercer & Littleton, 2007), vilket var väsentligt för att någorlunda rättvisande kunna återge lärarens berättande. I studien presenteras resultatet i en serie exempel där tre parallella spalter synliggör de verbala och extraverbala resurser läraren använde, liksom min tolkning av det som sas eller hände i klassrummet.

Instruktioner

De skrivuppgifter som initieras av lärare eller andra auktoriteter kan beskrivas som en form av direktiva språkhandlingar (Otnes, 2015, s. 12). Arbetet med medeltidsboken reglerades av den instruktion som läraren producerat och presenterade när arbetet inleddes, och som eleverna hade varsin kopia av i bänken. Syftet med analysen är att identifiera den bild av textproduktion i historieämnet som förmedlas via instruktionen förmedlar. Den kvalitativa analysen är förhål-

landevis enkel och utgår från de krav som enligt Anward (1983) är rimliga att ställa på skrivinstruktioner: nämligen att de erbjuder en innehållsstruktur för elevtexten och att de eventuella skrivråd som ges är konkreta och genomförbara. Vidare noterades om anvisningarna var generella eller mer ämnesspecifika samt och i så fall hur instruktionerna reglerade användningen av skrift och bild, vilket var de semiotiska modaliteter eleverna förväntades använda.

Lärobokstexten

Läroboken var tänkt som huvudresurs för elevernas textproduktion, varför jag valde att analysera den med såväl traditionella textanalytiska metoder (Ekvall, 1995) som systemisk-funktionella analysmetoder (Holmberg & Karlsson, 2006). Den traditionella textanalysen beskriver textens uppdelning i avsnitt och stycken, liksom hur grafiska signaler som rubriker, punktlistor och kursiveringar används för att framhäva information och skapa sammanhang i framställningen. Vidare kommenteras uttryck för samband mellan olika textdelarna, något som tidigare läromedelstudier (Ekvall, 1995; Reichenberg, 2000) påvisat saknas i många läromedel.

Den systemisk-funktionella textanalysen omfattar två metafunktioner, den ideationella som visar hur det historiska innehållet framställs i termer av processer och deltagare, och den textuella som visar vilka teman som dominerar lärobokstexten. Den ideationella analysen visar förutom fördelningen av materiella, relationella, mentala och verbala processer (Holmberg & Karlsson, 2006, 74 ff.) textens agentivitet, det vill säga om processerna uttrycks med aktiva verb som realiserar handlingar eller passiva verb som realiserar händelser (Holmberg & Karlsson 2006, 180 ff.) Vidare analyseras vilka deltagare som berörs av eller agerar i de olika processerna och i vilken mån dessa är ämnestypiska. I den textuella analysen synliggörs de teman som bildar utgångspunkt för lärobokens framställning, och om dessa är karakteristiska för återberättande historietext, det vill säga tids- och platsteman som epoker eller betydelsefulla historiska platser (Coffin, 2006a). Slutligen innehåller analysen kommentarer om användningen av ämnesspecifika begrepp, historiska paralleller och grammatiska metaforer, samt kortfattade beskrivningar av det bildmaterial som ingår i läroboksavsnittet.

Elevtexter

I likhet med lärobokstexten analyserades elevtexterna med olika typer av kvalitativa metoder, varav flera tillkom under forskningsprocessens gång. Huvudsyftet med elevtextanalysen var att utforska hur eleverna använde de erbjudna resurserna i det kapitel rubricerat ”Digerdöden”, som var ett av fyra obligatoriska kapitel i medeltidsboken. De nio elevtexterna valdes enligt principen vart tredje namn på klasslistan, varefter urvalet justerades något för att få till en jämnare könsfördelning.

Analysen inleddes med genomläsning av samtliga elevtexter i syfte att få överblick över materialet. Därefter jämfördes de nio elevtexterna med det läroboksavsnitt som anvisats för textproduktionen, men som eleverna enligt instruktionen inte fick kopiera. Analysmetoden är inspirerad av Nilsson (2002) som visar hur elever genom tekniker som *sampling* och *omskapande* (Nilsson, 2002) undviker avskrift i de texter de producerar i ett så kallat eget arbete. Analysen omfattade också talspråkliga drag som indikerade att lärarens muntliga berättande utgjort en resurs i skrivandet.

Vidare analyserades de bilder som ingick i sex av de nio elevtexterna med begrepp från SFL:s visuella grammatik (Björkvall, 2009). Liksom för skriftpartierna kommenteras hur bilderna förhåller sig till läroboken, men huvudsyftet var att synliggöra bilden som resurs för elevernas textproduktion. I analysen framgår om bilden är narrativ eller konceptuell, det vill säga beskriver händelser eller statiska tillstånd som en karta, samt hur bilden är komponerad.

Slutligen analyserades elevtexterna med utgångspunkt från internationella SFL-analyser av återberättande historietexter (Coffin, 2006a; Christie & Derewianka, 2008). I analysen kommenteras om texten växlar mellan berättande och beskrivande partier liksom om deltagarna är ämnestypiska, det vill säga grupper av människor, deltagare i historiska roller eller abstrakta och metaforiska deltagare som ”digerdöden”. Vidare kommenteras förekomsten av ämnesspecifika ord som ”botare” samt om texten innehåller de tidsuttryck som är typiska för återberättande texter och bygger upp textens struktur.

Sekundärmaterial

Som framgår av tabell 3 omfattade sekundärmaterialiet fotografier och övriga klassrumstexter som samlades in för att underlätta dokumentationen och beskrivningen av klassrumspraktiken. Till sekundärmaterialiet hör också de intervjuer med läraren och 17 elever som jag genomförde efter att arbetet med medeltidsboken avslutats. Syftet med intervjuerna var att kunna ge en bild av informanternas uppfattning om ämnespraktiken, vilket är ett krav på etnografiska studier.

Elevintervjuerna förbereddes genom att jag beskrev intervjusituationen, det huvudsakliga innehållet samt hur materialet skulle användas för klassen, som sedan hade möjlighet att ställa frågor. Intervjuerna var av typen semistrukturerade intervjuer, som gör det möjligt att variera ordningsföljden och ställa eventuella följdfrågor. Det övergripande temat var läsning och skrivande i olika skolämnen, men också hur eleverna uppfattat arbetet med medeltidsboken, hur urvalet gått till och hur de gjort för att återberätta ämnesinnehållet med de ”egna ord”, som efterfrågades i instruktionen.

Eftersom studien gjordes i en årskurs 4 genomfördes intervjuerna i par eller i något fall en grupp om tre, vilket skapade en bättre maktbalans samtidigt som eleverna kunde interagera med varandra. Gruppintervjuer kan bidra till att syn-

liggöra olika uppfattningar, men gruppssammansättningen kan också innebära att någon deltagare tystnar (Dencsombe, 2003). För att i möjligaste mån undvika alltför omaka konstellationer bad jag läraren att kontrollera de grupper jag konstruerat med hjälp av klasslistan, vilket i stort sett visade sig fungera, även om talförhållanden och därmed intervjulängden kom att variera mellan 20 och 40 minuter. Intervjuerna genomfördes i ett grupprum i anslutning till klassrummet och spelades in med diktafon för att renskrivas senare samma dag.

Lärlarintervjun omfattar 80 minuter och är liksom elevintervjuerna en semi-strukturerad intervju. Till skillnad från eleverna erbjöds läraren att ta del av frågorna i förväg, men avböjde. Intervjun genomfördes i klassrummet efter skol-dagens slut och renskrevs samma dag. Någon dag efteråt fick läraren en kopia av utskriften för genomläsning och möjlighet att komma med förtydliganden eller korrigeringar, men inget tillkom. Citat från elev- och lärlarintervjuer ingår som en del i resultatredovisningen, men tillhör inte studiens primärmaterial.

Ämnesproven för årskurs 9

De nationella ämnesproven i SO var ett nytt inslag i grundskolan när det fortsatta avhandlingsarbetet inleddes 2014. Beslutet att införa ämnesprov i SO-ämnen²⁰ som aldrig tidigare haft nationella prov, motiverades med att ämnen med nationella prov uppvisar en mer enhetlig betygssättning än ämnen som saknar sådana. Huvudsyftet med införandet var alltså att stödja en mer likvärdig bedömning, men utöver det angavs delsyften som att konkretisera de då nyinrättade kursplanerna och ge underlag för analyser av måluppfyllelse på skol- huvudmanna- och nationell nivå.

Beslutet att utforska ämnesproven grundade sig på att de nationella proven omgärdas av en betydande auktoritet, och därför kan anses särskilt angelägna att analysera ur ett literacyperspektiv. Som nämnts har SO-ämnen också mindre undervisningstid än etablerade provämnen som svenska, engelska och matematik, vilket kan tänkas leda till att ämnesproven får större genomslag i undervisningen. Om inte annat upptar de en proportionellt större del av undervisningstiden vilket i sig gör dem viktiga att analysera. De elevlösningar som skolorna ombeds att skicka in för arkivering, innebar också att det fanns möjlighet att få tillgång till ett högintressant analysmaterial utan det omfattande insamlingsarbete det annars hade krävt, vilket förstås var en stor fördel.

Ämnesproven utformas av särskilt utsedda grupper på uppdrag av Skolverket och kan därför uppfattas som en sanktionerad tolkning av kursplanen. Proven i SO genomförs på vårterminen i årskurs 9 och är liksom övriga ämnesprov obligatoriska. Varje skola skriver bara provet i ett av de fyra SO-ämnen men vilket ämne den enskilda skolan tilldelats meddelats först cirka tre veckor i för-

²⁰ Beteckningen SO-ämnen används huvudsakligen i grundskolan och syftar på skolämnen geograf, historia, samhällskunskap och religionskunskap.

väg. Eftersom varje skola bara genomför ett SO-ämnesprov per läsår fanns redan från start ett behov av exempelprov i samtliga ämnen. Behovet tillgodosågs genom att Skolverket publicerade 2013 års utprovningssomgång på den bedömningsportal (Nationella prov och bedömningsstöd för SO-ämnen, 2017) <https://www.npsportal.se/fyra-amnen-atta-prov/>) där materialet fortfarande är tillgängligt. Därefter har enstaka uppgifter från senare prov publicerats men inga kompletta provomgångar. I studie 2 analyseras uppgifterna från 2013 års ämnesprov i historia och geografi för årskurs 9 och i studie 3 29 elevsvar på en källkritisk uppgift i 2013 års historieprov.

Studie 2. Geografi och historieämnenas literacy på prov

Studie 2 är en kritisk analys av ämnesproven i geografi och historia för årskurs 9, 2013 med syfte att identifiera och jämföra de literacyförväntningar som realiserats i respektive prov. De frågeställningar som vägleder studien är vilka förväntningar på läsning och tolkning som uppgifternas utformning signalerar och vilken typ av respons som provuppgifterna inbjuder till.

Valet att jämföra historie- och geografiprovet utgår från att skoltexterna på högstadiet kan förväntas bli alltmer ämnesspecifika och att ämnesproven för årskurs 9 har en viktig signalfunktion i fråga om vilken literacy som förväntas i olika ämnen. Det jämförande perspektivet valdes eftersom det ger större möjligheten att urskilja de implicita literacyförväntningar som inte framgår av kursplanerna. Beslutet att kontrastera historieprovet med geografiprovet grundar sig på att de två SO-ämnena har olika kunskapsstrukturer som kan tänkas påverka vilken literacy som efterfrågas i provet. Däremot har ämnesproven samma grundformat, eftersom varje skola endast tilldelas ett av de fyra SO-ämnena.

Samförfattande

Studie 2 samförfattades med docent Andreas Nord och det är därför på sin plats att redogöra för våra respektive bidrag till arbetet. I egenskap av huvudförfattare inledde jag arbetet med en omfattande kartläggning av provens syfte och utformning, de kursplaner de bygger på samt de skrivvillkor och förberedelser som gällde för provtillfället. Jag gjorde också en detaljerad genomgång där jag samtliga provuppgifter kodades och sammanställdes i tabellform. Utifrån detta material identifierade vi gemensamt de aspekter som var lämpliga för en jämförelse med fokus på ämnesspecifika drag.

Ansvarsfördelningen för den färdiga texten ser ut som följer: Inledningen är huvudsakligen författad av mig men syfte och forskningsfrågor är formulerade i samråd med Nord. Den teoretiska bakgrunden om kritisk diskursanalys ("Provuppgifter ur ett kritiskt perspektiv") är författad av Nord i samråd med

mig. Att artikeln skulle inplaceras i en kritisk forskningstradition var ett krav från redaktörerna för den antologi där artikeln publicerades, men rimmade också väl med analysmaterialet. För bakgrund och tidigare forskning i avsnittet ”Ämnesspecifik literacy i styrdokument och forskning” ansvarar jag. Material- och metodavsnitt baseras på min sammanställning av provmaterialet, men är i bokstavig mening samförfattade. Detsamma gäller resultatpresentationen (”På väg in i uppgiften – hur uppgifter introduceras” och ”Att besvara uppgiften – från kryss till orsaksförklaring”) som är samförfattad. Däremot är jag huvudförfattare till det sammanfattande avsnittet (”Vad är ämnestypisk literacy enligt de båda ämnesproven?”), liksom den avslutande diskussionen och slutordet.

Material

Det analyserade materialet består av ämnesprovens elevhäften och tillhörande texthäften. I tabell tre ges en översikt över det material som ingår i analysen.

Tabell 3. Analysmaterial studie 2

Ämne	Material	Antal uppgifter
Historia	Delprov A: elevhäfte, texthäfte Delprov B: elevhäfte, texthäfte	22
Geografi	Delprov A: elevhäfte, texthäfte Delprov B: elevhäfte, texthäfte, karthäfte	24

Metod

Metodiskt är studien en form av kritisk diskursanalys (CDA), vilket innebär att relationen mellan texter och praktik ses som dialektisk (Fairclough,1992). Det maktkritiska förhållningssättet synliggörs i studiens syfte som är att synliggöra den bild av ämnesliteracy som ämnesproven ger uttryck för. Texterna i ämnesproven uppfattas således som något som ingår i och formar ämnespraktiken, snarare än något som bara utgör en avspeglning av den. Det kritiska perspektivet är viktigt eftersom nationella ämnesprov tenderar att uppfattas som ett slags idealbild för den literacy som anses värdefull i olika ämnen. Att ämnesproven för årskurs 9 bidrar till att normera och normalisera mönster för ämnesliteracy, innebär enligt samma synsätt att de på sikt kan förväntas påverka bilden av vad det innebär att vara ”skolämneslitterat” i historie- och geografiämnet.

Studie 3 Att resonera med rätt röst

Studie 3 består av en analys av 29 elevsvar på en källkritisk uppgift i 2013 års ämnesprov i historia för årskurs 9. Syftet är att utforska hur bruket av värderande språkresurser bidrar till de röster som framträder i elevsvar med högt,

medel respektive lågt resultat på ämnesprovet och följande tre frågeställningar ligger till grund för analysen:

- Vad karakteriserar bruket av värderande språk i de tre resultatgrupperna?
- Vilka historiska röster framträder i respektive grupp?
- I vilken mån är historisk röst ett användbart begrepp för analys av källkritiska provsvar?

Valet av analysobjekt bygger på studie 2, vars resultat bekräftar att kravet på källkritisk tolkning och argumentation särskiljer ämnesprovet i historia från motsvarande geografiprov. Resultatet är väntat mot bakgrund av såväl de båda kursplanerna som den internationella forskning som visat att historieämnet på högre stadier kräver förmåga att skriftligt värdera och diskutera texter enligt ämnesspecifika kriterier (Coffin, 2000; Coffin, 2006a, Monte-Sano, 2011). Däremot har analyser av värderande språk, mig veterligen, inte tidigare genomförts på den typ av provresponser som ingår i de svenska ämnesproven.

Material

Uppgiften ”Källor om barnarbete i Sverige i slutet av 1800-talet”, hämtades ur 2013 års ämnesprov i historia, där den var en av tre skrivuppgifter som prövade den förmåga att ”dra slutsatser om människors levnadsvillkor” och ”föra resonemang om källornas trovärdighet och relevans” (Skolverket, 2011a., 181) som ingår i grundskolans kursplan. Uppgiften valdes eftersom den har särskilt fokus på kunskapskravets andra del, det vill säga förmåga att resonera om källors trovärdighet och relevans, vilket överensstämde väl med studiens syfte. Jag bedömde också att ämnet barnarbete var tillräckligt allmängiltigt för att kunna engagera elever med olika förkunskaper²¹. Ett tredje skäl till uppgiftsvalen var att källorna, en lärobokstext och en dikt av ett barn, representerar texttyper som alla elever kan antas bekanta med. Eftersom uppgiften inte krävde historiska slutsatser gav den dessutom bara belägg för källkritisk förmåga på C- och E-nivå, samtidigt som den preliminära analysen²² indikerat att det fanns intressanta skillnader mellan resultatgrupperna A, C och E.

De 29 elevsvaren är ett urval av de provlösningar som efter provets genomförande 2013 skickades till provgruppen på Malmö universitet, som ansvarar för arkiveringen. Av de drygt 200 provlösningar som arkiverades efter 2013 års historieprov, gjorde jag ett urval på 50 provlösningar, jämnt fördelade på de fem godkända betygsstegen A–E. Provlösningarna var sorterade efter provbetyg

²¹ De andra båda skrivuppgifter som prövade källkritisk förmåga handlade om 1800-talets slavhandel respektive arbetsvillkor för textilarbetare i mitten av 1900-talet.

²² Den preliminära analysen omfattade 9 texter, jämnt fördelade på provbetygsgruppen A, C och E.

och anonymiserade men innehöll uppgifter om kön och skola, varför urvalet gjordes enligt principen fem elever per kön och betygsgrupp från olika skolor och geografiska områden.²³ Inför studie 2 gjorde jag ytterligare ett urval genom att koncentrera studien till de resultatgrupper vars provresultat motsvarade de betygsnivåer som specificeras i kursplanens kunskapskrav, det vill säga A, C och E. Analysmaterialet består därför av 29 elevtexter, varav nio från A-gruppen, tio från C-gruppen och tio från E-gruppen.²⁴ Dessutom analyserades de båda autentiska elevtexter på C- och E-nivå som ingår i provets bedömningsanvisningar och används som referens i studiens resultat- och diskussionsavsnitt.

Metod

Som analysmetod används appraisal, det ramverk för analys av värderande språkresurser som utvecklats inom systemisk funktionell lingvistik (SFL) och kan användas för analys av såväl skriftliga som muntliga texter (Martin & White, 2005). Appraisal, som ingår i språkets interpersonella metafunktion, beskriver hur talare eller skribenter med hjälp av språkliga val påverkar relationen till läsaren eller lyssnaren. I studien används två av de tre delsystemen, dialogicitet och gradering, för att analysera hur elever från tre provbetygsgrupper använder värderande språkresurser i en källkritisk uppgift som de förväntas besvara med hjälp av en längre text.

Analysen av dialogicitet inriktas på hur eleverna, genom språkliga val positionerar sig själva och läsaren i relation till ett yttrande och dess källa, det vill säga vad som sägs och vem som säger det. Det grundläggande valet står mellan monogloss och heterogloss och visar om yttrandet är öppet eller stängt för andra ståndpunkter. Monoglossa yttranden ger inga alternativ och kan därför lätt uppfattas som faktaupplysningar, medan heteroglossa yttranden tydligt visar att flera ståndpunkter existerar. Analysen av dialogicitet tar fasta på de mönster av monogloss och heterogloss som präglar de tre resultatgrupperna, och avgör om texterna framstår som monologiska eller dialogiska i bemärkelsen öppna för olika ståndpunkter. Analysen av gradering visar hur eleverna, genom att öka eller minska styrkan eller precisionen graderar sina yttranden, som därför kan framstå som mer eller mindre säkra, vilket är en viktig resurs i källkritiska uppgifter.

Resultatpresentationen visar de mönster av dialogicitet och gradering som utmärker de tre provbetygsgrupperna, och illustreras med typiska exempeltexter från respektive grupp. Slutligen jämförs texterna i respektive resultatgrupp med de historiska röster som Coffin (2000, 2006a) definierar med utgångspunkt i appraisal. Tidigare studier har visat att de texter som ger framgång på högre

²³ Från och med 2014 års ämnesprov finns uppgift om vilken svenskurs eleven följer på provets försättsblad, men denna variabel fanns inte med i 2013 års utprovningversion.

²⁴ En av A-lösningarna föll bort sedan det visat sig att hälften av svaret saknades i kopian.

skolstadier utmärks av den värderande röst som karakteriserar källkritiska texter, snarare än den rapporterande röst som utmärker läroböcker. Utöver dessa båda röster omfattar analysen även den emotionella röst som förknippas med biografiska historietexter eller uppgifter där elever positioneras i historiska roller som är vanligare på lägre skolstadier.

Etiska överväganden

I ansvaret som forskare ingår att väga intresset för ny kunskap mot kravet på att skydda de deltagare som medverkar i forskningsstudierna. De forskningsetiska principer som gällde när studie 1 publicerades 2011, reviderades 2017 (Vetenskapsrådet, 2017), och de överväganden som kommenteras i anslutning till studie 1 har därför tonvikt på det som gällt om studien genomförts idag. Studie 2 utgår från offentliggjorda provmaterial och studie 3 från material som samlats in med syfte att möjliggöra vetenskapliga analyser, och ägnas därför mindre utrymme.

Studie 1

Eftersom materialet producerades i en årskurs 4, inhämtades skriftligt samtycke från samtliga vårdnadshavare. Det faktum att merparten av deltagarna inte var mer än 10–11 år gamla gjorde också att jag muntligt informerade om studien och svarade på elevernas frågor. Med hänsyn till elevernas ålder påminde jag också vid upprepade tillfällen om att deltagandet var frivilligt och kunde avbrytas utan att man behövde ange någon anledning. Det faktum att tre elever, via sina vårdnadshavare, valde att inte medverka i videofilmning och/eller intervjuer kan ses som ett tecken på att informanterna uppfattade att det var fullt möjligt att avstå från deltagande i hela eller delar av studien. Intressant nog uppstod även den omvända situationen, när elever vars vårdnadshavare valt att begränsa deras medverkan önskade medverka, ett önskemål jag förstas inte kunde tillmötesgå, men försökte kompensera genom att uppmärksamma dem på andra sätt. Den etiska grundprincipen om att forskningsdeltagare har rätt att bestämma över sitt deltagande tog sig därför andra uttryck än vad jag kunnat förutse.

En annan aspekt av god forskningssed är att deltagarna inte påverkas negativt av att medverka. För att tillförsäkra eleverna viss kontroll över forskningsprocessen svarade jag på de frågor som ibland uppstod i samband med observationer eller intervjuer. I Vetenskapsrådets riktlinjer beskrivs deltagande observationer som förenade med en lång rad etiska problem. I de krav som ställs på forskaren ingår att observationerna utförs på ett systematiskt sätt och att forskaren inte försöker påverka personer eller skeenden (2017, s. 26), något jag tillgodosåg. Videinspelning bör enligt Vetenskapsrådet ”endast användas när

man inte skulle kunna uppnå samma resultat med andra metoder” (Vetenskapsrådet, 2017, s. 27), vilket förstås är en avvägningsfråga. Jag valde att filma eftersom det gav ökad möjlighet att dokumentera klassrumsinteraktionen och det muntliga berättandet men hade studien genomförts idag hade det varit lämpligt att etikpröva videofilmningen. Att filmningen genomfördes på ett respektfullt och ansvarsfullt sätt var däremot lika viktigt då som nu. Det innebar bland annat att kameran i möjligaste mån placerades på ställen där den inte inkräktade på skolarbetet eller elevernas integritet, vilket oftast innebar att jag undervisningen filmades bakifrån. Andra anpassningar till elevernas ålder var att intervjuerna genomfördes i par eller grupp. Enligt nuvarande etiska regelverk (Vetenskapsrådet, 2017) ska förhandsinformationen till informanter innehålla uppgifter om eventuell redigering eller kopiering av det filmade materialet, något jag inte specificerade, men heller inte gjort eller avser att göra. Däremot inhämtade jag tillstånd för att använda det insamlade materialet i utbildnings- och fortbildnings-syfte.

Studie 2

Materialet till studie 2 var offentliggjort när arbetet inleddes, men jag valde att kontakta Skolverket och ansvariga provgrupper på Malmö och Uppsala Universitet med information om den planerade studien. Som väntat hade ingen av de tre instanserna invändningar mot att publicerat provmaterial användes i forskningssyfte. Till det etiska förhållningssättet hör också att informera läsaren om att 2013 års ämnesprov var en utprövningsomgång, vilket noga poängteras i studien. I utprövningsförfarandet ingår att testa olika uppgiftsformat, och det är därför rimligt att anta att flera av de ”barnsjukdomar” som medföljer en utprövning är mindre framträdande i senare versioner av ämnesproven. Det faktum att utprövningsomgången inte ersatts med mer aktuella exempel tyder dock på att 2013 års ämnesprov bedömts som tillräckligt välfungerande för att kunna användas och rekommenderas som övningsmaterial. Att 2013 års ämnesprov fortsatt (2019-08-01) är den enda provomgång som är tillgänglig²⁵ har också inneburit att provmaterialet fått större spridning än vad som gick att förutse när arbetet inleddes.

Studie 3

Materialet till studie 3 är hämtat från de inskickade provlösningar som redan var anonymiserade, men innehöll uppgifter om provbetyg, skola och kön. För att få tillgång till provlösningarna kontaktade jag hösten 2015 provgruppen i Malmö, med en förfrågan om att kopiera ett antal hela elevlösningar, vilket jag var välkommen att göra. Eftersom materialet omfattade elevtexter förhörde jag

²⁵ Utöver 2013 års prov tillhandahåller bedömningsportalen enstaka exempeluppgifter från 2014 års ämnesprov, men inga fler fullständiga provomgångar.

mig med en erfaren ledamot i den lokala etikprövningsnämnden, som bedömde att materialet inte var av en art som krävde etikprövning. Min skriftliga mejlförfrågan innehöll uppgifter om att provlösningarna var anonymiserade, och att de texter som planerades ingå i studien var citat alternativt hela svarexempel från en eller ett fåtal provuppgifter, vilket också är det som använd i studie 3.

Metodiska överväganden

De analysmetoder som används i avhandlingen är liksom materialet valda för att ge en bred bild av de literacyförväntningar som elever kan tänkas möta i grundskolans historieämne. De metodiska övervägandena har gjorts utifrån respektive studies syfte och forskningsfrågor, och för att de tre delstudierna sammantagna ska uppnå avhandlingens övergripande syfte – att utforska och synliggöra de literacyförväntningar som elever kan möta i historieämnet på mellan- och högstadiet.

Metodvalen återspeglar de analyser som föreföll mest angelägna vid tiden för studiernas genomförande. Den etnografiska beskrivningen i studie 1 svarade mot behovet att utforska hur elever introduceras till en ämnesspecifik literacypraktik, och de textorienterade analyserna av ämnesproven mot behovet att utforska vilka förväntningar på ämnesliteracy som realiserats i ämnesprov för årskurs 9. Några washback-effekter i bemärkelsen att lärare och elever gör andra saker än vad de skulle gjort om proven inte funnits (Alderson & Wall, 1993, s. 117) är däremot inget som synliggörs med de metoder som tillämpas i avhandlingen.

Ett viktigt övervägande handlar om studiernas generaliserbarhet. Det begränsade urvalet i studie 1 möjliggör inga generaliseringar om undervisningen, men bilden av mellanstadiets ämnespraktik som i huvudsak narrativ bekräftas av senare historiedidaktiska studier (Stolare 2015, 2017). Exempel från flera klassrum hade sannolikt ökat studiens validitet, men också riskerat att resultera i beskrivningar av förhållandevis likartade ämnespraktiker. Valet att koncentrera studien till en klass motiveras med att mellanstadiets historieundervisning då var i det närmaste utforskat område och att en fyllig beskrivning därför var att föredra, men samma argument hade förstås kunnat anföras som skäl för en jämförelse av olika klassrum. Med facit i hand kan jag konstatera att den etnografiska ansatsen bidrog till att synliggöra undervisningen i ett ämne och stadium där sådana kunskaper saknades, och att dessa kunskaper, utöver att de varit värdefulla under analysarbetet med ämnesproven, använts som referens i flera historiedidaktiska studier.

Den kritiska ansatsen i studie 2 motiveras med ämnesprovets uppgift att konkretisera kursplanens syfte och kunskapskrav, men är tydligare i syftet än i analysen, som främst är inriktad på uppgifternas utformning. Det huvudsakliga syftet är emellertid att synliggöra de literacyförväntningar som riskerar att förbli

implicita utan en detaljerad och textnära analys av det slag som studien exemplifierar.

Den metodiska ansatsen i studie 3 beskrivs som explorativ eftersom syftet är att utforska hur elevers bruk av värderande språk påverkar de historiska rösterna som framträder i svaren på en källkritisk provuppgift. Denna typ av historietexter har inte tidigare analyserats med fokus på värderande språk men framstår som viktiga i ljuset av ämnesprovets status och betydelse för bedömningen av de ämnesspecifika förmågor som anges i kursplanerna. Valet att inte kopiera tio provlösningar med F-betyg utgick från att flera av dessa saknade svar och att jag i insamlingsskedet inte bestämt vilken eller vilka uppgifter som skulle utgöra analysmaterial för studie tre. Hade urvalet gjorts idag hade jag inkluderat F-exempel eftersom även ett icke-svar måste ses som en intressant och fullt giltig respons i en studie med fokus på dialogicitet.

Ambitionen har varit att genomföra studierna på ett sätt som möjliggör jämförelser med liknande studier. Replikerbarheten i studie 1 är relativt begränsad, eftersom metoderna anpassades för en specifik klass, där den muntliga praktiken utgjorde en både central och viktig del. Å andra sidan ger de många analyser som redovisas i studien goda möjligheter till jämförelser med andra exempel av såväl klassrumsinteraktion som elevtexter. De analyser av provuppgifter och elevtexter som presenteras i studierna 2 och 3 är däremot fullt möjliga att upprepa med samma material eller efterföljande provomgångar, förutsatt att dessa görs tillgängliga. Styrkan i de tre kvalitativa studierna ligger således i att delar av resultatet är överförbart till liknande sammanhang.

De forskningsfrågor jag ställer och besvarar med hjälp av ett flertal olika analysmetoder bygger huvudsakligen på mina tolkningar av detta material. Genom att redogöra för genomförandet och de bakomliggande principer som väglett valen har jag strävat efter att redovisa resultatet på ett sätt som gör materialet rättvisa och möjliggör jämförelser.

Reflexivitet

Min yrkesbakgrund som lärare i grund- och gymnasieskolan och som universitetsadjunkt i ämnesdidaktik har gett bred erfarenhet av skolans läs- och skrivpraktiker. Samma bakgrund har också inneburit att jag kommit att intressera mig för den literacy som elever tillägnat sig i skolämnen, där undervisningen, jämfört med språkämnen, har större fokus på innehållet än språkliga aspekter. När avhandlingsarbetet inleddes ledde detta intresse till beslutet att utforska historieämnet. I takt med att arbetet fortskridit har ämnesvalet kommit att framstå som alltmer betydelsefullt, samtidigt som det medfört att jag ägnat delar av avhandlingstiden åt ett för mig nytt ämnesdidaktiskt fält. Min uppfattning är att min yrkeserfarenhet som lärare och lärarutbildare mestadels varit en tillgång i forskningsarbetet, och exempelvis bidragit till att jag i studie 1 snabbt fick till-

STUDIERNAS MATERIAL OCH METODER

träde till fältet och kunde skapa den närhet till informanterna som är central i en etnografisk studie (Dovemark, 2004). En tänkbar nackdel är att studierna tenderar att bli normativa, eftersom yrkeserfarenhet oundvikligen resulterat i uppfattningar om i detta fall undervisningens syfte. I förhållande till studie 2 och 3 har erfarenheten av nationella prov i svensk- och engelskämnet exempelvis påverkat min syn på skrivuppgifter som något som med fördel förbereds genom läsning eller diskussion, vilket inte är fallet i SO-ämnesproven. Förhoppningsvis har analysarbetet i kombination med samförfattandet bidragit till att skärpa blicken. Däremot har jag aldrig undervisat i historieämnet och det perspektiv som avhandlingen representerar måste därför beskrivas som ett utifrånperspektiv, om än ett mer välinformerat sådant än när avhandlingsarbetet inleddes.

5. Sammanfattning av delstudierna

I detta avsnitt sammanfattas avhandlingens tre delstudier med fokus på forskningsfrågor och resultat.

Studie 1 Att lära historia i mellanstadiet

I licentiatstudien ”Att lära historia i mellanstadiet – undervisningsresurser och elevtexter i ett medeltidstema” (studie 1) utforskas en ämnespraktik i historia i årskurs 4. Ansatsen är etnografisk och valet av årskurs är motiverat med att inledningen på mellanstadiet är den tidpunkt då elever mer självständigt förväntas kunna läsa, tolka och skriva längre, sammanhängande texter i olika ämnen.

Studiens övergripande syfte är att beskriva villkoren för den tidiga textproduktionen i historieämnet genom en analys av de resurser som en klass i årskurs 4 erbjuds och använder under ett historietema om medeltiden. De specifika forskningsfrågorna formulerades enligt följande:

- Vad karakteriserar de resurser för lärande och textproduktion som eleverna erbjuds i undervisningen under medeltidstemat?
- Hur använder eleverna de erbjudna resurserna i medeltidsbokens text om digerdöden?

Den teoretiska ansatsen består av sociokulturella teorier om språk och lärande samt sociosemiotiska teorier med fokus på meningsskapande i olika semiotiska modaliteter. I den studerade klassen organiserades undervisningen runt den medeltidsbok i skrift och bild som eleverna framställde med hjälp av lärobokstexter och det muntliga berättande som klassens lärare använde för att skapa förståelse inför det individuella arbetet. För att belysa forskningsfrågorna analyseras undervisningsresurser och elevtexter med ett flertal olika metoder, som kan ge den täta bild av praktiken som är målet med en etnografisk ansats.

Syftet med medeltidsboken var att eleverna, genom att skriva och illustrera egna texter, skulle bearbeta ämnesinnehållet mer än om de besvarat de läroboksfrågor som enligt lärarens erfarenhet inte ledde till en förståelse av ämnesinnehållet. Den skriftliga instruktion som presenterades när arbetet inleddes visade sig fylla en central funktion och aktualiserades både under arbetets gång och när det avslutades och bedömdes. Genom instruktionen kommunicerades en arbetsgång som inleddes med läsning av ett längre läroboksavsnitt²⁶. Syftet

²⁶ Det exempel som ges i instruktionen innehåller fem sidor.

med läsningen är underförstått i instruktionen, som visar att eleverna förväntas läsa hela lärobokstexten inklusive bilderna. Efter läsanvisningen följer skrivinstruktionen ”Berätta med egna ord”, förmaningen ’OBS! SKRIV INTE AV BOKEN’ och åtta förslag till underrubriker. Några regler för bildproduktionen finns däremot inte. Analysen visade sammanfattningsvis att de literacyförväntningar som kommunicerades i instruktionen hade fokus på verbaltextens utformning och var mer generella än ämnesspecifika.

Det individuella arbetet utfördes på historielektioner och arbetspass där eleverna kunde välja mellan de längre skrivuppgifter från olika ämnen som pågick parallellt. Innehållet hämtades huvudsakligen från de läroböcker som var tillgängliga i en bokvagn som klassen delade med en parallellklass. Enstaka elever använde även andra källor, vilket framgår av den källförteckning som ingick som en obligatorisk del av arbetet, men ingen elev använde den äldre dator som också fanns tillgänglig i klassrummet. Den bearbetning av innehållet som erbjöds bestod av att läraren återberättade valda läroboksavsnitt, en muntlig ämnespraktik som var mycket uppskattad och framstod som avgörande för elevernas engagemang i ämnet. Berättandet anknöt emellertid bara delvis till de lärobokstexter som eleverna förväntades läsa och omformulera med ”egna ord”, det vill säga återberätta utan synliga spår av avskrift.

Analysen av klassrumsinteraktionen visar att det muntliga berättandet var en i huvudsak monologisk praktik, där det främst var läraren som bearbetade ämnesinnehållet. De statistroller eleverna tilldelades gav ett visst utrymme för dialog, men i övrigt erbjöds få möjligheter till samtal eller diskussion om lärobokstexten. Under det enskilda arbetet uppmuntrades frågor, som när läraren bedömde dem vara av allmänt intresse, upprepades och besvarades inför klassen. Bearbetningen av texten var därför beroende av de frågor som eleverna ställde om de potentiella svårigheter som lärobokstexten innehöll.

Analysen av lärobokstexten visar att avsnittet *Nöd och hemska sjukdomar* innehåller många av de drag som karakteriserar återberättande historietexter. Avsnittet som inleds med en förklarande bakgrund och avslutas med en kronologisk framställning av digerdödens ankomst, innehåller potentiella svårigheter som att historiska händelser konstrueras utan agent och att ämnesspecifika ord som *härjar* inte förklaras i texten. Ett ämnestypiskt drag är också att läroboken, till skillnad från lärarens berättande, sällan återger deltagares upplevelser och känslor och därför kan framstå som opersonlig och svår att leva sig in i.

Studiens huvudresultat är att undervisningen under medeltidstemat innehåller två parallella och delvis motstridiga praktiker, den muntliga praktik som domineras av lärarens berättande och den skriftliga praktik där eleverna producerar medeltidsböcker i skrift och bild. Medan den muntliga praktiken präglas av inlevelse och historisk empati präglas den skriftliga praktiken av en källkritisk ambition som innebär att eleverna förväntas välja och återberätta valda fakta ur läroböcker eller andra informationskällor. De parallella praktikerna ställer ele-

verna inför valet mellan att omformulera den mer opersonliga och faktamässiga lärobokstexten eller att återberätta lärarens muntliga och livfulla version.

Analysresultatet visar att de nio eleverna baserat sin text på lärobokstexten eller lärarens muntliga version av samma händelser. I analysen finns en tendens till överbetoning på att eleverna använder en av praktikerna, istället för att, vilket sannolikt är rimligare, anta att texterna påverkats av både den muntliga och skriftliga praktiken, om än med mer eller mindre skriftspråkliga resultat. Däremot tydliggör analysen att kombinationen av instruktionen att (åter)berätta lärobokstext med egna ord och avskriftsförbud inte stöttar skrivande av ämnestypiska texter.

Studie 2 Geografi och historieämnenas literacy på prov

I studie 2 kontrasteras förväntningar på literacy i det nationella ämnesprovet i historia med motsvarande förväntningar i ämnesprovet i geografi. Valet att analysera ämnesproven för åk 9 grundar sig på tidigare studier som visar att ämnesprov tenderar att påverka lärares undervisning och uppgifter. Valet att jämföra två olika ämnesprov motiveras av att det ger bättre möjlighet att urskilja ämnesspecifika literacyförväntningar.

Syftet med studien, som är samförfattad²⁷, är att identifiera och jämföra de förväntningar på ämnesspecifik literacy som provuppgifterna ger uttryck för. Analysen utgår från en förståelse av ämnestexter som multimodala, där bilder eller andra multimodala representationer ingår i den literacy elever behöver utveckla för att kunna läsa, tolka och producera ämnestypiska texter i geografi- och historieämnet. Analysen omfattar därför både skriftspråkliga och visuella element som befolkningspyramider och historiska tidslinjer.

Den teoretiska ansatsen är kritisk diskursanalys (CDA) där relationen mellan texter och praktik ses som dialektisk (Fairclough, 1992). Provuppgifterna analyseras alltså som något som ingår i och formar ämnespraktikerna, snarare än något som enbart avspeglar dem. Det maktkritiska förhållningssättet är tydligast i studiens syfte att synliggöra de literacyförväntningar som ämnesproven signalerar. Det kritiska perspektivet är centralt eftersom nationella prov bidrar till att normera vilken literacy som värderas i olika ämnen. Utgångspunkten är således att ämnesproven på sikt påverkar bilden av vad det innebär att vara ”skolämneslitterat” i historie- och geografiämnet.

Studiens material består av de ämnesprov för årskurs 9 som ingick i utvärderingsomgången 2013, och därefter publicerades på Skolverkets provportal. Analysen omfattar det material som eleverna hade tillgång till vid provtillfället, det vill säga två delprovshäften (A och B) per ämnesprov samt de text-

²⁷ En utförlig redogörelse för respektive författares ansvar finns i kapitel 4.

häften som medföljde respektive delprov. Metoden bygger på en systematisk genomgång av prov- och provuppgifter där vi genom att analysera de olika provdelarnas funktioner, identifierar de literacyförväntningar som eleverna möter i de två ämnesproven.

Resultatredovisningen utgår från ett elevperspektiv, vilket innebär att det första resultatavsnittet visar hur uppgifterna introduceras och det andra vad som karakteriserar de källtexter eleverna måste läsa för att kunna besvara uppgifterna. I det tredje och avslutande resultatavsnittet presenteras de svarstyper som används i respektive prov samt vilket stöd som erbjuds för textproduktionen. Av resultatet framgår att det är avsevärd skillnad på hur uppgifterna introduceras i de två ämnesproven. Historieuppgifterna introduceras oftast bara via rubriken medan geografiuppgifterna nästan alltid introduceras med en kort text som antingen förklarar ett centralt begrepp eller på annat sätt förbereder uppgiften. En tydlig skillnad är också att historieprovet innehåller markeringar som visar vilken eller vilka ämnesförmågor som bedöms i enskilda uppgifter, och att sex av de 22 historieuppgifterna dessutom försetts med uppgiftsspecifika kriterier, som saknar motsvarighet i geografiprovet. Om kriterierna verkligen fungerar som ett stöd är däremot inget som utforskas.

Analysen visar också att inget av ämnesproven efterfrågar läsning av längre texter, vilket är anmärkningsvärt eftersom kunskapskraven efterfrågar förmågor som tolkning och värdering av historiska källor respektive genomförande och värdering av geografiska analyser. En tänkbar förklaring är att proven består av många uppgifter och att tiden helt enkelt inte medger läsning av längre texter. Konsekvensen blir emellertid att ämnesspecifik läsning, i både historie- och geografiprovet, framstår som att läsa och tolka korta texter, bilder och multimodala representationer. Mindre överraskande är att ämnesproven förutsätter olika förhållningssätt till källor, eftersom källkritik tillhör de ämnesspecifika förmågorna i historia men inte i geografi. Däremot tydliggör analysen att elever i årskurs 9 förväntas vara väl förtrogna med de ämnesspecifika literacyförväntningarna. När det gäller skrivförväntningar är ämnesproven mer lika eftersom ungefär hälften av uppgifterna, i båda proven kräver längre sammanhängande svar, oftast förklaringar. En annan likhet är att inget av ämnesproven erbjuder några skrivinstruktioner eller svarsexempel, vilket indikerar att eleverna förväntas veta hur man skriver förklarande och argumenterande texter, alternativt att textens utformning inte uppfattas som betydelsefull för resultatet. Analysen visar sammanfattningsvis att 2013 års ämnesprov i geografi och historia för årskurs 9 ger uttryck för:

- höga förväntningar på läsning och tolkning av multimodala representationer som kartor (ge) och bildkällor (hi).
- låga förväntningar på produktion av multimodala representationer
- låga förväntningar på läsning och tolkning av sammanhängande text

- höga förväntningarna på skrivande av längre ämnestypiska texter som inte bygger på reproduktion

Resultatet synliggör också att historieuppgifterna förutsätter att elever i årskurs 9 kan värdera varierande texttyper som reklam, dikter, fartygsskisser och museiikyltar, medan geografiuppgifterna, med enstaka undantag, bygger på texter som ser ut av att vara producerade för informativa syften. Att förväntningarna på skrivande är höga är väntat med hänsyn till att kunskapskraven efterlyser förklaringar och argumentation, och det faktum att proven används för bedömning av individuella prestationer. Mer förvånande är att förväntningarna på ämnesspecifikt skrivande framstår som avsevärt högre än förväntningarna på läsning av typiska ämnestexter.

Studie 3 Att resonera med rätt röst

En av de fyra förmågor som prövas i ämnesprovet för årskurs 9 är att kritiskt granska, tolka och värdera historiska källor som grund för att skapa historisk kunskap. I studie 3 analyseras 29 elevresponser på en längre, källkritisk uppgift i 2013 års ämnesprov i historia.

Ämnesvalet motiveras av att både historiedidaktisk och språkvetenskaplig forskning framhåller källkritiska uppgifter som centrala för elevers möjlighet att tillägna sig ett historiskt tänkande och förståelse för att historiska framställningar bygger på tolkning. Tidigare studier visar emellertid att källkritiska skrivuppgifter ofta innebär stora svårigheter, eftersom det värderande skrivande uppgiften bygger på sällan finns i läroböcker. Enligt Coffin (2006a) är värdering också en av tre språkliga faktorer som är viktigast för framgång i historieämnet på högre stadier. Svårigheten ligger bland annat i att elever förutsätts kunna skriva med den värderande röst som är typisk för historiska tolkningar, men ofta saknas i undervisningen. I studien används appraisal och begreppet historisk röst för att analysera svar från elever vars provresultat motsvarar något av probetygen A, C eller E. Syftet är att utforska hur bruket av värderande språkresurser bidrar till de röster som framträder i elevsvar med högt, medel respektive lågt resultat på ämnesprovet och följande frågeställningar besvaras i studien:

- Vad karakteriserar bruket av värderande språk i de tre resultatgrupperna?
- Vilka historiska röster framträder i respektive grupp?
- I vilken mån är historisk röst ett användbart begrepp för analys av källkritiska provsvar?

Den teoretiska och metodiska ramen utgörs av appraisal, ett analytiskt ramverk som beskriver det värderande språkets funktion i skrivna eller talade texter

(Martin & White 2005:161). Ramverket, har utvecklats inom systemisk funktionell lingvistik (SFL), där det ingår i den interpersonella metafunktion som beskriver hur skribentens språkliga val påverkar relationen till läsaren såväl som andra texter. I studien används två av ramverkets tre kategorier, engagemang och gradering, för att analysera hur användningen av värderande språk bidrar till de historiska röster som utmärker svaren i elevgruppen med lågt (E), medel (C) eller högt (A) provresultat.

Resultatet visar att 28 av de 29 eleverna verkar uppfatta syftet med uppgiften som att värdera källorna, men också att det främst är A-gruppens texter som genomgående karakteriseras av en värderande röst. Texterna i C-gruppen växlar ofta mellan en rapporterande och värderande röst medan E-gruppens texter utmärks av en mer emotionell röst. Att ingen A-gruppstext och få texter i C-gruppen innehåller personligt färgade exempel tyder på att elever med högre provresultat uppfattat vikten av att undvika den emotionella röst som associeras med lägre stadier. Studiens huvudresultat är att användningen av värderande språkresurser spelar avgörande roll för elevers möjlighet att framstå som källkritiska. Analysen synliggör också att det är avsevärd skillnad på vilka historiekunskaper som används i A- respektive E-gruppen. Slutligen konstateras att de bedömningskriterier som kommuniceras i uppgiftens bedömningsmatris har större fokus på antal källkritiska argument än de kvalitativa skillnader som anges i kunskapskraven.

6. Slutsatser och diskussion

I detta avslutande kapitel diskuteras avhandlingsresultatet utifrån det syfte och de forskningsfrågor som gäller för studien som helhet. Kapitlet inleds med en sammanfattning av huvudresultatet, varefter mer övergripande aspekter diskuteras med utgångspunkt från tidigare forskning. Slutligen summeras tänkbara implikationer för skola, lärarutbildning och provbeställare, innan kapitlet avslutas med några personliga reflektioner.

Förväntningar på läsning och textproduktion

I detta avhandlingsarbete har jag utforskat literacyförväntningar i grundskolans historieämne. Mera precist har jag i tre delstudier undersökt de förväntningar på läsning och textproduktion som elever i början av mellanstadiet (studie 1) och slutet av högstadiet (studierna 2 och 3) kan möta i historieämnet, och som i avhandlingen manifesteras genom de uppgifter de erbjuds att arbeta med. De övergripande forskningsfrågorna handlar om vilka literacyförväntningar som utmärker en klassrumspraktik i historia i årskurs 4, 2009 respektive ämnesprovet i historia för årskurs 9, 2013 och hur detta påverkar de historietexter som eleverna producerar.

Ett snabbt svar på frågan om vad som skiljer literacyförväntningarna i årskurs 4 från de i årskurs 9 är att förväntningarna i början av mellanstadiet är generella medan de i slutet av högstadiet är ämnesspecifika. Avhandlingens resultat bekräftar alltså de internationella studier som i likhet med Shanahan & Shanahan (2008), visar att den literacy som förväntas på högre stadier är mer ämnesspecifik än på lägre stadier, vilket knappast är överraskande, men väsentligt att som lärare vara medveten om. Hur dessa förväntningar yttrar sig är däremot mindre utforskat, och avhandlingens bidrag är därför att belysa exempel på de literacyförväntningar som elever i början av mellanstadiet och slutet av högstadiet kan möta i grundskolans historieämne. Så vad visar då resultatet?

Från lärobokstext till historiska källor

I årskurs 4 förväntas läsning av läroböcker. Det medeltidsarbete som analyseras i studie 1 utgår typiskt från läroboksavsnitt som eleverna, efter att läraren återberättat delar av innehållet, förväntas läsa, tolka och transformera till egna historietexter. Bearbetning i form av högläsning eller samtal med fokus på läromedelstextens innehåll eller struktur erbjuds inte i den studerade klassen och för-

väntningarna på läsning och tolkning måste beskrivas som höga i förhållande till texternas svårighetsgrad och elevernas erfarenhet av historieämnet.

I ämnesprovet i historia för årskurs 9 förväntas läsning och tolkning av ett stort antal texter, som är bearbetade för att kunna användas som potentiella källtexter. Provuuppgifterna bygger på politiska tal, rättegångsprotokoll, affischer, reklambilder, dokumentära fotografier och fartygsskisser som sammantagna signaler att elever i slutet av högstadiet förväntas kunna läsa och tolka många olika texttyper, verbala och visuella. Texterna är genomgående korta vilket delvis förklaras av att ämnesprovet innehåller många uppgifter, men som framgår av studie 3 är förväntningarna på läsning låga även i källkritiska uppgifter.

En jämförelse med geografiprovet (studie 2) synliggör också att förväntningarna på läsning och tolkning är ämnesspecifika. Medan de källtexter som förekommer i historieprovet med ett undantag tillkommit för andra syften och nu rekontextualiseras som provmaterial, har nästan samtliga texter som ska läsas i geografiprovet ett informativt syfte och förefaller ofta framtagna för provet. 2013 års ämnesprov i historia signalerar alltså höga förväntningar på läsning och tolkning av korta texter i olika texttyper men låga förväntningar på läsning av längre ämnestext av det slag som eleverna kan tänkas vara vana vid från läroböcker eller andra läromedel.

Från faktatexter om historia till historiska förklaringar

I likhet med läsningen förändras förväntningarna på elevers skrivande från generella till ämnesspecifika. I årskurs 4 bygger skrivandet på de läroböcker som eleverna i den studerade klassen delar med parallellklassen. Den instruktion läraren producerat visar att eleverna förväntas ”beskriva” hur medeltida städer ”blev till”, och ”beskriva” grupper som köpmän, tyskar och fogdar. I instruktionen framgår också att eleverna förväntas producera kapitel om ämnen som ”kloster”, ”riddare” och ”digerdöden”, där syftet med kapitlet inte framgår av rubriken. Instruktionen ”berätta med egna ord” antyder att syftet med uppgiften är att återberätta lärobokstexter men vilka genrer eleverna förväntas skriva i är oklart. I övrigt handlar instruktionen om formaspekter som att skriva snyggt, att illustrera och att producera en ordlista med ämnestypiska ord som ”skrå”. Uppgiftsnamnet, rubrikförslagen och ordlistan signalerar att uppgiften ingår i historieämnet, men några förväntningar på ämnestypiska drag kommuniceras inte och ämnesinnehållet framstår på det hela taget som underordnat syftet att lära sig bearbeta lärobokstext till det som i skolsammanhang ofta benämns ”faktatexter”.

I ämnesprovet för årskurs 9 förväntas eleverna producera texter i förklarande och argumenterande genrer, det vill säga längre, sammanhängande texter där eleven förklarar orsaker till eller diskuterar konsekvenser av historiska hän-

delser som koloniseringen av Afrika eller emigrationen till USA. Att eleverna förväntas producera relativt omfattande texter framgår av att skrivutrymmet för de tio uppgifter som har ett öppet format uppgår till drygt 10 A4-sidor. Även om det inte är nödvändigt att fylla samtliga sidor som ingår i provhäftet under de två timmar provtiden varar, signalerar provet att det som förväntas är längre, sammanhängande texter. Däremot finns inga förväntningar på att eleverna ska skriva texter som återberättar eller redogör för historiska händelser. Den genre som oftast efterfrågas i provuppgifterna är istället förklaringar, följt av argumenterande texter. Det vanligaste instruktions verbet är emellertid inte ”förklara”, utan ”resonera”, något som förklaras av att uppgifterna ska efterlikna kunskapskraven, där ord som ”resonera” och ”resonemang” används frekvent. Det innebär i sin tur att eleverna måste kunna förstå formuleringar som ”resonera om orsakerna till”, det vill säga förklara. Jämförelsen med geografiprovet synliggör att förklaringarna är ämnesspecifika såtillvida att historieprovets förklaringar utgår från nyckelbegrepp som ”förändring” och ”kontinuitet”, medan geografiprovet förklaringar utgår från relationen människa–natur.

Resultatet visar också att elever i årskurs 9 förväntas värdera och diskutera historiska källor, en typ av uppgift som förutom kännedom om källkritiska kriterier förutsätter förmåga att hantera värderande språk. Att förväntningarna kanske inte är fullt lika höga som uppgiftsformuleringen signalerar framgår av studie 3, där bedömningskriterierna för den analyserade uppgiften visar att det för betyget E räcker att är att ange, snarare än att resonera, med källkritiska argument. Däremot visar studie 3 att den värderande röst som enligt tidigare studier premieras i elevtexter på högre stadier, uteslutande förekommer i gruppen med högst provbetyg (A). Analysresultatet indikerar således att den typ av röst som framträder i elevsvaren spelar en avgörande roll för om texten framstår som mer eller mindre källkritisk.

Från egen bildproduktion till skriftlig bildtolkning

Liksom för skriftspråkliga texter genomgår förväntningarna på elevers förmåga att läsa och producera bilder stora förändringar från mellanstadiet till högsta-stadiet.

I årskurs 4 omfattar medeltidsarbetet både läsning av läroboksbilder och egna illustrationer. Däremot finns inga uttalade förväntningar på bildtolkning, även om det liksom för verbaltexten kan sägas ingå i läsningen av bilder. Såväl lärobokens som elevernas bilder fungerar främst som illustrationer, vilket också är den funktion som betonas i instruktionen till medeltidsarbetet. Resultatet tyder också på att bildproduktionen i årskurs 4 präglas av något dubbla förväntningar, eftersom illustrationer är ett krav för att uppgiften ska nå upp till det som i instruktionen benämns ”en högre nivå”, samtidigt som läraren muntligt kommunicerar att arbetet inte får resultera i en bilderbok. Tillgången till mate-

riella resurser som färgpennor och papper där utrymmet för skrift och bild är lika stort understryker däremot att textproduktionen i årskurs 4 förväntas omfatta flera semiotiska modaliteter. Att bilder är en förväntad del av textproduktionen i historia framgår också av att samtliga elevlösningar innehåller flera bilder.

I historieprovet för årskurs 9 syns andra förväntningar på tolkning och produktion av bild. I likhet med läroböckerna i årskurs 4 innehåller provuppgifterna ofta bilder, men till skillnad från i årskurs 4 används provbilderna omväxlande som underlag för skriftliga förklaringar eller källkritiska tolkningar och omväxlande som illustrationer utan andra funktioner än att möjligen lätta upp texten.

Till skillnad från de narrativa bilder som dominerar läroboken på mellanstaadiet innehåller ämnesprovet också konceptuella bilder som kartor eller skisser. En annan skillnad är att provbilderna inte främst är avsedda att stödja lösning av verbaltext, utan ofta utgör underlag för lösningen av uppgiften, vilket utöver förmåga att tolka olika bilder och kontexter, förutsätter att eleverna förmår verbalisera tolkningar i skrift. Analysen visar också att bilder som skulle kunna stödja elevernas skriftproduktion inte sällan förblir outnyttjade. Ett tydligt exempel är den uppgift där eleverna förväntas resonera om orsaker till koloniseringen av Afrika, men där kartan med färgmarkerade länder inte fyller någon funktion utöver att påminna om hur Afrika ser ut. Jämförelsen med geografiämnet synliggör också att förväntningarna på bildanvändning är ämnesspecifika. Ett exempel är den historieuppgift där eleverna, efter att ha jämfört fotografier på tre svenska regeringar, förväntas skriva en förklarande text som utgår från nyckelbegreppen ”förändring” och ”kontinuitet”. Geografiprovet uppgifter bygger ofta på olika typer av kartor som eleverna förväntas läsa och använda som underlag för skriftliga förklaringar.

Resultatet visar sammanfattningsvis att tolkning av bilder inte bara förefaller vara en självklar del av den literacy som eleverna förväntas tillägna sig i historieämnet, utan också att bildernas funktion förändras och blir alltmer ämnesspecifik. Medan elever i årskurs 4 illustrerar skriftspråkliga texter förväntas elever i årskurs 9 använda bilder som underlag för skriftliga förklaringar eller källkritisk argumentation. Precis som för skrivandet pekar resultatet således på att den förväntade progressionen går från (åter)berättande i bild till tolkning och analys av bilder.

Från textreproduktion till textproduktion

I årskurs 4 bygger elevernas textproduktion på de läroböcker som oftast ligger uppslagna på bänkarna. Analysen av elevtexterna synliggör att instruktionens ”berätta med egna ord” i kombination med avskriftsförbudet resulterar i att eleverna utvecklar tekniker som gör det möjligt att använda läroboken utan att

kopiera. En konsekvens av det förväntade förhållandet till läroboken är alltså att elever i årskurs 4 lär sig att skriva historietext genom att omformulera valda läroboksmeningar, snarare än att läsa och återberätta sammanhängande texter, vilket var lärarens intention. Det faktum att kopieringsförbudet bara omfattar skrift antyder också att relationen mellan egna och andras texter är mer komplicerad för skrift än för bild, men om det i sin tur är orsaken till att bildproduktionen är mindre beroende av läroboken är inte klart. Ytterligare ett exempel på förhållandet till andra texter är att alla medeltidsböcker förväntas innehålla en källförteckning, trots att merparten av eleverna bara använder läroboken som källa.

I ämnesprovet för årskurs 9 förväntas eleverna kunna producera längre sammanhängande texter där de förklarar eller resonerar om ämnesspecifika frågor och fenomen. Till de längre skrivuppgifterna hör ofta källmaterial, men några texter att imitera, sampla eller omformulera erbjuds inte. Istället är källtexterna utgångspunkt för förklarande eller argumenterande uppgifter där eleverna förväntas värdera texter i enlighet med de källkritiska principer som anges i kursplanens kommentarmaterial.

Från formalia till historiskt tänkande – vilka aspekter av elevtexterna värderas?

Bedömningen av elevtexterna utgör en liten, men intressant del av studiens resultat. I årskurs 4 introduceras bedömningen i den skriftliga instruktionen, där en bild med tre liggande staplar och texten ”Vilken nivå vill du lägga dig på?” visualiserar idén om att arbetet kan utföras på olika nivåer. Som analysen visar förändras de ursprungliga kriterierna under arbetets gång, och när läraren summerar bedömningen återstår därför bara två av tre nivåer, med delvis nytt innehåll. Kriterierna är till övervägande del inriktade på textens struktur vilket innebär att alla medeltidsböcker, utöver de fyra kapitel som läraren introducerat, förväntas innehålla en innehållsförteckning, en tidslinje och en källförteckning. På nästa nivå förväntas även ordlista, illustrationer, underrubriker och egna kapitel. I det skriftliga omdöme som avslutar arbetet med medeltidsboken markerar läraren vilka delar som finns respektive saknas, men några innehållsliga aspekter ingår inte i bedömningen. Det enda kriterium som tydligt signalerar att texterna gäller historia är tidslinjen. De ämnesspråkliga drag som ingår i läroboken och följaktligen återfinns i flera av elevtexterna är däremot inget som läraren i årskurs 4 uppmärksammar. Den bedömning av medeltidarbetena som eleverna i årskurs 4 fick våren 2009, beskrev läraren i den efterföljande intervjun som ”lite polisaktig”. I intervjun framstår individuell respons på elevtexterna som något läraren skulle vilja ha möjlighet att ägna mer tid åt.

I ämnesprovet för årskurs 9, 2013 innehåller samtliga uppgifter en figur som markerar vilken eller vilka övergripande ämnesförmågor som uppgiften ska

pröva. Sex av de totalt 22 provuppgifterna har också försetts med bedömningsmatriser, som visar att kriterierna, till skillnad från i årskurs 4, enbart gäller innehållet. Analysen av de källkritiska elevsvaren i studie 3 indikerar däremot att skillnaden mellan uppgiftskriterier och kunskapskrav kan vara betydande. I resterande 16 provuppgifter kommuniceras inte några bedömningskriterierna till eleverna.

De exempel på bedömningskriterier som synliggörs i avhandlingens delstudier uppvisar således samma tendens som övriga resultat, i den meningen att bedömningen i årskurs 4 är inriktad på generella literacykriterier medan bedömningen i ämnesprovet avser ämneskunskaper men aldrig textens utformning. Dock är det viktigt att påpeka att de mål som reglerade undervisningen på mellanstadiet 2009 var betydligt mindre specifika än nuvarande kunskapskrav för årskurs 6.

Att de literacyförväntningar som framträder i ett medeltidsarbete i årskurs 4, 2009 skiljer sig avsevärt från de i ett ämnesprov för årskurs 9, 2013 är väntat. Medan ämnesproven kan ses som en sanktionerad tolkning av kursplanens kunskapskrav synliggör medeltidsarbetet en enskild lärares uppfattning om historieämnets literacy²⁸. Till det kommer skillnader i elevernas ålder, ämneskunskaper och de villkor som omger uppgifterna, inte minst vad gäller tid. Skillnaderna mellan stadierna accentueras dessutom av att ämnesproven syftar till att bedöma övergripande kunskaper och förmågor, snarare än en avgränsad del av historieämnets innehåll. Det avhandlingsresultatet visar är därför först och främst hur dessa literacyförväntningar yttrar sig i de uppgifter som elever erbjuds i historieämnet snarare än att skillnaderna är överraskande eller stora.

Diskussion

Mot bakgrund av avhandlingsresultatet framträder tre övergripande aspekter som särskilt angelägna att diskutera. Den första av dessa är frågan om vilket historieämne som materialiseras i ämnesproven och vad det kan tänkas innebära för undervisningen. Nästa aspekt handlar om hur den kontrast mellan det narrativa och det diskursiva historieämne som framträder i resultatet påverkar elevens möjlighet att tillägna sig ett ämnesskrivande. Den tredje och sista aspekten är frågan om vilken ämnesspecifik literacy som mot bakgrund av avhandlingsresultatet förefaller rimlig att efterfråga i en kursplan för grundskolan. Eftersom ämnesproven för årskurs 9, till skillnad från medeltidsarbetet i årskurs 4, utgör en tolkning av den gällande kursplanen ägnas det första och sista avsnittet enbart åt högstadiet medan diskussionen i de återstående två avsnitten även inbegriper mellanstadiet.

²⁸ I intervjun används inte begreppet literacy, men såväl frågorna som lärarens utsagor handlar om den muntliga och skriftliga praktik som omger de texter läser och producerar i historieämnet.

Vilket historieämne materialiseras i ämnesprovet?

Ett delsyfte med införandet av ämnesproven i SO för årskurs 9 var att de skulle bidra till konkretiseringen av den nya kursplanen, utan att nödvändigtvis täcka samtliga kunskapskrav. Uppdraget att konstruera ämnesproven blev därför inte minst ett literacyuppdrag som innebar att provgrupperna förväntades klargöra innebörden av kunskapskravens formuleringar.

Det historieämne som materialiseras i 2013 års ämnesprov för årskurs 9 är på många sätt ett utpräglat diskursivt ämne. Som framgår av resultatet i studie 2 innebär 10 av 22 provuppgifter att eleverna förväntas besvara ämnesspecifika uppgifter med längre, skriftliga svar. De källtexter som uppgifterna bygger på, är korta autentiska texter och visuella källor, som signalerar att elever i årskurs 9 förväntas vara vana att läsa och tolka texter från olika tider och kontexter. Texterna är språkligt bearbetade och introduceras med korta informationstexter som bitvis kan ge intryck av en färdignitslad bana, såtillvida att den information som erbjuds räcker för att besvara uppgiften, men den läsning som signaleras i ämnesprovet avser autentiska källtexter av den typ som historiker skulle kunna använda.

Det skrivande som efterfrågas i ämnesprovet är också tydligt diskursivt, vilket framgår av att de svar som förväntas är förklarande och argumenterande texter. Skrivinstruktioner som kan hjälpa eleverna att strukturera innehållet erbjuds inte och förväntningarna på skrivförmåga framstår därför som höga. Åtta uppgifter innehåller visserligen meningar tänkta som hjälp för att ”komma igång och skriva”, men som analysen visar finns ingen garanti för att den föreslagna strukturen resulterar i den genre som efterfrågas i uppgiften. Hjälpmeningarna är också påfallande vardagsspråkliga, vilket i en uppgift som prövar förmåga att resonera och argumentera källkritiskt, innebär att eleverna riskerar att värdera källor som ”bra” eller ”något man inte riktigt kan lita på”, samtidigt som instruktionen uppmanar dem att använda källkritiska begrepp.

I jämförelse med de examinationsuppgifter som synliggörs i tidigare studier av högstadiets historieämne, framstår ämnesprovet också som mer inriktat på diskursiva färdigheter. Resultatet från studier som Olofsson (2011) och Jarhall (2012) tyder på att de examinationsuppgifter som används i undervisningen innehåller en större variation vad gäller genrer. I Olofsson (2011) avslutas ett temaarbete i årskurs 9 med en essäskrivning om ”demokratins kris och framväxten av de fascistiska/nazistiska diktaturerna” (Olofsson, 2011, s. 166), där eleverna positioneras i rollen som dåtida resenärer. Enligt bedömningskriterierna innebär ett godkänt resultat att eleven beskriver ideologierna och deras uppkomstmiljöer och förklarar varför krisen uppkom. För VG tillkommer en jämförelse mellan fascismen i Tyskland och Italien och för MVG att eleven diskuterar risken för att liknande situationer uppkommer i Sverige.

I Jarhalls (2012) intervjustudie återges inga bedömningskriterier, men utsagorna från de fem högstadielärarna tyder på att examinationsuppgifterna främst

är inriktade på historiska referenskunskaper, även om mer analytiska delar ingår, framför allt för de högre betygsstegen. Fyra av Jarhalls fem informanter uppger sig också använda narrativa uppgifter, en uppgiftstyp som inte förekommer i ämnesprovet. Antalet studier är begränsat och återspeglar en tidigare kursplan och andra skrivvillkor, men de literacyförväntningar som framträder i 2013 års ämnesprov framstår i ljuset av tidigare studier som betydligt mer inriktade på diskursiva färdigheter, framför allt vad gäller skrivande.

Att det diskursiva skrivandet prioriteras i 2013 års ämnesprov är inte oväntat med hänsyn till de kunskapskrav som provkonstruktörerna haft att förhålla sig till. En uttalad intention med den kursplan som ämnesprovet konkretiserar var också att den skulle bidra till en tydligare definiering av ämnesinnehållet och en ökad inriktning på ämnesspecifika förmågor. Denna avhandling synliggör att den tolkning som ämnesprovet 2013 representerar präglas av en ambition att driva utvecklingen från det narrativa till det resonerande och analytiska historieämne som är syftet med kursplanen.

I den provrapport som publicerades efter 2013 års prov (Provrappport 2013) framgår att de uppgifter som gav högst resultat var de som prövade förmågan att hantera källor. Lägst resultat gav uppgifter som prövade den historiska referensramen, något rapportförfattarna främst kopplar till bristen på historiska faktakunskaper. Förmågan att använda faktakunskaper för att resonera om orsaker framstår i rapporten som ”ett färdighetsmoment” (s. 4), vars betydelse för resultatet överskuggas av bristen på faktakunskap. I samma rapport förklaras det låga resultatet för förmågan att använda historiska begrepp med att det centrala innehållet är nytt för elever och lärare (s. 4). Förklaringen kan uppfattas som att förmågan att använda begrepp främst gäller innehållsbegrepp, medan den användning av tankebegrepp som orsak och verkan som ingår i provuppgifterna beskrivs som ett färdighetsmoment.

Rapporten innehåller också en sammanfattning av den lärarenkät som åtföljde ämnesprovet och som 60 procent av de berörda lärarna besvarat. Av dessa har 80 procent uppgett att de uppfattar provet i sin helhet som bra eller ganska bra²⁹. Närmare 90 procent uppger också att de saknat tid för det omfattande bedömningsarbetet, något rapportförfattarna menar är oroande ur ett likvärdighetsperspektiv. Trots dessa invändningar anser 80 procent av de lärare som besvarat enkäten att provet utgjort ett stöd för att tolka kursplanen och progressionen i kunskapskraven, medan 70 procent uppger att provet kommer att påverka deras undervisning. Tidigare studier från andra ämnen visar att ämnesprov påverkar lärares uppgiftsval och bedömning och det finns alltså skäl att tro att detta även gäller ämnesproven i historia.

²⁹ Frågan avsåg hela provet inklusive genomförandeprocessen.

Det narrativa vs det diskursiva historieämnet

Ämnesprovets diskursiva inriktning kan också relateras till den spänning mellan det narrativa och det diskursiva som är synlig i studier av historieämnet. Medan det narrativa historieämnet tenderar att förknippas med lägre stadier framstår det diskursiva ämne där elever källkritiskt läser och producerar resonerande och argumenterande texter som målet för undervisningen på högre stadier.

I avhandlingsresultatet syns spänningen mellan det narrativa och diskursiva ämnet i samtliga delstudier, även om den av förklarliga skäl tar sig olika uttryck. I studie 1 framträder spänningen mellan det narrativa och diskursiva i skillnaden mellan den muntliga och skriftliga praktiken i den studerade klassen. Den muntliga praktiken är utpräglad narrativ och domineras av det berättande som klassens lärare använder för att introducera de lärobokstexter som eleverna förväntas läsa och omformulera i skrift. I analysen framträder det muntliga berättandet som en viktig resurs för att kontextualisera och förklara ämnesspecifika begrepp, förtydliga samband och dra historiska paralleller.

Det analysen också synliggör är att det främst är läraren som använder de nya begreppen och att den muntliga praktiken som helhet inte erbjuder mycket utrymme för diskussion eller frågor om den text som eleverna förväntas använda. I elevintervjuerna framstår berättandet som en uppskattad resurs för att levandegöra lärobokens mer faktabetonade framställning. På frågan om de lärt sig några ”skrivknep” under arbetet med medeltidsboken är en vanlig elevutsaga att man lärt sig mest genom att lyssna på lärarens muntliga framställning, som uppfattas som mer engagerande och tillgänglig än lärobokstexten.

Det diskursiva ämnet skymtar i den skriftliga praktik som läraren iscensätter i syfte att eleverna skall tillägna sig ämneskunskaper genom att skriva längre, sammanhängande texter med ”egna ord”. Hur man strukturerar det innehåll som medeltidsboken förväntas omfatta framgår inte av den skriftliga instruktionen som är implicit vad gäller textens syfte och genre, men explicit vad gäller formaspekter som kan ge den ”styrrel” på texten som klassens lärare eftersträvar.

Även om arbetet med medeltidsboken inte resulterar i några diskursiva texter i betydelsen att eleverna utreder och förklarar historiska frågor i skrift, är lärarens intention att de skall lära sig skriva historietexter genom att läsa och välja ut fakta från de läroböcker som benämns källor. Arbetet ska också innehålla en källförteckning, en detalj som understryker att skrivandet i historieämnet skiljer sig från det narrativa skrivande som samtidigt pågår i svenskämnet. I analysen av elevtexterna framstår resultatet som präglad av att den muntliga och skriftliga praktiken gett olika signaler om innebörden i att skriva med ”egna ord”.

I studie 2 är resultatet mer entydigt såtillvida att det framför allt är ämnets diskursiva sida som synliggörs i ämnesprovet för årskurs 9. Spår av det narrativa

kan anas i några få uppgifter där fiktiva situationer målas upp, exempelvis de uppgifter där den fiktiva historikern Anita Bengtsson presenteras. I dessa uppgifter används en fiktiv situation som inramning för att till exempel positionera eleverna i en kontext som antyder att de förväntas känna till hur historiker resonerar och arbetar. De texter eleverna förväntas skriva är emellertid inte narrativa utan argumenterande eller förklarande. De narrativt inramade uppgifterna är alltså inte avsedda att framkalla någon historisk empati, utan förstärker istället provets inriktning på diskursivt skrivande.

I uppgiftssvaren syns spåren av det narrativa ämnet däremot tydligt. I studie 3 visar analysen av svaren på en källkritisk provuppgift att elever med lägre provbetyg tenderar att orientera sig mot det narrativa. De elever vars prov motsvarar lägsta godkända provbetyg (E) tenderar att skriva med den emotionella röst som enligt Coffin (2006a) är typisk för historietexter på lägre stadier, men också förekommer i uppgifter där elever positioneras i en historisk roll avsedd att framkalla historisk empati. De elever vars prov motsvarar det högsta provbetyget (A) skriver istället texter som utmärks av den värderande röst som enligt tidigare studier premieras på högre stadier, och som associeras med det diskursiva ämnet. Dessa elever har således erövat en mer tolkande röst, det vill säga en röst som ger uttryck för flera olika perspektiv som värderas och diskuteras i texten.

I vilken mån elever i grundskolan har tillgång till en undervisning som synliggör hur man läser och skriver texter med värderande röst är inget som framgår av avhandlingsresultatet. Däremot synliggör resultatet att övergången från det narrativa till det diskursiva skrivandet är en viktig faktor för skolframgång i historieämnet.

Ett textfritt literacybegrepp?

En svårighet med att stödja utvecklingen av den literacy elever behöver för att erövra de kunskaper och förmågor som beskrivs i kursplanen för historieämnet i grundskolan, är att kraven på läsning och textproduktion till stor del är implicita. Det yttrar sig bland annat i att kursplanen inte synliggör att eleverna förväntas kunna resonera i tal och skrift³⁰.

Det som tydligt framgår av kursplanen är att användningen av historiska begrepp är central, liksom att dessa begrepp kan delas in i två huvudtyper, innehållsbegrepp och de tankebegrepp som ligger till grund för historiska resonemang. Det som underförstås är att förmågan att resonera historiskt förutsätter att elever får möjlighet att läsa, tolka och producera de texter i olika genrer och modaliteter som de själva förväntas använda för att redovisa ämnesspecifika kunskaper. Skriftspråkets betydelse för elevers kunskapsutveckling framgår av läroplanens övergripande avsnitt, men hamnar mellan raderna i kursplanen för

³⁰ Att de språkliga förväntningarna är implicita är inte på något sätt unikt för kursplanen i historia.

historia. Såväl skrift som bild ingår sannolikt i de ”olika framställningar av historiska händelser, personer och tidsperioder” som ska utgöra underlag för elevers historiska resonemang, men att det skulle vara skillnad på att läsa och tolka skrift och bild är inget kursplanen indikerar. I det nyligen reviderade kommentarmaterialet (Skolverket, 2017), framställs valet av källmaterial som lärarens didaktiska val, vilket det är. Däremot sägs inget om vilka möjligheter och begränsningar som olika källmaterial kan tänkas ha i förhållande till de texter eleverna förväntas tolka och producera.

De allmänt hållna formuleringar som används i nuvarande kursplan är särskilt problematiska i förhållande till den brist på likvärdighet som präglar grundskolan. En vanlig invändning mot att styrdokument anger riktlinjer för hur undervisningen kan utformas är att det inkräktar på lärares professionella friutrymme. Men ett klargörande av vilken muntlig och skriftlig literacy som historieundervisningen i grundskolan förväntas leda till är inte i första hand en fråga om lärares friutrymme, utan om elevers möjlighet att tillägna sig de kunskaper och förmågor de behöver i skolan och det omgivande samhället.

Det är också väsentligt att styrdokumentet tar hänsyn till vilka reella möjligheter lärare på olika stadier har att genomföra kursplanens intentioner. Den skillnad mellan breda och djupa ämneskunskaper som nuvarande lärarutbildningar för mellanstadiet och högstadiet leder till tenderar att försvinna i kursplanen, som av förklarliga skäl är inriktad på elevers kunskapsutveckling. Risken är annars att kursplanerna betonar ämnesspecifika kunskaper som undervisningen har svårt att tillgodose, något också studier som Molin & Grubbström (2013) och Samuelsson & Wendell (2016) antyder. Det innebär inte att elever på grundskolan ska lära historia genom att reproducera läromedelstexter, men det kanske inte heller är rimligt att man förväntas erövra avancerade kunskaper i samtliga ämnen. Däremot måste undervisningen ge alla elever möjlighet att på sikt kunna tillägna sig sådana kunskaper.

Avhandlingsresultatet pekar också på att det finns skäl att tydligare än vad som nu är fallet uppmärksamma den skillnad mellan det narrativa och det diskursiva som präglar historieämnet. Historiedidaktiska studier ger åtskilliga belegg för att lärare i både grundskolan och gymnasieskolan muntligt medierar läroböcker eller andra källor (Osbeck & Schüllerqvist, 2009; Jarhall, 2012; Lilliestam, 2013; Stolare 2017) De didaktiska motiv som framträder i dessa studier tyder på att berättandet är en vedertagen metod för att levandegöra och ge perspektiv på det historiska ”stoffet”, men att det också kan vara en strategi om man som lärare uppfattar att elever har svårt att tillgodogöra sig innehållet i lärobokstexterna.

I den nuvarande kursplanen finns få spår av det narrativa ämne som framträder i dessa studier. Att lärare berättar eller på annat sätt levandegör historiska händelser och samband i syfte att engagera elever i historiska skeenden är inte i sig ett problem. Det som däremot blir problematiskt är om

berättandet förväntas ersätta det läsande och skrivande som eleverna måste tillägna sig för att kunna tolka och producera de diskursiva texter som är syftet med kursplanen.

Den analys av källkritiska elevsvar som presenteras i studie 3 visar att de elever som precis når ett godkänt provresultat använder den emotionella röst som associeras med lägre stadier, medan de elever som når ett högt provresultat använder den värderande och tolkande röst som associeras med det diskursiva texter. Coffin, vars analys av den historiska ämnesdiskursen till stor del bekräftas i avhandlingens resultat, vars analys av ämnets skrivdiskurs till stor del bekräftas av avhandlingens resultat, pekar på behovet av att erkänna den kombination av narrativt och diskursivt som utmärker historieämnet på högre stadier:

I propose that the two-way distinction (narrative/argument) should be abandoned in favour of a model that views historical discourse (within secondary schooling) as comprising a repertoire of different types of text or 'genres', each of which enables different ways of thinking and writing about the past. (Coffin, 2006a, s. 10)

En annan konsekvens av att kursplanen inte synliggör den skriftspråkliga literacy som förväntas är att de granskningar som utförs med kursplanen som grund, riskerar att framställa undervisningen som textlös. I den granskning av högstadiets historieundervisning (Skolinspektionen, 2015) som genomfördes efter införandet av ämnesproven ingick att granska om eleverna erbjöds möjlighet att utveckla de förmågor som anges i kursplanen. Dessutom ingick ”två aspekter av *hur* undervisningen genomfördes” där den ena var aktivt lärarstöd i form av tydliga beskrivningar och förklaringar och den andra om undervisningen erbjöd tillfälle att diskutera och reflektera (Skolinspektionen, 2015, s. 6). Av rapporten framgår att granskningen av den andra aspekten, med hänvisning till tidigare studier koncentrerats till muntliga resonemang, som också exemplifieras. Det som inte framgår är vad det muntliga resonandet bygger på och förväntas leda till. Det hade med andra ord varit en fördel om kursplanen synliggjorde sambandet mellan att resonera i tal *och* skrift, liksom hur olika modaliteter kan kombineras på ett sätt som stöttar utvecklingen av de kunskaper och förmågor som anges i kursplanen.

I de rapporter om de nationella historieproven som varje år sammanställs av den ansvariga provgruppen framstår läsning och skrivande ibland som ett hinder för elevers möjlighet att tillägna sig de kunskaper och förmågor som är syftet med historieämnet. Det gäller inte minst den elevgrupp som läser svenska som andraspråk, och vars resultat återkommande kommenteras i rapporterna. Att uppmärksamma och stötta grupper som av olika skäl har svårt att nå målen är en del av skolans kompensatoriska uppdrag, och således något provgruppen har anledning att uppmärksamma. Det man kunde önska är att rapporterna be-

tonade vikten av att den undervisning som föregår ämnesproven ger möjlighet att öva det skrivande som ingår i ämnet.

Lärare kan göra skillnad genom att tydligare modellera det läsande och skrivande eleverna behöver men om den ämnesspecifika literacy som undervisningen förväntas leda till inte syns i styrdokumentet är det svårt. Ett första steg är därför att kursplanerna synliggör de ämnesspråkliga förmågor undervisningen är tänkt att leda till. Dessutom behöver lärarutbildningen se till att blivande lärare, oavsett stadie och ämnestillhörighet, får de generella och ämnesspecifika literacykunskaper de behöver för att kunna planera en undervisning som stöttar alla elevers språkutveckling. I det ingår en förståelse för vad olika modaliteter möjliggör, och att valet av modalitet spelar roll för vilka kunskaper elever har möjlighet att tillägna sig.

Jag vill avsluta detta resonemang med ett citat av Anward (2003):

Att skriva lär vi oss i lågstadiet eller tidigare, men skrift som ett nytt förhållningssätt till världen och andra människor, buret av en särskild form av språkbruk, tillägnar vi oss först i förpuberteten och tonåren. Denna erövring är dock inte självklar. (Anward, 2003, s. 9)

Summary

Introduction

This thesis studies the literacy expectations that Swedish students encounter in compulsory school history tasks, as well as some of the texts they produce in response to these expectations. The focus is on written language although various semiotic resources such as drawings and photographs are included in two of the three studies that make up the empirical result.

History has been described as a linguistically demanding subject due to its interpretative nature, use of language and the variety of texts which students are expected to read, interpret and produce (Coffin, 2000, 2006a; Schleppegrell 2004, Christie and Derewianka, 2008). International studies point to potential difficulties like the shift in genres associated with the transition from primary to secondary school, where writing assignments involve explaining and interpreting historical events rather than simply retelling them. While a few Swedish studies have examined reading in upper secondary school history, knowledge on literacy in compulsory school history is extremely limited, and thus important to study.

A second reason for analysing compulsory school history is that subject-specific literacy becomes increasingly important in secondary school, where reading and writing tasks become more specialized and are often supposed to take place outside of school hours (Shanahan & Shanahan, 2008). Despite history being a subject that is very much dependent on students' ability to read and produce texts, the subject-specific literacy expectations are often taken for granted and are thus invisible in the curriculum. Although the Swedish history curriculum for compulsory school (Skolverket, 2011a) asks for skills such as using historical sources as a basis for arguments or being able to evaluate how history has been used in society, the reading and text production that this involves are not explicitly discussed.

Thirdly, the changes that the Swedish school system has undergone in the last decade are likely to have affected literacy expectations in subjects like history. This includes the introduction of a more subject-specific curriculum (Skolverket, 2011a), new and stricter assessment criteria, and national tests for year 9 (15–16 years of age) in all social science subjects, of which history is one.

The national tests are described as demanding by students and teachers (Skolverket, 2016; Arensmeier & Lennqvist Lindén, 2017), but what these demands entail in terms of literacy expectations has not been studied.

This study contributes by comparing the literacy expectations in a classroom in year 4, 2009, with the national history test for year 9, 2013. The idea of contrasting a classroom practice with the national tests is motivated by the fact that students who attended year 4, 2008–2009 (study 1) belonged to the first “year group” whose teachers could use the 2013 national tests as preparation for their year 9 tests, which took place in 2014. Although the two situations involve different students, the example illustrates the literacy expectations that these students may encounter in history at the beginning of upper primary and end of lower secondary school.

Research aims

The overall aim of this thesis is to explore and shed light on the literacy expectations that students may encounter in history in Swedish compulsory school, as well as the texts they produce in response to subject-specific tasks. The thesis consists of three empirical studies of which the first study examines the production of booklets on the Middle Ages in year 4 (students 10–11 years of age), while studies two and three analyse tasks and responses from the national tests for year 9 (15–16 years of age), 2013. The main research questions are as follows:

1. What characterizes history tasks in year 4 and 9 in relation to the following:
 - What is the purpose of the text production and which genres are students asked to produce?
 - Which semiotic resources are expected?
 - How are students expected to relate to other texts/sources?

2. What characterizes responses to history tasks in year 4 and 9 in relation to the following:
 - What aims and genres can be found in the responses?
 - Which semiotic resources are used?
 - How do the responses relate to other texts/sources?

Theoretical perspectives

The theoretical framework consists of sociocultural, sociosemiotic and dialogical theories. The classroom practice as well as the national tests are seen as examples of subject-specific contexts which affect the history texts that the students produce, which in turn will have an impact on future tasks.

In the first study (study 1), sociocultural theories of meaning making are used to analyse the learning resources available in a year 4 classroom, where the students are expected to produce history texts by retelling textbooks in their own words and producing illustrations. The analysis, which is informed by sociosemiotic and dialogical theories, focuses on how nine students use the afforded resources in a chapter on the Black Death.

Studies 2 and 3 analyse the first national tests in history and geography for year 9, 2013, which were made publicly available after the test. Study 2 is a critical comparison of the literacy expectations in the two tests, co-written with associate professor Andreas Nord, and based on a modified form of critical discourse analysis, where the two tests are studied with text analytical methods. The analysis shows which tasks are used to assess subject-specific requirements, how students are introduced to these tasks, which semiotic resources they are required to use and which writing genres are expected in the responses. Study 3 is an analysis of 29 responses to a task in the 2013 national history test, constructed to assess students' ability to evaluate and discuss historical sources. The theoretical frame consists of appraisal, a framework for analysing evaluative meaning in spoken or written texts (Martin & White, 2005) and the framework for historical voice developed by Coffin (2000, 2006a) and based on appraisal. The analysis demonstrates how students whose tests represent low, middle and high test results use the appraisal subsystems engagement and graduation, and how this use contributes to the historical voices found in the three groups.

Previous research

The research that is relevant to this thesis is discussed in Chapter 3, which gives an overview of two main approaches to historical literacy: linguistic research and subject-specific research. The chapter starts by introducing and discussing different definitions of subject-specific literacy. This is followed by studies where history, in contrast to subjects like natural science or languages, is characterized as including a multitude of epistemological views, from history as the retelling of facts to history as a battle between groups of interest. Linguistic studies show history to be a demanding subject due to the scope of genres that students are expected to read and produce from primary to upper secondary school. Research from the Sydney genre school provide examples of how students' subject-specific writing can be scaffolded, although studies such as Cof-

fin (2006b) imply that progress in text structure is much quicker than grammatical development. The few studies that have studied Swedish history teaching from a linguistic perspective include Edling (2006), who found most of the writing in social science subjects to be limited to the reproduction of material from textbooks. More recently, studies by Halleson (2014) and Olvegård (2014) have revealed the difficulties that first and second language students face when reading texts in upper secondary school history.

The overall picture that emerges from the studies representing history didactics is that historical literacy is treated as equivalent to historical thinking or reasoning while the linguistic side of literacy is seldom addressed. A lot of research interest focuses on second-order concepts, so-called historical thinking concepts or key concepts, which are fundamental for reasoning historically, while the texts where students demonstrate this thinking attract considerably less interest. An exception is Monte-Sano, whose studies combine subject-specific and linguistic perspectives on historical thinking and writing. The Swedish studies have shown an increasing interest in upper primary and lower secondary school history, fuelled by research programs aimed at teachers and the introduction of the new curriculum (Skolverket, 2011). A tendency in both international and Swedish studies is that assignments on source work seem to attract more research interest than the textbooks and tasks that form the backbone of history teaching in most compulsory schools.

Lastly, a few studies on geographical literacy are introduced since study 2 compares the literacy expectations in the national history and geography tests for year 9, 2013.

Data and methods

Chapter 4 describes the data and methods for the empirical studies. The first study uses an ethnographic approach to describe how a class in year 4 (10–11 years of age) is introduced to producing history texts. The approach was chosen as it allows a rich description of a subject and school stage which at the time was under-researched in terms of subject-specific literacy expectations. The data, which consists of field notes, films and texts, was produced during the two-month period for which the history project lasted. The analysis focuses on the oral and written classroom practices which are analysed with the broad range of qualitative methods that is characteristic of ethnographical studies, including traditional and functional text analysis.

The data for the second study consists of the first national geography and history tests for year 9, 2013, which were afterwards published and were hence available to use as a preparation for future tests. The critical analysis focuses on similarities and differences between the subject-specific literacy expectations expressed through the test tasks. As each school sits the test in only one of the

four social science subjects, the tests may be seen as interchangeable, although different in terms of subject-specific literacy.

The data for the third study comes from the test responses that were collected and archived after the 2013 national history test. The analysis, which includes 29 responses, is based on the appraisal resources engagement and graduation (Martin & White, 2005) and the framework for historical voice developed by Coffin (2006b). The following table presents an overview of the data and methods used in the three studies.

Table 1. Overview of data and method of analysis

Study	Data	Method
1. Learning History in Middle School – Educational Resources and Students’ Texts in a History Project on the Middle Ages	Field notes, films, text-book chapter, students’ texts	Conversational Analysis (CA) Various text analytical methods
2. Putting students’ geographical and historical literacy to the test. A critical analysis of two national tests in year 9	Test booklets + text material	Critical analysis
3. Reasoning with the right voice – an analysis of students’ responses to a source criticism task in a national history test in year 9	Responses representing low, middle and high test results	Appraisal Historical voice

Summaries of the studies

Study 1 Learning history in middle school (2011)

The first study analyses an instance of text production in a history classroom with the aim of describing the conditions surrounding subject-specific text production in the first year of middle school. The study was carried out in a year 4 class where the teaching focused on students producing booklets about the Middle Ages.

The data, which was collected through participant observation, includes field notes, films, instructions on text production and examples of students’ texts, as well as secondary material in the form of photographs and interviews with the teacher and groups of students. In accordance with the ethnographical ap-

proach, the resources were analysed throughout and after the data production. The analysis includes the broad range of methods characteristic of ethnographic studies, which contributes to the validity of the results.

The analysis reveals that the classroom communication is centred around the teacher's written instructions for producing the booklets and the teacher's retelling of historical events, including dramatizations that seem to contextualize the historical content. However, the students are afforded few opportunities to discuss the texts intended as the main source for their own text production. The analysis of the textbook reveals that it includes typical features like long periods of time and groups of participants, but as the textbook is mostly read and interpreted individually, the subject-specific features are not in focus in the classroom. Consequently, few subject-specific traits are visible in students' writing. Another possible reason for this is the written instructions, which prompt the students to retell historical events "in their own words" and explicitly forbid copying. The analysis shows how the two resources afforded for the text production in history, the textbook and the teacher's retelling, are used in nine students' texts.

The results indicate that both the teacher and the students see the production of history texts as a general writing exercise, and that the subject content appears secondary. An explanation put forward in the study is that the instructions do not focus on subject-specific features and therefore appears to be more general than content-based. The analysis of the students' texts reveals that the instructions are perceived in two different ways. Five texts indicate that students have mainly used the textbook, avoiding copying by inventing strategies such as exchanging words, summarizing paragraphs or "sampling" small chunks of textbook sentences. The remaining four students seem to have taken a different approach, basing their writing on the teacher's oral retelling of the events, which can be seen as an example of retelling history in one's own words.

The presence of two different writing strategies is explained by the fact that the resources for text production represent two divergent teaching aims, the oral practice which maximizes engagement and empathy, and the written practice aiming at fostering an awareness of sources by forbidding copying and asking students to produce a list of sources. However, the two practices remain parallel rather than linked, leaving the students with the choice of transforming either the textbook or the oral representation in their own writing. A general conclusion is that middle school teaching would benefit from focusing more on how semiotic resources afforded in classrooms are meant to support students in understanding and producing history texts, as well as strengthening students' awareness of subject-specific features.

Study 2 Putting students' geographical and historical literacy to the test (2018)

A major task for compulsory school is to provide all students, regardless of linguistic and social background, with the literacy they need for further education and an active citizenship. Study 2 examines the literacy expectations displayed in two social science subjects, history and geography, through a comparative analysis of the national tests which are compulsory for year 9. This is done through a critical analysis, comparing the expectations for reading, interpreting and responding to the tasks in 2013 national test in geography and history.

The 2013 national tests constitute an important topic for an analysis of subject-specific literacy as they were published and hence can be seen as vital in defining what counts as subject-specific literacy in year 9. The analysis shows how test tasks are presented, which semiotic resources and text types students are meant to read and interpret and the subject-specific test formats used in the two tests. The analysis of the test instructions focuses on which genres students are expected to produce, judging from the verbs used in the instructions, and the scaffolding that is provided for this writing.

The results reveal that both tests show high expectations regarding students' ability to interpret multimodal representations such as diagrams, pictures and maps. While the history tasks include a variety of texts written for different audiences and purposes, most geography texts seem to have been produced for informational purposes. The demands for reading longer, coherent texts are surprisingly low, considering that both curricula ask for subject-specific skills such as reasoning about historical sources or producing geographical reports. The expectations for text production show the reverse pattern, with no demands for multimodal representations and surprisingly extensive demands for writing explanations and arguments. As the national tests can be seen as a sanctioned model for subject-specific literacy these "literacy asymmetries" are discussed critically. The results underline the importance of analysing typical responses, in order to gain an understanding of how these expectations may affect students' writing in social science subjects.

Study 3. Reasoning with the right voice (2019)

Using primary sources is considered a hallmark of historical literacy and consequently one of four subject-specific abilities in the compulsory school curriculum. The third study analyses responses from a task in the 2013 national history test for year 9, where the students were asked to evaluate and discuss two historical documents as sources for writing a text on 19th century child labour. The task, which was one of three source tasks requiring a longer response, was selected because the sources, a textbook extract and a child's "poem" represent text types familiar to most students in year 9. Another reason was that child

labour is a subject with the potential to engage students regardless of historical knowledge.

The analysis shows that 29 students, whose tests represent low (E), moderate (C) or successful (A) results on the full test, use appraisal in their responses. More specifically, the analysis demonstrates how the students use the appraisal resources engagement and graduation, and how this affects the historical voice that characterizes the responses in each result group.

The findings reveal that although 28 of the 29 students engage in evaluation, only the highest performing group (A) use an evaluative voice throughout the text. The group with lower test results (E) tend to use a writer-oriented voice, which is more appropriate for expressing personal than critical reactions, while students in the group with moderate test results (C) tend to mix an evaluative voice with a more neutral reporter voice.

The results indicate that historical voice is a useful concept for analysing test responses to tasks asking students to reason about historical sources. As the concept has mostly been used for analysing longer and more successful essays, this is also a contribution to the field.

Conclusion

This thesis has studied examples of subject-specific literacy expectations in compulsory school history, by comparing a classroom practice in year 4, 2009, and the national tests for year 9, 2013. In this closing section, the main findings are summarized and discussed in relation to previous studies.

The overall result illustrates the differences in literacy expectations between year 4 and year 9. As the thesis includes two school stages and a five-year difference in teaching, the expectations can be supposed to change substantially. What the results do confirm is that the literacy expected in history by the end of compulsory school, is much more subject specific than when the subject is introduced in middle school. Thus, the results from this study confirm international studies like Coffin (2006b) and Shanahan & Shanahan (2008). The differences between upper primary and lower secondary school are likely to be made greater by the introduction of national tests, assessing specific abilities and content from a whole school stage, rather than assessing a particular topic, such as the interwar period, as tasks constructed by teachers tend to do. However, the tendency for literacy expectations to become more subject specific in secondary school is the same as that shown in studies from other countries.

Another result that appears to be confirmed is that expectations for literacy become less explicit as the students get older. While students' text production in year 4 history is supported by reading and writing instructions, the national tests in year 9 seem to count on students being familiar with subject-specific writing. Again, this might be explained by the fact that secondary students can

be supposed to be more used to subject-specific literacy practices, as well as that this is a test situation. Nevertheless, the absence of instructions specifically related to writing indicate that 15 to 16-year-old students are expected to know how to write coherent historical explanations or argumentative texts.

Furthermore, the results suggest that students between year 4 and year 9 are expected to shift from writing texts which retell or describe historical events to texts discussing, explaining and evaluating historical events or sources. That secondary school history requires a different writing repertoire is well known from international studies such as Coffin (2000, 2006 b) and Monte-Sano (2011), but is new to Swedish studies. Whether Swedish students are afforded opportunities to practise the genres that are expected in the first national tests is not within the scope of this study, but the reactions to the first tests suggest that both students and teachers were surprised by the writing requirements.

The results from this thesis also show the changes in visual literacy between primary and secondary school. While students in year 4 are expected to produce pictures as a natural part of history texts, the national tests illustrate that students in year 9 are expected to read and interpret, but never produce visual representations as a means of showing historical knowledge. Thus, visual representations are used as a basis for historical explanations or as historical sources which students are supposed to discuss – in writing. The movement from producing to evaluating historical pictures is similar to the changes in expectations regarding writing, where students in year 4 are expected to retell historical events in their own words, while students in year 9 are supposed to explain and evaluate events in accordance with subject-specific values. As the expectations for visual literacy tend to be more implicit than expectations for verbal literacy, this is an important finding.

Another difference made visible in the results is how students in primary and secondary school are expected to relate to sources. In year 4, the textbook, being the main source for information on the Middle Ages, has to be included in a list of sources, although the content is taken at face value and few students use other sources. In the national history test for year 9, students are expected to know the difference between using texts as sources of information needed to complete a task, and sources that are supposed to be evaluated and discussed critically.

In sum, this study contributes to the knowledge on literacy in compulsory school history, by comparing subject-specific expectations for reading and text production in school years 4 and 9, as expressed through tasks and texts. The overall result confirms that the expectations for subject-specific literacy increase during compulsory school, which is to be expected given the fact that year 9 students have been exposed to more history teaching. However, the results also confirm that the literacy expectations in secondary school are less explicit and hence less visible. At the moment, the learning requirements in the compulsory

SKRIVA HISTORIA

school curriculum are under revision, and the suggestions for changes are to be published at the end of September. In my opinion, clarifying the expectations for reading and text production in history would be an important first step, but far from enough. A more general and important implication is the need to afford teachers of all subjects the means for scaffolding students' literacy development, as well as discussing how different semiotic modalities are meant to support students' learning.

Referenser

- Airey, J. (2013). Disciplinary Literacy. I E. Lundqvist, R. Säljö & L. Östman (red.) *Scientific literacy. Teori och praktik* (s. 41–58). Malmö: Gleerups.
- Alderson, C., & Wall, D. (1993) Does washback exist? *Applied Linguistics*, 14(2), 115–129.
- Andersson Varga, P. (2014). *Skrivundervisning i gymnasieskolan: Svenskämnets roll i den sociala reproduktionen* (Göteborg studies in educational sciences, 359). Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Anward, J. (1983). *Språkbruk och språkutveckling i skolan*. Lund: Liber Förlag.
- Anward, J. (2003). Språkutveckling i skolan: praktik, teoretisk praxis och praktisk teori. I: *Forskning av denna världen – praxisnära forskning inom utbildningsvetenskap*. Vetenskapsrådets rapportserie. Stockholm. S. 9-14.
- Arensmeier, C., & Lennqvist Lindén, A. (2017). Bemyndigande eller granskning – nationella prov som styrinstrument. *Utbildning och Demokrati*, 26(2), 49–74.
- Au, W. (2009). *Unequal by Design: High-Stakes Testing and the Standardization of Inequality*. New York and London: Routledge.
- Bakhtin, M. (1986). Speech genres and other late essays. In P. Morris (ed.) *The Bakhtin reader: selected writings of Bakhtin, Medvedev, Voloshinov*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. (2nd ed.). Malden, MA: Blackwell.
- Berge, K.L. (2006). Perspektiv på skriftkultur: Utfordringar för skriveopplæring og skriveforskning i dag. I S. Matre (red.) *Utfordringar for skriveopplæring og skriveforskning i dag* (s. 57–76). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157–173.
- Björkqvall, A. (2009). *Den visuella texten: Multimodal analys i praktiken*. (Ord och stil, 40). Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Blikstad-Balas, M. (2018). *Literacy i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Blåsjö, M. (2010). *Skrivteori och skrivforskning: En forskningsöversikt* (2. utökade uppl.). Stockholm: Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet.
- Callaghan, M., & Rothery, J. (1988). *Teaching Factual Writing: A Genre Based Approach*. Sydney, Australia: Language and Social Power, Disadvantaged Schools Program, Metropolitan East Region.
- Christie, F., & Derewianka, B. (2008). *School discourse: Learning to write across the years of schooling*. London: Continuum.

- Coffin, C. (2000). *History as Discourse. Construals of Time Cause and Appraisal*. Hämtad 160520 från https://www.unsworks.unsw.edu.au/primo-explore/fulldisplay?vid=UNSWORKS&docid=unsworks_456&context=L
- Coffin, C. (2006a). *Historical discourse: The language of time, cause and evaluation*. (Continuum discourse series). London: New York: Continuum.
- Coffin, C. (2006b). Learning the language of school history: The role of linguistics in mapping the writing demands of the secondary school curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 413–429.
- Collin, R., & Reich, G. (2015). Literacy models and the reconstruction of history education: A comparative discourse analysis of two lesson plans. *Journal of Curriculum Studies*, 47(4), 1–24.
- Denscombe, M. (2003). *The good research guide: For small-scale social research projects*. (2. ed.) Maidenhead: Open University Press.
- Dovemark, M. (2004). *Ansvar – flexibilitet – valfrihet: En etnografisk studie om en skola i förändring*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- van Drie, J., & van Boxtel, C. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87–110.
- Edling, A. (2006). *Abstraction and authority in textbooks: The textual paths towards specialized language*. (Studia linguistica Upsaliensia, 2). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Ekvall, U. (1995). Läroboken – begriplig och intressant? I S. Strömquist (red.) *Läroboksspråk: Om språk och layout i svenska läroböcker*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Eliasson, P. (2014). Historieämnet i de nya läroplanerna. I K. Karlsson, & U. Zander (red.) *Historien är närvarande: Historiedidaktik som teori och tillämpning* (s. 249–271). Lund: Studentlitteratur.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity.
- Flowerdew, J. (2002). Ethnographically inspired approaches to the study of academic discourse. I J. Flowerdew (red.) *Academic discourse* (s. 237–252). Harlow: Longman.
- Gee, J.P. (1991). What is literacy? I: C. Mitchell & K. Weiler (red.), *Rewriting Literacy: Culture and the Discourse of the Other* (s. 3–11). New York, NY: Bergin & Garvey
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10.
- Halleson, Y. (2015). *Textsamtal som lässtöttande aktivitet: Fallstudier om textsamtals möjligheter och begränsningar i gymnasieskolans historieundervisning* (Doktorsavhandlingar i språkdidaktik 6). Stockholm: Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet.
- Halliday, M.A.K. (2007). *Language and education*. London: Continuum.

REFERENSER

- Holmberg, P., & Karlsson, A. (2006). *Grammatik med betydelse: En introduktion till funktionell grammatik*. (Ord och stil 37). Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Husbands, C. (1996). *What is history teaching? Language, ideas and meaning in learning about the past*. Buckingham: Open University Press.
- Ivanov, S. (2016). *A Transnational Study of Criticality in the History Learning Environment*. (Umeå Studies in Language and Literature 33). Umeå: Umeå University.
- Jarhall, J. (2012). *En komplex historia: Lärares omformning, undervisningsmönster och strategier i historieundervisning på högskolan*. (Licentiatavhandling). Karlstad: Karlstads universitet.
- Karlsson, A. (2012). En arbetsdag i skriftsamhället: Ett etnografiskt perspektiv på skriftanvändning i vanliga yrken (2. uppl.) (Skrifter utgivna av Språkrådet 2). Stockholm: Språkrådet och Norstedts akademiska förlag.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. (2. ed.) London: Routledge.
- Kroll, B., & Reid, J. (1994). Guidelines for designing writing prompts. Clarifications, caveats, and cautions. *Journal of Second Language Writing*, 3, 231–255.
- Larsson, M. (2018). *Resultatet av ett prov: Svensklärare om washbackeffekter av nationellt läsförståelseprov på gymnasiet*. (Karlstad University Studies, 2018:21). Karlstad: Karlstads universitet.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation* (Learning in doing). Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Lee, P. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. In S. Donovan, & J. Bransford (eds.) *How students learn: history, mathematics, and science in the classroom* (s. 31–79). Washington, DC: National Academies Press.
- Lee, P. (2011). History Education and historical Literacy. In I. Davies (ed.) *Debates in history teaching*, (Debates in subject teaching series). Milton Park, Abingdon, Oxon, New York: Routledge.
- Liberg, C., Wiksten Folkeryd, J., Edling, A., & af Geijerstam, Å. (2002). Students' encounter with different texts in school. In *Proceedings from the Third Nordic Workshop on Written Language*. (Working papers 50.). Lund: Lund University, Department of Linguistics.
- Lilliestam, A. (2013). *Aktör och struktur i historieundervisning: Om utveckling av elevers historiska resonering* (Göteborg studies in educational sciences, 345). Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, NC: Information Age Publ.
- Linell, P. (2010). With respect to Bakhtin: Some trends in contemporary dialogical theories. Hämtad 180629 från www.liu.se/ikk/.../143BakhtinSthlm2009.pdf
- Ludvigsson, D. (red.) (2013). *Kritiska perspektiv på historiedidaktiken*. (Aktuellt om historia 2013:2). Bromma : Historielärarnas förening.

- Lundahl, C. (2009). *Varför nationella prov? Framväxt, dilemman, möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Martin, J., & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture* (Equinox textbooks and surveys in linguistics). London: Equinox.
- Martin, J.R., & White, P.R.R. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: a sociocultural approach*. London: Routledge.
- Moje, E.B. (2007). Chapter 1: Developing Socially Just Subject-Matter Instruction – A Review of the Literature on Disciplinary Literacy Teaching. *Review of Research in Education*, Annual, 2007.
- Molin, L. (2006). *Rum, frirum och moral: En studie av skolgeografins innehållsval*. (Geografiska regionstudier, 69). Uppsala: Department of Social and Economic Geography, Uppsala University.
- Molin, L., & Grubbström, A. (2013). Are teachers and students ready for the new middle school geography syllabus in Sweden? Traditions in geography teaching, current teacher practices, and student achievement. *Norsk Geografisk Tidsskrift – Norwegian Journal of Geography*, 67(3), 142–147.
- Monte-Sano, C. (2010). Disciplinary Literacy in History: An exploration of the Historical Nature of Adolescents Writing. *Journal of the Learning Sciences*, 19, 539–568.
- Monte-Sano, C. (2011). Beyond Reading Comprehension and Summary: Learning to Read and Write in History by Focusing on Evidence, Perspective, and Interpretation. *Curriculum Inquiry*, 41(2), 212–249.
- Monte-Sano, C. (2016). Argumentation in History Classrooms: A Key Path to Understanding the Discipline and Preparing Citizens. *Theory Into Practice*, 55(4), 311–319.
- Nationella prov och bedömningsstöd för SO-ämnena. (2017). Hämtad 190618 från <https://www.npsportal.se/fyra-amnen-atta-prov/>
- Nilsson, N.-E. (2002). *Skriv med egna ord: En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter"*. Lund: Lunds universitet.
- Norris, S., & Phillips, L. (2003). How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. *Science Education*, 87(2), 224–240.
- OECD. (2018). *PISA 2018 draft frameworks*. Hämtad 181108 från www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf
- Olofsson, H. (2011). *Fatta historia: En explorativ fallstudie om historieundervisning och historiebruk i en högstadielklass*. (Licentiatavhandling). Karlstad: Karlstads universitet.
- Olvegård, L. (2014). *Herravälde – är det bara killar eller?: Andraspråksläsare möter lärobokstexter i historia för gymnasieskolan* (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 22). Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.

REFERENSER

- Otnes, H. (2015). *Å invitere elever til skrivning: Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Bergen: Fagbokforl. Landslaget for norskundervisning.
- Persson, A. (2017). *Lärartillvaro och historieundervisning: Innebörder av ett nytt uppdrag i de mätbara resultatens tid*. (Umeå studies in history and education 18, Umeå studies in the educational sciences 25). Umeå: Umeå universitet.
- Randahl, A. (2014). *Strategiska skribenter: Skrivprocesser i fysik och svenska*. (Studier från Örebro i svenska språket 9, Södertörn Doctoral Dissertations 91). Örebro: Örebro universitet.
- Reichenberg, M. (2000). *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. (Gothenburg studies in educational sciences 149). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Rose, D. (2005). Democratizing the classroom: A literacy pedagogy for the new generation. *Journal of Education*, 37, 131–167).
- Rose, D., & Martin, J.R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Sheffield: Equinox.
- Rothery, J. (1996). Making Changes: Developing an educational Linguistics. In R. Hasan, & G. Williams (eds). *Literacy in Society*. London.
- Samuelsson, J. (2014). Ämnesintegrering och ämnesspecialisering: SO-undervisning i Sverige 1980–2014. *Norddidactica*, 2014:1, 85–118.
- Samuelsson, J., & Wendell, J. (2016). Historical thinking about sources in the context of a standards-based curriculum: A Swedish case. *The Curriculum Journal*, 27(4), 479–499.
- Schleppegrell, M. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schüllerqvist, B., & Osbeck, C. (2009). *Ämnesdidaktiska insikter och strategier: Berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap*. Karlstad: Karlstad University Press.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40–59, 279.
- Skolinspektionen (2015). *Undervisningen i historia*. (400-2013:6837.) Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket. (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Skolverket: Fritze.
- Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011b). *Kommentarmaterial till kursplanen i historia*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016). *Nationella proven i grundskolans årskurs 6 och 9*. (Rapport 447.) Stockholm: Skolverket.

- Skolverket (2017). *PIRLS 2016: Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2018). *Genomföra och bedöma nationella prov i grundskolan*. Hämtad 181025 från <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/nationella-prov-i-grundskolan/genomfora-och-bedoma-prov-i-grundskolan#Provresultatetsbetydelseforbetyget>
- Staurseth, H. (2018). Geoliteracy i ungdomsskolen: Hvordan legger en ungdomsskolelærer til rette for lesing av grafiske representasjoner i geografi? *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1), 81.
- Stolare, M. (2014). På tal om historieundervisning: Perspektiv på undervisning i historia på mellanstadiet. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 19.
- Stolare, M. (2015). *SO-ämnenas språkliga karaktär*. Stockholm: Skolverket.
- Stolare, M. (2017). Did the Vikings really have helmets with horns? Sources and narrative content in Swedish upper primary school history teaching. *Education 3-13*, 45(1), 36–50.
- Strandler, O. (2017). *Performativa lärarpraktiker*. (Gothenburg studies in educational sciences, 400). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2013). Literacy och lärande: Inskriptioner och kunskapsutveckling. I E. Lundqvist, R. Säljö & L. Östman (red.) *Scientific literacy: Teori och praktik* (s. 19–40). Malmö: Gleerups.
- Unesco. (2004). *The literacy decade: Getting started 2003–2004*. Paris: Unesco.
- Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolorna: Lpo 94, Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Veel, R., & Coffin, C. (1996). Learning to think like an historian: The language of secondary school History. In R. Hasan, & G. Williams (eds.) *Literacy in Society* (s. 191–231). London: Longman.
- Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wertsch, J.V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. (Reviderad utgåva). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wignell, P. (1994). Genre across the Curriculum. *Linguistics and Education*, 6(4), 355–372.
- Wignell, P., Martin, J.R., & Eggins, S. (1989). The discourse of geography: Ordering and explaining the experiential world. *Linguistics and Education*, 1(4), 359–391.
- Wineburg, S. (1991). Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73.

REFERENSER

- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. (Critical perspectives on the past). Philadelphia: Temple University Press.
- Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: A knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101–118.

