

# **Skrivpraktiker i historieämnet: Strukturerat textarbete i undervisning om Vasatiden**

**Robert Walldén & Christina Lindh**



**Nordidactica**

**- Journal of Humanities and Social Science Education**

**2021:1**

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2021:1

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: [www.kau.se/nordidactica](http://www.kau.se/nordidactica)

## **Skrivpraktiker i historieämnet: Strukturerat textarbete i undervisning om Vasatiden**

Robert Walldén

Malmö universitet

Christina Lindh

Högskolan Kristianstad

*Abstract: In this article, we explore writing as a recurring and structured practice in the teaching of history. A teacher and her Grade 6 students were followed for 12 weeks' teaching about the Vasa era. The material consists of field notes, transcribed voice recordings, teaching material, and samples of students' writing. Drawing on the sociology of education, functional theories of writing, and concepts of historical thinking, the result shows that the teacher prioritized organizing information about the era while also, through writing based on images, creating opportunities for imagining, exploring and participating in content-related interaction. Social semiotic analysis highlights how the students employed different ways of taking notes explicitly modelled by the teacher. While the writing practices created some opportunities for learning about important events, understanding the historical significance of the Vasa era, and approaching a historical perspective, ethical dimensions and critical examination of evidence were de-emphasized. Implications for using writing in critical literacy practices of school history are discussed.*

**KEYWORDS:** AFFORDANCES, HISTORY TEACHING, LITERACY PRACTICES, SOCIOLOGY OF EDUCATION, WRITING PRACTICES

**About the authors:** Robert Walldén är biträdande lektor i svenska med didaktisk inriktning vid Malmö universitet. Hans forskningsintressen rör litteracitetspraktiker och språklig förhandling i ämnesundervisning med ett särskilt fokus på svenska som andraspråk och SO. Han har bland annat publicerat studier av textarbete i geografi och historia.

Christina Lindh är lektor i svenska med didaktisk inriktning vid Högskolan Kristianstad. Hennes forskningsintressen rör ämnesspecifikt skrivande, skrivdidaktiska frågor och särskilt skrivpraktiker i samhällsorienterande ämnen. I avhandlingen *I skrivandets spår: Elever skriver i SO* belyses skrivande i en årskurs 7 inom ramen för ämnet samhällskunskap.

## Inledning

Skrivande i mötet med ett ämnesinnehåll framhålls ofta som betydelsefullt för elevers tänkande och lärande (se t.ex. Applebee, 1980; Applebee & Langer, 2013; Carlgren, 2015; Långström & Virta, 2016; Ongstad, 2012). I svensk undervisningskontext är ämnesspecifikt skrivande, i synnerhet avseende samhällsorienterande ämnen, SO, betydligt mindre utforskat (diskuteras i Lindh, 2019). Detta är förvånande med tanke på att kursplanerna i SO (Lgr11), inte minst i ämnet historia, ställer höga krav på elevers ämnesrelaterade litteracitet för att kunna ta del av och visa kunskaper (Staf, 2019; Staf & Nord, 2018). Eleverna förväntas kunna läsa, skriva och samtala om ett ämnesinnehåll samt skapa texter med hjälp av olika resurser och redskap (Skolverket, 2019). Elever behöver därför explicit undervisning i hur skrivande kan användas i mötet med historieämnet, något som enligt Staf (2019) försvåras av implicit formulerade skriftspråkliga förmågor i historieämnets kursplan för grundskolan. Detta är problematiskt eftersom forskning visar att elevers ämnesspecifika skrivande i hög grad är beroende av hur det förbereds i undervisningen (Liberg, 2009; Holmberg, 2013; Sellgren, 2011, Folkeryd & af Geijerstam, 2019). Vidare har internationell forskning problematiserat undervisning som inte skapar förutsättningar för elever att använda skrift för att förhålla sig medvetet och kritisk till olika typer av historiska källor (t.ex. Duquette, 2015; Shanahan & Shanahan, 2012). Således behöver lärare utveckla fler didaktiska verktyg för att undervisa i ämnesspecifikt skrivande vilket motiverar att grundskolans skrivpraktiker belyses ytterligare.

I studier utifrån nordisk kontext framträder en bild av skrivande i SO som faktaorienterat, att elever reproducerar text företrädesvis från läroböcker samt att texterna inte är självbärande utan ofta korta och fragmentariska, vilket leder till ytinriktat lärande snarare än mer djupgående förståelse av ett ämnesinnehåll (Edling, 2006; af Geijerstam, 2006; Lindh, 2019; Smidt, 2010). Vidare beskrivs skrivandet av flera forskare som rituellt och strategiskt i betydelsen att det sker oreflekterat utav vana och att det motiveras av utfästelse om belöning till exempel i form av betyg (Berge, 1988; Christensen, Elf & Krogh, 2014; Lindh, 2019; Ohrem Bakke, 2019). Därutöver framhålls skrivande i SO som bruksorienterat i betydelsen att elever skriver för att delta i muntliga samtal om ett ämnesinnehåll, lösa uppgifter samt visa vad de har lärt sig. Strategiskt motiverat skrivande som förberedelse för prov framstår därmed som vanligare än skrivande som ett kommunikativt handlande, med syftet att tänka tillsammans med andra om ett ämnesinnehåll.

I den tidigare forskningen har fokus varit på litteracitetsförväntningar kopplade till diskursivt skrivande, annorlunda uttryckt *presentationsskrivande*, medan olika dimensioner av elevers *tankeskrivande* inte har belysts lika utförligt (se dock Lindh, 2019). I denna studie vill vi belysa skrivandets didaktiska potential i en undervisning där den deltagande läraren involverar elever i tankeskrivande utifrån textmaterial och bilder med anknytning till Vasatiden. Tidigare studier baserade på samma material har uppmärksammat hur det förenklade textmaterial som användes i undervisningen tycktes begränsa förutsättningarna för språk- och kunskapsutveckling (Walldén, 2020a) samt att läraren, genom sitt sätt att leda interaktionen under olika undervisningsmoment,

prioriterade att eleverna skulle bilda sig en uppfattning om hur livet var på Vasatiden över exempelvis källkritiska förmågor (Walldén, 2020b). I denna artikel riktas strålkastarljuset mot det skrivande som aktualiserades under samma arbetsområde.

Syftet med denna artikel är att utforska och belysa ämnesrelaterade skrivpraktiker under ett strukturerat och medvetet textarbete i historieundervisning. Undersökningen utgår från följande centrala frågor:

- Vilka mål och syften med skrivandet kan skönjas i de skrivpraktiker läraren involverar eleverna i?
- På vilket sätt bearbetas och utvecklas ämnesinnehållet i de skrivpraktiker som läraren och eleverna deltar i?

Det skrivande som den deltagande läraren skapade förutsättningar för, och som därmed belyses i studien, rör sig om anteckningar, skrivande utifrån bilder och provskrivande.

## **Teoretiska perspektiv**

I detta avsnitt redogör vi för vårt teoretiska tolkningsramverk, som bygger på utbildningssociologisk teori samt teorier om skrivande och, i viss mån, visuell design.

### **Utbildningssociologisk teori**

#### ***Bernsteins utbildningssociologiska teori***

För att analysera sättet läraren förbereder och följer upp elevernas skrivande på kommer vi att använda oss av termer från Bernsteins (2000) utbildningssociologiska teori, i synnerhet *inramning* samt *reglerande* och *instruerande* diskurs (se även Walldén, 2019a). Undervisningens inramning är den kontroll läraren utövar över kommunikationen i klassrummet, vilket i denna studie kopplas till förutsättningarna läraren skapar för elevernas skrivande. Är skrivandet inte ett tydligt fokus i undervisningen, såsom ofta har påvisats i tidigare forskning (se föregående avsnitt), kan inramningen betraktas som svag. I ämnesundervisning där läraren modellerar och uttrycker förväntningar på att eleverna ska skriva blir däremot denna aspekt av inramningen stark. I föreliggande studie, där läraren har uttalade ambitioner med att främja elevernas skrivande, kommer vi att inrikta oss på aspekter av skrivandet som har starkare respektive svagare inramning (se Walldén, 2019a).

Instruerande diskurs rör det kunskapsinnehåll som är i fokus för undervisningen, medan reglerande diskurs handlar om förväntningar på elevernas sätt att visa upp kunskaper och delta i undervisning och samhällsliv (Bernstein, 2000). Det senare rör med andra ord hur eleverna svarar upp mot mål för undervisningen på lång och kort sikt. I denna studie intresserar vi oss särskilt för hur det skrivande som synliggörs i ämnesundervisningen relaterar till ett ämnesinnehåll (instruerande diskurs) inom historieämnet samt till en reglerande diskurs som rör mer generella eller ämnesneutrala aspekter av skolskrivande. Analysen av den reglerande och instruerande diskursen

kommer att fördjupas genom att vi kombinerar Bernsteins teori med teorier som rör skrivandets funktion i ämnesundervisning.

### ***Skrivkulturer och triadmodellen***

Det mer eller mindre explicita förmedlandet av förväntningar på elevernas skriftliga deltagande i undervisningen är centralt för att upprätthålla en *skolskrivkultur*, det etablerade mönstret för hur skrivande används i skolans ämnesundervisning som får betydelse för vilka skrivhandlingar som tas i bruk och för hur skrivpraktiker formas (Lindh, 2019). Hur aspekter på övergripande nivå såsom den samhällseliga- kulturella- och utbildningspolitiska kontexten inverkar på skolkulturen kan synliggöras genom *Triadmodellen* (Christensen, Elf & Krogh, 2014). Något som i tidigare forskning (se t.ex. Lindh, 2019; Lundahl & Hultén 2017) har visat sig ha särskild betydelse för elevers motivation att handla, till exempel genom skrivande, är skolans bedömande och betygssättande funktion.

I denna studie kommer vi, liksom i Lindh (2019), att diskutera hur det inom ramen för skolan – en målstyrd institution för formellt lärande, byggd på icke-frivilligt deltagande – kan skapas utrymme för *kommunikativt* handlande (jfr Habermas, 1995) i form av att eleverna och lärarna skapar en gemensam förståelse för det ämne som studeras. I analysen skiljer vi därför på förståelse- och innehållsorienterat skrivande som utmärks av samspel genom erfarenhets- och kunskapsutbyte och ett mer framgångsorienterat, och inom skolan ofrånkomligt, *strategiskt* handlande som implicerar någon form av belöning.

### **Skrivande och texter ur ett socialt och funktionellt perspektiv**

För att belysa skrivpraktiker i historieundervisning använder vi oss av en teoretisk tolkningsram som bygger på sociokulturella och socialsemiotiska teorier om skrivande och texter. En central utgångspunkt är att skrivande är en social och målinriktad handling. I denna studie använder vi oss av *skrivhjulet* för att synliggöra skrivhandlingar kopplade till olika sociala syften (se Berge, Evensen & Thygesens, 2016; Berge & Skar, 2016; Lindh, 2019). Skrivhandlingar och syften utgör analytiska termer i studien som presenteras i avsnittet om analys.

En annan central aspekt av skrivandet, som också utgör en del av skrivhjulet, är vilka verbalspråkliga och visuella semiotiska resurser som tas i bruk (Berge, Evensen & Thygesens, 2016). För en mer textnära belysning av hur läraren och eleverna bearbetar ämnesinnehållet använder vi oss av socialsemiotisk teoribildning. Vår utgångspunkt är en vidgad syn på text och skrivande där skrift samspelar med andra teckensystem och semiotiska resurser för att skapa betydelse. Med en sådan syn på skrivande är det möjligt att överskrida skriftspråkets *affordanser*, eller betydelsepotentialer. Kress (2003) noterar att skriftspråk är bundet vid en sekventialitet och temporalitet eftersom det påtvingar läsaren en given läsväg. I visuell design blir läsvägen istället mer öppen, och det är möjligt att använda layout som en resurs för att ge element olika informationsvärde (Kress, 2014). Till exempel är det möjligt att indikera vad som är given och ny information, genom placering till vänster eller höger, samt vad som är

centralt och mer perifert genom placering i mitten eller i utkanten (Kress & Van Leuween, 2006). Det senare utgör en viktig resurs i exempelvis tankekartor (se Bezemer & Kress, 2016, ss. 45–47). Det är också möjligt att kombinera skriftspråket med visuella resurser såsom markeringar och pilar för att organisera eller kommunicera kunskap (se t.ex. Lindh, 2019).

En annan viktig förutsättning för skrivpraktiker är de ämnestexter som bearbetas genom skrivandet. Genreteoretisk forskning, som utgör en annan del av den socialemiotiska teoribildningen, har belyst den så kallade *lärandevägen* i historieämnet. Denna beskriver en progression från enkla, återberättande texter byggda på kronologiska händelseutvecklingar till mer abstrakta förklaringar och redogörelser som i högre grad organiseras kausalt (se t.ex. Coffin, 1997; Martin & Rose, 2008; Olvegård, 2014). Det mest komplexa att bemästra anses vara retoriskt strukturerade texter som diskuterar och debatterar historieskrivning. Forskningen har även uppmärksammat hur dessa texttyper ger olika förutsättningar för att förstå historiska förlopp, till exempel att berättelser och förklaringar kan vara naturaliserande medan argumenterande texter och vittnesskildringar kan utmana en etablerad historieskrivning (se även Macken-Horarik, 1996; Rose & Martin, 2012; Wendell, 2020). Det genreteoretiska perspektivet kommer att användas för att belysa både lärarens sätt att modellera skrivande och elevernas skrivande i relation till textmaterialet som används. Relevanta termer redogör vi för i avsnittet om analys.

De ramverk vi lutar oss mot utgår alla från ett socialt och funktionellt perspektiv på skrivande och texter och kompletterar varandra genom att ge förutsättningar att belysa skrivpraktiker på såväl övergripande som textnära nivå.

## **Sex koncept för historiskt tänkande**

För fördjupad belysning av hur ämnesinnehållet bearbetades och utvecklades i skrivpraktikerna använder vi oss av Seixas och Mortons (2013) sex koncept (Big Six) för historiskt tänkande. Ramverket synliggör centrala förmågor i historia som lärare kan skapa förutsättningar för i undervisningen. Ramverket ligger väl i linje med tankar om ämneslitteracitet, som innefattar att inta ämnesspecifika och kritiska perspektiv på textmaterial (t.ex. Fitzgerald, 2019; Monte-Sano et al, 2014; Shanahan & Shanahan, 2008; Virta, 2007). Det överensstämmer även med förväntningar som uttrycks i kursplanen för historia på ämnesspecifikt och analytiskt tänkande, såsom förståelse av händelser, aktörer och förändringsprocesser, kritisk granskning av källor samt att kunna resonera om orsak och verkan (Skolverket, 2019, diskuteras i Samuelsson & Wendell, 2016). De sex koncepten är:

- orsak och verkan
- historiska perspektiv: en förståelse för människor från olika epoker
- etiska dimensioner relaterade till att leva idag
- historisk betydelse: betydelsefulla förändringar och konstruktion av narrativ
- bevis: att göra tolkningar och ställa frågor till källor
- kontinuitet och förändring: kronologi, vändpunkter, periodisering

I analysen kommer vi att relatera de studerade skrivpraktikerna till de förutsättningar som skapas för att utveckla dessa aspekter av historiskt tänkande. De sex koncepten preciserar och fördjupar vad som potentiellt utgör instruerande diskurs i den studerade undervisningen, och kompletterar även den funktionella analysen av skrivandet genom att föra in den specifika ämneskontexten.

## Metod

Materialet som denna studie baserar sig på samlades in av försteförfattaren under en fältstudie som sträckte sig över 12 veckor på en skola i en mindre kommun. Skolan har en relativt hög andel elever med migrationsbakgrund och ligger i ett socioekonomiskt utsatt område. Den valdes ut tack vare kännedomen om skolans målmedvetna arbete med strukturerat textarbete i ämnesundervisningen. Skolan visade intresse för att samarbeta med forskaren och på det sättet etablerades kontakt med försteläraren som deltar i studien och hennes 40 elever i årskurs 6.

Läraren hade vid tidpunkten för studien arbetat på skolan i sju år. Hon är utbildad lärare i svenska och SO för årskurs 4–9, men saknade tidigare erfarenhet av att undervisa i historia. Under studiens gång hade forskaren och läraren planerat uppföljande samtal om undervisningens texter och hur de fungerar som en utgångspunkt för att skriva anteckningar, till exempel om texterna förmedlade ett kronologiskt eller kausalt förlopp, eller om de var mer löst sammansatta. Läraren uttryckte att dessa samtal var givande och menade att de skärpte hennes medvetenhet om hur läromedelstexterna var uppbyggda. Eftersom samtalen kan ha inverkat på lärarens undervisning och därmed på utfallet av studien bör detta nämnas. Forskaren hade ingen annan del i utformningen av undervisningen.

Det totala insamlade materialet utgörs av observationer (32 lektioner), ljudupptagningar (företrädesvis av helklassinteraktion) genom digital röstinspelare (35h) och texter som användes i undervisningen. Dessutom dokumenterades genom fotografering lärarens anteckningar på skrivtavlan och drygt 300 elevtexter som skrevs under dessa veckor. Observationerna utfördes genom att forskaren placerade sig i klassrummets bakre del för att ta anteckningar och sköta röstinspelaren. Anteckningarna fungerade som en resurs för att stötta minnet vid bearbetningen av materialet (se t.ex. Fangen, 2005) och användes i en initial analys med preliminära kopplingar till teoretiska utgångspunkter som också delades med andreförfattaren.

Analysen baserar sig till större delen på helklassamtal i anslutning till skrivandet i undervisningen. Utgångspunkten är att muntlig interaktion ger värdefull information om undervisningens prioriteringar och innehåll (se t.ex. Lemke, 1989), som en del av den sociala praktik som formas i mötet mellan ämne, lärare och elev. Den muntliga kommunikationen synliggör vidare hur lärarens skrivrelaterade förväntningar eventuellt ger avtryck i elevernas skrivande (se t.ex. Liberg, 2009; Holmberg, 2013). Även om fokus i analysen är på muntlig kommunikation innebär det som anförts ovan att såväl textunderlaget som lärarens undervisning och elevernas egenhändigt skrivna texter får betydelse i analysen. Textunderlaget som läraren använde var sammansatt från olika

källor: Under de inledande veckorna användes korta, kronologiskt ordnade texter från ett digitalt läromedel (Clio, 2020). Dessa följdes av ett kopierat läroboksuppslag från en äldre utgåva av *Puls Historia* (Körner, 1999). Läraren övergick sedan till material kopierat från *Så var det förr – vasatiden* (Grauers, 2000). Egenskaper hos detta textmaterial, belyses i en annan studie som bygger på samma material (Walldén, 2020a). Hur texter används i undervisningen ser vi som centralt för att synliggöra ämnesrelaterade litteracitetspraktiker (se t.ex. Freebody & Luke, 1990).

### ***Analytiskt förfaringssätt***

Ljudinspelningarna transkriberades (148 A4-sidor) enligt en skriftspråksnära norm (Norrby, 2014). Denna process resulterade i ett första urval av för studiens syfte relevanta excerpt, alltså från samtal som på olika sätt förberedde för eller byggde på elevernas skrivande inom arbetsområdet. Därefter gjorde varje artikelförfattare sin enskilda läsning och analys av excerpten med fokus på frågor med koppling till teoretiska ramverk. Dessa inkluderade vilka förväntningar som synliggjordes på elevernas skrivande (inramning), vilket friutrymme de fick att uttrycka sig i skrift (kommunikativt handlande), lång- och kortsiktiga mål som gjordes explicita (skrivsyften, strategiskt handlande) samt olika sätt att använda skrift som eleverna engagerades i (skrivhandlingar). Denna del av analysen var främst kopplad till den första forskningsfrågan om mål och syften med skrivandet som kunde skönjas i den lärarledda kommunikationen. En uppföljande gemensam genomgång av de enskilda analyserna visade på en betydande överensstämmelse men också på olika uppfattningar, till följd av våra delvis olika teoretiska ingångar, som diskuterades och bidrog till en rikare gemensam förståelse av de studerade skrivpraktikerna i historia.

Övergripande syften och förväntningar för skrivandet har analyserats med stöd i de utbildningssociologiska ramverken. Lärarens sätt att leda interaktionen kopplad till skrivandet ses som en betydelsefull del av skrivpraktikerna. För att mer detaljerat analysera syften och skrivhandlingar kodades materialet genom de termer som skrivhjulet tillhandahåller. Skrivhandlingarna som beskrivs är *interagera, reflektera, organisera, utforska, föreställa sig* och *övertyga*. Dessa riktar sig mot olika syften, som kan vara att *utväxla information och hålla kontakt, självreflektera och självbedöma, lagra kunskap, utveckla kunskap, konstruera textvärldar* och att *påverka*. Därutöver använder vi begreppen *tankeskrivande* och *presentationsskrivande* (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2011) för att skilja mellan texter som elever i första hand skriver för att stödja den egna förståelsen av ämnesinnehållet och texter som riktar sig till en annan mottagare, till exempel en lärare.

För den mer textnära belysningen av hur ämnesinnehållet bearbetades och utvecklades i skrivandet (forskningsfråga 2) synliggör vi hur eleverna och läraren tar olika verbalspråkliga och visuella resurser i bruk. Vid sidan av användningen av layout och andra visuella resurser, analyserar vi även hur skrivandet, utifrån ett textmaterial, bygger på *kronologi* och *kausaltitet*. I analysen av hur elevernas och lärarens skrivande relaterar till textmaterialet beaktar vi även texternas logiska struktur. Medan vissa texter representerar kronologiska eller kausala händelseförlopp utanför texten (*externa* logiska



samband), utmärks andra texter i högre grad av att de relaterar olika delar av texten till varandra (*interna* logiska samband, se t.ex. Martin & Rose, 2007; Walldén, 2019b). Förutsättningarna för elevernas skrivande blir exempelvis olika om texten de läser återger ett sammanhängande historiskt förlopp eller om den ger mer översiktlig information om en historisk epok, med avsnitt och textelement som står i en friare relation till varandra. Denna del av analysen är abduktiv, alltså den har uppstått genom en växelverkan mellan teori och empiri (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 55). Om ett mer komplext textmaterial hade använts i undervisningen hade en utökad användning socialsemiotiska, inte minst genre-teoretiska, perspektiv, blivit aktuell.

I en slutlig analytisk fas relaterade vi skrivpraktikerna till Seixas och Mortons (2013) sex koncept för historiskt tänkande. Det är viktigt att poängtera hur analysen begränsar sig till de samtal som fördes i anslutning till elevernas skrivande. Under andra moment fäste läraren exempelvis ofta uppmärksamheten vid hur livet var på Vasatiden, hur människor levde då samt likheter och skillnader jämfört med nutid (se Walldén, 2020b). Detta relaterar starkt till utvecklingen av ett historiskt perspektiv, men belyses inte närmare här. Koncepten används som en resurs för att fördjupa analysen av de möjligheter eleverna får att bearbeta och utveckla ett specifikt ämnesinnehåll. Vi gör inga anspråk på att visa att eleverna faktiskt utvecklar historiskt tänkande, och menar inte heller att de skrivpraktiker som har studerats är optimala för att utveckla ett sådant.

## Resultat

De följande avsnitten organiseras utifrån skrivandets funktion i olika undervisningsmoment. I nedan återgivna excerpt markerar fet stil tydlig emfas och ”/.../” nedkortad text.

### Modellering av anteckningar för att organisera stoff

I inledningen av arbetet om Vasatiden ger lärare en generell motivering till varför eleverna ska arbeta med anteckningar.

*L: Nu ska jag visa er en sak som vi liksom ofta ska göra på historia under vasatiden. Mm. Och det är nämligen att jag vill att ni ska börja **träna** på att ta anteckningar när ni **läser** nånting. För när man har läst en text, pratat om en text, så ska man sen kunna skriva **ner** på ett papper det viktigaste. Och varför gör man det då? Jo, därför att sen när man börjar läsa långa texter och man ska lära sig saker. Om man då tar anteckningar och vet hur man skriver anteckningar på texten och man antecknar det som är det viktigaste i texten så är det en jättestor hjälp sen när man ska börja plugga till stora prov och sånt där. Men det är inte så lätt så man måste börja träna. Mm. Och det ska vi göra nu. /.../ Ett av alltså målen med geografi [sic] det ska vi prata om nästa vecka. Men ett av mina mål som jag vill med det här det är att ni ska träna på att läsa texter. Faktatexter. /.../ Och när ni börjar sjuan då tänker jag att då ska ni vara experter på det.*

Läraren kommunicerar en tydlig förväntan om att eleverna ska skriva för att *lagra* kunskap: ”skriva *ner* på ett papper det viktigaste”. Enligt instruktionen ska skrivandet

ske efter att textmaterialet har bearbetats genom läsning och samtal. Detta speglar den återkommande arbetsgången under arbetsområdet om Vasatiden: eleverna läser texterna enskilt och samtalar om dem utifrån frågor i smågrupper innan de läser dem igen och för anteckningar. Läraren motiverar momentet med att det är ”en jättestor hjälp sen när man ska börja plugga till stora prov och sånt där”. I avslutningen av instruktionen förtydligar läraren att antecknandet kommer att vara till hjälp för att eleverna ska klara undervisningen på högstadiet (”när ni börjar sjuan”), något hon återkommer till flera gånger under arbetsområdet. Med andra ord har läraren ett strategiskt motiv med momentet som sträcker sig bortom det aktuella arbetsområdet och årskursen. Läraren relaterar även antecknandet till ett mål om att eleverna ska ”träna på att läsa ... faktatexter”, vilket innebär att skrivandet fyller funktionen av en lässtrategi med syfte att göra ett medvetet faktaurval.

Att läraren på detta sätt kommunicerar förväntningar på att eleverna lagrar kunskap genom anteckningar innebär att skrivandet blir ett synligt och starkt inramat moment inom historieundervisningen. I lärarens inledande introduktion framstår antecknandet främst som en del av en reglerande diskurs, närmare bestämt ett önskvärt sätt att handla i undervisningssammanhang där faktatexter läses som i detta läge inte kopplas till ett specifikt ämnesinnehåll i historia.

Senare i arbetsområdet knyter läraren skrivandet närmare till behovet av att hantera historieämnets instruerande diskurs. Inramningen för skrivandet stärks då, så till vida att läraren modellerar skrivandet utifrån de specifika texter som ingår i textmaterialet. Nedanstående utdrag visar hur läraren ger instruktioner om hur eleverna ska anteckna utifrån en text från *Clio* (2020) som lästes i inledningen av arbetsområdet.

*L: Och då är det så här att här ska man skriva det viktigaste som hände i det vi läste nu om Kristian II och Kristina Gyllenstierna och dom. Ja. Och då kan man göra på olika sätt. Man kan använda den här sidan som inte har några ränder. Och så kan man göra nå'n slags **figur**. Man kan t.ex. göra så här. Man skriver såhär då att Sten Sture styrde. Styrde i Sverige. Poängen är också – man ska skriva så kort som möjligt. Så. Och så drar man en pil. RITAR BUBBLOR OCH DRAR PILAR MELLAN Och vad hände sen då? Jo Kristian II invaderade. /.../ Och så går man vidare. Sten Sture dog. Eller vad det nu kan vara. Och så går man vidare så. Det är ett sätt att ta anteckningar. Mm. Eller så gör man en vanlig mindmap. En tankekarta. Man har nånting i mitten här där det står inte vet jag.*

*E: Kriget.*

*L: Kriget. Eller vad man nu tycker passar själv. Och så drar man ut här och skriver lite olika fakta om den här händelsen som vi har **läst** om nu. RITAR SKRIVER "KRIGET" I MITTEN OCH RITAR STRECK RUNT OM Eller - om man tycker det är lättare - så använder man den randiga sidan och skriver anteckningar här. PEKAR PÅ EN SIDA MED SKRIVLINJER Men det ska **inte** vara så att man sätter sig och skriver av hela den här texten utan man ska skriva **kort** och tydligt. Och varför ska man ha dom här anteckningarna? Pahal?*

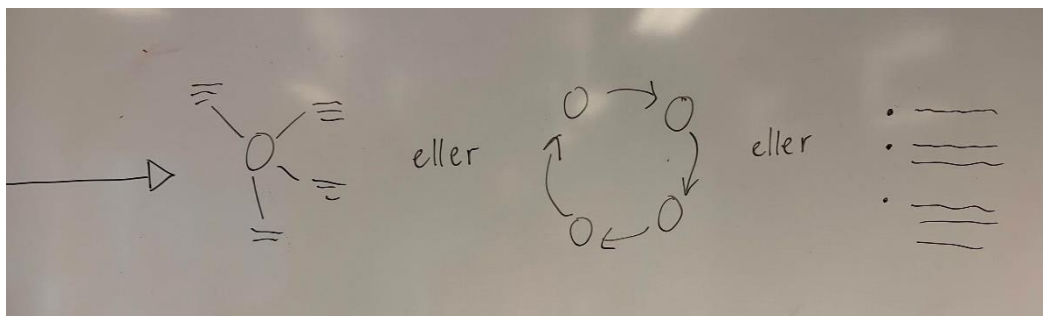
*Pahal: För att komma ihåg.*

L: Ja, för att komma ihåg! Så att dom här det ni skriver här kommer inte jag att titta på. Det här är **bara** för er egen skull. Och det är därför jag säger att ni får välja själva vad det passar. Jag vet för **mig** så skulle det här sättet vara allra bäst för jag gillar att kunna se att liksom det händer saker i en ordning så här **PEKAR PÅ ALTERNATIVET MED SEKVENSN** Men jag vet att vissa skriver så här och tycker att det är jättebra **PEKAR PÅ TANKEKARTAN** och vissa dom känner att dom känner att dom behöver skriva i liksom i text så här. Det är **bara** för er egen skull. För att ni sen när det är prov då tar ni den här boken så bara: ja just det. Det var det där ja.

Likt tidigare betonar läraren skrivandet som ett sätt att lagra kunskap, i detta fall med hänvisning till viktiga händelser innefattande historiska nyckelpersoner som beskrivs i textmaterialet: "Kristian II och Kristina Gyllenstierna och dom". Detta syfte för skrivandet förstärks när läraren senare under förklaringen frågar en elev "varför ska man ha dom här anteckningarna" och bekräftar att det är för "att komma ihåg". Läraren använder nu även skrivtavlan för att illustrera olika sätt att anteckna: en kronologisk sekvens, med bubblor och pilar som visar viktiga händelser, en tankekarta ("mindmap") som utgår från något centralt samt slutligen möjligheten att anteckna i löpande text. Med andra ord synliggör hon olika alternativ för eleverna att utföra skrivhandlingen att organisera stoff. Alternativen ger olika möjligheter att bearbeta och utveckla ett ämnesinnehåll i historia. Hur skrivandet relaterade till instruerande diskurs i historia, innefattande ämnesspecifika kunskaper och förmågor, belyses i kommande analyser.

#### BILD 1

Läraren illustrerar olika sätt att anteckna



Läraren betonar flera gånger att eleverna ska "välja själva vad det passar" samt att antecknandet inte kommer att bedömas av henne utan sker "för [deras] egen skull". Hon nämner samtidigt att hon själv skulle föredra det första alternativet som tydliggör en sekvens av händelser eftersom hon "gillar att kunna se att det händer saker i en ordning". Det försiktigt föreslagna alternativet framstår som ett funktionellt sätt att organisera stoff i den aktuella texten som läses, eftersom texten återger kronologiska händelser i linje med det återberättande som kännetecknar mindre komplexa genrer inom historieämnet (cf. Martin & Rose, 2008; Olvegård, 2014). Inriktningen mot ett kronologiskt förlopp kan kopplas till intentionen att göra eleverna medvetna om historisk kontinuitet respektive förändring (Seixas & Morton, 2013).

Att läraren ger eleverna utrymme att organisera stoff på ett sätt som passar dem själva kan ses som ett inslag av kommunikativt handlande i undervisningen. Elevernas texter visar också att de gjorde olika val. Som ett illustrerande exempel på hur lärarens undervisning blir synlig i elevernas texter visas de anteckningar som två av eleverna, Ala och Joel, skrev i anslutning till ovanstående moment.

BILD 2:

Joel skriver om Kristian II:s invasion

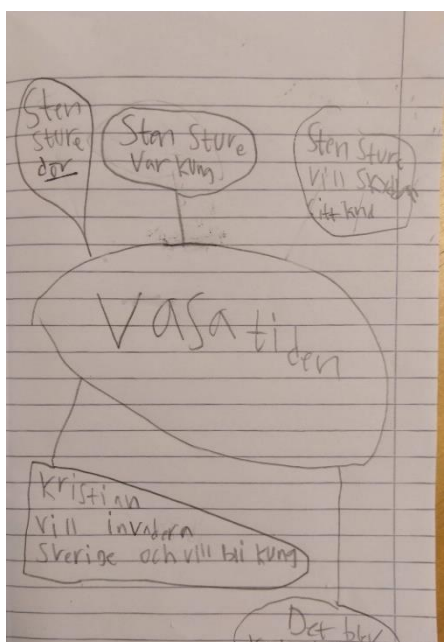
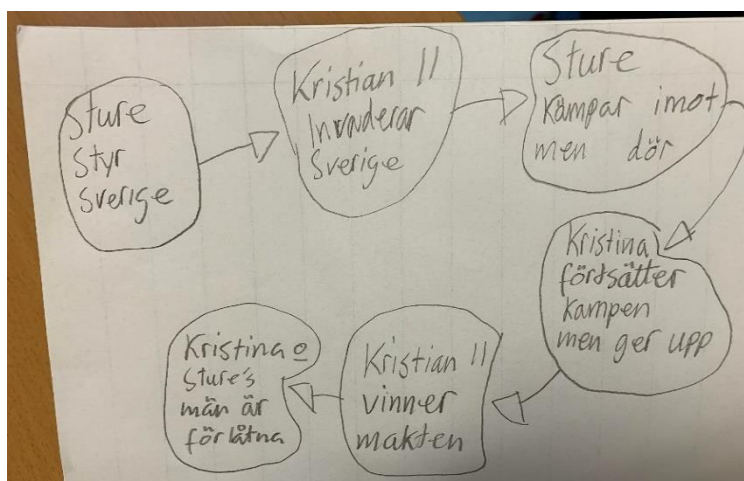


BILD 3

Ala skriver om Kristian II:s invasion



Ala (Bild 3) valde den anteckningsform som läraren rekommenderade, och synliggör därmed den händelsekedja som beskrivs i texten. Hon använder pilar och layout som visuella resurser för att åstadkomma detta. Joels anteckning (Bild 2), i formen av en tankekarta, organiserar också betydelsefull information i texten men inte på ett sätt som visar en kronologisk ordning. Layout används som en visuell resurs för att göra "Vasatiden" till det centrala som de olika händelserna och förhållandena utgår ifrån, något som kan tyckas mindre tydliggörande än lärarens förslag: "Kriget". Valet av "Vasatiden" som det centrala framstår dock som väntat med tanke på att det arbetsområdets huvudtema och nytt för eleverna. Att kunna namnge och urskilja historiska epoker kan ses som en förutsättning för att periodisera och kronologiskt ordna händelser som en del i att utveckla historiskt tänkande.

Senare under arbetsområdet lyfter läraren fram ett annat sätt att organisera stoff som mer ändamålsenligt i relation till det aktuella textmaterialet. Det rörde ett läroboksuppslag från *Puls Historia*, en text som läraren under informella samtal uttryckte kunde bli svår för eleverna. Under rubrikerna *Varför heter det Vasatiden?* och *Vem är Gustav Vasa?* ger uppslaget introducerande information om den aktuella tidsperioden och dess historiska nyckelpersoner. Under en tredje rubrik, *Kan man lita*

på *historieskrivare?*, fäster författarna uppmärksamheten vid hur historieskrivningen om Gustav Vasa kan ifrågasättas eftersom den delvis var ett beställningsjobb av honom själv. Läraren ger nu andra rekommendationer för eleverna att organisera stoff.

L: *Förut så har det ju varit så här att ni har fått texter där saker och ting har hänt i en ordning. Eller hur? Att liksom så först var det Sten Sture /.../ och sen händer det och sen händer det och sen händer det. Och då när man gör sina anteckningar då kan man ju göra en sån där lite mer att man skriver nåt och så händer nånting och så skriver man nånting och så händer det nånting*  
**RITAR TEXTBUBBLOR MED PILAR EMELLAN** Ni vet en sån här. Men i den här texten, kan man **göra** det i den här texten? Tycker ni? Hur passar det att skriva på den här texten? Stefan?

Stefan: *Att man alltså man kan göra det. Man skriver dom viktigaste delarna. Sen man tar dom i ordning.*

L: *Ja. Har du en ordning i ditt huvud när du läser den här texten? Man kan ju skriva i ordning såsom texten kommer. Men det är ju inte direkt ordningen såsom det hände i historien. För det är lite mer en sammanfattning på något vis. Eller? Vad säger du Anders?*

Anders: *Man ska inte skriva så för då är det som att det liksom hände vad heter det efter varandra men det här är mer på allting som har hänt.*

L: *Jamen precis. Allting som har hänt. Loka?*

Loka: *Så man kan ju skriva det i sin egna ordning om vad man tror vad alltså typ börjat och sen det sista i texten.*

L: *Ja man kan skriva antingen man kan skriva det så här i ordning om man tycker att man vill följa ordningen som den kommer i texten. Man kan också göra tankekarta eller skriva sina anteckningar och kanske plocka ut det man kanske tänker är det **viktigaste** av det här. /... / Fundera det som ni tycker passar bäst. För att ni sen när ni har prov ska kunna gå tillbaka och förstå och snabbt kunna hitta i era anteckningar ah det var det här som var det viktigaste.*

Läraren fäster inledningsvis uppmärksamheten vid hur de tidigare texterna har förmedlat hur ”saker och ting har hänt i en ordning” samt hur det då har passat att åskådliggöra en sekvens av händelser genom visuella resurser som bubblor och pilar. Nu frågar hon eleverna hur det passar att göra på det sättet med den aktuella texten. Stefan menar att man kan skriva ”dom viktigaste delarna” och ”[ta] dom i ordning”, något som mildt ifrågasätts av läraren: ”det är ju inte direkt ordningen såsom det hänt i historien”. Hon använder även ”sammanfattning” som en metaspråklig benämning för att beskriva texten. En annan elev, Anders, verkar vara inne på samma spår som läraren, medan Loka föreslår att man kan ”skriva det i sin egna ordning”. Läraren följer upp genom att upprepa de olika alternativen: de kan ”följa ordningen som den kommer i texten” eller skriva en tankekarta och ”plocka ut ... det viktigaste”.

Under informella samtal poängterade läraren hur texten skiljde ut sig jämfört med de tidigare just genom att den inte förmedlade en tydlig sekvens av händelser utan integrerade olika typer av information om Vasatiden. I utdraget ovan framstår det som sannolikt att läraren ville stärka inramningen för skrivandet genom att påverka eleverna

att använda ett mer ändamålsenligt sätt att organisera stoff än det som tidigare hade förespråkats. Läraren verkar samtidigt vilja undvika att fatta beslutet åt eleverna, och framhåller återigen att eleverna ska välja det alternativ som fungerar bäst för dem själva. Helt tydligt är dock att antecknandet fortfarande är inriktat mot att organisera det stoff som förmedlas i texten med översiktlig information om tidsperioden.

Exemplet ovan visar sammantaget på en balansgång mellan stark och svag inramning utifrån strategiska motiv att kunna lagra kunskap inför prov: ”sen när ni har prov ska kunna gå tillbaka och förstå och snabbt kunna hitta”. Lärarens formulering ”Man kan ju skriva i ordning såsom texten kommer [m]en det är ju inte direkt ordningen såsom det hände i historien” för uppmärksamheten till olika strukturerande principer för läromedelstext: att spegla förhållanden utanför texten, såsom kronologiska eller kausala historiska händelser, eller visa hur olika delar av själva läromedelstexten relaterar till varandra (se t.ex. Martin & Rose, 2007; Walldén, 2019b). Det senare är fallet i det aktuella kopierade läroboksuppslaget som både sammanfattar händelser som förmedlats i tidigare avsnitt och blickar framåt mot kommande, en funktion som dock inte uppfylls på samma sätt i det textmaterial från olika källor som eleverna har fått tillgång till. Informationsflödet i materialet blir därför problematiskt, vilket sannolikt bidrar till lärarens uppfattning om texten som svårläst och motiverar den mer komplexa förhandling om olika sätt att anteckna som hon leder i utdraget ovan. Försiktigt föreslår hon att eleverna byter spår från det kronologiskt återgivande sättet att organisera stoff som hon tidigare förespråkade till en tankekarta med fokus på vad som är viktigast. Alternativet har utsikter att främja elevernas bearbetning av Vasatidens historiska betydelse och periodisering av viktiga skeenden under en historisk epok.

Två illustrerande exempel på elevers anteckningar utifrån den aktuella texten visas nedan.

BILD 4

Vilda skriver om Vasatiden

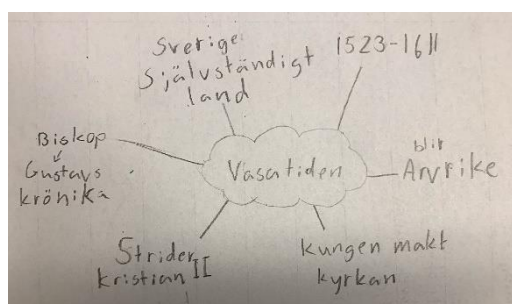
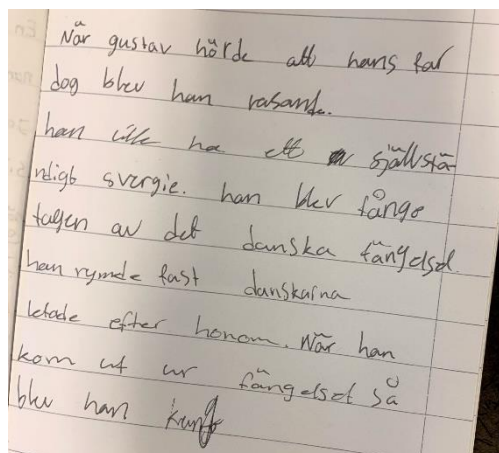


BILD 5

Loka skriver om Vasatiden



Vilda, som varierar formen för att organisera stoff mellan olika veckor, följer i detta fall lärarens rekommendation (Bild 4). I hennes tankekarta utgör ”Vasatiden” det centrala varifrån olika faktauppgifter om Vasatiden som förmedlas i texten utgår, såsom att Sverige blev självständigt, att kungen fick makt över kyrkan samt att det ”blir

arvrike”. Innehåll från samtliga tre rubriker finns med, vilket kan bidra till en periodisering av viktiga händelser samt en förståelse för Vasatidens historiska betydelse i relation till vår samtid. Det framstår som sannolikt att tankekartan fungerar enligt lärarens avsikt: ett sätt att organisera stoff som inte presenteras kronologiskt i textunderlaget. Loka, som i utdraget ovan föreslog att man kunde välja ”sin egen ordning”, valde att skriva i löpande text (Bild 5). Det stoff som organiseras är hämtat från en av de tre rubrikerna (”Vem är Gustav Vasa”) på läromedelssidan. Formuleringarna ligger mestadels nära läromedelstexten, men följer en egenvald ordning. Denna ordning bryter den kronologi som trots allt finns i textavsnittet på en mer lokal nivå under den aktuella rubriken, till exempel hur Gustav Vasa fick reda på vad som hade hänt hans familj efter fängelsevistelsen och inte före (såsom det framstår i elevens anteckningar). Lokas urval av stoff och sätt att organisera stoffet skapar inte samma förutsättningar för att periodisera och lagra stoff i form av historiskt betydelsefulla händelser.

Överlag kan det noteras att en källkritisk orientering mot källor och textmaterial saknas i kommunikationen kring skrivandet. Avsnittet ”Kan man lita på historieskrivare” på det aktuella läroboksuppslaget kunde ha använts för att ställa frågor till källor och föra en diskussion kring hur historisk betydelse är konstruerad (Seixas & Morton, 2013) men behandlas inte av läraren och ger inte heller avtryck i elevernas skrivande. Nu är det dock tydligt att både läraren och eleverna är i en utforskande fas. Valfriheten och prövandet av olika alternativ, både i de gemensamma diskussionerna och i elevernas faktiska antecknande, kan förstås som att läraren och eleverna söker skapa en gemensam förståelse för hur skrivande kan användas för att organisera stoff i historieundervisningen.

### **Provskrivande: att förhålla sig till en mottagare**

De textavsnitt som fokuserades i undervisningen varje vecka och utgjorde utgångspunkt för elevernas organiserande av stoff följdes under de flesta veckorna upp genom ett mindre läxprov, något som eleverna själva hade efterfrågat. Provskrivandet modelleras inte på samma sätt som antecknandet, men under ett par tillfällen ger läraren korta anvisningar om vad de ska tänka på när de skriver prov. Ett kort utdrag visas nedan.

*L: I vanlig ordning så är det så att man behöver låtsas att den som läser era svar inte kan nånting om Vasatiden. Okej. Så man kan inte bara skriva lite halvdana svar man måste så att liksom även om man inte kan nånting så förstår man vad ni har skrivit. Okej? Jag tror att nästan alla kommer kunna alla svaren på frågorna. Är ni redo? Mm. Då kör vi.*

Läraren poängterar hur eleverna ”behöver låtsas att den som läser [svaren] inte kan nånting om Vasatiden”. Medan läraren i modelleringen av anteckningarna upprepade gånger underströk hur texterna enbart var till för eleverna själva och inte skulle läsas av någon annan fäster hon nu uppmärksamheten vid hur eleverna behöver vända sig till en tänkt mottagare. Med andra ord ska eleverna inte bara skriva för att lagra och utveckla kunskap utan också för att interagera. I instruktionen skiljer läraren således mellan

tankeskrivande och presentationsskrivande. Läraren ger dock inga anvisningar om vilka skrivhandlingar eleverna kan behöva använda sig av, till exempel att berätta eller förklara. Sådana implicita förväntningar finns dock eftersom eleverna i frågorna uppmanas att återge händelseförlopp (t.ex. ”Vad hände under Stockholms blodbad”), ge skäl för varför någonting hände (”Varför satt Gustav Vasa i fängelse i Danmark”) eller redogöra för innebörden i något begrepp (”Vad menas med att Gustav Vasa införde arvrike i Sverige”). Frågor som dessa kan kopplas till historiskt betydelsefulla händelser och historiska samband (orsak och verkan, kontinuitet och förändring) som en del av ett historiskt tänkande. De handlar i hög grad om att reproducera information i textmaterialet. Det finns även öppnare typer av provfrågor som ger utrymme för mer utforskande och föreställande skrivhandlingar, såsom ”Vad tror ni det var för straff Sten och Kristina slapp” samt ”Vad menas med att Kristian II invaderar Sverige? Hur gick det till tror du?”.

I kommunikationen kring skrivandet undrar en elev hur öppnare typer av frågor ska kunna bedömas. När eleven vill stämna av att man inte kan få fel på en fråga ”där man ska tro” svarar läraren att man ”absolut inte” kan få fel. Sedan reserverar hon sig och ger ett för det historiska sammanhanget orimligt exempel: att invasionen sker med rymdskepp och laser. Hon tydliggör därmed att eleverna förväntas anlägga ett för den aktuella historiska perioden relevant perspektiv när de svarar på öppnare frågor (Seixas & Morton, 2013).

När en annan elev frågar om de får använda anteckningarna vid proven svarar läraren tvekande eftersom hon menar att eleverna då kan frestas att ”skriva jättemånga detaljer”, någon som skulle strida mot tidigare uppmaningar om att skriva kortfattat. Dessa samtal i anslutning till provskrivandet kan tolkas som att läraren och eleverna behöver hantera ett nytt inslag i ämnesundervisningen – att lagra stoff genom anteckningar – i relation till en etablerad provskrivkultur: läraren behöver kunna kontrollera elevernas kunskaper vilket kan sättas på spel av öppna frågor och elevers tillgång till hjälpmedel såsom anteckningar.

### **Skrivande utifrån bilder för att utforska, föreställa sig och delta i samtal**

I en aktivitet där eleverna skriver om bilder som anknyter till det aktuella ämnet, realiserar en form av skrivande som riktar sig mot andra syften än att lagra kunskap. Momentet inleder textarbetet varje vecka, och föregår alltså det kunskapslagrande som har analyserats ovan. När läraren först presenterar momentet för eleverna använder hon sig av ett kopierat arbetsblad, *OUI för lågstadiet*, från Adrienne Gears strategier för att läsa faktatexter (se Gear, 2015, s. 107; Natur & Kultur, n.d.). Övningen går ut på att eleverna klistrar in den aktuella bilden på ett arbetsblad och sedan skriver vad de ”observerar”, ”undrar” och ”infererar” utifrån densamma. Skrivandet stöttas av olika ”börjor” på arbetsbladet: ”Jag ser ...”, ”Jag undrar ...” och ”Kanske ...”. Nedan visas ett exempel på hur en elev hade fyllt i arbetsbladet (Bild 6).



BILD 6

Arbetsblad

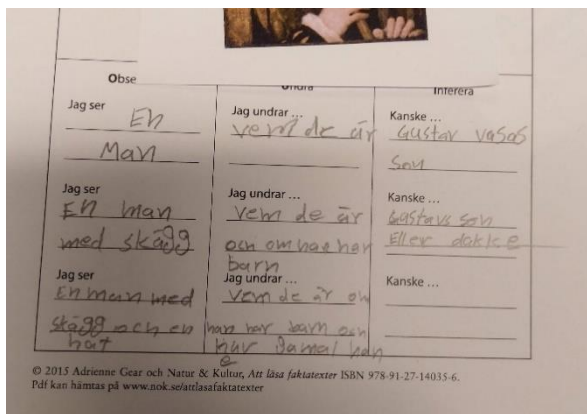
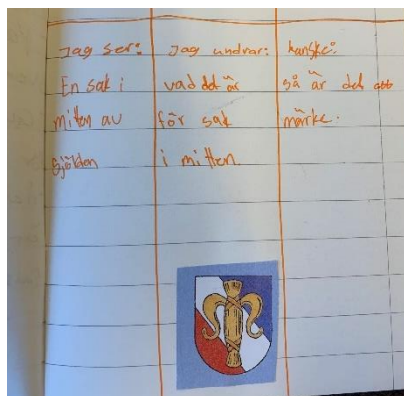


BILD 7

Anteckningsbok



Under veckorna efter att momentet introducerats följde eleverna arbetsbladets struktur men skrev istället direkt i sina anteckningsböcker med bilderna inklistrade på ena sidan av uppslaget (Bild 7).

Nedan visas hur läraren leder ett helklassamtal om den första bilden, ett känt porträtt av Willem Boy av Kristian II som representeras i det textmaterial som eleverna ska läsa.

L: Vad ser vi för nånting på den här bilden då? En man, precis. Då skriver man det. Nånting mer? Vad mer ser vi på bilden? Irem?

Irem: En hatt.

L: En hatt ja. Precis. Hah, vad mer ser vi på bilden? Stefan?

Stefan: En kapp.

L: En kapp. Ja. Det är tre saker. Man får skriva mer också om man vill. Man får kluddra hur som helst på den här. Hah, sen ska man skriva lite olika saker som man **undrar** om den här bilden. Är det nån som kan ge ett exempel på vad ni undrar när ni tittar på den här bilden? Vilda?

Vilda: Vem det är.

L: Ja, vem det är ja. Man blir jättenyfiken. Nånting mer? Mm.

E: Var han är.

L: Var han är. Ja. Precis.

E: Är det där en måne eller krona?

L: Ja, den frågan kan man ju också ställa. Är det en måne eller en krona han har i hatten? Eller hur?

E: Vilket år han levde.

L: Precis. Vilket år han levde.

E: Var det där 1313 längst upp står.

L: Vad sa du vad var det där?

E: Det där 1313 längst upp.

E: Femton.

L: Är det 1315 eller 1515, det är frågan. Det får vi ta reda på. Loka?

Loka: Om han var rik eller fattig.

L: Om han var rik eller fattig ja.

E: Vem som målade den här bilden.

L: Vem som målade. Massor med intressanta frågor. Hah. Sen i tredje kolumnen här så står det **kanske**. Och här ska man skriva saker som man kanske tror om den här bilden. Kanske var han en kung eller kanske var han en målare eller kanske var han på gott humör för han hade precis köpt en päls. Eller kanske var han en grym härskare som snart skulle avrätta alla sina undersåtar i slottet. Eller vad det nu kan vara. Den får man liksom fantisera ihop när man tittar på bilden. /.../ Nu håller ni ju på med Vasatiden så man får ju ta med det liksom när man funderar. Antagligen så är ju den här personen ifrån Vasatiden och inte från nutiden. Till exempel.

I linje med den stödstruktur som ges för skrivandet på arbetsbladet frågar läraren vad eleverna ser, undrar och vad de "kanske tror". Frågan om vad eleverna ser lämnas därhän tämligen fort medan större utrymme ägnas åt vad de infererar. På motsvarande sätt riktas uppmärksamheten mot vilka inferenser eleverna gör i samtalen om de bilder som anknyter till textmaterialet. Frågorna om vad eleverna undrar och "kanske tror" ger dem utrymme att bidra till samtalens innehåll. Lärarens sätt att formulera sig visar hur hon söker stimulera eleverna till att delta i öppna samtal: "Man blir jättenyfiken", "den frågan kan man också ställa", "det får vi ta reda på", "massor med intressanta frågor". Samtidigt uppmanar hon dem att ha arbetet med Vasatiden i åtanke. I den här typen av gemensamt utforskande uppmuntras eleverna till skrivhandlingen att konstruera textvärldar genom att använda Vasatiden för att anlägga ett historiskt perspektiv.

Från att ha introducerat arbetet med ett nytt ämne genom skrivande till bilder med därpå följande samtal, som beskrivits ovan, övergår läraren efterhand till att följa upp elevernas skrivande på liknande sätt, genom samtal om vad de undrar och kanske tror. Nedan visas ett kort utdrag från ett samtal om Gustav Vasas vapensköld (se bild 6).

E: Jag ser hår och mustasch i mitten på skölden. FLERA SKRATTAR

L: Ja skulle man ju kunna säga. Okej. Då ska vi se här. /.../Vilda vad undrar du?

Vilda: Vad de gula grejorna i mitten är för nånting.

L: Ja. Det kan man verkligen undra. /.../ Är det nån som har ett förslag på vad det skulle kunna vara där i mitten? Anders?

Anders: En sköld eller ett svärd. Ett svärd när man håller det på andra hållet och sen sköld när man håller så.

L: Ja kanske.

Samtalet kretsar i hög grad kring vad som avbildas i mitten av vapenskölden. Läraren förklarar senare innebörden av *stormvase*, men i detta läge är samtalet öppet och utforskande. Andra förslag som läraren tar emot är att det liknar en kvast eller en halmbock. I samtal om samma bild med den andra elevgruppen lades fokus på de olika färgerna på vapenskölden.

L: Vad tror ni dom här färgerna är för nånting då? Som inte är svenska flaggan liksom? Vad tror Alexander?

Alexander: Franska flaggan.

L: Du tror att det är franska flaggan. Varför skulle den sitta på en svensk vapensköld i så fall? Om du får gissa liksom. Jag tycker att det är en bra gissning men.

Alexander: Gustav Vasa är ifrån Frankrike.

L: Det skulle kunna vara nånting sånt. Bra tänkt. Vad tror [ohörbart namn]?

E: Jag tror att /.../ en av hans fruar var från Frankrike /.../ [svårhörbart]

L: Aha! Just det, att det var en av hans fruar som var från Frankrike. Det är också en jättebra gissning.

Läraren följer upp elevernas förslag på vad färgerna representerar genom att be om motiveringar och berömma deras gissningar. I linje med hennes tidigare genomgång tycks prioriteringen vara att eleverna ska delge varandra sina tankar och funderingar som är rimliga utifrån deras nyvunna kunskaper i ämnet, utan krav på att reproducera ett givet kunskapsstoff. Detta bär återigen tydliga drag av kommunikativt handlande.

Två exempel på elevernas skrivande utifrån bilderna visas nedan (Bild 8 och 9).

BILD 8

Ala skriver om vapensköld

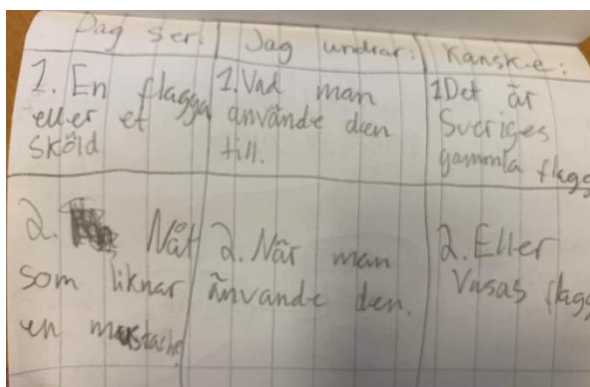
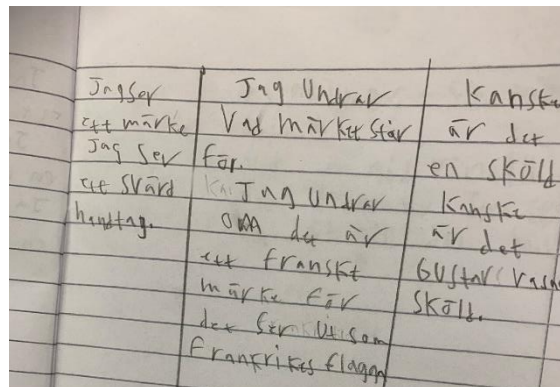


BILD 9

Joel skriver om vapensköld



Eleverna reproducerar layouten på arbetsbladet i sina skrivböcker (jfr ovan). Skrivandet fungerar här som ett underlag för att delta i helklassamtal av den typ som visats ovan, där eleverna framför tankar om exempelvis vad föremålet i mitten på vapenskölden är och vad färgerna kan betyda. Detta kan ses som ett svagt inramat sätt att positionera eleverna att inta ett historiskt perspektiv.

Vid några tillfällen under dessa samtal uppmärksammar läraren eleverna på hur bilderna reflekterar den aktuella tidsperioden. Nedanstående utdrag är exempel från ett sådant tillfälle, senare under arbetsområdet med fokus på Dackefejden, där läraren visar en bild som är hämtad från internet.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Se t.ex. <https://varldenshistoria.se/krig/revolution/nils-dacke-ledde-upproret-mot-gustav-vasa>

L: *Vad är det i den här bilden som gör att man tror att den är från förr i tiden?  
Att den inte är modern liksom? Anders?*

Anders: *Den har inga färger.*

L: *Den har inga färger. Okej men även om den hade haft färger så skulle man  
ändå tro att den var från förr i tiden. Vad tror Pahal?*

Pahal: *Som har sån förritidskläder*

L: *Ja, till exempel?*

Pahal: *Alltså som är gjorda av typ djur och typ sånt. Inte som kläderna nu.*

L: *Nej. Kan du ge nåt exempel på nåt som **du** tänker så här det här skulle  
ingen ta på sig nu.*

Pahal: *Eh den där vita tröjan.*

E: *Ja precis. Typ som nån slags klänning nästan med ett bälte i midjan. Det  
skulle ja vara **jätteovanligt** om man kom med det nu. /.../*

E: *Och vapnen.*

L: *Och vapnen jag. Är det moderna vapen? Nej det är det ju inte eller hur?  
Vad är det för vapen dom har här?*

E: *Svärden.*

L: *Svärd. Vad hette det här då? HÅLLER UPP BILD OCH PEKAR PÅ ETT  
ARMBORST*

E: *Pilbåge.*

L: *Nej det **hette** ju inte pilbåge. Det hette inte Vilda vad hette det?*

Vilda: *Ett armborst.*

L: *Armborst ja.*

Läraren har tidigare bekräftat att bilden är ”från Vasatiden” och ber om förslag på vad det är hos bilden som visar att den är från förr i tiden. Hon tar emot förslag som rör de kläder och vapen som avbildas. Det avslutande klargörandet om att det är ett armborst och inte en pilbåge som avbildas syftar tillbaka på ett tidigare samtal om just detta vapen. Det öppna samtalet om tidstypiska kläder och vapen (”armborst”) tycks återigen rikta sig mot att inta ett historiskt perspektiv. Något som saknas är ett mer kritiskt samtal kring hur bilden fungerar som källa till historisk kunskap, som ett led i att utveckla ett historiskt tänkande genom att granska bevis (Seixas & Morton, 2013, Virta, 2007). Lärarens kommentar om att den moderna tolkningen av Dackefejden ”är från förr i tiden” framstår istället som naturaliserande.

Mot slutet av arbetsområdet berömmar läraren eleverna för att de bidrar med tankar om bilderna som stämmer väl överens med vad de tidigare har läst om Vasatiden. Ett senare samtal kretsar kring en bild från ett kopierat läromedel (Grauers, 2000) med anknytning till Klockupproret som visar en bister Gustav Vasas som står på en plattform och pekar mot åhörare. Läraren uppmanar eleven att gissa Gustav Vasas ärende i den situation som avbildas ”med tanke på vad vi har läst och så”. Förslag om att Gustav

Vasa ”skriker för att fråga om Dalkarlarna” och att åhörarna ”inte har betalat skatt” bekräftas positivt av läraren som lyfter fram att förslagen är ”relevanta ... med tanke på vad vi redan *kan* om Vasatiden”. Läraren uppmuntrar således elevernas försök att ta en central historisk aktörs perspektiv genom att använda sin empatiska förmåga (jf Seixas & Morton, 2013). Som tidigare handlar den muntliga förhandlingen inte om att fastställa korrekta fakta, utan om att under mer öppna former formulera tankar kring Vasatiden som dock grundar sig i tidigare förvärvade kunskaper.

Det skrivande som samtalet baserar sig på tycks, utifrån lärarens sätt att leda undervisningen, rikta sig mot flera syften. Till skillnad från antecknandet fungerar skrivandet i hög grad som en utgångspunkt för att interagera genom att delta i den muntliga klassrumskommunikationen. Det visar sig både genom själva samtalen samt utifrån det faktum att läraren aldrig ber eleverna återvända till vad de har skrivit om bilderna. Både skrivhandlingarna och samtalen tycks vara inriktade mot att utforska och föreställa sig Vasatiden snarare än att organisera stoff. Beträffande skrivandets inramning framstår det som mycket starkt inramat gällande form: för att delta på det förväntade sättet måste eleverna formulera korta utsagor om vad de observerar, undrar och infererar. Däremot har de, åtminstone till en början, stort utrymme när det gäller det innehåll de vill kommunicera utifrån bilderna, vilket i förhållande till det stofforganiserande som har belysts tidigare ger större möjlighet till kreativt utforskande. Den starkare inramningen i samtalet om tidstypiska aspekter i bilderna syftar till en gemensam utveckling av kunskap utifrån redan förvärvade kunskaper, vilket också bär drag av kommunikativt handlande.

## Diskussion och slutsatser

I denna artikel har vi, utifrån analys av klassrumssamtal och ämnesrelaterade texter, utforskat vilka syften och mål som kan skönjas med det skrivande som förekommer under ett arbetsområde i historia samt vilka möjligheter som skapas för eleverna att använda skrivande som en resurs i ämneslärandet. De skrivpraktiker vi har synliggjort har flera påtagliga likheter med de som lyfts fram i tidigare forskning (t.ex. Lindh, 2019; Staf, 2019): Skrivandet riktar sig främst mot att lagra kunskap samtidigt som kursplanens förväntningar på mer utvecklade former av skrivhandlingar, såsom att reflektera och övertyga, inte förbereds i undervisningen annat än genom att skrivandet används som ett underlag för en reflekterande muntlig förhandling (se även Lindh, 2019). Istället framskyntar förväntningar på ett mer utvecklat skrivande, kopplade till kunskaper om orsak och verkan samt kontinuitet och förändring, först i vissa av de frågor läraren formulerar i de skriftliga proven samt i de mer generella resonemangen som förs inför proven om att eleverna behövde anpassa sig till en mottagare. En viktig skillnad i förhållande till tidigare forskning är dock att det tankeskrivande som förekommer för att lagra kunskap var ett synligt och, för eleverna, obligatoriskt inslag i undervisningen. Här ser vi en balans mellan stark och svag inramning, med en lärare som explicit visar olika sätt att anteckna samtidigt som eleverna ges utrymme att fritt välja det sätt som passar dem bäst. Till skillnad från i Lindh (2019) utgör antecknandet

här en synlig del i ett strukturerat textarbete, där läraren inte tar elevernas förmåga att organisera stoff genom anteckningar för given utan tillför stödstrukturer.

Analysen har härvidlag visat hur de alternativt läraren modellerade skapar olika förutsättningar för att bearbeta kronologiska händelseförlopp och förstå Vasatidens historiska betydelse. De skrivpraktiker läraren involverar eleverna i riktar sig dock inte mot att utveckla andra betydelsefulla dimensioner av historiskt tänkande, såsom om etiska aspekter med konsekvens för livet idag, källkritik och mer övergripande aspekter rörande kontinuitet och förändring samt orsak och verkan. Lärarens ämneskunskap och förmåga att etablera skrivpraktiker i relation till utveckling av förmågor och kunskaper centrala i historieämnets instruerande diskurs framstår som en springande punkt, liksom elevernas exponering för ett utmanande och varierat textmaterial (se t.ex. Fitzgerald, 2019; Samuelsson & Wendell, 2016; Walldén, 2020a).

En form av skrivande som, till skillnad från antecknandet, främst har rollen att förbereda deltagande i klassrumssamtal är elevernas skrivande utifrån bilder med anknytning till textmaterialet. Eleverna involveras i utforskande och föreställande skrivhandlingar med syftet att delta i dialog och skapa en gemensam förståelse för de textvärldar de träder in i under arbetet med Vasatiden. I dessa samtal om bilderna finns det ett större utrymme för kommunikativt handlande som även kan kopplas till en gemensam utveckling av kunskap med fokus på att förvärva ett historiskt perspektiv. Antecknandet utifrån textmaterialet, däremot, ramar in med tydliga strategiska motiv som dock sträckte sig betydligt längre än det aktuella arbetsområdet: eleverna skulle inte bara förbereda sig inför prov utan lära sig att lagra kunskap som förberedelse inför den mer textrika undervisning de möter på högstadiet. Antecknandet relaterar därmed starkt till en reglerande diskurs innefattande allmänna förväntningar på elevernas beteenden och legitima deltagande i undervisning. Även i arbetet med att lagra kunskap har vi dock kunnat visa inslag av kommunikativt handlande, genom hur läraren och eleverna i öppen dialog sökte en gemensam förståelse för detta skrivande som en resurs för att på olika sätt organisera stoff från historieämnets texter samt skrivandets relation till en etablerad provskrivkultur.

De textnära och socialsemiotiskt underbyggda analyserna av skrivandet har synliggjort betydelsefulla aspekter av hur en lärare sökte stödja elevernas tankeskrivande, vilket ger ett bidrag till den tidigare forskningen om skrivande i SO som i högre grad har inriktat sig mot presentationsskrivande (t.ex. Staf, 2019; Staf & Nord, 2018). Analyserna har bland annat visat hur olika framställningsformer för att organisera stoff svarar upp mot strukturerande principer för de texter som antecknandet baserar sig på. I den kommunikativa förhandlingen med eleverna kring skrivandet är det påtagligt att läraren söker uppmärksamma dem på användning av olika affordanser med anpassning till de lästa texternas struktur. Det innefattade exempelvis att använda layout för att tematiskt organisera centralt och perifert innehåll i en text som ger översiktlig information om Vasatiden, genom vad läraren kallar en vanlig tankekarta, samt att använda pilar och bubblor som visuella resurser för att åskådliggöra ett kronologiskt eller kausalt förlopp. Med ett mer utvecklat metaspråk för att beskriva visuell design och olika framställningsformers affordanser hade den gemensamma förståelsen av skrivandet som en resurs för ämneslärandet kunnat fördjupas. Medan de

verbalspråkliga utmaningarna i historieämnet är väl kartlagda har föreliggande studie visat nödvändigheten av att utgå från ett vidgat textbegrepp samt från en vidare socialsemiotisk, snarare än strikt verbalspråklig, förståelse för det skrivande som förekommer i SO.

Sättet att organisera stoff kan antas ha betydelse för den förståelse elever utvecklar för historiska skeenden. Precis som den lärandeväg som har beskrivits gällande historieämnets genrer borde det finnas en progression i sättet att använda sig av tankeskrivande för att utveckla ett historiskt tänkande. En möjlig riktning för fortsatt forskning är att belysa sätt att organisera stoff, genom tankeskrivande, som i högre grad öppnar upp mot det källkritiska förhållningssätt som är centralt för lärande i historieämnet. Det finns utsikter att kombinera stofforganiserande skrivhandlingar med jämförande, diskuterande och reflekterande skrivhandlingar samt applicera dessa på texter från samtliga delar av lärandevägen, inklusive sådana enkla, kronologiskt uppbyggda texter som utgör grunden för delar av undervisningen i föreliggande studie. Det finns också anledning att utifrån elevtexter mer detaljerat analysera relationen mellan presentations- och tankeskrivande.

## Referenser

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Applebee, A. N. (1980). *A study of writing in the secondary school*. Final Report. National Council of Teachers of English, Urbana, IL.

Applebee, A. N., & Langer, J. Aa (2013). *Writing instruction that works: proven methods for middle and high school classrooms*. New York: Teachers College Press.

Berge, K-L. (1988). *Skolestilen som genre: med påtvungen penn*. Landslaget for norskundervisning. Oslo: LNU/Cappelen.

Berge, K-L, Evensen, L. S. & Thygesen, R. (2016). The wheel of writing: a model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *The Curriculum Journal*, 27(2), ss. 172–189 doi:10.1080/09585176.2015.1129980

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. rev. uppl. Oxford; Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

Bezemer, J. & Kress, G. (2016). *Multimodality, learning and communication: a social semiotic frame*. London: Routledge.

Carlgren, I. (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Göteborg: Daidalos.

Christensen, T. S., Frydensbjerg Elf, N. & Krogh, E. (red.) (2014) *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Clio (2020). Clio Historia Mellanstadiet.

Vasatiden. [https://portals.clio.me/se/historia/4-6/planering/show-unitplan/?unit\\_plan=b18d7d90-62ac-40ef-8f62-0c2ddc61c718&cHash=c75428356900f3a03b66fd89b53d7a1d](https://portals.clio.me/se/historia/4-6/planering/show-unitplan/?unit_plan=b18d7d90-62ac-40ef-8f62-0c2ddc61c718&cHash=c75428356900f3a03b66fd89b53d7a1d)

Coffin, C. (1997). Construing and giving value to the past: an investigation into secondary school history, I: Christie, F. & Martin, J. R. (red.) *Genre and institutions: social processes in the workplace and schools*, London: Continuum, ss. 196–230.

Duquette, C. (2015). Relating historical consciousness to historical thinking through assessment. I: Ercikan, K. & Seixas, P. *New directions in assessing historical thinking*, New York: Routledge, ss. 51–63.

Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. (2011). *Skriva för att lära: skrivande i högre utbildning*. Lund: Studentlitteratur.

Edling, A. (2006). *Abstraction and authority in textbooks: the textual paths towards specialized language*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.

Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber ekonomi.

Fitzgerald, J. C. (2019). Teaching the reasons why: an analysis of causation in history textbooks and historical primary source documents, *Universal Journal of Educational Research*, 7(4), ss. 1027–1036. doi:10.13189/ujer.2019.070414

Folkeryd, J. & af Geijerstam, Å. (2019). Formal and informal metalanguage in primary teachers' talk about informational student texts. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(3).  
doi: 10.23865/njlr.v5.2020

Freebody, P. & Luke, A. (1990). 'Literacies' programs: debates and demands in cultural context, *Prospect: An Australian Journal of TESOL*, 5(3), ss. 7–15.

Gear, A. (2008/2015). *Att läsa faktatexter: undervisning i kritisk och reflekterande läsning*. Stockholm: Natur & Kultur.

af Geijerstam, Å. (2006). *Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.

Grauers, K. (2000). *Så var det förr: Vasatiden*. Malmö: Gleerups.

Habermas, J. (1995). *Kommunikativt handlande: texter om språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos.

Holmberg, P. (2013). Att skriva förklarande text: text som deltagande i praktiker och aktiviteter. I Hållsten, S. Rehnberg, H. S. & Wojahn, D. (red.) *Text, kontext och betydelse: sex nordiska studier i systemisk-funktionell lingvistik*. Huddinge: Södertörns högskola, ss. 53–72.

Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.



- Kress, G. (2014). What is mode? I Jewitt, C. (red.) *The Routledge handbook of multimodal analysis* (2 ed). London: Routledge, ss. 60–75
- Kress, G. & van Leuween, T. (1996/2006). *Reading images: the grammar of visual design*. New York: Routledge.
- Körner, G. (1999). *Puls Historia 4-6 Från vikingarna till Gustav III*. 1 uppl. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lemke, J. L. (1989). *Using language in the classroom*. 2. uppl. Oxford: Oxford University Press.
- Liberg, C. (2009). Skrivande i olika ämnen. Lärares textkompetens. I Lorentzen Trøite, R. & Smidt, J. (red.) *Det nödvändiga skrivandet. Om att skriva i förskolan och skolans alla ämnen*. Stockholm: Liber, ss. 57–67.
- Lindh, C. (2019). *I skrivandets spår: elever skriver i SO*. Diss. Malmö: Malmö universitet.
- Lundahl, C., & Hultén, M. (2018). Betyg och bedömning i en marknadsutsatt skola. I Dahlstedt, M. & Fejes, A. (red) *Skolan, marknaden och framtiden*. Lund: Studentlitteratur, ss. 261–280
- Långström, S. & Virta, A. (2016). *Samhällskunskapsdidaktik: för utbildning i demokrati och samhällsvetenskapligt tänkande*. Lund: Studentlitteratur.
- Macken-Horarik, M. (1996). Literacy and learning across the curriculum: towards a model of register for secondary school teachers. I Hasan, R. & Williams, G. (red.), *Literacy in society*. Harlow: Addison Wesley Longman Limited, ss. 232–278.
- Martin, J. R. & Rose, David (2007). *Working with discourse: meaning beyond the clause*. London: Continuum.
- Martin, J. R. & Rose, David (2008). *Genre relations: mapping culture*. London: Equinox.
- Monte-Sano, C., De La Paz, S., & Felton, M. (2014). Implementing a disciplinary literacy curriculum for US history: learning from expert middle school teachers in diverse classrooms. *Journal of Curriculum Studies*, 45(4), 540–575.  
doi:10.1177/1086296X12450445
- Norrby, C. (2014). *Samtalsanalys: så gör vi när vi pratar med varandra*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Ohrem Bakke, J. (2019). *Skriveforløpets dramaturgi: å iscenesette et skriveoppdrag*. Diss. Horten: Universitetet i Sørøst-Norge.
- Olvegård, L. (2014). *Herravälde. Är det bara killar eller? Andraspråksläsare möter lärobokstexter i historia för gymnasieskolan*. Diss. Göteborgs universitet Institutionen för svenska språket.

Ongstad, S. (2012). Fra kunnskap, via kontekst, kjerne og komparasjon til kommunikasjon. En fagdidaktisk utviklingslinje? *Nordidactica-Journal of Humanities and Social Science Education* 2012(1), ss. 1–25.

Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Sheffield: Equinox.

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. doi: 10.1080/09585176.2016.1195275

Sellgren, M. (2011). *Den dubbla uppgiften: tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO*. Lic-avh. Stockholm: Stockholms universitet.

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*, 12(1), 7–18. doi: 10.1097/TLD.0b013e318244557a

Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: rethinking content area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40–60. doi: 10.17763/haer.78.1.v62444321p602101

Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet*. Reviderad 2019. Stockholm: Norstedts juridik.

Smidt, J. (2010). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse – fra beskrivelser til utvikling. I Smidt J. (red.) *Skriving i alle fag–innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag, ss. 11–35.

Staf, S., & Nord, A. (2018). Geografi- og historieämnenas literacy på prov: en kritisk analys av literacyförväntningarna i två nationella prov för samhällsorienterande ämnen för årskurs 9. I Wojahn, D., Seiler Brylla, C. & Westberg, G. (red.) *Kritiska text- och diskursstudier*. Huddinge: Södertörns Högskola, ss. 217–239.

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

Virta, A (2007) Historical literacy: thinking, reading and understanding history. *Journal of research in teacher education*, 14(4), 11–25.

Walldén, R. (2019a). *Genom genrens lins: pedagogisk kommunikation i tidigare skolor*. Diss. Malmö: Malmö universitet.

Walldén, R. (2019b). Genrekunskaper som ett led i läsförståelsearbetet: textsamtal i årskurs 1 och 6. *Forskning om undervisning & lärande*, 7(2), 95–110.

Walldén, R. (2020a). "It was that Trolle thing" Negotiating history in grade 6: a matter of teachers' text choice. *Linguistics and education*, 60. doi:10.1016/j.linged.2020.100884

Walldén, R. (2020b). Envisioning history: shaping literacy practices in the teaching of the early modern period in grade 6. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20. doi:10.17239/L1ESLL-2020.20.01.17

Wendell, J. (2020). *Teaching and learning historical explanation: teacher and student cases from lower and upper secondary history*. Diss. Karlstad: Karlstad universitet.