



Vad är viktig historia?

Att utforska, problematisera, utveckla och
synliggöra tankeredskapet historisk signifikans

Cathrine Sjölund Åhsberg



Vad är viktig historia?

Vad är viktig historia?

Att utforska, problematisera, utveckla och synliggöra
tankeredskapet historisk signifikans

Cathrine Sjölund Åhsberg



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

© CATHRINE SJÖLUND ÅHSBERG, 2025

ISBN 978-91-7963-221-2 (tryckt)

ISBN 978-91-7963-222-9 (pdf)

ISSN 0436-1121

Redaktör: Pia Williams

Publikationen finns även i fulltext på:

<http://hdl.handle.net/2077/86055>

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

Omslag:

Signifikant lokal historia? Planket kring Västlänken Haga utanför Pedagogen pryds av verket *A Gate to the World* – en tidslinje över Göteborgs historia från stenåldern till idag, skapad av Institut for Urban Kunst. Publicerad med tillstånd av Trafikverket.

Foto: Cathrine Sjölund Åhsberg

Tryck:

Stema Specialtryck AB, Borås, 2025



Abstract

Title: What is important history? – Exploring, problematizing, developing, and bringing historical significance in to focus
Author: Cathrine Sjölund Åhsberg
Language: Swedish with an English summary
ISBN: 978-91-7963-221-2 (tryckt)
ISBN: 978-91-7963-222-9 (pdf)
ISSN: 0436-1121
Keywords: Historical significance, historical thinking, history didactics, historical empathy, epistemic dimensions, ethical significance

Understanding students' perspectives on historical significance offers valuable insights into their historical thinking. Despite this, the historical thinking concept *historical significance* remains underexplored within Swedish history education research. In response, this compilation thesis aims to explore, problematize, develop, and bring historical significance in to focus from both theoretical and empirical perspectives. The first two articles focus on the research field and its theoretical development. A systematic narrative review (Article 1) explores international research, showing a growth in regard to the number of publications, methodological diversity, and geographical spread. It also identifies knowledge gaps, such as the underrepresentation of certain perspectives. A theory synthesis (Article 2) provides an overview of existing frameworks and criteria for historical significance, and introduces new concepts for analyzing their epistemic dimensions. It also highlights theoretical gaps where empirical insights have yet to be conceptualized. The third and fourth articles were based on focus-group discussions with middle-school students. Article 3 identifies three patterns and two conflicting narratives about Swedish history used by students in their discussions about historical significance. The students' reflections challenged the applied analytical framework (Lévesque, 2005, 2008), prompting the introduction of two tentative criteria, ethical and affective significance, to describe and frame students' perspectives. Article 4 further defines these criteria through an analysis in relation to a framework for historical empathy (Karn, 2023). The addition of an ethical dimension to the other aspects of historical significance is a key contribution of this thesis. Together, the four articles contribute to rethinking and expanding the theoretical discussion on historical significance. The students' narratives reveal

which histories they perceive as being emphasized or omitted in school, often drawing attention to ethically charged contemporary events and personally relevant topics. The findings demonstrate that middle-school students critically reflect on these significant histories, indicating a form of action readiness to further develop their knowledge. The thesis argues that the boundaries of historical significance are continually being redefined and suggests that future research should expand on alternative perspectives, especially minority perspectives, to better expose power dynamics within national narratives and curricular content. Finally, the study underlines the potential of historical significance as a didactic tool for encouraging more critical and disciplinary approaches in Swedish history education.

Förord

Det har varit en lång och vindlande väg fram till färdig avhandling och den hade inte kunnat skrivas utan stöttning av en mängd olika kompetenta personer. Tack till alla er som har gjort det möjligt för mig att ta mig hela vägen över mållinjen. För det första: tack till de skolor och elever som ställde upp och lät mig få höra hur ni tänker kring viktig historia- utan er ingen avhandling! För det andra tack till mina handledare professor Olof Franck och doktor Anna-Lena Lilliestam som från dag ett trott på mitt doktorandprojekt, motiverat mig när museiprojektet föll och bistått med kritiska diskussioner så att avhandlingen tagit nya och bättre vägar framåt. För det tredje: tack till engagerade och inspirerande diskutanter på planerings-, mitt-, och slutseminarier: professor Martin Stolare, docent Anders Persson och professor Niklas Ammert. Era engagerade läsningar har varit givande, tankvärda och bidragit på avgörande sätt för att ta projektet vidare. Stort tack också till alla i SO-didaktiska seminariet som bidragit till värdefulla diskussioner kring artikelutkast och delar av avhandlingstext under olika skeden av projektet, tack speciellt till Mattias Börjesson, Annika Lilja, Christina Osbeck, Malin Dahlström och Klas Andersson för givande och insiktsfulla läsningar. Under sluttampen har andra noggranna läsare och bildfixare också hjälpt till, tack Linus Bylund, Carina Holmqvist Lidh, Kajsa Holm, Kristian Lindström och Anders Nersäter.

På IDPP och speciellt på SO-avdelningen finns så många att tacka...peppande, snälla men också skarpa kollegor som har diskuterat, läst och gjort arbetet bättre. Ni har också gjort hela doktorandtiden till en trevlig och otroligt givande tid- tack för möjligheten att få ta del av allas olika kunskaper som jag tar med mig framåt, både i undervisning och forskning. Ingen nämnd, ingen glömd. Tack till de på institutionen som mer specifikt följt upp och sett till att doktorandutbildningen fortlopt som den ska, viceprefekter Angelika Kullberg, Sylvana Sofkova Hashemi, Anna Lyngfeldt, Eva Nyberg, Jonas Emanuelsson, Benjamin Knutsson och Catarina Player-Koro, och tack också till er som fått det hela att administrativt fungera: Kristina Sörensen, Rebecca Hall Namanzi och Katarina Grönbäck. Här går ett speciellt stort thank you till Catherine Machale Gunnarsson som skarpsinnigt läst, frågat och hela tiden utmanat så att den engelska texten blivit betydligt bättre än vad jag trodde var möjligt. Ytterligare ett stort speciellt tack går också till bibliotekarie Thomas Palmqvist på UB som med oändligt tålamod guidat mig genom litteraturöversiktens alla vinklar och vrår. Tack också till Hvitfeldska stiftelsen för stipendiet som möjliggjort avhandlingens färdigställande.

Doktorandrummet, och då framför allt alla härliga doktorandkollegor i rummet, tack för en fin gemenskap där vi lyft varandra framåt. Speciellt tack till mina doktorandresekamrater Jessica Rahm och Linus Bylund: oförglömliga minnen med tappad axel på grekisk motorväg och människosmuggling i lok på väg hem från historiedidaktisk konferens i Amsterdam. Vem har sagt att historiedidaktik är tråkigt? Det samma gäller Bamseklubben...grymt att få göra den här resan tillsammans med er fellow-doktorandkollegor i historiedidaktik. Tack för givande historiedidaktiska diskussioner, tack för digitala fikor och högst analoga pubträffar. Ni var ett ljus i datorn under Coronamörkret.

För att kunna fortsätta tro och hålla tempot och skrivglädjen uppe krävs ett gäng andra människor utanför akademien som både peppat, diskuterat men kanske framför allt bara gjort doktorandlivet mer uthärdligt. Avstämning varje fredag kring livet och skrivet i bastun har varit avgörande, tack alla kalenderflickor för bubbel och babbel, både med och utan bastu. Extra värdefullt, både under och efter Coronan, har coachande och livsberikande springrundor varit, tack igen Carina! Tjejträffar i Kungsbacka, träffar i lavendelfärg, och med team PP har livat upp stämningen, tillsammans med vinprovningar av alla de slag, vägvinnande träffar med quizlaget och återkommande släktträffar på Dyrön med tillhörande viktiga fotbollsmatcher mellan IFK och GÖIS. Hembygdsföreningen och deras lönnkrogar har sett till att jag ibland fått tänka på annat, och definitivt göra annat, än att stirra in i datorskärmen. Tack också ni båtpendlingskamrater som varje tidig morgon och sen eftermiddag med mycket kaffe, skvaller och intressanta diskussioner faktiskt gjorde varenda resa till jobbet meningsfull.

Och till sist- det har som sagt varit en utdragen och slingrande väg fram till färdig avhandling....med en intensiv långspurt. Mamma (och pappa), tack för att ni alltid funnits där och låtit mig gå mina egna omständliga vägar. Största tacket går till min kära familj som givit perspektiv, stått ut och aldrig tröttnat på mig när jag tagit upp hela matbordet med böcker och papper- ni har hjälpt till och läst, peppat och sett till att det finns så mycket annat roligt att fokusera på som....fotboll, tvätt, mysiga middagar, skidresor, studentmottagningar och annat familjehäng. Axel, Emil och Sixten, ni har blivit vuxna samtidigt som den här avhandlingen blivit till-hoppas resan ändå varit ok. Henke, det här hade inte gått utan dig på så många, många olika sätt. Tack för klokhet, kärlek och tålmod.

Styrsö, 28 april

Cathrine Sjölund Åhsberg

Innehåll

FÖRORD

1. INLEDNING OCH BAKGRUND.....	13
Historisk signifikans	13
Det osynliga tankeredskapet?.....	15
Två empiriska fokus	17
Historisk signifikans i ett bredare perspektiv	18
Syfte och frågeställningar.....	19
Avhandlingens disposition	19
Avhandlingens delstudier	20
2. TIDIGARE FORSKNING.....	21
Elevers resonemang om historisk signifikans.....	22
Studier i svensk kontext.....	25
Historiskt signifikant innehåll ur elevperspektiv.....	26
Historisk signifikans och nationella narrativ.....	29
Exempel på nationella narrativ	30
Nationella narrativ utifrån specifika grupper.....	32
Konceptioner av historisk signifikans.....	33
Analytiska, forskningsnära ramverk för historisk signifikans	33
Klassrumsnära ramverk för historisk signifikans.....	35
Historisk signifikans och historiskt tänkande i relation till etiska och affektiva dimensioner	37
Historisk signifikans i relation till en etisk dimension	38
Historiskt tänkande, etiska och affektiva dimensioner och historisk empati	38
Historisk signifikans utifrån lärar- och lärarstudenters perspektiv.....	43
Sammanfattande diskussion	44
3. HISTORIEDIDAKTISK TEORI	49
Historiedidaktisk inflygning	49
Historiskt tänkande.....	50
Viktiga begrepp i avhandlingen i relation till historiskt tänkande	51
Utveckling av olika perspektiv på historiskt tänkande.....	52
Historiemedvetande	55
Kritiska perspektiv på historiskt tänkande.....	56
Historisk signifikans	58

Historisk signifikans i relation till övriga tankeredskap	58
Historisk signifikans som begrepp i denna avhandling	59
Fyra centrala aspekter av historisk signifikans	61
Analytiskt ramverk för historisk signifikans	63
Varför detta analytiska ramverk?	68
Historisk positionering	68
Narrativa mallar	69
Epistemiska dimensioner av historisk signifikans	70
Historiedidaktisk och epistemisk positionering	72
4. METODER OCH MATERIAL	75
En avhandling, två fokus och fyra artiklar om historisk signifikans	75
Artikel 1	76
Metod	77
Material	77
Analysmetod	78
Artikel 2	79
Metod	79
Material	80
Analysmetod	80
Artikel 3	82
Metod	82
Material	83
Analys	90
Metodologiska överväganden	91
Artikel 4	93
Metod	93
Material	93
Analys	93
Avhandlingens kunskapsanspråk	94
Trovärdighet	94
Överförbarhet	96
Tillförlitlighet	98
Etiska överväganden	99

5. SAMMANFATTNING AV ARTIKLARNÄ	103
Artikel 1	103
Artikel 2	104
Artikel 3	106
Artikel 4	107
6. DISKUSSION	109
Kartläggning, tillämpning och problematisering av teoretiska ramverk inom historisk signifikans	109
Konceptuell kartläggning av ramverk för historisk signifikans	110
Tillämpning av ett ramverk för historisk signifikans	113
Elevens resonemang om signifikant historia: olika mönster och narrativ	114
Symbolisk historisk signifikans i relation till en officiell historia om Sverige som nation	114
Historisk relevans i relation till elevnära och aktuell historia	115
Mörka och tyst(ade) signifikanta histori(er) med etiska dimensioner	117
Två motstridiga nationella narrativ	119
Teoriutveckling i relation till historisk signifikans	123
Att tydliggöra objektiva, subjektiva och temporala dimensioner av historisk signifikans	123
Att (vidare)utveckla historisk signifikans med etisk och affektiv signifikans	125
Analytiskt ramverk för historisk empati	126
Avhandlingens kunskapsbidrag och vidare forskning	130
Kunskapsbidrag	130
Framåtblick och vidare forskning	132
Didaktiska implikationer	134
SUMMARY	139
LITTERATURLISTA	151
AVHANDLINGENS ARTIKLAR	165
BILAGOR	
Bilaga 1: Informationsbrev till rektor på skolorna	
Bilaga 2: Informationsbrev inklusive blankett för informerat samtycke till vårdnadshavare	
Bilaga 3: Informationsbrev inklusive blankett för informerat samtycke till elever	
Bilaga 4: Intervjuguide fokusgrupper	

Tabell- och figurförteckning

Tabell 1. Teoretiskt ramverk för historisk signifikans utifrån Lévesque (2005, 2008). Författarens sammanställning och översättning.....	64
Tabell 2. Artiklarnas syfte, material och metoder.	76
Tabell 3. Sökprocess i relation till databaser.	78
Tabell 4. Sammanställning och beskrivning av bildurval.	85
Tabell 5. Sammanställning över fokusgruppsstudiens empiri.	89
 Figur 1. Fyra frågor i relation till historisk signifikans.	60

1. Inledning och bakgrund

Historisk signifikans

Varje elev bär med sig en egen föreställning om vad som är viktig historia in i historieundervisningen, formad av tidigare erfarenheter av historia från olika kontexter (Lévesque & Croteau, 2022). Dessa mångfaldiga historiska erfarenheter möter dock en undervisning som i låg- och mellanstadiet ofta präglas av en tydlig kanon (Eliasson & Nordgren, 2016; Jarhall, 2012, 2020; Olofsson et al., 2017; Nordgren, 2006). Detta väcker frågor: vad är egentligen viktig, eller signifikant, historia, hur avgörs det och av vem? Spänningen mellan elevernas egna föreställningar och en etablerad historisk kanon visar att det inte finns *ett* rätt sätt att definiera viktig historia, däremot finns olika perspektiv genom vilka historisk signifikans kan betraktas, berättas och bedömas utifrån. Dessa olika perspektiv utgör avhandlingens huvudsakliga intresseområde och undersöks både genom elevers resonemang om signifikant historia och genom en fördjupad analys av historisk signifikans som epistemiskt koncept.

Ur ett historiedidaktiskt perspektiv är det av flera anledningar centralt att lyfta fram och synliggöra elevers förståelse av signifikant historia. Genom att förstå och utgå från elevernas egna utgångspunkter skapas förutsättningar för en undervisning som inte bara fördjupar deras förståelse av historieämnet utan även, i förlängningen, utvecklar deras förmåga att orientera sig historiskt (Lee & Shemilt, 2004; Lévesque, 2008; Lévesque & Croteau, 2022; Levstik, 2000, 2008a; Seixas, 1997; VanSledright, 1998). Omvänt riskerar en historieundervisning som inte relaterar till eleverna i klassrummet, utan i stället fokuserar på en ”officiell” historia¹, en fastställd kanon, att skapa distans mellan elever och innehåll. I dessa fall är det rimligt att eleverna frågar sig om historien är värd att bry sig om. Att synliggöra tankeredskapet *historisk signifikans*² utifrån olika perspektiv kan då vara

¹ I avhandlingen används *officiell historia* som en benämning på dominanta versioner av nationens förflutna som förs fram i exempelvis läroplaner och läroböcker (Lévesque, 2008, s. 55) som relaterar till ett kollektivt minne (Wertsch 2002).

² Inom historiskt tänkande förklaras procedurell kunskap ofta utifrån olika tankeredskap. Avhandlingen utgår från Seixas (2017) och Seixas & Mortons (2013) ramverk med sex

ett sätt att bemöta deras skepsis till historieinnehållets, eller ämnets, meningsfullhet (Metzger, 2010). Mot denna bakgrund syftar avhandlingen till att utforska, problematisera, utveckla och synliggöra tankeredskapet och konceptet historisk signifikans ur ett elevperspektiv.

Varför betraktas vissa historiska händelser som mer betydelsefulla än andra? En analys av själva ordet *signifikans* ger ledtrådar. Det latinska *significare* (att beteckna) består av delarna *signum* (tecken) och *facere* (att göra). En händelse betecknas som signifikant när den fungerar som ett tecken på att någon, någonstans ser den som direkt eller indirekt viktig. För att den viktiga händelsen ska bli en berättelse, en historia, krävs att någon gör något, det vill säga tillskriver just denna händelse en sådan särskild betydelse att den blir värd att återberättas.

Som historiedidaktiskt tankeredskap används historisk signifikans för att synliggöra och analysera urvalsprocessen för vilka händelser, personer eller fenomen som inkluderas och/eller exkluderas i historien. Eleverna som resonerar om signifikant historia i avhandlingens fokusgruppsintervjuer befinner sig i spänningsfältet mellan en gemensam, nationell och officiell historia, som kommer till uttryck i skolans styrdokument och i låg- och mellanstadiets historieundervisning, och en vardagshistoria³ som de har med sig från sina respektive kontexter: från familjen, lokalsamhället, populärkultur och media (Barton & Levstik, 1998; Lévesque, 2008; Lévesque & Croteau, 2022). Historisk signifikans definieras därmed inte på ett enda sätt, utan betraktas och avgörs utifrån olika perspektiv (Barton & Levstik, 1998; Cercadillo, 2000; Lévesque, 2008; Seixas, 2017). Både eleverna i denna avhandling och elever i tidigare historiedidaktisk forskning (till exempel Barton, 2005; Barton & Levstik, 1998; Lévesque, 2005; Peck, 2009, 2010; Sant et al., 2015) indikerar vikten av att kunna relatera till historia för att kunna lära och tänka historia. Andra studier understryker att elevers förförståelse av historisk signifikans bör lyftas fram och tydliggöras för att elever ska få möjlighet att på djupet förstå historieämnet och i förlängningen även kunna

tankeredskap där historisk signifikans, som handlar om urval i historieämnet, är ett av dessa. För en närmare beskrivning, se kapitel 3, under rubriken "Historiskt tänkande".

³ I avhandlingen används *vardagshistoria* i benämning av den historia som är baserad på elevernas livserfarenheter. Vardagshistoria är en översättning av och benämning för begreppet "vernacular history" (Bodnar 1994), som också relaterar till det kollektiva minnet (Wertsch 2002) i relation till ett "imagined community" (Anderson, 2006). Begreppet "vernacular history" används av både Lévesque (2008) och i flera artiklar av Levstik och Barton. Jag väljer att översätta begreppet till "vardagshistoria" då en sådan benämning fokuserar på de vardagliga aspekterna av människors liv i historien snarare än alternativet "folklig historia" då detta betonar historien som berättas av vanliga människor (ofta förr) snarare än av professionella historiker.

orientera sig själva historiskt (Barton, 2005; Barton & Levstik, 1998; Counsell, 2004; Lévesque, 2005; Peck, 2010; Seixas, 1997).

Innehållet i det historieämne som eleverna möter i grundskolan är enligt tidigare forskning format av starka selektiva traditioner (Olofsson et al., 2017). Detta förutsätter i sin tur vissa förkunskaper om svensk historia och vad det innebär att vara svensk. Eftersom svenska och europeiska klassrum de senaste decennierna präglats av en allt större mångfald där sådana förkunskaper inte alltid kan tas för givna, ställs krav på historieundervisningen för att elever ska kunna relatera till ämnet (Europarådet, 2018). När mellanstadieeleverna i denna avhandling resonerar kring historisk signifikans gör de det utifrån många olika och ibland oväntade perspektiv. Detta ger en mångfacetterad och komplex bild av både historisk signifikans och elevers syn på signifikant historia. Denna komplexitet utforskas och prövas i avhandlingen för att tentativt expandera ramarna för tankeredskapet.

Det osynliga tankeredskapet?

Historisk signifikans skrivs ofta fram som det första tankeredskapet inom historiskt tänkande-traditionen (se exempelvis Lévesque, 2008; Seixas, 2017; Seixas & Morton, 2013) och används för att belysa att historia alltid är resultatet av värderande urval utifrån olika perspektiv (Lévesque, 2008; Seixas, 1994, 1997, 2017). Att i dessa urval anta en neutral position och bortse från den egna positioneringen⁴ i tid, rum och kultur är inte möjligt (VanSledright, 1998). Elevers resonemang om vad som är viktigt i historien hänger därmed samman med deras uppfattningar om hur historia skapas. Djupt inbäddat i tankeredskapet historisk signifikans finns alltså frågor kring epistemologi och historiska källor (VanSledright, 1998). Synliggörandet av olika dimensioner av historisk signifikans är därför avgörande både för att kunna överblicka och förstå historia som vetenskapligt ämne och för att utveckla det historiska tänkandet, vilket gör tankeredskapet centralt för historieundervisning (Cercadillo, 2006; Lévesque, 2008).

En ofta förekommande vardagsförståelse av historisk signifikans är att den existerar ”naturligt” i historien, som om vissa händelser eller personer är historiskt signifikanta i sig själva (Seixas, 1997). Därmed tenderar såväl lärare som elever att

⁴ I avhandlingen används begreppet (historisk) positionering med utgångspunkt i VanSledrights (1998) teori. Där beskrivs positionering som referensramen utifrån vilken en individ eller grupp formar sin förståelse av det förflutna, kopplar ihop nutid och dåtid och skapar mening i upplevelsen av världen. För en närmare beskrivning, se kapitel 3, ”Historiedidaktisk teori”.

ha implicita och outtalade uppfattningar av olika historiska händelsers betydelse (Barton & Levstik, 1998; Cercadillo, 2006). För att främja en djupare förståelse av historieämnet är det därför viktigt att explicitgöra konceptet historisk signifikans i undervisningen (Barton 2005; Lomas, 1990; Lévesque, 2008, Seixas, 1997).

Begreppet historisk signifikans introducerades som en del av kursplanen för historieämnet i Storbritannien 1995. 2007 tydliggjordes historisk signifikans som ett handfast tankeredskap som även skulle användas i undervisningen (Wrenn, 2011). Historisk signifikans är även en explicit del av den obligatoriska skolans kursplaner i historia exempelvis i Australien (Australian Curriculum F-10, 2022), Canada (se exempelvis Social Studies Grade 5, 2011/19 och Social Studies Grade 6, 2023), the International Baccalaureate (IB) (Diploma History Guide, 2015), Nya Zeeland (Social Sciences History, 2023), och Singapore (History Teaching and Learning Syllabuses, 2021). I USA, där kursplaner för historieämnet likt i Kanada skrivs fram på delstatsnivå, ges endast lite uppmärksamhet till tankeredskapet historisk signifikans (Fertig et al., 2005).

I svensk grundskola har historia traditionellt varit ett ämne där berättande om historiskt innehåll tagit stor plats (Schüllerqvist & Osbeck, 2009; Staf, 2019; Stolare, 2014, 2017). Under 2000-talet har kursplanerna för historieämnet fått en alltmer ämnesdisciplinär infärgning. Tankeredskap och ämnesdisciplinära begrepp såsom till exempel kontinuitet och förändring, aktör och struktur, orsak och konsekvens, historiebruk och tolkning av källor skrivs fram explicit medan historisk empati och historiskt perspektivtagande behandlas mer implicit (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet [Lgr22], 2022). Explicita referenser till tankeredskapet historisk signifikans saknas dock helt (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet [Lgr11], 2019; Lgr22, 2022).

Kursplanens ämnesdisciplinära ambitioner tycks dock ännu inte helt implementerats i undervisningen (Samuelsson & Wendell, 2017). Få studier har undersökt och/eller utvärderat specifikt undervisning om och med tankeredskapet historisk signifikans, med några undantag (se exempelvis Fertig et al., 2005; Harcourt, 2016; Metzger, 2010). Dock indikerar viss forskning att undervisning om och med historisk signifikans generellt är ovanlig (Lévesque, 2005, 2008). I svensk kontext har ingen studie undersökt detta specifikt, men en mindre studie av VFU-samtal pekar på att tankeredskapet mycket sällan används explicit i relation till historieundervisning (Åkerlund, 2023). Föreliggande avhandling undersöker historisk signifikans som ett tänkbart underutnyttjat och hittills relativt lite beforskat tankeredskap med en förmodad potential att bidra till svensk historiedidaktik.

Två empiriska fokus

Avhandlingen har två empiriska fokus, dels elevers resonemang om historisk signifikans, dels konceptet historisk signifikans. Undersökningar av elevers resonemang om historisk signifikans ger värdefulla insikter i deras historiska tänkande (Barton 2005, Cercadillo, 2006). Hur grundskoleelever resonerar om signifikant historia är utforskat i olika nationella kontexter, bland annat England och Spanien (Cercadillo, 2000, 2006), Spanien och Portugal (Serrano & Barca, 2019), Katalonien/Spanien (Sant et al, 2015), Nordirland (Barton, 2005; Barton & McCully, 2005), Nya Zeeland (Levstik, 1999, 2000, 2008b), Ghana (Levstik & Groth, 2005), Grekland (Apostolidou, 2012), Turkiet (Avarogullari & Kolcu, 2016), USA (Barton & Levstik, 1998, Fertig et al., 2005; Levstik, 1998, 2000, 2008a), Kanada (Lévesque, 2005; Peck, 2009, 2010, Seixas 1994, 1997), Sydkorea (Kim, 2018). I svensk kontext är Bergman (2020) hittills den enda studie som specifikt utforskar elevers resonemang i relation till tankeredskapet historisk signifikans (Bergman, 2020). Föreliggande avhandling bidrar därmed med ett värdefullt perspektiv på historisk signifikans i en svensk kontext och tillför dessutom ett lokalhistoriskt perspektiv.

Medan elevers perspektiv på historisk signifikans är relativt väl utforskade i flera nationella kontexter så är studier av det epistemiska och analytiska konceptet historisk signifikans ovanlig i forskningsfältet (Lévesque, 2008). En tidig avhandling (Cercadillo, 2000) och några artiklar har belyst olika dimensioner av konceptet i relation till undervisning (Cercadillo, 2001, 2006; Counsell, 2004; Hunt, 2000; Lomas, 1990; Partington, 1980). Andra artiklar beskriver undervisning om och med tankeredskapet (Fertig et al., 2005; Harcourt, 2016; Metzger, 2010), diskuterar tankeredskapet utifrån undervisning (Counsell, 2004; Phillips, 2002), formulerar progression i elevers tänkande (Cercadillo, 2000, 2006; Counsell, 2004) och bedömning (Peck & Seixas, 2008) i relation till undervisning om historisk signifikans. På många sätt kan historisk signifikans som analytiskt koncept och historiedidaktiskt tankeredskap sägas vara ”the forgotten 'key element'” i relation till historieundervisning och historiedidaktisk forskning (Phillips, 2002). Med kartläggandet av både det teoretiska och forskningsmässiga landskapet kring historisk signifikans vill avhandlingen även bidra till att utveckla och synliggöra historisk signifikans som epistemiskt koncept.

Historisk signifikans i ett bredare perspektiv

Elevers mångfacetterade resonemang om historisk signifikans i denna studie synliggör att begreppet även har samhälleliga implikationer bortom det historiedidaktiska fältet. Genom att begreppet sätter fokus på vems historia som inkluderas eller utesluts, framhävs viktiga maktstrukturer och normer i historieskrivningen och i samhället. 2021 lämnades en motion om en svensk kulturkanon in med motiveringen att människor i Sverige ska kunna samlas kring historiens ”naturliga referenspunkter” och ”uppmuntra till ökad reflektion kring kulturarvet och de delar av detta som anses särskilt värdefulla eller särskilt betydelsefulla för formandet av den svenska identiteten, och som vi därför vill bära med oss in i framtiden” (Motion 2021/22:2496). Motionen avslogs, men efter valet 2022 stödde den nya regeringen idén med målet att skapa enhet i ett segregerat samhälle. Utan ”naturliga referenspunkter” är det också svårt att göra urval bland all Sveriges historia i SVT:s projekt "Historien om Sverige" där 15 000 års historia komprimeras till tio entimmesavsnitt. Projektet har kritiserats för ett skevt geografiskt urval, avsaknad av samisk representation och för att prata om ett nationellt "vi" innan Sverige existerade som nation. SVT försvarade sig med att "vi kan inte berätta allt" och att urval gjorts utifrån att man vill komma nära människorna i historien (Asp Romefors, 2023). Likaledes kan förändringar i historieämnets kursplaner leda till intensiva debatter om urval av signifikant historia, vems historia som ska inkluderas och i förlängningen om nationell identitet. Samuelssons (2017) analys av debatten kring utformningen av den tidigare kursplanen (Lgr11, 2019) visar att det fanns farhågor om att det nya förslaget till kursplan skulle innebära en förlorad koppling till kristna traditioner och ett västerländskt kulturarv. Denna debatt, ett så kallat "History War", förekom inte bara i Sverige under 2000-talet utan även exempelvis i Skottland, Kanada, Australien, USA (Samuelsson, 2017; Clark, 2009). Att definiera och göra urval i "vår" historia är helt enkelt känsligt och svårt. Med hjälp av tankeredskapet historisk signifikans kan dock urvalen synliggöras och därmed problematiseras. Historisk signifikans blir på detta sätt inte bara ett ämnesdidaktiskt tankeredskap som används för att förstå det förflutna, utan också ett verktyg för att navigera frågor om makt, identitet och inkludering i både historia och samtid. Mot denna bakgrund vill jag visa på nödvändigheten i att utforska och synliggöra tankeredskapet historisk signifikans såväl empiriskt som teoretiskt i en svensk historiedidaktisk kontext.

Syfte och frågeställningar

Avhandlingen utgår från att historisk signifikans, både som tankeredskap och epistemiskt koncept, spelar en central roll för att förstå historieämnet. Det övergripande syftet med avhandlingen är därför att utforska, problematisera, utveckla och synliggöra det historiedidaktiska tankeredskapet historisk signifikans utifrån såväl ett empiriskt som ett teoretiskt perspektiv.

Med utgångspunkt i syftet behandlas följande frågeställningar:

- Hur kan teoretiska ramverk inom forskningsområdet historisk signifikans kartläggas, tillämpas och problematiseras?
- Hur resonerar elever om vad som är historiskt signifikant och vilka mönster kan urskiljas i deras resonemang?
- På vilka sätt kan elevers resonemang utmana, nyansera och utveckla teoretiska perspektiv i relation till historisk signifikans?

Avhandlingens disposition

Avhandlingen är en sammanläggning bestående av fyra delstudier som sammanfattas, kontextualiseras och diskuteras i kappan. Kappan förklarar delstudiernas sammanhang, redogör för genomförda analyser och tolkningar, samt sammanfattar och knyter ihop kunskap om historisk signifikans. Målet är att skapa möjligheter för resonemang som sträcker sig bortom delstudierna. Dispositionen av kappan är som följer:

I inledningen presenteras avhandlingens fokus, forskningsproblem och relevans vilket leder in mot syfte och frågeställningar. I kapitel 2 skrivs forskningsläget fram vad gäller historisk signifikans utifrån olika perspektiv. I kapitel 3, ”Historiedidaktisk teori”, presenteras en bakgrund till forskningstraditionen kring historiskt tänkande och mer specifikt till historisk signifikans, både som tankeredskap och analytiskt koncept. I kapitlet presenteras även de olika teoretiska perspektiv som används för att diskutera och analysera undersökningens empiri. Därefter, i kapitel 4, redovisas metoder och material i avhandlingens fyra artiklar. Vidare redogörs för avhandlingens kunskapsanspråk och de etiska överväganden som gjorts under avhandlingens gång. Kapitel 5 sammanfattar avhandlingens artiklar. I kapitel 6 summeras och diskuteras de viktigaste resultaten och slutsatserna, och avhandlingens kunskapsbidrag lyfts

fram. Avslutningsvis förs ett resonemang om framtida forskningsmöjligheter och möjliga didaktiska implikationer.

Avhandlingens delstudier

I avhandlingens delstudier undersöks historisk signifikans ur flera kompletterande perspektiv. Artikel 1 och 2 kartlägger och analyserar forskningsområdet historisk signifikans, vilket breddar förståelsen för forskningsområdet och hur konceptet har utvecklats över tid. Dessa artiklar fungerar som teoretisk bakgrund och kontextuell ram för de följande två studierna som bygger på empiri från fokusgruppsintervjuer. Artikel 3 fokuserar på mellanstadieelevers resonemang om historisk signifikans. Artikel 4 bygger vidare på några resultat från artikel 3 och fördjupar analysen genom att utforska hur dessa resultat kan konceptualiseras.

2. Tidigare forskning

Avhandlingens övergripande kunskapsintresse är historisk signifikans, med ett särskilt fokus på både elevers resonemang om signifikant historia och historisk signifikans som epistemiskt koncept. Forskningsöversikten i kappan är därför avgränsad till studier som behandlar historisk signifikans främst ur ett elevperspektiv, men inkluderar även forskning om konceptioner av historisk signifikans. Ambitionen är att ge en så heltäckande bild som möjligt av avhandlingens specifika intresseområde, vilket motiverar inkluderingen av både äldre och nyare studier.

Att skriva fram ett forskningsläge innebär också att strukturera materialet så att centrala aspekter för avhandlingens syfte lyfts fram i förgrunden, medan andra placeras mer i bakgrunden. Vissa teman och viss forskning presenteras därför mer översiktligt för att skapa en helhetsbild, medan särskild vikt läggs vid att utförligt redogöra för inflytelserika studier eller forskning som är särskilt relevant för avhandlingens syfte. Studier om historisk signifikans undersöker i de flesta fall elevers resonemang i relation till ett historiskt innehåll (Barton, 2005). Jag har dock valt att redovisa forskningsresultat om *hur* elever resonerar under en rubrik och deras uppfattningar om *vilket innehåll* de ser som historiskt signifikant under en annan för att tydliggöra dessa två delar. Detta innebär att vissa studier återkommer, men med skiftande fokus beroende på sammanhanget.

Under rubriken ”Elevers resonemang om historisk signifikans” presenteras alltså forskning som undersöker *hur* elever resonerar om signifikant historia. Nästa rubrik, ”Historiskt signifikant innehåll ur elevperspektiv”, sätter särskilt fokus på *vad* elever ser som signifikant historia, det vill säga vilket historiskt innehåll som lyfts fram. Under den tredje rubriken ”Historisk signifikans och nationella narrativ”⁵ beskrivs hur forskning relaterar elevers perspektiv på historisk signifikans till narrativa mallar utifrån olika perspektiv. Delar av tidigare forskning som presenteras under dessa rubriker återfinns också i artikel 1. Den fjärde

⁵ I avhandlingen används Wertsch (2002, 2004) teori om narrativa mallar (narrative templates) som ett analytiskt redskap. *Nationella narrativ* används för att tydliggöra kollektiv historia i skärningspunkten mellan historia, samhälle och utbildning, se vidare kapitel 3, ”Historiedidaktisk teori”.

underrubriken ”Konceptioner av historisk signifikans”, presenteras litteratur och forskning som har bidragit till teoribygget kring tankeredskapet historisk signifikans, antingen utifrån elevers resonemang eller tidigare teori. Presentationen och diskussionen av forskning under denna rubrik är ett resultat från analysen i artikel 2. Sedan följer rubriken ”Historisk signifikans och historiskt tänkande i relation till etiska och affektiva dimensioner” som presenterar den forskning som kopplar ihop känslor och etiska värderingar med avhandlingens forskningsfokus. Avslutningsvis presenteras, under rubriken ”Historisk signifikans utifrån lärar- och lärarstudenters perspektiv” aktuella studier som undersökt tankeredskapet i relation till andra perspektiv än elevperspektivet. Kapitlet avslutas med en sammanfattande diskussion där avhandlingens position i förhållande till tidigare forskning tydliggörs, för att klargöra avhandlingens kunskapsbidrag.

Elevers resonemang om historisk signifikans

Forskningen kring historisk signifikans är framför allt fokuserad på att analysera elevers resonemang både i relation till historiskt innehåll och till elevers olika positioneringar (Barton, 2005, Lévesque, 2008). Primärt har forskningen genomförts i anglosaxiska kontexter. Forskningsfronten fram till år 2000 har kartlagts av Cercadillo (2000), mellan 1995 och 2005 av Barton (2005) och fram till 2006 som en del av en review av forskning i historieämnet och geografiämnet (VanSledright & Limón, 2006).

Några av de tidigaste och mest inflytelserika studierna inom forskningsområdet genomfördes av forskarna Keith Barton och Linda Levstik i en amerikansk skolkontext. Forskningen involverar främst elever i motsvarande mellan- och högstadiet som deltar i fokusgruppsintervjuer där bilder används (Barton, 2005; Barton & Levstik, 1998; Levstik, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2008a, 2008b). I en av de första studierna kopplas elevers resonemang om historisk signifikans även ihop med identitetsskapande (Barton & Levstik, 1998). Med semistrukturerade fokusgruppsintervjuer som metod undersöks här hur elever (n=48) i årskurs 5–8 utvärderar historiskt signifikans i relation till bilder från amerikansk historia. Generellt resonerar elever om sina val utifrån ett nationellt narrativ som berättar om hur USA som land uppkommit, hur landet mött på motstånd men sedan utvecklats positivt utifrån olika perspektiv. På detta sätt legitimeras nationen som social och politisk entitet. Studien är ofta refererad och kan ses som central för forskningsområdet.

I forskningen om elevers resonemang kring historisk signifikans är komparativa studier vanliga, då de används för att tydliggöra mönster genom att jämföra olika perspektiv, olika nationers historia eller historieundervisning. Bland annat har studier genomförts som jämför kontexter i USA och Nordirland (Barton, 2005; Barton & McCully, 2005), Nederländerna och England (Grever et al., 2008), Portugal och Spanien (Serrano & Barca, 2019), Nya Zeeland och USA⁶ (Levstik, 2001), England och Spanien (Cercadillo, 2000), England och USA (Yeager et al., 2002). I den sistnämnda studien tydliggörs skillnader mellan hur elever i de två nationella kontexterna relaterar till signifikant historia. Amerikanska elever refererade främst till historia de lärt sig om *i* skolan, medan engelska elever i stället refererade till kunskaper *utanför* skolan samtidigt som de involverade historiska källor i resonemangen (Yeager et al., 2002).

Studier med en komparativ ansats i relation till viktig historia har även genomförts utifrån intergenerationella perspektiv i Sverige (Olofsson et al., 2017), mellan elever, lärarstudenter, och lärare i en amerikansk kontext (Levstik, 2000) samt ur ett expert-novis perspektiv (Sheehan, 2011) och ur ett ursprungs-befolknings- och kolonialt perspektiv i Nya Zeeland (Levstik, 1999, 2001). Studier med en komparativ ansats är också vanligt förekommande utifrån olika etniska perspektiv (Epstein, 1998, 2000; Grever et al., 2008; Levstik & Groth, 2005; Peck, 2009, 2010; Savenije et al., 2014; Terzian & Yeager, 2007) och/eller språkliga, regionala eller religiösa perspektiv (Barton, 2005; Lévesque, 2005; Sant et al., 2015; Zanazanian, 2015).

I föreliggande avhandling är Lévesques (2005) komparativa studie central ur ett teoretiskt och analytiskt perspektiv. Studien undersöker hur fransk- respektive engelsktalande elever i high school resonerar om historisk signifikans i relation till Kanadas historia. Studien bygger på två centrala antaganden: för det första att historieskrivningen präglas av ett engelskspråkigt maktperspektiv och ett franskspråkigt underifrånperspektiv, vilket förmedlas genom två separata skolsystem, och för det andra att historisk signifikans påverkas av elevers positioneringar. Resultaten visar att engelsktalande elever i större utsträckning använder sig av det som Lévesque (2005) benämner ämnesdisciplinär signifikans och som förhåller sig till hur historiker arbetar, medan fransktalande elever oftare förlitar sig på minnessignifikans som förhåller sig till vardagshistoria. Skillnaden i synen på historisk signifikans tillskrivs dels olikheter i skolsystemen och de historiekurser som erbjuds, dels elevers olika kulturella kontexter och historiska positioneringar.

⁶ Studien är inte explicit komparativ men studiens resultat i Nya Zeeland jämförs med tidigare forskning i en amerikansk kontext.

Lévesque (2005) menar att skillnaderna i fransk- respektive engelsktalande elevers användning av kriterier för historisk signifikans sannolikt inte beror på medvetna inslag i deras historieundervisning. I stället förklaras skillnaderna utifrån olika positioneringar, såsom majoritets- eller minoritetspositioner, vilka påverkar hur man värderar historisk signifikans. Det framhålls vidare att detta inte bör tolkas som en brist på agens hos eleverna, utan snarare att elever, både som individer och som del av ett kollektiv, agerar inom och internaliserar de kulturella redskap som finns tillgängliga. Lévesque (2005) noterar också att historisk signifikans i båda skolsystemen används som ett implicit verktyg för att reflektera skolpolitiska förväntningar kring vad som ska studeras och vilka böcker som ska läsas. Däremot används det inte explicit som ett ämnesdisciplinärt tankeredskap i undervisning för att utmana elevers historiska tänkande.

I en forskningsöversikt konstateras att perspektiv utifrån minoriteter, ursprungsfolk och invandrare generellt är ovanliga inom historiedidaktisk forskning (Peck, 2018). Inom forskning om historisk signifikans har dock vissa minoritetsperspektiv relativt ofta inkluderats, exempelvis regionala perspektiv (se exempelvis Holmberg, 2016; Sant et al., 2015), språkminoriteter i regioner (se exempelvis Létourneau & Moisan, 2004; Lévesque, 2005; Lévesque & Croteau, 2022; Zanazanian, 2015), eller etniska minoriteter i olika nationella perspektiv (se exempelvis Barton & Levstik, 1998; Epstein, 1998, 2000; Levstik, 1999, 2001; Levstik & Groth, 2005; Peck, 2009, 2010). Som ett exempel konstaterar Epstein (1998) att afroamerikanska och europeisk-amerikanska ungdomar resonerade på olika sätt kring historisk signifikans i relation till USA:s historia. Analysen pekade på att elevernas historiska förståelse formades av erfarenheter relaterade till ras, både deras egna och deras familjers, vilket påverkade hur de tolkade trovärdigheten i historiska källor och förstod det förflutna.

Däremot är det ovanligt med forskning som inkluderar andra minoritetsperspektiv, såsom invandrarperspektiv (med undantaget Virta, 2016), ursprungsbefolkning (med undantag för Levstik, 1999, 2001) eller ett tydligt genusperspektiv (med vissa undantag, såsom Levstik, 1998, och Barton & McCully, 2005).

Elevers resonemang lyfts också fram i forskning som beskriver undervisning om historisk signifikans, exempelvis utifrån elevers förförståelser av historia påverkar deras syn på historisk signifikans (Conway, 2006) eller hur undervisning om medeltidshistoria kan genomföras kopplat till historisk signifikans (Metzger, 2010). Forskning med ett undervisningsperspektiv har också genomförts i relation till lokalhistoria. En amerikansk studie undersöker yngre elevers syn på historisk signifikans utifrån hur de tolkar lokalhistoriska fotografier under ett

undervisningsmoment (Fertig et al., 2005). I en nyzeeländsk studie fokuseras specifikt lokala platser och undersöker hur elever, med utgångspunkt i två ramverk för historisk signifikans, bedömer platserns historiska signifikans vid skapandet av audioguider (Harcourt, 2016).

Studier i svensk kontext

I en svensk kontext är det endast Bergman (2020) som har publicerat en studie där tankeredskapet historisk signifikans används explicit som teoretisk utgångspunkt och fokus. Studiens syfte ligger nära denna avhandling, då den undersöker hur elever ($n=67$) i årskurs fem från skolor med olika socioekonomiska förutsättningar resonerar om historisk signifikans. Gruppintervjuerna i Bergmans (2020) studie genomfördes utan stöd av bilder. Som analytiska ramverk användes Counsells (2004) 5R-modell och Phillips (2002)⁷ GREAT-modell. Respondenterna ombads ange vilka händelser i det förflutna de ser som viktiga samt beskriva hur de identifierar och väljer viktiga händelser i historien. Resultatet visar att eleverna uppfattar historia främst som politisk historia bestående av betydande händelser i det förflutna. Enligt respondenterna präglas historien av manliga aktörer som aktivt påverkar historiens skeenden och därigenom formar dagens samhälle. Historien följer också ett historiskt narrativ med fokus på enskilda hjältar och skurkar. Stora, offentliga och ofta spännande eller våldsamma händelser uppfattades som signifikanta, medan vardagliga skeenden och erfarenheter betraktades som mindre signifikanta. Dessa perspektiv gör att kvinnor blir osynliga aktörer i historien. I gruppdiskussionerna om signifikant historia refererar inte respondenterna till sina egna bakgrunder, utan till den offentliga svenska historien. Detta menar Bergman (2020) understryker elevernas syn på signifikant historia som majoritetens historia. Respondenterna resonerar också utifrån uppfattningen att det är någon annan, ett kollektivt ”vi”, som avgör vad som ska ses som viktig historia. Därigenom framstår historisk signifikans som något som de själva inte kan påverka. Antalet människor som påverkas av en händelse anses också avgörande för dess historiska signifikans. Historia uppfattas dessutom som något som relaterar till nutiden. Signifikant historia väljs av eleverna ofta utifrån dess spännande eller underhållande aspekter, som exempelvis krig eller idéer som leder till positiv utveckling. Bergmans (2020) studie lyfter fram att ett av historieämnets syften, sett ur elevernas perspektiv, är att vi ska kunna lära av historien, både av goda och dåliga exempel. Det finns också en tydlig dikotomi mellan ont och gott,

⁷ Bergman (2020) hänvisar till Bradshaw (2006) vad gäller denna modell.

samt mellan misslyckande och framgång som framträder i elevernas syn på signifikant historia.

Andra studier i en svensk kontext undersöker indirekt historisk signifikans utifrån andra teoretiska perspektiv och metoder. I en komparativ studie analyseras högstadiungdomars (n=161) och vuxnas (n=21) syn på, eller berättelser om, svensk historia (Olofsson et al., 2017). Vidare undersöks gymnasieelevers syn på vad som är viktiga övergripande berättelser i den svenska historien utifrån läroböcker och elevers skrivna berättelser (Danielsson Malmros, 2012).⁸

Sammanfattningsvis belyser forskningen att elevers perspektiv på historisk signifikans formas av både individuella positioneringar och de kulturella samt historiska kontexterna de ingår i. Det är vanligt inom forskningsområdet att genomföra komparativa studier som kontrasterar olika perspektiv och nationella kontexter för att studera historisk signifikans. Det nationella perspektivet är ofta en (implicit eller explicit) central utgångspunkt men kompletteras även med bland annat etniska, språkliga och lokalhistoriska perspektiv. Endast en studie har explicit undersökt hur elever resonerar om historia med hjälp av tankeredskapet historisk signifikans i en svensk kontext.

För att få en djupare insikt i elevers historiska tänkande kring historisk signifikans behövs inte bara kunskap om hur de resonerar, utan också om vad de resonerar om (Barton, 2005). Nästa steg i forskningsöversikten fokuserar därför på vad forskning beskriver som historiskt signifikant innehåll ur elevperspektiv.

Historiskt signifikant innehåll ur elevperspektiv

De flesta studier inom forskningsområdet, inklusive denna avhandling, undersöker både hur elever resonerar och vilket historiskt innehåll de anser vara signifikant, ofta i kombination. Detta avsnitt koncentrerar sig specifikt på den senare frågan.

Vad som ses som historiskt signifikant innehåll påverkas på flera sätt av de förutsättningar som ges i designen av respektive studie. Studiernas kontext, frågeställningar och analytiska redskap skapar olika möjligheter för vilka svar som kan framträda. Om frågor ställs utifrån ett nationellt perspektiv (se exempelvis Lévesque, 2005; Olofsson et al., 2017), tenderar resultaten att fokusera på ett antal nationellt signifikanta händelser eller personer. När frågorna i stället formuleras utifrån ett bredare perspektiv, som nationell historia i relation till världshistoria (se exempelvis Kim, 2018; Levstik, 2001), eller till regional historia (till exempel

⁸ För en närmare beskrivning av studierna, se under rubriken "Exempel på olika nationella narrativ", nedan.

Holmberg, 2016; Sant et al., 2015) identifieras andra svar från eleverna som också omfattar andra aspekter i historien.

Helt öppna frågor, såsom de används av Egea Vivancos och Arias Ferrer (2018) samt Olofsson et al. (2017), där elever ombeds reflektera över all historia fram till idag, även om det implicit rör sig om nationell historia, fokuserar på vad eleven kommer ihåg och ger utrymme för friare och potentiellt bredare svar. Studier med mer begränsade alternativ, som till exempel Yeager et al. (2002), där elever väljer de tio mest signifikanta händelserna från en lista med 47 historiska händelser, står i kontrast till mer öppna frågeställningar. Vissa studier, som Avarogullari och Kolcu (2016) ställer öppna frågor men begränsar svarsmöjligheterna, exempelvis genom att fråga efter de tio mest signifikanta personerna i historien. En vanlig metod inom forskningsområdet är ett halvöppet upplägg där elever får välja ett mindre antal bilder på historiska signifikanta personer eller händelser bland ett större urval, ofta från den nationella historien (se exempelvis Barton, 2005; Barton & McCully, 2005; Levstik, 2001, Levstik & Groth, 2005; Peck, 2009, 2010) och sedan resonera i grupp utifrån de valda bilderna. Den föreliggande avhandlingen ansluter sig till den senare sortens intervjumetod.

Med de begränsningar och möjligheter som olika metoder i olika kontexter medför, visar många studier att elever ofta väljer signifikanta historiska aktörer och händelser utifrån den nationella kontext där studien genomförs. Detta resulterar i ett etnocentriskt och nationalistiskt perspektiv på historisk signifikans (se exempelvis, Apostolidou, 2012; Avarogullari & Kolcu, 2016; Bergman, 2020; Kim, 2018; Olofsson et al., 2017; Rivero & Pelegrín, 2019; Sant et al., 2015; Sheehan, 2011; Yeager et al., 2002). Som exempel framhålls Christopher Columbus och ”upptäckten av Amerika” som den mest betydelsefulla personen respektive händelsen i spansk och portugisisk historia (Rivero & Pelegrín, 2019). I Spanien lyfts viktiga milstolpar i spansk historia som signifikanta (Egea Vivancos & Arias Ferrer, 2018). Olofsson et al. (2017) beskriver viktig svensk historia som en tidslinje från istiden tills idag, med nedslag i vikingatiden, kristnandet, Gustav Vasa och nationell självständighet, stormaktstidens slut, frihetstiden, fred, neutralitet, samt utvecklingen till ett välmående samhälle med materiell framgång och demokrati. I Bergmans (2020) studie, som redogjorts för ovan, konstateras att mellanstadieelever betraktar stora, offentliga, spännande och blodiga händelser som signifikanta, samt idéer, innovationer och värderingar som har påverkat nutiden eller förändrat historiens gång, som historiskt signifikanta (Bergman, 2020).

Historiskt innehåll med politiska konnotationer, präglat av det nationella sammanhanget, betraktas ofta som signifikant (se exempelvis Bergman, 2020; Egea Vivancos & Arias Ferrer, 2018; Levstik & Groth, 2005; Sant et al., 2015; Serrano & Barca, 2019; Sheehan, 2011). Exempelvis väljer flamländska studenter nationell historia med manliga, politiska och militära perspektiv (Van Havere et al., 2017). Spanska och portugisiska elever i högstadieåldern väljer att peka ut nationernas ursprung, viktiga upptäckter, diktatur och nuvarande demokrati som historiskt signifikanta i ländernas historia (Serrano & Barca, 2019). Portugisiska elever lyfter fram kollektiva händelser som Salazar-diktaturen, monarkins fall, och EU-inträdet som historiskt signifikanta (Magalhães, 2012). Elever använder ofta narrativa mallar som präglas av mörk⁹ historia när de väljer historiskt signifikant innehåll (Kim, 2018; Levstik & Groth, 2005). Intresse för mörka aspekter av nationell historia är också framträdande hos elever (Grever et al., 2008), ofta kopplat till politik, exempelvis kontinuerliga politiska konflikter (Barton, 2005), krig (Virta, 2016) krig och ekonomiska depressioner (Sheehan, 2011), spännande och blodiga eller traumatiska händelser (Sant et al., 2015; Bergman, 2020).

Som kontrast lyfter flera studier fram vardagsnära och elevanknuten historia som historiskt signifikant ur elevperspektiv. Exempelvis inkluderas den lilla och inofficiella historien (Yeager et al., 2002), förändringar i materiell kultur och sociala relationer i lokalhistorien (Fertig et al., 2005), människors olika sätt att leva och tänka (Apostolidou, 2012), elevers hemländer (Virta, 2016), samt regionala narrativ och symboler (Sant et al., 2015). Studier visar att elever med minoritetsbakgrund lyfter fram andra historier än officiell historia som historiskt signifikanta. Exempelvis lyfte elever med minoritetsbakgrund fram negativa och mångfacetterade perspektiv på amerikanskt medborgarskap vilket kontrasterade mot det dominerande, positiva nationella narrativet (Levstik, 2000). Andra nordamerikanska studier visar att elever valde historiskt signifikant innehåll kopplat till den egna etniska gruppen och identiteten. Afroamerikanska elever värderar familjehistoria högre och ser den som mer trovärdig, medan andra grupper prioriterade officiell historia och såg läroböcker som de viktigaste källorna till kunskap (Dan et al., 2010; Epstein, 1998, 2000). I Nederländerna och England ansåg elever att familje- och kulturell historia var historiskt signifikant, samtidigt som politiker och beslutsfattare betonade ett officiellt, nationellt narrativ (Grever et al., 2008). En nordirländsk studie visar att elevers syn på vad som är historiskt

⁹ I avhandlingen används begreppet *mörk historia* för att beteckna hemska och obehagliga sidor av historien, i kontrast till en heroiserad och tillrättalagd historieskrivning (se Grever et al., 2008, s. 84).

signifikant påverkas av sociokulturell bakgrund, kön, skolans upptagningsområde och geografisk region och att detta förstärks med stigande ålder (Barton & McCully, 2005).

Andra studier visar att också geografisk position kan påverka synen på vad som är historisk signifikant. Flamländska respondenter valde signifikant historia baserat på en supranationell identifikation bortom den egna nationen (Van Nieuwenhuysse & Wils, 2015). Elever på Nya Zeeland upplever att landet och dess historia befinner sig i marginalen såväl geografiskt som historiskt och ser historia på andra platser som historiskt signifikant (Levstik, 1999, 2001), till exempel viktiga händelser i världen under 1900-talet och det koloniala arvet (Sheehan, 2011).

Sammanfattningsvis konstateras att förutsättningarna i respektive studies design, liksom olika kontexter och frågeställningar, påverkar vilka svar som framträder om vad som uppfattas som historiskt signifikant innehåll ur elevperspektiv. Det är dock vanligt att elever ser aktörer och händelser från den egna nationella kontexten som historiskt signifikanta. Ett annat spår i forskningen visar att elever ser vardagsnära historia som historiskt signifikant, särskilt om de befinner sig i en minoritetsposition.

För att bredda kunskapsöversikten vänder vi oss nu till de studier som undersöker narrativa mallar i relation till elevernas resonemang om historisk signifikans.

Historisk signifikans och nationella narrativ

Inom forskningsområdet historisk signifikans är det vanligt att studier analyserar historisk signifikans i relation till narrativa mallar (Wertsch, 2002, 2004) för att belysa kopplingar till historieskrivning, historiemedvetande, identitet och position- alitet. Wertsch (2002, 2004) visade i en banbrytande studie, genomförd i Estland strax efter självständigheten, att respondenter använde sig av två parallella narrativ om Sovjetunionen: ett officiellt narrativ i skolans historieundervisning och ett informellt, alternativt narrativ baserat på erfarenheter från familjen och andra informella källor. Respondenterna behärskade båda narrativen men ansåg det informella narrativet mer trovärdigt (Wertsch, 1997, 2000). En annan ofta refererad studie inom forskningsområdet visade att amerikanska elever, oavsett kulturell bakgrund, ofta resonerar om historisk signifikans genom ett nationellt narrativ om nationell utveckling och kontinuerlig framgång (Barton, 2005). Liknande studier har utförts i Nordirland (Barton & McCully, 2005), Nya Zeeland (Levstik, 2001), och Ghana (Levstik & Groth, 2005). Komparativa studier har även

undersökt nationella narrativ i olika nationella kontexter (Grever et al., 2008; Serrano & Barca, 2019; Yeager et al., 2002) och utifrån ett minoritets/majoritets perspektiv inom en nation (se exempelvis Epstein, 2000; Holmberg, 2016; Lévesque & Croteau, 2022; Sant et al., 2015). Nationella narrativ förstärks ofta genom läroplaner (Yeager et al., 2002) och historieundervisning (Wertsch, 1997, 2002) vilket bidrar till ett narrativ om ”oss” men även, direkt eller indirekt, om ”de andra”. Narrativen om ”oss” berättas på olika nivåer, ofta i relation till nationens ursprung och utveckling, vilket skapar en kollektiv, nationell identitet (Wertsch, 1997, 2002). Forskning har också utforskat narrativ kopplade till specifika grupper, utifrån kön, etnicitet och lokal identitet (se exempelvis Sant et al., 2015) samt elevers egna perspektiv utifrån individuella narrativ (Dan & Todd, 2011).

I vissa studier föreslås att kursplaner i historia kompletteras med tankeredskapet historisk signifikans för att synliggöra rådande nationella narrativ och möjliggöra att tystade narrativ lyfts fram, exempelvis i Sydafrika (Kgari-Masondo, 2019), USA (Epstein, 1998) och Nordirland (Barton & McCully, 2005).

Exempel på nationella narrativ

Forskning om historisk signifikans visar att nationella narrativ tar sig många olika former. De kan framställa en positiv och utvecklingsorienterad riktning, visa på en negativ förändring eller en mer fluktuerande och föränderlig utveckling.

I flera studier använder elever *positiva nationella narrativ*, något som kanske är allra tydligast i en amerikansk kontext, exempelvis såsom ”nationella unika egenskaper och framgång”¹⁰ (Terzian & Yeager, 2007), ”frigörelse och framgång” (Levstik, 2000), ”nationell utveckling och kontinuerlig framgång” (Barton, 2005). I en spansk och portugisisk studie betonas enighet och social sammanhållning i det nationella narrativet (Rivero & Pelegrín, 2019).

Även i en svensk kontext beskrivs nationella narrativ främst som positiva och utvecklingsorienterade. Olofsson et al. (2017) identifierar två varaktiga narrativa teman: ”den långa freden” och ”berättelsen om framgång” – ekonomisk, social, politisk och vetenskaplig. Mycket av det historiska innehållet kretsar här kring centralmakt, kungars heroiska handlingar och nationell självständighet. Sverige framstår också som ett av de ”godaste” länderna som lämnat konflikter bakom sig. Vissa respondenter i undersökningen utmanade dock genom att ifrågasätta idén

¹⁰ De narrativ som återges i detta kapitel är översatta på ett sådant sätt att så mycket som möjligt av den ursprungliga innebörden bevaras och har satts inom citationstecken för tydlighetens skull, men utgör inte direkta citat.

om framsteg och kritisera hur historien berättas (Olofsson et al., 2017). Studien indikerar också att dessa nationella narrativ sträcker sig över sex kursplaner, vilket pekar på starka selektiva traditioner i svensk historieundervisning. Dessa återkommande mönster konstateras även i en studie av Stolare (2014) som visar att mellanstadiets historieämne präglas av en tydlig och given kanon, dominerad av den ”stora” historien och ett nationellt orienterat narrativ med nationens födelse och utveckling i fokus. Danielsson Malmros (2012) identifierar fem metaberättelser om Sverige och svenskarna genom att analysera läroböcker i historia och gymnasieelevers skrivna berättelser: neutralitetsberättelsen, välstånds- och välfärdsberättelsen, berättelsen om demokratins föregångsland, berättelsen om främlingen samt berättelsen om världens mest jämlika land. Just berättelsen om främlingen sticker ut och skapar en fluktuerande spänning genom historien, då främlingen initialt framställs som oproblematiserad men senare blir en potentiell källa till problem.

I andra nationella kontexter resonerar elever i stället utifrån *negativa narrativ*. I Nordirland fokuseras det historiska narrativet kring kontinuerliga, politiska konflikter (Barton, 2005), medan katalanska elever uttrycker ett patriotiskt och dualistiskt nedgångsnarrativ (Sant et al., 2015). Studenter från Québec förhåller sig till narrativ om fransk-språkiga Québec som offer och engelsk-språkiga Kanada som vinnare (Létourneau & Moisan, 2004; Lévesque & Croteau, 2022). Flamländska studenter använder inte ett sammanhållet nationellt narrativ utan resonerar i stället utifrån narrativa ”skärningslinjer” (lines of fracture) respektive ”utländska ockupationer” (Van Haveret et al., 2017).

Nationella narrativ kan också uttryckas som *tveetydiga och fluktuerande* med både positiva och negativa inslag. I Portugal och Spanien används narrativen ”vi vann frihet och demokrati (men nu har vi också en ekonomisk kris)” och ”världen över sker teknologiska framsteg, men det finns också krig och terrorism” (Magalhães, 2012). I en annan studie uttrycks de som ”ursprungliga erövringar, en guldålder av maritima upptäckter, och en nyligen övervunnen diktatur genom återställandet av demokratin” (Serrano & Barca, 2019). Sydkoreanska elever resonerar utifrån tragedi, kamp och uppnåendet av frihet och jämlikhet där ”goda” och ”onda” aktörer framträder tydligt (Kim, 2018). Ghananska elever resonerar om historisk signifikans utifrån ett nationellt narrativ som går från en dålig situation till förhoppningar om något bättre och värderar enhet men också mångfald (Levstik & Groth, 2005). Nya zeeländska elever utgår från att deras land befinner sig i världshistoriens marginal vilket återspeglas i narrativa teman som ”rättvisa”, ”lära från andra” och ”lära ut till världen” (Levstik, 2001, 2008b).

Nationella narrativ utifrån specifika grupper

Som redogjorts för ovan skiljer sig nationella narrativ beroende på kontext. Vissa studier inom fältet har närmare undersökt hur narrativ påverkas utifrån elevers olika positioneringar, exempelvis utifrån en minoritets- eller majoritetsposition (Lévesque, 2005) eller utifrån geografisk position och geomentalitet (Levstik, 1999). Flera studier undersöker nationella narrativ utifrån ett minoritetsperspektiv (se exempelvis Hawkey & Prior, 2011; Sant et al., 2015; Terzian & Yeager, 2007; Zanazanian, 2015). Få studier har dock undersökt historisk signifikans och narrativ utifrån elevers självupplevda (etniska) bakgrund(er) (Peck, 2018). Ett undantag är en kanadensisk studie där high school-elever själva fick beskriva sina identitet(er). Analysen visade att elever använde sig av tre olika nationella narrativ: ”nationens grundande”, ”det mångfaldiga och harmoniska Kanada” och ”det mångfacetterade men konfliktdrabbade Kanada” (Peck, 2009, 2010). Elevers etniska identiteter kopplades till historisk signifikans och nationella narrativ användes som resurser för att kunna spegla sig i kanadensisk historia (Peck, 2009). En studie om signifikant historia och historisk orientering i ugandisk skolkontext identifierade regionala skillnader vad gäller nationella narrativ: elever i norra Uganda framhävde ett nedgångsnarrativ, medan elever i centrala Uganda berättade ett narrativ om framgång. Dessa narrativ påverkades även av ett supranationellt meta-narrativ om Afrika (Holmberg, 2016). I en nyzeeländsk kontext beskrivs landets globala positionalitet, eller geomentalitet, påverka elevers resonemang om historisk signifikans (Levstik, 1999, 2001, 2008b).

Studier har också undersökt hur religiös och politisk tillhörighet påverkar synen på historisk signifikans och historiska narrativ. En nordirländsk studie visade dels att det inte finns något gemensamt, ”officiellt” nationellt narrativ, dels att katolska och protestantiska högstadieelever resonerade olika om historisk signifikans utifrån religiös tillhörighet och kön (Barton, 2005). Elever från båda bakgrunder betonade vikten av hågkomst och samhällskonflikter för att motivera historisk signifikans. Katolska elever betonade rättvisa och lika rättigheter, medan protestantiska elever fokuserade på Nordirlands politiska bakgrund och nuvarande situation. Pojkar framhävde politisk historia och samhällskonflikter, medan flickor framhöll hågkomst, rättvisa och vikten av att hjälpa andra (Barton, 2005). Denna studie följdes senare upp med en intervjubaserad undersökning som utforskade hur ungdomar från båda bakgrunder försöker förstå spänningen mellan den historia de lär i skolan och den som de bär med sig hemifrån. Resultaten diskuteras sedan i relation till historisk empati, historiskt perspektivtagande och möjliga

förändringar i kursplaneskrivningar. Studien introducerade även begreppet ”empatiskt engagemang” (Barton & McCully, 2012). En amerikansk studie utmanar mönstret av minoritets- respektive majoritetsnarrativ. Högpresterande high school-elever med kubansk bakgrund ifrågasatte sällan det officiella amerikanska nationella narrativet om utveckling och framsteg och tillskrev historisk signifikans utifrån kriterierna ”frihet” och ”enhet” (Terzian & Yeager, 2007).

Sammanfattningsvis kan nationella narrativ uttryckas på olika sätt beroende på studiernas perspektiv, den nationella kontext de genomförs i samt vilken positionering som intas inom denna kontext. Exempelvis visar studier i Spanien varierande och fluktuerande narrativ (Serrano & Barca, 2019; Magalhães, 2012) medan en studie från spanska Katalonien lyfter fram ett tydligt negativt nationellt/regionalt narrativ (Sant et al., 2015). Övergripande nationella narrativ i relation till historisk signifikans formas också utifrån elevers positionering(ar), vilket påverkar hur historisk signifikans förstås och motiveras (Barton, 2005; Barton & McCully, 2012; Lévesque, 2005; Peck, 2009, 2010). Svenska studier som undersökt nationella narrativ konstaterar att dessa ofta betonar utveckling, fred och demokrati (Danielsson Malmros, 2012; Olofsson et al., 2017; Stolare, 2014).

Vi går nu från det relativt omfattande forskningsfältet om elevers resonemang kring historisk signifikans till ett mer begränsat forskningsområde som undersöker hur historisk signifikans har definierats och inramats inom det historiedidaktiska fältet.

Konceptioner av historisk signifikans

Inom forskningsområdet historisk signifikans finns studier som konceptualiserar elevers resonemang om historisk signifikans på olika sätt, bland annat genom att formulera kriterier som sedan sammanställs i olika former av ramverk. Forskningsläget presenteras utifrån de två huvudsakliga funktionerna hos dessa ramverk: antingen som analysverktyg inom forskning eller som stöd för undervisning. Kartläggningen utgår i stort från resultatet i avhandlingens artikel 2.

Analytiska, forskningsnära ramverk för historisk signifikans

Cercadillos (2000) omfattande doktorsavhandling om spanska och engelska elevers perspektiv på historisk signifikans redogör för det tidiga forskningsläget och ger en omfattande bakgrund till dagens teoribildning kring historisk signifikans. Forskningsfronten mellan 1995 och 2005, tillsammans med en kort

teoretisk överblick, presenteras i en artikel av Barton (2005). I artikeln lyfter Barton (2005) fram Seixas (1994, 1997) och Cercadillo (2000, 2001) och beskriver deras arbeten som bidrag till att förstå tankeredskapet i sig själv. Jag inkluderar även Lévesques ramverk (2005, 2008) i denna kategori. Även Bradshaw (2006), Counsell (2004) och Phillips (2002) diskuterar tankeredskapet konceptuellt men då främst i relation till undervisning.

Seixas (1994, 1997) två banbrytande empiriska studier var de första att kartlägga och konceptualisera elevernas egna resonemang om historisk signifikans. Analyserna av elevernas resonemang vidgade och omdefinierade tankeredskapets gränser. Kartläggningen motiverades av nya sätt att se på historieämnet där historisk signifikans inte längre sågs som inneboende i historien utan snarare att den utgår från de/den som tolkar den (Seixas, 1997). Eleverna i första studien resonerade huvudsakligen om historisk signifikans genom antingen *narrativa förklaringar* eller *analogiska förklaringar* (Seixas, 1994). I den uppföljande studien konceptualiserades tre perspektiv på historisk signifikans: *objektivistiskt*, *subjektivistiskt* och *narrativistiskt*, där resonemang inom varje perspektiv kunde vara på basal eller avancerad nivå (Seixas, 1997). Seixas ramverk har tillämpats i forskning av exempelvis Apostolidou (2012), Avarogullari och Kolcu (2016), samt Peck (2010).

Till skillnad från Seixas utgick Cercadillo i sin konceptualisering av historisk signifikans i stället från ett deduktivt perspektiv. Med stöd i filosofisk och historisk teori och med referenser till Danto (1985), Lomas (1990) och Ellis (1992) utvecklade Cercadillo (2000) ett ramverk med fem kriterier för historisk signifikans: *samtida-*, *kausal-*, *mönster-*, *symbolisk* signifikans samt *signifikans för nutid-framtid*. Ramverket tillämpades i analysen av ett empiriskt material där spanska och engelska elever i åldrarna 11–17 år resonerade om historisk signifikans. I en senare artikel placerade Cercadillo (2006) forskningsresultaten i ett bredare, komparativt undervisningsperspektiv. Ett nytt kriterium, *avslojande* signifikans (revelatory significance), lades till och kriteriet signifikans för nutid-framtid omformulerades till *nutida signifikans* (present significance). Ramverket har bland annat används i forskning av Apostolidou (2012) och Peck (2010). Gemensamt för Seixas och Cercadillo är att båda använder uppdelningen i *objektiva* och *subjektiva* dimensioner för att diskutera konceptualiseringarna i respektive ramverk.

Lévesques (2005) teoretiska ramverk, som beskrivs mer i detalj i avhandlingens teoriavsnitt, användes för att analysera hur fransk- och engelskspråkiga elever resonerar om historisk signifikans i relation till Kanadas historia. Senare utvecklade och problematiserade Lévesque (2008) ramverkets kriterier ytterligare. Ramverket

delas övergripande in i *ämnesdisciplinär signifikans* och *minnessignifikans*, som i sin tur består av flera specifika underkriterier. De ämnesdisciplinära kriterierna specificeras med hänvisning till Partington (1980) via Phillips (2002), medan minnessignifikans relateras till Cercadillo (2001) och Denos och Case (2006) (Lévesque, 2008). Kriterierna problematiseras och diskuteras även utifrån andra inflytelserika studier inom området, inklusive Barton (2001), Barton och Levstik (1998), Epstein (1998, 2000), Lee (1984), Levstik (2000), Rosenzweig (2000), Seixas (1994, 1997), Wertsch (1998) och Yeager et al. (2002). Ramverket har använts för analys i studier av exempelvis Avarogullari och Kolcu (2016) och i artikel 3 i denna avhandling.

Under senare delen av 2010-talet har endast ett analytiskt ramverk för historisk signifikans tillkommit (Van Straaten et al., 2016), vilket senare diskuterats och omformulerats av Nordgren (2021a). Van Straaten et al.'s (2016) konceptualisering av historisk signifikans skiljer sig på flera sätt från tidigare forskning. För det första används signifikans som ett övergripande begrepp, vilket delas in i två aspekter av *betydelse* (importance): betydelse för utveckling och människor i det förflutna samt betydelse för nutiden. Den senare benämns *relevans* (relevance) och handlar om vad som gör historia viktig i samtiden, beroende på personen som tolkar den. På så vis skrivs två kriterier fram: *betydelse* och *relevans*. Nordgren (2021a) bygger vidare på denna konceptualisering i sin analys av kraftfull kunskap i läroplaner. Han tydliggör skillnaden mellan historia som *intrinsikalt signifikant*, där logiken är historisk och grundad i principer som strukturerar den akademiska disciplinen historia (jämför betydelse hos Van Straaten et al., 2016), och *extrinsikalt relevant*, där historien är förankrad i vardagskunskap (jämför relevans hos Van Straaten et al., 2016). På detta sätt beskrivs historisk signifikans här utifrån kriterierna *signifikans* och *relevans*.

Klassrumsnära ramverk för historisk signifikans

Ramverk för historisk signifikans har även utvecklats i relation till, och för, undervisning om tankeredskapet i historieämnet (se exempelvis Cercadillo, 2000, 2001, 2006; Counsell, 2004; Hunt, 2000; Lomas, 1990; Peck & Seixas, 2008; Phillips, 2002; Seixas & Morton, 2013). Partingtons (1980) ramverk har haft stort inflytande och använts av historiker, forskare och lärare i både klassrumsnära och analytiska sammanhang. Ramverket adresserar spänningen mellan det vetenskapliga historieämnet och skolämnet historia och omfattar tre kriterier för signifikans: *betydelse* (importance), *relevans* och *objektiv signifikans*. Det sistnämnda består av tre underkriterier: *djup*, *kvantitet* och *varaktighet*. Även Lomas (1990) samt Denos och

Case (2006), som senare omarbetade ramverket (Stipp et al., 2017), har utvecklat ramverk som är förankrade i klassrumspraktik och kännetecknas av många och varierade kriterier.

Andra ramverk har utformats mer specifikt för att fungera som didaktiska stöd i klassrummet, däribland *GREAT-modellen* (Phillips, 2002) och *5R-modellen* (Counsell, 2004). GREAT-modellen bygger på Partingtons (1980) kriterier och fungerar som ett mnemoniskt verktyg för att stödja elever i utforskandet av historisk signifikans i relation till första världskriget, "the Great War". Akronymen "GREAT" följer av kriterierna: **G**roundbreaking and stunning change; **R**emembered by all; **E**vents that were far reaching; **A**ffecting the future och **T**errifying. Den underliggande tanken med ramverket är att elever behöver kunna analysera utifrån dessa fem signifikanskriterier för att förstå den historiska signifikansen av händelser under kriget. 5R-modellen, utformad med inspiration från Lomas (1990), har en bredare tillämpning vad gäller historiskt innehåll. Modellens fem R står för **R**(emarkable), **R**(emembered), **R**(esonant), **R**(esults in change) och **R**(evealing). Båda modellerna har använts som analysverktyg i studier av historisk signifikans (se exempelvis Bergman, 2020; Bradshaw, 2006; Harcourt, 2016).

Ovan nämnda ramverk och modeller har inspirerat efterföljande analytiska och didaktiska ramverk. Peck och Seixas (2008) kondenserade Counsells (2004) och Partingtons (1980) ramverk till två centrala kriterier, *Resulting in change* och *Revealing*, vilket ledde till ett klassrumsanpassat ramverk. Detta utvidgades senare av Seixas och Morton (2013) till ett bredare ramverk med fyra "vägvisare", eller kriterier: *Resulting in change*, *Revealing*, *Constructed* och *Varying over time and from group to group*.

Annan forskning diskuterar progression, eller utmaningar med progression, i elevers resonemang om historisk signifikans. Lomas (1990) skriver fram en lista över nio centrala aspekter för att tänka historiskt utifrån historisk signifikans. Hunt (2000) identifierar fyra potentiella problem som elever kan stöta på och som lärare bör beakta i undervisningen: en *negativ* syn på historia, en *skeptisk* inställning till osäker historia, *psykologiska/kognitiva* svårigheter att förstå begrepp, samt *praktiska* utmaningar kopplade till kontextuell förståelse och språklig kompetens. Counsell (2004) föreslår fyra aktiviteter som elever bör få möjlighet att möta i undervisningen för att skapa en progression i förståelsen av historisk signifikans medan Bradshaw (2006), utifrån Phillips (2002) och Counsell (2004), utvecklade en progressionsmodell för undervisning, utifrån vilken elever gradvis kan utveckla sin förståelse av historisk signifikans.

Sammanfattningsvis visar forskningsgenomgången kring konceptioner av historisk signifikans att olika former av ramverk har tillkommit från 1980-talet till 2021, dock med en tyngdpunkt på sent 1990-tal och tidigt 2000-tal. Sammantaget kan konstateras att forskningsområdet kring konceptualiseringar av historisk signifikans inte förändrats mycket på cirka 20 år. Ramverken som identifierats inom forskningsområdet kan delas in i två huvudkategorier: de som används för analys i historiedidaktisk forskning och de som kan användas som undervisningsstöd. Inom den första kategorin lade tidiga studier av Seixas (1994, 1997) och Cercadillo (2000) grunden för förståelsen av historisk signifikans, medan senare forskning, såsom Lévesque (2005, 2008), vidareutvecklade detta genom att lägga till signifikanskriterier som utgår från elevers vardagsuppfattningar av historia. Den andra kategorin omfattar ramverk som stödjer elevers förståelse av historisk signifikans i undervisning, där GREAT-modellen (Phillips, 2002) och 5R-modellen (Counsell, 2004) är framträdande. Senare ramverk (Peck & Seixas, 2008; Seixas & Morton, 2013) kan beskrivas som både sammanfogade och förenklade, samtidigt som de överskrider gränserna mellan de två kategorierna. Slutligen har forskning av Hunt (2000), Counsell (2004) och Bradshaw (2006) belyst utmaningar och progression i elevers resonemang om historisk signifikans.

Från konceptioner av historisk signifikans vänder vi nu blicken mot forskning som satt tankeredskapet i relation till värderingar och känslor utifrån olika perspektiv.

Historisk signifikans och historiskt tänkande i relation till etiska och affektiva dimensioner

Kopplingen mellan etiska och affektiva dimensioner¹¹ och historiskt tänkande är generellt underbeforskad (Barton & Levstik, 2004; Milligan et al., 2018). Relationen mellan dessa och historisk signifikans är ännu mindre beforskad. Nedan redogörs därför först för forskning om historisk signifikans kopplad till en etisk och/eller affektiv dimension och sedan för studier som behandlar dessa dimensioner i relation till historiskt tänkande mer generellt.

¹¹ Med en *etisk dimension* avses i avhandlingen att exempelvis ett historiskt tänkande relaterar till etiska värden och moralbegrepp, inklusive föreställningar om gott och ont samt rätt och fel. Med *affektiva dimensioner* avses uttryck för känslor eller emotioner i förhållande till historiskt innehåll, se vidare under rubriken "Viktiga begrepp i avhandlingen i relation till historiskt tänkande".

Historisk signifikans i relation till en etisk dimension

Etiska dimensioner framträder i vissa studier där elever bedömer historisk signifikans. I Nya Zeeland använde elever kriterier med etiska dimensioner som *rättvisa, samexistens och sambörighet* (Levstik, 1999) och *lära av andra, undervisa världen* och *rättvisa* för att resonera om historisk signifikans (Levstik, 2001). Katolska elever i Nordirland betonade *rättvisa* och *lika rättigheter*, medan flickor i samma studie fokuserade på *minne, rättvisa* och *vikten av att hjälpa andra* (Barton 2005). Svenska mellanstadieelever lyfte fram vikten av att lära av moraliskt goda exempel i sina resonemang om signifikant historia (Bergman 2020).

Andra studier framhåller etiska dimensioner i historien genom att lyfta fram dess hemska och mörka sidor som signifikanta (Barton, 2005; Grever et al., 2008; Kim, 2018; Levstik & Groth, 2005; Sant, et al., 2015; Sheehan, 2011; Virta, 2016). En studie om historisk signifikans i relation till historisk slavhandel understryker vikten av att elever uppfattar moraliska dimensioner i historieundervisning, historia och kulturarv, för att motverka distansering från nationens mörka historia (Savenije et al., 2014).

Historiskt tänkande, etiska och affektiva dimensioner och historisk empati

Cotkin (2008) menar att historieämnet under 2000-talet har genomgått *en moralisk vändning* (a moral turn), där ämnets tyngdpunkten förflyttats från förmedling av färdiga svar till att i stället problematisera historien utifrån olika perspektiv och positioneringar. Denna förflyttning syns även inom historiedidaktisk forskning. Etiska och affektiva dimensioner i relation till historiskt tänkande har på olika sätt konceptualiserats i form av historisk empati (Brooks, 2011; Karn, 2023; Milligan et al., 2018; Yeager et al., 1998). Trots detta är den etiska dimensionen (Seixas & Morton, 2013) det tankeredskap som kanadensiska lärare ser som minst viktigt att undervisa om (Seixas & Ercikan, 2011) och det enda av de sex tankeredskapen som inte ses som en del av historieundervisningens centrala undervisningspraktiker utifrån en Delphi-panel bestående av erfarna lärare, lärarutbildare och forskare (Fogo, 2014).

Nedan presenteras först forskning som berör historiskt tänkande i relation till historiskt empati och en etisk dimension, sedan redogörs för hur olika konceptioner av historisk empati skrivits fram i tidigare forskning. Även affektiva dimensioner av historiskt tänkande inkluderas.

Forskning i relation till historisk empati och en etisk dimension

Tidig forskning inom historiskt tänkande betonade att historisk empati är, och bör vara, en neutral och kognitiv process som involverar perspektivtagande (se exempelvis Lee, 1992; Lee & Ashby, 2001; Wineburg, 2001). I en tidig konceptualisering av de tankeredskap som senare kom att benämnas ”The Big Six” inkluderades *empati* (empathy) och *moraliskt omdöme* (moral judgment) (Seixas, 1996). Seixas (1996) problematiserar en ”neutral” historisk empati genom att påtala att historiska tolkningar ofrånkomligen måste utgå från en personlig och värderande position i nutiden. Senare forskning utgår från att historisk empati involverar både kognitiva och affektiva aspekter. Lee och Shemilt (2011) menar att historisk empati inte bör ses som en specifik färdighet, utan som ett sätt att förklara tidigare sätt att leva, tänka och känna, skillnader som är viktiga att göra begripliga (Lee & Shemilt, 2011). Historisk empati beskrivs som en aktiv process förankrad i historisk metod, där reflektion över olika perspektiv på historiska handlingar relateras till frågor om rätt eller fel, gott eller ont, rättvisa och orättvisa (Milligan et al., 2018). VanSledright (2001) beskriver historisk empati som inlevelseförmåga styrd av historiska evidens. Även Endacott och Brooks (2013) betraktar historisk empati som en kombination av kognitiva och affektiva aspekter, där historisk kontextualisering, perspektivtagande och en affektiv dimension är ömsesidigt beroende av varandra (Endacott & Brooks, 2013). Milligan et al. (2018) undersökte hur filosofi, i samspel med historiskt tänkande och etiska omdömen, kan fördjupa elevers etiska resonemang samt öppna upp för nya perspektiv och begrepp i historieundervisning. Bellino och Selman (2012) påpekar att relevanta etiska dimensioner i historieundervisningen inte behöver stå i konflikt med en empiriskt baserad undervisning. En jämförande studie med elever i Spanien och Mexiko visar också hur de två aspekterna kan länkas samman i historieundervisningen. Resultaten pekar på att elevers moraliska omdöme kan fungera som en diskursiv länk mellan personliga moraliska ställningstaganden och historisk förståelse (Perez-Manjarrez, 2017).

En etisk dimension har också utforskats i relation till svår historia i svensk historieundervisning. Nygren (2016) beskriver att elever använder historisk empati både som aspekter av omsorg och av historiskt tänkande, utan att dikotomisera tanke och känsla. Nolgård (2023) understryker vikten av att hjälpa elever att se historiska och moraliska dimensioner som ständigt närvarande. Det betonas även hur viktigt det är att hjälpa elever förstå sitt ansvar i relation till svåra historier och att det förflutna kan länkas till aktuella problem, mänskliga rättigheter och till elevens egen livsvärld (Nolgård, 2023). Forskning problematiserar också relationen

mellan historiskt tänkande och en etisk dimension. Husbands och Pedry (2012) påpekar den dubbla utmaningen i att elever först förväntas förstå det förflutna och sedan även vuxnas beteende i detta förflutna. Historiskt empatiskt tänkande föreslås som ett sätt att överbrygga denna klyfta genom att hjälpa elever att kontextualisera historisk kunskap. Det vuxna elementet i klyftan adresseras genom elevers affektiva förståelse (Husbands & Pedry, 2012). I en kanadensisk avhandling adresseras utmaningen att undervisa om historisk empati. I en av de inkluderade studierna undersöktes hur historielärare arbetade i klassrummet för att främja historisk empati hos elever. Lärarnas erfarenheter sattes i relation till ett pedagogiskt verktyg, eller ramverk, för historisk empati som sammanställdes i relation till tidigare forskning inom det historiedidaktiska fältet (Karn, 2023, 2024).

Ett annat spår inom historiedidaktisk forskning undersöker etiska dimensioner i relation till historiemedvetande. Chinnery (2013, 2014) identifierar fyra etiska perspektiv på historiemedvetande: 1) kognitivt, med fokus på kunskap, 2) narrativt, en kognitiv förståelse av berättelser, 3) existentiellt, som betonar subjektivitet och etiskt ansvar, och 4) omsorg, som bygger på relationella aspekter. Edling et al., (2020) använder dessa fyra perspektiv för att analysera hur forskare som Rüsen, Seixas och Morton, Chinnery och Simon, närmar sig etik i relation till historiemedvetande och historiskt tänkande. Edling et al. (2020) problematiserar sambandet mellan historiskt tänkande och en etisk dimension, eftersom historiska fakta och den specifika kontexten måste beaktas innan etiska bedömningar kan göras. För att möjliggöra detta krävs ett ”objektivt” förhållningssätt, där elever uppmanas bortse från eller avvisa känslor som kan påverka deras omdöme (Edling et al., 2020). Edling et al. (2022) kartlägger även hur moraliska och etiska dimensioner framträder i forskning om historiemedvetande.

Historisk kunskap och moraliskt medvetande har också utforskats i klassrums-sammanhang (se exempelvis Löfström et al., 2020, 2021). I en svensk studie om sambandet mellan historiemedvetande och moraliska resonemang hos elever i årskurs nio konstateras att de kopplar både historiska och nutida kontexter till personliga erfarenheter eller allmänna moraliska värderingar. Eleverna framhåller också att man kan lära från historien (Ammert, 2017).

Forskning och konceptioner i relation till affektiva dimensioner och historisk empati

Kopplingen mellan affektiva dimensioner, historisk empati och lärande ur ett elevperspektiv har i en svensk kontext utforskats i relation till besök på historiska platser, exempelvis i relation till affektiva reaktioner och haptik (Ludvidsson et al., 2022) samt hur elevers känslomässigt upplever historiska platser (Trenter et al.,

2021). I den senare studien konstateras att affektiva upplevelser kan leda till ett större engagemang som i sin tur kan fördjupa och bredda elevers historiska förståelse (Trenter et al., 2021).

Affektiva dimensioner har sällan integrerats och konceptualiserats i ramverk för historiskt tänkande generellt eller för historisk signifikans specifikt. Noterbara undantag är signifikanskriteriet *Terrifying* (Phillips, 2002) och *the affective connection*, en av tre komponenter i Endacott och Brooks (2013) definition av historisk empati. Lévesque (2008) framhåller emotionella reaktioner som en viktig del av historisk empati. Karn (2024) definierar den affektiva dimensionen såsom *emotioner/reaktioner* (emotions), *känslor/upplevelser* (feelings) och *kopplingar* (connections).

Etiska dimensioner är explicita i fyra teoretiska ramverk för historiskt tänkande. Barton och Levstik (2004) formulerar två verktyg för historisk empati, Lévesque (2008) inkluderar historiska empati som en del av sitt ramverk för historiskt tänkande, och Seixas (2017) samt Seixas och Mortons (2013) formulerar *den etiska dimensionen* inom ramverket The Big Six. Karns ramverk för historisk empati (2023) syntetiserar dessa tre ramverk tillsammans med annan forskning.

Barton och Levstik (2004) skriver fram ett sociokulturellt grundat och normativt ramverk kring historiskt tänkande, där historieundervisning syftar till att förbereda elever för aktivt deltagande i ett pluralistiskt och demokratiskt samhälle. Ramverket kritiserar ett distanserat, kognitivt historiskt tänkande och betonar i stället elevens centrala roll. Fyra förhållningssätt (stances) till historieundervisning beskrivs, varav att respondera moraliskt (the moral response stance) är ett. För att hjälpa elever förstå historia presenteras även sex undervisningsverktyg (tools for learning history). Två av dessa berör historisk empati: *historisk empati som omsorg*, som synliggör att elevers känslomässiga engagemang i historien är oskiljaktigt från deras tänkande, och *historisk empati som medvetenhet om historiska perspektiv*, vilket betonar vikten av evidensbaserad, ämnesdisciplinär analys av olika historiska perspektiv.

Lévesque (2008) beskriver historisk empati som beroende av tre sammanhängande koncept: *historisk fantasi*, *historisk kontextualisering* och *moraliskt omdöme*. Historisk fantasi används för att skapa känslomässigt engagemang i historiska narrativ, medan historisk kontextualisering placerar dessa historiska narrativ i sina respektive sammanhang: personligt och sociokulturellt i historien, samt utifrån nutida perspektiv och historikerns positionering. Moraliskt omdöme kräver en meningsfull moralisk referenspunkt och förståelse för historiska människors etik och moral. Båda dessa är ofta implicita och därför svårfångade för

historikern. Lévesque (2008) föreslår att moraliska bedömningar i relation till historisk empati bör baseras på kontextualiserade och försiktiga resonemang som stöds av källor för en ödmjuk och nyanserad bedömning av historiska händelser och beslut (Lévesque, 2008).

I sin tidiga beskrivning av historisk tänkande framhåller Seixas (1996) *empati* som ett koncept tillsammans med *moralisk omdöme*. För att undvika förväxling med begreppet sympati delades historisk empati i senare ramverk upp i två tankeredskap: *den etiska dimensionen* och *historiska perspektiv*. Den etiska dimensionen handlar om att göra historiska tolkningar och etiska bedömningar av det förflutna, vilket också inkluderar affektiva aspekter kopplade till arv, ansvar, makt och minne i skrivandet och lärandet av historia (Seixas & Morton, 2013; Seixas, 2006, 2017). Historiska perspektiv beskriver de kognitiva och analytiska färdigheter som krävs för att tolka händelser i olika historiska kontexter och förstå att det förflutna är som ett främmande land (Seixas, 2006).

Karn (2023) har utgått från dessa tidigare konceptualiseringar av historisk empati (till exempel Barton & Levstik, 2004; Lévesque, 2008; Seixas & Morton, 2013) och satt samman ett teoretiskt ramverk¹² bestående av fem olika element som speglar såväl konceptets affektiva som kognitiva dimensioner. Ramverket utgår från en historieundervisning där historisk empati är central, och syftar till att stödja elevers utveckling av förståelse, färdigheter och förhållningssätt som har betydelse både i och utanför skolan (Karn, 2023).

Sammanfattningsvis visar forskningsgenomgången att det finns få studier som undersöker etiska och affektiva dimensioner av historisk signifikans, men fler som studerar kopplingen till historiskt tänkande och historiemedvetande. Det finns också mycket få konceptualiseringar av dessa dimensioner i relation till historisk signifikans. Den etiska dimensionen har konceptualiserats på något olika sätt inom fyra teoretiska ramverk för historiskt tänkande. Endast i ett av dessa (Karn, 2023) lyfts den affektiva dimensionen tydligt fram.

Så här långt har avhandlingens forskningsläge fokuserat på historisk signifikans främst utifrån ett elevperspektiv, vilket är centralt i avhandlingen. Elevers uppfattningar av historisk signifikans formas dock i ett bredare utbildnings-sammanhang vilket gör att vi nu vänder oss mot forskning som undersöker historisk signifikans i relation till de som möjliggör elevernas lärande i historia: lärare och lärarstudenter.

¹² För en närmare beskrivning av detta ramverk, se kapitel 3, ”Historiedidaktisk teori”.

Historisk signifikans utifrån lärar- och lärarstudenters perspektiv

Historisk signifikans utifrån ett lärar- och lärarstudentersperspektiv har inte utforskats lika ingående som ett elevperspektiv, varken vad gäller själva tankeredskapet historisk signifikans, hur tankeredskapet används eller vad som ses som ett historiskt signifikant innehåll.

Internationellt finns viss forskning som undersökt lärares och lärarstudenters resonemang om historisk signifikans. Seixas och Ercikan (2011) konstaterade i en kanadensisk enkät- och observationsstudie att historielärare såg historisk signifikans som det näst viktigaste tankeredskapet (av sex) och att det var det tredje mest använda (efter källtolkning och orsak och konsekvens). I en senare kanadensisk enkätstudie (Gibson et al., 2022), där lärare på grundskola och universitet (n=270) fick välja bland 100 historiska händelser i landets historia, pekade analysen på framför allt tre resultat: att lärarna använde historiska och pedagogiska kriterier för att avgöra händelsernas signifikans, att bedömningarna varierade kraftigt temporalt och teoretiskt, samt att demografiska faktorer, såsom språk, kön och antal år i yrket, hade större påverkan än de kriterier lärarna själva identifierade.

Harris och Girard (2014) har i en australiensisk kontext utvecklat ett ramverk med tre faktorer som beskriver lärares överväganden vid valet av historiskt signifikant undervisningsinnehåll: elevintressen, undervisningskontext, samt organisatoriska förutsättningar. I en uppföljande studie i en amerikansk skolkontext undersöktes lärares upplevda kontroll vid dessa överväganden. Resultaten visade att historiskt innehåll i undervisning framför allt valdes utifrån en bedömning av historisk signifikans, men denna bedömning samspelade med elevintressen och kontextspecifika faktorer, såsom exempelvis rädsla för kontroverser. Dock begränsades lärarnas handlingsutrymme av obligatoriska bedömningar och andra kontextuella faktorer (Girard et al., 2021).

I en enkätstudie som undersökte svenska grundskolelärares syn på historieämnets innehåll och mål, bekräftas en traditionell innehållsskanon (jämför Stolare, 2014; Olofsson et al., 2017): lokal och svensk historia i årskurs 1–3, svensk och nordisk historia i årskurs 4–6, och västeuropeisk historia som blickar ut mot världen i årskurs 7–9. Innehållet rör sig alltså från det lokala till det nationella och vidare till det globala, med berättande som central metod. Empati och kritiskt tänkande värderas högt i låg- och mellanstadiet, medan arbete med historiska metoder och källor ges mindre vikt. Elevers behov av perspektiv på sin egen

historiska bakgrund prioriteras i låg- och mellanstadiet, medan undervisningen i högstadiet fokuserar mer på framtida och samtida perspektiv (Eliasson & Nordgren, 2016).

Historisk signifikans har även utforskats i relation till lärarstudenter utifrån olika perspektiv. I en australiensisk kontext undersöktes hur affektiva berättelser om svår historia (difficult histories), såsom Australiens "Stolen generation"¹³, påverkar lärarstudenters uppfattning om historisk signifikans (Harrison & Clarke, 2023). I en amerikansk studie jämfördes lärares, lärarstudenters och elevers olika perspektiv på historisk signifikans (Levstik, 2000, 2008a). Både elever, lärare och lärarstudenter ansåg att historiskt innehåll som främjade social enighet och konsensus var historiskt signifikant. Däremot reagerade de helt olika på de delar av historien som var splittrande. Eleverna visade intresse för just dessa aspekter medan lärare och lärarstudenter upplevde dem som djupt problematiska. De oroade sig dels för att en "negativ" och tvetydig historia skulle vara olämplig för elevernas utveckling, dels för att dessa aspekter var undantag snarare än mönster i den amerikanska historien. Dessutom ansågs sådan historia kunna hota den nationella identiteten (Levstik, 2000, 2008a). Forskning i en svensk kontext har undersökt historisk signifikans som ett av flera tankeredskap i relation till lärarstudenter under deras verksamhetsförlagda utbildning. Studien fokuserade på hur yrkesverksamma lärare förmedlar undervisningsstrategier gällande historiskt tänkande till lärarstudenter. Historisk signifikans framträdde implicit i handledningssamtalen och användes för att stödja lärarstudenterna i diskussioner om urval till historieundervisningen. Dock var tankeredskapet varken ett självständigt syfte eller en integrerad del av undervisningen i historieämnet. Handledningssamtalen öppnade inte heller för att inkludera elever i överväganden om historisk signifikans (Åkerlund, 2023).

Sammanfattande diskussion

Detta kapitel har överblickat forskning om historisk signifikans utifrån olika perspektiv, primärt de som relaterar till avhandlingens syfte: elevers resonemang om historisk signifikans och konceptualiseringar av historisk signifikans. Både en internationell och en svensk lägesbild har presenterats som är relaterad till den diskussion som förs i avhandlingens kapp. I de fyra artiklarna som ingår i

¹³ Syftar på en period i Australiens historia, från cirka 1850 till cirka 1970, då aboriginiska barn togs från sina familjer genom statliga beslut.

avhandlingen presenteras i viss mån andra forskningsperspektiv som både skiljer sig från och kompletterar kappans.

Sammanfattningsvis kan vissa slutsatser om historisk signifikans dras utifrån forskningsöversikten. Majoriteten av studierna fokuserar på hur elever resonerar om historisk signifikans kopplat till ett historiskt innehåll. Flera av dessa studier inkluderar även elevers olika positioneringar, exempelvis baserat på språkbakgrund, etnicitet, geografisk position eller regional kontext (se exempelvis Barton, 2005; Barton & Levstik, 1998; Levstik, 1999; Lévesque, 2005; Peck, 2010; Sant et al., 2015; Zanzanian, 2015). De flesta studier är genomförda i skolkontexter med högstadeelever, men vissa studier fokuserar på yngre åldrar, med elever i årskurs 5 (Barton & Levstik, 1998; Bergman, 2020; Levstik, 1999, 2001, 2008b) och årskurs 4 (Fertig et al., 2005).

Elevers resonemang om signifikant historia utgår i de flesta fall från en nationell historia, vilket i mångt och mycket följer av att många studier implicit eller explicit undersöker signifikans i relation till nationella kontexter (se exempelvis Kim, 2018; Levstik & Groth, 2005; Serrano & Barca, 2019). Andra faktorer, som elevers olika positioneringar, exempelvis som minoritet, utifrån kön eller geografisk position, påverkar också resonemangen om historisk signifikans (se exempelvis Barton, 2005; Barton & Levstik, 1998; Lévesque, 2005) och vilka narrativa mallar som används (se exempelvis Levstik, 2001; Peck, 2009, 2010). Forskningen visar att elever ofta betraktar officiell, nationell historia som historiskt signifikant men även elevnära och vardaglig historia (se exempelvis Barton, 2005; Barton & McCully, 2005; Lévesque, 2005).

Några studier i forskningsöversikten pekar på att elever ser etiskt laddad historia som historiskt signifikant (exempelvis Barton, 2005; Levstik, 2001). Andra studier belyser den reciproka relationen mellan etiska dimensioner och historiskt tänkande i historieundervisningen (se exempelvis Endacott & Brooks, 2013; Milligan et al., 2018; Yeager et al. 1998) men ingen studie undersöker kopplingen mellan historisk empati och historisk signifikans. Forskningsöversikten lyfter också att det finns olika sätt att konceptualisera historisk empati samt etiska och affektiva dimensioner (Barton & Levstik, 2004; Lévesque, 2008; Seixas, 2017; Seixas & Morton, 2013).

Viss forskning undersöker, implicit eller explicit, historisk signifikans ur andra skolrelaterade perspektiv än elevens (Eliasson & Nordgren, 2016; Girard et al., 2021; Harris & Girard, 2014; Levstik, 2000, 2008a, Åkerlund, 2023).

Ingen studie som övergripande kartlägger eller analyserar ramverk och/eller kriterier till historisk signifikans har identifierats. Forskningsöversikter har

behandlat forskningsområdet, där Barton (2005) och Cercadillo (2000) överblickar tidiga teoretiska utgångspunkter kring historisk signifikans, medan Carrasco och Serrano (2023) belyser senare forskning om historiskt tänkande, där teoretiska konceptualiseringar och utgångspunkter tydliggörs.

Denna forskningsgenomgång synliggör att olika ramverk för historisk signifikans har sammanställts från 1980-talet fram till 2021, med en koncentration från slutet av 1990-talet och början av 2000-talet. Få studier undersöker och beskriver hur, och i vilken omfattning, undervisning som inkluderar tankeredskapet historisk signifikans faktiskt genomförs.

Avslutningsvis konstateras att endast en svensk studie explicit har studerat tankeredskapet historiskt signifikans (Bergman, 2020). Flera studier i en svensk skolkontext har däremot undersökt vad elever ser som viktig svensk historia och vilka narrativa mallar som används i svensk undervisningskontext (Danielsson Malmros, 2012; Olofsson et al., 2017). Historieundervisning i mellanstadiet utgår ofta från ett kanonliknande, nationellt orienterad historia (Eliasson & Nordgren, 2016; Stolare, 2014) som betonar fred och framgång (Olofsson et al., 2017). Perspektiv från minoritets-, ursprungsfolk och invandrare är generellt ovanliga inom forskningsområdet (Peck, 2018) och helt frånvarande i en svensk kontext. Forskningsöversikten har inte identifierat några studier som undersöker huruvida, eller hur, tankeredskapet historisk signifikans används i svensk historieundervisning. Inte heller har några studier påträffats där historisk signifikans undersökts i relation till, eller i kombination med, andra tankeredskap. Likaså saknas studier som undersöker och konceptualiserar affektiva och etiska dimensioner i relation till elevers resonemang om historisk signifikans.

Forskningsläget som presenteras ovan ger en övergripande kontext för att förstå och positionera avhandlingens syfte och bidrag. Baserat på tidigare forskning om elevers resonemang kring historisk signifikans kan en studie av mellanstadieelever i en svensk kontext bidra med värdefulla insikter till både den nationella och internationella forskningen. Detta gäller både resonemang kring historiskt innehåll som elever anser vara signifikant och de nationella narrativ utifrån vilka de tolkar historien. För det andra framgår det av forskningsöversikten att nya konceptualiseringar eller problematiseringar av historisk signifikans inte tillkommit på senare tid. Därför kan en kartläggning och problematisering av teoretiska konceptioner och ämnesdidaktiska begrepp kopplade till historisk signifikans bidra till att synliggöra tankeredskapets både implicita och potentiellt explicita roll i framtida historieundervisning. Genom att lyfta fram svenska mellanstadieelevers perspektiv på vad de ser som viktig historia kan avhandlingen

dessutom bidra till diskussionen om hur historieämnet kan göras mer meningsfullt och relevant för fler grundskoleelever.

3. Historiedidaktisk teori

Avhandlingens övergripande syfte är att utforska, problematisera, utveckla och synliggöra det historiedidaktiska tankeredskapet historisk signifikans utifrån såväl ett empiriskt som ett teoretiskt perspektiv. Syftet har på detta sätt såväl teoriprovande som teoriutvecklande ambitioner. Medan artikel 1 utforskar vilka teorier och analytiska perspektiv som används inom forskningsområdet, är artikel 3 teoriprovande utifrån Lévesques (2005, 2008) ramverk. Avhandlingens två andra artiklar kan beskrivas som teoriutvecklande ur olika perspektiv. I artikel 2 kartläggs, utforskas och problematiseras teoretiska ramverk för historisk signifikans utifrån epistemiska perspektiv. Slutligen, i artikel 4, sammanförs ett ramverk från tankeredskapet historisk empati (Karn, 2023) med historisk signifikans, vilket innebär en teoretisk vidareutveckling och en utvidgning av konceptet.

I kapitlet redogörs för den teoretiska bakgrunden och positionerar studiens fokusområde: historisk signifikans. Efter en kort historiedidaktisk inflygning introduceras historiskt tänkande och därtill kopplade begrepp som är relevanta för avhandlingen. Därefter följer en genomgång av utvecklingen inom historisk tänkande, belyst ur tre perspektiv: brittiskt, amerikanskt och kanadensiskt. Även historiemedvetande behandlas översiktligt, tillsammans med kritiska perspektiv på historiskt tänkande. Sedan presenteras och diskuteras tankeredskapet historisk signifikans mer ingående. Detta leder vidare till att avhandlingens analytiska ramverk för historisk signifikans introduceras, motiveras och positioneras. Avslutningsvis redogörs för övriga teoretiska perspektiv som används för analys och diskussion i avhandlingen. På detta sätt ämnar kappan tydliggöra hur de teoretiska koncept och perspektiv som används i avhandlingen dels är sammanlänkade, dels används för att adressera avhandlingens syfte.

Historiedidaktisk inflygning

Dagens internationella historiedidaktiska fält kan beskrivas som bestående av två övergripande traditioner eller perspektiv: historiskt tänkande och historiemedvetande (Johansson, 2023; Nersäter, 2022). Historiskt tänkande, där denna avhandling positioneras, brukar beskrivas som en engelskspråkig eller

anglosaxisk historiedidaktisk tradition som ligger nära historiedisciplinen och där fokus ligger på praktiskt, empiriskt arbete i klassrummet (Persson & Berg, 2024; Stolare & Ludvigsson, 2022). Historiemedvetande däremot förknippas med en kontinental, särskilt tysk-dansk, tradition som betonar meningsskapande och historisk orientering i bredare bemärkelse även utanför historieundervisningen (Johansson, 2023; Seixas, 2017). Dessa traditioner skiljer sig åt, bland annat i sina historievetenskapliga utgångspunkter, men intresserar sig bägge för olika former av historiskt tänkande och narrativa strukturer. Samtidigt finns även interna variationer inom respektive tradition (Nersäter, 2022; Seixas, 2017).

Aktuella teorier om historiskt tänkande ser elever som aktiva kunskapsbyggare som tolkar och bearbetar historiskt innehåll från många olika källor och kontexter. Att undersöka elevers resonemang kring historisk signifikans, vilket är av intresse i denna avhandling, innebär att analysera faktorer som formar deras uppfattningar, exempelvis genom att studera deras historiska tänkande och de narrativa strukturer de använder (Avery & Barton, 2017).

Historiskt tänkande

Historiskt tänkande handlar om att förstå hur historisk kunskap skapas, hur kunskapen fördjupas, bedöms och används i form av historiska narrativ. Seixas och Morton (2013) skriver fram en bred definition utifrån att historiskt tänkande är den kreativa process som historiker går igenom för att tolka källor från det förflutna och skapa historiska narrativ. På detta sätt står historiskt tänkande i en dynamisk relation till det vetenskapliga ämnet historia. För att tydligare kunna tala om olika dimensioner av historisk kunskap särskiljs kunskapen om ett historiskt innehåll, det vill säga det som historia handlar om, från kunskapen om hur historia görs, alltså procedurell kunskap. Den procedurella kunskapen förklaras inom historiskt tänkande utifrån olika tankeredskap som formuleras och ordnas på olika sätt utifrån olika forskare inom forskningsfältet (Lévesque & Clark, 2018). Avhandlingen utgår från Seixas (2017) och Seixas och Mortons (2013) ramverk med sex tankeredskap där historisk signifikans, som står i fokus för denna avhandling, skrivs fram som det första av dessa. I avhandlingen betraktas historiskt tänkande ur ett historiedidaktiskt perspektiv som användbart i relation till historieundervisning som en hjälp att strukturera, förklara och problematisera historieämnet och dess metoder.

Viktiga begrepp i avhandlingen i relation till historiskt tänkande

Inom historiskt tänkande-traditionen delas historisk kunskap traditionellt in i å ena sidan *innehållsbegrepp* och å andra sidan *procedurella begrepp* (Lee, 2005; Seixas, 2017). Till de förstnämnda hör det som historia ”handlar om”, eller det som ligger i förgrunden till historia, till exempel händelser, personer och berättelser från det förflutna (VanSledright, 2010). Innehållsbegreppen utgör alltså själva ”vadet”, eller innehållet, i historieämnet. Inom historiedidaktisk forskning har de benämnts *first order concepts* (VanSledright, 2010), *substantive (historical) (content) knowledge* och/eller *substantive (historical) concepts* (Lee et al, 1997; Lee, 2004, 2005; Lévesque, 2008; Van Drie & Van Boxtel, 2008) eller *reference knowledge* (till exempel Wilschut, 2015, Van Havere et al., 2017) eller på svenska, till exempel *stoffbegrepp* (Jarhall, 2012) eller *innehållsbegrepp* (Lilliestam, 2013; Nersäter, 2022). I avhandlingen används innehållsbegrepp och innehållskunskap på samma sätt som till exempel Lilliestam (2013).

De begrepp, eller koncept, som beskriver hur historievetenskap procedurellt ”görs” och historisk kunskap tas fram, det vill säga att de ligger till bakgrund för ämnet (Lévesque, 2008; VanSledright, 2010), har benämnts såsom till exempel *second order concepts* (Ashby et al., 1997; Barton, 2005; Seixas & Morton, 2013; VanSledright, 2008), *procedural concepts* (Lévesque, 2008), *historical thinking concepts* (Seixas & Morton, 2013), *meta concepts* (Van Drie & Van Boxtel, 2008), *metahistorical concepts* (Van Boxtel & Van Drie, 2018), *metahistorical ideas* (Lee, 2004) eller på svenska *nyckelbegrepp* (Lilliestam, 2013), *proceduriella begrepp* (Persson & Berg, 2020), *tolkningsbegrepp* (Nersäter, 2022), *tankeredskap* (Jarhall, 2012) eller *tankebegrepp* (Olofsson, 2019). I kappan används procedurella begrepp som en svensk benämning på second-order concepts mer generellt och begreppet tankeredskap för second-order concepts/historical thinking concepts specifikt, om inte det engelska uttrycket används (se Seixas & Morton, 2013).

I avhandlingen diskuteras även olika dimensioner av historisk signifikans. Med en *etisk dimension* avses i avhandlingen etiska värden och moral-begrepp, inklusive föreställningar om gott och ont samt rätt och fel i förhållande till historiskt innehåll. En etisk dimension ska inte förväxlas med *den etiska dimensionen*, ett tankeredskap inom historiskt tänkande (Seixas, 2017; Seixas & Morton, 2013). Med en *affektiv dimension* avses uttryck för känslor eller emotioner i förhållande till historiskt innehåll. I kappan, liksom i artiklarna 3 och 4, används termen affektiva dimensioner för att beskriva ett främst intuitivt uttryck för känsla eller emotion,

utan djupare reflektion. De två dimensionerna har särskilts i analysen och i diskussionen av empirin, men det är viktigt att understryka att etiska dimensioner i många avseenden också involverar en affektiv komponent när moraliska omdömen fällt. Vad gäller *objektiva* och *subjektiva dimensioner* av historisk signifikans, se vidare under rubriken ”Epistemiska dimensioner av historisk signifikans”.

Ramverk (frameworks) används i avhandlingen för att övergripande beskriva systematiska sammanställningar av koncept eller kriterier, kopplade till historiedidaktisk teori såsom exempelvis historisk signifikans eller historisk empati. *Modell* syftar specifikt på visuella och/eller didaktiska representationer som förenklar konceptuella relationer i ett ramverk. Därmed kan ramverk ses som ett bredare begrepp som även inkluderar modeller. *Kriterier* avser formella och användbara konceptualiseringar (constructs/concepts) som ger ämnesdisciplinär vägledning för historiska undersökningar av historisk signifikans (Lévesque, 2008).

Utveckling av olika perspektiv på historiskt tänkande

Trots en gemensam kärna finns inte en fastställd definition kring hur historiskt tänkande ska ramas in teoretiskt och utövas historiedidaktiskt. Utvecklingen av historiskt tänkande-perspektivet följer i stort två huvudspår; ett utifrån historiedidaktisk forskning i Storbritannien och ett annat som utgår från amerikanska och kanadensiska forskningsmiljöer (Lévesque & Clark, 2018; Seixas, 2017). Nedan redogörs kort för den engelska utvecklingen för att sedan skissa en övergripande bakgrund till hur historiskt tänkande tagit sig olika former i Nordamerika, både i relation till USA och Kanada. Föreliggande avhandling tar sitt avstamp i den nordamerikanska forskningskontexten som därför redogörs för mer utförligt.

Historiskt tänkande i en brittisk kontext

I början av 1970-talet utvecklade engelska forskare historieundervisningen genom flera stora historiedidaktiska projekt med ambitionen att öka historieämnets attraktivitet. Bland dessa var SCHP (British Schools Council History Project), som undersökte elevers förståelse av historiska förklaringar, och CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches), som undersökte bland annat grundskoleelevers historiska tänkande och progression i relation till second-order concepts, inflytelserika under 1990-talet (Lévesque & Clark, 2018; Lilliestam, 2013). Sammanfattningsvis innebar förändringen att undervisningsämnet historia närmade sig den akademiska disciplinen historia genom att historisk kunskap ses

som grundad i förståelsen av användningen av primärkällor samt i hanteringen av olika second-order concepts, eller procedurella begrepp, som tagits fram med inspiration av hur historiker arbetar. Dessa är metahistoriska organisatoriska idéer som hjälper till att strukturera och beskriva hur historia som vetenskaplig disciplin är organiserad (Lee, 2004). Utifrån Bruners beskrivning utgör de kärnan i historiedisциплиinen (Seixas, 2017). Fokus i historieämnet förflyttades genom denna förändring från att historieundervisning skulle presentera en ”fastställd” historia utifrån ett traditionellt (och nationellt) narrativ med betoning på memorerandet av innehåll, till att ämnets epistemologiska grundvalar behövde göras synliga för eleverna. På detta sätt gjordes historieundervisning mer elevaktiv och inkluderade övningar som fokuserade på det historiska hantverket, det vill säga hur historia konstrueras och valideras. För en vidare förståelse av historia krävdes också, enligt Shemilt, att elever får möjlighet att skaffa sig en helhetsbild över en komplex historia genom att delarna, eller innehållet, av historien sätts i relation till helheten (narrativet) och att helheten måste ses som något större än delarna (Shemilt, 2000). Elevers historiska tänkande, på samma sätt som ämnesspecifikt tänkande inom andra discipliner, skulle successivt fördjupas genom ett ”spiral curriculum” där undervisningen återkom till de grundläggande idéerna men i en alltmer fördjupad form (Lilliestam, 2013). Vidare måste elevers förförståelse och vardagsföreställningar i relation till historieämnet adresseras då tankemönster som fungerar bra i vardagen kanske inte främjar utvecklandet av en fördjupad historisk kunskap (Lee, 2004; Lee & Shemilt, 2004; Shemilt, 2000).

Historiskt tänkande i en nordamerikansk kontext

Även i USA påverkades forskning kring historiskt tänkande av Bruners strukturella idéer kring ämnesdiscipliner, samtidigt som forskningen byggde vidare på tidigare, kognitivt inriktad forskning. Forskningstraditionen sammanfattas här utifrån två fokus, dels ”historical thinking literacy”, dels ”democratic citizenship education” (Lévesque & Clark, 2018, s. 130–131).

Det förstnämnda fokuset, literacy, kan sägas ta avstamp i Wineburgs (1991) forskning om hur historiker respektive elever går till väga när de tolkar historiska källor. Genom att sammanfatta och formulera metoder som ”sourcing”, ”contextualizing” och ”corroborating” undersöktes och överbryggades glappet mellan å ena sidan historievetenskapen och å andra sidan historieämnet i historieundervisningen (Lévesque & Clark, 2018; Seixas, 2017). Wineburgs forskning utifrån expert-novis perspektiv påverkade hur man inom utbildning och utbildningsforskning betraktade elevers respektive lärares epistemologiska förförstå-

elser. Som en del av detta följde bland annat VanSledrights (1998, 2010) arbeten kring positionering som diskuterade hur elevers olika positioner och förförståelser påverkar konceptualiseringar av historisk kunskap.

Det andra fokuset utgår från att historieämnet kan användas som ett sätt att utveckla medborgares demokratiska kompetenser. Barton och Levstik, som är inflytelserika inom denna forskningstradition, uttrycker ambitionen att lärare ska undervisa i historia ”for the common good” (Barton & Levstik, 2004). Utgångspunkten är att elever engagerar sig i historiska aktiviteter även utanför skolan och att historieämnet bör bli mer aktivt och reflekterande för att kompetenserna som utvecklas även ska kunna nyttjas i livet utanför skolan. Barton och Levstiks forskning, som relaterar till Wertsch tidigare arbeten (1998, 2002) och VanSledright (1998), har ett starkt sociokulturellt perspektiv (Barton, 2005; Lévesque & Clark, 2018). Levstiks studier av historisk signifikans i relation till kvinnors rättigheter (1998), etnisk bakgrund (Barton & Levstik, 1998) och ur ett ursprungsbefolkningsperspektiv (Levstik, 1999, 2001¹⁴) var bland de första som undersökte tankeredskapet utifrån elevers olika positioneringar. Forskningen har haft betydande påverkan inom historiedidaktik och historiedidaktisk forskning (se exempelvis Barton, 2001; Barton & McCully, 2005; Epstein, 1998, 2000; Lévesque, 2005, 2008; Levstik, 2001; Peck, 2009, 2010). Även denna avhandling utgår från att elevers samhälleliga och kulturella kontext hänger ihop med, eller påverkar, elevernas sätt att se på historia. För fler exempel på studier inom denna forskningstradition, se kapitel 2, ”Tidigare forskning”.

Kanadensisk historiedidaktik är kraftigt influerad av Peter Seixas arbeten. 2001 grundades *Centre for the Study of Historical Consciousness*, en forskningshub som knöt till sig både lokala och internationella forskare med fokus på praxisnära studier. I *Historical Thinking Project*¹⁵ (2006–2014) vidareutvecklades arbetet med ambitionen att relatera historiskt tänkande till teorier om historiemedvetande och därigenom lyfta fram nya förhållningssätt. Detta inkluderade sambandet mellan historisk kunskap och historiskt meningsskapande i vardagen, vilket i sin tur relateras till temporal orientering och narrativ (Lévesque & Croteau, 2022; Seixas, 2017). Ambitionen var också att utveckla ett tydligare förhållningssätt till positionalitet i relation till den som tolkar historia (Lévesque & Clark, 2018). Kanadensisk historiedidaktisk forskning sätter procedurella begrepp, exempelvis historisk signifikans, i relation till elevers etniska och kulturella positioneringar (se exempelvis Lévesque, 2005; Peck, 2009, 2010; Zanazanian, 2015) och inkluderar

¹⁴ Detta bokkapitel publicerades även 2008 i *Researching History Education* (s. 366–392).

¹⁵ Tidigare benämnt *Benchmarks of Historical Thinking*.

även post-koloniala perspektiv på historiskt tänkande (Karn, 2023; Lévesque & Clark, 2018).

Seixas samlade forskning resulterade i det historiedidaktiska ramverket *the Big Six* som beskriver sex olika procedurella koncept som elever bör få möta i historieundervisningen för att utveckla olika dimensioner av historiskt tänkande: *historisk signifikans, källor, kontinuitet och förändring, orsak och konsekvens, historiska perspektiv och den etiska dimensionen* (Seixas, 2017; Seixas & Morton, 2013). De sex tankeredskapen ligger nära den engelska traditionens second-order concepts men beskrivs i Big Six som problem, eller spänningar, mellan nu och då som måste adresseras och kreativt lösas (Lévesque & Clark, 2018; Seixas, 2017; Seixas & Morton, 2013). Elevers kompetens i historiskt tänkande utgår därför enligt detta ramverk från hur elever kan förhandla fram möjliga lösningar på de sex problemen som hänger tätt ihop och på många sätt i praktiken är sammanvävda (Seixas, 2017). I avhandlingen benämns koncepten tankeredskap då det är så de vanligen refereras till på svenska.

Ramverket Big Six har varit inflytelserikt inom såväl kanadensisk som internationell historieundervisning och forskning. Mycket av den historiedidaktiska forskningen i Kanada har fokuserats just kring historisk signifikans (Lévesque & Clark, 2018). I avhandlingen används främst Stéphane Lévesques beskrivningar av tankeredskapet, som bygger på, men också skiljer sig från, Seixas konceptualiseringar (se Seixas, 1994, 1996, 1997, 2017; Seixas & Morton, 2013). Lévesques ramverk för historisk signifikans presenterades för första gången 2005 i en artikel som undersökte kanadensiska elevers resonemang kring historisk signifikans utifrån minoritets- eller majoritetsperspektiv. I en senare bok om historiskt tänkande utvecklades, fördjupades och problematiserades tankeredskapen historisk signifikans, kontinuitet och förändring, utveckling och nedgång, tolkning av källor samt historisk empati (Lévesque, 2008). Lévesque utvecklade här också resonemangen kring två övergripande signifikansbegrepp, *ämnesdisciplinär signifikans* (disciplinary significance) och *minnessignifikans* (memory significance), samt de många underliggande kriterierna (Lévesque, 2008). För en närmare redogörelse av detta ramverk för historisk signifikans, se under rubriken ”Analytiskt ramverk för historisk signifikans” nedan.

Historiemedvetande

Även om denna avhandling inte utgår från historiemedvetande som historiedidaktiskt perspektiv, finns tydliga beröringspunkter. Olika dimensioner av

Rüsens (1993, 2004, 2005, 2017) teoribildning används ofta inom forskning om historisk signifikans (se artikel 1) och har särskilt påverkat den kanadensiska traditionen kring historiskt tänkande (Lévesque & Clark, 2018; Lévesque & Croteau, 2022; Seixas, 2017).

Historiemedvetandetraditionen, med rötter i Tyskland och Danmark, har haft stort inflytande både inom svensk historiedidaktisk forskning (se exempelvis Alvé, 2017; Ammert, 2008; Johansson, 2023; Nordgren, 2006) och i kursplaner för historia (Lgr11, 2019; Lgr22, 2022). Perspektivet presenteras här kort utifrån tre centrala aspekter (Seixas, 2017). För det första handlar historiemedvetande om meningsskapande i bred bemärkelse, där förståelsen av historia ses som en grundläggande mänsklig förmåga snarare än enbart som ett undervisningsfokus (Seixas, 2017). För det andra är temporal orientering centralt, det vill säga att använda det förflutna för att förstå nutiden och navigera mot framtiden. Slutligen uttrycks historiemedvetande genom olika former av narrativ (Johansson, 2023; Kölb & Konrad, 2015; Rüsen, 2004; Seixas, 2017). Enligt Rüsen (2004) utvecklas historiemedvetande genom tre steg: att erfara, tolka och använda det förflutna. Detta ger både en moralisk och praktisk riktning, där historiska narrativ vägleder vår självförståelse och våra handlingar.

Eftersom historiemedvetande formas i många sammanhang och kontexter, inte bara i skolan, är det, utifrån detta historiedidaktiska perspektiv, avgörande att historieundervisning relateras till elevers vardag för att upplevas som relevant och meningsfull. En central aspekt är att koppla samman elevers personliga historia ("den lilla historien") med det större historiska narrativet ("den stora historien") för att skapa sammanhang och förståelse. Den stora historien, som förmedlar vårt gemensamma arv, traderas både medvetet och omedvetet i skolan, media och på museer (Clark & Grever, 2018; Jensen, 1997; Lévesque & Croteau, 2022; Seixas, 2016). Samtidigt kan mötet mellan en övergripande, ofta nationell, historia och individers personliga erfarenheter skapa spänningar och dissonans i elevers historiemedvetande, en aspekt som också aktualiseras i denna studie och som jag återkommer till i diskussionen.

Kritiska perspektiv på historiskt tänkande

Utifrån ett historiemedvetandeperspektiv har forskare kritiserat historiskt tänkande, särskilt dess tendens att fragmentera historieämnet i separata kompetenser, vilket riskerar att osynliggöra individers personliga erfarenheter av historia. Thorp och Persson (2020) lyfter denna problematik och menar att

historiskt tänkande, genom sin analytiska uppdelning, inte bara kan marginalisera elevers och lärares egna historiska erfarenheter utan även riskera att betrakta dem som hinder för historisk kunskap. Detta synsätt kan även osynliggöra mångfalden inom det historievetenskapliga fältet och leda till en undervisning där ”rätt” form av historia ska förmedlas av läraren och behärskas individuellt utifrån elevens kognitiva förmågor. Därigenom kan historisk kunskap komma att frikopplas från både självständigt tänkande och elevers samhälleliga och kulturella kontext (Thorp & Persson, 2020). Barton och Levstik (2004) varnar på ett liknande sätt för att historieundervisning som knyts alltför tätt till disciplinära metoder riskerar bli ett mål i sig, snarare än ett redskap för att utveckla historisk förståelse.

Forskning inom historiskt tänkande kritiserar även för bristande teoretisk förankring, svaga kopplingar mellan de olika tankeredskapen och ett otillräckligt synliggörande av tidsdimensionerna då-, nu-, och imorgon. Korsbefruktningar mellan traditionerna lyfts fram som en möjlighet att tillföra viktiga teoretiska perspektiv (Lévesque & Clark, 2018; Seixas, 2017). Nordgren problematiserar däremot försök att förena traditionerna och varnar för att det riskerar att leda till ett ytligt sammanförande av två teoretiskt vitt skilda traditioner (Ludvigsson, 2013). Andra forskare framhåller att båda perspektiven har sin plats utifrån olika styrkor. Johansson (2023) menar att traditionerna inte är oförenliga men att historiskt tänkande har ett smalare fokus än historiemedvetande, att de verkar på olika nivåer och med olika räckvidd.

Enligt Seixas (2016) är den (tidigare) svenska kursplanen för historieämnet (Lgr11, 2019) ett av få exempel på hur en historiedidaktisk blandning mellan historiskt tänkande och historiemedvetande kan se ut. Även Ahonen lyfter fram Norden som en historiedidaktisk ”melting pot” där tysk och anglosaxisk historiedidaktik möts (Ludvigsson, 2015, s. 30). Ett sammanförande av perspektiv är även vanligt inom (svensk) historiedidaktisk forskning som inte bara strikt studerar historieundervisning utan även inkluderar ett bredare perspektiv på hur samhället, grupper och individer möter och använder historia (Stolare & Ludvigsson, 2022).

För att svara mot syftet, att utforska, problematisera, utveckla och synliggöra det historiedidaktiska tankeredskapet historisk signifikans både empiriskt och teoretiskt, utgår föreliggande avhandling från en pragmatisk och inkluderande syn på historiskt tänkande. Detta perspektiv är nära knutet till historieundervisning, men intresserar sig även för hur elever tänker och pratar om historia utifrån andra kontexter. Med denna historiedidaktiska positionering som utgångspunkt följer nedan en vidare presentation av avhandlingens huvudfokus: historisk signifikans.

Historisk signifikans

I avhandlingen fokuseras det historiedidaktiska tankeredskapet historisk signifikans utifrån såväl ett empiriskt som ett konceptuellt perspektiv. Detta innebär att historisk signifikans utforskas både utifrån mellanstadieelevers resonemang (se artikel 3 och 4) och som tankeredskap och koncept i relation till hur det används över tid i olika kontexter och för olika syften (se artikel 1 och 2).

I detta kapitel behandlas historisk signifikans utifrån olika perspektiv. Först sätts det i relation till andra tankeredskap, därefter problematiseras och specificeras begreppet i relation till avhandlingen. Vidare beskrivs tankeredskapets övergripande historiedidaktiska och epistemologiska utgångspunkter. Avslutningsvis presenteras och motiveras det analysverktyg för historisk signifikans som används i avhandlingen.

Historisk signifikans i relation till övriga tankeredskap

Elevers resonerande om historisk signifikans sker inte isolerat utan är sammanvävt med andra dilemman i relationen mellan dåtid och nutid, dilemman som elever i undervisning potentiellt ges möjlighet att utforska och söka lösningar kring. Inom kanadensisk historiedidaktisk tradition har dessa dilemman, som ovan nämnts, formulerats som sex tankeredskap för historiskt tänkande, vilka samverkar och hakar i varandra på olika sätt (Seixas, 2017; Seixas & Morton, 2013). Historisk signifikans beskrivs som det första av dessa tankeredskap. Enligt Seixas (2017) måste en historisk händelse förstås i relation till ett större narrativ för att kunna värderas som signifikant. Den måste också ha betydelse för oss idag utifrån något eller några perspektiv. Här uppstår alltså en spänning mellan dåtid och nutid, samt mellan vår överenskomna, officiella historia och olika subjektiva tolkningar av den. Lévesque (2008) beskriver detta som att historikern betraktar, och värderar, det oändliga förflutna och dess kvarlevor med en ofrånkomligt samtida blick, präglad av frågor, perspektiv och värderingar som är viktiga i dagens samhällskontext. Utifrån detta synliggörs hur tankeredskapens olika funktioner länkas samman.

Frågor om vilka källor som är värdiga vår uppmärksamhet, vilka (och vems) historiska frågor som ställs i relation till vilken kontext väver samman tankeredskapen historisk signifikans och källtolkning (Seixas, 2017; Seixas & Morton, 2013). Källtolkning är också kopplad till perspektivtagande och den etiska dimensionen, eftersom källtolkning kräver contextualisering utifrån dåtidens världsbild och moraliska utgångspunkter (Peterson, 2011). Dessa tankeredskap är i sin tur tätt sammanflätade med tankeredskapet kontinuitet och förändring utifrån

ett fokus på att problematisera temporal skillnader. Genom tolkning av källor kan vi få glimtar av det förflutna och av skillnaden mellan nu och då, men tolkningen kräver att vi avgör vad som är kontinuerligt och vad som har förändrats (Counsell, 2011). Tankeredskapet orsak och konsekvens är en del av samma dilemma: för att förstå varför förändring skedde, eller uteblev, måste vi försöka sätta oss in i dåtidens tankesätt (Seixas, 2017). Eftersom historia handlar om människors handlingar är det sista tankeredskapet, den etiska dimensionen, ofrånkomlig utifrån olika perspektiv (Chapman, 2011). Det berör hur vi kan bedöma historiska aktörer, hantera dåtidens orättvisor idag i relation till minne och hågkomst (Seixas, 2017; Seixas & Morton, 2013). Att välja vem eller vad vi ska minnas, varför och utifrån vilka belägg, knyter alltså samman dessa tankeredskap och återför oss till det ofrånkomliga kravet att göra urval när vi skapar, skriver och lär historia.

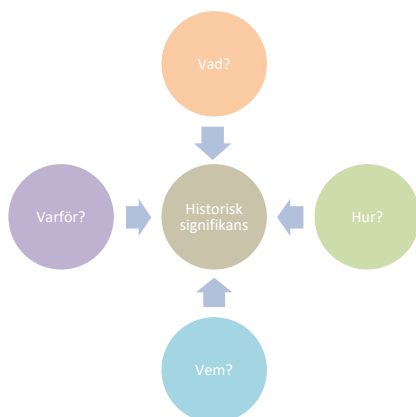
Seixas et al. (2015) framhåller att källtolkning är den universellt accepterade grunden för både historia som vetenskap och historiskt tänkande. Ur detta perspektiv kan historisk signifikans ses som ett underliggande tankeredskap som tydliggör de val som ofrånkomligen görs i relation till tolkning av källor och de övriga fyra tankeredskapen. Att historisk signifikans skrivs fram som det första tankeredskapet (se exempelvis Lévesque, 2008; Seixas, 2017; Seixas & Morton, 2013) indikerar att det ur ett annat perspektiv kan betraktas som ett överliggande tankeredskap som utgör en grundläggande förutsättning för övriga tankeredskap i tydliggörandet av att all historia och historieundervisning ofrånkomligen bygger på värderande urval från olika perspektiv. På detta sätt blir tankeredskapet en grundläggande utgångspunkt inom historiskt tänkande (Lévesque, 2008; Seixas, 1994, 1997, 2017). Oavsett om tankeredskapet historisk signifikans ska ses som underliggande eller överliggande, är det just detta tankeredskap som står i fokus för föreliggande avhandling och som nu kommer undersökas närmare.

Historisk signifikans som begrepp i denna avhandling

Begreppet historisk signifikans saknar en entydig och avgjord definition inom det historiedidaktiska forskningsfältet (Seixas & Morton, 2013). För att fånga begreppets olika dimensioner kan tankeredskapet historisk signifikans beskrivas som ett svar på fyra frågor:

1. Vad, av allt i det förgångna, är viktigt innehåll i historien?
2. Hur väljs vilket (av allt) stoff i det förgångna som bör ingå i de historiska narrativ som används i historieämnet eller i historieundervisningen?

3. Vem, eller vilka, har möjligheten, eller kompetensen, att avgöra detta?
4. Varför är just detta en meningsfull historia?



Figur 1. Fyra frågor i relation till historisk signifikans.

Tillsammans belyser frågorna fyra viktiga aspekter av tankeredskapet historisk signifikans, vilka gemensamt bidrar till en djupare förståelse av hur begreppet kan tolkas och användas didaktiskt. Aspekterna kan också kopplas till utvecklingen av konceptet historisk signifikans (se vidare under rubriken "Fyra centrala aspekter av historisk signifikans", nedan).

Om de fyra tätt sammanflätade frågorna ringar in tankeredskapet, vad är då inte historisk signifikans? Seixas (1997) konstaterar att historisk signifikans inte existerar "naturligt" i historien, så som en vardagsförståelse av historia kan göra gällande. Enligt Denos och Case (2006) utgörs inte heller den historiska signifikansen av spontana, personliga och affektiva reaktioner till historia. I stället avgörs den av någon som en respons till historien, baserat på en (implicit eller explicit) relation till annan historia och/eller till dagens samhälle (Lévesque, 2008). På detta sätt tangerar historisk signifikans begreppet och kriteriet historisk relevans som syftar på historia som är viktig för nutiden (Van Straaten et al., 2016). Man kan hävda att den historia som skrivs alltid har relevans för samtiden, annars hade den inte skrivits. Utifrån detta resonemang skulle historisk signifikans och historisk relevans kunna betraktas som likvärdiga och utbytbara begrepp. I denna avhandling behandlas dock historisk relevans som en delmängd och ett underliggande kriterium inom det övergripande tankeredskapet historisk signifikans (Lévesque, 2005, 2008).

I avhandlingen kommer historisk signifikans benämnas och användas på tre olika nivåer. När det benämns som begrepp används det som ett namn, eller en term, för idén om historisk signifikans. När det benämns som koncept är det en teoretisk förståelse av historisk signifikans som åsyftas. Vid användningen av historisk signifikans som tankeredskap avses det som praktiskt, ämnesdidaktiskt redskap som används vid forskning och/eller undervisning.

I avhandlingen särskiljs även användningen av signifikant historia från historisk signifikans. Medan det sistnämnda syftar på tankeredskapet i brett perspektiv, avser signifikant historia ett historiskt innehåll (till exempel specifika personer, händelser eller processer) som ses som historiskt betydelsefullt. I relation till fokusgruppstudien används också uttrycket viktig historia som ett sätt att prata om historisk signifikans och signifikant historia med de deltagande eleverna, vilka inte är bekanta med, eller haft undervisning om, själva tankeredskapet.

Fyra centrala aspekter av historisk signifikans

I detta avsnitt belyses utvecklingen av historisk signifikans utifrån fyra centrala aspekter. Dessa kopplas sedan samman med de fyra frågorna i figur 1.

I en av de första artiklarna som undersökte historisk signifikans empiriskt (Seixas, 1994) definierades historisk signifikans såsom

”the valuing criterion through which the historian assesses which pieces of the entire possible corpus of the past can fit together into a meaningful and coherent story that is worthwhile” (Seixas, 1994, s. 281, mina kursiveringar).

Seixas citat används här för att belysa fyra centrala aspekter av den förändring som forskningsområdet kring historisk signifikans har genomgått och fortfarande genomgår.

För det första byggde de tidiga konceptualiseringarna av historisk signifikans, både inom undervisning och forskning, i hög grad på implicita eller explicita arbetssätt hämtade från *historievetenskapen* (se exempelvis Danto, 1985; Ellis, 1992; Lomas, 1990; Partington, 1980). Historiskt signifikans bedöms här utifrån ämnesdisciplinära kriterier som avgör huruvida historiska händelser eller personer är värda att beforska. Lévesque (2008) benämner denna utgångspunkt som ämnesdisciplinär signifikans och delar in den i fem olika kriterier som baseras på framför allt Partingtons (1980) arbete. Den ämnesdisciplinära signifikansen beskrivs närmare under rubriken ”Analytiskt ramverk för historisk signifikans” nedan.

För det andra konceptualiseras historisk signifikans ofta just i form av olika *kriterier* när tankeredskapet används i undervisning eller forskning. Partingtons (1980) ramverk är ett av de mest refererade. Forskare och forskande lärare har senare utvecklat andra ramverk med kriterier som fungerar som didaktiskt stöd för både lärare och elever, såsom till exempel 5R-modellen (Counsell, 2004) och GREAT-modellen (Phillips, 2002). Förutom de didaktiska ramverken och modellerna finns även analytiska ramverk, specifikt utvecklade för att analysera resonemang kring historisk signifikans inom historiedidaktisk forskning (se exempelvis Cercadillo, 2000, 2006; Lévesque, 2005; Seixas, 1994, 1997). Olika ramverk för historisk signifikans presenteras mer utförligt i kapitel 2, under rubriken ”Konceptioner av historisk signifikans”.

För det tredje påpekar Seixas (1994) det faktum att tankeredskapet handlar om *värderande urval* gjorda av *någon*. Historisk signifikans och de kriterier som används för att avgöra den kan därmed inte placeras som inneboende i historien, utan i stället hos de som tolkar och värderar historien, det vill säga vi själva (Seixas, 1997). Urvalsprocessen involverar alltid en aktiv aktör, vilket gör historisk signifikans till ett ofrånkomligen subjektivt koncept. Vad som anses historiskt signifikant beror därmed på *vem* eller *vilka* som gör bedömningen och elevens, individens eller historikerns perspektiv och syfte i värderingen av historien (Cercadillo, 2006; Seixas, 1997). Traditionellt har historisk signifikans implicerat historia av, om (och för) vita män. Fram till i mitten av 1900-talet var frågor relaterade till signifikans i västerländsk historieskrivning därför oproblematiserad eftersom historiska studier oftast befann sig inom den tidens strukturer för politisk makt. Att uppfattningen om vad som är viktig historia har ändrats under de senaste 30 åren har gjort att det som förut ansetts insignifikant, till exempel kvinnohistoria och vardagshistoria, under slutet av 1900-talet och början av 2000-talet lyfts in som självklara perspektiv i historien (Lévesque, 2008). Denna process visar på konceptets rörlighet, subjektiva dimensioner och politiska konnotationer (Seixas, 1997).

Den fjärde och avslutande aspekten som Seixas (1994) lyfter fram är att historisk signifikans syftar till att identifiera och utforska aspekter av det förflutna för att skapa *meningsfulla historiska narrativ* för oss i nuet.

In order for a particular action by a particular person or group of people to attain significance, they still need to be linked, explicitly or implicitly, to a larger narrative. And it is the meaning of that narrative—its relevance and importance to issues that ‘we’ face today—that lends significance to its particular elements (Seixas, 2017, s. 598).

Vilka dessa ”vi” är omförhandlas ständigt i relation till olika perspektiv: lokala, globala, nationella eller personliga positioneringar, såsom exempelvis kön, religion eller etnisk tillhörighet (Seixas, 2017; VanSledright, 1998). Historisk signifikans uppstår i mötet med nuet, när människor upplever historiens relevans i relation till andra historiska händelser, dagens samhälle eller sig själva (Lévesque, 2008). På detta sätt skapas kopplingar mellan nuet och det innehåll, de människor, platser, händelser och berättelser, som befolkar det svårgripbara förflutna. Historisk signifikans är därför en färskvara, eftersom varje generation omformulerar svaret på frågan om hur en viss historia är relevant, för oss, för mig eller för vår tid (Peck, 2009).

Med hjälp av tankeredskapet historisk signifikans tydliggörs alltså själva urvalet, eller urvalsprocessen (hur), av vilket innehåll (vad) som historien kan/bör ha enligt den som gör urvalet (vem) kring vad som är meningsfull historia (varför). För att förstå historia som vetenskaplig process går därför inte historisk signifikans att undvika (Barton 2005; Lévesque, 2008; Lomas, 1990).

Conceptions of significance are at the heart of all history—and history education—and research on the development of students' ideas about this topic may provide insight into their overall frameworks for historical understanding (Barton, 2005, s. 9).

Barton (2005) betonar i citatet att historisk signifikans inte bara är centralt för historia som vetenskapligt ämne och undervisningsämne, utan även att forskning om elevers förståelse av historisk signifikans kan ge viktiga ledtrådar till deras historiska tänkande. I nästa kapitel beskrivs det ramverk som använts för att analysera elevers resonemang om signifikant historia i avhandlingen.

Analytiskt ramverk för historisk signifikans

För att analysera det empiriska materialet i artikel 3 i avhandlingen används Lévesques (2005, 2008) teoretiska ramverk för historisk signifikans. Ramverket struktureras kring två övergripande signifikanskriterier: *disciplinary significance*, i kappan översatt till ämnesdisciplinär signifikans, och *memory significance*, i kappan översatt och benämnt minnessignifikans. Dessa två övergripande kriterier,

tillsammans med respektive underliggande kriterier, presenteras i tabell 1 och beskrivs samt diskuteras mer ingående nedan. För en detaljerad beskrivning av hur det analytiska ramverket tillämpats, se vidare kapitel 4, ”Metod och material” (artikel 3).

Tabell 1. Teoretiskt ramverk för historisk signifikans utifrån Lévesque (2005, 2008).
Författarens sammanställning och översättning.

Ämnesdisciplinär signifikans (Disciplinary significance)		Minnessignifikans (Memory Significance)	
Kriterier	Beskrivning	Kriterier	Beskrivning
	Historisk signifikans avgörs genom...		Historisk signifikans avgörs för...
Betydelse (Importance)	hur viktig händelsen var för människor som levde <i>i det förflutna</i> .	Familjära intressen (Intimate interests)	att hantera familj, religion, kultur, förfäder m. m.
Djup (Profundity)	att avgöra om händelsen var ytlig eller djupt drabbande. Hur djupt påverkades människors liv?	Symbolisk signifikans (Symbolic significance)	nationellt rättfärdigande.
Kvantitet (Quantity)	att avgöra <i>hur många</i> människors liv som påverkades.	Samtida lektioner (Contemporary lessons)	att guida våra handlingar i dagens samhälle genom att använda förenklade analogier
Varaktighet (Duration)	att avgöra <i>hur länge</i> människors liv har påverkats.		
Relevans (Relevance)	vilken utsträckning händelsen har bidragit till en större förståelse för <i>nuet</i> .		

Ämnesdisciplinär signifikans

Ämnesdisciplinär signifikans baseras på arbetssätt och kriterier hämtade från historievetenskapen för att avgöra om historiska händelser eller personer är historiskt signifikanta (Lévesque, 2008; Partington, 1980). Signifikansen definieras utifrån fem faktorer. Dessa benämns, beskrivs och fungerar som formella analytiska koncept (analytic concepts) men benämns också som *kriterier* för

historisk signifikans (criteria for historical significance), vilket är det begrepp som används övergripande i denna avhandling (Lévesque, 2008). I beskrivningen av kriterierna nedan refereras till Lévesque (2008) om inget annat anges.

I ramverket definieras ämnesdisciplinär signifikans genom fem kriterier, *betydelse* (importance), *djup* (profundity), *kvantitet* (quantity), *varaktighet* (durability) och *relevans* (relevance), med referens till Phillips (2002) som i sin tur bygger på Partington (1980). Genom att använda tydliga kriterier blir urvalsprocessen transparent, vilket i sin tur möjliggör en omvärdering av resultaten.

Kriteriet *betydelse* kontextualiserar det förflutna och ger perspektiv på vad som var viktigt för personer i det förflutna, oavsett senare tolkningar av den historiska händelsen. Betydelseskriteriet kan därmed förstås som en utvärdering av hur en händelse påverkade människors tänkande eller beteenden i det förflutna. För att på djupet kunna förstå en händelses historiska betydelse krävs djup kontextualisering och historisk empati. Kriteriets styrka ligger dock i att understryka att varje tid har sitt unika sätt att tänka och ge mening åt tillvaron. Kriteriets svaghet är att de källor som kan ge insikter i hur dåtidens människor tänkte inte alltid är förstahandskällor och att dessa källor ibland kan vara svåra att belägga.

Kriteriet *djup* synliggör hur djupt olika människors liv påverkades av en historisk händelse som var viktig för dåtidens människor. Genom kriteriet kan en djupare historisk förståelse av begreppet förändring uppnås, då det visar att förändringar i historien inte alltid sker kontinuerligt och att de upplevs olika beroende på individers perspektiv och den kontext de befinner sig i. Det lyfter också fram skillnader i hur människor reagerade på samma händelse, vilket tydliggör variationen i deras upplevelser och perspektiv.

Kriteriet *kvantitet* bedömer historisk signifikans genom att undersöka *hur många* människor som påverkades av en viss händelse. Att enbart betrakta antalet påverkade människor, utan att ta hänsyn till den större kontexten, riskerar att ge en förenklad bild av historien. Lévesque understryker att historiska antal bör användas med försiktighet, eftersom de aldrig ensamma kan ge en fullständig bild av en händelses historiska signifikans.

Samma argument kan tillämpas även på nästa kriterium, *varaktighet*, som bedömer historisk signifikans utifrån hur länge en historisk händelse pågick. Lévesque problematiserar kriteriet genom att lyfta fram svårigheten med att fastställa när en historisk händelse börjar eller slutar, både i sin samtid och ur ett historiskt perspektiv. En förenklad tillämpning av kriteriet kan förleda elever att tro att ju längre en händelse varar, desto viktigare är den. I stället bör kriteriet alltid

användas med hänsyn till de specifika historiska frågorna som riktas mot händelsen och den historiska kontext i vilken den ägde rum.

Det sista ämnesdisciplinära kriteriet, *relevans*, utgår från frågan om hur viktig en historisk händelse är utifrån ett nutida perspektiv. Kriteriet fungerar som ett verktyg där det förflutna filtreras genom nutiden och en tolkande dimension tillförs för att skapa relevans för samtiden. På så sätt beror en händelses signifikans inte bara på vad som hände då utan också på hur nutiden väljer att använda den för olika samtida behov och prioriteringar. Kriteriet öppnar upp för nya perspektiv och tidigare förbisedda aspekter kan uppmärksammas genom nya historiska frågor. En invändning mot kriteriet handlar om att historiker bör betrakta historien per se, oberoende av samtidens skiftande intressen. Samtidigt bidrar historiker med perspektiv på historisk kunskap och motverkar en presentistisk inställning som ofta framträder i minnessignifikans som presenteras nedan.

Minnessignifikans

Den ämnesdisciplinära signifikansen kompletteras i ramverket av den mer vardagligt orienterade *minnessignifikansen*. Minnessignifikans tillskriver historisk signifikans till händelser i det förflutna utifrån samtida och personliga skäl. De tre kriterierna för minnessignifikans är *familjära intressen*¹⁶, som berör familj, religion, kultur, förfäder, *symbolisk signifikans*, som används för ett nationellt rättfärdigande, samt *samtida lektioner*, vilket implicerar förenklade analogier till historien som kan vägleda nutida handlingar. Minnessignifikans tillämpas i regel intuitivt och omedvetet, både på kollektiv och personlig nivå och används för att forma ett gemensamt förflutet på ett sätt som kan te sig oreflekterat och ibland naivt. Lévesque (2008, s. 57) hänvisar till Wertsch (1998) som beskriver att det i en inofficiell vardagshistoria, där minnessignifikansen är viktig, handlar om att ”tro utan att veta”, jämfört med att ”veta utan att tro” i officiell historia. Eftersom minnessignifikansen huvudsakligen verkar på en omedveten nivå är den mindre benägen för omprövning och förändring. Samtidigt är den användbar för att identifiera och förklara varför människor intuitivt kopplar signifikans till viss historia.

¹⁶ Jag har valt att översätta *intimate interests* med familjära intressen efter noggrant övervägande då detta implicerar något som är hemtamt och välbekant och bäst fångar den relation till familjen och dess vardagliga och informella miljö som jag tolkar att det engelska uttrycket inrymmer. Alternativ som ”intima intressen” skulle implicera något helt annat och ”privata eller personliga intressen” skulle var för allmänt och för fokuserat på individen.

Kriteriet *familjära intressen* utgår från personliga upplevelser av och i historia vid bedömningen av historisk signifikans. Detta kan innefatta familjens historia eller individens egen förankring i, eller ansvar gentemot, historien utifrån tidigare generationers berättelser. Lévesque refererar till Rosenzweig och Thelens (1998) omfattande studie, där respondenter såg historia som viktig då de kunde relatera den till människor de kände och som var betydelsefulla för dem. Exempel på detta inkluderar släkträffar, familjeberättelser och bevarandet av minnen i form av fotografier eller filmer. I en kanadensisk studie fann Lévesque (2005) att fransktalande elever, som minoritetsgrupp, i högre grad än engelsktalande elever använde kriteriet familjära intressen. Detta förklarades med att minoritetsgrupper traditionellt sett är mer skeptiska mot majoritetsbefolkningens dominerande och officiella historieskrivning. I stället knöt de an till historien genom personliga erfarenheter som de upplevde som mer autentiska, pålitliga och legitima, vilket samtidigt utmanar en officiell historia.

Kriteriet *symbolisk signifikans* används för att bedöma historisk signifikans genom att berättiga, markera eller symbolisera något av betydelse i det kollektiva, historiska medvetandet. Det tillämpas ofta på ett engagerat och patriotiskt sätt, vanligtvis i relation till den egna nationen. Detta kan ställas i kontrast till kriteriet familjära intressen, som i stället involverar en mer nära och personlig koppling till historien. När människor pratar om historia som har symbolisk signifikans för dem, används ofta uttryck som "vår" eller "vi", vilket omedvetet signalerar en identifiering eller relation till historien.

Kriteriet *samtida lektioner* bygger på ett slentrianmässigt användande av förenklade historiska analogier som förutsätter att kunskap om historiska händelser automatiskt ger kontroll över och förståelse för samtiden, vilket i sin tur skulle kunna förhindra upprepning av misstag. Ur ett historiedidaktiskt perspektiv är kriteriet problematiskt, eftersom det grundläggande antagandet, att historien kan upprepa sig, står i direkt konflikt med historievetenskapen som framhåller att historiska händelser alltid är unika och bundna till sina specifika kontexter. Synsättet riskerar därmed att reducera både historiska aktörers agens och den komplexitet som historiska kontexter innebär. Användningen av kriteriet antyder därför en förenklad förståelse av såväl nutiden som det förflutna.

Varför detta analytiska ramverk?

Lévesques ramverk (2005, 2008) används i denna avhandling på grund av dess teoretiska och metodiska tydlighet samt dess breda epistemiska omfång¹⁷. Ramverket möjliggör därmed en nyanserad analys av empirin, både ur ett ämnesdisciplinärt perspektiv och som ett verktyg att belysa elevers vardagsuppfattningar om historisk signifikans.

I jämförelse med andra tidigare ramverk¹⁸ (se exempelvis Danto, 1985; Ellis, 1992; Lomas, 1990; Partington, 1980) introducerade Lévesque (2005, 2008) en tydligt subjektiv dimension, minnessignifikans, där signifikansen varierar beroende på bedömarens positionering, exempelvis utifrån kulturell kontext, språkbakgrund, genus och/eller minoritets eller majoritetsposition (Barton & Levstik, 1998; Levstik, 1999; VanSledright, 1998). Även andra ramverk, som Cercadillo (2000, 2006) och Seixas (1994, 1997), inkluderar subjektiva aspekter, men dessa är då mindre specificerade. Cercadillos kriterier är exempelvis vagare i sin avgränsning och Seixas ramverk belyser främst *hur* elever resonerar om signifikans, utan närmare relation till *vem* som gör urvalet och *vilket* innehåll som inkluderas. Att Lévesque specificerar de ämnesdisciplinära dimensionerna av signifikans med stöd av Partingtons (1980) kriterier tydliggör kopplingen till en aktuell ämnesdidaktisk diskurs och underlättar analys och kodning av empirin. Andra ramverk, som Phillips (2002) och Counsell (2004), fokuserar på att fungera väl i undervisning och är på detta sätt inte primärt avsedda att fungera som analysverktyg.

Historisk positionering

Enligt Levstik (1999) är varje undersökning av barns historiska tänkande också en undersökning av deras positionering i olika lokala, nationella, internationella och historiska kontexter, så även denna avhandling. VanSledrights (1998) begrepp *historisk positionering* används i avhandlingen som en övergripande teori (se artiklarna 1, 3, 4) för att diskutera och problematisera kopplingen mellan historiskt tänkande och epistemologi, vardagshistoria och officiell historia ur elevperspektiv, ämnesdisciplinär signifikans i relation till minnessignifikans, samt relationen mellan historisk signifikans och historisk empati.

¹⁷ Begreppet *epistemic range*, i kappan översatt till epistemisk omfång, är ett begrepp som introduceras i artikel 2 för att beskriva ramverk som täcker såväl subjektiva, objektiva som temporala dimensioner.

¹⁸ Tidigare ramverk som jag refererar till i detta stycke redogörs kort för i kapitel 2, under rubriken ”Konceptioner av historisk signifikans”.

VanSledright (1998), som utgår från ett sociokulturellt perspektiv på lärande och historiskt tänkande, sätter fokus på varför historiskt tänkande är utmanande för noviser i historia, hur temporala och historiska positioneringar påverkar historiskt tänkande, samt hur lärare kan stödja elever i denna process. Han definierar *positionering* som den referensram utifrån vilken en individ eller grupp formar sin förståelse av det förflutna, kopplar ihop nutid och dåtid, vilket skapar mening i upplevelsen av världen. Det är också på detta sätt som jag använder begreppet i avhandlingen.

Den som positionerar sig historiskt, och tänker historiskt, aktiverar tre grundläggande och orienterande frågor: *existentiella* frågor (vem är ”jag” och vilka är ”vi” i historien), *epistemologiska* frågor (hur förstås värden/historien av ”oss”) och *ontologiska* frågor (var befinner ”vi/jag” ”oss” temporalt/historiskt) (VanSledright, 1998). I studier av historisk signifikans är på detta sätt elevers positionering(ar) oftast implicit(a), och tas därför för givna, men de kan i vissa fall också vara explicit(a) eller explicitgjorda (se exempelvis Peck, 2010). För att elever på djupet skall kunna förstå historia, krävs att deras egna positioneringar tydliggörs eftersom det är utifrån dessa positioner som de både tänker kring historien, försöker förstå nutiden och föreställer sig framtiden. När jag i avhandlingen använder (historisk) positionering, avses framför allt implicita positioneringar, eftersom fokusgruppsstudien inte är utformad för att aktivt efterfråga en explicit positionering av eleverna.

Narrativa mallar

Att analysera elevers resonemang kring historisk signifikans innebär att studera de faktorer som formar deras uppfattningar, såsom historiskt tänkande och narrativa strukturer (Avery & Barton, 2017). Inom forskningsområdet historisk signifikans används ofta teorier om narrativ och narrativa mallar för att analysera elevers resonemang, något som även tillämpas i denna avhandling. Wertsch (2002, 2004) begrepp *narrativa mallar* (narrative templates) används i avhandlingen (se artiklarna 1 och 3) för att analysera hur kollektiv historia i form av nationella narrativ används i skärningspunkten mellan historia, samhälle och utbildning. Begreppet *narrativ* används övergripande i avhandlingen för att belysa berättelsers funktioner ur ett teoretiskt perspektiv, medan *berättelse* används med avseende på specifika historier.

Wertsch (2002, 2004) skiljer i sin teori mellan specifika narrativ (specific narratives) som kan ses som mer förändringsbenägna berättelser om specifika platser, personer och tider, och schematiska narrativa mallar (schematic narrative

templates), som kan beskrivas som underliggande berättelsemönster eller upprepade, svårföränderliga ”storylines” som strukturerar de specifika narrativen oavsett tid och plats. Förhärskande och övergripande narrativa mallar benämns master narratives. Master narratives, där till exempel övergripande nationella narrativ ingår, får stor spridning och legitimitet inom en kultur eller ett samhälle då de fungerar som ramar eller mallar för att förstå och tolka historiska händelser, samhällsprocesser och identitet. Dessa olika former av narrativa mallar beskrivs av Wertsch (2002, 2004) som sociokulturella redskap som oftast används på ett oreflekterat och omedvetet sätt genom att samspela nära historiekulturen och samhällets kollektiva minne. På detta sätt formar de narrativa mallarna också hur vi tänker, hur vi ser oss själva och hur vi uttrycker oss språkligt.

Wertsch (2002, 2004) teori om kollektiva narrativa mallar tydliggör därmed hur elevers individuella historiska positioneringar står i relation till övergripande strukturer såsom lokalsamhället, familjen och, vad gäller historieundervisning, ett medborgarskap i en nation. Om man, likt Benedict Anderson (2006), ser nationen som ett *imagined community* (föreställd gemenskap), innebär det att ens position som medborgare, exempelvis som invandrare eller som göteborgare sedan flera generationer, formar olika perspektiv på Sveriges historia (Peck, 2009). Utifrån dessa olika positioneringar skapas därmed varierande schematiska narrativa mallar för att orientera sig i samhället och historien. Exempelvis pekar Bodnar (1994) på att samhället ofta inkluderar vardagskultur(er) (vernacular culture) och därmed vardagshistorier, som står i kontrast till (en) officiell historia. Många studier som beforskar historisk signifikans kartlägger resonemangen om viktig historia just i relation till olika nationella narrativ (se exempelvis Barton, 2005; Barton & McCully, 2005; Dan & Todd, 2011; Kim, 2018; Levstik, 2001, 2008b; Levstik & Groth, 2005; Magalhães, 2012; Sant et al., 2015; Serrano & Barca, 2019).

Epistemiska dimensioner av historisk signifikans

Hur vi tänker kring historia är tätt sammankopplat med de epistemiska perspektiv vi utgår från. Eleverna som resonerar om historisk signifikans i denna avhandling utgår från implicita eller explicita epistemiska uppfattningar kring vad historia är och hur historisk kunskap konstrueras (Van Boxtel & Van Drie, 2018). Inom historievetenskapen har epistemiska positioner och de begrepp vi använder för att benämna dessa positioner förändrats och utvecklats över tid: från 1800-talets syn på historien, där det förflutna ansågs kunna rekonstrueras ”så som det verkligen

var”, till att subjektiva perspektiv på historia tillkom under första hälften av 1900-talet och den senare postmoderna problematiseringen och ifrågasättandet av huruvida det överhuvudtaget går att tala om någon form av historisk ”sanning”. Reisman och McGrew (2018) beskriver att vi idag befinner oss i ett obekvämt epistemiskt konsensus, där historievetenskapen utgår från att det förflutna kan rekonstrueras genom en reflekterande historisk metod där vi ställer historiska frågor till källor och gör historiska tolkningar, samtidigt som vi erkänner att våra egna subjektiva positioner påverkar dessa tolkningar (Reisman & McGrew, 2018).

Tidigare forskning av Seixas (1994, 1997) och Cercadillo (2000) har diskuterat historisk signifikans utifrån övergripande objektiva och subjektiva dimensioner eller perspektiv. Distinktionen mellan dessa dimensioner fungerar som en utgångspunkt dels i den kartläggning och analys av kriterier för historisk signifikans som genomförs i artikel 2, dels i diskussionen som förs i kappan. Den objektiva dimensionen bör förstås i kontexten av historiska narrativ och i relation till historievetenskapens metoder och inte som en föreställning om att det går att ha tillgång till ett absolut förflutet (Cercadillo, 2000). Den objektiva dimensionen, så som den används för analys i avhandlingen, ska på detta sätt ses i relation till Megills (2007) tredje perspektiv på objektivitet, disciplinär objektivitet, som bygger på historikers konsensus om kunskapsanspråk och metodanvändning. Den subjektiva dimensionen används övergripande för att beskriva de kriterier som synliggör att bedömningar av signifikans kan utgå från olika perspektiv på historien, då ett subjekt aktivt engagerar sig i meningsskapande och tolkning av hur ett historiskt objekt representeras eller synliggörs (Cercadillo, 2000).

Denna dikotoma uppdelning av dimensioner av historisk signifikans kan problematiseras genom att relatera den till VanSledrights och Maggionis (2016) epistemiska positioner. Konstruktion av historia betraktas här som en tolkningsprocess där en historisk källa (objektet) tolkas av någon (subjektet). Epistemisk kognition, som här beskrivs som förståelsen av hur kunskap produceras i historieämnet, kan delas in i tre huvudkategorier: objektivistisk förståelse, där historia uppfattas som en objektiv återgivning av det som ”verkligt hände”, subjektivistisk förståelse, där historisk förståelse beror på individens perspektiv och därmed möjliggör olika tolkningar och perspektiv, samt kriterialistisk förståelse, där historisk kunskap uppstår i interaktion mellan den tolkande individen och det historiska objektet, med stöd i vedertagna kriterier inom det historievetenskapliga fältet. På detta sätt bör den objektiva dimensionen, så som den används för analys och diskussion i avhandlingen, förstås i ljuset av hur den kriterialistiska dimensionen beskrivs av VanSledright och Maggioni (2016)

och inte i absoluta termer utifrån en allvetande, epistemiskt neutral objektivism eller realism. På samma sätt innebär inte en subjektiv dimension en naiv subjektivism där total relativism råder och alla tolkningar anses likvärdiga (jämför Maggioni et al., 2004).

Det är också viktigt att understryka att användandet av objektivistiska och subjektivistiska dimensioner i analysen och kappan inte skall förstås som ett försök att fånga, eller värdera, epistemisk progression. Den analytiska användningen av objektiv och subjektiv dimension skiljer sig på detta sätt från det konceptuella schema för epistemisk förståelse som presenteras av exempelvis Kuhn et al. (2000) och Kuhn och Weinstock (2002) och som bland annat Maggioni et al. (2004) och Rosenlund (2023) utgår från i sina studier. Dock fungerar dimensionerna som ett övergripande sätt att betrakta de epistemiska utgångspunkterna för kriterierna inom historisk signifikans.

Utifrån denna genomgång av de olika historiedidaktiska perspektiv som används i avhandlingen, är det nu dags att positionera den inom fältet.

Historiedidaktisk och epistemisk positionering

Denna avhandling fokuserar på elevers resonemang kring historisk signifikans. Resonemangen innefattar elevernas reflektioner över olika former av historia som de känner till och har kunskap om, eller som de önskar veta mer om. I avhandlingen undersöks därmed inte elevers lärande om eller av signifikant historia, inte heller utvärderas resultatet av dessa mellanstadieelevers historieundervisning. Historisk kunskap betraktas i avhandlingen som grundad i ämnesdisciplinens sätt att göra och tala om historia, samtidigt som elevers egna erfarenheter och föreställningar om historia inkluderas och lyfts fram.

Med ett specifikt fokus på tankeredskapet historisk signifikans i en skolkontext, utgår avhandlingen tydligt från ett historiskt tänkande-perspektiv som erbjuder konkreta redskap för att förstå hur elever tänker historia. Genom denna teoretiska utgångspunkt skapas också kopplingar till ett omfattande fält av internationell forskning om historisk signifikans. Det finns dock flera historiedidaktiska aspekter i avhandlingen som ligger nära frågor som berör historiemedvetande. Exempelvis framträder en temporal orientering som central, både i relation till epistemiska dimensioner och i elevers resonemang om historisk signifikans, liksom narrativens meningsskapande betydelse när elever relaterar personliga erfarenheter till större historiska narrativ. Avhandlingen använder sig av historiedidaktisk teori från främst kanadensisk och nordamerikansk kontext, där Lévesques (2005, 2008)

konceptualiseringar möjliggör att tankeredskapet historisk signifikans sätts i relation till elevers olika positioneringar (VanSledright, 1998) och en narrativ dimension (Wertsch, 2002, 2004). Epistemiska dimensioner (Cercadillo, 2000; Seixas, 1994, 1997; VanSledright & Maggioni, 2016) används för att analysera ramverk och kriterier samt ge perspektiv på och diskutera avhandlingens resultat. Elevers resonemang om historisk signifikans utifrån etiska och affektiva dimensioner har inte tidigare konceptualiserats och behöver utforskas vidare, inte minst med tanke på kopplingar mellan etiska utmaningar i samhället, elevers positioneringar och historiskt tänkande. Genom att sätta avhandlingens resultat i relation till Barton och Levstiks tidigare forskning (se exempelvis 1998, 2004) kan historisk signifikans också förstås som en del av de kompetenser som utvecklas i historieämnet där förmågan att tänka historiskt inte bara är viktig i klassrummet, utan även i livet utanför skolan.

Sammanfattningsvis utgår de teoretiska perspektiven som används och samverkar i avhandlingen från ett övergripande sociokulturellt perspektiv som är vanligt inom forskningen kring historisk signifikans. Detta synliggörs också i avhandlingen genom en bred och inkluderande tolkning av historiskt tänkande (se exempelvis Barton & Levstik, 1996, 1998, 2004; Lévesque, 2008; Seixas, 2017).

Utifrån den historiedidaktiska teorin går vi nu vidare till hur de olika studierna i avhandlingen har genomförts och analyserats.

4. Metoder och material

I kapitlet åskådliggörs forskningsprocessens olika delar genom att metod, material och analysförfarande presenteras för respektive artikel. Avslutningsvis redovisas avhandlingens kunskapsanspråk och de etiska överväganden som gjorts.

En avhandling, två fokus och fyra artiklar om historisk signifikans

Avhandlingen utforskar tankeredskapet historisk signifikans utifrån två fokus: som teoretiskt och analytiskt koncept, samt empiriskt ur elevperspektiv. Empirin består därmed av två delar: en systematisk narrativ litteraturöversikt som utgör artikel 1 och fungerar som en utgångspunkt för teorisyntensen i artikel 2, samt fokusgruppsintervjuer med mellanstadieelever, som ligger till grund för artikel 3 och 4. Tillsammans erbjuder dessa fyra studier olika perspektiv på det historiedidaktiska tankeredskapet och det teoretiska konceptet historisk signifikans. Artikel 1 har primärt en explorativ ansats för att identifiera mönster, samband och luckor i forskningen kring historisk signifikans ur elevperspektiv. Artikel 2 kartlägger kriterier och ramverk inom forskningsområdet och undersöker, vidareutvecklar och problematiserar historisk signifikans som epistemiskt koncept. I artikel 3 undersöks och problematiseras mellanstadieelevers resonemang om vad de ser som signifikant historia, analyserat utifrån ett teoretiskt ramverk. Slutligen syftar artikel 4 till att undersöka, beskriva och definiera kriterierna etisk och affektiv signifikans och därigenom bidra till teoriutveckling.

I tabell 2 nedan sammanfattas de fyra artiklarnas olika syften, material och metoder.

Tabell 2. Artiklarnas syfte, material och metoder.

Artiklar	Syftet är att:	Material	Metod
1. Students' views of Historical Significance - a narrative literature review	Beskriva, analysera och kritiskt diskutera forskning som undersöker elevers resonemang kring historisk signifikans	32 artiklar	Systematisk narrativ litteraturoversikt
2. (Re)mapping the terrain of Historical Significance: An Atlas of Frameworks and Criteria	Kartlägga, analysera och kritiskt granska de ramverk och kriterier som används för analys av, och undervisning om, historisk signifikans ur elevperspektiv	14 ramverk för historisk signifikans	Teorisyntes
3. Swedish middle school students' perspectives on historical significance	Undersöka svenska mellanstadieelevers resonemang om signifikant historia	Transkriberade semi-strukturerade fokusgruppsintervjuer samt bildvalsuppgift	Fokusgruppmetod, inklusive gruppintervju, med analys baserad på ramverk för historisk signifikans (Lévesque, 2005, 2008)
4. "A Sense of the Moral of the Past": Framing Ethical and Affective Significance in Relation to Swedish Middle-School Students and Historical Empathy	Utforska hur etisk och affektiv signifikans kan definieras och ramas in med utgångspunkt i mellanstadieelevers perspektiv på signifikant historia	Ett urval av transkriberade semi-strukturerade fokusgruppsintervjuer	Fokusgruppmetod som inkluderar gruppintervju, tematisk analys (Braun & Clarke, 2006) samt en diskussion utifrån historisk empati (Karn, 2023)

Artikel 1.

Students' views of Historical Significance – a narrative literature review

Avhandlingens första artikel är en explorativ och delvis deskriptiv litteraturstudie som analyserar och kritiskt diskuterar forskning, publicerad mellan 2000 och 2021, om historisk signifikans ur elevperspektiv. Genom en systematisk narrativ litteraturoversikt möjliggörs en metaanalys av forskningsområdet som identifierar perspektiv, tolkningar och forskningsluckor som inte framträder i de enskilda studierna (Noblit & Hare, 1988, anpassad av Beach, 2017). Artikeln bidrar med en överblick över det internationella forskningsläget och utgör en grund för avhandlingens övriga artiklar att bygga vidare på och förhålla sig till.

Metod

Studien genomfördes som en systematisk narrativ litteraturöversikt där styrkorna hos både narrativ och systematisk reviewmetod kombineras. Narrativa litteraturöversikter syftar till att tolka, analysera och kritiskt diskutera litteratur inom ett aktuellt forskningsområde. Forskarens omdöme och expertis ligger till grund för att identifiera och syntetisera relevanta studier. Resultaten presenteras på ett beskrivande och kvalitativt sätt (Bryman, 2011; Shadish et al., 2002). För att stärka validiteten i litteraturöversikten har inspiration tagits av systematiska litteraturöversikter som har ett strukturerat och standardiserat tillvägagångssätt för sökning, urval och granskning av forskning (Bryman, 2011). Artikel 1 följer därför relevanta delar av PRISMA-deklarationen, en checklista och ett flödesschema som utvecklats för att stärka transparens och reproducerbarhet i systematiska litteraturöversikter och metaanalyser. Betoningen på tydliga forskningsfrågor, sökstrategier och inkluderings- och exkluderingskriterier bidrar till ökad tydlighet och transparens i forskningsprocessen (Moher et al., 2009).

Material

Empirin i artikel 1 utgörs av 32 forskningsartiklar, valda utifrån ett antal kriterier som stipulerar att det inkluderade materialet ska (1) vara peer-reviewade artiklar¹⁹, (2) behandla historisk signifikans, (3) inkludera elever som respondenter, (4) relatera till övergripande, ofta nationell, historia, (5) utforska historisk signifikans utifrån ett empiriskt perspektiv kopplat till någon form av innehållskunskap, (6) vara skrivet på engelska, samt (7) ha publicerats mellan åren 2000 och 2021. Artiklar som undersöker historisk signifikans ur ett teoretiskt perspektiv eller ur lärar- eller undervisningsperspektiv inkluderades inte. Ingen avgränsning för elevers ålder gjordes och även studier med lärarstudenter inkluderades för att öka antalet möjliga artiklar. Ett övergripande mål var att inkludera artiklar från så många länder som möjligt, vilket dock begränsades av kravet på engelskspråkighet. Inklusionskriteriet som specificerade artikelformat innebar att exempelvis avhandlingar, såsom Cercadillo (2000), exkluderades.

Som ett första steg genomfördes sökningar den 25 november 2021 utifrån urvalskriterierna med söksträngen ('histor* significan*' OR 'histor* relevan*') AND (teach OR teaching OR education). Resultatet gav följande resultat i de fyra databaser som användes:

¹⁹ Med undantag för Levstik (2000, 2001) som publicerats som bokkapitel i en peer-reviewed bok.

Tabell 3. Sökprocess i relation till databaser.

Sökprocess	Antal träffar
ERIC (EBSCO):	137
ERC (EBSCO):	154
Education Database (ProQuest):	83
Scopus:	137
Totalt:	511
Efter sökning efter dubletter med EndNote	366
Efter manuell sökning efter dubletter	340
Titlar som uppfyller kriterierna för översikten	32
Utvalda artiklar efter genomgång av abstract och genomläsning för relevans	Totalt urval efter denna fas: 15 artiklar

Efter sökprocessen i databaserna följde nästa steg som innebar en granskning av referenslistorna i de initialt inkluderade 15 artiklarna, vilket resulterade i ytterligare 15 artiklar genom citerings- och referenskedjor. Två artiklar tillkom genom andra källor: Zanazanian (2015) hittades via Peck (2018) och Virta (2016) identifierades genom en citeringssökning baserad på Barton (2005), som identifierades som en nyckelartikel inom forskningsområdet. Totalt inkluderades 32 artiklar i litteraturöversikten.

Analysmetod

De 32 forskningsartiklarna analyserades utifrån följande frågor:

1. I vilket nationellt sammanhang och när genomfördes forskningen?
2. Vilka forskningsmetoder och analysmetoder användes?
3. Vilka teorier och perspektiv användes?
4. Vilka resultat eller antaganden om historisk signifikans presenteras?
5. Vilka implikationer för historieundervisning lyfts fram?

Den beskrivande informationen utifrån frågorna 1–5 sammanställdes i tabeller. Därefter följde en analys av var och när forskningen hade genomförts samt vilka metoder, teorier och perspektiv som använts. En tematisk analys (Braun & Clarke, 2006) genomfördes av svaren på frågor 4 och 5 för att identifiera teman som beskriver elevernas syn på historisk signifikans och de implikationer för historieundervisningen som artiklarna framhåller. Resultaten från litteraturöversikten presenterades först i en deskriptiv tabell som även gav en överblick av de inkluderade artiklarna. Den andra delen redovisade resultatet av den tematiska

analysen, med fokus på artiklarnas slutsatser och implikationer för historieundervisning.

Artikel 2.

(Re)mapping the terrain of Historical Significance: An Atlas of Frameworks and Criteria

Avhandlingens andra artikel är en explorativ studie som kartlägger och ger en strukturerad översikt av de ramverk och kriterier som används i relation till historisk signifikans, samtidigt som det konceptuella landskapet analyseras och kritiskt granskas. Kartläggningen kan fungera som ett stöd för forskare, lärarutbildare och historielärare som vill förstå och använda ramverk för historisk signifikans.

Metod

Tidigare forskning har endast i begränsad utsträckning undersökt själva konceptet historisk signifikans (Lévesque, 2008). I artikeln används en teorisyntesmetod för att kartlägga och analysera konceptet. Metoden innebär en systematisk analys av gemensamma teman, samband, överlappningar och glapp inom och mellan forskningsområdets teoretiska ramverk. Artikel 2 syftar till att bredda perspektiven på historisk signifikans genom att analysera de komplementära egenskaperna hos de ramverk och kriterier som utgör studiens empiri. Teorisyntesen sammanfattar därmed forskningsområdet på ett strukturerat sätt och möjliggör samtidigt för att identifiera nya teoretiska perspektiv (Jaakkola, 2020).

Teorisyntesmetoden som används har sitt ursprung inom det marknadsföringsvetenskapliga fältet men skrivningarna vidgar för implementering även inom andra akademiska fält, vilket gör den användbar för artikel 2. En utmaning i teorisynteser är att skilja mellan teorier som fungerar som empiri (domain theory) och teorier som utgör analysramverk (method theory) (Jaakkola, 2020). För att stärka transparensen har denna distinktion tydliggjorts i studien. Det är även viktigt att tydliggöra skillnaden mellan litteraturoversikt och teorisyntes, eftersom dessa metoder ibland blandas ihop. I artikel 2 används litteraturoversikten från artikel 1 som en utgångspunkt för att generera empiri, det vill säga de ramverk för historisk signifikans som senare analyseras. Fokus ligger på att utveckla och fördjupa kunskapen om det teoretiska konceptet historisk signifikans snarare än att kartlägga befintlig forskning om det.

I artikeln används begreppen *ramverk*, *modell* och *kriterier* på samma sätt som förklarats i kapitel 3, under rubriken ”Viktiga begrepp i avhandlingen i relation till historiskt tänkande”.

Material

Under arbetet med artikel 1 identifierades ramverk och kriterier för historisk signifikans i de 32 artiklar som inkluderades i studien. Det konstaterades att ramverken hade olika fokus, sällan relaterades till varandra, att valet av ramverk ofta saknade motivering och problematisering samt att liknande kriterier benämndes på olika sätt. Urvalsprocessen för inkludering av ramverk i artikel 2 genomfördes i två steg. Först identifierades ramverk inom forskningsområdet bland de ursprungliga 32 artiklarna i artikel 1. Därefter breddades urvalet genom bakåtgående och framåtgående referenslänkning utifrån annan forskning och akademisk litteratur inom området. För att inkluderas i teorisynthesen skulle ramverken: (1) innehålla kriterier eller liknande koncept kopplade till historisk signifikans, (2) användas eller refereras till i akademisk litteratur om historisk signifikans i relation till elever och, (3) vara publicerade på engelska. Totalt inkluderades 14 ramverk.

De identifierade ramverken sammanställdes kontinuerligt och systematiskt under arbetet för att möjliggöra jämförelser och analys. Sammanställningen utgjorde den empiriska grunden för teorisynthesprocessen där befintlig kunskap länkades, integrerades och beskrevs (Jaakkola, 2020).

Analysmetod

Den tematiska analysen i studien genomfördes i två steg för att besvara syfte och forskningsfrågor (Braun & Clarke, 2006). I det första steget genomfördes en analys av ramverkets kriterier. De 14 ramverken sammanställdes i en matris för att möjliggöra identifiering av teman och mönster bland kriterierna för historisk signifikans. Ramverken ordnades kronologiskt efter publiceringsår och placerades som kolumner i analysmatrisen. Genom ett abduktivt analysförfarande identifierades två övergripande teman, objektiva och subjektiva dimensioner av historisk signifikans. Dessa epistemiska dimensioner lades till som horisontella rader i matrisen, vilket möjliggjorde en systematisk första analys utefter dessa två perspektiv. Uppdelningen av signifikansbegreppet i objektiva och subjektiva dimensioner har tidigare gjorts av Seixas (1994, 1997) och diskuterats av Cercadillo (2000). Efter en iterativ analys tillfördes en tredje, temporal dimension mellan de

två övergripande dimensionerna. Därefter placerades varje ramverks kriterier i matrisen i relation till dessa tre dimensioner och i förhållande till kriterierna i övriga ramverk. Denna process möjliggjorde identifiering av mönster och glapp bland kriterierna samt att avsaknad av kriterier synliggjordes.

Det andra steget i teorisynthesen innebär en kartläggning av de inkluderade ramverken genom en abduktiv och iterativ analysprocess. Analysen baserades både på den litteratur där ramverken först publicerades och på annan forskning som diskuterar dem. Två centrala teman identifierades: ramverkens *syfte/användning* och deras *ursprung/process*. Dessa teman utgjorde axlarna i ett fyrfältsdiagram, där ramverken placerades in utifrån användning och tillkomstsätt.

Den horisontella axeln representerade ramverkens syfte och användning, baserat på hur detta beskrivits i litteraturen. På ena sidan av kontinuumet placerades ramverk avsedda för analys i forskningssammanhang, medan den motsatta sidan rymde ramverk utformade för undervisning i och om historisk signifikans. Den vertikala ursprung/process-axeln illustrerade ramverkens tillkomstprocess. Ramverk som beskrevs som framtagna genom en bottom-up-ansats, där empiriska observationer formar teorin, längst ned, medan ramverk med en top-down-ansats, där forskare eller lärare sammanställt ramverken utifrån befintliga teorier om historisk signifikans, återfanns längst upp på kontinuumet.

Efter att ramverken hade positionerats i fyrfältsdiagrammet tydliggjordes kopplingarna dem emellan utifrån hur de beskrivs i litteraturen genom implicita eller explicita referenser. Dessa kopplingar markerades med pilar, antingen streckade eller helstreckade, vilket möjliggjorde identifieringen av direkt eller indirekt inflytelserik forskning inom historisk signifikans. Kartläggningen resulterade i en översiktskarta över det konceptuella landskapet för historisk signifikans, som både illustrerar implicita och explicita kopplingar mellan ramverken och identifierar två terränger utifrån ramverkens olika funktioner.

Artikel 3.

Swedish middle school students' perspectives on historical significance

Avhandlingens tredje artikel är en explorativ studie som undersöker mellanstadieelevers resonemang om historisk signifikans i relation till svensk historia. Studien bidrar med insikter om vilket historiskt innehåll elever uppfattar som signifikant, vilka kriterier de använder i sina resonemang samt vilka nationella narrativ de tillämpar.

Redovisningen av metod, material, metodiska överväganden samt vissa delar av analysen för artikel 3 gäller även för artikel 4 som baseras på samma empiri. Vid studiens genomförande var Lgr11 (2019) gällande och därför refereras det till denna version och inte den nuvarande läroplanen (Lgr22, 2022).

Metod

Studien använde fokusgrupper som metod och dessa genomfördes i två faser: först ett grupparbete där elever valde bilder, följt av en semistrukturerad gruppintervju där eleverna resonerade om signifikant historia utifrån intervjufrågor. I kappan används fokusgrupp för att benämna hela sessionen med elevgruppen, inklusive både arbetet med bildurval, benämnt grupparbete och intervjudelen benämnt fokusgruppsintervjun. Fokusgrupperna ägde rum på elevernas skolor med de elever i en klass som lämnade in samtyckesblanketter. Grupperna bestod av 3–4 elever med pojkar och flickor blandat²⁰.

I fokusgrupperna fick eleverna först i uppdrag att tillsammans välja 8 av 26 historiska bilder (se tabell 4) för att skapa en fiktiv historisk utställning om viktig historia. Bilderna presenterades en och en och jag som fokusgruppsledare läste upp bildtexten på ett neutralt sätt. Därefter följde en semistrukturerad fokusgruppsintervju utifrån intervjuguidens 11 frågor.²¹ Frågorna behandlade varför eleverna valt som de gjort, hur de trodde att andra grupper, baserat på kön och ålder, skulle välja, varför vissa bilder inte valdes, om någon viktig historia saknades bland bilderna, varifrån de fått sin kunskap om historia, vilken viktig historia de fått med sig från skolan respektive utanför skolan, samt vilken historia de ansåg inte vara viktig. De två faserna tog tillsammans mellan 45 minuter och cirka 70 minuter.

²⁰ Med undantag för i Profilskolan där grupperna endast bestod av pojkar.

²¹ För frågorna mer i detalj, se bilaga 4: Intervjuguide.

Studiens fokusgruppmetod är en hybrid mellan fokusgrupp och gruppintervju, med färre deltagare, en mer strukturerad intervjuguide och en mer aktiv gruppleddarroll än vanliga fokusgrupper (Bryman, 2011; Kvale et al., 2014). Metoden har använts i flera tidigare studier om historisk signifikans, där en bildvalsuppgift kombinerats med gruppintervju (exempelvis Barton & Levstik, 1998; Barton, 2005; Kim, 2018; Levstik, 1999, 2000, 2001, 2008a, 2008b; Levstik & Groth, 2005; Peck, 2010), vilket ger en solid metodologisk och teoretisk grund. Den specifika fokusgruppmetoden i denna studie är dock utformad med hänsyn till avhandlingens specifika kontext och forskningsfokus, särskilt avseende nationell och lokal historia, vilket påverkat utformningen av intervjufrågor, urvalet av bilder samt val av skolor och elever. På dessa sätt möjliggjordes jämförelser med tidigare forskning, samtidigt som metoden erbjöd utveckling av nya metodologiska och teoretiska perspektiv på elevers resonemang om historisk signifikans.

Material

Studiens empiriska material består av transkriberade gruppintervjuer samt de bildval som gjordes i fokusgrupperna. För att få bredd och variation i resonemangen kring historisk signifikans gjordes ett strategiskt urval av bilder, deltagande skolor och fokusgrupper (Bryman, 2011). Nedan beskrivs de överväganden som gjorts kring urvalet.

Bilder

I fokusgruppsarbetet användes laminerade bilder i A4-format som var numrerade och försedda med korta, informativa texter för att aktivera elevernas bakgrundskunskap. Till exempel löd texten på den första bilden: ”**Begravning från stenåldern.** Bäckaskogskvinnan är Sveriges äldsta bevarade skelett. Det är nästan 9000 år gammalt”. Texterna sammanfattade vilken period bilden representerade, beskrev innehållet, samt placerade bilden i ett tidsmässigt och geografiskt sammanhang, med källhänvisning där det var möjligt.

Att täcka in den långa tidsperiod från paleolitikum till cirka 1850 som låg- och mellanstadiet historieämne omfattar (Lgr11, 2019), var en utmaning vid urvalet av bilder. Tidigare studier i exempelvis amerikansk eller nyzeeländsk kontext har använt cirka 20 bilder²² för att representera en tidsperiod om cirka 500 år (Barton & Levstik, 1998; Levstik, 1999, 2001, 2008b). I denna studie användes 26 bilder för att täcka in och representera den tidsperiod och de teman som skrivs fram i

²² Oftast fotografier men också av målningar/bilder, posters och nyhetsutklipp.

kursplanen (Lgr11, 2019). Av dessa hämtades 25 bilder, inklusive delar av bildtexterna, från de läroböcker²³ i historia för årskurserna 1–6 som publicerades mellan 2015–2020²⁴. Urvalet gjordes efter en noggrann genomgång av alla bilder i de granskade läroböckerna, för att säkerställa att bilderna tydligt speglade de teman, tidsperioder och geografisk spridning som kursplanen för historia i årskurserna 1–6 omfattar (Lgr11, 2019). Bilder från läroböcker valdes av tre skäl: de förväntas fungera som resurser för mellanstadieundervisning, de kan antas representera utvalda historiska skeenden och på detta sätt minimeras risken för att min egen förförståelse skulle påverka urvalet (jämför Miles, 2019). Utöver dessa bilder inkluderades ett lokalhistoriskt fotografi för varje skola, anpassat för att vara igenkännbart för eleverna. Detta gjordes för att spegla hemortens historia och elevernas närmiljö i enlighet med kursplanen för F-3 (Lgr11, 2019). Tabell 4 nedan beskriver de inkluderade bilderna i den ordning som de presenterades för eleverna.

Genom att inkludera vardagsnära levnadsvillkor, människor och materiella ting kan historisk kunskap göras mer lättillgänglig för yngre elever, något som beaktades i urvalet av bilderna (Barton & Levstik, 1996). För att prioritera ett barnperspektiv valdes, där det var möjligt, motiv som föreställer barn, exempelvis en målning av prinsessan Kristina som barn i stället för som vuxen drottning. Utöver detta eftersträvades en bred representation där kön, klass, geografisk plats och etnisk bakgrund beaktades om möjligt. Traditionella nationella teman som krig och kungar, balanserades mot andra perspektiv, såsom till exempel kolonial historia, som inkluderades där det var relevant i relation till kursplanen.

De 26 bilder som slutligen valdes, avsågs fungera som referenspunkter för elevernas diskussioner om historisk signifikans, i relation till såväl en officiell som en vardaglig historia.

²³ Här räknas inte temaböcker, övningsböcker eller lärarhandledningar in.

²⁴ *Historia 4–6 Grundbok* (Engström & Engstrand, 2019), *Koll på historia: Forntiden, vikingatiden, medeltiden* (Lindström & Wahlbom, 2019). *Upptäck historia: Lgr11* (Ljunggren & Frey-Skott, 2016). *Boken om Sveriges historia Forntid, medeltid Grundbok* (Första upplagans första tryckning ed.) (Tengnäs, 2016a), *Boken om Sveriges historia: Frihetstid, gustaviansk tid, 1800-tal grundbok* (Tengnäs, 2016b).

Tabell 4. Sammanställning och beskrivning av bildurval.

Bild nr	Motiv/ Represent- ation	Bildtyp, kort beskrivning samt tillkomsttid.	Bildtext
1	<i>Stenålder</i>	Fotografi av begravt skelett, färg, nutid.	Begravning från stenåldern. Bäckaskogskvinnan är Sveriges äldsta bevarade skelett. Det är nästan 9000 år gammalt.
2	<i>Bronsålder, hällristningar</i>	Fotografi av hällristningar, färg, nutid.	Hällristningar från bronsåldern, ca 3000 år f.v.t. Ristningen på bilden finns i Tanumshede i Bohuslän.
3	<i>Vikingatid</i>	Tecknad bild av vikingaskepp till havs, svartvit, 1900-tal.	Vikingar från Norden handlade och plundrade både i västra och östra Europa mellan ca 800–1050 e.v.t.
4	<i>Kristendomens införande</i>	Fotografi av stavkyrka, färg, nutid.	Kristendomens intåg i Sverige. Kungarna som blev kristna på 1000-talet byggde kyrkor. De första kyrkorna i Norden var byggda som stavkyrkor.
5	<i>Digerdöden</i>	Fotografi av kyrkomålning, färg, nutid.	Digerdöden ledde till att nästan en tredjedel av Sveriges befolkning dog under senare hälften av 1300-talet. Bilden är av en kyrkomålning (1371) som visar hur man tänkte sig att döden kom och tog människorna.
6	<i>Medeltidens handelssystem/ Hansan</i>	Hansasigill i träsnitt, svartvitt, från samtiden.	Handel runt Östersjön. Hansan var ett tyskt handelsförbud som blev en viktig makt att räkna med under medeltiden.
7	<i>Kalmarunionen/ De nordiska staternas bildande</i>	Teckning av Margareta och präst, färg, från samtiden.	Kalmarunionen 1397–1523. På bilden slår drottning Margareta (1350-tal) kronan av Albrecht och tar makten över länderna Danmark, Norge och Sverige med Finland.
8	<i>Gustav Vasa/ Den svenska statens framväxt</i>	Porträttmålning av Gustav Vasa, färg, från samtiden.	Sverige blir ett eget rike. Gustav Vasa blev vald till riksföreståndare 1521 för att befria hela Sverige från Kristian II av Danmark. 1523 blev Gustav Vasa kung över Sverige.
9	<i>Reformationen</i>	Etsning av Martin L med åhörare, svartvit, äldre.	Reformationen. Den tyske munken Martin Luther spikade under början av 1500-talet upp sina 95 teser som protest mot den katolska kyrkan. Efter detta blev protestantiska kyrkan viktig i norra Europa och Sverige.
10	<i>Stormaktstid/ Drottning Kristina</i>	Porträttmålning av Kristina, färg, från samtiden.	Drottning i en svensk stormakt. Prinsessan Kristina var bara sex år när hennes far Gustav II Adolf dog i trettioåriga kriget. Kristina blev drottning av Sverige från 1632.

11	<i>Ökad handel</i>	Teckning av arbetare i gruva, kolorerad, äldre.	Metaller var viktigt för Sveriges ekonomi. I Falu koppargruva, Dalarna, bröts koppar mellan 800-talet fram till 1992.
12	<i>Barns livsvillkor</i>	Målning av lekande barn 1560, färg.	Barns livsvillkor förr. Barn tvingades arbeta mycket förr i tiden, med det fanns också tid för lek. Detalj från Pieter Brueghels tavla <i>Barns lekar</i> från år 1560.
13	<i>Upptäcktsresor och Sveriges del av kolonialiseringen</i>	Etsning/teckning av landskap med svenskar och urinvånare, svartvit, från samtiden.	Sverige hade kolonier i Amerika och Afrika. En tecknad bild från 1600-talet som visar svenskarnas ankomst till kolonin Nya Sverige i Nordamerika.
14	<i>Göteborgs grundande</i>	Etsning av vy över staden, svartvit, från samtiden.	Sveriges viktiga handels- och hamnstad i väster. Göteborg anlades som befäst stad i början av 1600-talet. Många av de som bodde här kom från Holland och England. Etsning från Suecia Antiqua et Hodierna, 1700-tal.
15	<i>Häxprocesser</i>	Etsning/teckning av vy med häxbränning, svartvit, från tiden.	Rädsla för häxor under 1600-talet. I Sverige var häxförföljelserna som störst mellan åren 1668–1676. Då avrättades 300 kvinnor för häxeri.
16	<i>Slutet av stormaktstid/Karl XII</i>	Målning av kungens likfärd, färg, 1800-tal.	Slutet av stormaktstiden. Karl XII:s döda kropp förs hem till Sverige efter slaget vid Halden i Norge år 1718. Målning från 1878 av Gustaf Cederström.
17	<i>Sveriges del av kolonialiseringen</i>	Porträttmålning av pojken Badin, färg, från samtiden.	Slaveri även i Sverige. Gustav III:s mor, drottning Lovisa Ulrika, fick slavpojken Badin i present år 1764. Badin blev en lekkamrat till kronprins Gustav. Han blev senare hovman och levde i Stockholm fram till sin död år 1822.
18	<i>Folkökning och vaccin</i>	Målning av liten pojke som vaccineras, färg, från tiden.	Vaccin leder till folkökning. Smittkoppor var under historien en vanlig och dödlig sjukdom. Från 1815 blev alla i Sverige vaccinerade mot smittkoppor. Sjukdomen har sedan kunnat utrotas i Sverige.
19	<i>Skiftesreformer</i>	Teckning av två landskap med och utan skifte, färg, nutid.	Skiftesreformerna ändrar landsbygden. Den tecknade bilden visar hur det kunde se ut före och efter skiftena på 1700- och 1800-talen.
20	<i>Hårda livsvillkor och barnarbete</i>	Fotografi av pojkar i industrilokal, svartvitt, 1905.	Barnarbete var vanligt under industrialismen. Fotografiet från 1905 föreställer hyttpojkar på ett glasbruk i Småland.
21	<i>Skola för alla</i>	Fotografi av barn i klassrum, svartvitt, tidigt 1900-tal.	Skola för alla. År 1842 bestämdes att alla flickor och pojkar skulle gå sex år i folkskola. Skolan sköttes av kyrkan och skulle uppfostra barnen till goda kristna, samt lära dem läsa, räkna och skriva.

22	<i>Kommunikation</i>	Fotografi av lok och förare, svartvitt, 18/1900-tal.	Järnvägarna knöt ihop Sverige. År 1862 invigdes en järnväg mellan Stockholm och Göteborg. Transporter med ånglok gick mycket snabbare än med ångbåt på kanalerna vilket gjorde att handeln ökade och det var lättare att hålla kontakten.
23	<i>Hårda livsvillkor landsbygden</i>	Fotografi av anställda och djur, svartvitt, 1910.	Hårda livsvillkor på landsbygden. Det var ofta statarkvinnor som mjölkade korna på landsbygden. Det var ett tungt arbete som tog lång tid. Fotografi från år 1910.
24	<i>Jordbruk</i>	Teckning av landskap med djur och plöjning, svartvit, 18/1900-tal.	De flesta arbetade med jordbruk. Plöjning av åker under tidigt 1800-tal. Både oxar och hästar används som dragdjur. Teckning av åkrar i Krapperup, Skåne.
25	<i>Urbanisering</i>	Fotografi av stadsmiljö med människor, svartvitt, 1901.	Folk flyttar in till städerna. Framför Saluhallen till höger pågår marknadshandel. Fotografi från 1901 av Bazarbron vid Kungstorget i Göteborg.
26	<i>Bild från hembygd/närmiljö</i>	Fotografi av konstverk, färg, nutid.	Skulpturen [x och x] från 1969 skulle pryda de då nybyggda bostadsområdena längs [x-vägen]. Konstnären [x] gjorde tre skulpturer där [x] och Göteborgshumor kombinerades. Fotografi.
26	<i>Bild från hembygd/närmiljö</i>	Fotografi av landskap och person, svartvitt, 1930-tal.	[x-området] på 1930-talet. Rune Jansson, som bodde på [x-gatan], står på berget sydväst om nuvarande [x]. Fotografi från 1931–1932.
26	<i>Bild från hembygd/närmiljö</i>	Fotografi av landskap och person, svartvitt, 1950-tal.	Paus i [x-by] på 1950-talet. Fotografi.
26	<i>Bild från hembygd/närmiljö</i>	Fotografi av båtar invid brygga, svartvitt, 1920-tal.	[x] lägger till på [x]. Fotografi 1920-tal.
26	<i>Bild från hembygd/närmiljö</i>	Fotografi av byggnad och spårvagn, svartvitt ²⁵ , 1905.	[x-området] med spårvagn [x]. Fotografi från år 1905.

Deltagande skolor och fokusgrupper

Studien genomfördes i och runt Göteborg. Staden erbjuder en mångfald av olika skolkontexter och olika slags lokalhistorier, från den urbana innerstaden från 1600-talet, gentrifierade arbetarstadsdelar från 1800- och 1900-talen, miljonprograms-områden från 1960- och 70-talen, till stadsnära landsbygd och blandade villaförorter. Studien fokuserar på nationell historia men inkluderar även lokala perspektiv i relation till elevernas närmiljö och familj.

²⁵ Ursprungligen kolorerat men bilden som användes med eleverna var svartvit.

Skriftliga förfrågningar skickades under våren 2021 till flera skolor i olika områden runt Göteborg. Förfrågan om deltagande gick till rektorn och därefter till lärarna i årskurs sex (se bilaga 1). Genom ett riktat urval inkluderades fem skolor för att spegla en bredd av sociokulturella, socioekonomiska och geografiska förutsättningar i Göteborg: den centrala staden, socioekonomiskt starka och svaga förortsområden samt stadsnära landsbygd. Representation av skolornas olika ägande- och driftsformer beaktades också (Cohen et al., 2018). Nedan följer en kort beskrivning av de fem skolor som deltog i studien. Statistiken är hämtad från Skolverkets SIRIS och SALSA för år 2021 och gäller årskurs 6 om inget annat anges (Skolverket, 2022). Övrig information har hämtats från lärarna i deltagande klasser.

Den multikulturella skolan (M) är en kommunal skola som ligger i ett miljonprogramsområde utanför Göteborg. En mycket hög andel av eleverna har utländsk bakgrund och låg måluppfyllelse i historia. En tredjedel av historielärarna är behöriga. Under årskurs 4 studerades vikingatiden och under årskurs 5 medeltiden. Eleverna har haft flera olika SO-lärare och använder läromedlen Puls och NE.

Villaförortsskolan (V) är en kommunal skola som ligger utanför Göteborgs stadskärna i ett villaområde. En mycket hög andel av eleverna har endast föräldrar födda i Sverige. I SO-undervisningen användes Upp-täck-böckerna. Eleverna har en vikarierande lärare som anger att klassen tidigare, med ordinarie lärare, studerat minoriteter, vikingatiden och kanske medeltiden.

Den havsnära byskolan (H) är en kommunal skola som ligger i stadsnära landsbygd nära havet. Eleverna har hög måluppfyllelse i historia. En mycket låg andel av eleverna har utländsk bakgrund, hälften av historielärarna är behöriga och eleverna har tidigare läst Natur och PULS HISTORIA samt Gleerups Eko historia. En grupp från årskurs 5 och tre grupper från årskurs 6 deltar, skolan har åldersblandad undervisning i SO- och NO-ämnena. Eleverna har haft olika lärare tidigare men alla har studerat vikingatiden och medeltiden.

Profilskolan (P) ligger mellan centrum och förorten. Skolan är privat och har profilinriktning vilket gör att elever kommer till skolan från runt om i Storgöteborg. En relativt låg andel av eleverna har utländsk bakgrund. Alla historielärare är behöriga. Uppgifter saknas om vad eleverna tidigare studerat och vilka läromedel som använts.

Kooperativa skolan (K) drivs som ett icke-vinstdrivande kooperativ. Få av eleverna har utländsk bakgrund och eleverna når generellt goda betyg i historia. Eleverna har bytt SO-lärare varje år men skolan följer ett fastslaget, historiskt

innehåll för varje årskurs, årskurs 4 studerar vikingatiden, årskurs 5 medeltiden och årskurs 6 stormaktstiden och vidare fram till demokratins genombrott. I undervisningen används Gleerups Utkik Historia samt Tegnäs lättlästa läromedel.

I de fem inkluderade skolorna skickades en förfrågan om eventuellt deltagande till samtliga elever i aktuella klasser. På grund av covid-19-pandemin, som begränsade besök av utomstående, var lärarna behjälpliga med att dela ut information om studien och samtyckesblanketter till elever och elevernas vårdnadshavare. För att skapa en trygg miljö där eleverna vågade prata, assisterade lärarna också med att sätta ihop totalt 14 fokusgrupper om 3–4 elever. Blandade grupper med både pojkar och flickor eftersträvades för att spegla elevernas vardag och öka den ekologiska validiteten (Brewer & Crano, 2000). Nedan presenteras en översikt av studiens empiriska material i relation till respektive skola och fokusgrupper.

Tabell 5. Sammanställning över fokusgruppsstudiens empiri.

Skola	Havsnära byskolan (H)	Villaförorts skolan (V)	Multikulturella skolan (M)	Kooperativa skolan (K)	Profil skolan (P)	Totalt
Data- insamling	29/3+11/6 2021	29/5 2021	24/5 2021	27/5 2021	10/9 2021	29/3–10/9 2021
Antal fokus- grupper	4 st	2 st	2 st	3 st	3 st	14 st
Antal elever/ grupp	3+4+4+4	3+4	3+4	4+4+4	4+4+3	52 elever
Antal transkri- berade sidor/grupp	H1: 10 s. H2: 17 s. H3: 11 s. H4: 34 ²⁶ s.	V1: 8 s. V2: 12 s.	M2: 9 s. M3: 13 s.	K1: 13 s. K2: 9 s. K3: 24 s.	P1: 13 s. P2: 12 s. P3: 19 s.	204 sidor.
Fördelning flickor och pojkar	9 flickor, 6 pojkar	6 flickor, 1 pojke	6 flickor, 1 pojke	7 flickor, 5 pojkar	11 pojkar	28 flickor 24 pojkar
Antal elever totalt	15	7	7	12	11	52 elever

Transkribering och översättning

Fokusgruppsintervjuerna spelades in med diktafon, genomlyssnades flera gånger och transkriberades av mig så snart som möjligt efter intervjun. Korta anteckningar togs som minneshjälp. Transkriberingen inkluderar detaljer som pauser och skrott,

²⁶ Den första transkriberingen gjordes med dubbelt radavstånd.

markerade inom hakparenteser, exempelvis [skratt] för att fånga gruppens samtalsdynamik. Då det i inspelningarna inte gick att urskilja vem som säger vad anges detta i transkriberingen. Osäkerhet i tolkningar anges också inom hakparenteser. Ambitionen i transkriberingen har varit ett lättläst skriftspråk nära normalstavning, men vissa talspråkliga inslag av dialekt och slanguttryck har behållits för autenticitet. Repliker formades för läsbarhet.

Varje gruppintervju är pseudonymiserad, till exempel M12 står för Multikulturella skolan, grupp 1, elev 2. Intervjuaren benämns som C. Om flera talar samtidigt utan att kunna identifieras, anges detta som ”flera”, är det en person anges ”någon”. Exempel:

M1C: ja, men nu har ni valt för er själva nu skall ni komma överens om, alla fyra tillsammans, om åtta bilder, dom åtta bilderna som ni tycker är allra viktigast

M12: jag tycker [x] och [x]

M1flera: jag med!

M1någon: Digerdöden

Analys

Empirin analyserades i två steg. Först utfördes en induktiv tematisk analys för att identifiera övergripande teman i elevernas resonemang om signifikant historia (Braun & Clarke, 2006). Analysen gav en övergripande bild av de olika perspektiv och erfarenheter som eleverna använde i sina resonemang.

I analysens andra steg tillämpades Lévesques (2005, 2008) ramverk för historisk signifikans. Ramverkets tydliga struktur och breda epistemiska omfång möjliggjorde identifiering av nya perspektiv och nyanser i materialet. För att öka transparensen och underlätta kodningen formulerades indikatorer för de olika kriterierna (se tabell 1). Dessa indikatorer utvecklades abduktivt i dialog mellan Lévesques (2005, 2008) beskrivningar av kriterierna och det empiriska materialet.

I analysen kunde ett textutdrag (en referens) kodas till ett eller flera kriterier, teman eller underteman. En referens definierades som en eller flera sammanhängande meningar som behandlar samma händelse, person, process eller som diskuterar samma ämne. Kodningen utfördes på den svenska, transkriberade empirin med hjälp av den kvalitativa forskningsmjukvaran NVivo. I artiklarna 3 och 4 översattes de kodade referenserna till engelska. Ambitionen i översättningen

var att bevara grundbetydelsen och nyanserna i elevernas resonemang snarare än att göra en exakt och ordagrann översättning.

Metodologiska överväganden

Skolor och fokusgrupper

Studien fokuserar på årskurs 6, då större studier för årskurserna 4–6 i svensk skola generellt saknas (Stolare, 2014), och det finns, utifrån resultaten i artikel 1 i denna avhandling, ett specifikt behov av att beforska yngre elevers resonemang om historisk signifikans. Att studera historisk signifikans just i mellanstadiet är också historiedidaktiskt intressant då historieundervisningen här vidgas från ett lokalt till ett nationellt och i viss mån internationellt perspektiv (Lgr11, 2019).

Fokusgruppsstudiens urval hade en något ojämn könsfördelning, då fler flickor än pojkar lämnade in samtyckesblanketter, förutom i Profilskolan där fler pojkar deltog. Pandemin påverkade urvalet när sjuka och frånvarande elever krävde snabba omgrupperingar. Havsnära byskolan bidrog med fyra grupper, inklusive pilotundersökningen med elever i årskurs 5 som samläser SO med årskurs 6. Pilotundersökningen använde samma metod och intervjufrågor, men hade något längre intervjuetid.

Genomförande i fokusgrupperna

Klasslärarna hjälpte till i skapandet av blandade och trygga fokusgrupper, vilket främjade engagemanget i diskussionerna (Bryman, 2011). Min roll som fokusgruppsledare och intervjuare innebar att balansera mellan att låta samtalen flöda fritt och att följa intervjuprotokollet. När diskussionerna tog intressanta och oväntade vägar gjordes avsteg från protokollet för att ställa fördjupande frågor för att sedan återvända till de ursprungliga intervjufrågorna. I de grupper där vissa elever var mer pratglada än andra bjöds de tystlåtna aktivt in i samtalet med följdfrågor för att ge chansen till talutrymme (Bryman, 2011). I Havsnära byskolan begränsades diskussionen i en grupp av ett uttalat ointresse för historia och i Profilskolan påverkades diskussionsfriheten i en grupp av det som jag tolkade som undertoner av en tråkig attityd mellan respondenterna. I Multikulturella skolan hade vissa grupper svårt att enas om bildval.

Intervjuguidens omfång (se bilaga 4) var i stort sett väl avvägt i förhållande till den avsatta tiden, men vissa mindre justeringar gjordes under genomförandet. I de första fokusgruppsintervjuerna gav fråga tre, om vilken bild ingen skulle välja, endast mycket lite respons, så den frågan ställdes endast om tiden tillät. Följdfråga

fyra ströks då svar uteblev. Fråga fem, om vilka bilder som saknades bland de 26 bilderna, väckte stort engagemang och gav det rikaste och mest överraskande materialet. Den ledde till resonemang om personliga erfarenheter av historia och öppnade upp för spännande samtal om alternativt historiskt innehåll.

Bilderna som väckte mest spontant intresse under grupparbetet var bild 26 (från hembygden) och bild 17 (Sveriges del av kolonialiseringen, porträtt av slavpojken Badin från svenska hovet på 1700-talet) men dessa bilder valdes inte bland de åtta mest signifikanta. Bilderna från 1800-talets Sverige, som avbildade stad och landsbygd, väckte sällan reaktioner. Eleverna var som mest intresserade av bilder med människor och aktiviteter, som bild 12 (barns livsvillkor, en målning av lekande barn), bild 13 (upptäcktsresor och Sveriges del av kolonialiseringen), och bild 15 (häxprocesser). Däremot väckte bild 14 (Göteborgs grundande, en tecknad, svartvit bild), och bild 19 (skiftesreformer) mycket lite intresse. Trots detta valdes även ”tråkiga” och statiska bilder, som bild 8 (porträtt av Gustav Vasa) och bild 4 (kristendomens införande, fotografi av en stavkyrka) vilket tyder på att eleverna beaktade bildernas symbolvärde och inte endast deras utformning.

Det är viktigt att understryka att de bilder som användes i undersökningen inte på något sätt var tänkta att fungera som ”rätta svar” eller ett ”facit” eller som ett test av elevernas historiska kunskaper. Syftet var i stället att stimulera elevernas intresse, skapa ett fokus i intervjusituationen, underlätta reflektioner och hjälpa dem att återkalla historiska händelser (Barton, 2015). Genom att inkludera en fråga om vilken historia som saknades bland bilderna i intervjuprotokollet, gavs eleverna en möjlighet att själva bidra med förslag på vilken historia som borde inkluderas. Detta öppna alternativ visade sig vara värdefullt, både för genereringen av empiri och för undersökningen i sin helhet.

Fokusgruppmetoden med bilder valdes också eftersom den gav möjlighet att utjämna den ojämna maktstruktur som kan uppstå mellan en vuxen forskare och yngre elever. Bildval och motiveringar ifrågasattes ofta inom grupperna och genom argumentation och frågor utforskade elever varandras skäl. På detta sätt underlättades och utjämnades diskussionerna genom användandet av bilder och elevernas kompetenser tillvaratogs (Barton, 2015; Punch, 2002). Som fokusgruppleddare kunde jag också tillsammans med gruppen ställa följdfrågor och få fördjupande svar, vilket gav många möjligheter till reflektion och omprövningar av uppfattningar. Spänningar mellan individuella tankar och allmänna föreställningar blev på detta sätt synliga genom gruppens dynamik av enighet och oenighet.

Sammanfattningsvis fungerade fokusgruppernas arbete med bildurval och gruppintervjuerna väl och gav ett rikt material. Genomförandet i en trygg miljö nära elevernas klassrum, under skoltid och i välkända och inte för stora grupper, bidrog troligen till detta.

Artikel 4.

‘A Sense of the Moral Weight of the Past’: Framing Ethical and Affective Significance in Relation to Swedish Middle School Students and Historical Empathy

Avhandlingens fjärde artikel utforskar och definierar de två tentativa kriterierna etisk och affektiv signifikans som framkom i artikel 3 och som inte rymdes inom det teoretiska ramverk som användes vid analysen (Lévesque, 2005, 2008). Teorisyntensen i artikel 2 visade att etiska och affektiva dimensioner tidigare inte hade konceptualiserats i ramverk för historisk signifikans. Genom tematisk analys (Braun & Clarke, 2006) och diskussioner utifrån ett ramverk för historisk empati (Karn, 2023) bidrar studien både till att definiera två nya kriterier för historisk signifikans och till att vidare utforska hur elever på olika sätt förhåller sig till historia med etiska och affektiva dimensioner.

Metod

För en detaljerad redovisning av metod, material och metodiska överväganden, se metodavsnittet för artikel 3, då både artikel 3 och 4 bygger på samma empiriska underlag.

Material

I artikel 4 används den del av empirin från fokusgruppsundersökningen där elever resonerar om historisk signifikans utifrån etiska och/eller affektiva dimensioner. Denna empiri kodades om med förtydligade definitioner: *etiska dimensioner* innebar i artikel 4 att elever uttrycker etiska värderingar och använder etiska begrepp, som gott och ont, rätt och fel, medan *affektiva dimensioner* avsåg de spontana uttryck av positiva eller negativa känslor som elever visar i relation till historia.

Analys

Empirin analyserades i två steg. Först genomfördes en tematisk analys (Braun & Clarke, 2006) där empirin kodades utefter definitionerna för etiska och affektiva

dimensioner till två övergripande teman. Därefter granskades dessa teman mot hela det empiriska materialet och i förhållande till varandra och utifrån detta förfarande identifierades även underteman till respektive tema.

I ett andra steg analyserades och diskuterades de två övergripande temana utifrån ett ramverk för historisk empati (Karn, 2023). Detta innebar upprepade, noggranna genomläsningar av teman och underteman i relation till fem element av historisk empati: *källor och kontextualisering* (evidence and contextualization), *informerad historisk föreställningsförmåga* (informed historical imagination), *historiska perspektiv* (historical perspectives), *etiska bedömningar* (ethical judgments) och *omsorg* (caring) (Karn, 2023). För en närmare beskrivning av ramverket, se kapitel 6, under rubriken ”Analytiskt ramverk för historisk empati”.

Avhandlingens kunskapsanspråk

För att diskutera och reflektera över avhandlingens övergripande kunskapsanspråk, samt dess styrkor och begränsningar, används Lincoln och Gubas (1985) begreppsapparat. Detta ramverk utgår från att en neutral och objektiv forskningsposition är omöjlig att uppnå. I stället framhävs vikten av transparens i forskningsprocessen, acceptans av forskarens subjektiva position inom kvalitativ forskning, samt reflexivitet kring denna position. Nedan redogörs för arbetet med de övergripande kvalitetskriterierna *trovärdighet*, *överförbarhet* och *tillförlitlighet* i relation till avhandlingsprojektets genomförande (Lincoln & Guba, 1985). Kvalitetsaspekter relaterade till fokusgruppsstudien diskuteras även med stöd av Barton (2015).

Trovärdighet

Att arbeta med fokusgrupper gör det möjligt att involvera och synliggöra många röster i olika kontexter relaterade till forskningsintresset, vilket stärker avhandlingens *trovärdighet* (credibility). En begränsning är att metoden inte möjliggör varaktigt engagemang, relationsskapande med respondenter och återkommande observationer, vilket potentiellt hade kunnat ge en fördjupad förståelse kring elevers perspektiv på historisk signifikans. Pandemin begränsade också tillgången till skolorna före fokusgruppernas genomförande. Bristen på förtrogenhet med de specifika skolkontexterna och eleverna har dock kompensats på andra sätt.

Dels bidrog de undervisande lärarna till att skapa trygga elevgrupper, dels underlättade min lärarbakgrund etablerandet av förtroende i fokusgrupperna. Att

ha arbetat i olika skolkontexter som historielärare har givit mig en bred förståelse för elevers olika perspektiv på ämnet. Min lärarutbildning, en tidigare yrkesbakgrund som antikvarie och mina personliga erfarenheter av historia färgar tillsammans med lärarbakgrunden också min uppfattning om vad som är historiskt signifikant. Det riskerar ha påverkat fokusgruppsstudien: vilka bilder som valdes ut och valdes bort, vilka frågor som inte ställdes i intervjuerna när tiden var knapp, vilka uppföljningsfrågor som ställdes till eleverna vid intressanta resonemang samt de tolkningar som gjordes i analysen. Mina förkunskaper och min position som vit medelklasskvinna i medelåldern kan också ha skapat blinda fläckar som gjort att jag tagit saker för givna vad gäller det historiska innehållet, eller att jag inte förmått se alla dimensioner av ett resonemang. Alternativt kan situationer ha övertolkats och ”fyllts på” med förförståelse som präglat tolkningen av studiens empiri. Förhoppningsvis har medvetenheten om dessa brister, tillsammans med att texterna i kappan och de olika artiklarna har granskats och diskuterats av andra forskare i flera faser av skrivandet, bidragit till att motverka denna oundvikliga positionering.

Fokusgrupperna i undersökningen arbetade utifrån en speciell *elicitationsteknik*²⁷ (elicitation technique) där bilder används i fokusgruppsarbetet, något som genererade en rik empiri. Genom att låta respondenterna aktivt och tillsammans delta i berättandet om den historia som är meningsfull och viktig för dem, samt att de fått benämna och förklara med egna begrepp, speglade elevernas svar personliga erfarenheter och perspektiv som hade varit svåra att få fram genom enkäter eller enskilda intervjuer utan bildmaterialet. Metoden, som är systematisk och väl beprövad, möjliggör även hänsyn till etiska aspekter. Fokusgruppernas diskussioner upplevdes som relativt avslappnade då eleverna fokuserade på bilderna snarare än på inspelningen, på mig eller på pressen att leverera ”ett rätt svar” (Barton, 2015). Detta är särskilt viktigt i studier som denna, där empiri genereras utifrån främst tyst eller tidigare outtalad kunskap. Metoden balanserar också den ofta ojämna maktfördelningen i en intervjusituation där en vuxen frågar ut en yngre elev. Genom att både arbeta i grupper med flera elever tillsammans och diskutera utifrån ett material eleverna själva valt, erbjöds större möjlighet till kontroll och meningsfullhet, vilket sannolikt ledde till ett mer aktivt deltagande i fokusgruppen. Alla dessa aspekter bidrog till att fokusgruppsarbetet genererade en

²⁷ *Elicitation technique* (framkallningsteknik) är svåröversatt men kan beskrivas som att redskap, till exempel bilder, används som stöd i intervjuer eller samtal för att få fram människors/elevs tankar, erfarenheter eller kunskap.

rik och värdefull empiri, trots en begränsad tid på varje skola (Barton, 2015; Lincoln & Guba, 1985; Vetenskapsrådet, 2017).

Begreppet historisk signifikans har varit i tydligt fokus och definierats explicit i samtliga delar av de fyra studierna. Detta fokus har underlättat både operationalisering och analys samt möjliggjort en nyanserad perspektivering av begreppet (Shadish et al., 2002). Trovärdigheten har även stärkts genom metodologisk och empirisk triangulering, där historisk signifikans undersökts ur flera perspektiv och med olika typer av empiri: tidigare forskning, inklusive teoretiska ramverk, samt fokusgruppsintervjuer. Fokusgruppsundersökningen innehöll dessutom två kompletterande perspektiv: ett självständigt och intuitivt bildurval samt fördjupande diskussioner under fokusgruppsintervjun. Kombinationen av dessa perspektiv och empiriska metoder bidrar till en kontextuell validering av avhandlingsarbetet (Lincoln & Guba, 1985).

För att stärka trovärdigheten i analyserna användes så kallade *thick descriptions*, det vill säga fylliga och detaljerade redogörelser av empirin, genom att inkludera många och representativa utdrag ur empirin i artiklarna (Lincoln & Guba, 1985). På detta sätt eftersträvades en nyansering och en mångfacetterad bild av materialet för att underlätta en djupare förståelse av resultaten. I kappan beskrivs även de kontexter där empirin har genererats, det vill säga de skolor och de gruppssammansättningar som deltog i fokusgruppsstudien. Dessa beskrivningar har dock behövt begränsas för att minska risken att de deltagande skolorna kan identifieras.

Överförbarhet

En andra kvalitetsaspekt handlar om studiernas *överförbarhet* (transferability), det vill säga möjligheten att applicera resultaten till andra kontexter. Även om strikt generalisering inte är möjlig kan resultaten fungera som referenspunkter för liknande sammanhang på andra platser. Bedömningen av överförbarheten lämnas därmed på många sätt åt andra forskare. Det strategiska urvalet av skolor, bilder och sammansättningen av fokusgrupper är utifrån överförbarhetsaspekten inte tänkt att representera ett genomsnitt av mellanstadieelever i Göteborg. I stället har ambitionen varit att möjliggöra att många olika röster kommer till tals (Bryman, 2011; Lincoln & Guba, 1985; Shadish et al., 2002). Då avhandlingen består av kvalitativa studier med ett relativt litet urval och ett fokus på mellanstadieelever, är denna del av empirin kontextuellt specifik för sin tid och plats. Avhandlingen kan därför ge insikter i hur dessa elever resonerar kring historisk signifikans, utifrån

sina erfarenheter av historieundervisning, bakgrunder samt hur de positionerar sig i relation till Sverige och sina respektive lokalområden. Resultaten är dock inte nödvändigtvis överförbara till mellanstadieelever i andra delar av Sverige, på landsbygden eller i andra nationella kontexter.

Fokusgruppmetoden som används i avhandlingen tar avstamp i ett stort antal tidigare studier från olika nationella kontexter, vilket möjliggör jämförelser och analyser i relation till liknande forskning om historisk signifikans (Lincoln & Guba, 1985; Bryman, 2011). Detta utgör en av avhandlingens styrkor. Dess specifika tid och plats som nämnts som problem för överförbarhet ovan, kan på andra sätt också ses som en av avhandlingens styrkor. Fokusgruppsstudien bidrar på detta sätt med ett i svensk skolkontext tidigare utforskat lokalhistoriskt perspektiv på historisk signifikans och unika inblickar i hur elever under pandemin använder historia för att förstå sig själva och sin omgivning.

Ytterligare en utmaning för fokusgruppsstudiens potentiella överförbarhet är valet av bilder som användes för att referera till ett historiskt innehåll i fokusgruppsarbetet. Bildurvalet påverkade sannolikt elevernas resonemang kring historisk signifikans och om andra bilder hade valts hade resultaten förmodligen sett något annorlunda ut. Samtidigt är ett urval nödvändigt och det finns inga bilder som på ett neutralt och korrekt sätt hade kunnat representera svensk historia (Lévesque, 2008). En mindre, inledande förstudie genomfördes där deltagare i olika åldrar tillfrågades att skriva en lista med viktiga händelser i svensk historia. Denna visade snabbt att uppfattningarna om vad som kunde ingå varierade kraftigt och var starkt personliga. Detta lyfte fram två metodologiska utmaningar, dels att undvika att projicera min egen förståelse av historisk signifikans på urvalet och hanteringen av bilderna i fokusgruppsituationen, dels att välja en bred repertoar av bilder som eleverna potentiellt kunde relatera till. För att möta dessa utmaningar och öka avhandlingens transparens och tillförlitlighet baserades det slutgiltiga bildvalet på det centrala innehållet i kursplanen i historia (Lgr11, 2019) samt utgick från bilder i läroböcker, vilka redan valts ut som kompatibla med målgruppen. För att minimera min egen påverkan i fokusgruppsituationen presenterades bilderna i alla fokusgrupper i kronologisk ordning och på ett så neutralt sätt som möjligt, utifrån den korta informationstexten som angav tema och årtal på bilderna.

Tillförlitlighet

Tillförlitlighet (dependability) har eftersträvat genom att generera empiri på ett så systematiskt sätt som möjligt i avhandlingens olika delar (Lincoln & Guba, 1985). Detta har tillämpats både vid urvalet av tidigare forskning i den systematiska narrativa litteraturöversikten i artikel 1, vid urvalet av de olika teoretiska ramverken för teorisynthesen i artikel 2, samt i genomförandet av de olika faserna i fokusgrupperna i artikel 3 och 4. Ett systematiskt förfarande har varit avgörande för bildval och användning av intervjuguiden, med syftet att: (a) minimera riskerna för deltagande elever, (b) öka metodens transparens, och (c) undvika att jag som forskare oavsiktligt förmedlar egna förväntningar som skulle kunna påverka fokusgruppsarbetet (Bryman, 2011).

Språk utgör en ytterligare utmaning för avhandlingens tillförlitlighet. Empirin har genererats, transkriberats och analyserats på svenska, men sedan återgivits som resultat på ett annat språk i de engelskspråkiga artiklarna. I denna process kan betydelseförskjutningar uppstå i översättningarna eftersom jag inte har engelska som modersmål. Detta gäller i synnerhet de översatta utdragen som representerar empirin i artikel 3 och 4. För att möta dessa utmaningar har jag strävat efter att återge språket och andemeningen i de svenska citaten så troget som möjligt, snarare än att göra strikta ordagranna översättningar. Samtliga av avhandlingens artiklar har genomgått noggrann språkgranskning av en engelskspråkig språkgranskare både före och under publiceringsprocessen. Språkgranskningen har skett kontinuerligt och i dialog mellan mig som författare och språkgranskaren.

Den självständiga bearbetningen, transkriberingen och analyserna av empirin har givit mig ett starkt engagemang i och en djup kännedom om, avhandlingens empiriska material. Detta är en styrka i avhandlingen men ensamarbetet som en avhandling utgör kan också innebära risker för tillförlitligheten. För att stärka transparensen i forskningsprocessen har artiklarna presenterats på institutionens forskningsseminarier under analys- och skrivprocessen. Utkast till artiklarna 1, 3 och delar av artikel 4 har också presenterats på historiedidaktiska konferenser, vilket möjliggjort värdefull återkoppling och nya perspektiv i analys- och skrivprocessen. Vidare har analysprocesserna skrivits fram så tydligt som möjligt i artiklarna och i kappan. För artikel 1 och indirekt artikel 2 användes PRISMA-deklarationen för att öka transparensen och reproducerbarheten i sökprocessen (Moher et al., 2009). I artikel 3 sammanställdes Lévesques (2005) teori om historisk signifikans tabellform, med tydliga indikatorer för varje kriterium tillagda utifrån Lévesque (2008). Ramverkets tydliga struktur och epistemiska omfång

underlättade i analysarbetet, skapade transparens och bidrog till att identifiera nyanser och nya perspektiv på historisk signifikans. Detta lade i sin tur grunden till artikel 4. I arbetet med artikel 4 kodades materialet med en medförfattare, vilket ökade dynamiken och transparensen i analysförfarandet. För att ytterligare stärka möjligheten till transparens och systematik i kodningsarbetet användes analysprogrammet Nvivo. Programmet underlättade även upprepade kodningar och omkodningar, vilket bidrog till en noggrann och reflekterad analys genom flera delar av avhandlingsarbetet.

Genom att redogöra för de metodiska, teoretiska och etiska överväganden som gjorts vid generering och analys av avhandlingens empiri, hoppas jag ha bidragit till en ökad transparens i forskningsprocessen. Nedan följer en mer ingående redovisning och diskussion om övriga etiska överväganden som präglat avhandlingsarbetet.

Etiska överväganden

Avhandlingens etiska hänsyn och överväganden har tagit sin utgångspunkt i Vetenskapsrådets skrift *God forskningssed*²⁸ (Vetenskapsrådet, 2017, 2024) och Etikprövningslagens (SFS 2003:460) krav om informerat samtycke, pseudonymisering och omsorg om respondenter. Avhandlingsprojektet skickades in för etikprövning under hösten 2020. Våren 2021 svarade myndigheten att de inte såg några etiska hinder för projektets genomförande. Underlaget som skickades in för etikprövning var en beskrivning av avhandlingsprojektet så som det var utformat innan covid-19-pandemin. Fokus i denna pre-pandemistudie låg på historisk signifikans och mellanstadieelever, baserat på observationer av museilektioner samt fokusgrupper. Då pandemin drog ut på tiden och museerna i Göteborg hölls stängda, modifierades avhandlingsprojektet för att kunna genomföras. De delar av undersökningen som skulle äga rum på museet togs bort, medan fokusgrupperna genomfördes enligt plan i skolkontext. Antalet skolor utökades jämfört med den ursprungliga planen. Några frågor i intervjuprotokollet justerades för att inte anspela på museiutställningen som eleverna skulle ha tagit del av innan fokusgruppsarbetet. Urvalet av bilder var inte en del av underlaget till etikansökan utan tillkom efteråt. Efter noggranna diskussioner och överväganden

²⁸ De etiska kraven kring etikprövning har ändrats något under avhandlingsprojektets gång. Detta tydliggörs i Vetenskapsrådets *God Forskningssed*, se speciellt villkor för etisk prövning i kapitlet Etisk granskning (2024) respektive i kapitlet Etikprövning och annan tillståndsprövning vid forskning som avser människor (2017).

konstaterades att avhandlingens fokus, elevers resonemang om historisk signifikans, samt den valda empiriska forskningsmetoden, fokusgrupper, förblev oförändrade trots de justeringar som pandemin krävde. Bedömningen blev därför att en ny ansökan inte behövde skickas in.

Även i relation till fokusgruppsstudiens genomförande gjordes vissa avsteg på grund av pandemin. Då besöksmöjligheter på skolor begränsades var det inte möjligt att informera om undersökningen på föräldramöten som ursprungligen var planerat. I stället skickades informationsbrev om forskningsprojektets kunskapsintresse, genomförande samt om pseudonymisering och aidentifiering, ut till alla respondenter och deras vårdnadshavare med hjälp av klasslärarna (se bilaga 2 och 3). Information om studien till de deltagande eleverna gavs på nytt före och i direkt anslutning till genomförandet av fokusgrupperna. Alla deltagare informerades också om att de när som helst under processen hade möjlighet att avbryta utan att behöva motivera avhoppet. Skriftligt samtycke (se bilagor 2 och 3) samlades därefter in från både deltagande elever och deras vårdnadshavare (Vetenskapsrådet, 2024).

En mängd andra etiska överväganden har gjorts under avhandlingsarbetets gång. Eftersom fokusgruppsstudien involverar frågor som potentiellt kan beröra elevers identiteter och positioneringar, finns inneboende etiska utmaningar. I studien har det varit nödvändigt att förhålla sig till nationsbegreppet och en relaterad identitetsdiskussion, särskilt när det gäller vilka som inkluderas i ett ”vi” och vilka som exkluderas. Vem har makten att skriva och återberätta historia och vems historia skrivs och berättas? Vem är eleven i relation till denna gemensamma historia? Dessa frågor har fått implikationer för urvalet av deltagande skolor och bilder. I etikprövningens skrivningar uppmärksammades risken att studiens intresseområde och utformning kunde komma att röra känsliga personuppgifter om etniskt ursprung samt religiös och filosofisk övertygelse, även om dessa frågor inte explicit ingick i intervjuprotokollet. Som befarat resonerade elever ibland i fokusgruppsintervjuerna om historia utifrån hur de positionerar sig såsom tillhörande en folkgrupp, ett land eller en religion. För att undvika att hantera dessa potentiellt integritetskänsliga uppgifter har just de delarna av empirin inte lyfts fram i analys och resultat. Specifika, individuella kopplingar mellan identitet och historisk signifikans har därför inte heller undersökts närmare i avhandlingen.

Att deltagarna i studien är klasskamrater innebär en risk i relation till identifiering. För att säkerställa att deltagarna kunde känna sig trygga informerades de såväl skriftligt som muntligt om sin rätt att när som helst avbryta studien utan att ange skäl. De informerades också om att deras yttranden i det transkriberade

materialet inte skulle användas i studien vid ett eventuellt avhopp. I studien framgår även att Göteborg är den stad där de olika skolorna befinner sig. Här gjordes en etisk avvägning vad gäller risk-vinst (Vetenskapsrådet, 2017, 2024). Att inte skriva fram Göteborg minskade risken för identifiering men begränsade möjligheten till en kontextuellt baserad analys i förhållande till lokalhistoria, vilket var en del av forskningsintresset.

I informationsbrevet framhålls att materialet kommer att avidentifieras och behandlas så att obehöriga inte kan ta del av det, i enlighet med GDPR och GU:s riktlinjer (Vetenskapsrådet, 2017, 2024). Under forskningsprocessen har olika insatser genomförts för att säkerställa detta. En datalagringsplan, som bland annat hanterar GDPR-frågor, har sammanställts och årligen följts upp, vilket har skapat en struktur för en korrekt hantering av genererad empiri (Vetenskapsrådet, 2024). Skolor, elever och fokusgrupper pseudonymiserades genom att en enkel kodnyckel upprättades och förvarades säkert enligt datahanteringsplanen. Vidare har skolorna beskrivits på ett så icke-specifikt sätt som möjligt i såväl artiklar som kappor (Vetenskapsrådet, 2017, 2024).

Sammanfattningsvis har riktlinjerna för god forskningssed, angivna av Vetenskapsrådet, samt tillhörande forskningsetiska principer beaktats genom hela avhandlingsprojektet för att i största möjliga mån skydda studiens respondenter. Detta arbete bidrar även till att sammantaget stärka avhandlingsprojektets trovärdighet.

5. Sammanfattning av artiklarna

Avhandlingen bygger på fyra delstudier som presenteras i artikelform. De två första artiklarna, artikel 1 och artikel 2, ger en orientering i forskningsfältet och utgör en epistemologisk inramning till artikel 3 och artikel 4, vilka baseras på fokusgrupper genomförda vid fem mellanstadieskolor. Nedan följer en sammanfattning av dessa artiklar.

Artikel 1

Sjölund Åhsberg, C. (2024). Students' views of historical significance – a narrative literature review. *History Education Research Journal*, 21(1), 1–18.

Artikel 1 är en systematisk narrativ litteraturöversikt (systematic narrative review) med syfte att beskriva, analysera och diskutera forskning om elevers perspektiv på historisk signifikans. Studien använder en kombination av två metoder, narrativ och systematisk litteraturöversikt, för att möjliggöra både djuplodande metaanalys och transparens, exempelvis genom tydliga inklusionskriterier och en tydligt redovisad urvalsprocess. Totalt inkluderades 32 peer-reviewade artiklar, publicerade mellan åren 2000 och 2021.

Resultaten presenterades i en deskriptiv och en analytisk del. I den deskriptiva delen konstaterades att forskningsområdet har expanderat långsamt sedan millennieskiftet, både vad gäller antalet artiklar och den geografiska representationen där de flesta studier härrör från Nordamerika och Västeuropa. Forskningsområdet har även utvecklats genom en större metodologisk och teoretisk mångfald. De flesta studier använde flera metoder i kombination för att generera empiri, ofta inkluderat intervjuer. Nästan lika många artiklar var teorigenererande som teoritestande och historiskt tänkande användes som teoretisk utgångspunkt något oftare än historiemedvetande. Det var vanligt att artiklarna övergripande hade ett sociokulturellt perspektiv och hälften av artiklarna använde Wertschs teoribildning kring schematiska narrativa mallar för att analysera resultatet (se exempelvis Wertsch, 2002, 2004). Artikeln identifierade också kunskapsluckor inom forskningsområdet och konstaterade att HBTQI+-, miljö-, och klassperspektiv var frånvarande i forskningen.

I den andra resultatdelen, där analysen fokuserade på vilken historia eleverna såg som historiskt signifikant, identifierades tre övergripande teman: vardagshistoria, officiell historia och historia från andra platser. Elever identifierade främst historiskt innehåll som signifikant när det kopplades till officiella historiska narrativ, vilka sällan ifrågasattes. Ett manligt perspektiv på historia och i historieundervisning dominerade. Samtidigt tolkades intresset för historiens ”mörka sidor”, vardagshistoria och historia på andra platser som olika sätt att utmana en officiell historia och traditionell historieundervisning.

Nationella narrativ analyserades även mer specifikt. De vanligaste sätten att berätta om ”oss” som nation var att antingen att uttrycka ett positivt/stabilt eller progressivt narrativ, ett negativt/konfliktfyllt sådant eller ett fluktuerande/tvekande narrativ. Det fanns också exempel på narrativ som uttryckte moraliska dimensioner. Utöver detta undersöktes elevers positioneringar i relation till historiskt signifikant historia och nationella narrativ. I vissa studier var elevers historiska narrativ i samklang med den officiella historiska berättelsen och läroplanen i historia, men det fanns också exempel på när de var i dissonans med nationella narrativ.

Analysen lyfte slutligen fram två centrala resultat utifrån artiklarnas implikationer för historieundervisning. För det första framhölls vikten av att integrera elevers olika identiteter i undervisningen. För det andra betonades betydelsen av att stödja elever i utvecklandet av ämnesdisciplinära och kritiska perspektiv. Artikeln framhöll att dessa viktiga implikationer inte bara kan bidra till en mer elevnära historieundervisning, utan även adressera vissa av de potentiella utmaningar som framtidens historieundervisning kan stå inför. Sammanfattningsvis bidrar artikeln med att synliggöra elevers perspektiv på historisk signifikans i olika forskningskontexter, belysa vilka perspektiv som saknas inom forskningsområdet, samt lyfta fram viktiga historiedidaktiska implikationer för historieundervisning i relation till historisk signifikans.

Artikel 2

Sjölund Åhsberg, C. (kommande 2025) ‘(Re)mapping the terrain of historical significance: compiling an atlas of frameworks and criteria’, *History Education Research Journal*, 22(1), 11, (under utgivning, ej slutgiltig version).

Avhandlingens andra artikel har som syfte att kartlägga, analysera och kritiskt granska ramverk och kriterier som används inom forskning och undervisning om historisk signifikans. Kartläggningsmetaforen, inspirerad av Seixas (1994, 1997),

utgör en bärande struktur i artikeln. I artikeln guidas kartläggningen av en teorisyntesmetod (Jaakkola, 2020). Karteringen, som utgår från 14 inkluderade ramverk publicerade i artiklar och akademisk litteratur, genomförs på två sätt. Den första delen av kartläggningen dekonstruerar, kategoriserar, och problematiserar ramverkens kriterier. I den andra delen positionerades ramverken i ett fyrfälts-diagram baserat på två analytiska axlar: dels utifrån syftet med ramverken, dels hur de genererats, antingen empiriskt eller typologitvvecklande. Även direkta och indirekta kopplingar mellan ramverken utforskades.

Den första resultatdelen centrerades kring en övergripande matris där samtliga ramverk och kriterier inkluderades, sorterades och analyserades både utifrån epistemiska dimensioner (Cercadillo, 2000; Seixas, 1997; VanSledright & Maggioni, 2016) och i relation till varandra. På så sätt fungerade matrisen både som ett analytiskt verktyg och som ett resultat. Analysen visade att den objektiva dimensionen var mest detaljerad och förekom i samtliga ramverk, medan den subjektiva dimensionen var mer varierad och saknades i fyra ramverk. En temporal dimension, som inbegrep olika varianter av relevanskriteriet, identifierades och konstaterades vara central i de flesta ramverk. Konceptualiseringen av denna dimension, där historisk signifikans beror både på händelsens historiska kontext och dess relevans i nutiden, är ett av artikelns viktiga resultat. Vidare identifierades både ramverk med få, övergripande kriterier och ett brett epistemiskt omfång, samt ramverk som erbjöd detaljerade underkategorier för en eller flera dimensioner. Tidiga ramverk inkluderade en objektiv och en temporal dimension, medan senare ramverk även inkluderade subjektiva kriterier, vilket möjliggör ett synliggörande av elevers perspektiv på historisk signifikans. Analysen pekade också på delar som ramverken inte omfattade, exempelvis att varken etiska eller affektiva dimensioner av historisk signifikans hade konceptualiserats.

Den andra resultatdelen identifierade och kartlade två ungefär lika stora områden inom forskningslandskapet: en forskningsrelaterad terräng med konceptuella ramverk för analys av empirisk forskning (Cercadillo, 2000, 2001, 2006; Danto, 1985; Ellis, 1992; Lévesque, 2005, 2008; Nordgren, 2021a; Seixas, 1994, 1997; Van Straaten et al., 2016) och en utbildningsrelaterad terräng som omfattade didaktiska ramverk och modeller, främst utvecklade för klassrumsundervisning om historisk signifikans (Counsell, 2004; Denos & Case, 2006; Lomas, 1990; Partington, 1980; Peck & Seixas, 2008; Phillips, 2002; Seixas & Morton, 2013; Stipp et al., 2017). Vissa ramverk placerades på gränsen mellan områdena på grund av potentiellt dubbla användningsområden. Vidare visade analysen att Partington (1980) och Counsell (2004) haft störst direkt och/eller

indirekt påverkan på senare ramverk. Övergripande konstaterades att inget ramverk för historisk signifikans tycks ha lyfts fram framför andra. I stället framstår ett spretigt forskningsområdet med ramverk som tillkommit från 1980-talet fram till 2021, men där de flesta sammanställdes i början av 2000-talet.

Artikeln bidrar med en övergripande kartläggning av de teoretiska ramverk och kriterier som används inom området historisk signifikans, samt introducerar nya begrepp, exempelvis epistemiskt omfång, för att kunna diskutera och problematisera tankeredskapets epistemiska dimensioner. Sammantaget presenteras teoretiska och didaktiska insikter som kan stödja forskare, lärare och lärarutbildare i att orientera sig inom forskningsfältet kring historisk signifikans.

Artikel 3

Sjölund Åhsberg, C. (2024). "We say that we are a tolerant country": National narratives and middle-school students' perspectives on historical significance. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 14(2024:1), 1–24.

Avhandlingens tredje studie syftar till att undersöka mellanstadieelevers resonemang kring historisk signifikans. Empirin bestod av 14 fokusgrupper från fem mellanstadieskolor, med totalt 53 elever i åldrarna 11–12 år. Eleverna genomförde först en gemensam bildvalsuppgift och deltog därefter i semi-strukturerade fokusgruppsintervjuer. I analysen av empirin användes både Lévesques (2005, 2008) ramverk med kriterier för historisk signifikans och Wertschs (2002, 2004) teori om schematiska narrativa mallar. Artikelns resultat presenterades utifrån tre delar: först redovisades mönster i hur eleverna resonerar om historisk signifikans, sedan narrativa mönster och slutligen presenterades nya perspektiv som artikeln bidrar med.

I den första resultatdelen konstaterades övergripande att eleverna använde minnessignifikans nästan lika ofta som de använde disciplinär signifikans i sina resonemang om historisk signifikans. Det tydligaste mönstret när det gällde disciplinär signifikans var att elevers val av historisk signifikans starkt påverkades av aktuella frågor. Här kopplades kriteriet relevans samman med framför allt covid-19-pandemin, som eleverna relaterade till historiskt innehåll såsom digerdöden och vaccinets införande. När det gällde minnessignifikans framkom olika mönster genom elevernas användningen av kriterierna. I elevernas användning av symbolisk signifikans framkom en spänning mellan en officiell historia, nära kopplad till historieundervisningen och ofta exemplifierad genom Gustav Vasas och reformationens bidrag till den svenska statens utveckling, och

en tystad, inofficiell historia som eleverna ville lära sig mer om, vilket uttrycktes genom kriteriet familjära intressen. Denna tystade historia kopplades av eleverna till vardagshistoria, utifrån deras familjer, släkthistoria och lokalhistoria, samt till berättelser om krig de hade en personlig relation till, eller till en spännande, mörk historia från andra platser eller människor.

Den andra resultatdelen visade att eleverna i studien använde sig av två motstridiga nationella narrativ (Wertsch, 2002, 2004) i resonemangen om historisk signifikans. Det första narrativet som identifierades kretsade kring att forma, omforma och förbättra samhället och nationen, ofta i relation till historiskt innehåll såsom Gustav Vasa och reformationen. Denna historia förknippades med skolan och historieundervisning. Det andra narrativet präglades av starka etiska dimensioner och kan sägas utgöra ett slags alternativt narrativ, eller motnarrativ. Inom detta narrativ diskuterade eleverna det som beskrevs som tyst, eller till och med tystad, historia. Denna historia inkluderade mänskliga rättigheter, minoriteters rättigheter, kolonial historia och personliga erfarenheter av krig. I relation till detta alternativa narrativ utgick eleverna främst från personliga erfarenheter av historia som de uttryckte en stark önskan att få lära sig mer om, snarare än att referera till de bilder som ingick i fokusgruppsarbetet.

I den tredje resultatdelen föreslogs att två tentativa kriterier, etisk och affektiv signifikans, läggs till Lévesques (2005, 2008) ramverk för att det fullt ut ska kunna rama in och beskriva elevers resonemang kring historisk signifikans.

Studien bidrar sammanfattningsvis till en fördjupad förståelse av mellanstadieelevers perspektiv på, och narrativ om, signifikant historia, och understryker vikten av att beakta möjliga etiska och affektiva dimensioner i de ramverk som används inom forskning och undervisning om, och med, historisk signifikans.

Artikel 4

Sjölund Åhsberg, C., & Franck, O., (2024). "A Sense of the Moral Weight of the Past": Framing Ethical and Affective Significance in Relation to Swedish Middle-School Students and Historical Empathy. [Inskickat manus].

Avhandlingens fjärde och avslutande artikel syftar till att utforska hur de två tentativa kriterierna etisk och affektiv signifikans, som framkom i artikel 3, kan förstås och definieras. Analysen var uppdelad i två steg. Först genomfördes en tematisk analys av det empiriska materialet som kodats för etiska och affektiva dimensioner. I det andra steget diskuterades teman och subteman i relation till ett teoretiskt ramverk för historisk empati (Karn, 2023), som bygger på fem element:

källor och kontextualisering (evidence and contextualization), *informerad historisk föreställningsförmåga* (informed historical imagination), *historiska perspektiv* (historical perspectives), *etiska bedömningar* (ethical judgments), och *omsorg* (caring) (Karn, 2023). Artikeln presenterade tre huvudsakliga resultat.

Som ett första resultat identifierades tre teman i relation till etisk signifikans: *rättvisa*, *ansvar* och *skuld*. Dessa kopplades till historiskt innehåll såsom mänskliga rättigheter, minoriteters rättigheter, jämställdhet och HBTQI+-frågor, rasism, kolonialism och barnarbete. Övergripande uttryckte eleverna ett starkt intresse för att lära sig om och diskutera etiskt signifikant historia, både i relation till nutid och framtid, samtidigt som historieelektioner beskrevs som tysta arenor för dessa ämnen.

För det andra identifierades två teman i relation till affektiv signifikans: *intresse* och *spänning*. Elevernas resonemang uppstod ur känslor och/eller emotioner som kopplades till historiskt innehåll såsom exempelvis medeltiden, skelett och häxor men även till innehåll som inte ryms inom historieämnet så som det definieras i kursplanen (Lgr11, 2019), exempelvis dinosaurier och tsunamis.

Slutligen resulterade analysen i att etisk och affektiv signifikans konceptualiserades i relation till historisk empati (Karn, 2023). *Etisk signifikans* definierades som "att göra moraliska bedömningar av historiskt signifikanta händelser som elever bryr sig om och vill förändra". Två element av historisk empati bidrog till konceptualiseringen: etiska bedömningar och de två första komponenterna av omsorg: att bry sig om och att bry sig om att. *Affektiv signifikans* definierades som "en intuitiv och känslostyrd reaktion när elever bryr sig om historiskt signifikanta händelser". Endast ett delelement av historisk empati, omsorg, användes. Generellt hade affektiv signifikans en svag koppling till ämnesdisciplinära metoder och till läroplanen.

Artikeln bidrar sammanfattningsvis med att synliggöra att elever känner både skuld och ansvar inför etiskt utmanande historia. Samtidigt uttryckte de en önskan att fördjupa sina kunskaper inom dessa ämnen, vilket öppnar för didaktiska möjligheter i klassrummet, exempelvis genom att introducera och använda ämnesspecifika metoder i relation till etiskt signifikant historia. Ett teoretiskt bidrag var att låta två tankeredskap samverka för att konceptualisera två nya kriterier, etisk och affektiv signifikans. Ett ytterligare bidrag och ett intressant område för vidare forskning, är kopplingen mellan temat *skuld* och historisk signifikans, som inte hittills utforskats närmare.

6. Diskussion

En övergripande ambition för avhandlingsprojektet har varit att synliggöra tankeredskapet historisk signifikans som hittills varit relativt osynligt inom svensk historiedidaktik. Med detta mål i sikte har avhandlingen utforskat, problematiserat och utvecklat historisk signifikans ur olika perspektiv och utifrån olika former av empiri, genom en narrativ litteraturoversikt, en teorisyntes och fokusgruppsundersökningar, samtliga med fokus på elevers perspektiv på historisk signifikans. Mellanstadieleverna som deltagit i studiens fokusgrupper och resonerat om signifikant historia har på olika sätt utmanat det teoretiska ramverk som använts i avhandlingen. För att ringa in och konceptualisera elevernas resonemang har avhandlingsarbetet behövt ta omvägar för att förstå och problematisera tankeredskapets teoretiska och epistemiska förutsättningar. Den vindlande vägen dit redovisas och diskuteras i nästa kapitel.

I det avslutande kapitlet presenteras några av avhandlingens viktigaste resultat och slutsatser, vilka diskuteras i relation till tidigare forskning för att bredda och fördjupa avhandlingens kunskapsbidrag. Diskussionen är övergripande strukturerad utifrån avhandlingens tre forskningsfrågor.

Kartläggning, tillämpning och problematisering av teoretiska ramverk inom historisk signifikans

Utifrån avhandlingens första forskningsfråga, hur kan teoretiska ramverk för historisk signifikans kartläggas, tillämpas och problematiseras, redogör jag nedan för den kartläggning av forskningsområdets teoretiska och epistemiska förutsättningar som genomförts inom ramen för avhandlingen. Kartläggningen har varit nödvändig för att fullt ut kunna konceptualisera elevernas resonemang och placera dem i ett bredare historiedidaktiskt sammanhang.

Nedan redogörs först för hur forskningsområdet kartlagts, med fokus på ramverk och kriterier samt deras funktioner och inbördes kopplingar. Kapitlet

beskriver även hur dessa har problematiserats samt hur kartläggningen har legat till grund för urvalet av det ramverk som tillämpats i undersökningen.

Konceptuell kartläggning av ramverk för historisk signifikans

I artikel 1 identifierades 32 aktuella artiklar som, utifrån olika perspektiv och teorier samt i olika nationella kontexter, analyserade elevers resonemang om historisk signifikans. Jag kunde konstatera att en rad olika ramverk för historisk signifikans användes som analytiska redskap i dessa studier. Det fanns generellt inget ramverk som stack ut som mer använt än något annat, samtidigt användes vissa ramverk för analys trots att de ursprungligen var avsedda som didaktiska redskap. Vidare motiverade få forskare sitt eller sina val av analytiska redskap. I samband med att jag eftersökte ett lämpligt ramverk att använda i analysen av studiens empiri konstaterades följande: 1) forskningsfältet var teoretiskt spretigt och svårt att överblicka, 2) det saknades aktuell forskning som behandlade de konceptuella aspekterna av historisk signifikans. Därmed inleddes en kartläggning av det konceptuella landskapet kring tankeredskapet. Nedan redovisas kartläggningens två delar, först av ramverkens kriterier, sedan av det konceptuella landskap vari ramverken befinner sig.

I artikel 2 identifierades totalt 14 ramverk som det refererades till inom forskningsområdet historisk signifikans. Kartläggningen och analysen visade att ramverken varierade avsevärt, både vad gäller hur kriterier specificerades och benämndes, och vilka epistemiska dimensioner de omfattade. För att kunna tala om och tydliggöra denna variation introducerades i artikeln begreppet *epistemisk omfång* (epistemic range) som användes för att beskriva, diskutera och problematisera ramverkens olika spännvidd mellan olika epistemiska dimensioner (Cercadillo, 2000; Seixas, 1997; VanSledright & Maggioni, 2016).

Ramverk för historisk signifikans: kriterier och dimensioner

Kartläggningen och analysen av signifikanskriterierna i samtliga ramverk resulterade i att kriterierna delades upp i *objektiva*, *subjektiva* respektive *temporala* dimensioner för att tydliggöra kriteriernas, och därmed ramverkens, epistemiska omfång. De två förstnämnda utgjorde analysens initiala utgångspunkt utifrån Seixas (1994, 1997) och Cercadillo (2000).

Kriterier med en *objektiv dimension* återfanns i samtliga ramverk. Dessa kriterier, som baseras på hur historisk signifikans, ofta implicit, tillämpas inom

historievetenskaplig metod, var vanligast förekommande och specificerades tydligast bland dimensionerna.

Kriterierna i den *subjektiva dimensionen* varierade avsevärt vad gällde omfång, beskrivningar och benämningar. Dimensionen återfanns i alla ramverk utom fyra och inget av ramverken bestod endast av den subjektiva dimensionen.

Den *temporala dimensionen* identifierades som ett resultat av analysen och den tydliggjorde hur en historisk händelses historiska signifikans kopplas till nutidens behov och prioriteringar (jmf Lévesque, 2008). Detta förutsätter ett reciprokt förhållningssätt mellan subjektiva bedömningar utifrån aktuella perspektiv eller positioneringar och ett objektivt, ämnesdisciplinärt förhållningssätt till historia. Dimensionen, som innefattade varianter av relevanskriteriet, återfanns som ett separat kriterium i samtliga ramverk utom tre.

Kartläggningen indikerade även att det skett en förflyttning av den epistemiska tyngdpunkten inom forskningsområdet över tid: från att tidiga ramverk främst betonade den objektiva dimensionen, med temporala inslag, till att senare ramverk i allt större utsträckning inkluderade en subjektiv dimension. Analysen identifierade också utforskade och odefinierade områden inom historisk signifikans. Ett sådant område, som blev särskilt relevant i relation till elevernas resonemang om historisk signifikans, var avsaknaden av kriterier som konceptualiserade etiska och affektiva dimensioner. Denna epistemiska lucka adresserades i artikel 4. En annan generell förändring som analysen visade på var att de tidiga ramverken innehöll fler och mer specificerade kriterier, medan de senare tenderade att omfatta ett mindre antal, men bredare och mer övergripande kriterier.

Två konceptuella områden inom historisk signifikans

Genom teorisynthesen i artikel 2 identifierades och kartlades även två relativt jämnstora konceptuella områden inom historisk signifikans. Det första området kopplades till *forskning* och omfattade ramverk som analyserar elevers resonemang kring historisk signifikans. Det andra området kopplades till *utbildning* och inkluderade didaktiska ramverk utformade för undervisning. Några ramverk placerades på gränsen mellan de bägge områdena utifrån potentiellt dubbla funktioner som både didaktiska redskap och analytiska verktyg. I kartläggningen analyserades också kopplingar mellan ramverken. Resultaten visade att samtliga ramverk, med ett tydligt undantag (Seixas, 1994, 1997), utvecklat kriterier i relation till tidigare forskning. Vidare pekade analysen på att Partingtons (1980) och Counsell's (2004) ramverk var centrala inom forskningsområdet med betydande

direkt och indirekt inflytande på efterföljande ramverk. Lévesques ramverk (2005, 2008) var det som uppvisade flest referenser till tidigare forskning vilket möjligen kan korrelera med ramverkets många kriterier och underkriterier samt dess epistemiska omfång.

Sammantaget kan jag slå fast att kartläggningen av de teoretiska ramverken, med deras stora bredd och variation, bekräftar Seixas och Mortons (2013) konstaterande att det råder oenighet inom fältet om hur historisk signifikans bäst definieras, analyseras och undervisas. Efter att ha utforskat historisk signifikans drar jag också slutsatsen att det kanske varken är möjligt eller ens önskvärt att fastställa *ett* ramverk som mer giltigt än andra. Detta eftersom begreppet, enligt Seixas (1997), till sin epistemiska (och didaktiska) natur är i ständig förändring, och så måste få vara. Som Lévesque (2008) påpekar skapar detta en utmaning för forskare i historiedidaktik och lärare i historia som ofta sätter samman och använder ett eget bricolage av kriterier och ramverk. Att så tycks vara fallet konstateras även i denna avhandling, utifrån vad analyser av tidigare forskning och ramverk (se artiklarna 1 och 2) visar. Förhoppningsvis kan kartläggningarna i denna avhandling bidra till en ökad möjlighet till orientering inom det konceptuella landskapet av historisk signifikans, vilket i sin tur kan underlätta val och motivering av ramverk. Vidare kan de tre epistemiska dimensionerna erbjuda ett sätt att analysera, problematisera, tydliggöra och motivera olika perspektiv på historisk signifikans.

Till sist kan jag konstatera att de ramverk för historisk signifikans som identifierats i avhandlingen tillkom mellan 1980 och 2021, med en koncentration till början av 2000-talet. Det innebär att många av de ramverk som används i dagens forskning utvecklades för flera decennier sedan. Artikel 1 visade att den empiriska forskningen om elevers perspektiv på historisk signifikans dock har fortsatt att expandera geografiskt, teoretiskt och med avseende på representation och perspektiv. På ett liknande sätt konstaterar Carrasco och Serrano (2023) att forskningsfokus inom historiskt tänkande har förändrats och förskjutits, från teoretiska och konceptuella studier under 2010-talet till fler empiriska och klassrumsbaserade studier under senare tid. Sammantaget indikerar avhandlingens resultat att det finns ett tentativt teoretiskt glapp inom forskningen om historisk signifikans där nya empiriska perspektiv sannolikt inte har utforskats teoretiskt och konceptualiserats. Man kan också vända på detta antagande och fråga sig om det, eftersom de teoretiska ramverken generellt är äldre, kan vara så att vissa dimensioner i det empiriska materialet därför inte fångats upp?

Tillämpning av ett ramverk för historisk signifikans

Forskningsfrågan omfattar även hur ramverk för historisk signifikans kan tillämpas. Valet att tillämpa Lévesques (2005, 2008) ramverk i artikel 3 grundades i slutsatser från andra delar av forskningsprocessen. Den narrativa litteraturöversikten (artikel 1) resulterade i två tydliga didaktiska implikationer: behovet av att beakta elevers positioneringar och identiteter i historieundervisningen, samt stödja elever i att utveckla ett mer disciplinärt och kritiskt förhållningssätt i historieämnet. Även annan forskning har pekat på vikten av att inkludera bredare perspektiv på historisk signifikans (se exempelvis Barton & Levstik, 1998; Levstik, 1997; Peck, 2018; Crocco, 2018; Terzian & Yeager, 2007).

I artikel 2 tydliggjordes fördelarna med ramverk för historisk signifikans som har ett brett epistemiskt omfång och därmed inkluderar såväl subjektiva, objektiva som temporala dimensioner. I kartläggningen konstaterades att endast två analytiska ramverk, Cercadillo (2000, 2001, 2006) och Lévesque (2005, 2008), uppvisade detta omfång. I artikel 3 valdes därför Lévesques (2005, 2008) ramverk på grund av att det var både epistemiskt brett och detaljerat: det skiljer tydligt mellan disciplinär signifikans, som omfattar objektiva och temporala kriterier, och minnessignifikans, som innefattar flera detaljerade subjektiva kriterier.

Att kartlägga forskningsområdet historisk signifikans: sammanfattande slutsatser

Sammanfattningsvis konstaterar jag, för att besvara forskningsfrågan hur teoretiska ramverk inom forskningsområdet historisk signifikans kan kartläggas, tillämpas och problematiseras, att denna kartläggning har resulterat i en slags atlas bestående av två olika kartor över området historisk signifikans. Den första är en djupdykning i ramverkens kriterier, där kartan visar att den objektiva dimensionen av historisk signifikans har funnits längre och är mer utvecklad, medan kriterier i den subjektiva dimensionen tillkommit senare, är färre och mindre samstämmiga. Den andra ger en övergripande bild där två områden kan urskiljas: ett med ramverk för utbildning och ett med ramverk för forskning. Genom analysen identifierades även *en temporal dimension*, vilken används för att beskriva signifikanta historiska händelsers koppling till nutiden. Därtill introducerades begreppet *epistemiskt omfång* som beskriver hur ramverken täcker, eller inte täcker, dessa tre dimensioner. Med denna atlas och nya begrepp bidrar avhandlingen både till orienteringen i, problematiseringen av och en teoretisk diskussion kring historisk signifikans. Kartläggningen visade också att få ramverk tillkommit under det senaste decenniet. Detta pekar på ett teoretiskt glapp i forskningen om historisk signifikans, där nya

empiriska perspektiv ännu inte konceptualiserats. Kartläggningen ledde också fram till att ett ramverk (Lévesques, 2005, 2008) valdes ut och tillämpades i avhandlingen. Vad tillämpningen resulterade i behandlas och diskuteras under nästa rubrik.

Elevers resonemang om signifikant historia: olika mönster och narrativ

Avhandlingens andra forskningsfråga undersöker hur elever resonerar om vad som är historiskt signifikant och vilka mönster som kan urskiljas i deras resonemang. Eleverna som forskningsfrågan syftar på är både respondenter i de studier som analyseras i artikel 1, samt de mellanstadieelever som medverkade i fokusgrupperna som ligger till grund för artikel 3 och 4 i avhandlingen. Frågan riktar också intresset både mot ett ämnesdidaktiskt *vad*, det vill säga vilket historiskt innehåll som lyfts fram, och mot ett *hur*, det vill säga utifrån vilka signifikans-kriterier och med vilka narrativ resonemangen förs. Implicit riktas även fokus mot historiskt signifikant historia som eleverna saknar i sin historieundervisning.

Nedan besvaras forskningsfrågan med utgångspunkt i tre tydliga mönster som identifierats i elevernas resonemang: kopplingen mellan symbolisk signifikans och en officiell historia om Sverige, historisk relevans i relation till elevnära historia samt sambandet mellan etiska dimensioner av historisk signifikans och en mörk och/eller alternativ historia. Därefter följer en presentation och diskussion av de två övergripande narrativ som sammanfattar elevernas resonemang.

Symbolisk historisk signifikans i relation till en officiell historia om Sverige som nation

Det första mönstret i elevernas resonemang kopplade historisk signifikans till en officiell historia som, enligt deras perspektiv, har varit central för att forma dagens svenska samhälle. Denna historia förknippades tydligt med skolans historieämne. Eleverna använde främst symbolisk signifikans, samt de ämnesdisciplinära kriterierna djup, relevans och betydelse i dessa resonemang (Lévesque, 2005, 2008).

Detta mönster återspeglas tydligt i Bergmans (2020) studie där eleverna såg historien som färdig och oföränderlig och där politisk, officiell och manligt kodad historia, snarare än vardaglig och/eller personlig historia, betraktades som historiskt signifikant (Bergman, 2020). Resultatet i artikel 1 visade att elever även i

andra nationella kontexter betraktar traditionellt historiskt innehåll, kopplat till ett officiellt narrativ om nationen, som signifikant (Apostolidou, 2012; Avarogullari & Kolcu, 2016; Bergman, 2020; Dan et al., 2010; Dan & Todd, 2011; Egea Vivancos & Arias Ferrer, 2018; Levstik & Groth, 2005; Olofsson et al., 2017; Rivero & Pelegrín, 2019; Sant et al., 2015; Serrano & Barca, 2019; Yeager et al., 2002). Detta mönster framkommer även i annan tidigare forskning (se exempelvis Barton & Levstik, 1998). Samtidigt visar annan forskning på avvikelser från detta mönster, där elever uttalat inte kopplar historisk signifikans till nationell historia (Van Haveren et al., 2017).

I analysen framträdde en historisk aktör som särskilt betydelsefull i relation till detta mönster: Gustav Vasa. I elevernas resonemang förknippades han med stor personlig handlingskraft utifrån att han, ur deras perspektiv, både säkrade Sveriges självständighet och genomförde reformationen. Gustav Vasa beskrevs som älskad, mäktig, men också fruktad och framför allt som den person som lade grunden till den svenska protestantiska stat vi känner idag. Eleverna motiverade också Gustav Vasas stora symboliska signifikans utifrån historiebruk såsom Sveriges nationaldag och Vasaloppet. På detta sätt framställs han som en signifikant aktör som inte kan förbises i den historiska berättelsen om Sverige. Gustav Vasas särställning i svensk historia har även framkommit i tidigare studier i relation till mellanstadiet (Bergman, 2020; Samuelsson & Wendell, 2017; Stolare, 2014) i grundskolan och över generationer (Olofsson et al., 2017) och historiskt i läroböcker (Åström Elmersjö, 2013).

Historisk relevans i relation till elevnära och aktuell historia

Elevernas resonemang visade även upp ett motsatt mönster: de såg historia som historiskt signifikant om den kunde relateras till aktuella frågor i vardagslivet, till dem själva och/eller den egna bakgrunden. Vad gäller de senare kopplingarna använde eleverna främst minnessignifikans, särskilt kriteriet familjära intressen, kopplat till historiskt innehåll som rörde familj, kultur eller ursprung. Mönstret var särskilt tydligt i relation till historiskt innehåll som berörde krig och konflikter. Krig sågs som historiskt signifikanta när elever hade en personlig relation till dem, medan krig som förknippades med det centrala innehållet i kursplanen i historia för låg- och mellanstadiet (Lgr11, 2019) sällan lyftes fram som signifikanta. Historia som relaterade till elevernas egna kulturella bakgrunder, exempelvis såsom invandrad eller tillhörande en minoritetsbefolkning, samt lokalhistoria lyftes fram som historiskt signifikant. Eleverna talade om lokalhistoria både i relation till

platsen där de bodde men relaterade även lokalhistoria till platser längre bort där de hade sina rötter.

På dessa sätt visar avhandlingen att elevers resonemang kring historisk signifikans handlar om position, både i tid och rum, men även i relation till det kulturella och sociala bagage de bär med sig till historieundervisningen. Enligt Lévesque (2008) och VanSledright (1998) medför elevens historiska positioneringar ett amalgam av ontologiska, existentiella och epistemologiska antaganden om sambandet mellan det förflutna, nuet och framtiden. Dessa temporala förankringar samspelar också med elevernas historiska tänkande och bedömningar vad gäller historisk signifikans.

Kopplingar mellan elevers positioneringar och historisk signifikans framkommer tydligt även i tidigare forskning (se exempelvis Barton & Levstik, 1998; Dan & Todd, 2011; Dan et al., 2010, Epstein, 1998, 2000; Lévesque, 2005; Peck, 2009, 2010). Ett intressant undantag är Bergmans (2020) studie där eleverna på ett tydligt sätt inte kopplar historisk signifikans till vardagshistoria eller till den egna bakgrunden.

I resonemangen där elever kopplade historisk signifikans till vardagsaktuella frågor användes främst det ämnesdisciplinära kriteriet relevans, vilket inkluderas i den temporala dimensionen. Även det subjektiva minnessignifikanskriteriet samtida lektioner, som fokuserar på vad man kan lära av historien, förekom (Lévesque, 2005, 2008). Det mest framträdande exemplet på innehåll som lyfts fram var covid-19-pandemin, som var högaktuell vid studiens genomförande. I avhandlingen tolkas elevernas kopplingar till historiska händelser som Digerdöden (bild 5) och Folkökning och vaccination (bild 18), samt deras resonemang kring samtida lektioner som ett möjligt sätt för dem att hantera oron i den aktuella pandemisituationen. Digerdödens historiska signifikans påtalades även i Bergmans (2020) studie, trots att den genomfördes före pandemin. Jag tolkar det som om eleverna redan före pandemin betraktade detta innehåll som signifikant, men att pandemin kanske förstärkte upplevelsen av relevans och behovet av att lära från detta historiska innehåll. Det är värt att notera att eleverna inte resonerade om klimat- eller miljöfrågor i relation till historisk signifikans, trots att miljöfrågor på nästan samma sätt var i starkt fokus i samhället vid tidpunkten för studien. Ett annat tydligt exempel på en elevnära fråga som många grupper såg som historiskt signifikant var skola och utbildning för alla. Skolan, som också är en viktig del av elevernas vardag, sågs som relevant eftersom den har förbättrat, och fortsätter att förbättra, människors liv och har format det svenska samhället över tid.

Tidigare forskning (se artikel 1) visar att elever i många olika nationella kontexter ser vardaglig och elevnära historia, samt alternativa historier, som historiskt signifikanta (Apostolidou, 2012; Dan & Todd, 2011; Dan et al., 2010; Grever et al., 2008; Lévesque, 2005; Rivero & Pelegrín, 2019; Sant et al., 2015; Virta, 2016). Att elever ofta utgår från ett tydligt nutidsperspektiv i sina bedömningar av historisk signifikans har påpekats i tidigare forskning (Barton & Levstik, 1998; Lévesque, 2005; Seixas, 1994; Yeager et al., 2002). Enligt Barton och Levstik (1998) gäller detta perspektiv särskilt historia kopplad till en levande minneskultur, vilket skapar möjligheter för elevernas genuina historiska frågor och intresse. I en svensk kontext påtalar Nolgård (2023) samtidsperspektivets didaktiska potential i relation till minoritetshistoria. Seixas (1996) menar att historisk förståelse handlar om att försöka organisera våra kollektiva erfarenheter av det förflutna, det vill säga de spår och berättelser som vi möter i vår tid, så att de utgör en meningsfull kontext till våra upplevelser i nutiden. På detta sätt knyter tankeredskapet historisk signifikans ihop dåtid och nutid när historien slår an något i oss. Även resultaten i denna avhandling pekar på betydelsen av att utgå från elevers genuina intressen och position(er) i undervisningen om historia och historisk signifikans, något som kan bidra till deras förståelse av och orientering i den fysiska värld som omger dem (Hunt, 2000; VanSledright, 2008).

Mörka och tyst(ade) signifikanta histori(er) med etiska dimensioner

Det tredje mönstret som framträdde var att elever tydligt utgick från etiska dimensioner i sina resonemang. De kopplade historisk signifikans till normer och uppfattningar om rätt och fel samt ont och gott och resonerade utifrån ett ämnesinnehåll som inkluderade mänskliga rättigheter, minoritetsfrågor, jämställdhet, HBTQI+-perspektiv, rasism, kolonialism och barnarbete. Eleverna uttryckte en brist på kunskap inom dessa områden och en vilja att lära sig mer. Resonemangen visade också att sådant ämnesinnehåll, enligt dem, inte fick tillräckligt utrymme varken i historieundervisningen eller i läroböcker. I stället förknippades historia med etiska dimensioner främst med lärande utanför klassrummet. Detta resultat, där eleverna uppvisar ett tydligt etiskt engagemang, skiljer sig från tidigare forskning inom historisk signifikans.

I tidigare forskning finns exempel på studier som noterat att elever resonerar om och bedömer historisk signifikans utifrån olika etiska perspektiv eller narrativ (Barton, 2005; Levstik, 1999, 2001, 2008b). Det finns även forskning som visar på

motsatsen, att elever *inte* ramar in historisk signifikans utifrån etiska och moraliska perspektiv (Bergman, 2020; Yeager et al., 2002). Analysen av tidigare forskning i artikel 1 visade att elever i andra nationella kontexter såg mörk och alternativ historia, såsom krig, flykt från hemländer och förlust av självständighet för nationen, som historiskt signifikant (Barton, 2005; Grever et al., 2008; Kim, 2018; Levstik & Groth, 2005; Sant et al., 2015; Sheehan, 2011; Virta, 2016; Levstik, 2000). Elevers val av liknande historiskt ämnesinnehåll implicerar etiska dimensioner, men tidigare forskning inom historisk signifikans har varken analyserat eller konceptualiserat denna dimension specifikt. Att explicit lyfta fram etiska dimensioner i relation till historisk signifikans utgör ett av avhandlingens övergripande bidrag.

Perspektiv på elevers resonemang med etiska dimensioner

Avhandlingen utvecklar perspektiven kring elevernas etiska resonemang i artikel 4. En tematisk analys resulterade i tre teman: *rättvisa* (fairness), *ansvar* (responsibility) och *skuld* (guilt). Temat rättvisa behandlade antingen orättvisor i det förflutna, där eleverna resonerade i relation till det privilegierade samhälle som de menade att de är en del av idag. Resonemangen handlade även om rättvisa i allmänhet ur ett tydligt normativt perspektiv. Temat ansvar belyste historiska orättvisor som kopplades till nutid och överväganden gjordes om hur de kunde hanteras i framtiden. Temat skuld belyste hur historiskt signifikanta orättvisor, ofta relaterade till kolonialism och rasism, antingen hade hanterats eller försumrats. Elevernas resonemang gav uttryck åt en känsla av kollektivt ansvar och en delad skuld genom att hänvisa till ett gemensamt ”vi” i sina resonemang.

Teman som rättvisa och ansvar har lyfts fram i tidigare studier om elevers resonemang om historisk signifikans (Barton, 2005; Barton & McCully, 2005; Levstik, 2001). Forskningsöversikten i artikel 1 och teorisyntesen i artikel 2 visade att skuld inte tidigare har identifierats som ett tema eller kriterium i tidigare forskning om historisk signifikans. I svensk kontext har dock Danielsson Malmros (2012) undersökt elevers känsla av skuld, stolthet och/eller skam i relation till svensk historia och då är det främst eftergiftspolitik och främlingsfientlighet som de uttrycker skam över. Nolgård (2023, s. 103) påtalar att elever accepterar och i viss mån eftersträvar ”tanken om reparativ rättvisa” som inbegriper en nationell strävan efter försoning i relation till minoritetshistoria, något som eleverna i föreliggande avhandling uttrycker att de vill ha mer kunskap om. Tidigare forskning, exempelvis av Löfström (2011), Nolgård (2023) och Zembylas (2018), argumenterar för att historieundervisning kan hjälpa elever att förstå sitt

ansvar i relation till etiskt svår, eller mörk historia. Resultaten i denna avhandling tyder dock på att mellanstadieelever redan upplever skuld och ansvar i förhållande till denna typ av historia, men att de efterfrågar fler möjligheter att diskutera och fördjupa sina kunskaper om den.

Det ligger utanför avhandlingens ramar att kunna svara på hur representativa sådana resonemang om etisk signifikans är, eller vad detta mönster beror på. Jag kan dock konstatera att etiska perspektiv på signifikant historia återkom i samtliga undersökta skolor, om än i varierande grad. Ett möjligt samband är den gemensamma läroplan (Lgr11, 2019) som alla de undersökta skolorna följer. I denna framgår ett etiskt perspektiv både implicit och explicit, såväl i kursplanen för historia som övergripande i läroplanen. Kursplanens syfte och centrala innehåll skriver fram att elever ska få möjlighet att utveckla kunskaper om människors olika levnadsvillkor, värderingar och förståelse för andra sätt att leva. För yngre åldrar skrivs de etiska dimensionerna fram än tydligare i relation till elevrelaterade livsfrågor såsom ”gott och ont, rätt och orätt, kamratskap, könsroller, jämställdhet och relationer” (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet [Lgr11], 2017, s. 200). Läroplanen framhåller att ett etiskt perspektiv ska främja elevernas förmåga till personliga ställningstaganden samt att grundläggande värden, exempelvis demokrati, individens frihet, kritiskt tänkande, solidaritet och mänskliga rättigheter, ska genomsyra skolan (Lgr11, 2019). Utöver detta lyfts etik, identitet och livsfrågor tydligt fram som en del av det centrala innehållet i kursplanen för religionskunskap (Lgr11, 2019). När mellanstadieeleverna resonerar utifrån etiska dimensioner i studien, kan det också sättas i relation till tidigare forskning som konstaterar att lärare i SO-ämnena på lågstadiet betonar fostransuppdraget och där stort fokus läggs på exempelvis tolerans och värderingar kring demokrati och jämställdhet, speciellt i skolor där många elever har utländsk bakgrund (Lilliestam et al., 2020). Läroplanen och elevers tidigare undervisning framstår som två möjliga faktorer som påverkar elevers etiska engagemang i relation till signifikant historia i denna avhandling.

Två motstridiga nationella narrativ

Elevernas resonemang om historisk signifikans analyserades även utifrån narrativa mallar (Wertsch, 2002, 2004), vilket resulterade i två motstridiga narrativ om Sveriges historia. Det första narrativet utgick från en svensk historia präglad av framsteg och utveckling: *att forma och omforma nationen samt förbättra livet i samhället*. I resonemangen användes samtliga ämnesdisciplinära kriterier, samt minnes-

signifikanskriterierna samtida lektioner och symbolisk signifikans i relation till historiskt innehåll som 'Gustav Vasa', 'kristendomen', 'reformationen', 'folkökning och vaccin' och 'skola för alla'.

På detta sätt kan narrativet sägas sammanfatta elevernas traditionella och utvecklingsinriktade uppfattning av Sveriges historia och av samhället fram till idag. Genom elevernas resonemang tillskrivs denna historia en viktig symbolisk signifikans utifrån ett föreställt "vi" (Anderson, 2006). Stolare (2014) har tidigare konstaterat att mellanstadieundervisning är centrerad kring ett nationellt orienterat narrativ, något som också reflekteras i denna undersökning. Liknande narrativ om ett Sverige präglad av utveckling och framsteg framkommer även i tidigare forskning (Bergman, 2020; Danielsson Malmros, 2012; Olofsson et al., 2017; Samuelsson & Wendell, 2017). Även i andra nationella kontexter konstateras liknande framstegsinriktade nationella narrativ, särskilt framträdande är detta i USA (se exempelvis Barton, 2005; Barton & Levstik, 1998; Levstik, 2000; Terzian & Yeager, 2007; VanSledright, 2008).

Skolan och nationsbyggandet har under lång tid varit nära förbundna. Historieundervisningen har här spelat en viktig roll i formandet av ett kollektivt minne och därmed ett nationellt "vi" genom traderandet av dominerande nationella narrativ (se exempelvis Miles, 2019; Seixas, 1993; Wertsch, 2002, 2004). Elever som tillhör majoritetsbefolkningen betraktar sådan historia som pålitlig då den också speglar upplevelser i vardagen (Barton & Levstik, 1998; Dan et al., 2010; Epstein, 1998, 2000; Lévesque, 2005).

Det andra narrativet, ett slags motnarrativ eller motberättelse (se exempelvis Lévesque & Croteau, 2022; Miles, 2019; Nolgård, 2023), hade sin grund i elevernas personliga erfarenheter och engagemang: *tysta och tystade narrativ utifrån alternativ och etiskt tveksam historia*. Elever använde här kriterier som familjära intressen, negativ symbolisk signifikans samt signifikans med etiska dimensioner kopplat till historiskt innehåll såsom slaveri, häxprocesser, barnarbete och Sveriges koloniala arv. Elevernas resonemang relaterades även till historiskt innehåll som inte var representerat i fokusgruppsarbetets bilder. Som exempel lyfte eleverna teman som mänskliga rättigheter, minoriteters rättigheter, jämställdhet mellan könen, HBTQI+, likabehandling och rasism. På detta sätt kan motnarrativet ge ett helt annat perspektiv på svensk historia än det första, mer traditionella nationella narrativet. Avhandlingen lyfter fram flera exempel på forskning kring historisk signifikans (se artikel 1) där elevers positionering(ar) står i dissonans med de nationella narrativen och kanske även med historieundervisningen (Dan et al., 2010; Epstein, 1998, 2000; Grever et al., 2008; Lévesque, 2005; Levstik, 2000; Peck,

2009, 2010; Sant et al., 2015; Zanazanian, 2015). Levstik (2000) konstaterar att lärare och lärarstudenter avvisade negativa, eller alternativa, bilder av amerikansk historia vilket stod i skarp kontrast till elevernas stora intresse för just dessa alternativa historier. Även forskning i en svensk kontext har uppmärksammat alternativa och/eller kritiska narrativ. Olofsson et al. (2017) noterade exempelvis att vissa elever ifrågasatte dominerande narrativ och historieskrivningen i stort, medan Danielsson Malmros (2012) redovisar ”berättelsen om främlingen” i kontrast till de övriga, mer traditionella och utvecklingsinriktade berättelserna om neutralitet, välfärd, demokrati och jämställdhet.

Elever kan betrakta historia som behandlas i historieklassrummet med misstänksamhet när den inte korrelerar med deras egna erfarenheter utanför skolan (Hawkey & Prior, 2011). Liknande dissonanser kan uppstå när elever med olika former av minoritetsbakgrund tenderar att betrakta familje- och gruppmedlemmar och/eller media som mer trovärdiga källor till historisk kunskap än skolböcker och lärare som, ur deras perspektiv, inte ger en fullständig bild av det förflutna. Barton och Levstik (1998) förklarar detta med att elever noterar diskrepansen mellan sina egna upplevelser av samhället och bilden som återspeglas i ett framstegsinriktat nationellt narrativ, något som även bekräftas i senare forskning (se exempelvis Barton & McCully, 2012; Barton & Levstik, 1998; Dan et al., 2010; Epstein, 1998, 2000; Hawkey & Prior, 2011; Miles, 2019; VanSledright, 2008). Huruvida motnarrativet som framkommer i artikel 3 beror på en sådan dissonans ligger utanför denna avhandlings möjlighet att svara på, men resultatet kan utgöra en möjlig ledtråd.

Mellanstadieelevers resonemang och mönster: sammanfattande slutsatser

Avhandlingen besvarar forskningsfrågan, hur resonerar elever om vad som är historiskt signifikant och vilka mönster kan urskiljas i deras resonemang, genom att identifiera tre återkommande mönster och två narrativa mallar i mellanstadieelevernas resonemang. På detta sätt speglas en spänning mellan en officiell historia om Sverige, kopplad till historieundervisningen som eleverna implicit uttrycker att de förväntas lära sig om, och en alternativ, ofta mörk historia som de uttrycker sällan lyfts i historieklassrummet. Dessa alternativa historier, som eleverna visar nyfikenhet inför och vill lära sig mer om, berör dem personligen på olika sätt och innefattar etiska dimensioner.

De två motstridiga perspektiv på signifikant historia som framkommer i avhandlingen bör inte ses som ömsesidigt uteslutande. Snarare visar resultaten att eleverna inte utgår från en enskild positionering utan flera (jämför exempelvis Dan

et al., 2010; Hawkey & Prior, 2011; Peck, 2010). På detta sätt kan både officiell och vardagshistoria ses som historiskt signifikanta samtidigt, men utifrån olika perspektiv. För att använda en metafor från Nordgren (2021b) visar narrativen som framkommer i avhandlingen två sidor av historiens Janusansikte, så som mellanstadieelever uppfattar det. Å ena sidan en officiell, något distanserad och traditionell historia, ofta centrerad kring Gustav Vasa och reformationen, som de förväntas lära sig om. Å andra sidan historier som är etiskt komplicerade, ofta kopplade till vardagshistoria och som eleverna, med Nordgrens ord, ”plockar upp på vägen” för att kunna orientera sig i den verkliga världen (2021b, s. 4).

Utifrån Biesta (2020) kan det officiella narrativet i avhandlingen tolkas spegla två av utbildningens syften. Dels *kevalifikation* (qualification), i det att eleverna i studien uttrycker att de betraktar (officiell) historia som signifikant, såsom viktig kunskap inför vidare studier och framåt i livet. För det andra *socialisering* (socialization), där skolan fostrar elever in i samhällets (överenskomna/gemensamma) kultur, traditioner och vanor för att de ska kunna fungera tillsammans med andra. Detta kan jämföras med en potentiell svenskt kulturkanon som ska innehålla ”naturliga referenspunkter” i samhället (Motion 2021/22: 2496). Elevernas motnarrativ, där de i stället spjärnar emot de kunskaper och perspektiv de förväntas ta till sig, relaterar jag till *subjektivering* (subjectification). Enligt Biesta (2020) handlar utbildning för subjektivering om frihet – friheten att säga ja eller nej, att följa med eller motstå och att helt enkelt vara ett själv. Synliggörandet av ett sådant motstånd redan i mellanstadiet är ett av avhandlingens bidrag.

I spänningen och dissonansen mellan olika signifikanta narrativ finns också historiedidaktiska möjligheter men också utmaningar. En sådan utmaning, både för elever, lärare och kursplansförfattare, är just att hantera dessa olika bilder av historien samtidig (Barton & Levstik, 1998; Lévesque, 2022). VanSledright (2008) pekar på sambandet mellan det som lärs ut i historieklassrummet och de narrativ elever får möjlighet att lära. På detta sätt är historieundervisning delaktig i att forma och tradera dominerande sätt att tänka och förstå historia, vilket i sin tur legitimerar samtidens tillstånd (Barton & Levstik, 1998; Wertsch, 2002, 2004). Enligt Lévesque (2022) är det viktigt att i undervisning utgå från elevers motsägelsefulla narrativ för att kunna hjälpa dem att 1) dekonstruera både de personliga och de övergripande nationella narrativen samt 2) på sikt möjliggöra rekonstruerandet och skapandet av kraftfullare och mer användbara narrativ som bättre fungerar som orientering i livet. För att sammanfatta Lévesque (2022): det stärker eleverna att kunna dekonstruera. För att elever ska ges möjlighet att synliggöra dominerande narrativ och kritiskt analysera vilka perspektiv som

inkluderas eller utesluts ur historien och varför, samt hantera upplevelser av skuld och ansvar inför historien, behöver de tillgång till tolkningsramar och analytiska verktyg. Inkluderingen av tankeredskapet historisk signifikans kan fungera som ett sådant redskap för strukturerad dekonstruktion, och förhoppningsvis rekonstruktion, i historieämnet (Barton & Levstik, 1998; Epstein, 1998, 2000; Lévesque, 2022; Levstik, 2000; Peck, 2009, 2010; VanSledright, 2008; Yeager et al., 2002).

Teoriutveckling i relation till historisk signifikans

Ovan har jag redogjort för kartläggningen av forskningsområdet, både vad gäller tidigare forskning och teoretiska ramverk, samt för hur elever resonerar kring historisk signifikans. Mönstren i resonemangen bekräftar på många sätt tidigare forskning, men skiljer sig också på flera sätt. Tillämpningen av ramverket (Lévesque, 2005, 2008) tydliggjorde behovet av att expandera ramverkets epistemiska räckvidd utifrån elevernas resonemang om etiska och affektiva dimensioner av historisk signifikans.

Givet detta utforskar avhandlingens tredje forskningsfråga på vilka sätt elevers resonemang kring historisk signifikans kan utmana, nyansera och utveckla teoretiska perspektiv inom historisk signifikans. Frågeställningen besvaras först i ett avsnitt som diskuterar vikten av att tydliggöra objektiva, subjektiva och temporala dimensioner i relation till både historiedidaktisk forskning och historieundervisning. I det andra avsnittet presenteras två nya kriterier för historisk signifikans som är nödvändiga för att beskriva svenska mellanstadieelevers resonemang om historisk signifikans.

Att tydliggöra objektiva, subjektiva och temporala dimensioner av historisk signifikans

Den narrativa litteraturöversikten lyfte fram två centrala didaktiska implikationer: 1) vikten av att beakta elevers identiteter, och 2) behovet av att stödja elever i att utveckla ett mer ämnesdisciplinärt förhållningssätt, vilket inkluderade kritiskt tänkande, perspektivtagande och användning av ämnesdidaktiska tankeredskap. Seixas (1997) påtalade i sin första empiriska studie av historisk signifikans vikten av att tydliggöra skillnaden mellan ett objektivt och ett subjektivt perspektiv på historisk signifikans som ett första steg mot ett fördjupat historiskt tänkande.

Föreliggande avhandling lyfter även fram ett temporalt perspektiv (se artikel 2) som en viktig komponent.

Hur gestaltar sig då, enligt tidigare forskning, dessa tre perspektiv, eller dimensioner i elevers förståelse av historisk signifikans? Förenklat kan elever 1) tolka historisk signifikans så som att den existerar av sig själv, objektivt, i historien (Seixas, 1997), 2) att den endast (temporalt) utgår från relevans i relation till dagens samhälle (Counsell, 2004), eller 3) att den avgörs spontant utifrån vad som känns (subjektivt) viktigt för eleven själv (Demos & Case, 2006; Stipp et al., 2017).

Elevers sätt att tolka och förstå historia formas i stor utsträckning av deras epistemiska uppfattningar (VanSledright, 1998, 2014). För att identifiera och reflektera över både egna och andras tolkningsramar kring historisk signifikans menar Lévesque (2005, 2008) att elever behöver stöd i att urskilja de underliggande epistemiska antaganden som ligger bakom dessa resonemang. Ett första, avgörande steg är som sagt att skilja mellan historisk signifikans utifrån historien i sig självt (objektiv position) och utifrån det egna perspektivet (subjektiv position) (Cercadillo, 2000; Seixas, 1997; VanSledright & Maggioni, 2016). Även i relation till avhandlingens resultat framstår ett sådant tydliggörande som viktigt. Eleverna i avhandlingen positionerar sig å ena sidan tydligt utifrån personliga erfarenheter och förhåller sig moraliskt, men även affektivt, till historisk signifikans. Å andra sidan använder de också ämnesdisciplinära (objektiva) perspektiv utifrån andra utgångspunkter och motiv. Skolans historieundervisning fungerar som en plattform för förmedling av historiekultur, genom en implicit värdering av historisk signifikans (Lévesque, 2005, 2008; Lévesque & Croteau, 2022). Detta skulle kunna kopplas till seglivade, selektiva traditioner inom historieämnet i en svensk kontext (Danielsson Malmros, 2012; Olofsson et al., 2017; Stolare, 2014). Mot denna bakgrund blir det betydelsefullt att ge eleverna redskap för att särskilja en personlig (subjektiv) dimension från en ämnesdisciplinär (objektiv) dimension i historieundervisningen. En sådan åtskillnad kan utgöra ett första steg i att dekonstruera historiskt signifikanta narrativ, som diskuterats ovan.

Studiens resultat indikerar att tydliggörandet av en separat temporal dimension på samma sätt kan utgöra ett stöd i urskiljandet av de underliggande epistemiska strukturerna. Att slentrianmässigt förstå historisk signifikans utifrån historiska händelsers relevans för oss idag, det vill säga att historisk relevans likställs med historisk signifikans, riskerar leda till presentism och en förenklad förståelse av historien. På detta sätt kan särskiljandet av en temporal dimension, jämte de två övriga, understryka att relevans är just *ett* av flera möjliga perspektiv på historisk signifikans (se exempelvis Counsell, 2004; VanSledright, 1998).

Tidigare forskning har gjort andra uppdelningar utifrån epistemiska perspektiv. Exempelvis har Nordgren (2021a, b) och Van Straaten et al. (2016) integrerat de subjektiva och temporala dimensionerna och skapar på så sätt en uppdelning mellan å ena sidan systematisk, ämnesdisciplinär kunskap (intrinsikalt *signifikant*) och å andra sidan vardaglig kunskap (extrinsikalt *relevant*) (se Van Straaten et al., 2016, Nordgren, 2021a, 2021b). Utifrån sådana exempel kan de tre dimensioner som använts för analys i denna avhandling problematiseras och sättas i perspektiv för att ta diskussionen vidare.

Sammanfattningsvis påpekar VanSledright (2014) att elevers epistemiska uppfattningar i hög grad påverkar hur de tolkar och förstår historia. Artiklarna 1, 3 och 4 synliggör hur elever resonerar om historisk signifikans, vilket i sin tur ger ledtrådar om deras epistemiska utgångspunkter. Tillsammans med artikel 2 belyser avhandlingen möjligheter med att tydliggöra de objektiva, subjektiva och temporala dimensionerna av historisk signifikans, både i relation till historieämnet och historiedidaktisk forskning. Att klargöra epistemiska utgångspunkter kan därmed bidra till nya sätt att utmana elever att kritiskt reflektera över vad som är historiskt signifikant, något som på sikt kan erbjuda möjligheter till en fördjupad förståelse för historia som ämne (Counsell, 2004; Lévesque, 2005).

Att (vidare)utveckla historisk signifikans med etisk och affektiv signifikans

Cotkin (2008) har påtalat att historieämnet under 2000-talet genomgått en moralisk vändning där fokus skiftat från att presentera färdiga svar till att i stället problematisera och perspektivera historien. Den moraliska vändningen och vikten av historiska positioneringar (VanSledright, 1998) synliggörs i avhandlingen på två sätt. För det första visar artikel 2 hur en subjektiv dimension inkluderas och förtydligas i ramverk för historisk signifikans ungefär från millennieskiftet och framåt. För det andra förhöll sig eleverna i fokusgrupperna i denna avhandling inte enbart till etablerade tolkningar av historia, utan de utgick även från perspektiv som uttryckte etiska och affektiva dimensioner som knöt an till deras egen vardagshistoria och personliga bakgrund.

På detta sätt synliggörs i avhandlingen (se artikel 3) att elevernas resonemang utmanade det tillämpade analytiska ramverket (Lévesque, 2005, 2008) vilket visade på ett behov av att expandera dess epistemiska omfång. I artikel 2 konstaterades att etiska och/eller affektiva dimensioner tidigare inte har konceptualiserats inom något ramverk för historisk signifikans, med undantag av det affektiva kriteriet

Terrifying (Phillips, 2002). Att rama in och definiera kriterierna etisk och affektiv signifikans är avgörande för att synliggöra hela bredden av hur svenska mellanstadieelever resonerar kring och förhåller sig till den historia som de ser som signifikant. För att utveckla förståelsen av dessa två tillkommande aspekter av historisk signifikans tillämpades i artikel 4 ett ramverk för historisk empati (Karn, 2023). Nedan ges en kort beskrivning av detta ramverk, följt av en redogörelse och diskussion kring de två nya konceptualiseringar: etisk och affektiv signifikans, som är ett av avhandlingens viktiga resultat.

Analytiskt ramverk för historisk empati

Karns (2023) syntetiserade ramverk för historisk empati användes som analysverktyg för att utmana, nyansera och utveckla förståelsen av de två tentativa kriterierna affektiv och etisk signifikans. Ramverkets tydliga koppling till en utbildningskontext, tillsammans med dess breda och uppdaterade definition av historisk empati där kognitiva, etiska såväl som affektiva element integreras, gjorde det särskilt relevant att använda i avhandlingen.

Ramverket integrerar tidigare konceptualiseringar av historisk empati, främst utifrån Barton och Levstik (2004), Endacott och Brooks (2013), Lévesque (2008), Seixas (2006), Seixas och Morton (2013) samt VanSledright (2001). En viktig bakgrund till ramverket är Karns (2024) problematisering av de affektiva dimensionerna av historisk empati och hur de har marginaliserats inom både forskning och praktik kring historiskt tänkande. Karn (2024) påpekar exempelvis att Seixas i sina tidiga konceptioner av historiskt tänkande (se exempelvis Seixas, 1996) inkluderade historisk empati, men att empatins plats idag i större utsträckning ersätts av historiska perspektiv. Med detta som bakgrund och utifrån tidigare forskning tydliggör Karn (2023) fem element av historisk empati, som ska ses som överlappande och samverkande på olika sätt.

Det första elementet i ramverket är *källor och kontextualisering* (evidence and contextualization). Utifrån Seixas och Morton (2013) understryker Karn (2023) historisk metod och vikten av att ställa bra historiska frågor, dra slutsatser och analysera källor utifrån flera perspektiv för att omvandla dem till historiska belägg. I relation till denna process understryks att hänsyn måste tas till dels olika historiska kontexter, dels till de egna positionerna då dessa implicit eller explicit påverkar tolkningen.

Det andra elementet, *informerad historisk fantasi* (informed historical imagination), beskrivs som en integrerad del av tolkningen av källmaterial och

förståelsen av historia. Fantasi i kombination med disciplinär logik kan hjälpa historiker att fylla i kunskapsluckor i de delar där evidens saknas. Att skriva fram fantasi är omstritt utifrån rädslan att underminera vetenskapligheten i historisk metod (Karn, 2023).

Historiska perspektiv (historical perspectives), ramverkets tredje element, involverar försök att undvika en presentistisk utgångspunkt i tolkningar av historia och i stället beakta den historiska kontexten, basera slutsatser på källor och hela tiden utforska flera perspektiv (Karn, 2023). Elementet, som också är ett av koncepten inom The Big Six (Seixas & Morton, 2013), utgör en viktig kognitiv del av historisk empati som kompletterar andra affektiva delar (Barton & Levstik, 2004; Endacott & Brooks, 2013).

Det fjärde elementet, *etiska bedömningar* (ethical judgements), beskriver processen att, antingen implicit eller explicit, fatta beslut om lämpliga sätt att agera utifrån sociala och personliga uppfattningar om vad som är rätt och fel (Karn, 2023). En central utmaning är att undvika att göra etiska bedömningar av historiska händelser baserat på dagens värderingar eller personliga perspektiv. Det är därför viktigt att medvetandegöra och kritiskt granska de egna positionerna i relation till etiska bedömningar av det förflutna (VanSledright, 1998, 2001). Karn (2023) menar att etiska bedömningar kan bidra till att synliggöra kopplingar mellan dåtid, nutid och framtid, vilket i förlängningen kan stärka förståelsen av temporalitet i historieämnet.

Det femte och sista elementet, *omsorg* (caring), indikerar en känslomässig relation mellan den som lär sig, eller skriver, historia och det historiska objekt som studeras. Karn (2023) relaterar *omsorg* till en affektiv dimension av historisk empati. Elementet definieras av Karn utifrån Barton och Levstiks (2004) fyra varianter: a) *omsorg om* (caring about) människor och händelser i historien, ”att bry sig” och ha viljan och behovet att veta mer om historiskt innehåll som man känner en emotionell koppling till, b) *omsorg (om) att* (caring that) vissa händelser inträffade i historien, vilket leder till en (etisk) reaktion, både affektiv och kognitiv, på händelsernas historiska konsekvenser, c) *omsorg för* (caring for) människor som utsattes för lidanden och orättvisor i det förflutna, vilket uttrycker en emotionellt grundad vilja att hjälpa (även om detta är omöjligt), d) *omsorg för att* (caring to) använda den historiska kunskapen i nuet, vilket påverkar nuvarande uppfattningar och beteenden samt uppmanar till handling.

Efter denna presentation av ramverket följer nedan en redogörelse för resultaten av analysen, liksom en definition av de två nya kriterierna för historisk signifikans.

Affektiv signifikans

En inledande tematisk analys av empirin där elever uttryckte affektiva dimensioner i sina resonemang, resulterade i två teman: *intresse* och *entusiasm/spänning*. Den affektiva responsen kring signifikant historia var spontan och saknade djupare reflektion och uttryckte både positiva och negativa känslor. Det som väckte elevernas spontana, affektiva reaktioner kunde både kopplas till kursplanens ämnesinnehåll (Lgr11, 2019) och till ämnen utanför den, såsom exempelvis dinosaurier och tsunamier. När elevernas resonemang analyserades och diskuterades i relation till historisk empati (Karn, 2023) definierades kriteriet affektiv signifikans på följande sätt: *en intuitiv, känslomässig respons till historia som elever bryr sig om eller reagerar på*²⁹. På detta sätt användes bara första delen av elementet omsorg i dessa resonemang.

Kriteriet återspeglar därmed hur vissa elever resonerar kring historisk signifikans på ett spontant och känslomässigt sätt, utan komplexitet och djup. Ett sådant sätt att svara kan relateras till det som Ludvigsson et al. (2022) beskriver som en egocentrisk utgångspunkt i elevers affektiva respons till upplevelser av historia. Att svara på detta sätt i relation till historisk signifikans har uppmärksamats i viss tidigare forskning, exempelvis Yeager et al. (2002, s. 213) som noterade resonemang utifrån ”intresse”, eller med elevernas egna ord ”intressanta grejer” (interesting stuff), och Bergman (2020) som beskriver hur elever väljer historisk signifikans utifrån om det är ”spännande” (thrilling) och/eller ”intressant” (interesting). Detta sätt att resonera om historisk signifikans har tidigare inte konceptualiserats, sannolikt eftersom det inte ens når den första nivån i Cercadillos (2006) progressionsmodell för historisk signifikans.

Denos och Case (2006) pekar på att det är viktigt att tydliggöra att historisk signifikans inte ska definieras utifrån spontana, affektiva och personliga reaktioner i historieundervisning. Samtidigt visar den empiriska studien i denna avhandling att mellanstadieelever faktiskt resonerar just på detta sätt. Kunskapen om att vissa elever utgår från denna förförståelse är viktig att beakta i undervisning som syftar till att fördjupa elevers historiska tänkande.

Sammantaget kan affektiv signifikans beskrivas som en känslomässig, spontan och subjektiv respons, utan koppling till de ämnesdisciplinära, objektiva dimensioner som historieundervisning vilar på (Brooks, 2011; Endacott & Brooks, 2013). Däremot kan kriteriet bidra till att ringa in och synliggöra elevernas förförståelse av historia och historisk signifikans, vilket i sin tur kan fungera som

²⁹ Min översättning av: an intuitive emotional response when caring about significant history.

en plattform för att möjliggöra ett fördjupat historiska tänkande (Lee & Shemilt, 2004). Från affektiv signifikans går vi nu över till etisk signifikans.

Etisk signifikans

Tre teman konstaterades i relation till etisk signifikans: *rättvisa*, *ansvar* och *skuld*. Elevernas resonemang analyserades och diskuterades sedan i relation till de ovan beskrivna elementen av historisk empati (Karn, 2023). Eleverna använde framför allt två av fem element i sina resonemang: etiska bedömningar och omsorg. Däremot refererade de inte till historiska källor och kontextualiserade inte heller tydligt den historia de betraktade som signifikant. Dock ville de lära sig mer om sådan historia. Analysen resulterade i en definition av etisk signifikans: *att (elever) gör moraliska bedömningar om signifikant historia som de bryr sig om, (care about och care that) och om att (care to), förändra*³⁰. Historia som ansågs etisk signifikant associerades inte med skolans historieundervisning utan med kunskap om historia som eleverna hade lärt sig om utanför skolan, ofta kopplad till olika former av förtryck, rasism, kolonialism, jämlikhet och minoriteters rättigheter.

Sammantaget kan etisk signifikans beskrivas som elevers subjektiva reaktioner utifrån att de bryr sig om ont/gott och rätt/fel i relation till såväl dåtid, nutid som framtid. Eleverna använder inte ett ämnesdisciplinärt sätt att tänka kring denna historia, utan utgår snarare från ett etiskt drivet engagemang i relation till visst historiskt innehåll. Med ett begrepp hämtat från framför allt det etikdidaktiska fältet kan detta beskrivas som att eleverna uppvisar en form av *handlingsberedskap* (action readiness) (Grice & Franck, 2017): att vilja lära sig mer om historia som de bryr sig om och känner något inför. Detta för med sig historiedidaktiska möjligheter. Genom att utmana elevernas förståelse kring historisk signifikans och integrera övriga element för historisk empati, såsom historiskt perspektivtagande, källhantering och kontextualisering, kan resonemang om etisk signifikans sättas in i ett bredare historiskt sammanhang (Conway, 2006; Husbands & Pedry, 2012; Karn, 2023; Milligan et al., 2018; Perez-Manjarrez, 2017; VanSledright, 2001). Ett tydligare beaktande och en medveten inkludering av etisk signifikans i historieundervisningen kan på sikt också stärka elevernas engagemang och utmana de olika erfarenheter de tar med sig in till historieundervisningen (Thorp & Persson, 2020). Elevernas handlingsberedskap kan därigenom också ses som en möjlighet att utvecklas till aktiva samhällsmedborgare, i linje med ambitionerna hos exempelvis Biesta (2003) samt Barton och Levstik (2004).

³⁰ Min översättning av: making moral judgments regarding significant history that students care about, care that, and care to change.

Nya teoretiska perspektiv på historisk signifikans: sammanfattande slutsatser

För att sammanfatta och svara på tredje forskningsfrågan, på vilka sätt kan elevers resonemang kring historisk signifikans utmana, nyansera och utveckla teoretiska perspektiv i relation till historisk signifikans, kan jag konstatera att mellanstadieelevernas resonemang om historisk signifikans utmanade det teoretiska ramverket som använts i avhandlingen. Genom att låta tankeredskapen historisk signifikans och historisk empati samverka i en analys har konceptet historisk signifikans vidgats och förståelsen för mellanstadieelevers historiska tänkande både utvecklats, nyanserats och synliggjorts på olika sätt. I relation till Lévesques (2005, 2008) ramverk kan de två nya kriterierna etisk och affektiv signifikans förstås som en del av det övergripande minnessignifikanskriteriet. Båda dessa konceptualiseringar kan också, i ljuset av artikel 2, betraktas som en del av den subjektiva dimensionen av historisk signifikans (Cercadillo, 2000; Seixas, 1997; VanSledright & Maggioni, 2016). Utifrån denna avhandling, där de empiriska studierna relaterats till forskningsfältets epistemiska utgångspunkter, konstaterar jag att framtida forskning skulle kunna undersöka huruvida en etisk dimension kan adderas till de objektiva, subjektiva och temporala dimensionerna av historisk signifikans, eller om etisk och affektiv signifikans snarare bör betraktas som en del av den befintliga subjektiva dimensionen.

Avhandlingens kunskapsbidrag och vidare forskning

Kunskapsbidrag

Föreliggande avhandling, där historisk signifikans har undersökts från flera perspektiv, har haft ambitionen att göra den rika och mångfacetterade empirin teoretisk rättvisa. Detta har gjort forskningsprocessen dynamisk och nyansrik och den har lett in på vägar som inte var planerade från början.

Tidigare forskning har utforskats och kartlagts både på en övergripande teoretisk nivå och mer specifikt utifrån ett epistemiskt perspektiv. Den narrativa forskningsöversikten (artikel 1) synliggjorde att den empiriska forskningen som utforskar historisk signifikans utifrån elevperspektiv har expanderat, och långsamt fortsätter att expandera, såväl geografiskt som teoretiskt, dock med vissa glapp vad gäller representation. Utifrån den samlade forskningen framträdde två viktiga didaktiska implikationer: dels vikten av att beakta elevers identiteter, dels behovet

av att inkludera ett mer ämnesdisciplinärt och kritiskt förhållningssätt i historieundervisningen.

Avhandlingens kartläggningar (se artikel 2) har även genererat teoretiska och historiedidaktiska insikter samt bidragit med nya begrepp i relation till den epistemiska terrängen av historisk signifikans, vilka kan utgöra ett värdefullt bidrag både för framtida forskning och för undervisning om och med historisk signifikans. Dels sammanställdes en karta över alla identifierade ramverk inom forskningsområdet, deras olika funktioner lyftes fram liksom att inbördes kopplingar tydliggjordes. Dels synliggjorde analysen av kriterier tre epistemiska dimensioner av historisk signifikans: objektiva, subjektiva och temporala. Särskiljandet av en temporal dimension utgjorde en ny konceptualisering. Därtill problematiserades och nyanserades betydelsen av den objektiva dimensionen (Cercadillo, 2000; Seixas, 1997) inom historisk signifikans i relation till Megills (2007) ämnesdisciplinära objektivitet. Även begreppet epistemiskt omfång, med fokus på ramverkens olika sammansättningar, introducerades. Tillsammans bidrar dessa begrepp till ett mer nyanserat sätt att diskutera och problematisera historisk signifikans.

Avhandlingen visar även på förändringar av konceptualiseringar av historisk signifikans över tid. Den epistemiska tyngdpunkten i ramverken har förskjutits från objektiva och temporala dimensioner till att i allt högre grad även inkludera subjektiva kriterier. Vidare identifierades teoretiska glapp i ramverken: varken etiska eller affektiva dimensioner hade tidigare konceptualiserats. Dessa glapp och en mindre utvecklad subjektiv dimension inom forskningsfältet, kan sannolikt förstås i relation till att konceptualiseringarna inom historisk signifikans framför allt tillkommit i början på 2000-talet. Dessa bidrag utgjorde i sin tur en viktig resonansbotten för att analysera, diskutera och problematisera empirin i avhandlingens fokusgruppsundersökning.

Tillsammans bidrar avhandlingens två empiriska artiklar med en fördjupad förståelse av hur mellanstadieelever resonerar kring signifikant historia. Analysen identifierar tre återkommande mönster: en officiell och symboliskt signifikant historia om Sverige som land, historisk relevans kopplad till elevnära och aktuell historia, samt mörk och tyst(ad) signifikant historia med etiska dimensioner. Två motstridiga narrativa mallar (Wertsch, 2002, 2004) tydliggör dessutom hur eleverna tolkar och formar sitt historiska tänkande. Tillsammans synliggör dessa mönster och narrativ dels deras förförståelse av historisk signifikans, dels vilken historia de upplever ges utrymme i mellanstadiets historieundervisning och vilken som utelämnas. Avhandlingen bidrar också till att fylla det epistemiska glapp som

identifierades i artikel 2, genom att två kriterier, etisk och affektiv signifikans, vidareutvecklas och definieras i relation till historisk empati (Karn, 2023). Att avhandlingen låter de två tankeredskapen historisk signifikans och historisk empati samspela utgör ett teoretiskt bidrag till forskningsfältet.

Sammanfattningsvis bidrar avhandlingen med angelägen historiedidaktisk kunskap om elevers historiska tänkande i relation till historisk signifikans. Genom kartläggningar av forskningsfältet presenteras också nya teoretiska perspektiv och begrepp som kan stödja forskare och lärare inom området historisk signifikans. Precis som Seixas (1997) påpekar finns historisk signifikans inte i historien i sig, vilket även denna avhandling konstaterar, utan i de tolkningsramar och värderingar hos dem som tolkar historien, det vill säga i detta fall mellanstadieelever från flera olika skolor, med olika bakgrunder, mitt i en pandemi. Med nya perspektiv och teoretiska utgångspunkter omdefinieras och vidgas gränserna för historisk signifikans kontinuerligt. Föreliggande avhandling visar att sådana förskjutningar har skett och fortsätter att ske inom forskningsfältet. Genom de empiriska studierna bidrar denna avhandling till ytterligare en sådan förflyttning och tillför en etisk dimension till de övriga aspekterna av historisk signifikans.

Framåtblick och vidare forskning

Baserat på erfarenheterna från avhandlingsarbetet fokuseras nedan på två områden för framtida forskning. För det första, eftersom historiedidaktisk forskning i svensk kontext om och med tankeredskapet är begränsad, behövs fördjupande studier av elevers resonemang kring historisk signifikans ur flera kompletterande perspektiv: olika åldersgrupper, andra kontexter och alternativa perspektiv. Mer specifikt implicerar denna avhandling värdet av att närmare studera historisk signifikans utifrån olika minoritetsperspektiv. Sådan forskning har potential att synliggöra maktaspekter kopplade till nationella narrativ och kunskapsinnehåll, något som i sin tur påverkar hur elever ser på sig själva (Barton & Levstik, 2004; Lévesque & Croteau, 2022; Peck, 2010; Crocco, 2018). Inkluderingen av minoritetselevers perspektiv på historisk signifikans kan därmed bidra till att synliggöra den skärningspunkt där den offentliga minneskulturen formas: i mötet mellan en officiell kultur, uttryckt genom skolundervisning, läromedelsförlag, läroplansförfattare och media, och elevernas egna, vardagliga perspektiv (Karn et al., 2024; Terzian & Yeager, 2007). På detta sätt kan också objektiva och subjektiva sätt att tolka historien, särskilt den nationella historien om ”oss”, synliggöras (Kvande, 2015; Peck, 2018).

Avhandlingen visar också att elever dels beskriver historieklassrummet som en tyst arena för etiskt signifikant historia, dels uttrycker två motsatta narrativ om vad som är viktig historia för dem. Medan ämnesinnehållet och resonemangen bakom det officiella narrativet har uppmärksammats i tidigare forskning (exempelvis genom Bergman, 2020; Olofsson et al., 2017; Stolare, 2014), är motnarrativet, som lyfter fram alternativa och etiska perspektiv på historia, otillräckligt utforskat i svensk grundskolekontext. Nolgård (2023), Nolgård et al. (2020) och Peck (2018) beskriver urfolks och minoriteters historier som tysta och frånvarande historiografier både i Sverige och globalt. Trots att etnicitetsperspektiv förekommer inom forskningsområdet finns endast en internationell studie (Virta, 2016) som specifikt belyser migrant- eller flyktingperspektiv på historisk signifikans. Redan 2010 konstaterade Lozic att invandrarelevers erfarenheter av historia saknas i svensk historieundervisning. Vidare studier om historisk signifikans utifrån olika underrepresenterade perspektiv skulle alltså vara av stort historiedidaktiskt värde, bland annat med tanke på en ökande andel elever med utländsk bakgrund i dagens historieklassrum (Europarådet, 2018). Även en studie av historisk signifikans utifrån ett urfolksperspektiv i ett samiskt/svenskt/nordiskt sammanhang hade varit av såväl nationellt som internationellt intresse. Sådan forskning skulle också kunna bidra med problematiserande perspektiv på de särskilt betydelsefulla ”naturliga referenspunkter” för svensk identitet som den tilltänkta kulturkanon är avsedd att representera (Motion 2021/22:2496).

En brist i föreliggande avhandling är att metoden inte lämnade möjlighet till fördjupande, enskilda intervjuer för att fånga kopplingar mellan resonemang och olika historiska positioneringar. Sammanfattningsvis hade det varit av värde i framtida forskning att dels låta elever med underrepresenterade historiska positioneringar få komma till tals, dels möjliggöra för elever att själva positionera sig, något som tidigare forskning har visat vara en kraftfull, men etiskt utmanande, metod (Peck, 2009, 2010, 2018).

För det andra utgör denna studie även ett teoriutvecklande kunskapsbidrag inom det historiedidaktiska fältet. Forskning bortom styrande teoretiska ramverk, men också fördjupande konceptualiseringar inom ramarna, är avhandlingens andra förslag för framtida forskning. Avhandlingens kartläggning av ramverk och kriterier för historisk signifikans visade att empiriskt genererade ramverk är få medan teoriprovande ramverk är desto fler. Vidare framkom ett behov av att fortsätta undersöka och konceptualisera den subjektiva dimensionen av historisk signifikans, ett behov som även Peck (2010) påtalar. I en reviewartikel konstaterade Persson & Berg (2024) att nordisk historiedidaktisk forskning främst undersöker

skolans praktik utifrån förbestämda teoretiska analysramar och kategorier, vilket även gäller denna avhandling. Att det rika empiriska materialet i studien inte helt rymdes inom det givna teoretiska ramverket ledde dock till givande omvägar, bland annat via historisk empati.

Teoretiska ramverk i forskning kan ses som glasögon genom vilka vi betraktar världen och tolkar empiri. Glasögonen begränsar samtidigt forskarens synfält och horisonter och styr därigenom vilka tolkningar som blir möjliga att göra (Imenda, 2014). Med tanke på de underutforskade perspektiv som avhandlingen lyft fram, samt de förflyttningar som skett inom forskningsfältet men som ännu inte konceptualiserats, finns ett behov av en öppen och prövande ansats i framtida forskning. Här kan en analysmetod, exempelvis relaterad till grundad teori, lyhört hjälpa till att fånga nya och alternativa perspektiv på historisk signifikans hos elever. I förlängningen kan detta bidra till fler, eller mer nyanserade, konceptualiseringar utöver dem som framkommit i denna avhandling.

Resultaten i artikel 2, 3 och 4 tydliggör vikten av att vidareutveckla och konceptualisera kriterier inom den subjektiva dimensionen av historisk signifikans. Detta behov understryks genom att de konceptuella ramverken som används i forskningsområdet i de flesta fall tillkommit för decennier sedan. Särskilt intressanta teman att utforska vidare är de som identifierades i analysen av etisk signifikans: rättvisa, skuld och ansvar. Tidigare forskning har uppmärksammat, men inte fullt ut konceptualiserat, teman som *rättvisa* (Barton, 2005; Levstik, 1999, 2001; Nolgård, 2023) och *skam* (Danielsson Malmros, 2012) medan *skuld* och *ansvar* inte tidigare har utforskats i relation till historisk signifikans. Dessa teman öppnar upp för framtida forskning som kan bidra med ytterligare existentiella dimensioner av historiskt tänkande (Thorp & Persson, 2020).

Didaktiska implikationer

Denna avhandling visar att elever redan i mellanstadiet noterar att viss historia lyfts fram i klassrummet, medan annan, ibland etiskt signifikant historia för dem, tydligt hamnar i bakgrunden. Implicit pekar eleverna på en central del av historieämnet: att göra urval. I förlängningen handlar urvalen också om makt – makten att definiera samhället igår, idag och även imorgon. Att eleverna i denna avhandling inte ser historien som ”färdig” eller ”avgjord”, vilket är fallet i Bergmans (2020) studie, skapar både spännande och utmanande möjligheter i klassrummet. En undervisning som möter elevernas frågor kring urval, representation, makt och etiska dimensioner i mellanstadiet kräver dock ämnesdidaktiskt stöd. Utifrån

avhandlingens samlade kunskapsbidrag menar jag att tankeredskapet historisk signifikans skulle kunna utgöra ett sådant stöd. Genomgången av tidigare forskning visade att studier som undersöker om och hur historisk signifikans används i klassrummet är ovanliga och saknas helt i relation till en svensk kontext. En studie av handledarsamtal med lärarstudenter antyder dock att tankeredskapet inte är en integrerad och explicit del av undervisningen i svensk skolkontext (Åkerlund, 2023). Utifrån dessa perspektiv finns en potential att låta tankeredskapet historisk signifikans få spela en större roll i svensk historiedidaktik. Som jag redogjort för i inledningen är tankeredskapet en del av många nationella kursplaner i historia, men ännu inte i Sverige (Lgr11, 2019; Lgr22, 2022). För att historisk signifikans ska kunna fungera som ett aktivt och problematiserande tankeredskap och få en mer framträdande roll i undervisningen skulle ett steg, på sikt, vara att explicit inkludera det i den svenska kursplanen för historia i grundskolan.

Utöver detta övergripande förslag ska jag nu mer specifikt adressera de två didaktiska implikationer som avhandlingens narrativa forskningsöversikt (artikel 1) resulterade i: för det första betydelsen av att ta hänsyn till elevers olika identiteter i historieundervisning och för det andra vikten av att hjälpa elever att utveckla ett mer ämnesdisciplinärt förhållningssätt, inklusive kritiskt tänkande och användandet av analytiska verktyg.

Ett sätt att möta den sistnämnda implikationen, att vidareutveckla det ämnesdisciplinära arbetssättet i klassrummet, är att börja arbeta med tankeredskapet historisk signifikans i historieundervisningen. Att använda ett av de ramverk som lyfts fram i artikel 2 kan vara ett sätt att stödja elevernas arbete. Denna avhandling har inte undersökt hur ramverk bör eller kan användas praktiskt i undervisning, men resultaten i artikel 2 indikerar några viktiga aspekter att ta fasta på. En aspekt att ta med är att olika syften tarvar olika ramverk och att det är viktigt att vara medveten om att valet av ramverk, såväl inom forskning som undervisning, spelar roll och behöver motiveras. En annan aspekt är att senare didaktiska ramverk (Peck & Seixas, 2008; Seixas & Morton, 2013) har få, men epistemiskt breda, kriterier, vilket gör dem enkla för lärare att förklara och för eleverna att minnas, samtidigt som de täcker både objektiva, subjektiva och temporala dimensioner. Precis som Seixas och Morton (2013) menar jag att dessa ramverk, trots viss förlorad analytisk komplexitet, ändå kan vinna i användbarhet.

Den första didaktiska implikationen adresseras genom att diskutera hur historieundervisningen kan breddas så att den kan bli signifikant för fler mellanstadieelever. Forskare som Barton och McCully (2012), Karn (2023), Karn et al.

(2024), Lévesque (2005, 2008, 2023), Lévesque och Croteau (2022), Peck (2018) och VanSledright (1998, 2010) betonar att för att möjliggöra ett fördjupat historiskt tänkande och i förlängningen även en förståelse av oss själva, krävs en historieundervisning som tar avstamp i elevers positioneringar, förförståelse och perspektiv på det förflutna. Att som lärare på något sätt förhålla sig till dessa utgångspunkter är en premiss för elevers lärande (Lee & Shemilt, 2004).

Ett av avhandlingens bidrag är just att synliggöra elevers resonemang kring historisk signifikans i relation till etiska dimensioner, svårhanterlig historia, aktuella vardagshändelser samt deras egna historiska positioneringar. I artikel 4 beskrivs hur elever upplever klassrummet som en tyst arena för diskussioner om denna typ av historia. Orsakerna till denna upplevelse ligger utanför avhandlingens räckvidd, men elevernas resonemang väcker viktiga frågor och inbjuder till didaktiska reflektioner. Utifrån forskning som lyfts i avhandlingen kan ett flertal olika faktorer spela en roll. Kanske är dessa historier en del av de "frånvarande historiografier" som Nolgård (2023, p. 81) har identifierat i sin forskning, eller så råder det en implicit "code of silence" (Levstik, 2008a, s. 282) i undervisning som berör historiskt innehåll som är etiskt laddat och/eller relaterar till det motnarrativ som denna avhandling uppmärksammat. Det kan också vara så att det som Barton och McCully (2012) uppmärksammar och VanSledright (2008) benämner defensiv undervisning, som leder till att potentiellt kontroversiell historia undviks? Andra potentiella förklaringar är stoffträngsel och/eller djupt rotade selektiva traditioner och nationella narrativ (Danielsson Malmros, 2012; Olofsson et al., 2017; Stolare, 2014) som gör att elevernas signifikanta historier inte hörs i klassrummet.

Det finns skäl att ta hänsyn till elevers olika positioneringar i historieundervisningen även ur ett vidgat samhällsperspektiv. Nationella narrativ är reciproka i den mening att de formar hur vi tänker, vår självbild och vårt sätt att uttrycka oss (Wertsch, 2004). Då människor inte kan identifiera sig med ett dominant narrativ riskerar de att inte fullt ut känna engagemang i samhället (Sant et al., 2015). Motnarrativet som framkommer i denna avhandling antyder att även eleverna i denna studie kan uppleva detta. Att elever tolkar ny kunskap i relation till de narrativ de använder (Barton & Levstik, 1998; Lévesque, 2022; Lévesque & Croteau, 2022; Peck, 2018; VanSledright, 1998) innebär att vi behöver en kritisk blick på vilken historia som lyfts i klassrummet (Kvande, 2015; Peck, 2009, 2010), på vilka grunder i kursplanen (Barton & McCully, 2012) och hur detta görs (Harcourt, 2016; Stolare, 2017; VanSledright, 1998). Detta är särskilt angeläget när dagens historieklassrum i ökande grad präglas av en mångfald av erfarenheter och perspektiv (Europarådet, 2018; Kvande, 2015). För att undvika att mellanstadiet

historieklassrum förblir uppfattade som tysta arenor av elever krävs därför att 1) fler historier få ta plats och 2) att elever ges disciplinära verktyg för att dels identifiera och analysera dominerande narrativ och deras inverkan på samhället, dels utmana elevernas förförståelser och synliggöra hur de egna positioneringarna korrelerar med de historiska narrativ som de själva berättar (Peck 2010, 2018; Lévesque & Croteau, 2022). Ytterligare en punkt som jag vill lyfta fram är att 3) ta fasta på elevernas ”empatiska engagemang” (Barton & McCully, 2012) som blir tydligt i artikel 4. Nyfikenheten, engagemanget och en potentiell handlingsberedskap (Grice & Franck, 2017) inför etiskt signifikant historia öppnar upp för möjligheter att introducera kontroversiella frågor som eleverna i mellanstadiet bryr sig om att undersöka och tänka historiskt kring (Barton & McCully, 2012). Utifrån främjandet av ett aktivt engagemang (Van Boxtel & Van Drie, 2018) kan elevernas narrativa mallar utmanas och ett metakognitivt, historiskt tänkande stimuleras (Peck, 2010, 2018) vilket kan utmana dem som människor (Thorp & Persson, 2020) och i framtiden erbjuda fler narrativa möjligheter (Létourneau & Moisan, 2004) för att de ska kunna förstå sig själva och samhället omkring dem. En följd av detta kan bli att de kommer att kunna och vilja delta som aktiva, engagerade, demokratiska samhällsmedborgare (Barton & Levstik, 2004).

Summary

Introduction: an invisible thinking concept?

This dissertation explores, problematizes, and expands the historical thinking concept historical significance from a student perspective. As a second-order concept (Lévesque, 2005, 2008; Seixas & Morton, 2013), historical significance reveals the inevitable selection processes involved in researching, writing, teaching, and learning history. Despite its fundamental role as a valuing criterion (Seixas, 1994) in both history and history education, it often remains implicit and unexplored in both contexts. Barton (2005, p. 9) states that historical significance is “at the heart of all history—and history education” since not all events or persons in the past can be considered when writing, doing, or teaching history. Choices have to be made: what is important in history and for whom, and why is it important? How we contemplate and evaluate these questions depends on how we position ourselves epistemologically (VanSledright & Maggioni, 2016), contextually, and historically (Lévesque, 2005, 2008; Levstik, 1999, 2001, 2008b; VanSledright, 1998). Depending on the answers to these questions, different narratives (Wertsch, 2002, 2004) will be formed and given preference over other possible ones when writing and teaching history. Students navigate both an official national history, reflected in school curricula and history education, and a vernacular history (Bodnar 1994), shaped by family, local communities, popular culture, and media (Barton & Levstik, 1998; Lévesque, 2008; Wertsch, 2002, 2004). As a result, students’ views on historical significance are not fixed but vary depending on multiple different perspectives (Barton & Levstik, 1998; Cercadillo, 2000; Lévesque, 2008). In a Swedish history education context, few studies have explicitly examined students’ historical thinking through the lens of historical significance. This dissertation approaches historical significance as an underutilized and underresearched conceptual tool with the potential to contribute to Swedish history didactics.

Two empirical foci

This dissertation has two empirical foci: students' perspectives on historical significance and the concept itself from an epistemic and theoretical perspective. While previous research has explored how students discuss and evaluate historically significant content (see, for example, Barton, 2005; Barton & Levstik, 1998; Lévesque, 2005; Peck, 2009, 2010; Sant et al., 2015), the conceptual dimension, including criteria and frameworks for historical significance, remains underresearched (Lévesque, 2008). This dissertation addresses both areas through a compilation thesis comprising four articles, offering different but complementary perspectives.

Aim and research questions

This dissertation is based on the premise that historical significance as a historical thinking concept is crucial for a deeper understanding of history and history education. The overarching aim is to explore, critically examine, and further develop historical significance, and thus to bring it into focus from both empirical and theoretical perspectives.

The research is guided by the following questions:

1. How can theoretical frameworks within the research area of historical significance be mapped, applied, and critically examined?
2. How do students talk about what is historically significant and what patterns can be identified in their discussion?
3. In what ways can students' perspectives on historical significance challenge, add nuance to, and develop theoretical perspectives in relation to historical significance?

Background

The historical thinking concept of historical significance is not explicitly included in the history syllabus for Swedish compulsory school (Lgr11, 2019; Lgr22, 2022) but is included in curricula in several, primarily English speaking, nations such as the United Kingdom, Australia, Canada, and New Zealand. The syllabus for history education in Swedish primary school covers content from the Ice Age to around 1850 and involves working with historical sources, evaluating uses of history, developing a historical frame of reference, and applying historical thinking

concepts such as continuity and change, cause and effect, and historical perspectives to analyze historical knowledge (Lgr11, 2019).

Previous research

The literature review primarily focuses on studies addressing historical significance, largely from a student perspective, but also includes research on different conceptions of historical significance. Additionally, some related research in relation to ethical dimensions is included.

Students' perspectives on historical significance

According to the narrative research review in this dissertation, historical significance is a growing area of study, both theoretically and contextually, though it lacks some perspectives, such as LGBTQ+, environmental, and class-related perspectives. Most studies on historical significance focus on students' perceptions of significance in relation to historical content, including key studies by Barton (2005), Barton and Levstik (1998), Cercadillo (2000, 2006), Lévesque (2005), Levstik (2008), Peck (2010), and Seixas (1994, 1997). However, the criteria for determining historical significance are underresearched (Barton, 2005; Lévesque, 2008). Comparative studies are frequent, whether between nationalities (e.g., Barton & McCully, 2005; Cercadillo, 2000; Grever et al., 2008; Serrano & Barca, 2019; Yeager et al., 2002) or between different ethnic, cultural, or language contexts (e.g., Barton & Levstik, 1998; Dan et al., 2010; Epstein, 2000; Grever et al., 2008; Lévesque, 2005; Levstik & Groth, 2005; Peck, 2009, 2010; Sant et al., 2015; Savenije et al., 2014; Terzian & Yeager, 2007; Van Nieuwenhuyse & Wils, 2015; Virta, 2016; Zanzanian, 2015). In a Swedish context, only one study explicitly explores students' views on historical significance (Bergman, 2020). Other studies indirectly examine historical significance using various theoretical perspectives and methods, such as studies of upper-secondary students' and adults' narratives on Swedish history (Olofsson et al., 2017), and the exploration of overarching narratives in Swedish history through textbooks and students' written accounts (Danielsson Malmros, 2012). Numerous studies in this research area have analyzed results in relation to schematic narrative templates (Wertsch, 2002, 2004), revealing positive national narratives, particularly in the U.S. (e.g., Levstik, 2000; Levstik & Barton, 1998; Terzian & Yeager, 2007), or negative ones, highlighting plots of decline (Barton, 2005; Sant et al., 2015; Van Haverre et al., 2017). Other

studies present conflicted or ambiguous national narratives (Kim, 2018; Levstik & Groth, 2005; Magalhães, 2012; Peck, 2009, 2010; Serrano & Barca, 2019). A few studies have explored historical significance in relation to teaching, either regarding students' preconceptions (Conway, 2006) or regarding local history (Fertig et al., 2005; Harcourt, 2016).

Conceptualizations of historical significance

Some studies have developed analytical frameworks based on empirical studies and previous theory (Cercadillo, 2000, 2006; Lévesque, 2005, 2008; Seixas, 1994, 1997). However, fewer studies have explored historical significance as an epistemological or analytical concept. Cercadillo (2000) and Seixas (1994, 1997) observed and discussed that historical significance can be approached from either an objective or subjective perspective. Early conceptualizations were primarily rooted in objective, or disciplinary, perspectives (e.g., Danto, 1985; Ellis, 1992; Lomas, 1990; Partington, 1980). Later frameworks were developed in relation to research on students' perceptions of historical significance (e.g., Cercadillo, 2000, 2006; Lévesque, 2005, 2008; Seixas, 1994, 1997). There are also frameworks specifically framed for teaching historical significance, such as the 5R model (Counsell, 2004), the GREAT model (Phillips, 2002), the Big Six framework (Seixas & Morton, 2013), and Peck and Seixas's framework (2008). The literature review on conceptions of historical significance shows that, in summary, the research field on the conceptualizations of historical significance has not changed much in the past 20 years.

Ethical dimensions and historical empathy

This dissertation also explores the ethical and affective dimensions of historical significance in relation to historical empathy. Within the historical thinking tradition, three conceptual frameworks explicitly incorporate ethical dimensions: Barton and Levstik's (2004) two tools for historical empathy, Lévesque's (2008) framework for historical empathy, and the ethical dimension in the Big Six framework introduced by Seixas and Morton (2013). Ethical dimensions have emerged in studies examining students' views on historical significance through narrative templates (Barton, 2005; Levstik, 1999, 2001, 2008b) and by emphasizing historical content with ethical dimensions (Barton, 2005; Grever et al., 2008; Kim, 2018; Levstik & Groth, 2005; Sant et al., 2015; Sheehan, 2011; Virta, 2016). Previous research has framed historical empathy as either a neutral or a cognitive

process involving perspective-taking (e.g., Lee, 1992; Lee & Ashby, 2001; Wineburg, 2001). More recent studies, however, emphasize both cognitive and affective aspects (Endacott & Brooks, 2013; Karn, 2023, 2024; Milligan et al., 2018; Nølgård, 2023; Nygren, 2016; Perez-Manjarrez, 2017). An affective dimension has rarely been conceptualized within frameworks of historical thinking and historical significance, with a few exceptions (Endacott & Brooks, 2013; Karn, 2024; Lévesque, 2008; Phillips, 2002).

Theoretical perspectives

This dissertation is based on a broad and inclusive interpretation of historical thinking, which encompasses both a disciplinary perspective on history and students' own experiences and conceptions (Levstik & Barton, 2004; Lévesque, 2008; Seixas, 2017). Vernacular history (Bodnar 1994) and students' historical positionings (VanSledright, 1998) are integrated into the study's analytical framework for historical significance (Lévesque, 2005, 2008) and for historical empathy (Karn, 2023). The concepts of epistemic dimensions (VanSledright & Maggioni, 2016) and schematic narrative templates (Wertsch, 2002, 2004) are also central to analyzing and discussing the dissertation's findings.

Students' perspectives on historical significance are analyzed using two frameworks rooted in the historical thinking tradition. Article 3 applies Lévesque's (2005, 2008) theoretical framework, which distinguishes between two overarching conceptualizations of significance. Disciplinary significance encompasses primarily objective criteria, reflecting the principles and procedures of the academic discipline of history. It includes five criteria: importance, relevance, quantity, durability, and profundity. Memory significance accounts for subjective criteria tied to the collective memory function of significance. It includes three criteria: intimate interests, symbolic significance, and contemporary lessons (Lévesque, 2005, 2008). Article 4 uses a composite framework for historical empathy to explore and define the criteria of ethical and affective significance. This cognitive-affective framework consists of five elements: evidence and contextualization, informed historical imagination, historical perspectives, ethical judgments, and caring (Karn, 2023). In conclusion, the theoretical perspectives integrated into this dissertation stem from an overarching sociocultural perspective, reflected in its broad and inclusive interpretation of historical thinking (see, for example, Barton & Levstik, 1996, 1998, 2004; Lévesque, 2008; Seixas, 2017).

Methods and materials

This dissertation explores historical significance from both theoretical and empirical perspectives, drawing on two data sets: previous research, including frameworks and criteria, and focus groups. A systematic narrative literature review (Bryman, 2011; Shadish et al., 2002) formed the basis of Article 1, combining the interpretive and descriptive approach of a narrative review with the structured reporting of a systematic review. Relevant parts of the PRISMA statement (Moher et al., 2009) were used to describe distinct inclusion criteria and the selection process for relevant articles.

The research included in Article 1 served as a starting point for the theoretical synthesis in Article 2. Using a theory synthesis method, Article 2 connects, condenses, and integrates existing knowledge on the concept of historical significance, offering new theoretical perspectives (Jaakkola, 2020). The theory synthesis was conducted in three phases, first identifying relevant frameworks for historical significance, second, analyzing themes within these frameworks related to criteria and epistemic dimensions (Braun & Clarke, 2006), and third, mapping patterns and relationships among them (Cercadillo, 2000; Seixas, 1994, 1997; VanSledright & Maggioni, 2016).

To explore students' perspectives, focus-group interviews were conducted for Articles 3 and 4. A total of 53 students from five middle schools in and around Sweden's second largest city participated in mixed focus groups. The methodology, inspired by previous research (e.g., Barton, 2005; Barton & Levstik, 1998; Levstik, 2000, 2001), involved focus-group interviews using an elicitation technique (Barton, 2015). Students were asked to curate a fictitious exhibition on "important history" from their perspective, selecting 8 out of 26 pictures representing events from Swedish history aligned with the history syllabus (Lgr11, 2019). The data was analyzed using Lévesque's (2005, 2008) framework for historical significance and theory related to schematic narrative templates (Wertsch, 2002, 2004) in Article 3.

To further explore, describe, and define the tentative criteria ethical and affective significance from Article 3, the focus-group data was first coded for ethical and affective dimensions, followed by an inductive thematic analysis (Braun & Clarke, 2006). The identified themes were then examined and discussed in relation to the five elements of historical empathy (Karn, 2023).

Summaries of the articles

Article 1 (Sjölund Åhsberg, 2024a) is a systematic narrative review (Bryman, 2011; Moher et al., 2009; Noblit and Hare, 1988, adapted by Beach, 2017; Shadish et al., 2002) that outlines, describes, and critically discusses research published between 2000 and 2021 on historical significance from a student perspective. The study compiles descriptive information on the 32 included articles, followed by a thematic analysis (Braun & Clarke, 2006) exploring students' views on historical significance and its implications for history education. The findings indicate a gradually expanding research field, in both volume and geographical representation, as well as methodological and theoretical diversity. However, representational imbalances persist, with most studies focusing on North America and Western Europe, while LGBTQ+, environmental, and class-related perspectives remain largely absent. The thematic analysis (Braun & Clarke, 2006) reveals that students predominantly view historical content tied to official national narratives as significant, though vernacular histories, dark pages of history, and history in other places challenge this perception. Differences in national narratives emerge, alongside insights into how students' gender and different positionings may shape their views on historical significance. Two key implications for history education are derived from the results of the analysis: firstly, the need to consider students' diverse identities, and secondly, the importance of fostering disciplinary approaches in history education. The article concludes that equipping students with an understanding of various perspectives, disciplinary tools, and analytical skills can help them to critically examine and deconstruct both official and vernacular historical narratives.

Article 2 (Sjölund Åhsberg, in press) is a theory synthesis with two aims: to map and provide an overview of the conceptual landscape of historical significance from students' perspectives, and to critically examine this landscape. Frameworks and criteria for historical significance remain underresearched and largely uncharted (Lévesque, 2008; Seixas, 1997). Mapping these criteria and frameworks could benefit both history education and history education research. To achieve this, a theory synthesis method was used to connect, condense, and integrate existing knowledge (Jaakkola, 2020). The study followed three phases: first, identifying frameworks for historical significance; second, compiling them into an analysis matrix using a thematic analysis (Braun & Clarke, 2006) and objective and subjective dimensions of significance (Cercadillo, 2000; Seixas, 1994, 1997; VanSledright & Maggioni, 2016); and third, using a two-axis analysis chart to

analyze and map patterns among the frameworks based on the analytical themes purpose/use and origin/process. The study identified 14 frameworks and revealed important gaps among them: no criteria for ethical and affective dimensions were found, nor were any recent empirically generated frameworks found. A temporal dimension emerged, covering the relevance criteria. The concept of epistemic range was introduced to describe how comprehensively the frameworks covered the subjective, temporal, and objective dimensions. The analysis also mapped two areas within the conceptual area of historical significance: the Education terrain, with frameworks designed for classroom use, and the Research terrain, with frameworks for analytical purposes. The analysis showed that some frameworks use few but epistemically broad criteria (Seixas, 1994, 1997; Peck & Seixas, 2008; Van Straaten et al., 2016). Others include detailed subcategories across multiple dimensions (Cercadillo, 2000; Counsell, 2004; Denos & Case, 2006; Lévesque, 2005; Phillips, 2002). Earlier frameworks emphasize objective and temporal dimensions, while later ones incorporate subjective perspectives, emphasizing the students' perspectives on historical significance. The study indicates that no single framework is preferred over the others; instead, the research field emerges as fragmented, with most frameworks compiled in the early 2000s. The study highlights the potential of frameworks with a broad epistemic range, suggesting their value for both research and education.

Article 3 (Sjölund Åhsberg, 2024b) explores middle-school students' perspectives on historical significance, using Lévesque's (2005, 2008) framework to analyze focus-group interviews. The data was also examined through schematic narrative templates (Wertsch, 2004). Three key findings emerged. First, ethical dimensions strongly influenced students' views on historical significance, aligning with the curricula for Swedish compulsory school (Lgr11, 2019) and the findings in previous studies (e.g., Levstik, 2001; Barton, 2005). To fully capture the way students discussed historical significance, two additional criteria were proposed: ethical and affective significance. Second, contemporary events, such as the Covid-19 pandemic, influenced students' views on historical significance, possibly helping them connect past events to present challenges. Third, students navigated historical significance through two contrasting national narratives. A dominant narrative, aligned with Swedish history education, emphasized nation-building and societal progress. Students applied all the criteria for disciplinary significance and memory significance including contemporary lessons and symbolic significance when discussing, for example, Gustav Vasa and the Reformation process. A more personal, ethically engaged counter-narrative emphasized marginalized histories,

including human and minority rights, colonialism, and war, often linked to students' backgrounds. Here, they used the criteria intimate interests, ethical significance, and the theme negative symbolic significance. Students connected this narrative to histories outside of the history classroom but expressed a strong interest in learning more about these topics. This study deepens our understanding of middle-school students' views on historical significance and underscores the need to incorporate ethical and affective dimensions into historical significance frameworks. The counter-narrative shows possibilities for diverse vernacular histories in the classroom, challenging and expanding the scope of history education in middle school.

Article 4 (Sjölund Åhsberg & Franck, submitted) further explores and defines the tentative criteria of ethical and affective significance identified in Article 3. A composite framework for historical empathy (Karn, 2023) was used for analysis. Three main findings are reported on. Firstly, the criteria ethical and affective significance are defined and described. Ethical significance, which frequently emerged in students' engagement with history, is defined as "making moral judgments regarding significant history that students care about and care to change". Three themes characterize students' perspectives on ethical significance: fairness, responsibility, and guilt. Affective significance is described as an "intuitive emotional response when caring about significant history" and is described through the two themes excitement and interest (positive and/or negative). This criterion both lacks deeper reflection and connections to discipline-based undertakings in history education (Brooks, 2011; Endacott & Brooks, 2013). Secondly, students associate ethically significant history with historical content learned outside of school, making the classroom a silent arena for history with ethical dimensions. Their strong desire to learn more about such histories suggests a form of action readiness (Grice & Franck, 2017). Thirdly, students in this study emphasize subjective elements of historical empathy, caring and ethical judgements, over disciplinary elements such as evidence, contextualization, or historical perspectives (Karn, 2023). The study therefore proposes conceptualizing ethical and affective significance as a part of memory significance (Lévesque, 2005, 2008). To conclude, the article highlights the importance of ethical significance in understanding how Swedish middle-school students connect with history and calls for further exploration of this dimension.

Conclusions

This thesis has examined historical significance from both empirical and theoretical perspectives, based on various forms of empirical data: previous research, conceptual frameworks, and focus-group discussions. The systematic narrative review (Article 1) identified a research area that is gradually expanding, both geographically and theoretically, though with gaps in representation. Two key didactic implications were highlighted: the importance of considering students' identities and the need to include more disciplinary and critical approaches in history education.

The mappings (see Article 2) also generated theoretical insights and introduced new concepts related to the epistemic landscape of historical significance, providing valuable contributions for both future research and for teaching about historical significance, as well as using historical significance in teaching. Two maps were drawn up: the first compiled all 14 identified frameworks, highlighting functions and interconnections, while the second focused on criteria for historical significance and revealed three epistemic dimensions: objective, subjective, and temporal, where the last of these represented a new conceptualization. The objective dimension was further problematized and nuanced in relation to Megill's (2007) disciplinary objectivity. Additionally, the concept of epistemic range was introduced. The introduction and refinement of these concepts will enable deeper and more nuanced discussions of historical significance.

The thesis also traces epistemic shifts over time. While earlier frameworks emphasized objective and temporal dimensions, more recent ones have integrated subjective perspectives, reflecting students' perspectives. The study underscores both theoretical and didactical strengths of frameworks with a broad epistemic range. Overall, it was noted that most frameworks emerged in the early 2000s, a factor that may partially explain the epistemic gaps within the still-developing subjective dimension. Theoretical gaps were identified in the frameworks, in particular that ethical and affective dimensions had not previously been conceptualized.

The two empirical articles in this thesis further broaden and deepen the understanding of historical significance by analyzing how middle-school students discuss and decide on significant history. Three recurring patterns were identified: official and symbolically significant history of Sweden as a nation, student-relevant and current history, and dark or silenced significant histories with ethical dimensions. The analysis also revealed two conflicted narrative templates

(Wertsch, 2002, 2004) that illustrate how students interpret and shape their historical thinking in relation to historical significance. These patterns and narratives also highlight which histories students feel are represented in middle-school history education, and which histories are left out. Their perspectives also challenged the analytical framework used for analysis in Article 3 (Lévesque, 2005, 2008), particularly in relation to ethical and affective dimensions. Following these findings, the thesis addresses (see Article 4) the epistemic gap identified in Article 2 by further developing and defining two criteria, ethical and affective significance, in relation to historical empathy (Karn, 2023). The thesis's integration of the two frameworks, historical significance and historical empathy, constitutes a theoretical contribution to the research field.

In summary, this thesis offers valuable insights into students' historical thinking in relation to historical significance, while also contributing new theoretical perspectives and concepts that can support both researchers and educators in the field of history education. As Seixas (1997) argues, and as this thesis confirms, historical significance does not reside in history itself, but in the interpretive frameworks and values of those engaging with it—in this case, middle-school students from various schools, from diverse backgrounds, in the midst of a pandemic. With new perspectives and theoretical points of departure, the boundaries of historical significance are continuously redefined and expanded. This thesis shows that such shifts have occurred, and continue to occur, within the research field. Through its empirical studies, this thesis contributes to another such shift by adding an ethical dimension to the existing aspects of historical significance.

Litteraturlista

- Alvén, F. (2017). *Tänka rätt och tycka lämpligt: Historieämnet i skärningspunkten mellan att fostra kulturbärare och förbereda kulturbyggare*. [Doktorsavhandling], Malmö högskola.
- Ammert, N. (2017). Patterns of reasoning: A tentative model to analyse historical and moral consciousness among 9th grade students. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures and history education*, 4(1), 23-35.
- Anderson, B. (2006). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism* (Rev. ed.). Verso.
- Apostolidou, E. (2012). Teaching and discussing historical significance with 15-year-old students in Greece. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 11(1), 7-23.
- Asp Romefors, M. (2023). Efter kritiken mot SVT:s satsning: "Vi kan inte berätta allt". *SVT Nyheter*. <https://www.svt.se/kultur/efter-kritiken-mot-svts-storsatsning-ingen-kanon-wm6d4x>, hämtat 7 februari 2025.
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority*. (2022). F-10 Curriculum, V9 Australian Curriculum, <https://v9.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/learning-areas/history-7-10/year-10?detailed-content-descriptions=0&hide-ccp=0&hide-gc=0&side-by-side=1&strands-start-index=0&subjects-start-index=0&view=quick>, inhämtad 17 mars 2024.
- Avarogullari, M., & Kolcu, N. (2016). Historical Significance from Turkish Students' Perspective. *International Education Studies*, 9(4), 69-76.
- Avery, P. G., & Barton, K. C. (2017). Exemplars from the field of social studies education research. I M. M. Manfra & C. M. Bolick (Red.), *The Wiley handbook of social studies Research* (s. 168-188). John Wiley & Sons, Inc.
- Barton, K. (2001). A sociocultural perspective on children's understanding of historical change. *American Educational Research Journal*, 38(4), 881-913.
- Barton, K. (2005). "Best Not to Forget Them": Secondary Students' Judgments of Historical Significance in Northern Ireland. *Theory & Research in Social Education*, 33(1), 9-44.
- Barton, K. (2015). Elicitation Techniques: Getting People to Talk About Ideas They Don't Usually Talk About. *Theory and Research in Social Education*, 43(2), 179-205.
- Barton, K., & Levstik, L. (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., & Levstik, L. (1998). "It wasn't a good part of history": National identity and students' explanations of historical significance. *Teachers College Record*, 99, 478-513.
- Barton, K., & Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Barton, K., & McCully, A. W. (2005). History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland: an empirical study of secondary students' ideas and perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 37(1), 85–116.
- Barton, K., & McCully, A. W. (2012). Trying to “see things differently”: Northern Ireland students' struggle to understand alternative historical perspectives. *Theory & Research in Social Education*, 40(4), 371–408.
- Beach, D. (2017). Personalization and the education commodity: A meta-ethnographic analysis. *Ethnography and Education*, 12(2), 148–164.
- Bellino, M. J., & Selman, R. L. (2012). The intersection of historical understanding and ethical reflection during early adolescence: A place where time is squared. I M. Carretero, M. Asensio, & M. Rodríguez-Moneo (Red.), *History education and the construction of national identities* (s. 189–202). IAP Information Age Publishing.
- Bergman, K. (2020). How younger students perceive and identify historical significance. *History Education Research Journal (HERJ)*, 17(2), 164–178. <https://doi.org/10.14324/HERJ.17.2.03>
- Biesta, G. (2003). Demokrati-ett problem för utbildning eller ett utbildningsproblem?. *Utbildning & Demokrati-Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 12(1), 59–80.
- Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational theory*, 70(1), 89–104.
- Bodnar, J. E. (1994). *Remaking America: Public memory, commemoration, and patriotism in the twentieth century*. Princeton University Press.
- Bradshaw, M. (2006). ‘Creating controversy in the classroom: Making progress with historical significance’. *Teaching History*, (125), 18–25.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Brewer, M. B., & Crano, W. D. (2000). Research design and issues of validity. *Handbook of research methods in social and personality psychology*, 3–16.
- Brooks, S. (2011). Historical empathy as perspective recognition and care in one secondary social studies classroom. *Theory & Research in Social Education*, 39(2), 166–202.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl. ed.). Liber.
- Carrasco, C. J. G., & Serrano, J. S. (2023). The origin and development of research into historical thinking: A key concept in the renewal of history education. I C. J. G. Carrasco (Red.), *Re-imagining the teaching of European history*. (1:a uppl., s. 25–41). London & New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003289470-4>
- Cercadillo, L. (2000). *Significance in history: Students' ideas in England and Spain*. [Doktorsavhandling]. University of London. <https://core.ac.uk/download/pdf/111053468.pdf>
- Cercadillo, L. (2001). Significance in history: Students' ideas in England and Spain. I A. Dickinson, P. Gordon & P. Lee (Red.), *International review of history education: Vol. 3. Raising standards in history education* (s. 116–145). Woburn Press.
- Cercadillo, L. (2006). ‘Maybe they haven't decided yet what is right’ English and Spanish perspectives on teaching historical significance. *Teaching History*, (125), 6–9.
- Chapman, A. (2011). Historical interpretations. I I. Davies (Red.), *Debates in history teaching* (s. 161–171). Routledge.

- Chinnery, A. (2013). Caring for the past: on relationality and historical consciousness. *Ethics and Education*, 8(3), 253–262. <https://doi.org/10.1080/17449642.2013.878083>
- Chinnery, A. (2014). On Timothy Findley's *The Wars* and classrooms as communities of remembrance. *Studies in Philosophy and Education*, 33, 587–595.
- Clark, A. (2009). Teaching the nation's story: Comparing public debates and classroom perspectives on history education in Australia and Canada. *Journal of Curriculum Studies*, 41(6), 745–762.
- Clark, A., & Grever, M. (2018). Historical consciousness: Conceptualizations and educational applications. *The Wiley international handbook of history teaching and learning*, 177–201.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. (8. uppl). Routledge.
- Conway, R. (2006). What they think they know: The impact of pupils' preconceptions on their understanding of historical significance. *Teaching History*, (125), 10–15.
- Cotkin, G. (2008). History's moral turn. *Journal of the History of Ideas*, 69(2), 293–315.
- Counsell, C. (2004). 'Looking through a Josephine-Butler-shaped window: Focusing students' thinking on historical significance'. *Teaching History*, (114), 30–6.
- Crocco, M. S. (2018). Gender and Sexuality in History Education. I S. A. Metzger & L. McArthur Harris (Red.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (s. 335–363). Wiley Blackwell.
- Dan, Y., Todd, R., & Lan, W. (2010). Consensus and Difference: American Students' Perspectives on the National History. *Education*, 131(2).
- Dan, Y., & Todd, R. (2011). Students' Perceptions of the Historical Significance in U.S. History. *Southern Social Studies Journal*, 37(1), 20–26.
- Danielsson Malmros, I. (2012). *Det var en gång ett land: berättelser om svensket i historieläroböcker och elevers föreställningsvärldar*. [Doktorsavhandling]. Lunds universitet.
- Danto, A. (1985). *Narration and Language*. Columbia University Press.
- Denos, M., & Case, R. (2006). *Teaching about historical thinking*. Critical Thinking Consortium.
- Diploma Programme History guide* (reviderad 2018). (2015). International Baccalaureate Organization (IB). <https://cpb-us-e1.wpmucdn.com/share.nanjing-school.com/dist/d/75/files/2019/08/History-Guide-2020.pdf>, inhämtat 9 januari 2023.
- Edling, S., Löfström, J., Sharp, H. & Ammert, N. (2022). Mapping moral consciousness in research on historical consciousness and education-a summative content analysis of 512 research articles published between 1980 and 2020. *Journal of Curriculum Studies*, 54(2), 282–300.
- Edling, S., Sharp, H., Löfström, J. & Ammert, N. (2020). Why is ethics important in history education? A dialogue between the various ways of understanding the relationship between ethics and historical consciousness. *Ethics and Education*, 15(3), 336–354.
- Egea Vivancos, A., & Arias Ferrer, L. (2018). What is historically significant? Historical thinking through the narratives of college students 1. *Educação e Pesquisa*, 44, 308–323. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201709168641>
- Eliasson, P., & Nordgren, K. (2016). Vilka är förutsättningarna i svensk grundskola för en interkulturell historieundervisning? *Nordidactica: Journal of humanities and social science education*, (2016: 2), 47–68.

- Ellis, R. (1992). *Political change through time. A study in development (Cambridge History Project)*, volym 1 & 2. Stanley Thornes.
- Endacott, J., & Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social studies research and practice*, 8(1), 41–58.
- Engström, M., & Engstrand, M. (2019). *Historia 4–6 Grundbok*. (1. uppl.). Capensis förlag AB.
- Epstein, T. (1998). Deconstructing Differences in African-American and European-American Adolescents' Perspectives on U.S. History. *Curriculum Inquiry*, 28(4), 397–423.
- Epstein, T. (2000). Adolescents' perspectives on racial diversity in US history: Case studies from an urban classroom. *American Educational Research Journal*, 37(1), 185–214.
- Europarådet. (2018). *Quality history education in the 21st Century in 2018. Principles and guidelines*. <https://rm.coe.int/prems-108118-gbr-2507-quality-history-education-web21x21/16808eace7>, inhämtad 18 januari 2022.
- Fertig, G., Rios–Alers, J., & Seilbach, K. (2005). What's important about the past: American fourth graders' interpretations of historical significance, *Educational Action Research*, 13(3), 435–452, DOI: 10.1080/09650790500200290
- Fogo, B. (2014). Core practices for teaching history: The results of a Delphi panel survey. *Theory & Research in Social Education*, 42(2), 151–196.
- Gibson, L., Duquette, C., & Leighton, J. P. (2022). What events in Canadian history are most significant? A survey of history teachers. *Canadian Historical Review*, 103(3), 408–442.
- Girard, B., McArthur Harris, L., Kay Mayger, L., Kessner M. T. & Reid, S. (2021) “There’s no way we can teach all of this”: Factors that influence secondary history teachers’ content choices, *Theory & Research in Social Education*, 49(2), 227–261, DOI: 10.1080/00933104.2020.1855280
- Grever, M., Haydn, T. & Ribbens, K. (2008). Identity and school history: The perspective of young people from the Netherlands and England. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 76–94.
- Grice, M., & Franck, O. (2017). Conceptions of ethical competence in relation to action readiness in Education for Sustainable Development. *Reflective Practice*, 18(2), 256–267.
- Harcourt, M. (2016). Historical significance: Giving meaning to local places. I C. Counsell, K. Burn & A. Chapman (Red.), *Masterclass in History Education: Transforming teaching and learning*, 121–134. London: Bloomsbury Publishing.
- Harris, L. M., & Girard, B. (2014). Instructional significance for teaching history: A preliminary framework. *Journal of Social Studies Research*, 38(4), 215–225. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2014.02.003>
- Harrison, N., & Clarke, I. (2023). The impossibility of keeping history in the past: working beyond cognitive science to locate historical significance in the stolen generations. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 51(3), 218–232. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2022.2151415>
- Hawkey, K., & Prior, J. (2011). History, memory cultures and meaning in the classroom. *Journal of Curriculum Studies*, 43(2), 231–247.
- History Teaching and Learning Syllabuses. (2021). Curriculum Planning and Development Division, Ministry of Education Singapore., <https://www.moe.gov.sg/-/media/files/secondary/syllabuses/humanities/2021-history-lower-secondary-syllabus.pdf>, Inhämtat 9 januari 2023.

- Holmberg, U. (2016). *Significant history and historical orientation: Ugandan students narrate their historical pasts*. [Licentiat-uppsats]. Karlstads universitet.
- Hunt, M. (2000). Teaching historical significance. I J. Arthur & R. Phillips (Red.), *Issues in history teaching* (s. 39-53). Routledge.
- Husbands, C., & Pedry, A. (2012). Thinking and feeling: pupils' preconceptions about the past and historical understanding. I J. Arthur & R. Phillips (Red.), *Issues in history teaching* (s. 125-134). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203024041>
- Imenda, S. (2014). Is there a conceptual difference between theoretical and conceptual frameworks? *Journal of social sciences*, 38(2), 185-195.
- Jaakkola, E. (2020). Designing conceptual articles: four approaches. *AMS review*, 10(1–2), 18–26.
- Jarhall, J. (2012). *En komplex historia: Lärares omformning, undervisningsmönster och strategier i historieundervisning på högstadiet*. [Licentiat-uppsats]. Karlstads universitet.
- Jarhall, J. (2020). *Historia från kursplan till klassrum: Perspektiv på lärares historieundervisning från Lpo 94 till Lgr 11* [Doktorsavhandling]. Malmö universitet.
- Jensen, B. E. (1997). Historiemedvetande – begreppsanalys, samhällsteori, didaktik. I C. Karlgård & K-G. Karlsson (Red.), *Historiedidaktik* (s. 49–81). Studentlitteratur.
- Johansson, M. (2023). *Interkulturalitet och historia: Historieundervisningens teori och praktik i en mångkulturell värld*. [Doktorsavhandling]. Karlstads universitet.
- Karn, S. (2023). Historical empathy: A cognitive-affective theory for history education in Canada. *Canadian Journal of Education*, 46(1), 80-110.
- Karn, S. (2024). Designing historical empathy learning experiences: a pedagogical tool for history teachers. *History Education Research Journal*, 21(1). <https://doi.org/10.14324/HERJ.21.1.06>
- Karn, S., Llewellyn, K. R., & Clark, P. (2024). Decolonizing History Curricula Across Canada: Recommendations for (Re)design. *Canadian Journal of Education*, 47(4), 1090. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.6583>
- Kgari-Masondo, M. C. (2019). Historical Significance in the South African History curriculum: An un-silencing approach. *Yesterday and Today*, (22), 119–136. <https://doi.org/10.17159/2223-0386/2019/n22a6>
- Kim, G. (2018). Holding the severed finger: Korean students' understanding of historical significance. *Journal of Curriculum Studies*, 50(4), 508-534.
- Kuhn, D., Cheney, R., & Weinstock, M. (2000). The development of epistemological understanding. *Cognitive development*, 15(3), 309–328.
- Kuhn, D., & Weinstock, M. (2002). What is epistemological thinking and why does it matter? I B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Red.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (s. 121–144). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kvale, S., Brinkmann, S., & Torhell, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3. [rev] uppl.). Studentlitteratur.
- Kvande, L. (2015). Etnopolitiska utmaningar i historieformidling – Grunnfortellningar om samefolket i Noreg. *Norddidactica*, 2015(4), 86–105.

- Kölbl, C., & Konrad, L. (2015). "Historical consciousness in Germany: Concept, implementation, assessment". I K. Ercikan & P. Seixas (Red.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (s. 17–28). Routledge.
- Lee, P. (1984). Why learn History? I A. K. Dickinson, P. J. Lee, & P. J. Rogers (Red.), *Learning history* (s. 1–19), London: Heinemann Educational.
- Lee, P. (1992). "History in School: Aims, Purposes and Approaches: A Reply to John White." I P. Lee, J. Slater, P. Walsh, & J. White (Red.), *The Aims of School History: The National Curriculum and beyond* (s. 20–34). Institute of Education.
- Lee, P. (2004). Understanding History. I P. Seixas (Red.), *Theorizing historical consciousness* (s. 129–164). University of Toronto Press.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice. I J. D. Bransford & M.S. Donovan (Red.), *How students learn. History, Mathematics, and Science in the Classroom* (s. 31–77). Washington DC: National Research Council. <https://doi.org/10.17226/10126>
- Lee, P., & Ashby, R. (2001). Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding. I O. L. Davis, E. A. Yeager & S. Foster (Red.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (s. 21–50). Rowman & Littlefield.
- Lee, P., Dickinson, A. & Ashby, R. (1997). "Just another emperor": Understanding action in the past. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 233–244.
- Lee, P., & Shemilt, D. (2004). 'I just wish we could go back in the past and find out what really happened': Progression in understanding about historical accounts. *Teaching History*, (117), 25.
- Lee, P., & Shemilt, D. (2011). The concept that dares not speak its name: Should empathy come out of the closet? *Teaching history*, (143), 39.
- Létourneau, J., & Moisan, S. (2004). Young people's assimilation of a collective historical memory: A case study of Quebecers of French-Canadian heritage. I P. Seixas (Red.), *Theorizing historical consciousness* (s. 109–128). University of Toronto Press.
- Lévesque, S. (2005). Teaching Second-Order Concepts in Canadian History: The Importance of "Historical Significance". *Canadian Social Studies*, 39(2), 1–10. <https://doi.org/10.17226/10126>
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: educating students for the twenty-first century*. University of Toronto Press.
- Lévesque, S., & Clark, P. (2018). Historical thinking: Definitions and educational applications. I S. Metzger & L. Harris (Red.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (s. 117–148). Wiley Blackwell.
- Lévesque, S., & Croteau, J. P. (2022). "We will continue our struggle for success": French Canadian students, narrative, and historical consciousness. *Theory & Research in Social Education*, 50(1), 101–124.
- Levstik, L. S. (1997). Any history is someone's history. Listening to multiple voices in the past, in *Social Education*, 61(1), 48–51.
- Levstik, L. S. (1998). Early Adolescents' Understanding of the Historical Significance of Women's Rights. *International Journal of Social Education*, 12(2), 19–34.
- Levstik, L. S. (1999). *The Well at the Bottom of the World: Positionality and New Zealand [Aotearoa] Adolescents' Conceptions of Historical Significance*. Paper presenterat vid Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Québec, Kanada, 19–23 april, 1999.

- Levstik, L. S. (2000). Articulating the silences: Teachers and adolescents' conceptions of historical significance. I P.N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Red.) *I Knowing, Teaching and Learning History* (s. 284-305). New York University Press.
- Levstik, L. S. (2001). Crossing the empty spaces: Perspective taking in New Zealand Adolescents' understanding of national history. I O. L. Davis, Jr., E. A. Yeager, & S. J. Foster, *Historical empathy and perspective-taking in the social studies* (s. 69-97). Rowman & Littlefield.
- Levstik, L. S. (2008a). Articulating the silences: Teachers' and adolescents' conceptions of historical significance. I Levstik, L. S., & Barton. K., *Researching History Education. Theory, Method, and Context* (s. 273-291). Routledge.
- Levstik, L. S. (2008b) Crossing the empty spaces: Perspective taking in New Zealand Adolescents' understanding of national history. I Levstik, L. & Barton. K. C., *Researching History Education. Theory, Method, and Context* (s. 366-393). Routledge.
- Levstik, L. S., & Groth, J. (2005). "Ruled by Our Own People": Ghanaian Adolescents. *Teachers College Record*, 107(4), 563–586.
- Lilliestam, A. L. (2013). *Aktör och struktur i historieundervisning. Om utveckling av elevers historiska resonerande*. (Göteborg studies in educational sciences, 345). [Doktorsavhandling]. Göteborgs Universitet.
- Lilliestam, A. L., Holmqvist Lidh, C., & Osbeck, C. (2020). Lågstadielärare talar om sin undervisning i de samhällsorienterande ämnena. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2020(2), 48–72.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Lindström, J., & Wahlbom, E. (2019). *Koll på historia: Fortiden, vikingatiden, medeltiden 4*. (2. uppl.). Sanoma Utbildning.
- Ljunggren, P., & Frey-Skott, E. (2016). *Upptäck historia: Lgr11* (1. uppl., Upptäckarserien). Liber.
- Lomas, T. 1990. *Teaching and Assessing Historical Understanding*. The Historical Association.
- Lozic, V. (2010). *I historiekansons skugga: historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle*. [Doktorsavhandling]. Lunds universitet.
- Ludvigsson, D. (2013). *Kritiska perspektiv på historiedidaktiken*. Historielärarnas förening.
- Ludvigsson, D. (2015). Rundabordsdiskussion: Var står historiedidaktiken idag?, *Scandia* 81(2), 14–35.
- Ludvigsson, D., Stolare, M., & Trenter, C. (2022). Primary school pupils learning through haptics at historical sites. *Education 3–13*, 50(5), 684–695.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*, (reviderad 2017) (2011). Skolverket.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*, (reviderad 2019) (2011). Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206>
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. (2022). Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>
- Löfström, J. (2011). Finländska gymnasieelevers reflektioner över historiska gottgörelser-Vilka implikationer ger det för historieundervisningen i Finland? *Nordidactica-Journal of Humanities and Social Science Education*, 2011(2), 64-88.

- Löfström, J., Ammert, N., Edling, S., & Sharp, H. (2021). Advances in ethics education in the history classroom: after intersections of moral and historical consciousness. *International Journal of Ethics Education*, 6(2), 239-252.
- Löfström, J., Ammert, N., Sharp, H., & Edling, S. (2020). Can, and should history give ethical guidance? Swedish and Finnish Grade 9 students on moral judgment-making in history. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2020(4), 88-114.
- Magalhães, O. (2012). Historical narratives of young Portuguese students. *International Journal of History Teaching, Learning and Research*, 10(2), 11-14.
- Maggioni, L., Alexander, P., & VanSledright, B. (2004). At a crossroads? The development of epistemological beliefs and historical thinking. *European Journal of School Psychology*, 2(1-2), 169-197.
- Megill, A. (2007). *Historical knowledge, historical error: A contemporary guide to practice*. University of Chicago Press.
- Metzger, S. A. (2010). Magna Carta: Teaching medieval topics for historical significance. *The History Teacher*, 43(3), 345-356.
- Miles, J. (2019). Seeing and feeling difficult history: A case study of how Canadian students make sense of photographs of Indian Residential Schools. *Theory and Research in Social Education*, 47(4), 472-496.
- Milligan, A., Gibson, L., & Peck, C. L. (2018). Enriching ethical judgments in history education. *Theory & Research in Social Education*, 46(3), 449-479.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group*. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Annals of internal medicine*, 151(4), 264-269.
- Motion 2021/22:2496. *Kulturkanon*, https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/motion/kulturkanon_H9022496.
- Nersäter, A. (2022). *Learning history in an enquiry and source-based practice: What do students need to learn in relation to second-order concepts to be able to handle historical sources?* [Doktorsavhandling]. Jönköping University.
- Noblit, G., & Hare, R. (1988). *Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies* (Qualitative research methods series, 11). Sage Publications.
- Nolgård, O. (2023). *Historisk rättvisa i högstadiets historieundervisning: Eleverperspektiv på de svenska romernas historia och mänskliga rättigheter*. [Doktorsavhandling]. Uppsala universitet.
- Nolgård, O., Nygren, T., Tibbitts, F., Anamika, A., Bentrovato, D., Enright, P., ... & Welply, O. (2020). A global history in a global world?: Human rights in history education in the Global North and South. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures and history education*, 7(1), 24-49.
- Nordgren, K. (2006). *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*. [Doktorsavhandling]. Umeå universitet.
- Nordgren, K. (2021a). Powerful knowledge for what? History education and 45-degree discourse. I A. Chapman (Ed.), *Knowing History in Schools: Powerful Knowledge and the Powers of Knowledge* (s. 177-201). UCL Press.
- Nordgren, K. (2021b). The sidewalk is a history book: Reflections on linking historical consciousness to uses of history. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures and history education*, 8(1), 1-15.

- 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. DOI:10.1080/17400201.2015.1119106
- Olofsson, Hans. (2019). *Historia på bögstadiet: Historiekulturella yttringar i och utanför ett klassrum i Sverige hösten 2009*. [Doktorsavhandling]. Karlstads universitet.
- Olofsson, H., Samuelsson, J., Stolare, M., & Wendell, J. (2017). The Swedes and their history. *London Review of Education*, 15(2), 243–258.
- Partington, G. (1980). What History Should We Teach? *Oxford Review of Education*, 6(2), 157–176. <https://doi.org/10.1080/0305498800060204>
- Peck, C. (2009). Peering through a kaleidoscope: Identity, historical understanding and citizenship in Canada. *Citizenship Teaching and Learning*, 5(2), 62–75.
- Peck, C. (2010). "It's not like [I'm] Chinese and Canadian. I am in between": Ethnicity and Students' Conceptions of Historical Significance. *Theory & Research in Social Education*, 38(4), 574–617.
- Peck, C. (2018). "National, Ethnic, and Indigenous Identities and Perspectives in History Education". I S. A. Metzger & L. McArthur Harris (Red.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (s. 311–333). Wiley Blackwell.
- Peck, C., & Seixas, P. (2008). Benchmarks of historical thinking: First steps. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 1015–1038.
- Perez-Manjarrez, E. (2017). 'History on Trial' The Role Of Moral Judgment. In The Explanation Of Controversial History. *History Education Research Journal*, 14(2), 40–56.
- Persson, A., & Berg, M. (2020). Historiskt resonande i skolan: En färdigdefinierad kompetens, en fråga om moralisk fostran eller en möjlighet att vidga elevers förståelse av vad som kan vara? *Aktuellt om historia*, 2020(1–2), 87–109.
- Persson, A., & Berg, M. (2024). Bruket av teori i nordisk historiedidaktisk forskning: En studie av det teoretiska ramverket i 59 artiklar publicerade i Nordidactica 2011–2022. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2024(3), 1–25.
- Peterson, A. (2011). Moral learning in history. I I. Davies (Red.), *Debates in history teaching*. (s. 161–171). Routledge.
- Phillips, R. (2002). Historical significance-the forgotten 'key element'? *Teaching History*, (106), 14.
- Punch, S. (2002). Research with Children. *Childhood*, 9(3), 321–341.
- Reisman, A., & McGrew, S. (2018). Reading in history education: Text, sources, and evidence. I S. A. Metzger & L. McArthur Harris (Red.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (s. 527–550). Wiley Blackwell.
- Rivero, P., & Pelegrín, J. (2019). What history do future teachers of early childhood education think is relevant? *Cadernos de Pesquisa*, 49, 96–119.
- Rosenlund, D. (2023). The nature of historical knowledge in large-scale assessments – a study of the relationship between item formats and offerings of epistemic cognition in the Swedish national test in history. *Frontiers in Education*, 2023(8), 1–15. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1253926>
- Rosenzweig, R. (2000). How Americans use and think about the past: Implications from a national survey for the teaching of history. I P.N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Red.), *Knowing, Teaching and Learning History* (s. 262–283). University Press.

- Rosenzweig, R., & Thelen, D. (1998). *The presence of the past: Popular uses of history in American life*. Columbia University Press.
- Rüsen, J. (1993). *Studies in metahistory*. Human Sciences Research Council.
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development, I P. Seixas (Red.), *Theorizing Historical Consciousness*, (s. 63-85). University of Toronto Press.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, interpretation, orientation* (Vol. 5). Berghahn Books.
- Rüsen, J. (2017). *Evidence and Meaning: A theory of historical studies* (Vol. 28). Berghahn Books.
- Samuelsson, J. (2017). History wars in Sweden?: A syllabus debate about nation, history, and identity. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures and history education*, 4(2), 30-47.
- Samuelsson, J., & Wendell, J. (2017). A national hero or a Wily Politician? Students' ideas about the origins of the nation in Sweden. *Education 3-13*, 45(4), 477-489.
- Sant, E., González-Monfort, N., Santisteban Fernández, A., & Oller Freixa, M. (2015). How do Catalan students narrate the history of Catalonia when they finish primary education? *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 50(2-3), 341-362.
- Savenije, G., Van Boxtel, C., & Grever, M. (2014). Sensitive 'heritage' of slavery in a multicultural classroom: Pupils' ideas regarding significance. *British Journal of Educational Studies*, 62(2), 127-148.
- Schüllerqvist, B., & Osbeck, C. (2009). *Ämnesdidaktiska insikter och strategier: berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap*. Karlstad University Press.
- Seixas, P. (1993). Parallel crises: History and the social studies curriculum in the USA. *Journal of Curriculum Studies*, 25(3), 235-250.
- Seixas, P. (1994). Students' understanding of historical significance. *Social education*, 22(3), 281-304.
- Seixas, P. (1996). Conceptualizing the Growth of Historical Understanding, I Olson, D.R., & Torrance, N. *The Handbook of Education and Human Development* (s. 765-783). Blackwell Publishers.
- Seixas, P. (1997). Mapping the terrain of historical significance. *Social education*, 61(1), 22-27.
- Seixas, P. (2006). *Benchmarks of historical thinking: A framework for assessment in Canada*. The Center for the study of Historical Consciousness, University of British Columbia.
- Seixas, P. (2016, 25 februari). *A History/Memory Matrix for History Education*, [inlägg i diskussionsforum]. Public History Weekly. <https://public-history-weekly.degruyter.com/4-2016-6/a-historymemory-matrix-for-history-education/>
- Seixas, P. (2017). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605.
- Seixas, P., & Ercikan, K. (2011). Historical thinking in Canadian schools. *Canadian Journal of Social Research*, 4(1), 1-31.
- Seixas, P., Gibson, L., & Ercikan, K. (2015). A design process for assessing historical thinking: The case of a one-hour test. I P. Seixas & K. Ercikan (Red.), *New directions in assessing historical thinking* (s. 102-116). Routledge.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six: Historical thinking concepts*. Nelson Education.

- Serrano, J., & Barca, I. (2019). National narratives of Spanish and Portuguese students. *Cadernos De Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)*, 49(172), 78–95.
- SFS 2003:460. *Lag om etikprövning av forskning som avser människor*.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2003460-om-etikprovning-av-forskning-som_sfs-2003-460/
- Shadish, W.R., Cook, T.D., & Campbell, D.T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.
- Sheehan, M. (2011). 'Historical significance' in the senior school curriculum. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 46(2), 35–45.
- Shemilt, D. (2000). The Caliph's coin: The currency of narrative frameworks in history teaching. I P. N. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (Red.), *Knowing, Teaching and learning history. National and international perspectives* (s. 83–101). New York university press.
- Skolverket. (2022). *SALSA*. <https://sir.is.skolverket.se/siris/f?p=SIRIS:164,sökningar gjorda den 22 augusti 2022>.
- Social Sciences History*. (2023). NCEA, Ministry of Education, New Zealand Government, <https://ncea.education.govt.nz/social-sciences/history?view=subject-glossary>, inhämtat 9 januari 2023.
- Social Studies Grade 5* (rev. 2019). (2011). Department of Education and Early Childhood Development, Province of Nova Scotia.
<https://curriculum.novascotia.ca/sites/default/files/documents/curriculum-files/Social%20Studies%205%20Guide%20%282011%29.pdf>, inhämtad 11 januari 2023.
- Social Studies Grade 6* (2023). Ministry of Education, Ontario.
<https://www.dcp.edu.gov.on.ca/en/curriculum/elementary-sshg/grades/g6-ss>, inhämtat 25 april 2025.
- Staf, S. (2019). *Skriva historia: literacyförväntningar och elevtexter i historieämnet på mellan- och högstadiet*. (Göteborg studies in educational sciences, 436). [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Stipp, S., Gibson, L., Denos, M., Case, R., & Miles, J. (2017). *Teaching historical thinking: Revised and expanded edition*. The Critical Thinking Consortium.
- Stolare, M. (2014). På tal om historieundervisning-perspektiv på undervisning i historia på mellanstadiet. *Acta didactica Norge*, 8(1), 19-19. doi:10.5617/adno.1101.
- Stolare, M. (2017). Did the Vikings really have helmets with horns? Sources and narrative content in Swedish upper primary school history teaching. *Education 3–13*, 45(1), 36–50.
- Stolare, M., & Ludvigsson, D. (2022). Kontinuitet och förändring i val av empiri i svensk historiedidaktisk forskning 1960–2021. *Historisk tidskrift*, 142(3), 380–410.
- Tengnäs, G. (2016a). *Boken om Sveriges historia Forntid, medeltid Grundbok* (1. uppl., 1:a tryck.). Tengnäs läromedel.
- Tengnäs, G. (2016b). *Boken om Sveriges historia: Frihetstid, gustaviansk tid, 1800-tal grundbok* (1. uppl.). Tengnäs läromedel.
- Terzian, S., & Yeager, E. (2007). "That's When We Became a Nation": Urban Latino Adolescents and the Designation of Historical Significance. *Urban Education*, 42(1), 52-81.
- Thorp, R., & Persson, A. (2020). On historical thinking and the history educational challenge. *Educational Philosophy and Theory*, 52(8), 891–901.

- Trenter, C., Ludvigsson, D., & Stolare, M. (2021). Collective immersion by affections: how children relate to heritage sites. *Public History Review*, 28, 1–13.
- Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2018). Historical reasoning: Conceptualizations and educational applications. I S. A. Metzger & L. McArthur Harris (Red.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (s. 149–176). Wiley Blackwell.
- Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87–110.
- Van Havere, T., Wils, K., Depaepe, F., Verschaffel, L., & Van Nieuwenhuyse, K. (2017). Flemish students' historical reference knowledge and narratives of the Belgian national past at the end of secondary education. *London Review of Education*, 15(2), 272–285.
- Van Nieuwenhuyse, K., & Wils, K. (2015). Historical Narratives and National Identities. *Journal of Belgian History*, 45(4), 40–72.
- VanSledright, B. (1998). On the Importance of Historical Positionality to Thinking about and Teaching History. *The International Journal of Social Education*, 12 (2), 1–18.
- VanSledright, B. (2001). From empathetic regard to self-understanding: Im/positionality, empathy, and historical contextualization. I O. L. Davis, Jr., E. A. Yeager, & S. J. Foster (Red.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (s. 51–68). Rowman & Littlefield.
- VanSledright, B. (2008). Narratives of Nation-State, Historical Knowledge, and School History Education. *Review of Research in Education*, 32(1), 109–146.
- VanSledright, B. (2010). *The challenge of rethinking history education: On practices, theories, and policy*. Routledge.
- VanSledright, B. (2014). *Assessing historical thinking and understanding: innovative designs for new standards*. Routledge.
- VanSledright, B., & Limón, M. (2006). Learning and Teaching Social Studies: A Review of Cognitive Research in History and Geography. I P. A. Alexander & P. H. Winne (Red.), *Handbook of educational psychology* (s. 545–570). Routledge.
- VanSledright, B., & Maggioni, L. (2016). Epistemic cognition in history. I J. A. Greene, W. A. Sandoval & I. Bråten (Red.), *Handbook of epistemic cognition* (s. 128–146). Routledge.
- Van Straaten, D., Wilschut, A., & Oostdam, R. (2016). Making history relevant to students by connecting past, present and future: A framework for research. *Journal of Curriculum Studies*, 48(4), 479–502.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. [elektronisk resurs]. Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed*. (rev. uppl.). [elektronisk resurs]. Vetenskapsrådet.
- Virta, A. (2016). Whose history should be dealt with in a pluricultural context—immigrant adolescents' approach. *Intercultural Education*, 27(4), 377–387.
- Wertsch, J. V. (1997). Narrative Tools of History and Identity. *Culture & Psychology*, 3(1), 5–20.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford university press.
- Wertsch, J. V. (2000). Is it possible to teach beliefs, as well as knowledge about history? I P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg, *Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives* (s. 38–50). New York University Press.
- Wertsch, J. V. (2002). *Voices of collective remembering*. Cambridge University Press.

- Wertsch, J. V. (2004). Specific narratives and schematic narrative templates. I P. Seixas (Red.), *Theorizing historical consciousness* (s. 49–62). University of Toronto Press.
- Wilschut, A. (2015). Testing frame of reference knowledge in national examinations: Report on an experiment in the Netherlands. I *Joined-up history: New directions in history education research* (s. 85–112). Information Age Publishing.
- Wineburg, S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of educational psychology*, 83(1), 73–87.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press.
- Wrenn, A. (2011). Significance. I I. Davies (Red.), *Debates in history teaching* (s. 148–158). Routledge.
- Yeager, E. A., Foster, S. J., & Greer, J. (2002). How eighth graders in England and the United States view historical significance. *The Elementary School Journal*, 103(2), 199–219.
- Yeager, E. A., Foster, S. J., Maley, S. D., Anderson, T., & Morris III, J. W. (1998). Why people in the past acted as they did: An exploratory study in historical empathy. *International Journal of Social Education*, 13(1), 8–24.
- Zanazanian, P. (2015). Historical consciousness and being Quebecois: exploring young English-speaking students' interactions with Quebec's master historical narrative. *Canadian Ethnic Studies*, 47(2), 113–135.
- Zembylas, M. (2018). Encouraging shared responsibility without invoking collective guilt: exploring pedagogical responses to portrayals of suffering and injustice in the classroom. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(3), 403–417.
<https://doi.org/10.1080/14681366.2018.1502206>
- Åkerlund, A. (2023). Historiskt tänkande mellan handledare och student: En pilotstudie av praktisk kunskap och den verksamhetsförlagda utbildningen. *Norddidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 13(2023: 3), 131–155.
- Åström Elmersjö, H. (2013). *Norden, nationen och historien perspektiv på föreningarna Nordens historieläroboksrevision 1919–1972* (Umeå studies in history and education, 7). [Doktorsavhandling]. Umeå universitet.

Bilaga 1: Informationsbrev till rektor på skolorna

Förfrågan om er skolas möjliga medverkan i studien: *Vad är viktig historia? Mellanstadieelevers resonemang om signifikans i historieämnet.*

Jag heter Cathrine Sjölund Åhsberg och är doktorand på utbildningsvetenskapliga fakulteten vid Göteborgs Universitet. Jag har en bakgrund som lärare i historia och religionskunskap och har också arbetat som antikvarie på historiska museer i Sverige. Jag kommer under våren och hösten 2021 genomföra datainsamling för min historiedidaktiska studie vars syfte är att undersöka hur mellanstadieelever resonerar om vad som är viktig historia och *varför* de tycker att just denna historia är viktig. Studiens syfte är därmed att kunna ge strategier för en historieundervisning som väger in barns och ungdomars erfarenheter och föreställningar. För att kunna genomföra detta undrar jag nu om det **under sen vår (efter 12 maj) är möjligt att genomföra tre fokusgruppsintervjuer bland era elever i årskurs 6?**

Fokusgruppsintervjuerna kommer att genomföras på skolan, gärna i ett näraliggande grupprum. De kommer bestå av 3-4 elever per grupp. Min förhoppning är att klassläraren kommer att kunna vara behjälplig vid gruppindelningarna så att eleverna skall kunna känna sig trygga. Ett annat urvalskriterium är att de deltagande eleverna helst skall ha en bredd vad gäller skolprestation. Utifrån coronasituationen är planen att fokusgruppen kommer att genomföras med rekommenderad distans mellan eleverna och mig som intervjuare. Skydd används vid önskemål. Under varje gruppintervju, som tar ungefär 30–40 minuter, kommer eleverna att utifrån bilder från svensk historia få resonera kring vad de tycker är viktig, och oviktig, historia. Under gruppintervjun görs ljudinspelningar som sedan skrivs ned. Materialet kommer att identifieras och hanteras och arkiveras i enlighet med GDPR och GU:s riktlinjer. Elevernas svar kommer att behandlas så att inga obehöriga kan ta del av dem. Efter projektets slut blir det identifierade, arkiverade materialet allmän handling och kan begäras ut i enlighet med Offentlighetsprincipen.

Elevers deltagande är frivilligt och eleven kan när som helst välja att avbryta deltagandet utan att eleven behöver uppge varför. Uttalanden från eleven kommer då tas bort från studien. Om eleven vill avbryta deltagandet kan eleven, eller vårdnadshavare, kontakta någon av oss som är ansvariga för studien (se nedan). Jag, Cathrine, kommer gärna ut och informerar vårdnadshavare samt klassen innan genomförandet av fokusgrupperna i årskurs 6.

Studiens resultat, som presenteras i artiklar och/eller en doktorsavhandling, kommer förhoppningsvis kunna utgöra ett angeläget bidrag till hur historieundervisningen kan göras mer relevant för elever i mellanstadiet.

Med tacksamma hälsningar och förhoppning om ett möjligt samarbete

Cathrine Sjölund Åhsberg	Olof Franck
Doktorand Institutionen för didaktik och pedagogisk profession Göteborgs Universitet cathrine.sjolund.ahsberg@gu.se	Professor och huvudhandledare, Institutionen för didaktik och pedagogisk profession Göteborgs Universitet olof.franck@gu.se

Bilaga 2: Informationsbrev inklusive blankett för informerat samtycke till vårdnadshavare

Informationsbrev och förfrågan till vårdnadshavare om elevs medverkan i studien: *Vad är viktig historia? Mellanstadieelevers resonemang om signifikans i historieämnet.*

Jag heter Cathrine Sjölund Åhsberg och är doktorand på utbildningsvetenskapliga fakulteten vid Göteborgs Universitet. Jag har en bakgrund som lärare i historia och religionskunskap och har också arbetat som antikvarie på historiska museer i Sverige.

Studiens syfte är att undersöka hur mellanstadieelever resonerar om *vad* som är viktig historia och *varför* de tycker att just denna historia är viktig. Studien hoppas därmed kunna ge strategier för en historieundervisning som väger in barn och ungdomars erfarenheter och föreställningar.

Inom ramen för studien genomförs gruppintervjuer på elevernas skolor. Dessa kommer bestå av 3-4 elever per grupp. Klassläraren kommer att vara behjälplig vid gruppindelningarna. Utifrån coronasituationen är planen att fokusgruppen kommer att genomföras med rekommenderad distans mellan eleverna och mig som intervjuare. Skydd används vid önskan om detta. Innan fokusgruppens start ges information kring projektet och intervjun. Efter detta får eleverna möjlighet att underteckna sina samtyckesblanketter. Under gruppintervjun, som tar ungefär 40 minuter, kommer eleverna att utifrån bilder från svensk historia få resonera kring vad de tycker är viktig, och oviktig, historia. Under gruppintervjun görs ljudinspelningar som sedan skrivs ned. Materialet kommer att avidentifieras och hanteras och arkiveras i enlighet med GDPR och GU:s riktlinjer. Elevernas svar kommer att behandlas så att inga obehöriga kan ta del av dem. Efter projektets slut blir det avidentifierade, arkiverade materialet allmän handling och kan begäras ut i enlighet med Offentlighetsprincipen.

Elevens deltagande är frivilligt och eleven kan när som helst välja att avbryta deltagandet utan att eleven behöver uppge varför. Uttalanden från eleven kommer då tas bort från studien. Om eleven vill avbryta deltagandet kan eleven, eller ni som vårdnadshavare, kontakta någon av de ansvariga för studien (se nedan).

Studiens resultat, som presenteras i artiklar och/eller en doktorsavhandling, kommer förhoppningsvis kunna utgöra ett angeläget bidrag till hur historieundervisningen kan göras mer relevant för elever i mellanstadiet.

Vänligen

Cathrine Sjölund Åhsberg	Olof Franck
Doktorand Institutionen för didaktik och pedagogisk profession Göteborgs Universitet cathrine.sjolund.ahsberg@gu.se	Professor och huvudhandledare, Institutionen för didaktik och pedagogisk profession Göteborgs Universitet olof.franck@gu.se

Skriftligt, informerat samtycke till elevs medverkan i i studien: *Vad är viktig historia? Mellanstadieelevers resonemang om signifikans i historieämnet.*

Jag/vi som vårdnadshavare har informerats om studiens syfte, om hur informationen samlas in, bearbetas och handhas. Jag har även informerats om att mitt barns deltagande är frivilligt och att barnet, när barnet vill, kan avbryta sin medverkan i studien utan att ange orsak.

Sätt således ett kryss i den ruta som gäller för er del:

☐

Som vårdnadshavare ger jag/vi tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen.

☐

Som vårdnadshavare ger jag/vi inte tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen.

Mitt barn heter: _____

Ort/Datum/År	Ort/Datum/År
Vårdnadshavares namnunderskrift:	Vårdnadshavares namnunderskrift:
Namnförtydligande:	Namnförtydligande:

Ort/Datum/År	Ort/Datum/År
Forskarens underskrift:	Huvudhandledarens underskrift:
Namnförtydligande:	Namnförtydligande:

Bilaga 3: Informationsbrev inklusive blankett för informerat samtycke till elever

Vill du vara med i forskningsstudien: Vad är viktig historia? Mellanstadieelevers resonemang om signifikans i historieämnet?

Jag heter Cathrine Sjölund Åhsberg och jobbar som forskare på Göteborgs Universitet. Jag forskar om hur man kan lära, och lära ut, historia i skolan. Tidigare har jag arbetat som lärare i historia och religionsvetenskap men jag har också jobbat på olika museer i Sverige. I den här studien vill jag undersöka hur ni mellanstadieelever pratar om vad som är viktigt i historien. Jag vill också undersöka *varför* du tycker att viss historia är viktig, eller oviktig. Förhoppningsvis kan forskningen göra så att historieundervisningen i mellanstadiet kan anpassas efter hur ni elever tänker kring historia och platsen där ni bor.

Jag kommer nu pröva mina frågor och bilder i en pilotstudie. Om du vill vara med så kommer du att:

- vara med i en **gruppintervju** när jag kommer till er klass. Det kommer att vara 3-4 elever i en grupp. Er lärare kommer hjälpa mig att göra grupperna. I gruppen kommer ni att tillsammans få välja bland olika bilder från Sveriges historia. Sedan kommer ni få prata om varför ni tycker just dessa är viktiga för historien om Sverige och för er. Vi kommer att grupparbeta och prata i ungefär 30 - 40 minuter.

När ni pratar under gruppintervjun kommer jag att göra ljudinspelningar. Det som sägs kommer sedan att skrivas ned men **ditt och skolans namn kommer inte att finnas med**. Bara vi forskare kommer att lyssna på och läsa det som spelas in. Det är helt frivilligt att vara med och du kan när som helst säga till att du inte längre vill vara med. Du behöver inte berätta varför du inte vill vara med. Om du mitt i studien ångrar dig och inte längre vill vara med så kan du, dina vårdnadshavare eller din klasslärare kontakta någon av oss (se nedan). När studien är klar kommer resultatet att bli några artiklar i forskningstidningar eller så blir det en bok om vad ni i mellanstadiet tycker är viktig historia och varför detta är viktigt att ta med i historieundervisningen.

Vänligen

Cathrine Sjölund Åhsberg	Olof Franck
Doktorand, Institutionen för didaktik och pedagogisk profession Göteborgs Universitet	Professor och huvudhandledare, Institutionen för didaktik och pedagogisk profession Göteborgs Universitet
Kontakt: cathrine.sjolund.ahsberg@gu.se	Kontakt: olof.franck@gu.se

2. Informerat samtycke för elev.

Skriftligt, informerat samtycke av elev för att vara med i studien: Vad är viktig historia?
Mellanstadieelevers resonemang om signifikans i historieämnet.

Jag som elev har fått information om varför den här forskningsstudien görs, hur material kommer att samlas in, användas, förvaras och hur man sedan kan läsa om den.

Jag som elev förstår att jag är med frivilligt och att jag när som helst kan säga till att jag inte vill vara med. Jag behöver inte berätta varför jag inte vill vara med.

Sätt ett kryss i den ruta som gäller för dig

☐

Jag vill vara med i studien.

☐

Jag vill inte vara med i studien.

Jag heter: _____

Ort/Datum/År
Elevens namnunderskrift

Ort/Datum/År	Ort/Datum/År
Forskarens underskrift	Handledarens underskrift:
Namnförtydligande:	Namnförtydligande:

Previous publications:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. KARL-GUSTAF STUKÁT *Läskolans inverkan på barns utveckling*. Stockholm 1966
2. URBAN DAHLÖF *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm 1967
3. ERIK WALLIN *Spelling, Factorial and experimental studies*. Stockholm 1967
4. BENGT-ERIK ANDERSSON *Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg*. Stockholm 1969
5. FERENCE MARTON *Structural dynamics of learning*. Stockholm 1970
6. ALLAN SVENSSON *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Stockholm 1971
7. GUNNI KÄRRBY *Child rearing and the development of moral structure*. Stockholm 1971

Editors: Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. ULF P. LUNDGREN *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm 1972
9. LENNART LEVIN *Comparative studies in foreign-language teaching*. Stockholm 1972
10. RODNEY ÅSBERG *Primary education and national development*. Stockholm 1973
11. BJÖRN SANDGREN *Kreativ utveckling*. Stockholm 1974
12. CHRISTER BRUSLING *Microteaching - A concept in development*. Stockholm 1974
13. KJELL RUBENSON *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Göteborg 1975
14. ROGER SÄLJÖ *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg 1975
15. LARS OWE DAHLGREN *Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance*. Göteborg 1975
16. MARIE MÅNSSON *Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning*. Lund 1975
17. JAN-ERIC GUSTAFSSON *Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions*. Göteborg 1976
18. MATS EKHOLM *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Göteborg 1976

19. LENNART SVENSSON *Study skill and learning*. Göteborg 1976

20. BJÖRN ANDERSSON *Science teaching and the development of thinking*. Göteborg 1976

21. JAN-ERIK PERNEMAN *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg 1977

Editors: Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. INGA WERNERSSON *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg 1977
23. BERT AGGESTEDT & ULLA TEBELIUS *Barns upplevelser av idrott*. Göteborg 1977
24. ANDERS FRANSSON *Att rädas prov och att vilja veta*. Göteborg 1978
25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm*. Göteborg 1978
26. GUNILLA SVINGBY *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg 1978
27. INGA ANDERSSON *Tankestilar och hemmiljö*. Göteborg 1979
28. GUNNAR STANGVIK *Self-concept and school segregation*. Göteborg 1979
29. MARGARETA KRISTIANSSON *Matematikenskaper Lgr 62, Lgr 69*. Göteborg 1979
30. BRITT JOHANSSON *Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning*. Göteborg 1979
31. GÖRAN PATRIKSSON *Socialisation och involvering i idrott*. Göteborg 1979
32. PETER GILL *Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents*. Göteborg 1979
33. TAGE LJUNGBLAD *Förskola - grundskola i samverkan. Försättningar och hinder*. Göteborg 1980
34. BERNER LINDSTRÖM *Forms of representation, content and learning*. Göteborg 1980
35. CLAES-GÖRAN WENESTAM *Qualitative differences in retention*. Göteborg 1980
36. BRITT JOHANSSON *Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk*. Göteborg 1981
37. LEIF LYBECK *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse*. Göteborg 1981
38. BJÖRN HASSELGREN *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg 1981

39. LENNART NILSSON *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsandets uppbörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning*. Göteborg 1981
40. GUDRUN BALKE-AURELL *Changes in ability as related to educational and occupational experience*. Göteborg 1982
41. ROGER SÄLJÖ *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text*. Göteborg 1982
42. ULLA MARKLUND *Droger och påverkan. Elevanalys som utgångspunkt för drogundervisning*. Göteborg 1983
43. SVEN SETTERLIND *Avslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier*. Göteborg 1983
44. EGIL ANDERSSON & MARIA LAWENIUS *Lärares uppfattning av undervisning*. Göteborg 1983
45. JAN THEMAN *Uppfattningar av politisk makt*. Göteborg 1983
46. INGRID PRAMLING *The child's conception of learning*. Göteborg 1983
47. PER OLOF THÅNG *Vuxenlärares förhållningsätt till deltagarerbefter. En studie inom AMU*. Göteborg 1984
48. INGE JOHANSSON *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete*. Göteborg 1984
49. GUNILLA SVANBERG *Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys*. Göteborg 1984
50. SVEN-ERIC REUTERBERG *Studiemedel och rekrytering till högskolan*. Göteborg 1984
51. GÖSTA DAHLGREN & LARS-ERIK OLSSON *Läsning i barnperspektiv*. Göteborg 1985
52. CHRISTINA KÄRRQVIST *Kunskapsutveckling genom experimentcentrerade dialoger i ellära*. Göteborg 1985
53. CLAES ALEXANDERSSON *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande*. Göteborg 1985
54. LILLEMOR JERNQVIST *Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education*. Göteborg 1985
55. SOLVEIG HÄGGLUND *Sex-typing and development in an ecological perspective*. Göteborg 1986
56. INGRID CARLGREN *Lokalt utvecklingsarbete*. Göteborg 1986
57. LARSSON, ALEXANDERSSON, HELMSTAD & THÅNG *Arbetsupplevelse och utbildningsyn hos icke facklära*. Göteborg 1986
58. ELVI WALLDAL *Studier vid gymnasieskolans vårdlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning*. Göteborg 1986
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát
59. EIE ERICSSON *Foreign language teaching from the point of view of certain student activities*. Göteborg 1986
60. JAN HOLMER *Högre utbildning för lågutbildade i industrin*. Göteborg 1987
61. ANDERS HILL & TULLIE RABE *Psykiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola*. Göteborg 1987
62. DAGMAR NEUMAN *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach*. Göteborg 1987
63. TOMAS KROKSMARK *Fenomenografisk didaktik*. Göteborg 1987
64. ROLF LANDER *Utvärderingsforskning - till vilken nytta?* Göteborg 1987
65. TORGNY OTTOSSON *Map-reading and wayfinding*. Göteborg 1987
66. MAC MURRAY *Utbildningsexpansion, jämlikhet och arvlänkning*. Göteborg 1988
67. ALBERTO NAGLE CAJES *Studievalet ur den väljandes perspektiv*. Göteborg 1988
68. GÖRAN LASSBO *Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingssekologisk studie av socialisation i olika familjetyper*. Göteborg 1988
69. LENA RENSTRÖM *Conceptions of matter. A phenomenographic approach*. Göteborg 1988
70. INGRID PRAMLING *Att lära barn lära*. Göteborg 1988
71. LARS FREDHOLM *Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation*. Göteborg 1988
72. OLOF F. LUNDQUIST *Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall*. Göteborg 1989
73. BO DAHLIN *Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor*. Göteborg 1989
74. SUSANNE BJÖRKDAHL ORDELL *Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv*. Göteborg 1990
75. EVA BJÖRCK-ÅKESSON *Measuring Sensation Seeking*. Göteborg 1990
76. ULLA-BRITT BLADINI *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter*. Göteborg 1990

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högskoleelevers lärarkontakter.* Göteborg 1991

78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991

Editors: Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991

80. ULLA AXNER *Visuella perceptionsvårigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991

81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991

82. CLAES ANNERSTEDT *Idrottslära och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991

83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991

84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992

85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992

86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i förskollärarytbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992

87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande.* Göteborg 1992

88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992

89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992

90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsehinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992

91. KARIN DAHLBERG *Helbetsyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen.* 1992

92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993

93. KJELL HÄRENSSTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.

94. INGRID PRAMLING *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.

95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att våga vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningssätt till astma/ allergi.* Göteborg 1994

96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994

97. GUN UNENGE *Pappor i föräldraoperativa daghem. En deskriptiv studie av pappors medverkan.* Göteborg 1994

98. BJÖRN SJÖSTRÖM *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role.* Göteborg 1995

99. MAJ ARVIDSSON *Lärares orsaks- och åtgärds tankar om elever med svårigheter.* Göteborg 1995

100. DENNIS BEACH *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform.* Göteborg 1995.

101. WOLMAR CHRISTENSSON *Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag.* Göteborg 1995

102. SONJA KIHLSSTRÖM *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995

103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfärande. Ettäringars möte med förskolans värld.* Göteborg 1996

104. GÖRAN FOLKESTAD *Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age.* Göteborg 1996

105. EVA EKEBLAD *Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic.* Göteborg 1996

106. HELGE STRÖMDAHL *On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment.* Göteborg 1996

107. MARGARETA HAMMARSTRÖM *Vad för inte högstskola? En longitudinell studie av olika faktors betydelse för studiebegärade ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996

108. BJÖRN MÅRDÉN *Rektorers tänkande. En kritisk betraktelse av skollärdaskap.* Göteborg 1996

109. GLORIA DALL'ALBA & BJÖRN HASSELGREN (EDS) *Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology?* Göteborg 1996

110. ELISABETH HESSLEFORS ARKTOFT *I ord och handling. Innebörder av "att anknäta till elevers erfarenheter", uttryckta av lärare.* Göteborg 1996

111. BARBRO STRÖMBERG *Professionellt förhållningssätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997

112. HARRIET AXELSSON *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning.* Göteborg 1997

113. ANN AHLBERG *Children's ways of handling and experiencing numbers*. Göteborg 1997
114. HUGO WIKSTRÖM *Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande*. Göteborg 1997
115. DORIS AXELSEN *Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students*. Göteborg 1997.
116. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik*. Göteborg 1997
117. OWE STRÅHLMAN *Elitidrott, karriär och avslutning*. Göteborg 1997
118. AINA TULLBERG *Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry*. Göteborg 1997.
119. DENNIS BEACH *Symbolic Control and Power Relay Learning in Higher Professional Education*. Göteborg 1997
120. HANS-ÅKE SCHERP *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg 1998
121. STAFFAN STUKÅT *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg 1998
122. BIRGIT LENDAHLS ROSENDAHL *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg 1998
123. ANN AHLBERG *Meeting Mathematics. Educational studies with young children*. Göteborg 1998
124. MONICA ROSÉN *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Göteborg 1998.
125. HANS BIRNIK *Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg 1998
126. MARGRETH HILL *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg 1998
127. LISBETH ÅBERG-BENGTSSON *Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts*. Göteborg 1998
128. MELVIN FEFFER *The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development*. Göteborg 1999
129. ULLA RUNESSON *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg 1999
130. SILWA CLAESSION *"Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg 1999
131. MONICA HANSEN *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg 1999
132. JAN THELIANDER *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv*. Göteborg 1999
133. TOMAS SAAR *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande*. Göteborg 1999
134. GLEN HELMSTAD *Understandings of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. Göteborg 1999
135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkemedvetenhet och ordinlärning. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefälsövning i svenska som andraspråk*. Göteborg 1999
136. ALYSON MCGEE *Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices*. Göteborg 1999
137. EVA GANNERUD *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg 1999
138. TELLERVO KOPARE *Att rida stormen ut. Förlösningssberättelser i Finnmark och Sápmi*. Göteborg 1999
139. MAJA SÖDERBÄCK *Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care*. Göteborg 1999
140. AIRI ROVIO - JOHANSSON *Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education*. Göteborg 1999
141. EVA JOHANSSON *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg 1999
142. KENNERT ORLENIUS *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg 1999.
143. BJÖRN MÅRDÉN *De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion*. Göteborg 1999
144. MARGARETA CARLÉN *Kunskapslyft eller avhyllarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete*. Göteborg 1999
145. MARIA NYSTRÖM *Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro*. Göteborg 1999
146. ANN-KATRIN JAKOBSSON *Motivation och inlärning ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborg 2000
147. JOANNA GIOTA *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg 2000
148. BERIT CARLSTEDT *Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement*. Göteborg 2000
149. MONICA REICHENBERG *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Göteborg 2000

150. HELENA ÅBERG *Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies.* Göteborg 2000
151. BJÖRN SJÖSTRÖM & BRITT JOHANSSON *Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkares perspektiv.* Göteborg 2000
152. AGNETA NILSSON *Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie.* Göteborg 2001
153. ULLA LÖFSTEDT *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande.* Göteborg 2001
154. JÖRGEN DIMENÄS *Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning.* Göteborg 2001
155. BRITT MARIE APELGREN *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden.* Göteborg 2001
156. CHRISTINA CLIFFORDSON *Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects.* Göteborg 2001
157. INGER BERGGREN *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet.* Göteborg 2001
158. CARINA FURÅKER *Syning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring.* Göteborg 2001
159. INGER BERNDTSSON *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet.* Göteborg 2001
160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001
161. JAN BAHLENBERG *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstp pedagogiska gärning.* Göteborg 2001
162. FRANK BACH *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik.* Göteborg 2001
163. PIA WILLIAMS *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Göteborg 2001
164. VIGDIS GRANUM *Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon.* Göteborg 2001
165. MARIT ALVESTAD *Den komplekse planlegginga. Forskolelärarar om pedagogisk planlegging og praksis.* Göteborg 2001
166. GIRMA BERHANU *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel.* Göteborg 2001.
167. OLLE ESKILSSON *En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar.* Göteborg 2001
168. JONAS EMANUELSSON *En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap.* Göteborg 2001
169. BIRGITTA GEDDA *Den offentliga belysningen. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkehälsöarbetet.* Göteborg 2001
170. FEBE FRIBERG *Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en värddidaktik på livsvärldsgrund.* Göteborg 2001
171. MADELEINE BERGH *Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning.* Göteborg 2002
172. HENRIK ERIKSSON *Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetsskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning.* Göteborg 2002
173. SOLVEIG LUNDGREN *I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning.* Göteborg 2002
174. BIRGITTA DAVIDSSON *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* Göteborg 2002
175. KARI SØNDENÅ *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk forskulelærarutdanning.* Göteborg 2002
176. CHRISTINE BENTLEY *The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption.* Göteborg 2002
177. ÅSA MÄKITALO *Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance.* Göteborg 2002
178. MARITA LINDAHL *VÅRDA – VÅGLEDA – LÅRA. Effekstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön.* Göteborg 2002
179. CHRISTINA BERG *Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast.* Göteborg 2002
180. MARGARETA ASP *Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund.* Göteborg 2002
181. FERENC MARTON & PAUL MORRIS (EDS) *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning.* Göteborg 2002
182. ROLAND SEVERIN *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring.* Göteborg 2002

Editors: Björn Andersson, Jan Holmer and
Ingrid Pramling Samuelsson

183. MARLÉNE JOHANSSON *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap.* Göteborg 2002

184. INGRID SANDEROTH *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y*. Göteborg 2002
185. INGA-LILL JAKOBSSON *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg 2002
186. EVA-CARIN LINDGREN *Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study*. Göteborg 2002
187. HANS RYSTEDT *Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions*. Göteborg 2002
188. MARGARETA EKBORG *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grundskolläroprogrammet utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap*. Göteborg 2002
189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas lekvärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Göteborg 2002
190. GUNLÖG BREDÄNGE *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svenska skolor*. Göteborg 2003
191. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*. Göteborg 2003
192. KERSTIN NILSSON *MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur vårdnadschefers ledarskap konstrueras*. Göteborg 2003
193. YANG YANG *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison*. Göteborg 2003
194. KNUT VOLDEN *Mediekunskap som mediekritik*. Göteborg 2003.
195. LOTTA LAGER-NYQVIST *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap*. Göteborg 2003
196. BRITT LINDAHL *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg 2003
197. ANN ZETTERQVIST *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med no/ biologilärare*. Göteborg 2003
198. ELSIE ANDERBERG *Språkanvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt*. Göteborg 2003.
199. JAN GUSTAFSSON *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg 2003.
200. EVELYN HERMANSSON *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring*. Göteborg 2003
201. KERSTIN VON BRÖMSEN *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg 2003
202. MARIANNE LINDBLAD FRIDH *Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården*. Göteborg 2003
203. BARBRO CARLI *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Göteborg 2003
204. ELISABETH DAHLBORG-LYCKHAGE *"Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar*. Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbrygga perspektiv. En studie av beboresbedömningsamtal inom äldreinriktat socialt arbete*. Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Synvänder. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfara situationers mening under utbildningspraktik*. Göteborg 2004
207. JONAS IVARSSON *Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing*. Göteborg 2004
208. MADELEINE LÖWING *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Göteborg 2004
209. PIJA EKSTRÖM *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg 2004
210. CARIN ROOS *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Göteborg 2004
211. JONAS LINDEROTH *Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg 2004
212. ANITA WALLIN *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution*. Göteborg 2004
213. EVA HJÖRNE *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg 2004
214. MARIE BLIDING *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg 2004
215. LARS-ERIK JONSSON *Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training*. Göteborg 2004
216. MIA KARLSSON *An IT's Teacher Team as a Community of Practice*. Göteborg 2004
217. SILWA CLAESON *Lärares levda kunskap*. Göteborg 2004
218. GUN-BRITT WÄRVIK *Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet*. Göteborg 2004

219. KARIN LUMSDEN WASS *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse*. Göteborg 2004
220. LENA DAHL *Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning*. Göteborg 2004
221. ULRIC BJÖRCK *Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice*. Göteborg 2004
222. ANNEKA KNUTSSON *"To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia*. Göteborg 2004
223. MARIANNE DOVEMARK *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring*. Göteborg 2004
224. BJÖRN HAGLUND *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan*. Göteborg 2004
225. ANN-CHARLOTTE MÅRDSJÖ *Lärarens skiftande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning*. Göteborg 2005
226. INGRID GRUNDÉN *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada*. Göteborg 2005
227. KARIN GUSTAFSSON & ELISABETH MELLGREN *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person*. Göteborg 2005
228. GUNNAR NILSSON *Att äga π. Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer*. Göteborg 2005.
229. BENGT LINDGREN *Bild, visualitet och retande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning*. Göteborg 2005
230. PETRA ANGERVALL *Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet*. Göteborg 2005
231. LENNART MAGNUSSON *Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT*. Göteborg 2005
232. MONICA REICHENBERG *Gymnasieelever samtalat kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare*. Göteborg 2005
233. ULRICA WOLFF *Characteristics and varieties of poor readers*. Göteborg 2005
234. CECILIA NIELSEN *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsnärigheter och strävan att övervinna dem*. Göteborg 2005.
235. BERITH HEDBERG *Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence*. Göteborg 2005
236. MONICA ROSÉN, EVA MYRBERG & JAN-ERIC GUSTAFSSON *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study*. Göteborg 2005
237. INGRID HENNING LOEB *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor*. Göteborg 2006.
238. NIKLAS PRAMLING *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent*. Göteborg 2006
239. KONSTANTIN KOUGIOUMITZIS *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland*. Göteborg 2006
240. STEN BÅTH *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag*. Göteborg 2006.
241. EVA MYRBERG *Fristående skolor i Sverige – Effekter på 9-10-åriga elevers läsförståelse*. Göteborg 2006
242. MARY-ANNE HOLFVE-SABEL *Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6*. Göteborg 2006
243. CAROLINE BERGGREN *Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives*. Göteborg 2006
244. CRISTINA THORNEILL & CARL OLIVESTAM *Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena*. Göteborg 2006
245. ARVID TREEKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets faktiska potentialer*. Göteborg 2006
246. EVA GANNERUD & KARIN RÖNNERMAN *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv*. Göteborg 2006
247. JOHANNES LUNNEBLAD *Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område*. Göteborg 2006
248. LISA ASP-ONSJÖ *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. Göteborg 2006
249. EVA JOHANSSON & INGRID PRAMLING SAMUELSSON *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola*. Göteborg 2006
250. INGER BJÖRNELOO *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning*. Göteborg 2006
251. EVA JOHANSSON *Etiska överenskomelser i förskolebarns världar*. Göteborg 2006
252. MONICA PETERSSON *Att genusrapport på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv*. Göteborg 2007
253. INGELA OLSSON *Handlingskompetens eller inlärad hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare*. Göteborg 2007

254. HELENA PEDERSEN *The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education.* Göteborg 2007

255. ELIN ERIKSEN ØDEGAARD *Meningskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.* Göteborg 2007

256. ANNA KLERFELT *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.* Göteborg 2007

257. PETER ERLANDSON *Docile bodies and imaginary minds: on Schön's reflection-in-action.* Göteborg 2007

258. SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium.* Göteborg 2007

259. INGELA ANDREASSON *Elerplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation.* Göteborg 2007

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam and Ingrid Pramling Samuelsson

260. ANN-SOFIE HOLM *Relationer i skolan. En studie av feminiteter och maskiniteter i år 9.* Göteborg 2008

261. LARS-ERIK NILSSON *But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change.* Göteborg 2008

262. JOHAN HÄGGSTRÖM *Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn?* Göteborg 2008

263. GUNILLA GRANATH *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplineringsmetoder.* Göteborg 2008

264. KARIN GRAHN *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna-utbildningen.* Göteborg 2008.

265. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research.* Göteborg 2008

266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarier.* Göteborg 2008

267. ANITA MATTSSON *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande.* Göteborg 2008

268. ANETTE EMILSON *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.* Göteborg 2008

269. ALLI KLAPP LEKHOLM *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics.* Göteborg 2008

270. ELISABETH BJÖRKLUND *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Göteborg 2008

271. EVA NYBERG *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscyklar - en fallstudie i årskurs 5.* Göteborg 2008

272. CANCELLED

273. ANITA NORLUND *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Göteborg 2009

274. AGNETA SIMEONSDOTTER SVENSSON *Den pedagogiska samlingen i förskoleklassen. Barns olika sätt att erbjuda och hantera svårigheter.* Göteborg 2009

275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärarutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie.* Göteborg 2009

276. MARIA HJALMARSSON *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar.* Göteborg 2009.

277. ANNE DRAGEMARK OSCARSON *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level.* Göteborg 2009

278. ANNIKA LANTZ-ANDERSSON *Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action.* Göteborg 2009

279. RAUNI KARLSSON *Demokratiska värden i förskolebarns vardag.* Göteborg 2009

280. ELISABETH FRANK *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers bambahgrund.* Göteborg 2009

281. MONICA JOHANSSON *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande.* Göteborg 2009

282. MONA NILSEN *Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based in-service training.* Göteborg 2009

283. INGA WERNERSSON (RED) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg 2009

284. SONJA SHERIDAN, INGRID PRAMLING SAMUELSSON & EVA JOHANSSON (RED) *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg 2009

285. MARIE HJALMARSSON *Loyalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt bemötande.* Göteborg 2009.

286. ANETTE OLIN *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse.* Göteborg 2009

287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan.* Göteborg 2009

288. CLAS OLANDER *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students' talk and writing as an arena for sense-making.* Göteborg 2010

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Ingrid Pramling Samuelsson

289. PETER HASSELSKOG *Slöjdlärares förhållningsätt i undervisningen.* Göteborg 2010

290. HILLEVI PRELL *Promoting dietary change. Intervening in school and recognizing health messages in commercials.* Göteborg 2010

291. DAVOUD MASOUMI *Quality Within E-learning in a Cultural Context. The case of Iran.* Göteborg 2010

292. YLVA ODENBRING *Kramar, kategoriseringar och hjälpföräkrar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolor ett.* Göteborg 2010

293. ANGELIKA KULLBERG *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics.* Göteborg 2010

294. TORGEIR ALVESTAD *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktörer i produktive forhandlinger.* Göteborg 2010

295. SYLVI VIGMO *New spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English.* Göteborg 2010

296. CAROLINE RUNESDOTTER *I otakt med tiden? Folkehøgskolorna i ett föränderligt fält.* Göteborg 2010

297. BIRGITTA KULLBERG *En etnografisk studie i en thailändsk grundskola på en ö i södra Thailand. I sökandet efter en framtid då nuet har nog av sitt.* Göteborg 2010

298. GUSTAV LYMER *The work of critique in architectural education.* Göteborg 2010

299. ANETTE HELLMAN *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola.* Göteborg 2010

300. ANNIKA BERGVIKEN-RENSFELDT *Opening higher education. Discursive transformations of distance and higher education government.* Göteborg 2010

301. GETAHUN YACOB ABRAHAM *Education for Democracy? Life Orientation: Lessons on Leadership Qualities and Voting in South African Comprehensive Schools.* Göteborg 2010

302. LENA SJÖBERG *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter.* Göteborg 2011

303. ANNA POST *Nordic stakeholders and sustainable catering.* Göteborg 2011

304. CECILIA KILHAMN *Making Sense of Negative Numbers.* Göteborg 2011

305. ALLAN SVENSSON (RED) *Utvärdering Genom Uppföljning. Longitudinell individforskning under ett halvsekel.* Göteborg 2011

306. NADJA CARLSSON *I kamp med skriftspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv.* Göteborg 2011

307. AUD TORILL MELAND *Ansvar for egen læring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole.* Göteborg 2011

308. EVA NYBERG *Folkebildning för demokrati. Colombianska kvinnors perspektiv på kunskap som förändringskraft.* Göteborg 2011

309. SUSANNE THULIN *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan.* Göteborg 2011

310. LENA FRIDLUND *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass.* Göteborg 2011

311. TARJA ALATALO *Skeicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärares möjligheter och hinder.* Göteborg 2011

312. LISE-LOTTE BJERVÅS *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys.* Göteborg 2011

313. ÅSE HANSSON *Ansvar för matematiklärande. Effekter av undervisningsansvar i det flerspråkiga klassrummet.* Göteborg 2011

314. MARIA REIS *Att ordna, från ordning till ordning. Yngre förskolebarns matematiserande.* Göteborg 2011

315. BENIAMIN KNUTSSON *Curriculum in the Era of Global Development – Historical Legacies and Contemporary Approaches.* Göteborg 2011

316. EVA WEST *Undervisning och lärande i naturvetenskap. Elevers lärande i relation till en forskningsbaserad undervisning om ljud, hörsel och hälsa.* Göteborg 2011

317. SIGNILD RISENFORS *Gymnasieungdomars livstolkande.* Göteborg 2011

318. EVA JOHANSSON & DONNA BERTHEISEN (Ed.) *Spaces for Solidarity and Individualism in Educational Contexts.* Göteborg 2012

319. ALASTAIR HENRY *L3 Motivation.* Göteborg 2012

320. ANN PARINDER *Ungdomars matral – erfarenheter, visioner och miljöargument i eget hushåll.* Göteborg 2012

321. ANNE KULTTI *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande.* Göteborg 2012

322. BO-LENNART EKSTRÖM *Kontroversen om D.A.M.P. En kontroversstudie av vetenskapligt gränsarbete och översättning mellan olika kunskapsparadigm.* Göteborg 2012
323. MUN LING LO *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning.* Göteborg 2012
324. ULLA ANDRÉN *Self-awareness and self-knowledge in professions. Something we are or a skill we learn.* Göteborg 2012
325. KERSTIN SIGNERT *Variation och invariants i Maria Montessoris sinnestränande materiel.* Göteborg 2012
326. INGEMAR GERRBO *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken.* Göteborg 2012
327. PATRIK LILJA *Contextualizing inquiry. Negotiations of tasks, tools and actions in an upper secondary classroom.* Göteborg 2012
328. STEFAN JOHANSSON *On the Validity of Reading Assessments: Relationships Between Teacher Judgements, External Tests and Pupil Self-assessments.* Göteborg 2013
329. STEFAN PETTERSSON *Nutrition in Olympic Combat Sports. Elite athletes' dietary intake, hydration status and experiences of weight regulation.* Göteborg 2013
330. LINDA BRADLEY *Language learning and technology – student activities in web-based environments.* Göteborg 2013
331. KALLE JONASSON *Sport Has Never Been Modern.* Göteborg 2013
332. MONICA HARALDSSON STRÄNG *Yngre elevers lärande om natur. En studie av kommunikation om modeller i institutionella kontexter.* Göteborg 2013
333. ANN VALENTIN KVIST *Immigrant Groups and Cognitive Tests – Validity Issues in Relation to Vocational Training.* Göteborg 2013
334. ULRICA BENNERSTEDT *Knowledge at play. Studies of games as members' matters.* Göteborg 2013
335. EVA ÄRLEMALM-HAGSÉR *Engagerade i världens bästa? Lärande för hållbarhet i förskolan.* Göteborg 2013
336. ANNA-KARIN WYNDHAMN *Tänka fritt, tänka rätt. En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning.* Göteborg 2013
337. LENA TYRÉN *"Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill." En studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken.* Göteborg 2013
338. ANNIKA LILJA *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elever.* Göteborg 2013
339. MAGNUS LEVINSSON *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter.* Göteborg 2013
340. ANNELI SCHWARTZ *Pedagogik, plats och prestationer. En etnografisk studie om en skola i förorten.* Göteborg 2013
341. ELISABET ÖHRN och LISBETH LUNDAHL (red) *Kön och karriär i akademien. En studie inom det utbildningsvetenskapliga fältet.* Göteborg 2013
342. RICHARD BALDWIN *Changing practice by reform. The recontextualisation of the Bologna process in teacher education.* Göteborg 2013
343. AGNETA JONSSON *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan. Barns perspektiv och nuets didaktik.* Göteborg 2013
344. MARIA MAGNUSSON *Skylta med kunskap. En studie av hur barn urskiffer grafiska symboler i hem och förskola.* Göteborg 2013
345. ANNA-LENA LILLIESTAM *Aktör och struktur i historieundervisning. Om utveckling av elevers historiska resonering.* Göteborg 2013
346. KRISTOFFER LARSSON *Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap. En fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9.* Göteborg 2013
347. INGA WERNERSSON och INGEMAR GERRBO (red) *Differentieringens janusansikte. En antologi från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet.* Göteborg 2013
348. LILL LANGELOTZ *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik.* Göteborg 2014
349. STEINGERDUR OLAFSDOTTIR *Television and food in the lives of young children.* Göteborg 2014
350. ANNA-CARIN RAMSTEN *Kunskaper som byggde folkhemmet. En fallstudie av förutsättningar för lärande vid teknikskejften inom processindustrin.* Göteborg 2014
351. ANNA-CARIN BREDMAR *Lärares arbetsglädje. Betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet.* Göteborg 2014
352. ZAHRA BAYATI *"den Andre" i lärarutbildningen. En studie om den rasifierade svenska studentens villkor i globaliserings tid.* Göteborg 2014
353. ANDERS EKLÖF *Project work, independence and critical thinking.* Göteborg 2014
354. EVA WENNÄS BRANTE *Möte med multimodalt material. Vilken roll spelar dyslexi för uppfattandet av text och bild?* Göteborg 2014
355. MAGNUS FERRY *Idrottsprofilerad utbildning – i spåren av en avreglerad skola.* Göteborg 2014

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Pia Williams

- 356 CECILIA THORSEN *Dimensionality and Predictive validity of school grades: The relative influence of cognitive and socialbehavioral aspects.* Göteborg 2014
- 357 ANN-MARIE ERIKSSON *Formulating knowledge. Engaging with issues of sustainable development through academic writing in engineering education.* Göteborg 2014
- 358 PÅR RYLANDER *Tränares makt över spelare i lagidrotter: Sett ur French och Ravens maktbasteori.* Göteborg 2014
- 359 PERNILLA ANDERSSON VARGA *Skrivundervisning i gymnasieskolan. Svenskämnets roll i den sociala reproduktionen.* Göteborg 2014
- 360 GUNNAR HYLTEGREN *Vaghet och vanmakt - 20 år med kunskapskrav i den svenska skolan.* Göteborg 2014
- 361 MARIE HEDBERG *Idrotten sätter agendan. En studie av Riksidrottsgymnasietränares handlande utifrån sitt dubbla uppdrag.* Göteborg 2014
- 362 KARI-ANNE JØRGENSEN *What is going on out there? - What does it mean for children's experiences when the kindergarten is moving their everyday activities into the nature - landscapes and its places?* Göteborg 2014
- 363 ELISABET ÖHRN och ANN-SOFIE HOLM (red) *Att lyckas i skolan. Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker.* Göteborg 2014
- 364 ILONA RINNE *Pedagogisk takt i betygssamtal. En fenomenologisk hermeneutisk studie av gymnasielärares och elevers förståelse av betyg.* Göteborg 2014
- 365 MIRANDA ROCKSÉN *Reasoning in a Science Classroom.* Göteborg 2015
- 366 ANN-CHARLOTTE BIVALL *Helpdesking: Knowing and learning in IT support practices.* Göteborg 2015
- 367 BIRGITTA BERNE *Naturvetenskap möter etik. En klassrumsstudie av elevers diskussioner om samhällsfrågor relaterade till bioteknik.* Göteborg 2015
- 368 AIRI BIGSTEN *Fostran i förskolan.* Göteborg 2015
- 369 MARITA CRONQVIST *Yrkesetik i lärarutbildning - en balanskonst.* Göteborg 2015
- 370 MARITA LUNDSTRÖM *Förskolebarns strävanden att kommunicera matematik.* Göteborg 2015
- 371 KRISTINA LANÄ *Makt, kön och diskurser. En etnografisk studie om elevers aktörsskap och positioneringar i undervisningen.* Göteborg 2015
- 372 MONICA NYVALLER *Pedagogisk utveckling genom kollegial granskning: Fallet Lärande Besök utifrån aktör-nätverksteori.* Göteborg 2015
- 373 GLENN ØVREVIK KJERLAND *Å lære å underrise i kroppsøving. Design for utvikling av teori basert undervisning og kritisk refleksjon i kroppsøvingslærerutdanningen.* Göteborg 2015
- 374 CATARINA ECONOMOU *"I svenska två vågar jag prata mer och så". En didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk.* Göteborg 2015
- 375 ANDREAS OTTEMO *Kön, kropp, begär och teknik: Passion och instrumentalitet på två tekniska högskoleprogram.* Göteborg 2015
- 376 SHRUTI TANEJA JOHANSSON *Autism-in-context. An investigation of schooling of children with a diagnosis of autism in urban India.* Göteborg 2015
- 377 JAANA NEHEZ *Rectorers praktiker i möte med utvecklingsarbete. Möjligheter och hinder för planerad förändring.* Göteborg 2015
- 378 OSA LUNDBERG *Mind the Gap – Ethnography about cultural reproduction of difference and disadvantage in urban education.* Göteborg 2015
- 379 KARIN LAGER *I spänningsfältet mellan kontroll och utveckling. En polystudie av systematiskt kvalitetsarbete i kommunen, förskolan och fritidsbarnet.* Göteborg 2015
- 380 MIKAELA ÅBERG *Doing Project Work. The Interactional Organization of Tasks, Resources, and Instructions.* Göteborg 2015
- 381 ANN-LOUISE LJUNGBLAD *Takt och hållning - en relationell studie om det oberäkneliga i matematikundervisningen.* Göteborg 2016
- 382 LINN HÄMAN *Extrem jakt på hälsa. En explorativ studie om ortorexia nervosa.* Göteborg 2016
- 383 EVA OLSSON *On the impact of extramural English and CLIL on productive vocabulary.* Göteborg 2016
- 384 JENNIE SIVENBRING *I den betraktades ögon. Ungdomar om bedömning i skolan.* Göteborg 2016
- 385 PERNILLA LAGERLÖF *Musical play. Children interacting with and around music technology.* Göteborg 2016
- 386 SUSANNE MECKBACH *Mästarcoacherna. Att bli, vara och utvecklas som tränare inom svensk elitfotboll.* Göteborg 2016
- 387 LISBETH GYLLANDER TORKILDSEN *Bedömning som gemensam angelägenhet – enkelt i retoriken, svårare i praktiken. Elevers och lärares förståelse och erfarenheter.* Göteborg 2016
- 388 cancelled
- 389 PERNILLA HEDSTRÖM *Hälsocoach i skolan. En utvärderande fallstudie av en hälsofrämjande intervention.* Göteborg 2016

Editors: Åke Ingerman, Pia Williams and
Elisabet Öhrn

390 JONNA LARSSON *När fysik blir lärområde i förskolan*. Göteborg 2016

391 EVA M JOHANSSON *Det motsägelsefulla bedömningsuppdraget. En etnografisk studie om bedömning i förskolekontext*. Göteborg 2016

392 MADELEINE LÖWING *Diamant – diagnoser i matematik. Ett kartläggningsmaterial baserat på didaktisk ämnesanalys*. Göteborg 2016

393 JAN BLOMGREN *Den svårfångade motivationen: elever i en digitaliserad lärmiljö*. Göteborg 2016

394 DAVID CARLSSON *Vad är religionslärares kunskap? En diskursanalys av trepartssamtal i lärarutbildningen*. Göteborg 2017

395 EMMA EDSTRAND *Learning to reason in environmental education: Digital tools, access points to knowledge and science literacy*. Göteborg 2017

396 KATHARINA DAHLBÄCK *Svenskämnets estetiska dimensioner - - i klassrum, kursplaner och lärares uppfattningar*. Göteborg 2017

397 K GABRIELLA THORELL *Framåt marsch! – Ridlärarollen från dåtid till samtid med perspektiv på framtid*. Göteborg 2017

398 RIMMA NYMAN *Interest and Engagement: Perspectives on Mathematics in the Classroom*. Göteborg 2017

399 ANNIKA HELLMAN *Visuella möjlighetsrum. Gymnasieelevers subjektsskapande i bild och medieundervisning*. Göteborg 2017

400 OLA STRANDLER *Performativa lärarpraktiker*. Göteborg 2017

401 AIMEE HALEY *Geographical Mobility of the Tertiary Educated – Perspectives from Education and Social Space*. Göteborg 2017

402 MALIN SVENSSON *Hoppet om en framtidsplats. Asylsökande barn i den svenska skolan*. Göteborg 2017

403 CATARINA ANDISHMAND *Fritidshem eller servicehem? En etnografisk studie av fritidshem i tre socioekonomiskt skilda områden*. Göteborg 2017

404 MONICA VIKNER STAFBERG *Om lärarblivande. En livsvärldsfenomenologisk studie av bildningsgångar in i läraryrket*. Göteborg 2017

405 ANGELICA SIMONSSON *Sexualitet i klassrummet. Språkundervisning, elevsubjektivitet och heteronormativitet*. Göteborg 2017

406 ELIAS JOHANNESSON *The Dynamic Development of Cognitive and Socioemotional Traits and Their Effects on School Grades and Risk of Unemployment*. Göteborg 2017

407 EVA BORGFELDT *"Det kan vara svårt att förklara på rader". Perspektiv på analys och bedömning av multimodal textproduktion i årskurs 3*. Göteborg 2017

408 GÉRALDINE FAUVILLE *Digital technologies as support for learning about the marine environment. Steps toward ocean literacy*. Göteborg 2018

409 CHARLOTT SELMBERG *Training to become a master mariner in a simulator-based environment: The instructors' contributions to professional learning*. Göteborg 2018

410 TUULA MAUNULA *Students' and Teachers' Jointly Constituted Learning Opportunities. The Case of Linear Equations*. Göteborg 2018

411 EMMALEE GISSLEVIK *Education for Sustainable Food Consumption in Home and Consumer Studies*. Göteborg 2018

412 FREDRIK ZIMMERMAN *Det tillåtande och det begränsande. En studie om pojkares syn på studier och ungdomars normer kring maskulinitet*. Göteborg 2018

413 CHRISTER MATTSSON *Extremisten i klassrummet. Perspektiv på skolans förväntade ansvar att förhindra framtida terrorism*. Göteborg 2018

414 HELENA WALLSTRÖM *Gymnasielärares mentorshandlingar. En verksamhetsteoretisk studie om lärararbete i förändring*. Göteborg 2018

415 LENA ECKERHOLM *Lärarperspektiv på läsförståelse. En intervjustudie om undervisning i årskurs 4-6*. Göteborg 2018

416 CHRISTOPHER HOLMBERG *Food, body weight, and health among adolescents in the digital age: An explorative study from a health promotion perspective*. Göteborg 2018

417 MAGNUS KARLSSON *Moraliskt arbete i förskolan. Regler och moralisk ordning i barn-barn och vuxen-barn interaktion*. Göteborg 2018

418 ANDREAS FRÖBERG *Physical Activity among Adolescents in a Swedish Multicultural Area. An Empowerment-Based Health Promotion School Intervention*. Göteborg 2018

419 EWA SKANTZ ÅBERG *Children's collaborative technology-mediated story making. Instructional challenges in early childhood education*. Göteborg 2018

420 PER NORDÉN *Regnbågsungar: Familj, utbildning, fritid*. Göteborg 2018

421 JENNY RENDAHL *Vem och vad kan man lita på? Ungdomars förhållningssätt till budskap om mat och ätande utifrån ett forskarinitierat rollspel*. Göteborg 2018

422 MARTINA WYSZYNSKA JOHANSSON *Student experience of vocational becoming in upper secondary vocational education and training. Navigating by feedback*. Göteborg 2018

423 MALIN NILSEN *Barns och lärares aktiviteter med datorplattor och appar i förskolan*. Göteborg 2018

- 424 LINDA BORGER *Investigating and Validating Spoken Interactional Competence – Rater Perspectives on a Swedish National Test of English*. Göteborg 2018
- 425 ANNA-MARIA FJELLMAN *School choice, space and the geography of marketization – Analyses of educational restructuring in upper secondary education in Sweden*. Göteborg 2019
- 426 ANNELI BERGNELL *Med kroppen som illustration: Hur förskolebarn prat-skapar naturvetenskap med hjälp av multimodala och kroppsförankrade förklaringar*. Göteborg 2019
- 427 ANNE SOLLI *Handling socio-scientific controversy: Students' reasoning through digital inquiry*. Göteborg 2019
- 428 MARTIN GÖTHBERG *Interacting - coordinating text understanding in a student theatre production*. Göteborg 2019
- 429 SUSANNE STRÖMBERG JÄMSVI *Unpacking dominant discourses in higher education language policy*. Göteborg 2019
- 430 KURT WICKE *Läroböcker, demokrati och medborgarskap. Konstruktioner i läroböcker i samhällskunskap för gymnasiet*. Göteborg 2019
- 431 KATARINA SAMUELSSON *Teachers' Work in Times of Restructuring. On Contextual Influences for Collegiality and Professionality*. Göteborg 2019
- 432 HELÉNE BERGENTOFT *Lärande av rörelseförmåga i idrott och hälsa ur ett praktikutvecklande perspektiv*. Göteborg 2019
- 433 JANNA MEYER-BEINING *Assessing writers, assessing writing: a dialogical study of grade delivery in Swedish higher education*. Göteborg 2019
- 434 DAN FRANSSON *Game demands and fatigue profiles in elite football – an individual approach -Implications of training and recovery strategies*. Göteborg 2019
- 435 ELIN ARVIDSON *Physiological responses to acute physical and psychosocial stress – relation to aerobic capacity and exercise training*. Göteborg 2019
- 436 SUSANNE STAF *Skriva historia – literacyförväntningar och elevtexter i historieämnet på mellan- och högstadiet*. Göteborg 2019
- 437 VERONICA SÜLAU *Vad händer i lärares kollegiala samtalspraktik? En studie av mötet mellan en nationell kompetensutvecklingsinsats och en lokal fortbildningspraktik*. Göteborg 2019
- 438 MARIA OHLIN *How to Make Bicycling Safer – Identification and Prevention of Serious Injuries among Bicyclists*. Göteborg 2019
- 439 LINUS JONSSON *An empowerment-based school physical activity intervention with adolescents in a disadvantaged community: A transformative mixed methods investigation*. Göteborg 2019
- 440 ELIN NORDENSTRÖM *Feedback and instructional guidance in healthcare simulation debriefings*. Göteborg 2019
- 441 KATEŘINA ČERNÁ *Nurses' work practice in chronic care: knowing and learning in the context of patients' self-monitoring data*. Göteborg 2019
- 442 MARGARETHA HÄGGSTRÖM *Estetiska erfarenheter i naturmöten. En fenomenologisk studie av upplevelser av skog, växtlighet och undervisning*. Göteborg 2020
- 443 PANAGIOTA NASIOPOULOU *The professional preschool teacher under conditions of change – competence and intentions in pedagogical practises*. Göteborg 2020
- 444 ANNA TOROPOVA *Teachers meeting the challenges of the Swedish school system. Agents within boundaries*. Göteborg 2020
- 446 ULF RYBERG *Att urskilja grafiska aspekter av derivata – hur elevernas möjligheter påverkas av innehållets behandling i undervisningen*. Göteborg 2020
- 447 KASSAHUN WELDEMARIAM *Reconfiguring Environmental Sustainability in Early Childhood Education: a Postanthropocentric Approach*. Göteborg 2020
- 448 ANNE KJELLSDOTTER *Didactical Considerations in the Digitalized Classroom*. Göteborg 2020
- 449 CARINA PETERSON *Val, omröstning, styrning. En etnografisk studie om intentioner med, villkor för och utfall av barns inflytande i förskolan*. Göteborg 2020
- 450 LOTTA WEDMAN *The concept concept in mathematics education: A concept analysis*. Göteborg 2020
- 451 MARLENE SJÖBERG *Samtal om undervisning i naturvetenskap. Ämnesdidaktisk kollegial utveckling i lärarutbildning och lärarprofession*. Göteborg 2020
- 452 LENNART SVENSSON *Kontextuell analys – En forskningsmetodologi och forskningsansats*. Göteborg 2020
- 453 JOHN DOHLSTEN *Vad möjliggör och begränsar en hållbar elitfridrott? Aktionsforskning i elitidrottspraktiker inom Göteborgs fridrottsförbund*. Göteborg 2020
- 454 LENA SOTEVIK *Barbiebröllop och bomohundar. Barn och barndomar i relation till queerhet och (hetero)normativa livslinjer*. Göteborg 2020.
- 455 FRIDA SIEKKINEN *Att vara och inte vara. Elerpositioner(ingar) i spänningsfältet mellan svenska och svenska som andraspråk*. Göteborg 2021.

456 ANN-CHARLOTT WANK *Meningsskapande samtal. En studie om barns meningsskapande med fokus på processer och innehåll relaterat till förskolans praktik.* Göteborg 2021.

457 ANDREAS LUNDBERG ZACHRISSON *Overuse injuries in Swedish elite athletics. Incidence, occurrence, athlete availability, and risk factors.* Göteborg 2021.

458 ANNA NORRSTRÖM *Samtal under lärarlagsmöten. Diskursorienteringar i den professionella praktiken.* Göteborg 2021.

459 JOHANNA MELLÉN *Stability and Change. Policy, options, and choice in Swedish upper secondary education.* Göteborg 2021.

460 JONATAN JUNGMALM *Running-related injuries among recreational runners. How many, who, and why?* Göteborg 2021.

461 ELISABETH OHLSSON *Den synliggjorda vokabulären och praktiken. Gymnasieelevers akademiska skrivande på svenska.* Göteborg 2021.

462 VICTORIA ROLFE *Exploring socioeconomic inequality in educational opportunity and outcomes in Sweden and beyond.* Göteborg 2021.

463 JONAS LINDBÄCK *Värsta bästa skolan. Om unga i förorten och segregationen i skolan.* Göteborg 2021.

Editors: Christel Larsson, Elisabeth Öhrn, Pia Williams

464 ANNE-MARIE CEDERQVIST *Seeing the parts, understanding the whole. A technology education perspective on teaching and learning in processes of analysing and designing programmed technological solutions.* Göteborg 2021.

465 MARIE GRICE *Epistemic beliefs and conceptions of competence in education for sustainable development.* Göteborg 2021.

466 KRISTINA HUNEHÄLL BERNDTSSON *Digitala sexuella trakasserier i skolan: Eleverperspektiv på sexting, utsatthet och jämställdhet.* Göteborg 2022.

Editors: Christel Larsson, Elisabeth Öhrn, Pia Williams och Olof Franck

467 STINA JERDBORG *Learning Principalship: Becoming a Principal in a Swedish Context. A study of Principals in Education and Practice.* Göteborg 2022.

468 ALEXANDRA SÖDERMAN *Digital studentkultur – om slutna grupper på Facebook som icke-formell arena i högre utbildning.* Göteborg 2022.

469. OLA HENRICSSON *"Som att hålla tiden i sin hand" – Didaktiskt perspektiv på muntligt berättande.* Göteborg 2022.

470 ERIKA MAJOROS *Linking recent and older IEA studies on mathematics and science.* Göteborg 2022.

471 JENNY SVANTESON WESTER *Teaching and learning mathematics with integrated small-group discussions. A learning study about scaling geometric figures.* Göteborg 2022.

472 JASMINE BYLUND *Everyday Language Practices and the Interplay of Ideologies, Investment and Identities. Language Use and Dispositions among Young Adolescents in Multilingual Urban Settings in Sweden.* Göteborg 2022.

473 AGNETA PIHL *Children retelling stories. Responding, reshaping, and remembering in early childhood education and care.* Göteborg 2022.

474 KATARINA NILFYR *Interaktionsmönster, social anpassning och emotioner i förskolan – En mikrosociologisk studie av interaktion mellan förskollärare och barn i målorienterade aktiviteter.* Göteborg 2022

475 LEAH NATASHA GLASSOW *Teacher sorting and the opportunity gap. A cross-national investigation of institutional differentiation and educational equity.* Göteborg 2022

476 ÅSA ANDERSSON *Sustainable inclusion without sustainability. Working with equal participation and unforeseen movement in physical education, sports, and research.* Göteborg 2023

477 INGELA FINNDAHL *Young students' Language Choice in Swedish compulsory school – expectations, learning and assessment.* Göteborg 2023

478 MIKAEL R KARLSSON *Skolförändring, reformer och professionella villkor – en etnografisk studie.* Göteborg 2023

479 LINUS BYLUND *Differentiation, didactics and inequality. How rich and poor populations are educated for sustainability.* Göteborg 2023

480 JONATAN FRIDOLFSSON *Statistical advancements in analyzing accelerometer-measured physical activity intensity* Göteborg 2023

481 OLA FLENNEGÅRD *Uppdrag: Historia och demokrati Perspektiv på studieresor till Förtintelsens minnesplatser.* Göteborg 2023

482 MALIN BRÄNNSTRÖM *Mellan osynlighet och avvikelse – nyanlända elever med kort skolbakgrund i grundskolans senare årskurser.* Göteborg 2023

483 EMELIE STAVHOLM *Teacher professional learning in response to contemporary challenges in early childhood education and care.* Göteborg 2024

484 TANYA K OSBORNE: *Unicorns in Moderation Gender and Epistemology on Stack Overflow*. Göteborg 2024

485 DIMITRIOS PAPADOPOULOS: *Individualising processes in adult education: The case of Swedish for immigrants (SFI)*. Göteborg 2024

486 ANNA-LENA BORG: *Trygga och otrygga platser En etnografisk studie om våld och utsatthet bland barn i fritidshem*. Göteborg 2024

487 PETER JOHANNESSEN: *Lärares lärande i gränslandet mellan skolans och vetenskapens praktiker. Aktionsforskning som socialt lärande*. Göteborg 2024

Editors: Christel Larsson, Pia Williams and Olof Franck

488 LEA ELDSTÅHL-AHRENS: *Learning to argue in primary school: A sociocultural study of group discussions with argumentative tasks*. Göteborg 2024

489 YI DING: *The Self in the School Context: Mathematics Self-concept and Self-efficacy in PISA*. Göteborg 2024

490 CLARA PALM: *Skrivundervisning i svenska som andraspråk inom vuxenutbildning*. Göteborg 2024

491 PANTEA RINNEMAA: *Reading and learning from civics textbooks: exploring challenges and opportunities from students' and teachers' perspective*. Göteborg 2024

492 ALENA SEREDKO: *Doing knowledge@scale: Sociomaterial Practices and Professional Learning of Software Developers on Stack Overflow*. Göteborg 2024

493 SOLVEIG E.S. HAUSKEN-SUTTER: *Interdisciplinary research and youth sport injury. Developing methodological insights*. Göteborg 2024494

494 MARINA KARLSSON: *The Quality Dialogue. An activity theoretical study on systematic quality work in a municipal preschool administration*. Göteborg 2024

495 ANNA L.V. LUNDBERG: *Att lära om statisk och dynamisk proportionalitet – En studie av den didaktiska transpositionen av svenska matematikuppgifter med proportionalitet*. Göteborg 2024

496 HADIL ELSAYED: *Health Promotion in Swedish schools: Navigating Institutional, Social and Professional Landscapes*. Göteborg 2024

497 NATALIE DAVET: *Generationsmöters ambivalenser. Kritiska perspektiv på ålder, tid och rum*. Göteborg 2024

498 SOFIJE SHENGJERGJI: *Play-Responsive Teaching. Navigating Semiotic Repertoires and Digital Technologies in Early Childhood Education and Care*. Göteborg 2025

499 JULIA WANSELIUS: *Estimating added and free sugars intake in Swedish adolescents - methods, food sources, nutritional implications, and potential food label impact*. Göteborg 2025

500 MARI LINDSTRÖM: *Teachers' Professional Competence and Working Conditions in Swedish Schools. Relationships with student achievement*. Göteborg 2025

Editors: Stefan Johansson, Olof Franck, Christel Larsson and Pia Williams

501 MARI WOLLMAR: *Opportunities and challenges with the shift to climate-adapted food consumption. Balancing nutrition, climate impact, and acceptance in public and private meals*. Göteborg 2025

502 LENA ASP: *Does teaching quality matter for students' learning outcomes?* Göteborg 2025

503 CATHRINE SJÖLUND ÅHSBERG: *Vad är viktig historia? Att utforska, problematisera, utveckla och synliggöra tankeredskapet historiske signifikans*. Göteborg 2025

Vad är viktig, eller signifikant, historia, hur avgörs det och av vem? Att synliggöra hur elever resonerar om signifikant historia ger värdefulla insikter i deras historiska tänkande. Trots detta är tankeredskapet historisk signifikans relativt outforskat inom svensk historiedidaktik. Avhandlingen, som består av en kappa och fyra artiklar, syftar till att utforska, problematisera, utveckla och synliggöra historisk signifikans ur ett elevperspektiv, både empiriskt och teoretiskt. Medan artikel 1 och 2 kartlägger forskningsfältet, undersöker artikel 3 och 4 mellanstadieelevers resonemang utifrån fokusgrupper.

Resultaten visar på tre återkommande mönster i elevernas resonemang: om officiell historia, om elevnära och aktuell historia, samt om mörk och tyst(ad) historia. Två motstridiga narrativ tydliggör hur eleverna tolkar och formar sitt historiska tänkande. Två nya kriterier, etisk och affektiv signifikans, definieras i relation till historisk empati. Den teoretiska kartläggningen introducerar nya begrepp, synliggör tre epistemiska dimensioner samt pekar på glapp och förskjutningar över tid i forskningsfältet. Sammantaget bidrar avhandlingen till att synliggöra och vidareutveckla tankeredskapet genom att tillföra en etisk dimension till förståelsen av historisk signifikans.



Cathrine Sjölund Åhsberg är ämneslärare i historia och religionskunskap. Hennes huvudsakliga forskningsintressen rör historiskt tänkande och historisk signifikans.

