

Barn skriver historia: En studie av fjärdeklassares skrivande i historieämnet

Oscar Björk, Olle Nolgård & Thomas Nygren



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2020:2

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2020:2

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

Barn skriver historia: En studie av fjärdeklassares skrivande i historieämnet

Oscar Björk, Olle Nolgård & Thomas Nygren

Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet

Abstract: In this study we analyze subject specific content in texts written in history education in school year 4 in a Swedish context. The study employs two different approaches to (text) content analysis: Analysis of representation of an historic vis-à-vis a practical perspective on the past, and analysis of the specific linguistic construals of the texts, based on a systemic functional linguistics approach. The results from the analyses are then compared to enable a synergetic account of the specific linguistic fabrics of the two historical perspectives. The results show that there are key differences in how the historical vis-à-vis the practical perspective on the past are linguistically construed, thus highlighting the intricacies of writing in history education. These findings are significant for researchers and teachers interested in furthering emergent historical literacy in early school years.

KEYWORDS: HISTORY EDUCATION, SYSTEMIC FUNCTIONAL LINGUISTICS, THE HISTORICAL PAST, THE PRACTICAL PAST, HISTORICAL LITERACY, EARLY SCHOOL WRITING

About the authors: Oscar Björk, MA, is a PhD candidate and researcher in L1 education at the Department of Education, Uppsala University. His research focuses on school writing and literacy development in the early school years. His current research project investigates emergent disciplinary literacies and the linguistic resources children make use of in early school writing.

Olle Nolgård, MA, is a PhD candidate and researcher in history education at the Department of Education, Uppsala. His research interests centre on the teaching and learning of history, the history of minorities and intercultural education. His current research project investigates Secondary school students' thinking and caring about the history of Romani people.

Thomas Nygren, PhD, is Associate Professor at the Department of Education, Uppsala University. His research interests centre on history education, the digital impact on education, critical thinking and human rights education. His current projects investigate students' news literacy, global citizenship education and critical thinking across disciplinary boundaries.

Inledning

När elever i historieundervisningen ska lära sig om hur människor levde i det förflutna kan de exempelvis lyssna på föreläsande lärare, läsa böcker, se på dokumentära filmer eller studera kvarlevor och artefakter som kan hittas på hyllorna i olika arkiv. När eleverna själva förväntas skriva texter i historieämnet som på något sätt ska avspeglade deras förståelse av det förflutna blir elevernas förståelse av och förmåga att genom skrivande delta i historieämnets språkliga praktiker en central fråga. Detta ställer även krav på lärarens förmåga att se hur eleverna ger uttryck för förståelse av dessa praktiker genom sitt skrivande. Under senare år har frågor rörande ämnesspecifikt språkande, eller *disciplinary literacy*, och dess didaktiska implikationer diskuterats i allt större utsträckning av både forskare och lärare (Fang & Coatam, 2013; Shanahan & Shanahan, 2014; Håland, 2019). För att kunna delta i, och inte minst att undervisa om de olika skolämnenas språkliga praktiker, krävs dock ett åskådliggörande av vad som kännetecknar detta ämnesspecifika språkande, något som påpekats av bland andra Van Leeuwen (2008 s. 3-6). Forskning har visat att specifika ämnesspråkliga praktiker exempelvis kan handla om att i naturkunskap, på olika sätt, förhålla sig till och använda tekniska och abstrakta begrepp (Martin, 1991, 1993; af Geijerstam, 2006; Liberg, 2014; Björk, 2020), eller att i svenskämnet skriva berättelser där skeenden betraktas ur flera olika perspektiv (Nordlund, 2016; Björk & Folkeryd, kommande).

Vidare har studier av språkliga praktiker i historieämnet visat att detta kan handla om att skriva och tala om historiska skeenden på olika sätt: till exempel genom att förhålla sig källkritiskt till en historisk källa eller att beskriva orsakssamband. Det historiedidaktiska forskningsfältet har dock visat att historieundervisningen i skolan i stor utsträckning präglas av två tydligt framträdande förhållningssätt till historia och vad som bör stå i förgrund. Ett vetenskapligt historiskt förhållningssätt till det förflutna (följaktligen *det historiska perspektivet på det förflutna*) betonar vikten av en så korrekt historia som möjligt med syfte att förstå människor och samhällen där och då, medan ett samtidsorienterat perspektiv (följaktligen *det praktiska perspektivet på det förflutna*) betonar vikten av att beakta det förflutna för att bättre förstå dagens människor och samhälle (Oakeshott, 1983; White, 2014).

I ljuset av dessa förhållningssätt betonar vissa historiedidaktiker vikten av att lära eleverna ett historiskt perspektiv till det förflutna eftersom ämnesundervisningen annars riskerar att bli ovetenskaplig och bidra till en förvanskad världsbild (Lee, 1992; Lee & Ashby, 2001). Andra historiedidaktiker hävdar snarare att historieundervisningen måste beakta mer praktiska perspektiv med fokus på nutida utmaningar, demokratifostran och frågor av relevans utifrån elevens värld (Barton & Levstik, 2004). I föreliggande studie undersöker vi, på två olika sätt, vilket innehåll som konstrueras i 17 elevtexter skrivna av elever i årskurs 4. Å ena sidan görs en historiedidaktisk analys av historiska respektive praktiska perspektiv på det förflutna i elevtexterna; å andra sidan en språkvetenskaplig analys av de språkliga resurser som används av eleverna i de analyserade texterna.

Syftet med föreliggande studie är att genom en kombination av historie- och språkdidaktiska metodologiska och analytiska ansatser visa hur innehållsaspekter av

tidigt skolskrivande i historieämnet kan åskådliggöras. Således är denna studie att betrakta som explorativ och ämnar bidra med kunskap om och utmana bilden av vad *historical literacy* kan vara. För detta ändamål har följande forskningsfrågor formulerats:

1. I vilken omfattning syns de historiska respektive praktiska perspektiven på det förflutna i de analyserade texterna?
2. Med hjälp av vilka språkliga resurser konstrueras innehållet generellt, och de två historiska perspektiven specifikt, i elevtexterna?

Teoretiska utgångspunkter

I följande avsnitt presenteras ett par för studien grundläggande teoretiska utgångspunkter. Dessa rör i tur och ordning det historiska vis-á-vis det praktiska perspektivet på det förflutna respektive ett funktionellt perspektiv på skrivande.

Det historiska vis-á-vis det praktiska perspektivet på det förflutna

Förståelsen av det förflutna präglas av osäkerhet och frågor om relevans. Historiker och historiedidaktiker har diskuterat och kommit fram till olika slutsatser om historieämnets relation till fakta och fiktion. Historikern Michael Oakeshott (1983) och senare litteraturvetaren Hayden White (2014) har beskrivit hur skrivandet av historia kan präglas av två kontrasterande perspektiv på det förflutna, det historiska förflutna eller det praktiska förflutna. Utgångspunkten för all historieskrivning är enligt Oakeshott och White att det förflutna är det som egentligen hände medan historia är en rekonstruktion utifrån de källor och kvarlevor som finns¹. All historia är således behäftat med tolkningar.

Det historiska perspektivet på det förflutna kännetecknas av ett vetenskapligt förhållningssätt till det förflutna, vilket betonar vikten av att förmedla eller konstruera en så korrekt historia som möjligt med syfte att förstå människor och samhällen där och då (White, 2014). I historieundervisningssammanhang gestaltas denna hållning i en undervisning där eleven ska ikläda sig en ämnesdisciplinär roll som professionell historiker, trä på sig historikerns glasögon och därmed anamma ett tänkande där nagelfarande och kritisk granskning av det förflutna blir centralt – vilket ofta kallas för historiskt tänkande (se Wineburg, 2001). Förespråkare av detta perspektiv har traditionellt betonat och formulerat historieämnets uppgift i att utveckla kognitiva färdigheter och förmågor snarare än att vara en arena för demokrati- och medborgarfostran (Lee & Ashby, 2001). Till exempel ska sagor om Pocahontas granskas och kritiseras utifrån historiska fakta (Wineburg, Martin, & Monte-Sano, 2012). Historieämnet ska enligt desamma se till det förflutnas kontext och sträva mot att förstå människor i det förflutna utifrån deras egna rumsliga och temporala förhållanden. Elever ska således inte värdera eller döma människor i dess förflutna och

¹ Se Jenkins (1991) för ett fördjupat resonemang om vad det innebär att (re)konstruera det förflutna med hjälp av olika källor.

deras handlande utan lära sig att hålla isär det förflutna från samtiden och framtiden – detta i en strävan att undvika presentism (Wineburg, 1998; 2001). Den brittiske historikern Peter Lee förespråkar detta paradigm genom konstaterandet:

[i]f history is taught so that priority is given to shedding light on the present, to pointing up origins, to offering lessons, or to encouraging—let alone inculcating—political or moral attitudes, it ceases to be adequate history, and fails to deliver what it legitimately offers (Lee, 1992 s.30)

Detta perspektiv på det förflutna inrymmer följaktligen ett objektivitets- och neutralitetsideal och en strävan efter historiska sanningar (fakta). Här bör dock poängteras att bilder av det förflutna alltid bör betraktas som just bilder, eller (re)konstruktioner, av det förflutna oförmögna att ge en korrekt redogörelse för det faktiska historiska förflutna, vilket poängterats av bland andra Robinson (2010). En elev som ger uttryck för det historiska perspektivet på det förflutna identifierar dock förhållanden som skiljer dåtiden från nutiden på ett vedertaget korrekt sätt, exempelvis: Att barn under 1800-talet kunde förväntas jobba på gården och gå i skolan, att aga var tillåtet i skolan, att det kunde vara långt till skolan utan skolskjuts, att flickor och pojkar behandlades utifrån strikta könsroller, att det inte fanns försäkringar och sociala skyddsnet, eller att barnarbete var tillåtet, etc. Historisk empati innebär i detta perspektiv att tolka källor på ett intellektuellt och historiskt korrekt sätt i dess samtida sammanhang, dvs. kontextualisering.

Det praktiska perspektivet på det förflutna kännetecknas av en historia som knyts till samtiden och som bär en framtidsförväntan. Förespråkare av detta perspektiv menar att historieundervisningen kan och bör omfatta demokratiska ideal, en omtanke om medmänniskor, mänskliga rättigheter samt att undervisningen aktivt ska bidra till att belysa och hantera olika orättvisor i samhället – i dåtiden och i nutiden (Barton & Levstik, 2004; Lücke et al., 2016). I tillägg menar historikern Hayden White att "[this past] has been lived by all of us more or less individually and more or less collectively [and thus] serves as a basis for the kinds of perceptions of situations, solutions of problems, and judgments of value and worth that we must make in everyday situations" (White, 2014 s. 14ff). Detta perspektiv bär således en tanke om att det förflutna kan utgöra en källa till reflektion och en kraft till samhälllig förändring. En elev som ger uttryck för det praktiska perspektivet på det förflutna sammanflätar deras nutida världar till andras livsvärldar i det förflutna såväl intellektuellt som emotionellt. Förespråkare för detta perspektiv betonar att ett historiskt perspektiv på det förflutna hos yngre barn kan gynnas av att hanteringen av källmaterial knyts till deras livsvärldar (Barton, 1997). Detta kan ske genom att de exempelvis visar omtanke om hur barn behandlades förr i tiden, visar på likheter i familjelivet och skolan då och nu, eller att de på ett empatiskt vis sammankopplar det förflutna med narrativ om människors hårda arbete för förändring. Inom historiedidaktiken har denna tolkningsförmåga benämnts *historisk empati som omtanke* (Barton & Levstik, 2004; Nolgård & Nygren, 2019; Nygren, 2019). Det finns således goda argument för att i skolan stimulera ett historiskt perspektiv på det förflutna och även beakta ett praktiskt perspektiv på det förflutna. Frågan är hur detta kan ta sig uttryck när elever skriver historia.

Ett funktionellt perspektiv på skrivande

För att visa skillnader mellan hur språkanvändning ser ut inom olika discipliner, såsom hur texter skrivs inom matematik, kemi eller historia, har forskning ofta använt analytiska redskap inspirerade av systemisk-funktionell lingvistik (SFL; Halliday, 2014). Grundläggande för SFL är förståelsen av språk som ett slags samlad potential för meningsskapande, som språkanvändaren använder som resurs i olika situationer för att uttrycka sig (Christie, 2012; Halliday, 2014 s. 30ff). Språkanvändare betraktas således dels som deltagare, dels medskapare av språkliga praktiker i och med att språkanvändning alltid föregås av val av hur språket ska användas i olika situationer, exempelvis i en undervisningssituation (Martin & Rose 2008). Även om språk används på olika sätt och fyller olika funktioner, formas och organiseras språket alltid i relation till tre metafunktioner när det används, exempelvis genom en text: Den ideationella (vad texten handlar om); den relationella (vilka relationer som skapas eller upprätthålls genom texten); och den textuella metafunktionen (hur texten organiseras) (Halliday, 1978; Halliday & Hasan, 1989). I denna studie fokuseras i synnerhet den ideationella metafunktionen genom att studera texters ideationella betydelse, det vill säga vad texter handlar om. Detta görs genom en innehållstematisering baserad på Björk & Folkeryd (kommande), vilket är en kombination av två olika textanalytiska metoder. Den ena delen av innehållstematiseringen är inspirerad av transitivitetsanalys, vilken är den metod som ofta kopplas samman med analys av texters ideationella betydelse. Transitivitetsanalys analyserar hur texter konstrueras som processer (jfr. verbfraser) - som skeenden, erfarenheter, varanden och verbal eller ickeverbal kommunikation. Dessa processtyper (se nedan) tillskrivs även separata så kallade deltagare som knyts till processkärnan (det finita verbet) på något sätt. Dessa olika processtyper redogörs för nedan med exempel från studiens analyserade data (processkärnor understrukna)

- Materiell process: Glasbiten flög in i ögat.
- Mental process: Hon såg en stor ko.
- Attributiv relationell process: Katten hade inga tänder.
- Identifierande relationell process: Huset var rött med vita knutar.
- Existentiell process: Han dog.
- Verbal process: "Mjölka kon!", sa Mamma.

Varje processtyp konstruerar på detta sätt perspektiv på världen på vitt skilda sätt - som alltifrån fysiska skeenden till uppfattningar eller kommunikation. Transitivitetsanalysen differentierar även två olika typer av deltagare: förstadedeltagare respektive andradeltagare, där förstadedeltagaren är den som processen tar utgångspunkt i (exempelvis "huset" i frasen "Huset var rött") medan andradeltagaren oftast är det som påverkas av processen eller på annat sätt kopplas till förstadedeltagaren (exempelvis "honom" i frasen "Hon slog honom") (Holmberg & Karlsson, 2006 s. 75f; Halliday, 2014 s. 98, 212). För att kunna analysera vad Björk & Folkeryd (kommande) kallar Ämnen i text, används även verktyg inspirerade av kohesionsanalys, vilken oftast

associeras till analys av texters textuella betydelser men som på detta sätt i stället visar kohesionsanalysens potential för analys av vad texter handlar om.

Denna andra del av innehållstematiseringen, kohesionsanalysen, är en analys av hur texter innehållsligt hänger samman genom betydelsemässigt sammanlänkande ord och hur dessa således skapar semantiska kedjor (Halliday & Hasan, 1989 s. 82f; Nyström, 2001). Kohesionsanalysen utgår från tre sätt som semantiska kedjor skapas i texter: genom koreferens, koklassifikation och koextension. Koreferenser är inte sällan pronomen som refererar tillbaka till något tidigare känt, så som "sig" i exemplet "min bror skyndade sig hela vägen hem", där både "min bror" och "sig" refererar till samma identiska person. Koklassifikationer konstruerar liknande kedjor, men genom att referera till något av samma typ av företeelser eller saker. Exempelvis skapar "har en docka hemma" och "det" en koklassifikationskedja i exemplet "'jag har en docka hemma, har du det?'" där samma typ av relation till en docka åsyftas, men till olika instanser av dock-innehav. Koextensiva kedjor är sammanknutna, inte genom att referera till en identisk sak eller typ av sak, utan genom att referera till något som liknar något annat. Ett exempel på en sådan kedja är "I skålen fanns varken äpplen eller päron", där "äpplen" och "päron" skapar en koextensiv kedja då det handlar om två separata frukter, så väl som två olika typer av frukter, men likväl bör betraktas som refererande till liknande ting: frukt.

De ord som uttrycker de tre olika typerna av semantiska kedjor kan med andra ord dels betraktas som de länkar som binder kedjan (och i viss mening texten) samman, dels som vad Björk (2020) kallar Ämnen. Björk definierar på detta sätt ett Ämne "som ord som är semantiskt relaterade till varandra genom länkar i en kohesionkedja" (Björk, 2020 s. 33). Nedan följer exempel på hur kohesionsanalysen, genom dessa tre nämnda sätt, låter oss definiera vad Ämnen är för något.

TABELL 1

Exempel på hur Ämnen konstrueras på tre olika sätt

Koreferens	Koklassifikation	Koextension
Ämne: Djur	Ämne: Leksaker	Ämne: Pengar
"Karin mjölkade <u>kon</u> och <u>den</u> hade mycket mjölk"	"Jag har <u>en docka hemma</u> , har du <u>det</u> ?"	"Vi hade varken <u>sedlar</u> eller <u>mynt</u> att betala maten med"
Ämne: Familj	Ämne: Djur	Ämne: Frukt
" <u>Min bror</u> skyndade <u>sig</u> hela vägen hem"	"Vi har <u>en ny hund</u> för <u>den gamla</u> dog"	"I skålen fanns varken <u>äpplen</u> eller <u>päron</u> "

Tidigare forskning

Yngre barns förståelse av det förflutna och historical literacy

Yngre barns tolkningar av det förflutna har i tidigare forskning beskrivits som en komplex blandning av historiska fakta, sagor och roliga historier (Thorp & Törnqvist, 2017). Samtidigt har forskning uppmärksammat att barn på lågstadiet kan skapa kronologiska narrativ baserade på historiska ämneskunskaper och placera historiska bilder och artefakter i kronologisk ordning, något som är centralt för skrivande i historieämnet (Barton & Levstik, 1996; Thorp & Törnqvist, 2017; Rudnert, 2019; Arias Ferrer et al., 2019). Historiedidaktisk forskning har visat att det är möjligt för mellanstadieelever att hantera historiska källmaterial, men samtidigt synliggjort att många elever har svårt att värdera olika källors trovärdighet (Barton, 1997; Samuelsson & Wendell, 2016; Rantala & Khawaja, 2018). Vidare har tidigare historiedidaktisk forskning visat på att historiska och praktiska perspektiv är tätt sammankopplade i undervisningspraktiken (Nygren & Johnsrud, 2018; Bjerre, 2019) och i elevers historiska skrivande på högstadie- och gymnasienivå (Nygren, 2016; Nolgård & Nygren, 2019). Hur relationen mellan dessa dimensioner ser ut bland yngre barn har däremot inte tidigare undersökts i en svensk kontext.

Inom historiedidaktisk forskning råder emellertid delade meningar om vad det svårfattliga konceptet *historical literacy*, dvs. historieämnets ämnesspråkliga praktiker är (Khawaja, 2018). I en brittisk och amerikansk forskningstradition har en så kallad *historisk litteracitet* betraktats som en verktygslåda med en handfull kognitiva tankeredskap och färdigheter vilka eleverna ska lära sig (Wineburg, 2001; Seixas & Morton, 2013). Detta paradigm har fått starkt fotfäste bland forskare och lärare med en stark tro på att dessa färdigheter ska hjälpa eleverna att tillägna historiska kunskaper och en kritisk blick på det förflutna (Nokes et al., 2007; Nokes, 2013 & Reisman & Wineburg, 2015). Denna syn på historisk litteracitet ligger således nära det som i inledningen har skrivits fram som ett historiskt perspektiv på det förflutna. Andra forskare menar dock att historisk litteracitet inte endast utgörs av innehållsliga kunskaper, ämnesspecifika tankeredskap (kontinuitet och förändring; orsak och verkan) och källförtecknande (källkritik, korroborerande), utan framhåller historiemedvetande och empati som viktiga perspektiv (Maposa & Wassermann, 2009). Denna definition av historisk litteracitet ligger nära det som i inledningen skrivits fram som det praktiska perspektivet på det förflutna. Vidare menar Maposa & Wassermann (2009) att historisk litteracitet kan definieras som “[...] the embodiment of what a learner acquires through the learning of school history” (Maposa & Wassermann, 2009 s. 59). Således varierar hur historisk litteracitet definieras, vilka språkliga praktiker eleverna får möta i undervisningen, och i förlängningen vilka möjligheter för deltagande i historieämnets språkliga praktiker var elev rustas med beroende på kulturell kontext, plats och tid.

I ett svenskt historieundervisningssammanhang ska historieämnet å ena sidan stimulera till att eleven ska utveckla förmågan att ”kritiskt granska, tolka och värdera källor som grund för att skapa historisk kunskap”, dvs. att lära sig ett historiskt tänkande. Å andra sidan betonas ett praktiskt perspektiv i det att eleven ska: ”få olika perspektiv

på sina egna och andras identiteter, värderingar och föreställningar”, lära sig hur ”historia kan användas för att förstå hur den tid som människor lever i påverkar deras villkor och värderingar” samt att eleverna ska möta historiska narrativ från hela världen och att kunna dra slutsatser från dem. Vidare understryker kursplanen vikten av att utveckla elevens historiemedvetande genom att ge eleven ”insikt om att det förflutna präglar vår syn på nutiden och därmed uppfattningen om framtiden” (Skolverket, 2011 s. 172 - 185). Således kan *historical literacy* i ett svenskt utbildningssammanhang sägas inrymma många olika dimensioner.

För att kunna bidra till den viktiga diskussionen om tidigt ämnesspecifikt skolskrivande i historieämnet kommer därför det praktiska respektive det historiska perspektivet på det förflutna i kombination med en textanalytisk metod att användas som redskap och begrepp för att diskutera vilka innehåll eleverna skriver fram i narrativa texter inom historieämnet, dvs. hur elevernas tidiga ämnesspecifika skolskrivande i historia kan ta sig uttryck.

Tidigt ämnesdisciplinärt skolskrivande

Inom forskning rörande ämnesdisciplinärt skrivande, eller *disciplinary literacy*, har man tidigare intresserat sig för vad som kännetecknar hur språket används i skrivande på olika sätt (Bazerman, 1985; Martin, 1993; Martin, 1997; Schleppegrell, 2004; Shanahan et al., 2011; Folkeryd, 2014). Studier har vidare visat att språkande i olika skolämnen, så som naturvetenskap (Martin, 2001, 2003; af Geijerstam, 2006; Liberg, 2014; Björk, 2020), svenska (Nordlund, 2016; Björk & Folkeryd, kommande) eller matematik (Brozo & Crain, 2017) kännetecknas av specifika sätt att konstruera ett innehåll.

Forskningen om disciplinary literacy har vidare traditionellt sett intresserat sig för vad som kännetecknar ett mer avancerat disciplinärt skrivande och utgått från skrivande på gymnasial till expertnivå när de disciplinära språkliga dragen studerats och definierats (Shanahan et al., 2011). Vad det gäller yngre barns skrivande är relationen till disciplinary literacy mindre beforskad, men likväl omdebatterad. Vissa forskare menar att mer generiska språkliga färdigheter först måste bemästras innan specifika ämnesspråkliga färdigheter fokuseras (se exempelvis Heller, 2010), medan andra menar att det tvärtom är eftersträvansvärt att så tidigt som möjligt göra barn uppmärksamma på de specifika språkliga drag som präglar skrivandet i ett ämne (Fang & Coatam, 2013). Att barn tidigt kan konstruera text som uttrycker jämförbara frön till mer avancerat ämnesdisciplinärt skrivande av narrativa texter är sedan tidigare känt (Dyson, 1989; Kamberelis, 1999; Ivancic, 2004; Björk & Folkeryd, kommande), något som även gäller för tidigt historieskrivande. Arias Ferrer et al. (2019) har exempelvis visat att barn så unga som 4 till 5 år förmår uttrycka historiska perspektivtaganden och kausala och temporala orsakssamband, vilket kan betraktas som frön till ett mer avancerat historiskt språkande.

Tidigt skolskrivande har undersökts på olika sätt med hjälp av olika textanalytiska metoder. Inte sällan begagnas textanalytiska verktyg baserade på systemisk-funktionell lingvistik (hädanefter SFL). I svensk kontext har bland andra Björk & Folkeryd

(kommande) visat hur elevgrupper inom svenskämnet skriver texter med drag av ett mer avancerat litterärt skrivande även i dessa allra tidigaste texter, där naturupplevelser, krig, leksaker, glass och andra äventyr utforskas ur flera perspektiv med hjälp av en stor variation språkliga resurser (Björk & Folkeryd, kommande). Både Björk & Folkeryd (kommande) och Björk (2020) använder innehållstematiseringen som textanalytisk metod, vilket alltså även föreliggande studie gör. Denna textanalytiska metod bygger på metodologiska verktyg inspirerade av SFL. Björk (2020) introducerar vidare begreppet *textvidd* för att tala om hur stor variation av språkliga resurser som används för att konstruera innehåll i text, där en smal textvidd tyder på en homogen textkonstruktion av ett mer likriktat slag, medan en bred textvidd tyder på en innehållsligt heterogen text konstruerad av större variation av språkliga resurser.

SFL-baserade metoder har också använts för att synliggöra ämnesspråkliga drag i historiska texter. Caroline Coffin undersöker i en stor studie från 2006 olika form- och genreaspekter av lärobokstexter och elevtexter med målet att illustrera hur “the language of time, cause and evaluation” ser ut (Coffin, 2006). Snarare än att definiera vad historieämnets litteracitet är visar Coffin på hur språkvetenskapliga verktyg såsom appraisal theory och transitivitetanalysen kan hjälpa forskare, lärare och elever att förstå värde dimensioner (affekt, omtanke, dömanden) och partiskhet i historiska texter och därmed ge dem en bättre förståelse av det förflutna (Coffin, 2006 s. 138 - 166).

Data och sammanhang

Den empiri som ligger till grund för studien utgörs av 17 texter skrivna av elever i årskurs fyra. Texterna har tillkommit som en del av ordinarie undervisning där klassläraren presenterade skrivuppgiften i helklass. Detta pass syftade till att få eleverna att tänka om det förflutna. Läraren introducerade skrivuppgiften genom att tillsammans med eleverna reflektera över frågorna: “Hur vet vi hur livet var för länge sedan, långt innan någon av oss var födda?” samt “hur var skolorna för länge sedan? Vilka likheter och skillnader finns mellan skolor nu och då?”. När frågorna diskuterades illustrerade läraren dåtidens svenska skola med två bilder (se bilaga 1). När eleverna tillsammans reflekterat över skillnader och likheter mellan dåtid och nutid fick de fyra nya bilder (se bilaga 2) framför sig. Samtliga fyra bilder porträtterade barn i olika livssituationer. Därefter instruerades eleverna att skriva och berätta om barnen på bilderna. Instruktionsen som ligger till grund för elevernas texter lyder:

- Tänk dig att du är ett av barnen på bilderna.
- Skriv och berätta om hur en dag i deras liv ser ut med hjälp av bilden. Berätta om din familj, bostad, arbete, skola och fritidsintressen. Lägg gärna till något annat som du kommer på.
- Få med beskrivningar av miljöer, personer, och känslor.
- Börja med att göra en tankekarta. Skriv i din skrivbok.

Urvalet av bilder och utformningen av frågorna skedde i samråd mellan den undervisande läraren och forskare i historiedidaktik. Själva uppgiften formulerades självständigt av den undervisande läraren utan någon som helst intervention från forskarhåll. Uppgiften tar sin utgångspunkt i vad som kan sägas vara en blandning av en beskrivande och berättande textgenre, vilka sedan tidigare är välbekant för eleverna. Bilderna (se bilaga 2) som utgör språngbräda för texterna har samtliga tagits under 1800-talets slut och 1900-talets början och skildrar en svensk kontext.

Tillsammans med den i skrift formulerade uppmaningen att skildra familjeförhållanden, miljöbeskrivningar och arbete öppnar bilderna potentiellt upp för ”historiskt korrekta” skildringar av historien, dvs. ett historiskt perspektiv på det förflutna. I instruktionen uppmanas eleverna även att leva sig in i det förflutna och själva ikläda sig rollen som ett av barnen på bilderna. Eleverna ombeds också att teckna en bild av personernas fritidsintressen och känslor. Således ett mer praktiskt perspektiv på det förflutna. Uppgiften i kombination med den helklassdiskussion som föranlett elevtexterna kan därmed sägas bjuda in till olika ämnesspråkliga praktiker (Van Leeuwen, 2008). Å ena sidan till historieämnets beskrivningar och återgivelser av det ”historiskt korrekta” (Schleppegrell, 2004), och å andra sidan till ett berättande, där fiktiva karaktärer förväntas interagera, känna och uppleva som snarare kan associeras till språkliga praktiker inom svenskämnet (Liberg et al, 2012).

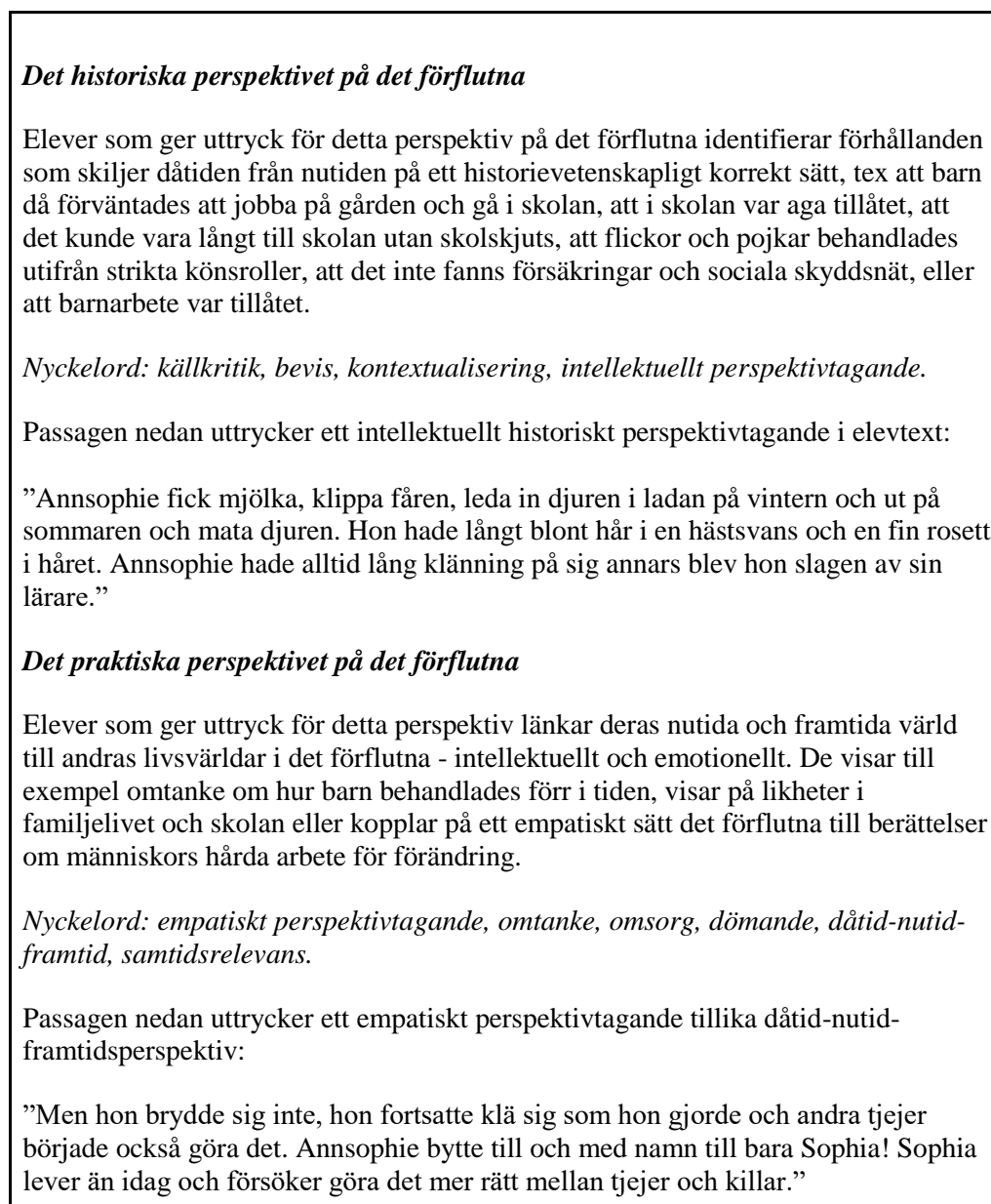
I genomförandet av denna studie har vi beaktat Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, vilket innebär att barnen och deras vårdnadshavare har givits skriftlig och muntlig information om studiens syfte, metod för datainsamling och användning av forskningsdata. Ett skriftligt medgivande från såväl elever som vårdnadshavare har samlats in och eleverna har under projektets gång kunnat dra tillbaka sin medverkan utan några påföljder. Vidare har allt forskningsmaterial hanterats i enlighet med Vetenskapsrådets riktlinjer för god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2017).

Metodologiska ansatser

Studien vilar på två olika analytiska ingångar. Å ena sidan en historiedidaktisk innehållsanalys och å andra sidan en språkvetenskaplig innehållsanalys. Inledningsvis presenteras hur den historiedidaktiska analysen gått till, följt av en beskrivning av tillvägagångssättet för den språkvetenskapliga innehållstematiseringen.

Historiedidaktisk kodning

Elevtexterna som i original skrevs med penna på papper translittererades till programmet Nvivo för vidare kvalitativ och kvantitativ bearbetning. För att undersöka förekomsten av historiska och praktiska perspektiv på det förflutna utformade vi ett kodningschema utifrån studiens teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning (se figur 1, nedan).



FIGUR 1

Historiedaktiskt kodningsschema

Kodningen av texterna i Nvivo genomfördes av Författare 2 och Författare 3 oberoende av varandra. Kodningen genomfördes med inspiration från en innehållsanalytisk metod (Krippendorff, 2013). Med utgångspunkt i ovanstående beskrivningar och nyckelord kodades alla elevtexter utifrån koderna praktiskt och historiskt perspektiv på förflutna. Texterna kodades till mättnad uppnåts. Inledningsvis användes även koden “tveksamt perspektiv på det förflutna” för att markera textavsnitt som var särskilt svåra att kategorisera. Dessa koder berodde antingen på oklarheter i texten eller historiska missförstånd: till exempel utsagor om att man åt kalkon på frukostmackan eller att kungen var envåldshärskare i Sverige på 1900-talet. Koden för tveksamma textavsnitt användes inte i den fortsatta bearbetningen. Vid jämförelse av

kodningen var samstämmigheten i kodningen av meningar mer än 97%. De osäkerheter och skillnader som uppdagades diskuterades och korrigerades därefter för att säkerställa god reliabilitet. Efter fastställandet av interbedömarreliabilitet sammanflätades den historiedidaktiska kodningen med transitivitets- och kohesionsanalysen för att synliggöra förhållandet mellan historiska och praktiska perspektiv så som de uttrycks i texterna.

Innehållstemativering

För att svara på vilka språkliga resurser som använts för att konstruera innehållet i de analyserade texterna, användes en textanalytisk metod kallad *innehållstemativering* inspirerad av Björk (2020). Analysen utfördes i tre steg enligt figur (2) nedan:

Steg	Funktion	Tillvägagångssätt
1	Att undersöka vilka språkliga resurser i form av processer och deltagare som används för att konstruera de analyserade texterna.	Transitivitetsanalys av samtliga texter på satsnivå. Analyserar vilka olika processtyper som används, med tillhörande deltagare. De sex processtyperna är den materiella, den mentala, den attributiva relationella, den identifierande relationella, den existentiella och den verbala.
2	Att undersöka vilka språkliga resurser i form av Ämnen som konstrueras genom processerna och deltagarna.	Ämnesanalys baserad på kohesionsanalysens tre kategorier för att skapa kohesion i text: koreferens, koklassifikation och koextension.
3	Att sammanföra resultaten av steg 1 och 2 för att få en fördjupad bild av de språkliga resurser som används och för att kunna peka på mönster i hur texterna konstruerats.	Sammanflätning av resultaten från steg 1 och 2 för att svara på <i>hur</i> innehållet i texterna konstrueras och <i>vad</i> innehållet handlar om genom innehållstemativering (Björk, 2020).

FIGUR 2

Steg i innehållstemativeringen

För att exemplifiera metoden används en fras hämtad från en av de analyserade texterna: *Jag gjorde en glasskål*. I steg 1 av innehållstemativeringen (Se Figur 1) analyseras alltså de processer och deltagare som konstrueras, vilket i detta fall ser ut på följande sätt:

TABELL 2

Exempel på Innehållstemativering

Exempel	Transitiv enhet	Ämne	Innehållstema
Jag	Aktör	Jag/huvudkaraktär	Jag/huvudkaraktär som aktör
gjorde	Materiell processkärna	Arbete	Arbete som materiell processkärna
en glasskål	Mål	Arbete	Arbete som mål

I det andra steget av innehållstemativeringen undersöks vilka Ämnen som syns i den analyserade frasen (för definition av Ämnen, se Tabell 1). I exemplet ser vi tre

framträdande Ämnen: Jag/huvudkaraktär ("Jag") och Arbete ("gjorde" och "en glasskål")². Innehållstematiseringens sista steg består därefter av att sammanföra resultaten av de två föregående stegen genom att analysera genom vilka transitiva enheter som Ämnet konstrueras. På så sätt ser vi ett antal innehållsteman träda fram: Jag som aktör, Arbete som materiell processkärna och slutligen Arbete som mål. Innehållstematiseringen har genomförts av alla ord och fraser genom hela den analyserade databasen.

Resultat

Nedan redogörs resultaten för i tre övergripande steg. Inledningsvis presenteras den historiedidaktiska innehållsanalysen utifrån det praktiska respektive historiska perspektivet på det förflutna. Därefter presenteras den språkvetenskapliga innehållstematiseringen (som i sig redovisas i tre steg). Avslutningsvis följer sammanslagningen av de båda föregående

Historiedidaktisk analys

Ett gemensamt drag för många av elevtexterna är att *det praktiska perspektivet på det förflutna* till stor del utgörs av ett tecknande av de karaktärer och familjemedlemmar som förekommer i narrativen om det förflutna, exempelvis: "Pappa Svein-Olov jobbade som redaktör på tidningen"(13) och "Gunnel bodde kollektivt med sin familj och fyra andra familjer" (8). Här blir således jaget och andra människor viktiga komponenter i texterna som uttrycker ett praktiskt perspektiv på det förflutna. I utsagor som har kodats som ett praktiskt perspektiv på det förflutna blir också människornas levnadsvillkor, relationer och förströelser särskilt framträdande: "[...] jag går inte i skolan för den är tre mil ifrån vårt hem" (6), "Gunnar jobbar också på glasfabriken han är min bästa vän" (15), "jag kommer dö!" (10), "Rosa är min favoritko i inhägnaden" (12) och "Madeleine och hennes syskon ville gärna gå i skola i stan och ha lite mer pengar. Men de är nöjda och trygga med djuret och livet på landet!" (13). I det praktiska perspektivet som framträder här skildrar eleverna mänsklig samvaro, vänskap, och livets vedermödor. Vid sidan av de genredrag som blir särskilt synliga i dessa utsagor kan eleverna här sägas göra ett emotionellt perspektivtagande rörande det förflutna genom skildrandet av allmänmänniska företeelser, känslor och familje- och vänskapsrelationer. och närvaron av skola och förvärvsarbete för människorna.

Bland de elevtexter som uttrycker *det historiska perspektivet på det förflutna* konstrueras även där passager som behandlar familjeförhållanden och arbete. Utöver historiskt korrekta namn, de geografiska platserna Småland och Dalarna, samt trångboddhet, är skola och förvärvsarbete något som blir centralt när eleverna skriver

² Här bör poängteras att dessa Ämnen, genom kohesionsanalysens analyskategorier, är baserade på den analyserade texten som helhet, vilket innebär att dessa Ämnen ur sitt sammanhang kan tyckas vara vaga.

fram det historiska perspektivet på det förflutna. En elev (11) skriver fram ett historiskt förflutet där hemmets resurser exempelvis blir viktigare för livet än pekuniära medel:

Varje dag går jag ner på åkern och tar hand om odlingen. Sen går jag och tar hand om djuren. Till sist brukar jag byteshandla. Min familj består av mamma jag och min lillasyster. Mitt arbete är att jobba på landet (11).

En annan elev (16) skriver fram ett historiskt förflutet där det finns en förväntan att arbeta på hemmagården och samtidigt gå i skolan som är belägen en bit bort:

Jag mjölkade getterna och sen sprang jag till Stina och sade att klockan var 07:00 och att vi måste gå till skolan. Vägen dit är väldigt krokig. Nu ringer det in. Jag gick in i klassrummet. Det tog lång tid att gå till skolan så jag var ganska andfådd. Nu kom fröken in så vi ska sjunga en psalm. Nu har vi svenska. Vi ska skriva om hur vi tror att dom har det om 100 år. Nu ringer det ut och vi ska ha lunch. Mamma la i ett äpple och ett knäckebröd. Jag tog också en flaska nymjölkad komjolk från Rosa. På morgonen mjölkar Stina korna och fyller i två flaskor en till mig och en till henne (16).

I tillägg konstruerar flera av eleverna inom ramarna för det historiska perspektivet ett förflutet där skolaga och våld utgör en naturlig del av vardagen, varav några exempel följer: ”Hur gick skolan? Jag fick pisk och fick stå i skamrån men annars var det bra” (12); ”I min skola så är läraren sträng. I min klass i fall man pratar så får man stå i skamvrån eller så får man smisk” (17); ”I skolan var fröken sträng, gjorde man inte som hon sa kunde man få en smäll” (8) och ”Jag kommer få stryk hemma och förlora jobbet. Och skolan är inte bättre heller” (10). Sammantaget finns bland de elever som demonstrerar ett historiskt perspektiv på det förflutna en bild av att barn i det förflutna inte behandlades som barn behandlas idag. Ett annat framträdande exempel på detta är bilden av att förvärvsarbete och dagsverken kunde vara en naturlig del av ett barns liv förr. I elevtext 13 står:

De jobbade hela dan från morgon till kväll. Och Kristian brukade gå till grannen och göra sysslor där. Ibland fick han 200 öre som han brukade be pappa att köpa bröd för. Och var gården klar hittade mamma jämt på en syssla åt dem, t.ex: putsa skor, tvätta kläder, hänga upp kläder och sånt. Madeleine och hennes familj bor långt ut på landet. Flera mil bort från stan i en liten röd stuga med vita knutar (13).

I det förflutna som skrivs fram av eleverna sker arbete inte endast på landsbygden och på gårdar, utan även i städer och fabriker. I elevtext 15 står:

Jag heter Sven-Åke jag jobbar på en glasfabrik i Småland. Jag jobbar från klockan 7-8. Till mat äter jag hårdbrödsörgås och en flaska mjölk [...]. Det var en helt vanlig onsdag. Jag och Gunnar gick tillsammans till jobbet. När vi kom dit började vi jobba. Jag gjorde ett glas och Gunnar höll på att göra en tillbringare när glaset plötsligt sprack och en glasbit flög rakt in i ögat. Sedan kom det några som drog ut glasbiten ur ögat och sedan satte bandage över ögat. Efter det jobbade alla vidare. (15)

En liknande utsaga om arbete syns hos andra elever, exempelvis i elevtext 14:

Efter frukosten ska Karl, Erik och Sara till jobbet tillsammans. På glasfabriken är det bullrigt och stökigt. [...] Plötsligt händer något! Det

stänker lite glas mot Erik och Karl. En glasbit träffar Karl rakt i ögat. Han skriker som bara den. Senare när han slutat skrika får han bandage runt ögat men tvingas fortsätta jobba av chefen. När dagen är slut går Karl och Erik och sara hem från jobbet. Hemma får de middag som består av potatis, grönsaker och köttbitar. Efter middagen får Karl med sitt onda öga och lägger sig (14)

I skildringarna av arbetet skriver eleverna också fram ett historiskt förflutet i vilket barn förväntades fortsätta arbeta efter att de skadades i arbetet, där sociala skyddsnet och försäkringar av idag inte fanns. Vissa elever skriver emellertid berättelser om barn som skadar sig och åtnjuter hjälp av moderna välfärdsfunktioner (det praktiska förflutna) som akutvårdsmottagningar och olycksfallsförsäkringar:

När han hade öppnat dörren så skvätte det en glasskiva in i Peters öga. Han var tvungen att åka till akuten. Han fick inte glasskivan ur ögat och det gjorde så ont så dom var tvungna att ta bort Peters öga då bestämde dom att dom inte behövde jobba där men dom fick 1000 kr för att dom kunde ha dött så dom levde lyckliga i alla sina dagar (3).

I ovanstående citat och många andra elevtexter blandas historiska och praktiska perspektiv på det förflutna. Sammanfattningsvis finns på en övergripande nivå en skiljelinje mellan det praktiska och historiska perspektivet på det förflutna och att det både finns likheter och skillnader avseende vad dessa texter handlar om. På enskild textnivå kan vi dock se att vissa elever inte alls ligger i linje med dessa tendenser, utan skriver berättelser som uttrycker antingen det ena eller det andra perspektivet. Elevtext 5 berättar exempelvis om ”en dag i skolan” och skriver:

En dag i skolan

Viktor! Klockan är redan sju!

Skolan börjar!

Jag orkar inte... sjukskriv mig.

Det kan jag inte göra du är ju inte ens sjuk.

Okej, vi får då. Men först måste vi packa matlåda. Ja, ja men vi måste gå snart. Okej nu får vi. Kom då vi går. När dom kom fram till skolan låtsasramlade Viktor. Aj! Jag bröt benet! Sluta Viktor jag går inte på det där. Okej då... Vad börjar du med? Jag börjar med svenska. Okej gå nu innan du blir för sen.

I exemplet ovan skriver eleven ett skönlitterärt narrativ, med tydliga praktiska perspektiv på det förflutna, där Viktor inte orkar gå till skolan och ber en anhörig att sjukskriva honom. Dess motpol hittas i en utsaga från elevtext 17 som endast konstruerar ett historiskt förflutet med hjälp av ett det historiska perspektivet på det förflutna:

Inga-Brit

Jag heter Inga-brit.

I min skola så är läraren sträng.

I min klass i fall man pratar så får man stå i skamvrån eller så får man smisk. Och till lunch så får man knäckebröd och äpplen. Mina kläder är vita och

smutsiga. Min mat när jag är hemma är gröt, knäckebröd med smör och det som växer i trädgården. Min familj är jag mamma, pappa och min lillasyster Lisa. Jag bor i Dalarna i Mora i en by som kallas Björkberg. Varje dag går jag upp klockan halv fem på morgonen för att jobba eller gå till skolan.

I ovanstående elevtext presenteras en rad olika historiska påståenden genom elevens narrativ. Vi får ta del av Inga-Britts familjeförhållanden, information om att kläderna är smutsiga, vad Inga-Britt äter, var hon bor, att hon går upp tidigt antingen för att arbeta eller gå i skolan och att läraren är sträng.

Innehållstematisering, steg 1: Transitivetsanalys

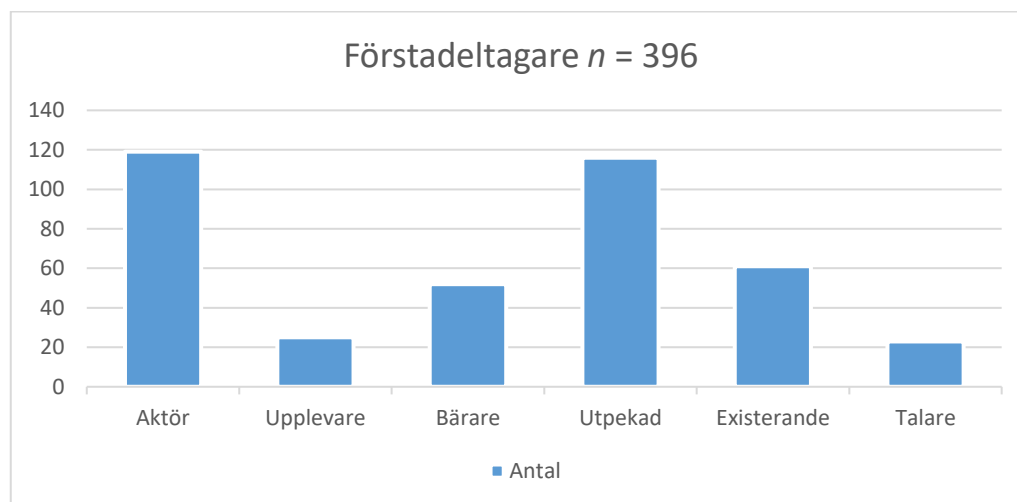
Här följer resultaten från innehållstematiseringens första steg där processer och deltagare analyserats. Figur 1 visar att texterna konstrueras av en variation av processtyper, där de materiella och identifierande relationella processtyperna dock är vanligast. Det innebär att texterna framförallt konstrueras av språkliga resurser som konstruerar textvärldar som skeenden (ex. "Läraren slog mig" eller "Han hjälpte honom") respektive som identifieranden (ex. "Det var kallt" eller "Efter en hård arbetsdag blev han trött) men även som upplevelser, kommunikation och existeranden av olika slag. I enlighet med tidigare studier (Martin & Rose, 2008) konstrueras som sagt textvärldarna framförallt genom processer med fysisk påverkan på textens värld, så väl som processer som uttrycker identifikation på något sätt.

TABELL 3

Processtyper

Processtyp	N = 1182	Procent
Materiella	365	31%
Identifierande relationella	351	30%
Attributiva relationella	161	14%
Existentiella	124	10%
Verbala	104	9%
Mentala	77	7%

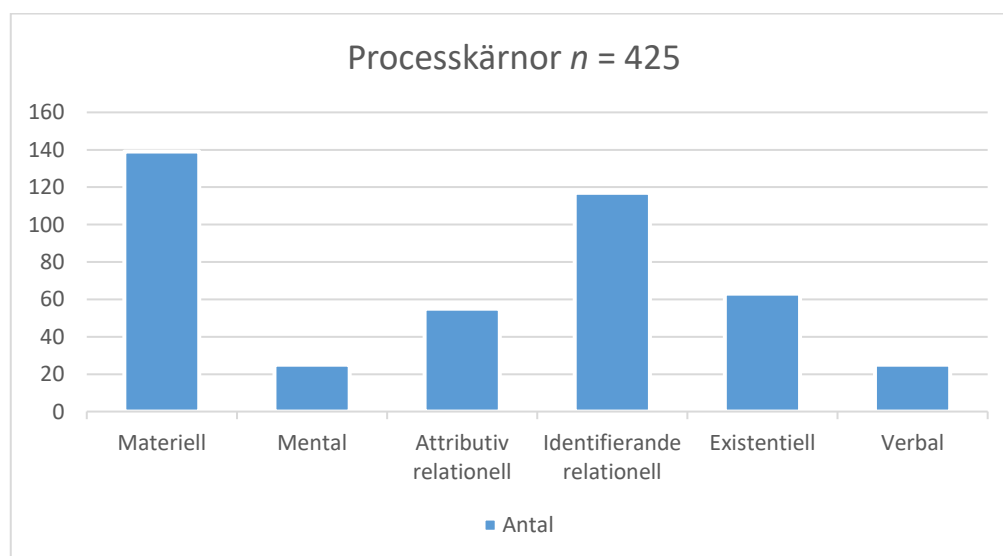
För att gå ett steg längre i transitivetsanalysen visualiserar figurerna 3,4 och 5 vilka som är de vanligast konstruerade förstadedtagarna, processkärnorna och andradeltagarna i texterna. Figur 3 (nedan) visar att de vanligaste förstadedtagarna är Aktör i den materiella processtypen respektive Utpekad i den identifierande relationella. Dessa följs av den Existerande och Bärare. Minst vanlig är Talare, det vill säga förstadedtagare i verbala processer.



FIGUR 3

Förstadedeltagare

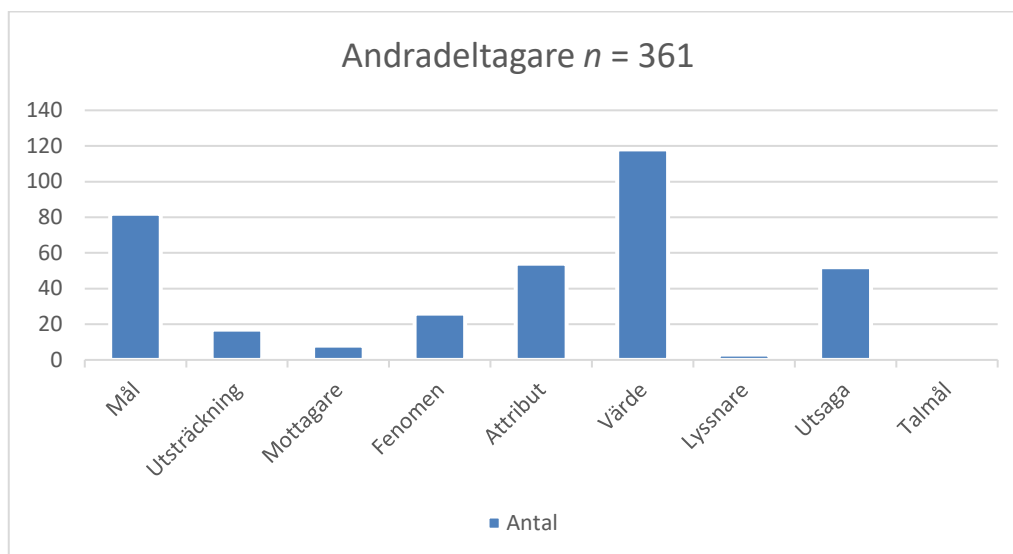
Processkärnorna, som visualiseras i Figur 4, visar på samma tendens, det vill säga att den materiella och identifierande relationella processen är vanligast. Detta syns även bland andradeltagarna i Figur 5.



FIGUR 4

Processkärnor

Bland andradeltagarna ser vi dock en markant ökning av textkonstruktion genom den verbala processtypens andradeltagare Utsaga. Det innebär att texter i förhållandevis stor del även konstrueras som verbal eller ickeverbal kommunikation mellan någon eller några deltagare. Vilka dessa deltagare är, och vidare vilka ämnen som överhuvudtaget konstrueras av transitivitetens enheter, redovisas i följande avsnitt.



FIGUR 5

Andradeltagare

Innehållstematisering, steg 2: Ämnesanalys

I textgruppen konstrueras totalt 42 Ämnen. På ett övergripande plan handlar texterna om liv i ett preindustriellt Sverige där många texter cirkulerar kring Ämnen så som Arbete, Familj och barndom, Lärare och skola med inslag av många andra mindre förekommande Ämnen. Inte sällan beskrivs arbetet, skolan och livet som hårt och slitsamt, även om nöjen och bekvämligheter förekommer. Exempelvis följs ofta en arbetsplatsolycka av ett besök vid sjukhus och ibland förekommer även ersättning från arbetsgivaren samt sjukskrivningar i samband med dylika olyckor i texterna. Följande exempeltext kommer från den analyserade databasen:

Glasfabriken

Det finns 3 killar som var grannar och bästa kompisar. En dag sa kungen att peter, anders och johan skulle börja jobba på en glasfabrik. Dom blev inte glada med de visste att dom va tvungna för de var kungens order. Peter började att packa för de hade en lång dag framför sig. Dom behövde gå upp klockan halv 5 för att tåget åker klockan 6 på morgonen.

Anders han var färdig när peter och johan knackade på anders dörr. Dom gick till tågstationen. När dom var framme testade peter att öppna en dörr för det stod öppna dörren. När han hade öppnat dörren så skvätte det en glasskiva in i peters öga. Han var tvungen att åka till akuten. Han fick inte glasskivan ur ögat och det gjorde så ont så dom var tvungna att ta bort peters öga då bestämde dom att dom inte behövde jobba där men dom fick 1000 kr för att dom kunde ha dött så dom levde lyckliga i alla sina dagar.

Snipp snapp slut så var sagan slut

Ur ett genreperspektiv liknar texten framförallt en saga eller en berättelse snarare än exempelvis den i låg- och mellanstadiet vanligt förekommande faktatexten. Flera drag från den narrativa genren syns, bland annat genom textens progression från den

inledande orienteringen där läsaren får veta att texten handlar om Peter, Anders och Johan som blivit beordrade att arbeta i en glasfabrik, till den avslutande genremarkören ”*snipp snapp slut så var sagan slut*”. Vidare används tidsmarkörer som ”*när dom var framme...*” och ”*då bestämde dom...*” så väl som (i princip) genomgående imperfekttempus, som är typiska för den narrativa genren.

Innehållstematisering: Steg 3 – Innehållsteman

Det sista steget av innehållstematiseringen innebär att resultaten av transitivetsanalysen och Ämnesanalysen förs samman. På så sätt åskådliggörs *vad* eleverna skrivit om och *hur* detta har gjorts i fråga om vilka språkliga resurser som använts. Totalt sett konstrueras 221 olika innehållsteman i de analyserade texterna genom 750 (= *n*) instanser. De vanligast förekommande innehållsteman räknas upp nedan med % av *n* med ett exempel på hur innehållstemat kan se ut i de analyserade texterna:

1. Jaget/Huvudkaraktär som aktör 6% av *n* – ex. ”*Jag arbetade länge*”
2. Jaget/Huvudkaraktär som existerande 3% av *n* – ex. ”*Jag lever fattigt*”
3. Namn som värde 3% av *n* – ex. ”*Hon hette Anna-Karin*”
4. Jaget/Huvudkaraktär som identifierad 2,4% av *n* – ex. ”*Jag blev smutsig*”
5. Jaget/Huvudkaraktär som Bärare 2,3% av *n* – ex. ”*Jag hade ingen mat*”
6. Familj som värde 2,1% av *n* – ex. ”*han är min lillebror*”
7. Familj som identifierad 0,2% av *n* – ex. ”*mamma är ofta sjuk*”
8. Lärare & Skola som identifierad 0,17% av *n* – ex. ”*läraren var sträng*”
9. Arbete som materiell processkärna 0,16% av *n* – ex. ”*Jag arbetade länge*”
10. Hus & Hem som existentiell processkärna 0,16% av *n* – ex. ”*Vi bodde på landet*”

Denna uppräkningsvisar att Jaget/huvudkaraktär, som olika typer av deltagare (aktör, existerande, identifierad, bärare), är innehållsteman som är vanligast förekommande, om än i knapp majoritet. Även Namn som värde så väl som Familj som värde/identifierad förekommer relativt ofta sett till övriga innehållsteman. Baserat på de innehållsteman som konstruerats i textgruppen går det även att beräkna textgruppens gruppvidd och de enskilda texternas textvidder (Björk, 2020; Björk & Folkeryd, kommande). Textvidd och gruppvidd för de analyserade texterna följer (se tabell 4, nedan):

TABELL 4

Innehållstematisk rymd och textvidd

Ämnen	Konstruerade innehållsteman	Gruppvidd	Textvidd
42	221	25%	1,13 – 6,58%

På gruppnivå konstrueras alltså 25% av det totala antalet möjliga innehållsteman (antal Ämnen multiplicerat med 21³), som kan jämföras med Björk (2020) som visar att de fyra naturvetenskapliga textgrupper som analyserats alla har en gruppvidd om ca. 14%, och Björk & Folkeryd (kommande) som visat att de två narrativa textgrupper som analyserats har en gruppvidd om 19,8 % respektive 32,3%.

Innehållstematisk konstruktion av två olika perspektiv på det förflutna

De två föregående avsnitten redogör för dels för den historiedidaktiska analysen av vilka perspektiv som kommer till uttryck i de analyserade texterna, dels den språkvetenskapliga analysen av hur dessa konstruerats innehållstematiskt. Detta avslutande steg sammanför resultaten av de två analytiska ingångarna och redovisar hur de två historiedidaktiska perspektiven på det förflutna innehållstematiskt konstruerats i elevernas texter.

På en övergripande gruppnivå finns både likheter och skillnader rörande texternas innehållstematiska konstruktioner och hur det praktiska respektive historiska perspektivet konstrueras. I elevtext 1 (F) nedan uttrycks det praktiska perspektivet (rött) och historiska perspektivet (grönt) på följande sätt:

(Elevtext 1) Flickan som bar byxor

Det var 1875. En ung kvinna som hette Britta låg på sin säng i ett hus på bondgården. Hon var gravid och skulle precis föda barn. Också hände det, barnet kom! De döpte henne till Annsophie. Annsophie växte upp och började jobba på bondgården redan när hon var fyra år. Livet var hårt på bondgården. Annsophie fick mjölka, klippa fåren, leda in djuren i ladan på vintern och ut på sommaren och mata djuren. Hon hade långt blont hår i en hästsvans och en fin rosett i håret. Annsophie hade alltid lång klänning på sig annars blev hon slagen av sin lärare. Hon hade börjat i skolan i 6 årsåldern. Nu är det år 1910 och Annsophie går i fyran. Hon jobbar fortfarande på bondgården. Men en dag år 1930 när hon går i nian så kommer hon på, hon vill inte vara som alla andra! Hon lånar sin lillebror Eriks kläder och har utsläppt hår i skolan! Annsophies fröken Anne blev jättearg och hon fick stå i skamvrån resten av dagen. Men hon brydde sig inte, hon fortsatte klä sig som hon gjorde och andra tjejer började också göra det. Annsophie bytte tillochmed namn till bara Sophia! Sophia lever än idag och försöker göra det mer rätt mellan tjejer och killar.

I texten ovan skriver eleven fram ett narrativ i gränslandet mellan saga och faktatext (jfr. Thorp & Thörnqvist, 2017), vilket kan sägas vara representativt för de elever som kombinerar det praktiska och det historiska perspektivet i sina framställningar. Här konstrueras ett förflutet i ett jordbrukande och preindustriellt Sverige där Annsophie förväntas arbeta på gården, blir utsatt för skolaga och där vuxenvärlden behandlar barnet utifrån strikta könsroller. Därmed visar elevtexten på en kontextualiseringsförmåga som ses som särskilt viktigt inom det historiska perspektivet på det förflutna. Det

³ 21 är det totala antalet transitiva enheter i transitivitetanalysen.

praktiska perspektivet på det förflutna förkroppsligas här genom att eleven sammanflätar det historiska förflutna, ett nutida perspektiv och en framtida värld genom Annsophies utseendeförändring och identitetsskapande liksom hennes arbete för rättvisa och jämställdhet. Följaktligen sker här både ett intellektuellt och empatiskt historiskt perspektivtagande – något som även andra elever visar prov på i sina texter.

I de två nedanstående tabellerna⁴ illustreras hur det praktiska respektive det historiska perspektivet på det förflutna konstrueras innehållstematiskt i elevernas texter. I första kolumn anges text, följt av en procentsats i andra kolumn som indikerar textvidd och därefter en procentsats i tredje kolumn som anger hur stor del av elevens text som de facto består av ett praktiskt eller historiskt perspektiv. I fjärde kolumn anges hur många innehållsteman som konstrueras i texten och i de femte och sista kol umnerna anges det vanligast förekommande innehållstema som konstruerar ett praktiskt (tabell 5) respektive ett historiskt (tabell 6) perspektiv på det förflutna i de analyserade texterna.

TABELL 5

Det praktiska perspektivet och innehållsteman i var enskild text

Text	Textvidd⁵	Praktiskt	n IT	Innehållstema 1
Text 5	1,13%	83,78%	10	Man som aktör
Text 4	6,12%	68,02%	61	Kvinna som aktör
Text 3	3,17%	67,61%	19	Namn som aktör
Text 10	1,93%	66,67%	15	Jag/huvudkaraktär som aktör
Text 9	2,49%	57,84%	16	Vi/oss som x
Text 2	3,06%	50,34%	19	Man som identifierad
Text 1	4,31%	43,13%	23	Kvinna som aktör
Text 15	3,63%	40,70%	23	Man som upplevare
Text 13	5,1%	40,47%	26	Lärare och skola som attribut
Text 11	3,29%	37,60%	11	Jag/huvudkaraktär som aktör
Text 7	3,06%	36,70%	15	Utseende som attribut
Text 14	3,85%	27,01%	15	Jag/huvudkaraktär som bärare
Text 8	2,83%	26,76%	10	Man som x
Text 16	6,58%	24,78%	22	Jag/huvudkaraktär som aktör
Text 12	2,95%	23,93%	14	Jag/huvudkaraktär som aktör
Text 6	3,06%	21,21%	9	Jag/huvudkaraktär som -
Text 17	2,15%	0%	0	-

⁴ Se bilaga (3) för fullständig tabell där även det näst respektive tredje vanligaste innehållsteman i texterna redogörs för.

⁵ Textvidd anges som referens. Notera att den angivna procentsatsen motsvarar elevtextens totala textvidd.

I tabell 5 (ovan) ser vi hur det praktiska perspektivet på det förflutna främst uttrycks genom innehållsteman så som Man som aktör, Kvinna som aktör och Jag/huvudkaraktär som aktör. Det innebär att Ämnen så som Man, Kvinna eller Jag/huvudkaraktär konstrueras som åstadkommande förändringar på olika sätt av texternas fysiska världar. Detta exemplifieras nedan med exempel från den analyserade datan (innehållstema understruket):

- Man som aktör: ”Gunnar jobbar också på glasfabriken”
- Kvinna som aktör: ”Annsophie [...] började jobba på bondgården redan när hon var fyra år.”
- Jag/huvudkaraktär som aktör: ”Jag jobbade ändå [...]”

I övrigt visar tabell 4 att innehållsteman så som Skola/lärare som attribut, exempelvis ”Vi hade ingen skola på söndagar [...]” och Utseende som attribut, exempelvis ”Hon hade långt blont hår i en hästsvans [...]”, är vanligt förekommande när det praktiska perspektivet på det förflutna uttrycks i texterna.

TABELL 6.

Det historiska perspektivet och innehållsteman i var enskild text

Text	Textvidd	Historiskt	n IT	Innehållstema 1
Text 17	2,15%	100%	22	Familj och barndom som värde
Text 6	3,06%	78,79%	37	Familj och barndom som identifierad
Text 12	2,95%	76,07%	28	Jag/huvudkaraktär som aktör
Text 16	6,58%	75,22%	61	jag/huvudkaraktär som aktör/talare
Text 8	2,83%	73,24%	19	De/dem som aktör
Text 14	3,85%	72,99%	33	Jag/huvudkaraktär som aktör
Text 7	3,06%	63,30%	24	Utseende som attribut
Text 11	3,29%	62,40%	23	Jag/huvudkaraktär som aktör/värde
Text 13	5,1%	59,53%	31	Familj och barndom som värde
Text 15	3,63%	59,30%	24	Arbete som existentiell processkärna
Text 1	4,31%	56,87%	33	Kvinna som aktör/identifierad
Text 2	3,06%	49,66%	21	Jag/huvudkaraktär som x
Text 9	2,49%	42,16%	13	Jag/huvudkaraktär som existerande
Text 10	1,93%	33,33%	3	Aga och bestraffning som attribut
Text 3	3,17%	32,39%	18	De/dem som bärare
Text 4	6,12%	31,98%	27	Jag/huvudkaraktär som aktör
Text 5	1,13%	16,22%	2	Vi/oss som utsaga

I tabell 6 (ovan) ser vi hur det historiska perspektivet på det förflutna främst uttrycks genom innehållsteman så som: Jag/huvudkaraktär som aktör, Familj och barndom som värde och Aga och bestraffning som attribut. Detta innebär att Jag/huvudkaraktär som aktör, det vill säga Jag/huvudkaraktär som åstadkommande förändring i textens fysiska värld, är ett innehållstema som även i stor utsträckning uttrycker ett historiskt perspektiv på det förflutna. Men detta historiska perspektiv uttrycks, till skillnad från det praktiska

perspektivet, i större utsträckning genom andra innehållsteman där exempelvis familjeförhållanden konstrueras som värden något har och där Aga/bestrafning är något som någon får. Detta exemplifieras nedan:

- Familj/barndom som värde: ”*Min familj är jag, mamma, pappa och min lillasyster Lisa*”
- Aga/bestrafning som attribut: ”*Jag kommer få stryk hemma och förlora jobbet.*”

På en övergripande gruppnivå finns därmed både likheter och skillnader bland elevtexterna. Exempelvis syns ingen tydlig korrelation mellan textvidd (kolumnerna 2) och huruvida texten framförallt konstruerar ett historiskt respektive praktiskt perspektiv (kolumnerna 3) på det förflutna. Det innebär att dessa historiska perspektiv förekommer i olika utsträckning oavsett om texterna har smal eller bred textvidd, det vill säga om de konstruerar få innehållsteman eller många. Däremot syns en skiljelinje mellan hur de respektive perspektiven på det förflutna framträder genom olika innehålltematiska konstruktioner. Detta innebär att eleverna i sina texter inte bara uttryckt olika perspektiv på det förflutna, utan att detta har gjorts med specifika och urskiljbara språkliga resurser som blottlagts med hjälp av studiens metodologiska och analytiska ansats.

Diskussion

Syftet med denna studie har varit att genom en kombination av historie- och språkdidaktiska metodologiska och analytiska ansatser visa hur innehållsaspekter av tidigt skolskrivande i historieämnet kan åskådliggöras. Detta syfte motiveras inte minst mot bakgrund av Van Leeuwens (2008) understrykande av behovet av att åskådliggöra de specifika språkliga drag som präglar särskilda språkliga praktiker – i detta fall elevers skrivande i historieundervisning i årskurs fyra – för att göra dessa praktiker tillgängliga för elevers deltagande. Bland de resultat som de operationaliserade analytiska verktygen genererat, vill vi här lyfta fram tre centrala huvudresultat, nämligen att: (1) elevernas skrivande i historia präglas av skillnader och likheter i fråga om sätt att använda språkliga resurser för att konstruera innehåll i text; (2) de olika språkliga konstruktionerna kan på urskiljbara sätt relateras till särskilda perspektiv på det förflutna; (3) vissa elevtexter uttrycker i större drag det praktiska perspektivet på det förflutna, medan andra i högre grad det historiska perspektivet på det förflutna i relation till samma skoluppgift. I följande avsnitt diskuteras dessa huvudresultat under rubrikerna *tidigt skolskrivande i historia, den språkliga konstruktionen av perspektiv på det förflutna och emergent historical literacy*.

Tidigt skolskrivande i historia

Resultaten visar att de språkliga resurser som använts i de analyserade texterna konstruerar ett varierat innehåll i texterna. Inga innehållsteman sticker ut markant i förhållande till övriga, och på gruppnivå är texterna förhållandevis innehållstematiskt varierade. Detta speglar det faktum att innehållet i texterna är varierat och lika gärna kan handla om arbetet på gården, en flicka som vägrar ha klänning, som skamvrån i

skolan. De vanligast förekommande innehållsteman förekommer i viss majoritet och konstrueras främst Ämnet "Jag/huvudkaraktär". Detta kan förstås i relation till skrivuppgiften som uppmanat eleverna att tänka sig in i en viss situation, vilket kan utgöra en del av förklaringen till varför ett "jag" konstrueras som utgångspunkt för många processer. Däremot, syns även att Ämnen så som "Familj", "Lärare & Skola" och "Arbete" representeras bland de vanligare innehållsteman. Övergripande för de vanligast förekommande innehållsteman är även att dessa konstrueras Ämnen genom olika enheter av relationella processer: Exempelvis konstrueras "Familj" ofta som något som identifierar något annat (värde i identifierande relationella proceseser), medan "Lärare & skola" oftare konstrueras som något som någon har (attribut i attributiva relationella processer). Sammantaget kan sägas att texterna konstrueras ett mycket varierat innehåll, där "Jag/huvudkaraktär" i något slags relationell process likväl urskiljer sig något. Detta tidiga skrivande av texter i historia kan därmed liknas vid de innehållstematiska konstruktioner av tidigt narrativt skrivande som analyserats av Björk & Folkeryd (kommande). Denna likhet är även synlig på gruppviddsnivå där de två grupper narrativa texter som analyserats av Björk & Folkeryd (kommande) uppvisar på gruppvidder om 19,8% respektive 32,3%, medan den gruppvidd som har uppmätts i föreliggande studie är 25%. Detta kan vidare jämföras med de gruppvidder i fyra textgrupper av tidiga naturvetenskapliga elevtexter som analyserats av Björk (2020) och som uppmäter gruppvidder om 14,3%, 14,3%, 14,5% och 15,6%. Baserat på dessa iakttagelser kan det tidiga skrivande i historieämnet snarare liknas vid det tidiga narrativa skrivandet snarare än det tidiga naturvetenskapliga dito. I och med att texterna skrivits i relation till en uppgiftsformulering som inbjuder till skrivande av narrativa texter är det dock inte förvånande att texterna i större utsträckning liknar narrativa texter skrivna i andra ämnen. Däremot blir det, med grund i texternas innehållstematiska konstruktioner, intressant att diskutera de konkreta sätt på vilka de historiedidaktiska perspektiven uttrycks språkligt.

Den språkliga konstruktionen av perspektiv på det förflutna

De två olika perspektiv på det förflutna som analyserats i elevernas konstrueras på gemensamma men även särskilda vis. En likhet som syns bland elevernas texter är att Jag/huvudkaraktär som aktör (åstadkommande fysisk förändring) är vanligt förekommande när båda dessa perspektiv uttrycks. Vissa Ämnen däremot, så som Män som aktör, är dock vanligare förekommande när det praktiska perspektivet på det förflutna konstrueras, medan andra innehållsteman, så som Familj/barndom som värde, är vanligare förekommande när det historiska perspektivet konstrueras. Det innebär att de perspektiv på det förflutna som eleverna uttryckt genom sina texter konstrueras olika textvärldar – att texterna tycks ha olika semantiska skepnader beroende av vilket perspektiv som uttrycks.

Emergent historical literacy

Frågan om vad som är att betrakta som historical literacy är som tidigare nämnts en omtvistad sådan. Föreliggande studie har visat att eleverna i olika stor utsträckning givit

uttryck för både praktiska respektive historiska perspektiv på det förflutna i sina texter och att detta har skett på specifika sätt. I dessa fiktiva texter gör eleverna, genom användandet av särskilda språkliga resurser såsom konstruktionen av Ämnet "Familj & barndom" som del av en relationell process, även kopplingar mellan ett historiskt förflutet och en samtid – något som rymmer väl med de historiemedvetandedimensioner som inryms i *det praktiska perspektivet på det förflutna*. De olika intellektuella och emotionella perspektivtaganden som görs i elevtexterna indikerar i kontrast till tidigare forskning att fiktiva texter och ett narrativt berättande inte enbart kan fungera som ett sätt att granska historisk fakta (jmf. Wineburg, Martin & Monte-Sano, 2015), utan också kan användas för att ge uttryck för perspektiv på det förflutna. Med innehållstematiseringen som hjälp ser vi i denna studie hur det narrativa skrivandet även kan vara ett sätt för eleverna att konstruera perspektiv på det förflutna som också inrymmer dimensioner av det som i den anglosaxiska världen omnämns som *historical thinking*, dvs. ett traditionellt historievetenskapligt språkande. Den språkvetenskapliga analysens användbarhet för historiedidaktiken kan således sägas vara tudelad. För det första visar den att en fiktiv berättelse uppenbarligen kan stimulera till uttryck för ett historiskt perspektiv på det förflutna. Således utmanas den tidigare nämnda dikotomi som gjorts av vissa forskare rörande vilka typer av texter och språkliga resurser som anses vara förenliga med ett historiskt perspektiv på det förflutna. Än viktigare kan språkvetenskapliga innehållsanalysen sägas förse verksamma historielärare med analytiska verktyg för att förstå och tala om hur spår av ämnesspecifikt skrivande i historieämnet, eller *emergent historical literacy*, kan synliggöras i den tidiga historieundervisningen, dvs. exempelvis lyfta fram språkliga resurser som kan användas för att uttrycka olika perspektiv på det förflutna. Dessa kunskaper kan även sägas ge historieläraren vägledning i hur det ena eller andra perspektivet på det förflutna kan stimuleras i undervisningen. Därmed ges potentiellt sett bättre förutsättningar för historieläraren att lättare åskådliggöra de specifika språkliga drag som präglar historieämnets språkliga praktiker för en elevgrupp.

I de analyserade elevtexterna konstrueras i sin tur de två historiedidaktiska perspektiven på det förflutna genom en stor variation och rikedom avseende innehållsteman och Ämnen. Även om varje möte mellan elev och den skrivuppgift som läraren formulerat är unikt, och att det vid första anblick förefaller finnas stora likheter mellan elevernas texter, finns här också - som innehållstematiseringen åskådliggjort - betydande skillnader, som vittnar om en heterogenitet i det tidiga skrivandet i historieämnet så väl som om variationer av hur *emergent historical literacy* kan åskådliggöras. Det är exempelvis inte så att *emergent historical literacy* enbart syns i de texter där eleven skildrar historiskt korrekta bilder av vad som sker i livet på gården, utan det kan även synas i textpassager där fiktiva karaktärer samtalar, känner, tänker och handlar.

Mot bakgrund av de två perspektiv på det förflutna som analyserats i denna studie har vi i resultatgenomgången kunnat visa på hur vissa språkliga resurser (innehållsteman) kan associeras till uttryck för dessa olika perspektiv. Detta innebär en dualitet i fråga om hur vi kan tala om *emergent historical literacy* där olika språkliga resurser sätts i fokus. Undersökningen ger vidare stöd till argumentet att synen på

historical literacy som förmåga att konstruera historiskt korrekta bilder av det förflutna är alltför snäv. En sådan syn riskerar att leda till att historieundervisningen fokuserar på att träna elever som "novishistoriker" där andra konstruktiva sätt att (re)konstruera det förflutna potentiellt sett diskvalificeras. Den här undersökningen bidrar här med verktyg att identifiera och eventuellt också kultivera elevers förhållningssätt till historia som faller utanför det historievetenskapligt orienterade syftet i historieundervisning, men som samtidigt kan stöda elevers personliga förhållande till det förflutna på fler sätt. Studien lägger därmed fundament för att bättre kunna tala om, förstå och på ett medvetet sätt stimulera *emergent historical literacy* i mellanstadiets historieundervisning.

Avslutningsvis har denna explorativa studie visat på hur ett brett angreppssätt för förståelse av barns tidiga skolskrivande i historieämnet kan öppna upp för fördjupade diskussioner och förståelser av centrala aspekter av skrivande som del av historieundervisningen. För framtida forskning skulle det därmed vara intressant att ytterligare bredda perspektiven, exempelvis genom studier av mer kontextuella faktorer så som lärares val av undervisningsstoff eller analys av ett större empiriskt underlag.

Referenser

- Arias Ferrer, L., Egea Vivancos, A. & Levstik, L.S (2019). "Historical Thinking in the Early Years: The Power of Image and Narrative" i Kerry Moran, K.J. & Aerila, J-A. *Story in Children's Lives: Contributions of the Narrative Mode to Early Childhood Development, Literacy, and Learning*. Springer International Publishing
- Barton, K. C. (1997). "I just kinda know": Elementary students' ideas about historical evidence. *Theory & Research in Social Education*, 25(4), 407-430.
- Barton, K. C. (2001). A sociocultural perspective on children's understanding of historical change: Comparative findings from Northern Ireland and the United States. *American Educational Research Journal*, 38(4), 881-913.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (1996). "Back when God was around and everything": Elementary children's understanding of historical time. *American Educational Research Journal*, 33(2), 419-454.
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Bazerman, C. (1985). Physicists reading physics: Schema-laden purposes and purpose-laden schema. *Written Communication*, 2, 3-23.
- Bergman Sandberg, K. (2018). Att lära av det förflutna: Yngre elevers förståelse för och motivering till skolämnet historia. Mälardalens högskola.
- Bjerre, L. I. (2019). Fortidens rolle i historieundervisningen: En analyse af det historisk fremmede i grundskolens historiefag.

Björk, O (2020). Tidigt naturvetenskapligt skolskrivande. I: Martinsson, B-G., Johansson, M. & Parmenius-Swärd, M. (red.) *Trettonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning, Linköping 22-23 november 2018*. Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning/Göteborgs universitet (2020, s.29-49)

Björk, O. & Folkeryd, J.W. (kommande) Emergent Literary Literacy. (inskickat manuskript)

Brozo, W.G. & Crain, S. (2017). "Writing in Math: A Disciplinary Literacy Approach." *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, The Clearing House 0(0), s. 1-7.

Christie, F. (2012). A language theory for educational practice. *Language learning. A journal of research in language studies* 62, s. 1–31

Coffin, C. (2006). Historical discourse: the language of time, cause and evaluation. London: Continuum

Dyson, A.H. (1989). "Once upon a time" reconsidered: The developmental dialectic between function and form. *Written Communication* 6, s. 436–462

Dyson, A. H. (1997). *Writing superheroes: Contemporary childhood, popular culture, and classroom literacy*. Teachers College Press.

Fang, Z. & Coatoam, S. (2013). Disciplinary literacy; What you want to know about it. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* nr 56, 627-632.

af Geijerstam, Å. (2006). *Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan* (PhD dissertation). Institutionen för lingvistik och filologi, Uppsala.

Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold

Halliday, M. A. K. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar*. 4. ed. Abingdon, Oxon: Routledge

Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman

Halliday, M.A. K. & Hasan. R (1989). *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. 2. ed. Oxford: Oxford Univ. Press.

Heller, R. (2010). In praise of amateurism: A friendly critique of Moje's "call for change" in secondary literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(4), s. 267-273.

Holmberg, P. & Karlsson, A-M. (2006). *Grammatik med betydelse: en introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren

Håland, A., Hoem, T.F. & McTigue, E.M. (2019). Writing in First Grade: The Quantity and Quality of Practices in Norwegian Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), s. 63-74

Ivanic, R. (2004). Intertextual practices in the construction of multimodal texts in inquiry-based learning. I: Shuart-Faris, Nora & Bloome, David (eds), *Uses of intertextuality in classroom educational and research*. Greenwich, Connecticut: Information Age Pub.

Jenkins, K. (1991). *Re-thinking history*. London: Routledge

Kamberelis, G. (1999). Genre development and learning: Children writing stories, science reports, and poems. *Research in the Teaching of English* 33(4), s. 403–460.

Khawaja, A. (2018). Designing an assessment tool for historical literacy: the case of Copernicus. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, (2018: 3), 1-26.

Krippendorff, K. (2013). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Lee, P. (1992) "History in Schools: Aims, purposes and approaches. A reply to John White." i *The Aims of School History: The national curriculum and beyond*, edited by Peter Lee, John Slater, Paddy Walsch and John White p. 20 – 34. London: Institute of Education

Lee, P. & Ashby, R. (2001) "Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding." i *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, edited by O. L. Davis, E. A. Yeager and S. Foster, 21–50. New York, NY: Rowman & Littlefield.

Liberg, C. (2014). Att tala om ämnesstämmor i elevtexter i tidiga skolår. I: Rita Hvistendahl & Astrid Roe (2014) *Alle tiders norsksdidaktiker: Festskrift till Fröydys Hertzberg på 70-årsdagen*, Oslo: Novus forlag, s. 141-156

Liberg, C., Folkeryd, J.W. & af Geijerstam, Å. (2012). Swedish - An updated school subject? *Education Inquiry* 3(4), pp. 477 – 493.

Lücke, M., Engel, E., Fenner, L. & Tibbitts, F. (red.) (2016). *CHANGE: Handbook for History Learning and Human Rights Education : for educators in formal, non-formal and higher education*. 1. Auflage Schwalbach: Wochenschau Verlag

Maposa, M., & Wassermann, J. (2009). Conceptualising historical literacy-a review of the literature. *Yesterday and Today*, (4), 41-66.

Martin, J.R. (1991) Nominalization in science and humanities: Distilling knowledge and scaffolding text. In: Ventola, E. (red.), *Functional and systemic linguistics*,

Martin, J.R. (1993). Life as a Noun: Arresting the Universe in Science and Humanities. I: M.A.K. Halliday & J.R. Martin *Writing Science. Literacy and Discursive Power*. London: The Falmer Press, s. 221-268

Martin, J.R. (1997) Analysing genre: Functional parameters. I: Francis Christie & J.R. Martin (red.) *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. London: Pinter, s. 3-39

Martin, J. R. & Rose, D. (2008). *Genre relations: mapping culture*. London: Equinox

Nokes, J., Dole, J. A., & Hacker, D. J. (2007). Teaching high school students to use heuristics while reading historical texts. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 492.

Nokes, J. (2013). *Building students' historical literacies. Learning to read and reason with historical texts and evidence*. New York: Routledge

Nolgård, O., & Nygren, T. (2019). Considering the past and present of Romani in Sweden: secondary school pupils' thinking and caring about the history of the Romani in national tests. *Education Inquiry*, 1-24. doi:10.1080/20004508.2019.1607708

Nordlund, A. (2016). Berättarteknik i elevberättelser från tidiga skolår. *Forskning om undervisning & lärande* 4(2), s. 46–67.

Nygren, T. (2016) Thinking and caring about indigenous peoples' human rights: Swedish students writing history beyond scholarly debate, *Journal of Peace Education*, 13:2, 113-135

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

Nygren, T., & Johnsrud, B. (2018). What would Martin Luther King Jr. say? Teaching the historical and practical past to promote human rights in education. *Journal of Human Rights Practice*, 10(2), 287-306.

Nyström, C. (2001). *Hur hänger det ihop?: en bok om textbindning*. Uppsala: Hallgren & Fallgren

Oakeshott, M. J. (1983). *On history and other essays*: Basil Blackwell Oxford.

Rantala, J., & Khawaja, A. (2018). Assessing historical literacy among 12-year-old Finns. *The Curriculum Journal*, 29(3), 354-369.

Robinson, E. (2010) Touching the void: Affective history and the impossible. *Rethinking history. The journal of theory and practice*, 14(4), 503-520.

Rudnert, J. (2019). Bland stenyxor och tv-spel: Om barn, historisk tid och när unga blir delaktiga i historiekulturen. Fakulteten för lärande och samhälle, Malmö universitet.

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.J. (2004). *The language of schooling: a functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The big six: historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education

Shanahan, T., & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter?. *Topics in language disorders*, 32(1), 7-18.

Shanahan, C., Shanahan, T. & Misischia, C. (2011) Analysis of Expert Readers in Three Disciplines: History, Mathematics, and Chemistry. *Journal of Literacy Research*, 43(4) s. 393-429

Skolverket. Läroplan För Grundskolan, Förskoleklassen Och Fritidshemmet 2011. Stockholm: Skolverket:, 2011.

Thorp, R., & Törnqvist, E. (2017). "Young Children's Historical Consciousness: A Swedish Case Study". *Yearbook of the International Society of History Didactics/Jahrbuch der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik*, 38.

van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and practice: new tools for critical discourse analysis*. Oxford: Oxford University Press

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed [Elektronisk resurs]*. (Reviderad utgåva). Stockholm: Vetenskapsrådet

White, H. (2014). *The practical past* (Vol. 17): Northwestern University Press.

Wineburg, S (1998). "Reading Abraham Lincoln: An Expert/Expert Study in the Interpretation of Historical Texts". *Cognitive Science* 22(3): p.319-346

Wineburg, S. (2001). Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past. Philadelphia, Temple University Press.

Wineburg, S., Martin, D., & Monte-Sano, C. (2012). Reading like a historian: Teaching literacy in middle and high school history classrooms: Teachers College Press.

Wineburg, S., & Reisman, A. (2015). Disciplinary literacy in history: A toolkit for digital citizenship. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(8), 636-639.

Acknowledgements

Tack till Keith Barton för stöd och hjälp i urvalsprocessen av bilder. Tack också till den undervisande läraren och till de elever vars texter vi fått analysera. Slutligen vill vi också tacka de två anonyma lektörsgranskarna för konstruktiva kommentarer.

BARN SKRIVER HISTORIA: EN STUDIE AV FJÄRDEKLASSARENS SKRIVANDE I HISTORIEÄMNET

Oscar Björk, Olle Nolgård & Thomas Nygren

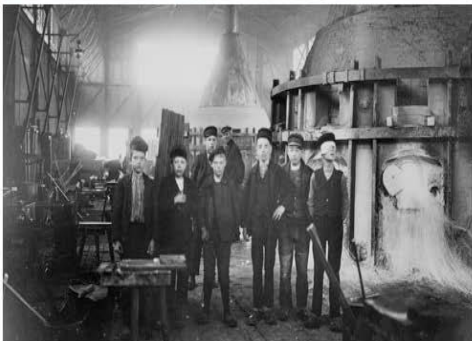
Bilaga 1.

Bilder använda av läraren i klassrumsdiskussion om det förflutna



Bilaga 2.

Historiska fotografier till grund för elevernas narrativ



Bilaga 3.

Det praktiska perspektivet och de näst respektive tredje vanligaste innehållen

Text	Praktiskt	n IT	Innehållstema 2	Innehållstema 3
Text 5	83,78%	10	Fysiskt lidande och död som utsaga	Lärare och skola som utsaga
Text 4	68,02%	61	Jag/huvudkaraktär som aktör	Familj och barndom som utsaga
Text 3	67,61%	19	Kroppsdelar som värde	Ålder som x
Text 10	66,67%	15	Fysiskt lidande och död som existentiell processkärna	Flykt/rymma som materiell processkärna
Text 9	57,84%	16	Sport, spel och lek som x	Fysiskt lidande och död som x
Text 2	50,34%	19	Familj och barndom som identifierad	Namn som värde
Text 1	43,13%	23	Identitet och känslor som x	Utseende som x
Text 15	40,70%	23	Vi/oss so, aktör	Kvinna som aktör
Text 13	40,47%	26	Jag/huvudkaraktär som x	Familj och barndom som x
Text 11	37,60%	11	Arbete som värde/identifierad	Underhållning/njutning som värde/identifierad
Text 7	36,70%	15	Jag/huvudkaraktär som x	Arbete som x/Vänner som x
Text 14	27,01%	15	Familj och barndom som x	Arbete som aktör
Text 8	26,76%	10	Hus och hem som x	Aga och bestraffning som x
Text 16	24,78%	22	Lärare och skola som identifierad	Kvinna som talare
Text 12	23,93%	14	Sjukhus/sjukvård som mål	x
Text 6	21,21%	9	Lärare och skola som x	x
Text 17	0%	0	-	x

Bilaga 4.

Det historiska perspektivet och de näst respektive tredje vanligaste innehållen

Text	Praktiskt	n IT	Innehållstema 2	Innehållstema 3
Text 5	83,78%	10	Fysiskt lidande och död som utsaga	Lärare och skola som utsaga
Text 4	68,02%	61	Jag/huvudkaraktär som aktör	Familj och barndom som utsaga
Text 3	67,61%	19	Kroppsdelar som värde	Ålder som x
Text 10	66,67%	15	Fysiskt lidande och död som existentiell processkärna	Flykt/rymma som materiell processkärna
Text 9	57,84%	16	Sport, spel och lek som x	Fysiskt lidande och död som x
Text 2	50,34%	19	Familj och barndom som identifierad	Namn som värde
Text 1	43,13%	23	Identitet och känslor som x	Utseende som x
Text 15	40,70%	23	Vi/oss so, aktör	Kvinna som aktör
Text 13	40,47%	26	Jag/huvudkaraktär som x	Familj och barndom som x
Text 11	37,60%	11	Arbete som värde/identifierad	Underhållning/njutning som värde/identifierad
Text 7	36,70%	15	Jag/huvudkaraktär som x	Arbete som x/Vänner som x
Text 14	27,01%	15	Familj och barndom som x	Arbete som aktör
Text 8	26,76%	10	Hus och hem som x	Aga och bestraffning som x
Text 16	24,78%	22	Lärare och skola som identifierad	Kvinna som talare
Text 12	23,93%	14	Sjukhus/sjukvård som mål	x
Text 6	21,21%	9	Lärare och skola som x	x
Text 17	0%	0	-	x