Heléne Hugo
Jönköping University

DOI: https://doi.org/10.5617/adno.8612

Lärare i årskurs 5 planerar historieundervisning med fokus på skriftliga resonemang

Sammanfattning

I och med införandet av den svenska läroplanen 2011 (Skolverket, 2017a) ska eleverna få en mer vetenskapligt präglad historieundervisning, där de lär sig ett historiskt tänkande. Ett krav på undervisningen är att eleverna ska utveckla sin förmåga att resonera i ämnet (Skolverket, 2017a). Studien tar sin utgångspunkt i detta förändrade krav och specifikt i förmågan att resonera skriftligt. Artikeln belyser sju planeringstillfällen och ett avslutande samtal, där två årskurs 5-lärare och jag planerar historieundervisning med fokus på skriftliga resonemang. Syftet med studien är att bidra med kunskap om lärarnas uppfattningar av hur undervisningen kan utformas så att den stöttar eleverna i att utveckla denna förmåga. För att få kunskap om lärarnas uppfattningar av vad ett skriftligt historiskt resonemang innebär, genomfördes deltagande observation och en fenomenografisk analys. Resultatet visar att lärarna uppfattar skriftligt resonerande i historia som a) förståelse av det historiska innehållet, b) aktiv användning av innehållsbegrepp, c) växling mellan tids- och rumsperspektiv och d) urskiljande av textkvalitéer. Därefter gjordes en tematisk analys, som visar att undervisningen, enligt lärarna, behöver innehålla användande av läromedel, vara visuellt stödjande, kollaborativ, reflekterande och dessutom beakta textstruktur och språkliga mönster. Sammanfattningsvis visar resultaten på komplexiteten i att planera historieundervisning för yngre elever, där de ska ges möjlighet att både utveckla historiskt tänkande och att utveckla förmågan att föra skriftliga historiska resonemang.

Nyckelord: historiedidaktik, historiskt tänkande, skriftliga resonemang, mellanstadiet, fenomenografi, tematisk analys

Grade 5 history teachers design lessons with a focus on written reasoning

Abstract

With the introduction of the Swedish national curriculum, *Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare*, (Skolverket, 2017a), Swedish pupils will receive a more scientifically influenced history education in which they learn historical thinking. A requirement for this education is that pupils develop their reasoning abilities in their subjects. This survey takes its point of departure in this changed requirement, specifically in the skill of written reasoning. The article highlights seven planning sessions and one concluding conversation during which two fifth-grade teachers planned their history lessons with a focus on written reasoning. The aim of this

work is to contribute to teachers' conceptions of how teaching can be designed to help pupils develop this ability. First, to gain insight into the teachers' conceptions of written historical reasoning, participant observation and a phenomenographic analysis of the data were carried out. The results show that teachers conceive of written reasoning in history as a) understanding the historical content, b) the active use of content concepts, c) shifting between time and room perspectives and d) perceiving text qualities. A thematic analysis was then conducted, and its results showed that teaching, according to the teachers, needs to include the use of study material, be visually supportive, collaborative, reflective and attentive to text structure and language patterns. In summary, the results reveal the complexity of planning history lessons for younger pupils, who should be given the opportunity to develop both historical thinking and the ability to conduct written historical reasoning.

Keywords: history didactics, historical thinking, written reasoning, middle school, phenomenografic analysis, thematic analysis

Inledning

Den här studien tar sin utgångspunkt i ett förändrat krav på elever, lärare och undervisning, när det gäller att kunna föra historiska resonemang. Studien belyser vad mellanstadielärare uppfattar att ett historiskt resonemang innebär specifikt i skrift och hur lärarna utifrån detta planerar undervisningen. Inledningsvis presenteras skrivningarna i den svenska kursplanen i historia (Skolverket, 2017a), vilka kopplas till den anglosaxiska historiedidaktiken och ämnesspråksspecifika teorier som är utgångspunkter för studien. Sedan följer en genomgång av tidigare svenska studier och föreliggande studies relation till dessa.

Den svenska läroplanen om historieundervisning

Skrivningarna i den svenska läroplanen om vad som anses vara viktig historisk kunskap och syftet med att läsa ämnet i skolan har påverkats av den anglosaxiska historiedidaktiska traditionen. Det framgår i kursplanen (Skolverket, 2017a) genom att eleverna bl.a. ska utveckla kunskaper om historiska förhållanden, historiska begrepp och metoder. Till dessa begrepp hör *förändring, likheter och skillnader, kronologi, orsak och konsekvens, källor* och *tolkning,* vilka ska finnas med som en röd tråd när olika tidsperioder studeras i årskurs 4—6 (Skolverket, 2017b).

Redan i riktlinjerna för historieämnet i den tidigare kursplanen fanns skrivningar influerade av den anglosaxiska historiedidaktiken (Skolverket, 2002), dock inget om förmågan att resonera. I den nu gällande betonas begreppens roll mer (Persson & Stolare, 2018) och i flera av kunskapskraven för betygen E, C och A för årskurs 6 och 9, uttrycks hur eleverna ska kunna resonera i olika sammanhang, t.ex. om orsaker till och konsekvenser av samhällsförändringar

(Skolverket, 2017a)1, vilket kan ses som ett uttryck för att eleverna ska tillägna sig historiska begrepp och metoder.

Historiskt tänkande

Den anglosaxiska historiedidaktiska traditionen, som studien grundas i, bygger på Hirsts (1974) teori om kunskapsformer och Bruners (1960) *The Spiral Curriculum*. Alla ämnen har specifika bärande principer och idéer med en gemensam begreppsapparat och vedertagna sätt för att generera ny kunskap (Hirst, 1974). I undervisningen är det möjligt att utgå från de olika disciplinernas idéer och principer, om undervisningen anpassas till elevernas utvecklingsnivå och erfarenheter (Bruner, 1960).

Med utgångspunkt i dessa teorier ska eleverna få en mer vetenskapligt präglad historieundervisning och lära sig ett *historiskt tänkande* (Shemilt, 1983; VanSledright, 2011). I det ingår flera kunskapsaspekter. Grundläggande är *förståelse för historiens natur*, vilket innebär att ha förståelse för att historia inte *är* det förflutna utan konstruktioner som bygger på källtolkningar (Husbands, 1996; Levesque, 2008). Det kan således finnas flera tolkningar av samma källa och förståelsen av historiska fenomen förändras då omtolkningar etableras.

Två andra kunskapsaspekter som också är avgörande för att utveckla ett historiskt tänkande är det historiska innehållet och historiska begrepp. Benämningarna kan dock variera. Lee, Ashby och Dickinson (1993) kallar dem *First- and second-order concepts*. First-order concepts fokuserar på innehållet i historia (personer, händelser och epoker) och de begrepp som är knutna till innehållet. I den här studien gäller det t.ex. begrepp som *de fyra ståndena*, *Hansan*, *drottning Margareta* och *Kalmarunionen*. För att utveckla ett historiskt tänkande behöver det historiska innehållet problematiseras med hjälp av second-order concepts. Det är begrepp som fokuserar på processer och med vars hjälp innehållet organiseras på liknande sätt som historiker gör. Dessa begrepp är nyckeln till progression i det historiska tänkandet. Olika forskare har lite olika uppfattningar om vilka begrepp som är de organiserande. Den här studien utgår från Seixas och Morton (2013) och enligt dem är *historisk signifikans, bevis, kontinuitet och förändring, orsaker och konsekvenser, historiskt perspektivtagande* och *etiska perspektiv på historien* centrala begrepp i historieundervisningen. Eleverna behöver kunskap om dessa begrepp och dessutom metakognitiva strategier för att kunna organisera kunskapen och utveckla ett historiskt tänkande. De behöver kunna tolka och förstå olika källor, styrka bevis genom att jämföra och kontrastera dem, göra evidensbaserade tolkningar och bedöma författarens position i en framställning. Genom att utveckla dessa förmågor antas eleverna lära sig konstruera en djupare historisk förståelse (Husbands, 1996; Lee, 2005; Lee, Ashby & Dickinson, 1993; Levesque, 2008; Seixas & Morton, 2013; VanSledright, 2002).

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

Historiskt tänkande tolkas på lite olika vis av forskare, men framför allt är det begreppsbenämningen som skiljer. I den här studien används Lilliestams (2013) tolkning av historiskt tänkande i form av fyra aspekter: *historiens natur*, *det historiska innehållet*, *innehållsbegrepp* och *nyckelbegrepp*. Det historiska innehållet och innehållsbegreppen motsvarar tillsammans first-order concepts och är knutna till en speciell tid. Händelser, personer och förändringsprocesser utgör det historiska innehållet och är centralt eftersom det fyller de andra kunskapsaspekterna med innehåll. Nyckelbegreppen motsvarar second-order concepts. De hör samman med historiens natur och tillsammans kan de beskrivas som förmågor som eleverna ska utveckla i undervisningen. Sammanfattningsvis kan man likna det historiska innehållet och innehållsbegreppen vid byggstenar som behövs för att bygga historiskt tänkande och historiens natur och nyckelbegreppen är de verktyg som används vid byggandet (Lilliestam, 2013). När historiska resonemang förs behövs med andra ord first order-concepts i kombination med second-order concepts (van Drie & van Boxtel, 2008; van Boxtel & van Drie, 2013).

Resonera i historia

Förmågan att resonera anses viktig att behärska för medborgare i ett demokratiskt samhälle och är därför ett kunskapskrav i de flesta skolämnen (Liberg & Säljö, 2014). Även om vissa förmågor som används för att resonera är gemensamma, så finns skillnader mellan ämnen. Inom historiedidaktiken har van Drie och van Boxtel (2008, s. 89) definierat vad det innebär att resonera i historia:

> 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.

I definitionen poängteras utbildningskontexten och att historiskt resonerande är en aktivitet som kräver elevernas engagemang. Det handlar om att inte bara memorera fakta utan eleverna måste använda den genom att föra historiska resonemang, muntligt eller skriftligt. Hur det kan gå till beskriver van Drie och van Boxtel (2008) i en teoretisk modell med tre former av historiskt resonerande: *beskriva kontinuitet och förändring, förklara historiska fenomen eller människors handlande* och *jämföra historiska fenomen eller perioder*. Om eleverna i undervisningen får möjlighet att föra dessa former av resonemang ges de samtidigt möjlighet att utveckla sin förståelse för historiska händelser, personer, fenomen och processer vilket är målet med historieundervisningen. Resonemangen kan förekomma vart och ett för sig men kan också kombineras i mer komplexa resonemang (van Boxtel & van Drie, 2013; van Drie & van Boxtel, 2008). Modellen har vidareutvecklats och de tre formerna benämns nu resonemang om *kontinuitet och förändring, orsaker och konsekvenser* och *likheter och skillnader* (van Boxtel & van Drie, 2018).

Modellen består också av sex komponenter som kan användas i ett historiskt resonemang: *ställa historiska frågor, använda källor, kontextualisera, argumentera, använda innehållsbegrepp* och *använda meta-begrepp*. Den sist nämnda komponenten kommer i fortsättningen benämnas *nyckelbegrepp,* vilket är Lilliestams (2013) översättning. Komponenternas förekomst i elevernas resonerande beror på uppgiftens utformning, ämne, materialtillgång, elevernas historiekunskaper och erfarenheter. Modellen är tänkt som analytiskt verktyg i undervisning främst på gymnasiet, men även i forskning (van Boxtel & van Drie, 2013; van Drie & van Boxtel, 2008).

Läsa och skriva texter i historia

Konsten att läsa och skriva inom olika ämnen, på engelska *disciplinary literacy*, behöver elever få undervisning i (Liberg, 2018; Shanahan & Shanahan, 2008, 2014). Det är en förutsättning för att utveckla förmågan att resonera skriftligt. I historia behöver eleverna utveckla ett ämnesspråk och uppmärksammas på hur texter i historia är konstruerade (Coffin, 2004; Schleppegrell & Oliveira, 2006). Specifika särdrag för historiediskursen är växelverkan mellan tid och orsak, användningen av abstraktioner och författarens tolkning av händelser som framgår mer eller mindre explicit. Genom att studera hur språket används och bygger upp mening, kan det historiska innehållet i texter tillgängliggöras för eleverna (Schleppegrell & Oliveira, 2006).

Tre textgenrer utgör en ”utvecklingsväg” i elevernas skrivutveckling i historia: *recount, account* och *explanation* (Coffin, 2004). I de tidigare åren använder sig eleverna av recount, då händelser räknas upp kronologiskt. I nästa steg, account, förs kronologiskt relaterade förklaringar in till händelserna. I den tredje genren däremot, explanation, förs orsaker till händelser fram utan hänsyn till kronologi. Eleverna behöver då uppmärksammas på hur olika orsakssamband kommer till uttryck. Under gymnasiet förväntas eleverna utveckla en fjärde genre, argumenterande historietexter, där reflektioner och tolkningar ska ingå. Varje genre är viktig i skrivutvecklingen mot alltmer abstrakta och komplexa texter med mer fokus på strukturer än personer.

Ytterligare faktorer för att utveckla skrivandet i historia är att eleverna får tydliga instruktioner och uppgifter, vägledning och respons (Monte-Sano, 2008, 2016; Monte-Sano & Allen, 2019). Undervisning som stödjer utvecklingen av ett historiskt tänkande börjar med en central öppen fråga och ger tillgång till olika källor. Genom att diskutera frågan och tillsammans analysera källor ges eleverna större möjlighet att utveckla förmågan att tolka källor, resonera och argumentera.

Svensk historiedidaktisk forskning: undervisning och lärande i skolan

Den praktiknära historiedidaktiska forskningen inriktad mot undervisning och lärande är relativt ny i Sverige och har under 2010-talet växt sig allt starkare (Johnsson Harrie, 2011). I dessa studier är det vanligt med en anglosaxisk historiedidaktisk teoretisk utgångspunkt (Samuelsson, 2015; Staf, 2011, 2019;

Stolare, 2014; Stymne, 2017). För att samla in data används ofta en blandning av metoder, t.ex. deltagande observation i kombination med intervjuer och insamlande av artefakter, t.ex. elevuppgifter (Staf, 2011, 2019; Stymne, 2017).
Den historiedidaktiska forskningen som berör själva undervisningen har till större del fokuserat på gymnasiet, t.ex. på att föra resonemang (Lilliestam, 2013; Nersäter 2014). Den forskning som ändå finns om mellanstadiet visar att nationellt inriktade narrativ och en deklarativ kunskapssyn fortfarande dominerar, trots att ett mer akademiskt, ämnesdisciplinärt fokus krävs utifrån skrivningarna om bland annat nyckelbegreppen i läroplanen från 2011 (Persson, 2017; Samuelsson, 2015; Stolare, 2014, 2017). Om den nationellt inriktade kanonen får råda, finns det en risk att nyckelbegreppen hamnar i bakgrunden. Samtidigt menar både Stymne och Staf att det behövs en diskussion om vilka krav som är rimliga att ställa på yngre elever.

För att eleverna ska få möjlighet att utveckla mer komplexa historiska kunskaper behöver de få explicit undervisning om bland annat de ämnesspecifika dragen i historiska texter, innehållsbegreppen och hur man formulerar historiska förklaringar (Staf, 2011, 2019; Stymne, 2017). Men det är oklart om elevernas kognitiva utveckling tillåter att de fokuserar flera aspekter samtidigt (Stymne, 2017) och vad som är rimlig källanvändning och källkritik för dem (Staf, 2011). Däremot är det möjligt för mellanstadieelever att använda och tolka källor med hjälp av handledning, vägledande frågor och tolkningsmallar (Johansson, 2019). På så sätt kan arbetet med historiska källor ge möjlighet att träna historiskt resonerande.

Det ställs som synes stora krav på undervisningen om den ska kunna leva upp till skrivningarna i läroplanen. En av förklaringarna till att de nationellt inriktade narrativen och den deklarativa kunskapssynen fortfarande dominerar, kan vara att mellanstadielärare ofta är behöriga i många ämnen och att ämneskunskaperna därmed är grunda (Stolare, 2014, 2017).

Sammanfattningsvis har få studier fokuserat elevers förmåga att föra historiska resonemang på mellanstadiet. Den här studien vill bidra med kunskap om lärares planering för detta, något som det också saknas studier om. Dessutom bidrar jag som både deltagande observatör och med egna erfarenheter av att undervisa yngre elever. Det är annars vanligt att studier på mellanstadiet genomförs av lärare behöriga att undervisa äldre elever (Johansson, 2019; Stymne, 2017).

Syftet med studien är att belysa hur lärare uppfattar att undervisningen kan utformas så att den stöttar eleverna i att utveckla förmågan att föra skriftliga historiska resonemang. Forskningsfrågorna är:

- Vad uppfattar lärare att ett skriftligt historiskt resonemang innebär?
- Vilka aspekter ger lärarna uttryck för att undervisningen behöver innehålla för att utveckla elevernas förmåga att föra skriftliga historiska resonemang?

Metod

Empirin som ligger till grund för studien är en del av ett större material, där planering och undervisning i historia med syfte att utveckla elevernas förmåga att föra skriftliga resonemang i ämnet undersöks. Urvalet av lärare, två lärare i årskurs fem, är målinriktat och strategiskt (Bryman, 2008). De tillfrågades just för att de visade vilja att utveckla undervisningen så att den stödjer elevernas förmåga att föra skriftliga resonemang. De två lärarna undervisade i två grupper var. Fokus i den här artikeln ligger på deras gemensamma planering av undervisningen. Genom öppen deltagande observation var jag med och fick på så sätt ett inifrånperspektiv (Lalander, 2015). Deltagande observation är särskilt användbar vid studier av små grupper och för att följa processer som varar en kortare tid (Cohen, Manion & Morrison, 2018). Studien kom att pågå under 12 veckor våren 2018 och arbetsområdet som lärarna planerade för var medeltiden. Lärarna träffades vid åtta tillfällen, varav sju gånger var planering och den åttonde ett avslutande samtal. Vid mötena gjordes ljudupptagning, förutom vid det första. Från det finns dock minnesanteckningar. Mötena var mellan 28 och 75 minuter långa, sammanlagt 320 minuter.

Som deltagande observatör engagerade jag mig i planeringen genom diskussioner och förslag till lektionsplaneringen, eftersom vi kommit överens om att detta var en gemensam intervention. Det var dock lärarna som avgjorde vad som var möjligt att genomföra, då de hade fler hänsyn att ta än det som var mitt huvudintresse. Min förtrogenhet med undervisning i historia på mellanstadiet och min vilja att lyssna in och visa deltagarna respekt var dock viktiga för att bli accepterad av de medverkande lärarna (Cohen et al., 2018; Lalander, 2015).

De etiska riktlinjerna för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet, 2017) har följts. Lärarna gav sitt samtycke efter att de informerats om syftet med studien, om vad som gäller för deras deltagande, att det insamlade materialet hanteras med största möjliga konfidentialitet och endast används i forskningssyfte. Det insamlade materialet förvaras enligt Jönköping universitys regelverk, som följer de riktlinjer som föreskrivs i dataskyddsförordningen.

Bearbetning och analyser

Ljudupptagningarna transkriberades och materialet har sedan analyserats med två metoder, fenomenografisk analys (Dahlgren & Johansson, 2015; Larsson, 1986; Marton & Booth, 2000) respektive tematisk analys (Braun & Clarke, 2006; Creswell, 2012; Ryan & Bernard, 2003). Den fenomenografiska analysen valdes för att den första forskningsfrågan rör vilka uppfattningar lärare har av vad ett skriftligt historiskt resonemang innebär, vilket ligger till grund för hur de planerar undervisningen. Fenomenet, ett skriftligt historiskt resonemang, studeras därmed ur andra ordningens perspektiv, d.v.s. så som det framstår för lärarna och inte hur det egentligen är (Larsson, 1986; Marton & Booth, 2000). Den tematiska analysen

valdes för den andra forskningsfrågan, vilka aspekter som lärarna anser nödvändiga att undervisningen innehåller för att utveckla elevernas förmåga att föra skriftliga historiska resonemang. I detta fall handlar det om att identifiera mönster i en speciell aspekt av datamaterialet, inte av hela materialet.

Fenomenografisk analys

Den fenomenografiska analysen av lärarnas uppfattningar med hjälp av Erikssons analysprocess (1999), resulterade i skilda sätt att uppfatta det studerade fenomenet beskrivna som kategorier. De har en logisk relation till varandra, ett *utfallsrum*, och är jämbördiga men representerar olika förståelse (Dahlgren & Johansson 2015; Larsson, 1986; Marton & Booth, 2000). I fas ett transkriberade jag materialet, i fas två läste jag igenom det upprepade gånger för att sortera bort sådant som inte berörde det aktuella fenomenet. I fas tre analyserade jag dels *vad* lärarna talade om, dels *hur* de talade om detta, varefter jag jämförde de uppfattningar som framträdde och identifierade mönster som resulterade i kategorier. I sista fasen namngavs och relaterades dessa till varandra så att jag fick ett utfallsrum.

Analysen resulterade i fyra kategorier, som användes för ytterligare en genomgång av datamaterialet för att analysera om skillnader i förekomsten av uppfattningar under arbetsprocessens gång gick att urskilja.

Kritik skulle kunna riktas mot tillvägagångssättet på grundval av att jag deltog aktivt i planeringarna och därmed inte kan betraktas som helt fördomsfri och objektiv i analysfasen. Men just den deltagande observationen gav mig som forskare, genom att jag var förtrogen med fenomenet som skulle analyseras, en rikedom av perspektiv och tolkningsmöjligheter under analysfasen (Larsson, 1986). Ju mer förtrogen med teorierna om historiskt tänkande jag blev, desto mer kom de att prägla mitt sätt att förstå kategorierna. Kategorin ”att kunna växla mellan detaljer och helheter” blev till exempel till ”att förstå det historiska innehållet”. Detta kan liknas vi det som Merriam (1994) beskriver som *klassificerande analys* utifrån andra forskares resultat. Eriksson (1999) menar dock att alla våra kunskaper och erfarenheter bidrar till och påverkar analysprocessen – hjälper oss att identifiera meningsfulla kategorier. Därför har jag strävat efter att inte binda mig vid de historiedidaktiska kategorierna utan förhålla mig öppet till hela materialet.

Tematisk analys

För att få fram teman som besvarar den andra forskningsfrågan läste jag igenom datamaterialet upprepade gånger, även denna gång för att söka efter mönster. De fenomenografiska uppfattningarna som utgjorde resultatet av den ovan beskrivna analysen, tillsammans med teorierna om historiskt tänkande hjälpte mig att fokusera läsningen. Samtidigt förde jag korta anteckningar i marginalen. I nästa steg kodade jag materialet (en början till kategorisering), t.ex. *pararbete*, *karta*, *ställa frågor*, *uppgiftsformulering* och *modelltext*. Jag listade koderna, omkodade

vissa och grupperade sedan dem som var lika. Genom att granska koderna och grupperingarna kunde jag slå samman grupperingar till breda teman (Braun & Clarke, 2006; Cresswell, 2012; Ryan & Bernard, 2003). På så sätt fick jag fram fem teman som namngavs.

Studiens kvalitet och relevans

Studien bygger på ett begränsat material då få lärare deltog i den, samtidigt som denna faktor gav närheten till verksamheten, vilken är studiens styrka. Närheten förstärktes dessutom av att jag själv hade tre roller som lärare, deltagande forskare och observatör. Den förtrogenhet med verksamheten som detta ger utgör grunden för deltagarvalidering. Traditionellt handlar validering om att resultaten valideras mot forskarvärlden, men småskaliga och praktiknära kvalitativa studier kan också valideras mot praktiken (Larsson, 2005, 2009). Jag har återkopplat resultatet till de deltagande lärarna, vilka upplevde beskrivningen rimlig. Studiens legitimitet stärks också av att resultatet har relevans för andra lärare och i andra ämnen eftersom förmågan att föra resonemang, om än på ett ämnesspecifikt sätt, förekommer i de flesta skolämnena.

Studien genomfördes som grund för ett följande steg, att utveckla undervisningen. Enligt Carlgren (2019, s. 61) är den här typen av forskning vanligen ”partikularistisk, det vill säga inriktad på utforskning av en enskild situation.” Resultatet av detta kan bidra till förståelsen av liknande situationer även i andra ämnen, eftersom förmågan att resonera införts som ett kunskapskrav i de flesta skolämnen (Skolverket, 2017a). Det är därmed inte bara lärare i historia utan även lärare i andra ämnen som behöver anpassa undervisningen därefter.

Resultat

För att ge en helhetsbild av och förståelse för lärarnas planeringstillfällen och det avslutande samtalet, inleds avsnittet med en kort beskrivning av dessa. Därefter behandlas lärares uppfattningar om vad ett skriftligt historiskt resonemang innebär och vilka aspekter lärarna ger uttryck för att undervisningen behöver innehålla för att utveckla elevernas förmåga att föra skriftliga historiska resonemang.

Lärarna gjorde först en grovplanering av arbetsområdet *Maktkampen i Sverige under medeltiden* utifrån syftet och det centrala innehållet i kursplanen för historieämnet. Lärarna tittade också på läroboksinnehåll, tillgänglig tid, rimlig omfattning av innehåll att ta upp och lämpliga arbetsformer.

De följande planeringarna började oftast med en utvärdering av genomförda lektioner och en diskussion om hur arbetet skulle gå vidare med fokus på ämnesinnehåll, material och arbetsorganisation. Mycket tid lades på att konstruera och formulera arbetsuppgifter men också på att hantera tidsbrist för undervisning och ibland också praktiska problem rörande it. I det avslutande samtalet

summerades och utvärderades hela arbetsområdet. Slutsatser och lärdomar drogs inför framtida arbetsområden.

Resultatet av den fenomenografiska respektive den tematiska analysen beskrivs vart och ett för sig med belysande citat för varje kategori respektive för varje tema. Syftet är att citaten ska tydliggöra kvalitativa skillnader emellan kategorierna (Larsson, 1986) och i varje tema förtydliga den aspekt som varje tema fångar (Braun & Clarke, 2006).

Lärarnas uppfattningar av vad ett skriftligt historiskt resonemang innebär

Utfallsrummet består av fyra kategorier:
Resonera historiskt som att

1. förstå det historiska innehållet
2. aktivt kunna använda innehållsbegrepp
3. växla mellan olika perspektiv i tid och rum
4. urskilja kvaliteter i texter.

Gemensamt för kategori 1—3 är att de rör uppfattningar av vad som behöver urskiljas för att föra historiska resonemang, muntligt eller skriftligt. Kategori 4 fångar däremot en uppfattning av vad det innebär att göra det skriftligt. Tabell 1 visar i vilken utsträckning kategorierna förekommer i planeringstillfällena.

Tabell 1: Grön färg betyder att kategorin förekom i högutsträckning under planeringarna, gul färg att kategorin förekom men i mindre omfattning och röd färg att kategorin inte förekom alls.

Planering:	1	2	3	4	5	6	7	Avslutnings-samtal
Kategori 1	🟢	🟢	🟢	🟡	🟢	🟢	🟢	🟢
Kategori 2	🟡	🟢	🟡	🟡	🟢	🟢	🟢	🟢
Kategori 3	🟡	🟡	🟢	🟡	🟡	🟡	🟢	🟡
Kategori 4	🔴	🔴	🔴	🟡	🟡	🔴	🟡	🟢

De fyra kategorierna ska inte ses som hierarkiska, utan snarare utgör den första kategorin grunden vilken de tre andra är beroende av för att ett skriftligt resonemang ska kunna föras. Lärarnas förmåga att synliggöra kategorierna för eleverna och deras förmåga att sedan använda sig av dem avgör kvaliteten i de skriftliga resonemangen.

Resonera historiskt som att känna till det historiska innehållet

Den första kategorin innebär en uppfattning av att ett historiskt innehåll är grunden för att resonera. Val av historiskt innehåll, ett holistiskt synsätt och frågan om makt var centrala i planeringarna.

Ett holistiskt synsätt kan vara svårt för eleverna eftersom det historiska innehållet ofta är detaljrikt. Det väcker elevernas intresse, men det gäller att kunna se bortom detaljerna för att kunna dra slutsatser och sammanfatta för att se helheten.

> L3: ...det viktiga är ju som sagt att dom förstår att dom kämpade om makten eller […]
> L1: Jo…
> L2: Känna till dom här namnen bara, Birger jarl, Magnus Ladulås…[…] att dom kämpade om makten ..ja […]
> L3: Ja, och sen behöver dom ju inte kunna beskriva det här i detalj men det är roligt att ändå ta upp det, för det är ju spännande och intressant liksom […]
> L2: …för dom kanske låser upp sig vid ska vi kunna allt detta. Nej, men vad är det det handlar om egentligen? (Planeringstillfälle 2)

Lärarna öppnar här upp för ett holistiskt synsätt där diskussioner om makt blir centralt. Eleverna behöver göras medvetna om vad makt innebar i det medeltida Sverige och vilka som hade makt. Lärarna planerar för att behandla vilka som styrde riket, handeln och Hansan och kvinnornas ställning. Dessa maktkamper på olika nivåer är något eleverna behöver känna till för att kunna föra resonemang om Sveriges utveckling under medeltiden.

Resonera historiskt som att aktivt kunna använda innehållsbegrepp

Den andra kategorin innebär en uppfattning av att innehållsbegrepp behövs för att resonera. Innehållsbegreppen är tätt knutna till det historiska innehållet och för att förstå det behöver man också förstå begreppen, vilket blir tydligt för lärarna när eleverna i läxa har sett en film om Birger jarl. Efteråt framkom att flera elever inte förstod filmen vilket bland annat berodde på svåra ord som användes i den:

> L2: […] Den där filmen var väldigt intressant också, tycker jag.
> L1: Ja. Läxan de hade?
> L2: Ja…den var bra tycker jag.
> L3: Det tycker jag med.
> L1: Men det verkar som om dom har tyckt också…Eh…flera sa att de fattar ingenting däremot. […] Det var ju lite svårare ord ibland och så…och då kan man ju förstå att då kan dom ju tappa tråden. (Planeringssamtal 3)

Lärarna återkommer flera gånger till vikten av att eleverna förstår och kan använda ord och begrepp som förekommer på det sätt som är brukligt inom historieämnet. I arbetsområdet förekommer många begrepp som inte är speciellt vanliga i barnens vardagsspråk, exempelvis *gästabud*, *fogde*, *adel*, *borgare*, *bönder*, *ting* och *union*. Lärarna planerar därför flera olika sätt att arbeta med dem

för att tillgängliggöra det historiska innehållet och på så sätt lägga grunden till att kunna utveckla förmågan att resonera skriftligt. Då är både innehållsbegreppen och det historiska innehållet viktiga byggstenar (Lilliestam, 2013).

Resonera historiskt som att växla mellan olika perspektiv i tid och rum

Den tredje kategorin innebär en uppfattning av att i historiska resonemang behöver olika perspektiv kunna intas. Det handlar om att ha förståelse för att personer i historien agerade utifrån den historiska kontexten och att förutsättningarna var andra än idag, både geografiskt och i fråga om samhällsstruktur. Det handlar också om att kunna inta olika människors perspektiv. Beroende på vem man var agerade och uppfattade man företeelser på olika sätt. I en uppgift som eleverna fick skulle de fundera över för- och nackdelar med Hansan. Efteråt diskuterar lärarna hur uppgiften fungerade:

> L1: […] I ena rummet var det lite svårt att komma på negativa saker. […] I början av lektionen igår backade jag till det igen, så vi gjorde en liten repetition och då kom de på jättemycket negativt, så den listan blev ju längre till och med. […] Hur gick det för er?
> L2: Jo, men det gick jättebra. […] det var lättare att komma på bra saker…men vi landande mycket i att de här förbunden och samarbetena var, det var ju svårt med tanke på att länderna hade egna lagar […] Så där landade vi på något sätt i en svårighet.
> L1: Ja, det tog vi också. […] och att det var både bra och dåligt att de inte hade någon kung.
> L3: Vissa saker hamnar ju på båda, vissa kan vara både en fördel och en nackdel beroende på hur man ser det. (Planeringstillfälle 6)

Uppgiften ger eleverna möjligheter att använda nyckelbegreppen historiskt och etiskt perspektivtagande, vilket innebär att Hansan i det här fallet, behöver tolkas utifrån sitt tidsmässiga sammanhang, både ur de svenska borgarnas och böndernas perspektiv och i relation till våra nutida värderingar.

Resonera historiskt som att urskilja kvaliteter i texter

Den fjärde kategorin är en uppfattning av att ett skriftligt historiskt resonemang innebär att kunna urskilja vad som är kvalitet i en text. Lärarna lyfter speciellt två perspektiv inom den här kategorin: förmågan att kunna urskilja 1) skillnaden mellan muntligt och skriftligt resonerande och 2) vilken uppgiften är och hålla sig till den.

I en muntlig interaktion sker kommunikationen mellan minst två parter som direkt kan ställa frågor till varandra och förklara sig. I en skriftlig kommunikation sker inte mötet direkt, vilket ställer andra krav på texten. Eleverna behöver svara utförligt, vara tydliga med vad de menar och förklara hur de tänker.

Att kunna urskilja kvaliteter i texter innebär också att hålla sig till uppgiften. Som följande citat visar är det vanligt att eleverna skriver allt de vet om en person, även sådant som inte hör till uppgiften.

> L2: …Och då pratade jag med eleverna om just det här liksom att …har man svarat då på frågan egentligen? Då kom vi fram till, det har man ju kanske inte då va. Man kan inte skriva om allt man har lärt sig om en person utan ha betytt mycket, vad är det? Vad betyder det? Det pratade vi mycket om på den frågan. Vad är det ni svarar på egentligen? För vissa vill ju visa att dom kan allt. […] Dom skrev mycket, mycket extra liksom. Jag känner att bra att ni visar det, men det var inte uppgiften…så det hade vi en ganska lång diskussion om, efteråt och jag gav lite exempel på hur några hade skrivit liksom. (Avslutningssamtal)

Det läraren vill är att eleverna ska kunna inta ett holistiskt perspektiv, t.ex. att beskriva hur kampen om makten förändrades under medeltiden. I exemplet ovan vill läraren att eleverna ska resonera om vad drottning Margareta har haft för betydelse för Sverige som gör att vi tar upp henne i historien och inte enbart räknar upp fakta om henne. Genom att utveckla sina skriftliga resonemang på detta sätt vill läraren stötta eleverna att ta steget från att räkna upp händelser i kronologisk ordning till att föra in förklaringar, d.v.s. att gå från recount till account och så småningom explanation (Coffin, 2004).

Aspekter som undervisningen behöver innehålla för att utveckla elevernas förmåga att föra skriftliga historiska resonemang

I det analyserade materialet finns fem teman som beskriver vilka aspekter lärarna ger uttryck för att undervisningen behöver innehålla för att utveckla elevernas förmåga att föra skriftliga historiska resonemang. De fyra första temana är aspekter som undervisningen behöver innehålla oavsett om det gäller att resonera muntligt eller skriftligt. Det sista temat däremot är en aspekt som är specifik för skriftliga resonemang.

Användande av olika läromedel

Det första temat innebär att undervisningen ska utformas så att olika läromedel används för att ge eleverna tillgång till det historiska innehållet. Det är enligt lärarna själva kärnan för att kunna resonera i historia.

Lärarna har tillgång till en lärobok som finns i klassuppsättning. Den används mest men varvas med texter ur andra böcker och med filmer för att fördjupa och variera undervisningen, eftersom läroboken upplevs av lärarna vara för kortfattad i vissa delar. Ett exempel är när Birger jarl ska tas upp i undervisningen:

> L1: […] och då har dom också sett filmen om Birger jarl förhoppningsvis. Det gav jag dom i läxa idag.
> L2: Ja, just det.
> L1: ..och läsa om..Birger..har jag skrivit..[…] Det är inte så mycket om Birger. Det är bara en halv sida […] så frågan är om man ska hitta en annan text också om honom. (Planeringstillfälle 2)

Efter att ha tagit upp fridslagarna under en lektion får eleverna dem i läxa och att se en film om Birger jarl. Den ger en djupare förklaring än läroboken till

fridslagarnas införande, Birger jarls uppväxt, utbildning och hur han tar makten i Sverige. Dessutom ges en förklaring till symbolen *Tre kronor*, som många elever är bekanta med. I skolan planerar lärarna att följa upp filmen och att tillsammans med eleverna läsa om Birger jarl.

På liknande sätt planerar lärarna att göra med annat historiskt innehåll som ska behandlas i undervisningen, bland annat Håtunaleken och Nyköpings gästabud. Oavsett vilket läromedel som används anser lärarna att eleverna behöver hjälp med att tolka innehållet och hjälp att förstå vilka som var de viktigaste aktörerna och händelserna, orsakerna till dessa och vad konsekvenserna blev.

En visuellt stödjande praktik

I det andra temat ger lärarna uttryck för att visuellt stöd är viktigt för att konkretisera det historiska innehållet och underlätta förståelsen. I undervisningen planerar lärarna att använda bilder, kartor, tidslinjer, släktträd, filmer och begreppskort.

Bilder, tecknade och fotografier, är de vanligaste förekommande visuella hjälpmedlen. Bilder på personer, händelser och saker hjälper till att levandegöra innehållet. En historisk tecknad bild över staden där eleverna bor planerar lärarna bland annat att använda, för att med hjälp av den koppla till elevernas erfarenheter. Den blir också ett sätt att diskutera hur staden har förändrats och vad som är sig likt.

Kartor används också flitigt, t.ex. över Hansans handel:

> L1: En sån här (kart)bild vore ju väldigt bra för dem att få. […] Det står lite mer om vad de olika länderna fraktade och så….pälsar från Ryssland, järn och koppar ifrån från Stockholm och så lite beroende av var de kom ifrån så hade de olika typer av varor. (Planeringstillfälle 3)
>
> Med hjälp av kartan kan eleverna få en överblick över vilka som var med i Hansan och vilka varor man handlade med.

Två andra visuella hjälpmedel som ger eleverna överblick är tidslinjer och släktkartor. Varje elev får i början av arbetsområdet en tidslinje över medeltiden. Den är tänkt att gemensamt fyllas på med personer, händelser och företeelser och ska öppna upp för en diskussion om urval och perspektiv på vad som anses vara betydelsefulla personer, händelser och företeelser och hur det har påverkat den historiska framställningen. Släktträd ska hjälpa eleverna att se hur olika personer hör ihop med varandra och bidrar också till att belysa maktfördelningen i samhället; de som tog eller hade makt var alla släkt.

Film är ytterligare ett visuellt hjälpmedel som lärarna använder för att presentera ett nytt historiskt innehåll men också som repetition. Vid ett tillfälle planerar lärarna att ge eleverna i läxa att titta på en film, som sedan ska följas upp i skolan. Fördelen med film är att de många gånger levandegör det historiska innehållet och fängslar eleverna, menar lärarna.

Begreppskort planerar lärarna att använda i den stora avslutande uppgiften. På dessa kort står ett ord på varje kort och genom att lägga samman ord som hör ihop bildas begreppskedjor. Detta är ett sätt att visualisera hur personer, händelser och processer hänger ihop, t.ex. hur Birger jarl och fridslagarna hör ihop eller drottning Margareta och Kalmarunionen.

En kollaborativ praktik

I detta tema ger lärarna uttryck för att elevsamarbete är något som gynnar lärandet och som därför planeras in, ibland som pararbete och ibland som grupparbete med tre-fyra elever i varje grupp:

> L1: Ja men...ja, resonera då..varför de tror att Hansan ens uppkom överhuvudtaget och vad var syftet med det…Det kanske man, man kanske bara kort kan berätta vad det var för någonting, men inte så mycket detaljer..och sedan låta dem själva, i grupp kanske, två och två eller tre och tre..tänka varför ville de ha det så här? (Planeringstillfälle 3)

I uppgiften får eleverna fundera över varför Hansan bildades, vad som var orsaken och vilka konsekvenserna blev. Grupparbetet ger varje elev möjlighet att muntligt föra resonemang, till skillnad från helklassamtalen där några få kommer till tals.

En samarbetsmetod som planeras att användas är EPA. Det innebär att eleverna får en uppgift att fundera över enskilt, därefter diskutera den i par och avslutningsvis tillsammans alla i klassen.

Uppföljning av uppgifter som eleverna arbetat med, men också samtal och diskussioner om texter som lästs eller filmer som setts, framträder som viktigt för att tillgängliggöra innehållet för eleverna.

Lärarna ägnar en hel del tid åt att organisera grupparbeten. De tänker noggrant igenom vad som är gynnsamma gruppsammansättningar för att eleverna ska ges möjlighet att utveckla sin historiska resonemangsförmåga, men också praktiska saker som var de ska sitta och arbeta.

En reflekterande praktik

I det fjärde temat framgår att lärarna vill få eleverna att reflektera över det historiska innehållet genom att använda nyckelbegreppen.

Övervägande delen av uppgifterna lärarna planerar för handlar om att låta eleverna reflektera över kontinuitet och förändring och/eller orsaker och konsekvenser. När det t.ex. gäller Birger jarl och fridslagarna vill lärarna koppla dessa till lagar och regler i nutid, dels för att visa på kontinuitet och förändring men också för att koppla till elevernas egna erfarenheter vilket kan hjälpa dem att inta ett historiskt perspektiv. Även när undervisningen ska handla om Hansan planerar lärarna att använda elevernas erfarenheter av olika förbund för att underlätta förståelsen. Lärarna planerar här också för att låta eleverna använda en karta över Hansan för att de ska få utforska vilka städer som var med och vilka handelsvarorna var. Därigenom tänker lärarna sig att komma in på orsaker och konsekvenser av handelsförbundet.

Lärarna planerar att ge eleverna en hel del uppgifter med öppna frågor där svaret inte finns direkt i texten. Flera av dessa frågor handlar om att eleverna ska leva sig in i de historiska personernas situation och på så sätt inta ett historiskt perspektiv. Exempelvis kan eleverna fundera över vad bönderna respektive adeln tyckte om Magnus Ladulås förbud mot våldgästning.

Lärarna diskuterar ofta frågeformuleringar. Frågorna ska vara tydliga, så att eleverna förstår uppgiften, men samtidigt inte för styrande. Lärarna upplever att detta kan vara svårt, vilket blir tydligt i följande citat där lärarna planerar avslutningsuppgiften. I den ska eleverna få använda sig av kort med innehållsbegrepp för att lösa uppgiften.

> L3: Vilka personer tycker du har haft betydelse för Sverige? Och förklara det…
> L1: […] Det är ju en bra fråga för alla kommer kunna skriva något. Men vissa kanske tycker den är för bred, för många valmöjligheter. (Planeringstillfälle 7)

En svårighet, förutom att det är för många valmöjligheter, är också att eleverna måste förstå vad lärarna menar med betydelse för Sverige. Betydelse för vem eller vilka? Eleverna måste förstå frågan. Samtidigt är det viktigt för lärarna att alla elever ska känna att de kan svara och att de lyckas. De öppna frågorna tänker lärarna därför ibland komplettera med slutna frågor.

Ytterligare ett sätt som lärarna planerar att låta eleverna träna på att reflektera, är att de själva får formulera frågor, både till texter och filmer. Dessa får kompisarna sedan besvara.

Uppmärksammande av textstruktur och språkliga mönster

I det sista temat ger lärarna uttryck för att det är betydelsefullt att visa exempeltexter för eleverna. Lärarna vill låta eleverna jämföra olika texter för att upptäcka skillnader i kvalitét genom att t.ex. studera hur språket används och hur man går från att skriva kronologiska texter där händelser räknas upp till att föra in förklaringar (Coffin, 2004; Schleppegrell & Oliveira, 2006). Tillsammans med eleverna vill de visa hur olika uppgiftssvar kan se ut och hur de kan utvecklas. En av lärarna berättar om hur hon gjorde i religionsundervisningen när de hade arbetat med islam och följde upp en arbetsuppgift:

> L2: Vi pratade lite om det här liksom med att förklara de här orden…för några skrev ”Muslim läser koranen och tror på Mohammed”..och det är ju rätt. Men så pratade vi också att hur kan man, en muslim det kallas dom som är troende, alltså då pratade vi om att man förklarar de begreppen på ett tydligt sätt, så att man visar ”en troende inom islam och de läser den heliga skriften koranen”, då visar man ju sin kunskap. Och så tittade vi också på exempel ”…och de ber till profeten Mohammed”, och sedan kunde vi utveckla det ytterligare. (Planeringstillfälle 5)

Ytterligare ett sätt som diskuteras är att lärarna själva statuerar exempel och visar eleverna hur de löser en uppgift.

Diskussion och konklusioner

I det följande görs en övergripande sammanfattning av den fenomenografiska och den tematiska analysen av lärarnas planeringstillfällen och det avslutande samtalet utifrån frågeställningarna: *Vad uppfattar lärare att ett skriftligt historiskt resonemang innebär?* och *Vilka aspekter ger lärarna uttryck för att undervisningen behöver innehålla för att utveckla elevernas förmåga att föra skriftliga historiska resonemang?* Resultatet kommer att kopplas till studiens teoretiska utgångspunkter om historiskt tänkande och ämnesspecifikt språk, men också diskuteras utifrån tidigare svenska studier.

Studiens resultat utifrån historiskt tänkande och ämnesspecifikt språk

Utfallsrummet i den första frågeställningen: *Vad uppfattar lärare att ett skriftligt historiskt resonemang innebär?* utgörs av fyra kategorier. De visar på uppfattningarna att resonera i historia innebär att förstå det historiska innehållet med de händelser, personer platser och tid de innefattar, att aktivt kunna använda innehållsbegrepp, att kunna växla mellan olika perspektiv i tid och rum och att kunna urskilja kvaliteter i texter. De två första kategorierna motsvara kunskapsaspekterna historiskt innehåll och innehållsbegrepp, vilka är centrala för alla kunskapsaspekter eftersom de utgör grunden för historiskt tänkande (Lilliestam, 2013). Detta är också något lärarna ger uttryck för och dessa två kategorier dominerar därför planeringarna.

Uppfattningar som kan kopplas till nyckelbegreppen framkommer i den tredje kategorin då det gäller förmågan att växla mellan olika perspektiv i tid och rum (Lilliestam, 2013; Seixas & Morton, 2013). Att kunna göra det är också grundläggande för resonemang om kontinuitet och förändring, orsaker och konsekvenser och likheter och skillnader. Tillsammans med innehållsbegreppen är nyckelbegreppen två av sex komponenter som i olika grad kan förekomma i historiska resonemang (van Boxtel & van Drie, 2013; van Drie & van Boxtel, 2008). Det är vid de tillfällen när lärarna planerar muntligt grupparbete om Hansan och avslutningsuppgiften, som den tredje kategorin kommer starkast till uttryck. Här blir det många diskussioner om hur uppgifterna ska utformas för att eleverna ska få möjlighet resonera tillsammans och på så sätt utveckla sitt historiska tänkande.

Gemensamt för de tre första kategorierna är att de visar vad lärarna uppfattar att eleverna behöver urskilja för att kunna resonera oavsett om det är muntligt eller skriftligt, medan den fjärde kategorin däremot är specifik för att göra det skriftligt. Kategorin skiljer sig också från de övriga då den i sig inte handlar om historiskt tänkande utan om textgenrer. Denna kategori kommer inte till uttryck alls lika starkt i planeringarna, utan det är först längre fram under arbetsområdet som den framträder då skriftliga uppgifter till eleverna planeras. Fokus i diskussionerna ligger då på skillnaden mellan muntligt och skriftligt resonerande och på att hålla sig till uppgiften, däremot inte på hur texter konstrueras i historia och vad som krävs av eleverna för att kunna skriva alltmer avancerade texter i

ämnet, vilket flera forskare menar att eleverna behöver uppmärksammas på (Coffin, 2004; Schleppegrell & Oliveira, 2006; Shanahan & Shanahan, 2008, 2014). Den andra och den fjärde kategorin utgör tillsammans det som är ämnesspecifikt språk i historia, d.v.s. *disciplinary literacy* (Shanahan & Shanahan, 2008, 2014), och den del som lärarna fokuserar allra mest på är den andra kategorin, innehållsbegreppen. För att skriva alltmer abstrakta historiska resonemang behövs dock även nyckelbegreppen (van Boxtel & van Drie, 2013; van Drie & van Boxtel, 2008), som den tredje kategorin är en del av.

Uppfattningarna som framkommer ligger till grund för vilka aspekter lärarna ger uttryck för att undervisningen behöver innehålla för att eleverna ska utveckla förmågan att föra skriftliga historiska resonemang: läromedelsanvändning, visuellt stöd, kollaboration, reflekterande praktik och ett uppmärksammande av textstruktur och språkliga mönster. Ofta planeras flera av de beskrivna aspekterna användas på en och samma gång. Läromedelsanvändningen kan ses som grundläggande för de fyra andra aspekterna. De rymmer båda kunskapsaspekterna historiskt innehåll och innehållsbegrepp (Lilliestam, 2013). Genom visuellt stöd, kollaborativt och/eller reflekterande arbete planerar lärarna att stödja innehållstillgängligheten för eleverna.

Genom en reflekterande praktik kan eleverna få möjlighet att utveckla de förmågor som nyckelbegreppen innebär och på så sätt konstruera en djupare historisk förståelse. I lärarnas planering ingår framför allt olika typer av frågor som eleverna ska få arbeta med. Hur de är konstruerade är avgörande för om eleverna ska ha möjlighet att fördjupa sin historiska förståelse. Kollaborativt arbete kan ytterligare stödja och fördjupa förståelsen genom att eleverna får delge varandra sina tanka och idéer, utifrån dessa diskutera och på så sätt utveckla sina resonemang. De nyckelbegrepp som eleverna planeras få arbeta med är framför allt kontinuitet och förändring, orsaker och konsekvenser, men också historiskt och etiskt perspektivtagande (Husbands, 1996; Lee, 2005; Lee, Ashby & Dickinson, 1993; Lévesque, 2008; Seixas & Morton, 2013; VanSledright, 2002).

Utöver de fyra första undervisningsaspekterna, där det historiska tänkandet syns tydligt, planerar också lärarna fokusera på det ämnesspecifika språket. Lärarna ger uttryck för att det är viktigt med explicit skrivundervisning för att eleverna ska få möjlighet att utveckla sin förmåga att resonera skriftligt i historieundervisningen, vilket finns stöd för i forskningen (Coffin, 2004; Monte-Sano, 2008, 2016; Monte-Sano & Allen, 2019; Schleppegrell & Oliveira, 2006).

Genom att utforma undervisningen på det sätt som här blivit synligt uppfattar lärarna att den kan stötta eleverna i att utveckla förmåga att föra skriftliga historiska resonemang. Det är dock en komplex uppgift eftersom eleverna ska ges möjlighet att utveckla både det historiska tänkandet och förmågan att resonera skriftligt i ämnet.

Studiens resultat i en svensk kontext

I resultatet är kunskapsaspekterna historiskt innehåll och innehållsbegreppen tydliga. Lärarna menar att det historiska innehållet är själva förutsättningen för att kunna resonera i historia och framhåller vikten av att arbeta med innehållsbegreppen för att eleverna ska förstå det historiska innehållet, vilket ligger i linje med Stymne (2017).

Nyckelbegreppen däremot är inte lika framträdande hos lärarna, men några av dem finns där. Hur tydligt de kommer att synas i undervisningen är svårt att avgöra. I det reflekterande arbetet finns möjlighet för att eleverna ska kunna utveckla en djupare historisk förståelse, vilket också kan underlättas av visuellt och kollaborativt arbete.

En kunskapsaspekt framträder dock inte alls i resultatet: förståelsen för historiens natur. Vid planeringarna lyfts denna kunskapsaspekt visserligen vid några tillfällen, men den ges inte stort utrymme och planeras inte att explicit tas upp i undervisningen. Det kan bero på att lärare på mellanstadiet ofta inte har lika djupa ämneskunskaper som lärare på högre stadier (Stolare, 2014, 2017) i kombination med att det inte uttalas explicit i den svenska kursplanen i historia för årskurs 4 – 6.

För att avgöra hur undervisningsplaneringen i föreliggande studie faller ut behöver dock själva undervisningen studeras. Det är exempelvis oklart om det är den deklarativa kunskapssynen och historieämnets kanon med nationellt inriktade narrativ som kommer dominera (Samuelsson, 2015; Stolare, 2014, 2017) trots lärarnas ambition att undervisningen ska vara mer än bara deklarativ. Dominansen av en deklarativ kunskapssyn och en kanon med nationellt inriktade narrativ kan även det bero på lärarnas grunda ämneskunskaper tillsammans med skrivningarna i kursplanen om vilka tidsepoker som ska behandlas. Samtidigt har lärare som undervisar de yngre eleverna kunskaper om deras utveckling och ofta lång erfarenhet av att undervisa dem. Dessa kunskaper och erfarenheter tillsammans med den utvärdering av tidigare undervisning, som lärarna i denna studie gör, kan bidra till att lärarna vet vad de ska fokusera på i undervisningen för att eleverna ska få möjlighet att utveckla förmågan att föra skriftliga historiska resonemang och därmed utveckla det historiska tänkandet. Lärarna har dessutom inte någon forskning i svensk kontext att luta sig mot när det gäller arbetet med yngre elever, eftersom tidigare svenska studier fokuserar på äldre elever.

På samma vis saknas för mellanstadiet studier om arbete med explicit skrivundervisning i historia med fokus på kvaliteter i texter, textstruktur och språkliga mönster, vilket exempelvis Lilliestam (2013), Staf (2011, 2019) och Stymne (2017) efterlyser. Det behövs alltså en studie om hur lärarnas ambition att ge eleverna explicit skrivundervisning påverkar förmågan att resonera skriftligt i historia.

Artikelns bidrag visar hur mellanstadielärare utifrån sina uppfattningar av vad ett skriftligt historiskt resonemang innebär, planerar undervisningen med fokus på både det historiska tänkandet och det historiespecifika språket.

Om författaran

Heléne Hugo är kommundoktorand i pedagogik med inriktning mot didaktik vid Jönköping University. Hennes forskningsintresse är undervisning och lärande inom de samhällsorienterandeämnena och svenskämnet. Parallellt med forskarutbildningen undervisar hon på mellanstadiet.
Institutionsanknytning: Högskolan för lärande och kommunikation, HLK, Jönköping University, Gjuterigatan 5, 553 18 Jönköping, Sverige.
E-post: helene.hugo@jonkoping.se

Referenser

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology 3*(2), 77 – 101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa
Bruner, J.S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
Bryman, A. (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2. uppl.). Liber.
Carlgren, I. (2019). Forskning i samverkan. Om den undervisningsutvecklande forskningens bidrag. I Y. Ståhle, M. Waermö & V. Lindberg (Red.), *Att utveckla forskningsbaserad undervisning. Analyser, utmaningar och exempel* (s. 51 – 72). Natur & Kultur.
Coffin, C. (2004). Learning to Write History. The Role of Causality. *Written Communication*, *21*(3), 261 – 289. DOI: 10.1177/0741088304265476
Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). Routledge.
Creswell J.W. (2012). Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research (4th ed.). Pearson.
Dahlgren, L.O. & Johansson, K. (2015). Fenomenografi. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (2. uppl.) (s.162 – 175). Liber.
Eriksson, I. (1999). Lärares pedagogiska handlingar. En studie av lärares uppfattningar av att vara pedagogiska i klassrumsarbetet. (Diss.). Uppsala universitet.
Hirst, P.H. (1974). *Knowledge and the curriculum. A collection of philosophical papers*. International Library of the Philosophy of Education.
Husbands, C. (1996). *What is history teaching? Language, ideas and meaning in learning about the past.* Open University Press.
Johansson, P. (2019). *Lära historia genom källor. Undervisning och lärande av historisk källtolkning i grundskolan och gymnasieskolan*. (Diss.) Stockholms universitet.
Johnsson Harrie, A. (2011). *De samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik* [Elektronisk resurs]: rapport från en inventering. Linköpings universitet, [Forum för ämnesdidaktik].
Lalander, P. (2015). Observationer och etnografi. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 93 – 113). Liber.
Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
Larson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik, 25*(1), 16 – 35. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:245080/fulltext01
Larsson, S. (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education, 32*(1), 25 – 38. https://doi.org/10.1080/17437270902759931

Lee, P. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. I S. M. Donovan & J.D. Bransford (Red.), *How Students Learn: History in the Classroom*, (s. 31-77). The National Academies Press.

Lee, P., Ashby, R. & Dickinson, A. (1993). Progression in Children's Ideas about History. Project CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches: 7 to 14). Draft. *The Annual Meeting of the British Educational Research Association*. (Liverpool, England, United Kingdom, September 11, 1993). https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED388531.pdf

Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*. University of Toronto Press.

Liberg, C. (2018). Språkliga resurser och språkande i olika skolämnen. I E. Insulander & S. Selander (Red.), *Att bli lärare* (s.173 – 177). Liber.

Liberg, C. & Säljö, R. (2014). Grundläggande färdigheter – att bli medborgare. I U.P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (Red.), *Lärande skola bildning. Grundbok för lärare. Tredje utgåvan* (s.358 – 377). Natur & Kultur.

Lilliestam, A-L. (2013). *Aktör och struktur i historieundervisningen. Om utveckling av elevers historiska resonerande.* (Diss.). Göteborgs universitet.

Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Studentlitteratur.

Merriam, S.B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Studentlitteratur.

Monte-Sano, C. (2008). Qualities of Historical Writing Instruction: A Comparative Case Study of Two Teachers´ Practices. *American Educational Research Journal, 45*(4), 1045 – 1079. https://www.jstor.org/stable/27667162

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. http://dx.doi.org/10.1080/00405841.2016.1208068

Monte-Sano, C. & Allen, A. (2019). Historical argument writing: the role of interpretive work, argument type, and classroom instruction. *Reading and Writing, 32*(6), 1383 – 1410. doi:http://dx.doi.org/10.1007/s11145-018-9891-0

Nersäter, A. (2014). *Att konstruera historiska förklaringar. Vad elever kan behöva lära för att kunna resonera om orsak samt tolka och använda källor inom gymnasieämnet historia*. (Lic.-avh.). Jönköping University.

Persson, A. (2017). *Lärartillvaro och historieundervisning. Innebörder av ett nytt uppdrag i de mätbara resultatens tid*. (Diss.). Umeå universitet.

Persson, A. & Stolare, M. (2018). Att använda historiska begrepp. I M. Stolare & J. Wendell (Red.), *Historiedidaktik i praktiken. För Lärare 4 – 6* (s. 73 – 97). Gleerups.

Ryan G.W. & Bernard R.H. (2003). Techniques to Identify Themes. *Field Methods 15*(1), 85 – 109. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1525822X02239569

Samuelsson, J. (2015). Grundskollärares ämnesdidaktiska bedömningspraxis, Exemplet historia. *Pedagogisk Forskning i Sverige, 20*(1 – 2), 54 – 78. https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1407

Schleppegrell, M. & de Oliveira, L. (2006). An integrated language and content approach for history teachers. *Journal of English for Academic Purposes, 5*(4), 254 – 268. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2006.08.003

Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six. Historical thinking concepts*. Nelson Education.

Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy. *Harvard Educational Review, 78*(1), 40 – 59. http://proxy.library.ju.se/login?url=https://search.proquest.com/docview/212267873?accountid=11754

Shanahan, C. & Shanahan, T. (2014). Does Disciplinary Literacy have a place in elementary school?. *The Reading Teacher, 67*(8), 636 – 639. https://doi.org/10.1002/trtr.1257

Shemilt, D. (1983). The Devil's Locomotive. *History and Theory, 22*(4), 1 – 18. https://www.jstor.org/stable/pdf/2505213.pdf

Skolverket (2002). *Kursplaner och betygskriterier 2000. Grundskolan*. Skolverket och Fritzes.

Skolverket (2017a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Reviderad 2017. Skolverket.

Skolverket (2017b). *Kommentarmaterial till kursplanen i historia.* Reviderad 2017. Skolverket.

Staf, S. (2011). *Att lära historia i mellanstadiet. Undervisningsresurser och elevtexter i ett medeltidstema.* (Lic.-avh.) Stockholms universitet.

Staf, S. (2019). *Skriva historia. Literacyförväntningar och elevtexter i historieämnet på mellan- och högstadiet*. (Diss.). Göteborgs universitet.

Stolare, M. (2014). På tal om historieundervisning: Perspektiv på undervisning i historia på mellanstadiet. *Acta Didactica Norge, 8*(1), 1 – 19. https://doi.org/10.5617/adno.1101

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. https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1033439

Stymne, A-K. (2017). *Hur begriplig är historien? Elevers möjligheter och svårigheter i historieundervisningen i skolan.* (Diss.) Stockholms universitet.

van Boxtel, C. & van Drie, J. (2013). Historical reasoning in the classroom: What does it look like and how can we enhance it? *Teaching History,* Mar 2013; 150, 44 – 52. http://proxy.library.ju.se/login?url=https://search.proquest.com/docview/1325039017?accountid=11754

van Boxtel, C. & van Drie, J. (2018). Historical Reasoning: Conceptualizations and Educational Application. I S.A. Metzger & L. McArthur Harris (Red.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (s. 149 – 176). Wiley-Blackwell.

van Drie, J. & van Boxtel, C. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Student's Reasoning about the Past. *Educational Psychological Review, 20*, 87 – 110. https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-007-9056-1

VanSledright, B.A. (2002). Fifth Graders Investigating History in the Classroom: Results from a Researcher-Practitioner Design Experiment. *The Elementary School Journal, 103*(2), 131 – 160. https://www.jstor.org/stable/1002232

VanSledright, B. A. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education: On Practices, Theories, and Policy*. Routledge.

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed.* Vetenskapsrådets rapportserie.