

Att kommunicera historia

Språkliga resurser och kunskapserbjudanden
i högstadiets historieundervisning

Jessica Rahm



Att kommunicera historia

Att kommunicera historia

Språkliga resurser och kunskapserbjudanden i högstadiets
historieundervisning

Jessica Rahm



© JESSICA RAHM, 2025
ISBN 978-91-7963-231-1 (tryckt)
ISBN 978-91-7963-232-8 (pdf)
ISSN 0436-1121

Redaktör: Christel Larsson
Publikationen finns även i fulltext på:
<http://hdl.handle.net/2077/87770>

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:
Illustration av Idun Rahm Wassberg som visar visuella representationer av historiskt
innehåll, sammanlänkade genom innehållsbegrepp ur avhandlingens empiriska
material.

Foto: Marie Nyström Blücher

Tryck:
Stema Specialtryck AB, Borås, 2025



Abstract

Title: Communicating History. Language and Knowledge-building in Lower Secondary History Teaching
Author: Jessica Rahm
Language: Swedish with an English summary
ISBN: 978-91-7963-231-1 (tryckt)
ISBN: 978-91-7963-232-8 (pdf)
ISSN: 0436-1121
Keywords: historical knowledge, first-order concepts, semiotic resources, history teaching, knowledge-building, Legitimation Code Theory, Semantics

The overarching aim of this thesis is to deepen the understanding of how substantive historical knowledge is communicated to lower secondary students and what knowledge-building opportunities this communication affords. The thesis explores classroom practice, with a particular focus on how three history teachers organize their instruction and use subject-specific language, particularly first-order concepts, during teacher-led whole-class interactions to support students' substantive knowledge.

Grounded in the view that language plays a crucial role in the construction and communication of knowledge, the thesis draws on social semiotic theory, Legitimation Code Theory (LCT), and history education theory to guide the analysis and interpretation of data. The thesis comprises three sub-studies based on ethnographic fieldwork, including classroom observations and video recordings generated in three linguistically diverse classrooms in Grades 7 and 8 in a Swedish school setting.

The findings indicate that teacher-led instruction and whole-class teaching serve as central arenas for introducing, consolidating, and reviewing substantive knowledge. Moreover, the results show that teachers employ various first-order concepts in diverse ways, integrating new knowledge with students' prior experiences. This integration may enhance students' opportunities for cumulative knowledge-building.

The shifts in how these concepts are employed both in general terms and within specific historical contexts, offer students deeper conceptual understanding of subject-specific language. Furthermore, the teachers' use of first-order concepts

to make comparisons between historical contexts emphasizes connections across time. This indicates that first-order concepts serve as temporal bridges, enabling conceptual understanding and historical thinking.

The findings suggest that teachers' proficiency in using such concepts is crucial for fostering knowledge-building. However, the study also identifies a need for a pedagogical metalanguage that can make the function and use of first-order concepts explicit and accessible to all students.

Förord

Avhandlingsarbetet är i många avseenden en ensam strävan, men i andra ett omfattande samarbetsprojekt. Det är därför med stor värme jag riktar min tacksamhet till alla som har bidragit under arbetets gång. Tack Lärare 1,2 och 3 för att ni utan förbehåll lät mig följa er undervisning och generöst delade med er av undervisningsmaterial och tankar. Mina handledare, professor Sylvana Sofkova Hashemi och docent Anna Maria Hipkiss, tillitsfullt ni har läst och lyssnat, och med skarpa blickar och kritiska frågor guidat projektet från vaga idéer till färdig avhandling, tack! Tack också till dig, professor Martin Stolare, för all din historiedidaktiska klokskap och ditt engagemang som experthandledare i avhandlingsarbetets slutfas. Professor Christina Osbeck, docent Yvonne Halleson och docent Pia Raattamaa Visén, tack för era noggranna läsningar och de konstruktiva samtal som ni bidrog med som diskutanter i samband med planering-mitt och slutseminarierna. Era insatser har varit av stor betydelse för projektets väg framåt och slutförande. Att ta del av seminarieverksamheten i LCT West Coast och LCT Nordic har varit ovärderligt, inte minst i arbetet med att utforma en TD, tack för alla kloka och konstruktiva diskussioner. Speciellt tack till Anki Randahl för ditt genuina intresse för mitt projekt. Camilla Håkansson och Maria Mollstedt, det har varit inspirerande att se våra avhandlingsprojekt ta form sida vid sida, och tillsammans med er utforska LCT:s dimensioner under gemensamma analysfredagar.

Det har varit tacksamt att vara doktorand på IDPP, här finns så mycket vänlighet och samlad kompetens. Tack alla ni som har uppmuntrat, ställt intresserade frågor och tagit er tid att diskutera mitt avhandlingsprojekt! Särskilt tack till Anna-Lena Lilliestam för ditt engagemang och för samtal över fikor på Porten som väckte mitt intresse för innehållsbegrepp. Mattias Börjesson, tack för samtal och din läsning av mitt teorikapitel. My sincere thanks to Irma Brkovic, for your time and impressive Excel skills, in transforming my material into semantic profiles. Svenskavdelningens seminarier har bidragit med insiktsfulla diskussioner. Att som doktorand vara en del av SÄU och därigenom samarbeta med seniora forskare har varit givande på så många sätt, att ni har betraktat mig som en av er har fått mig att växa i rollen som blivande forskare. Tack också till er som har

ombesörjt de administrativa bitarna av forskarutbildningen, ni viceprefekter som har följt min doktorandtid samt Rebecca Hall Namanzi, Katarina Grönback och Kristina Sörensen. Anna-Nina Gillberg, tack för all hjälp. Tack till Hvitfeldska stiftelsen för stipendiet som har gjort det möjligt att färdigställa avhandlingen.

Doktorandtidens prövningar och framgångar har jag delat med kollegorna i doktorandrummet, jag är glad över att ha lärt känna er. Ni är verkligen ett himla fint gäng. Tack, Pantea Rinnemaa, för alla givande samtal, inte minst när endast du och jag gick i ekande korridorer under coronapandemin. Linus Bylund, tack för att du har läst och kommit med smarta lösningar, och tack för att du förslog Kavalla. Ett speciellt tack till Cathrine Sjölund Åhsberg: tack för resesällskap, skrivarsällskap, kurssällskap och för alla, alla, samtal och konstruktiva läsningar av min text, inte minst i slutfasen av avhandlingsarbetet. Historiedidaktiska doktorandnätverket: tack för alla givande diskussioner, framför allt har jag haft så kul tillsammans med er, både på zoom och IRL.

Mitt sista tack riktar jag till min familj. Först den stora: mamma och pappa, tack för all omtanke och omsorg, i stort och i smått, under hela min skolgång och alla år i högre utbildning. Utan det hade min utbildningsresa sannolikt tagit slut långt tidigare. Nicke, ingen kan som du rättfärdiga alla uttryck för mitt känsleregister. Och så den lilla: tack för ert oändliga tålamod med mig och mitt arbete under de här åren. Tack, Idun, för allt du lär mig och allt jag får göra tillsammans med dig. Jag bär dig med mig i alla mina dagar, med högt och stolt huvud. Andreas, du har varit min Petrus i allt det här. Tack för att du går i bredd med mig genom livet.

Nötö, N59°57,1' E21°44,8'

juli 2025

Jessica Rahm

Innehåll

FÖRORD	7
1 INLEDNING.....	15
1.1 Skolämneskunskap - en språklig socialisering	16
1.2 I mötet mellan två forskningsfält	16
1.3 Syfte och frågeställningar	19
1.4 Avhandlingens disposition	20
2 BAKGRUND.....	21
2.1 Historiskt tänkande och historieämnets kunskapsaspekter	21
2.2 Språkanvändning i historieundervisning	23
2.2.1 Historical literacy.....	24
3 TIDIGARE FORSKNING.....	27
3.1 Historieämnets läs- och skrivpraktiker	27
3.2 Semiotiska resurser i historieundervisning	32
3.3 Innehållsbegrepp som historieämnets byggstenar	35
3.4 Avhandlingens bidrag	37
4 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	39
4.1 Samspelet mellan språk och kunskap	39
4.2 Ämnesspecifikt språkbruk.....	41
4.3 Historiska innehållsbegrepp.....	42
4.3.1 Olika perspektiv på historiska innehållsbegrepp.....	43
4.4 Praktikens legitimerande språk - Legitimation Code Theory.....	44
4.4.1 Dimensioner inom LCT.....	45
4.4.2 Packa upp och packa om innehållsbegrepp som stöttning	47
4.4.3 Segmenterad respektive kumulativ kunskap.....	49
5 METOD.....	51
5.1 Urval.....	55
5.1.1 Undervisningssammanhang som undersöks i avhandlingen.....	56
5.2 Översikt av genererade data.....	60
5.2.1 Videodokumentation.....	61
5.2.2 Observationsprotokoll.....	62
5.3 Analysmetoder	63
5.3.1 Analysmetod för delstudie 1	63

5.3.2	Analys av lektionssteg och semiotiska resurser.....	64
5.3.3	Analysmetod för delstudie 2 och 3.....	65
5.3.4	Principer för transkriptioner av ljudmaterial och videodokumentationer	66
5.3.5	Utformning av studiens analysverktyg.....	67
5.3.6	De yttre ramarna för analysverktyget.....	69
5.3.7	De inre strukturerna för analysverktyget.....	70
5.3.8	Analysenheter.....	74
5.3.9	Principer för kodning.....	74
5.3.10	Semantiska vågor.....	74
5.4	Forskningsetiska överväganden och reflektioner om trovärdighet.....	79
6	DELSTUDIE 1 – SEMIOTISKA RESURSER I HISTORIEUNDERVISNINGEN.....	83
6.1	Undervisningsaktiviteter Lärare 1.....	85
6.1.1	Lektionssteget genomgång i helklass och lärarledd undervisning.....	86
6.1.2	Lektionsstegen gruppuppgift, enskild uppgift och redovisning.....	88
6.1.3	Lektionsstegen spontan genomgång, uppföljning av uppgift och sammanfattning av lektion.....	89
6.2	Undervisningsaktiviteter Lärare 2.....	90
6.2.1	Lektionssteget genomgång i helklass och lärarledd undervisning.....	91
6.2.2	Lektionsstegen gruppuppgift, enskild uppgift och redovisning.....	92
6.2.3	Lektionsstegen spontan genomgång, uppföljning av uppgift och sammanfattning av lektion.....	93
6.3	Undervisningsaktiviteter Lärare 3.....	94
6.3.1	Lektionssteget genomgång i helklass och lärarledd undervisning.....	95
6.3.2	Lektionsstegen gruppuppgift, enskild uppgift och redovisning.....	97
6.3.3	Lektionsstegen spontan genomgång, uppföljning av uppgift och sammanfattning av lektion.....	98
6.4	Sammanfattning av resultat för delstudie 1 och fördjupning av kunskapsintresse.....	99
6.4.1	Språklig organisering och erbjudanden i lärarledd genomgång och undervisning i helklass.....	100
6.4.2	Inbjudan till dialog vid undervisningsaktiviteter.....	103
6.4.3	Samverkande semiotiska resurser vid elevernas individuella arbete....	105
7	DELSTUDIE 2 – ANVÄNDNING AV INNEHÅLLSBEGREPP.....	107
7.1	Den observerade undervisningen.....	108
7.2	Studiens analysredskap för semantisk tyngd.....	109
7.3	Innehållsbegrepp som används med större semantisk räckvidd.....	111

7.3.1	Innehållsbegreppet revolution packas upp och packas om.....	111
7.3.2	Innehållsbegreppen demokrati och oligarki packas om och packas upp	119
7.4	Innehållsbegrepp packas om och packas upp i explicit historisk kontext ...	122
7.5	Innehållsbegrepp packas om i en sekundär historisk kontext och packas upp i en primär explicit historisk kontext.....	125
7.5.1	Innehållsbegrepp packas om i en sekundär historisk kontext, första exemplet.....	125
7.5.2	Innehållsbegrepp packas om i en sekundär (historisk) kontext, andra exemplet.....	127
7.6	Innehållsbegrepp packas om och packas upp utan för ankring i explicit historiska kontext.....	129
7.7	Innehållsbegrepp som packas upp men som inte packas om	132
7.7.1	Innehållsbegrepp som packas upp, första exemplet.....	132
7.7.2	Innehållsbegrepp som packas upp, andra exemplet	135
7.8	Sammanfattning av resultat för delstudie 2	137
7.8.1	Skiften mellan förankringar	138
7.8.2	Innehållsbegreppens olika funktioner	139
7.8.3	Tre typer av innehållsbegrepp	143
8	DELSTUDIE 3 – KUNSKAPSERBJUDANDEN SOM UPPSTÅR I DEN LÄRARLEDDA INTERAKTIONEN	145
8.1	Kunskapserbjudanden i semantiska vågor med större semantisk räckvidd	145
8.1.1	Erbjudande om generisk förståelse av innehållsbegrepp, första exemplet	146
8.1.2	Erbjudande om generisk förståelse av innehållsbegrepp, andra exemplet	147
8.1.3	Erbjudande om generisk förståelse av innehållsbegrepp, tredje exemplet	148
8.1.4	Erbjudande om att aktivera förkunskaper	149
8.2	Kunskapserbjudanden i semantiska vågor med mindre semantisk räckvidd	151
8.2.1	Erbjudande som uppstår vid begreppslig rekontextualisering, första exemplet.....	152
8.2.2	Erbjudande som uppstår vid begreppslig rekontextualisering, andra exemplet.....	153
8.2.3	Erbjudande som uppstår i explicit historisk kontext	154
8.2.4	Erbjudande som uppstår utan att innehållsbegrepp förankras i historisk kontext	156

8.3 Kunskapserbjudande som skapas över tid och sådana som har potential att utvecklas.....	157
8.3.1 Erbjudande som uppstår över tid.....	157
8.3.2 Erbjudande med potential att utvecklas.....	159
8.4 Sammanfattning av resultat för delstudie 3	161
9 DISKUSSION.....	165
9.1 Lärarledd helklassundervisning som central arena för att kommunicera historiskt innehåll.....	165
9.2 Innehållsbegrepp förankras främst i explicit historisk kontext.....	167
9.3 Temporala bryggor centrala för meningsskapande.....	169
9.4 Återkommande användning av innehållsbegrepp grund för erbjudande om kumulativt kunskapsbyggande	170
9.5 Implikationer för lärares arbete med historisk innehållskunskap	172
9.5.1 Mot ett metaspråk som didaktiskt redskap.....	172
9.5.2 Att kommunicera historia - en fråga om språklig inkludering.....	174
9.6 Metodologisk reflektion.....	176
9.7 Slutord.....	178
SUMMARY	183
Introduction and Background.....	183
Aim and Research Questions.....	184
Theoretical Framework.....	184
Method.....	185
Sub-study 1: Descriptive and Social Semiotic Analysis	185
Sub-studies 2 and 3: Legitimation Code Theory and Semantic Analysis.....	186
Results	187
Multimodal Teaching and Semiotic Resources.....	187
Functions of First-Order Concepts	188
Knowledge-building in Whole-Class Interaction	189
Conclusion.....	189
REFERENSER	193
BILAGOR	205

Tabell- och figurförteckning

Tabell 5:1 Avhandlingsprojektet i översikt.....	54
Tabell 5:2 Presentation av forskningspersonerna.....	57
Tabell 5:3 Översikt av genererade data vid deltagande klassrumsobservationer.....	61
Tabell 5:4 Representation av lektionssteg.....	65
Tabell 5:5 Transkriptionsnyckel.....	67
Tabell 5:6 Translation device (TD) för semantisk tyngd.....	73
Tabell 5:7 Kodade analysenheter i matris L1 3 i utdrag.....	75
Tabell 6:1 Representation av lektionssteg i sammanställning för Lärare 1.....	86
Tabell 6:2 Representation av lektionssteg i sammanställning för Lärare 2.....	91
Tabell 6:3 Representation av lektionssteg i sammanställning för Lärare 3.....	95
Tabell 7:1 Översikt datainsamling med omfattning av transkriberade och kodade data.....	108
Tabell 7:2 TD för semantisk tyngd.....	110
Tabell 7:3 Skiften i kontextbundenhet som framträder i de semantiska profilerna.....	138
Figur 4:1 Illustration av semantisk våg efter Maton (2013).....	47
Figur 4:2 Semantisk våg med exempel på uppackning och ompackning (baserat på Maton, 2020).....	48
Figur 5:1 Avhandlingens delstudier.....	51
Figur 5:2 Historielärarens och NO-lärarens gemensamma exempel på vad ett resonemang kan innehålla i åk 8:s hemklassrum.....	59
Figur 5:4 Visualisering av kodade analysenheter i semantisk profil.....	76
Figur 5:5 Exempel på start- och slutpunkter för semantiska vågor.....	77
Figur 5:6 Exempel på start- och slutpunkter för semantisk nedåtgående och uppåtgående rulltrappa (efter Maton, 2014) och illustration av semantisk utplaning med starkare (SG +) respektive svagare (SG -) grad av kontextbundenhet (efter Maton, 2014).....	78
Figur 6:1 Fördelning av semiotiska resurser mellan lärare i lektionssteget ”Genomgång i helklass och lärarledd undervisning”.....	99
Figur 6:2 Fördelning av semiotiska resurser mellan lärare i lektionssteget ”Enskild uppgift”.....	100
Figur 7:1 Amerikanska och franska revolutionen introduceras.....	112
Figur 7:2 Genomgång av arbetsuppgift: jämförelse Aten - Sparta.....	119
Figur 7:3 Repetition av tidigare lektionsinnehåll.....	123
Figur 7:4 Sammanställning av den egyptiska civilisationen.....	126
Figur 7:5 Amerikanska och franska revolutionen introduceras.....	128
Figur 7:6 Franska revolutionens följder.....	130

Figur 7:7 Innehållsbegrepp som packas upp.....	133
Figur 7:8 Genomgång av kunskapskontroll Alexander den store och hellenismen	136
Figur 7:9 Innehållsbegreppens funktioner i olika förankringar	141
Figur 8:1 Illustration av uppåtskiftande och nedåtskiftande semantiska vågor.....	146
Figur 8:2 Sammanfattning av industriella revolutionen	160

1 Inledning

Svensk grundskola bygger på tanken att alla elever ska få samma tillgång till utbildning och rymmer därigenom en princip om likvärdighet. Likvärdighetsprincipen hänger nära samman med visionen om att uppväga skillnader i elevers förutsättningar att nå grundläggande mål i grundskolan (1 kap. 4 § skollagen). Med rötter i 1962 års grundskolereform utgör likvärdighetsprincipen ett centralt värde i det svenska skolsystemet och ligger till grund för idén om skolans kompensatoriska uppdrag. Likvärdigheten har dock minskat i svensk skola under de senaste decennierna (Gustafsson m.fl., 2016). Om detta vittnar en växande skolsegregation och ökade resultatskillnader mellan olika elevgrupper (Fjellman & Yang Hansen, 2024). Det finns därför anledning att anta att den svenska skolans förmåga att kompensera för elevers olika förutsättningar har försvagats. Ett uttryck för detta är att lärare på skolor med låg måluppfyllelse tenderar att sänka sina förväntningar på elevernas kunskaper i förhållande till undervisningens innehåll (Gustafsson m.fl., 2016). I förlängningen riskerar sådana sänkta förväntningar att leda till att både ämnesinnehållet och det ämnesspecifika språket blir alltför förenklade, vilket ytterligare missgynnar dessa elevgrupper (Hajer & Meestringa, 2020). Den ovan beskrivna samhälls- och skolkontexten, med dess förutsättningar för elever och lärare samt skolans uppdrag, utgör en resonansbotten för föreliggande avhandling, som handlar om hur det historiska innehållet kommuniceras i tre språkligt heterogena högstadielklasser.

I avhandlingen undersöker jag språkanvändning i historieundervisningen samt vilka möjligheter att utveckla historisk innehållskunskap som framträder genom samspelet mellan språk och ämnesinnehåll. Avhandlingen utgår från antaganden om att språk och kunskap är sammanlänkade (Halliday, 1978) och att språk är ett multimodalt och funktionellt redskap för kommunikation i olika situationer (Kress, 2010; Martin, 2013). Fokus ligger därmed på de funktionella och semantiska aspekterna av språkanvändning i historieundervisningen.

1.1 Skolämneskunskap - en språklig socialisering

Varje skolämne karaktäriseras av ett specifikt språkbruk, som inkluderar en särskild begreppsapparat liksom en ämnesspecifik textstruktur (Rose & Martin, 2012; Schleppegrell, 2004). Exempelvis kan det handla om att skriva en labbrapport i kemi eller att förklara förändringsprocesser under olika epoker i historia. Att utveckla kunskap inom ett skolämne innebär därför att gradvis tillägna sig och behärska detta språkbruk. Det betyder att alla elever, oavsett språklig bakgrund och kompetens, måste individuellt bryta ny språklig mark för att integrera dessa språkmönster i sin egen språkliga repertoar (Hajer & Meestringa, 2020). Ämnesundervisningen har en central roll i denna språkliga socialisering och är, ur ett likvärdighetsperspektiv, avgörande för att ge alla elever tillgång till de språkliga redskap som krävs för att ackumulera och utveckla ämneskunskaper. Forskning framhåller vikten av att kombinera höga förväntningar på elevernas förmåga med att uppmärksamma ämnets språkliga dimensioner i undervisningen, för att på ett effektivt sätt främja den ämnesspråkliga socialiseringen (Gibbons & Hammond, 2005; Rose & Martin, 2012; Schleppegrell, 2004). För att iscensätta en sådan ämnesundervisning spelar lärarens språkliga medvetenhet en nyckelroll (Edling, 2006; Rinnemaa, 2024). Detta gör lärarperspektivet till ett särskilt intressant studieobjekt i det här avhandlingsprojektet. Flera studier har belyst undervisningsprocesser kopplade till språklig socialisering i varierade skolämnena, med fokus på relationen mellan vardagligt språk och ämnesspråk (Cummins, 2000, 2017; Gibbons, 2006; Jakobsson m.fl., 2023; Maton, 2013; Nygård Larsson, 2011; 2018). Till skillnad från dessa studier riktar denna avhandling sitt fokus enbart mot användningen av det ämnesspecifika språket.

1.2 I mötet mellan två forskningsfält

Det här är ett avhandlingsprojekt i forskningsämnet ämnesdidaktik med inriktningar. Genom sin språkdiraktiska ansats skriver avhandlingen in sig i forskningsfältet svenska med didaktisk inriktning (SMDI) och ansluter sig särskilt till svensksdidaktiska klassrumsstudier som undersöker relationen språk och kunskap i andra ämneskontexter än svenskämnet (Edling, 2006; Hallesson, 2015; Hipkiss, 2014; Håkansson, 2024; Kouns, 2014; Lindh, 2019; Nygård Larsson, 2011, 2018; Rehman, 2025; Rinnemaa, 2024; Staf, 2011, 2019; Waagaard, 2023;

Walldén 2019, 2020; Walldén & Lindh, 2021; Walldén & Nygård Larsson, 2021). I fokus för den här avhandlingen står historieundervisning på högstadiet.

Sambandet mellan språkliga och kunskapsmässiga aspekter av historieämnet har inom SMDI-fältet undersökts företrädesvis genom perspektiv som systemisk-funktionell lingvistik och socialsemiotik (Halleson, 2015; Olvegård, 2014; Rehman, 2025; Walldén & Nygård Larsson, 2021) samt olika aspekter av literacy (Hugo, 2023; Staf, 2011, 2019; Walldén, 2020; Walldén & Lindh, 2021). Gemensamt för dessa studier är ett textorienterat kunskapsintresse, som huvudsakligen riktar sig mot elevers textproduktion och möjligheter att tillägna sig kunskapsinnehållet i historieämnets texter. En sådan inriktning kan kopplas till utvecklingen inom utbildningssystemet, där lärandet i historieämnet i takt med elevernas ålder alltmer bygger på förmågan att både förstå innehållet i och självständigt producera skriftliga ämnestexter (Coffin, 2006; Staf, 2019).

Det här avhandlingsprojekt fokuserar på de möjligheter att utveckla historisk innehållskunskap som framträder genom samspelet mellan språk och ämnesinnehåll. När sambandet mellan språk och kunskap, kopplat till historieämnet, utforskas inom SMDI-fältet, sker det primärt med en språkdidaktisk blick på hur ämneskunskap utvecklas (Olvegård, 2014; Rehman, 2025). Det finns dock ett fåtal svenska studier har kombinerat perspektiv. Exempelvis Björk m.fl. (2020) använder det historiska vis-å-vis det praktiska perspektivet på det förflutna tillsammans med ett funktionellt perspektiv på skrivande för att undersöka mellanstadieelevers skrivande i historieundervisning. Hugo (2023) undersöker i sin licentiatavhandling historiska resonemang på mellanstadiet och kombinerar i sin studie historiedidaktiska perspektiv med literacyperspektiv. En bärande tanke i det här avhandlingsprojektet är att även använda historiedidaktiska perspektiv för att belysa sambandet mellan ämnesspråk och ämneskunskap. Med stöd i detta perspektiv riktas fokus mot förhållandet mellan historiska innehållskunskaper¹ och det ämnesspråk som möjliggör och strukturerar dessa kunskaper.

En fråga som har sysselsatt historiedidaktisk forskning under flera decennier, är hur kunskaper i historieämnet kan ge elever beredskap att förstå världen i sammanhang utanför historieklassrummet. Frågan handlar ytterst om själva syftet med historieundervisning och i diskussionen om vad som är historieämnets kärna har bland annat mer disciplinära strategier pekats ut som vägen för att utveckla elevers analytiska och kritiska tänkande i förhållande till ämnets innehåll. Ett mål med historieundervisning är att elever, genom undersökande och källkritiska

1 Historisk innehållskunskaps och innehållskunskap används synonymt i avhandlingen.

processer ska få en djupare förståelse för historia, som en tolkning samt olika perspektiv av det förflutna, som de är med och konstruerar.

I Sverige har historieämnets utformning i de senaste kursplanerna påverkats av den betydande utveckling som skett inom svensk historiedidaktisk forskning under de senaste decennierna (Stolare & Ludvigsson, 2022). I både Lgr11 och Lgr22 har större fokus lagts på ”färdighetsinriktade mål” (Mård, 2021) som kan kopplas till olika ämnesförmågor som finns framskrivna i kursplanen. Till historieämnets förmågor, hör förmågan att hantera historiska källor och förmågan att reflektera över hur historia används i olika sammanhang och för olika syften (Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshemmet, Lgr11; Lgr22). Parallellt med dessa förmågor ska undervisningen även ge eleverna förutsättningar att utveckla historiska innehållskunskaper. Det innebär att historieämnet består av två sammanflätade delar, i) innehållskunskaper om historiska händelser, förlopp och personer och ii) förmågor att tillämpa de redskap elever behöver för att förstå historia som konstruktion och tolkning (Stolare & Wendell, 2023). Framskrivningen av förmågorna markerar en förskjutning från historieämnets tidigare fokus på memorering och reproduktion mot ett mer ämnesdisciplinärt förhållningssätt där eleverna i undervisningen även aktivt arbetar med att skapa och tillämpa historisk kunskap. I praktiken innebär detta att elever, samtidigt som de förvärvar innehållskunskaper, även ska närma sig ett mer specialiserat förhållningssätt till hur historia skapas och används (Mård, 2021).

Svenska historiedidaktiska studier visar att historieundervisning i grundskolan till stor del är innehållsbaserad (Jarhall, 2012; Olofsson, 2010; Thorp; 2020). Klassrumsstudier som har undersökt hur elever arbetar för att utveckla förmågor som rör undersökande och källkritiska processer pekar på utmaningar att brygga undervisningen mellan att utveckla innehållskunskaper och att utveckla förmågan att skapa och tillämpa historisk kunskap (Estenberg, 2016; Hugo, 2023; Stymne, 2017). Inom det historiedidaktiska forskningsfältet har ämnesspråkets betydelse identifierats som en central faktor för att främja en både bredare och djupare historisk kunskap (Husband, 1996; Lee & Ashby, 2000; Lévesque, 2008; Mård, 2021; Nersäter, 2022; Seixas & Morton, 2013; Stymne, 2017). När den språkliga förmågan lyfts fram i detta sammanhang handlar det framför allt om begrepp som är kopplade till exempelvis orsaksresonemang och källkritiska processer (Lee, 2005; Lee & Ashby, 2000; Nersäter, 2022). Denna typ av begreppskunskaper ställer krav på elevers innehållskunskaper (Hugo, 2023; Lévesque, 2008; Levstik & Thornton, 2018; Nersäter, 2022; Stymne, 2017; van Drie & van Boxtel, 2008; Veijola & Rantala, 2018) och det ämnesspråk som i sin tur ligger till grund för att

utveckla dessa kunskaper. Forskning pekar även på att just relationen mellan historiskt innehåll och begrepp som används på olika abstraktionsnivåer och med olika komplexitet, kan medföra svårigheter för elever att förstå och utveckla innehållskunskaper (Stymne, 2017). Likväl saknas det, med undantag för Stymne (2017), studier inom det historiedidaktiska forskningsfältet om vilka möjligheter undervisning ger elever att utveckla historisk innehållskunskap och vilken roll ämnesspråket spelar i detta sammanhang.

Avhandlingsprojektet tar utgångspunkt från ett lärarperspektiv. Det innebär inte att elevernas erfarenheter och perspektiv är vare sig oviktiga eller osynliga i avhandlingen. Eleverna är ofrånkomliga medskapare i de undervisningsaktiviteter som lärarna iscensätter om historisk innehållskunskap. De är också självklara adressater till den potentiella kunskapsutveckling som uppstår i samband med undervisningen men de är inte avhandlingens primära studieobjekt.

1.3 Syfte och frågeställningar

I avhandlingen undersöker jag språkanvändningen i historieundervisningen. Syftet är att bidra med kunskap om hur historiskt innehållskunskap kommuniceras med elever på högstadiet samt vilka möjligheter till kunskapsutveckling som denna kommunikation rymmer. Fokus riktas mot hur tre historielärare organiserar sin undervisning, med särskild tonvikt på hur det ämnesspecifika språket används genom innehållsbegrepp, och vilken innehållskunskap som därigenom realiseras. Analysen utgår från ett socialsemiotiskt och semantiskt perspektiv, med målet att belysa de möjligheter att utveckla innehållskunskap som framträder i klassrummets sociala praktiker. Den gör inga anspråk på att undersöka vilken faktisk kunskapsutveckling som sker bland eleverna. Av denna anledning inkluderas därför inte elevers uppgiftslösningar eller redovisningar i studien.

Avhandlingen besvarar följande frågeställningar:

1. Hur organiserar lärarna sin undervisning och vilka semiotiska resurser används för att kommunicera historisk innehållskunskap?
2. Hur används historiska innehållsbegrepp i lärarledd helklassinteraktion?
 - Vilka förankringar framträder mellan historiska innehållsbegrepp och historisk kontext?
 - Vilka skiften skapas mellan dessa förankringar?
 - Vilka historiska innehållsbegrepp används i dessa förankringar?
3. Vilka erbjudanden om historisk innehållskunskap framträder genom användningen av innehållsbegrepp?

Forskningsfrågorna ligger till grund för avhandlingens tre delstudier, vilka bygger på varandra i en process som successivt fördjupar kunskapsintresset om språkanvändning i historieundervisning. Den första delstudien undersöker hur de tre lärarna språkligt organiserar sin undervisning. Resultaten från den första delstudien utgör en empirisk grund för den andra delstudien. Där tillämpas historiedidaktiska perspektiv för att särskilt belysa det ämnesspecifika språket, i form av innehållsbegrepp. Den tredje delstudien fördjupar delstudie 2 och undersöker vilka erbjudanden om historisk innehållskunskap som har potential att utvecklas genom användningen av historiska innehållsbegrepp (hädanefter innehållsbegrepp) i helklassinteraktion

1.4 Avhandlingens disposition

Efter detta inledande kapitel följer en bakgrund (kapitel 2) som sätter avhandlingsprojektet i relation till relevanta forskningsfält. Kapitel 3 presenterar tidigare forskning som är av relevans för avhandlingens syfte och frågeställningar. I kapitel 4 förklaras de utgångspunkter och centrala begrepp som utgör avhandlingsprojektets teoretiska referensram och analysverktyg. Metod och material för de tre delstudierna redovisas och diskuteras i kapitel 5. I kapitel 5 presenteras även de analysverktyg som används i de olika delstudierna. Därefter presenteras avhandlingsprojektets empiriska material genom resultatredovisning av de tre delstudierna i kapitel 6 – 8. Kapitel 6, presenterar analys och resultat för delstudie 1, som fungerar som en plattform för de efterföljande delstudierna. I kapitel 7 och kapitel 8 presenteras analys och resultat för delstudie 2 respektive delstudie 3. Det samlade resultatet från delstudierna diskuteras i det avslutande kapitlet, kapitel 9.

2 Bakgrund

Det här kapitlet ger en bakgrund till de forskningsfält som är relevanta för avhandlingen: språkanvändning i historieundervisning. Det första syftet är att relatera avhandlingens kunskapsintresse om det ämnesspecifika språket till ett historiedidaktiskt perspektiv som är centralt för förståelsen om innehållsbegrepp. Det andra syftet är att synliggöra hur det historiedidaktiska perspektivet förhåller sig till olika literacyperspektiv. Först introduceras perspektiv på historiskt tänkande, därefter lyfts perspektiv kopplade till *disciplinary literacy* och *historical literacy*, som avhandlingsprojektet genom sitt syfte och frågeställningar anknyter till.

2.1 Historiskt tänkande och historieämnets kunskapsaspekter

Det historiedidaktiska forskningsfältet baseras främst på två centrala perspektiv: historiemedvetande (Jensen, 1997; Rüsen, 2004) och historiskt tänkande (Shemilt, 2000; Seixas, 2017; Sexias & Morton, 2013; van Drie & van Boxtel, 2008; VanSledright, 2011). Dessa båda perspektiv är flexibelt sammansatta och kan tangera varandra i forskning men även i kursplanen för historia (Lgr 11; Lgr 22).

Historiemedvetande kännetecknas av föreställningen om att våra erfarenhetsvärldar påverkar våra historiska föreställningar och vårt sätt att tolka världen (Nordgren, 2023). Kännetecknande för historiskt tänkande är kopplingen mellan den akademiska disciplinen och skolämnet historia, samt betoning på ämnesspråkets betydelse för att utveckla det historiska tänkandet (Lee, 2005; Lee & Schemilt, 2003; Seixas, 2017; Sexias & Morton, 2013; van Drie & van Boxtel, 2008). Det är i historiskt tänkande-perspektivet som avhandlingen tar sin historiedidaktiska utgångspunkt.

För historiker finns en vedertagen skillnad mellan det förflutna och historia. Det förflutna avser alla händelser, förlopp och personer i förfluten tid, medan historia syftar på vår förståelse och tolkning av det förflutna, ofta genom konstruerade framställningar (Seixas, 2017; van Drie & van Boxtel, 2008; Wineburg, 1991, 2000). Exempelvis består det huvudsakliga innehållet i läromedel i historia av framställningar om historiska händelser, förlopp och personer. För att

konstruera innehållet i historiska framställningar använder historiker olika metoder och strukturerande redskap. Inom historiskt tänkande benämns dessa metoder och strukturerande redskap som tankeredskap² (Seixas & Morton, 2013). Tankeredskapen kan betraktas som bryggan mellan den konstruerade historiska framställningen, och själva processen att konstruera historia. Enligt Estenberg (2016) belyser detta två aspekter av historia och båda aspekterna; ”kan någon, t. ex. en elev, ha kunskap om. Därmed går det att tala om två kunskapsaspekter i historieämnet” (Estenberg, 2016, s. 2). Dessa två kunskapsaspekter finns framskrivna i de senaste kursplanerna i historia (Lgr 11 och Lgr 22) och som beskrivs i kapitel 1, avsnitt 1.2.³

Historisk innehållskunskap kopplas till begrepp som bidrar till att utveckla kunskap om historiska händelser, förlopp och personer, såsom Romarriket, Julius Caesar, imperium och plebej. Sådana begrepp kan benämnas som innehållsbegrepp (Lilliestam, 2013) på svenska. Kunskap om metoder och processer för att konstruera historiska framställningar relaterar till begrepp och metoder som kan kopplas till de strukturerande redskap, det vill säga tankeredskap, som historiker använder för att tolka och ordna händelser i det förflutna till sammanhängande historiska framställningar (Estenberg, 2016). Till dessa räknas bland annat hantering av historiska källor samt tillämpning av begrepp såsom perspektivtagande, kontinuitet och förändring (Estenberg, 2016, Lee & Shemilt, 2003; Lévesque, 2008; Seixas & Morton, 2013). I historieundervisning kan tankeredskapen fungera som redskap för lärare och elever för att närma sig metoder för att undersöka det förflutna och därigenom skapa historiska framställningar (Estenberg, 2016; Seixas & Morton, 2013). Historiedidaktiska forskare betonar att de två kunskapsaspekterna samverkar i elevers utveckling av historiskt tänkande och bygger tillsammans en samlad historisk kunskap. Även om de två kunskapsaspekterna är sammanflätade, och inte ska uppfattas som antingen

-
- 2 Till tankeredskapen hör: historisk signifikans, hantering av historiskt källmaterial, identifiera kontinuitet och förändring, analysera orsak och konsekvens, inta historiska perspektiv, etiska dimensioner (Seixas & Morton, 2013).
 - 3 VanSledright och Limón (2006) strukturerar historisk kunskap utifrån en delvis annan princip. I deras indelning finns två övergripande principer: *substantiv knowledge* och *procedural knowledge*. *Substantive knowledge* delas sedan in *first-order concepts*, som i avhandlingen benämns som innehållskunskap och *second-order concepts*, här tankeredskap. Med *procedural knowledge* avses de disciplinära metoder och processer som historiker använder för att konstruera historiska framställningar. I den anglosaxiska forskningstraditionen är *procedural knowledge* däremot integrerat i *second-order concepts*. Avhandlingens uppdelning i två kunskapsaspekter lutar sig på så vis mot den förenklade anglosaxiska förklaringsmodellen, vilken bedöms som mer hanterbar i relation till studiens syfte att undersöka hur historisk innehållskunskap har möjlighet att utvecklas.

eller, förutsätter kunskap om begrepp, metoder och processer som konstruerar historiska framställningar en historisk innehållskunskap (Lee, 2005; Levstik & Thornton, 2018; Seixas & Morton, 2013). Att exempelvis undersöka och tolka information i historiska källor ur ett historiskt perspektiv, är omöjligt om innehållskunskaper saknas kring den historiska tid som källorna är hämtade ifrån. Stymne (2017) diskuterar dessa förutsättningar för samverkan mellan kunskapsaspekter:

Det kan visserligen tänkas vara en god pedagogisk idé att låta elever i grundskolan utföra den historiska forskningsprocessen genom att låta dem ställa egna frågor och försöka besvara dessa genom att använda lämpliga metoder och utifrån detta göra ett urval av historiska källor att undersöka. Men för att de ska ha möjligheter att göra detta behöver de även kunskaper i historia som har producerats av andra. /---/ För att erhålla olika typer av kompetenser i historia, vilket krävs om målet med undervisningen i historia är att eleverna själva ska dra slutsatser och tillämpa sina kunskaper, behöver de historiska faktakunskaper (Stymne, 2017, s. 214).

Historiskt tänkandeperspektivet kan kritiseras för att vara instrumentellt med sina givna tankeredskap (Thorp & Persson, 2020). Det är dock genom att betrakta historieämnet som två kunskapsaspekter som det ämnesspecifika språkets roll synliggörs. Att undersöka hur innehållsbegrepp används i undervisningen och vilka erbjudanden om innehållskunskap denna användning möjliggör för elever, innebär att undersöka den kunskapsaspekt som är själva förutsättningen för att elever ska utveckla historiskt tänkande. Därigenom strävar avhandlingsprojektet efter att bidra med kunskap för att bättre förstå det ämnesspecifika språkets roll i att stödja förmågan att kompensera för elevers olika förutsättningar.

2.2 Språkanvändning i historieundervisning

Avhandlingen fokuserar på språkanvändning i historieundervisningen och därigenom språk som meningsbärare i en social praktik. Forskare som Barton (2007), Gee (2015), Scribner och Cole (1978) och Street (2003) betonar att literacy formas i språkliga praktiker, där individens språkanvändning utvecklas i relation till dessa praktikers sociala och kulturella kontext. Skolämnena som språkliga praktiker har alla sina specifika literacyförväntningar, där elever behöver utveckla förmågan att använda språket i relation till de kontexter som varje praktik innebär. Dessa ämnesspecifika språkliga praktiker har identifierats som *disciplinary literacy* av forskare som Fang (2012) och Shanahan och Shanahan (2008, 2012). Detta innebär specifika sätt att läsa, skriva och kommunicera genom ett specialiserat språk, som

är särskilt anpassat till ett visst ämne, där språkbruket speglar de tankesätt, färdigheter och verktyg som experter inom en specifik akademisk disciplin använder (Fang, 2012; Fang & Coatoam, 2013; Shanahan & Shanahan, 2008, 2012; Shanahan, 2020). Disciplinary literacy handlar inte bara om att behärska det ämnesspecifika språket. Det innefattar också en förståelse för hur kunskap konstrueras och presenteras inom en specifik disciplin. I detta perspektiv förenas kognitiva aspekter som tankemönster med språkvetenskapliga aspekter som kunskap om specifika textpraktiker. Att utveckla disciplinary literacy innebär, vid sidan om att erhålla en djup innehållskunskap, att utveckla förståelse för ämnets specifika sätt att skapa mening, vilket avspeglas i dess språkbruk (Fang, 2012). Tillsammans kan dessa aspekter betraktas som ömsesidigt beroende; för att kunna hantera ett ämnes unika sätt att skapa mening krävs en djupare innehållskunskap, och omvänt, för att tillägna sig djup innehållskunskap behövs en förståelse för hur tolkningar och insikter formuleras och kommuniceras inom ämnet. Fokus riktas således mot det som är ämnesspecifikt, det som utmärker ett ämne i förhållande till andra ämnen.

Forskning med utgångspunkt i disciplinary literacy betonar vikten av att elever, genom hela sin skolgång, kontinuerligt utvecklar sin läs- och skrivförmåga med fokus på att kunna hantera ett mer specialiserat ämnesinnehåll, liksom ett mer ämnesspecifikt språkbruk (Shanahan, 2020). När Liberg (2023) diskuterar literacypraktiker framgår hur dessa ämnesspecifika aspekter av undervisning framträder redan i tidigare skolår och gradvis förstärks i takt med elevers ålder. Ett sådant förhållningssätt innebär att lärares ämneskompetens även inkluderar en ämnesspråklig kompetens som kan omsättas i undervisning med elever (Fang & Coatham, 2013) exempelvis genom en explicit användning av de ämnesspecifika begrepp som är centrala för innehållskunskapen.

2.2.1 Historical literacy

Inom historiedidaktisk forskning har perspektiv som behandlar *historical literacy* kommit att användas i diskussioner om historieundervisning under de senaste decennierna (Downley & Long, 2016; Graff, 1999; Lee, 2017; Seixas, 2006). Idén om historical literacy kan kopplas till ett reformarbete inom det historiedidaktiska forskningsfältet med strävan att utveckla historieundervisningen bort från utantillkunskap och mot undersökande och kritiska förhållningssätt. Graff (1999) argumenterar exempelvis för att historical literacy kan uppfattas som:

a set of critical skills and abilities that contributes to the development of an encompassing and useful historical understanding /---/ such a 'historical literacy' could be grounded in a notion of history as a distinctive form of thought and understanding based on a particular mode of understanding-in-historical-context (Graff, 1999, s. 151).

I sin definition lyfter Graff (1999) fram historical literacy som en i första hand kognitiv förmåga, präglad av ämnets specifika sätt att skapa meningen och central för elevers utveckling av historiskt tänkande. Ett sådant förhållningssätt, som fokuserar på kognitiva förmågor framträder även i de diskussioner som Seixas (2006) och Lee (2017)⁴ för om historical literacy. Virta (2007) framhåller att historical literacy dessutom rymmer språkliga dimensioner och betonar att historia består av olika genrer som alla kräver ämnesspecifik läsförmåga: "[i]t is not enough to understand the information provided by the text; the reader must go beyond the text and place its message against broader backgrounds" (Virta, 2007, s. 15). En sådan djupare språklig ämnesförmåga innefattar kunskap om historiska begrepp som kan bära på ideologiska dimensioner och vars betydelser kan ha förändrats över tid. Enligt Virta (2007) förbises ofta detta i läromedelstexter, där begreppens kontextbundna innebörd slätas ut och förenklats i relation till deras nutida användning.

En gemensam tanke hos Downley och Long (2016), Graff (1999), Lee (2011), Seixas (2006) och Virta (2007), är att de delar som relaterar till historieämnets akademiska natur är bärande i definitionen av historical literacy. Sambandet mellan skolämnet historia och den akademiska disciplinen som synliggörs i deras definitioner, pekar på en epistemologiskt principiell gemensam nämnare mellan historical literacy och disciplinary literacy, vilken innebär att dessa så till vida går att uppfatta som nära besläktade.

Perspektiv som rör historical literacy har dock inte undgått kritik, särskilt vad gäller risken för att en alltför stark infärgning av det akademiska ämnets särart i skolämnet reducerar undervisningen till en kognitiv process, begränsad till en uppsättning tekniska färdigheter präglade av ämnets disciplinära begrepp och tankemönster (Thorp & Persson, 2020). Downley och Long (2016) antyder dock att i relation till undervisning kan historical literacy ses som ett relativt begrepp vars innebörd anpassas till elevers ålder och utbildningsnivå. Ett liknande flexibelt förhållningssätt framgår när både Shanahan (2020) och Liberg (2023) diskuterar

4 Enligt Seixas (2006) uppnås historical literacy genom historiskt tänkande, vilket gör de sex tankeredskapen (se avsnitt 2.1) till kompetenser inom historical literacy. Lee (2017) fokuserar mer preciserat på förståelse av sambandet dåtid – nutid – framtid i sin definition av historical literacy.

tillämpning av disciplinary literacy i undervisning. Språket blir meningsskapare i den sociala praktik som historieundervisningen erbjuder. Det är denna praktiks möjlighet att utveckla elevers språkliga förmåga att kommunicera med olika syften i skolämnet historia, som är bärande för disciplinary literacy och historical literacy. Ett av dessa syften är att utveckla förmågan att kommunicera innehållskunskap med hjälp av ämnesspecifika begrepp, vilket undersöks i den här avhandlingen.

3 Tidigare forskning

I följande kapitel presenteras tidigare forskning med relevans för avhandlingsprojektets syfte och frågeställningar om språkanvändning i historieundervisningen. Kapitlet har för avsikt att teckna en övergripande bild av de språkdidaktiska och historiedidaktiska forskningsperspektiv som avhandlingsprojektet lutar sig mot. Först presenteras språk- och historiedidaktisk forskning som undersöker språkliga perspektiv i historieundervisning och användning av semiotiska resurser inom i undervisningsituationer, utifrån empiriska resultat. Därefter presenteras tidigare historiedidaktisk forskning som diskuterar innehållsbegrepp följt av en avslutande diskussion om avhandlingens bidrag.

3.1 Historieämnets läs- och skrivpraktiker

Språket spelar en betydande roll i historieundervisning, dels som ett medel för att kommunicera innehållskunskap, dels som ett redskap för att exempelvis utveckla kritiskt tänkande och föra historiska resonemang. Tidigare forskning visar att elevers förmåga att tolka och på varierade sätt uttrycka sig kring historieämnets innehåll, påverkas av deras språkliga resurser och den undervisningspraktik de möter (Monte-Sano, 2010; Olvegård, 2014; Schleppegrell, 2004; Walldén, 2020). Sambandet mellan elevers språkliga resurser och möjlighet till kunskapsutveckling i historieämnet, har under de senaste decennierna i allt större utsträckning uppmärksammats i forskning. Företrädesvis har dessa samband undersökts ur perspektiv som belyser undervisningens möjligheter och ämnets förväntningar på elevers läs- och skrivförmågor.

Delar av skolämnet historia har sina rötter i forskning som syftar till att elever ska utveckla sitt historiska tänkande genom att närma sig ett ämnesdisciplinärt läs- och skrivande (Lee & Ashby, 2000, Shemilt, 1987; Wineberg, 1991). I olika nationella kontexter och med utgångspunkt i olika forskningsfält, har en sådan inriktning studerats med koppling till både språkdidaktiska och historiedidaktiska perspektiv. Didaktisering av disciplinära processer och metoder har undersökts

med frågeställningar som fokuserar hur olika elevgrupper⁵ utvecklar sin förmåga att skriftligt formulera historiska argument, perspektiv och resonemang, samt tolka, kritiskt granska och härleda bevis från historiska källor (Björk m.fl., 2020; Caravall m.fl., 2023; Coffin, 2006; De la Paz, 2005; Hugo, 2023; Husemann, 2023; Monte-Sano, 2010, 2016; Monte-Sano m.fl., 2014; Rehman, 2025; Shanahan m.fl. 2016; Staf, 2019; Stymne, 2017; van Boxtel & van Drie, 2013; van Drie & van Boxtel, 2008; van Drie m.fl. 2018; van Driel m.fl., 2022; Wissinger & De La Paz, 2016; Wissinger m.fl., 2021). Det ämnesspecifika språket synliggörs i dessa studier genom generell begreppskunskap samt genom de läs- och skrivpraktiker som elever möter i historieundervisningen. I studier, som inkluderar både observations- och interventionsstudier med kvalitativa alternativt kvantitativa ansatser, framträder enhetliga resultat: skolämnet historia ställer höga ställer krav på elevers läs- och skrivförmåga (Coffin, 2006; De la Paz, 2005; Monte-Sano, 2010; Monte-Sano m.fl., 2014; Shanahan m.fl., 2016; Staf, 2019; Stymne, 2017; van Boxtel & van Drie, 2013; van Drie & van Boxtel, 2008; van Drie m.fl. 2018; van Driel m.fl., 2022). Vidare pekar denna forskning på att elevernas utveckling av ämneskunskap, i enlighet med styrdokumentens intentioner, förutsätter en explicit läs- och skrivundervisning. Undervisningen behöver dessutom vara anpassad till historieämnets språkliga krav och integrerad som en naturlig del av kunskapsprocessen (Coffin, 2006; De la Paz, 2005; Monte-Sano, 2010; Monte-Sano m.fl., 2014; Shanahan m.fl., 2016; Staf, 2019; Stymne, 2017; van Boxtel & van Drie, 2013; van Drie & van Boxtel, 2008; van Drie m.fl., 2018; van Driel m.fl., 2022). Flera forskare, däribland Shanahan m.fl. (2016) och van Drie m.fl. (2018), betonar vikten av att lärare har en djup förståelse för både historieämnets disciplinära metoder och dess språkliga uttrycksformer, samt hur denna kunskap kan omsättas didaktiskt genom medveten och strukturerad undervisning.

Även om det finns en övergripande samstämmighet om de didaktiska principer som är bärande i undervisning som guidar elever mot att utveckla ämneskunskaper, så framträder skillnader på mer detaljerad nivå. Shanahan m.fl. (2016) och van Drie m.fl. (2018) illustrerar dessa skillnader mellan studier som har sin hemvist i olika forskningsfält; Shanahan m.fl. (2016) betonar att det ämnesspecifika skrivandet inte bara är ett sätt att redovisa kunskap utan att skrivprocessen *i sig* är ett redskap för att utveckla förståelse och kritisk analysförmåga. van Drie m.fl. (2018) fokuserar däremot mer på produkten än själva processen som leder dit och

5 Framför allt har ämnesspecifika läs- och skrivpraktiker i historia undersöks i relation till elevgrupper i åldrar som motsvarande svenskt mellan - högstadium och gymnasium, och omfattar både elever med inlärningsvärigheter och L1- och L2-perspektiv.

beskriver det ämnesspecifika skrivandet som bestående av två komponenter: ”[i]n order to write well, writers must possess knowledge about what to write (content knowledge) and how to write well in a particular genre (metacognitive knowledge)” (van Drie m.fl., 2018, s. 1). Vid sidan av goda innehållskunskaper behöver elever undervisning om textstrukturer och språkliga drag som kännetecknar historieämnets genrer, vilket innebär kunskap om själva skrivprocessen (van Drie m.fl., 2018). Explicita stödstrukturer i undervisningen av historieämnets läs- och skrivpraktiker förespråkas även för yngre elever (Björk m.fl., 2020; Schleppegrell m.fl., 2008; Wissinger m.fl., 2021). Schleppegrell m.fl. (2008) och Schleppegrell (2013) argumenterar för vikten av att genom undervisningen hjälpa elever att utveckla ett metaspråk för att diskutera och förstå vad en ämnestext i historia vill uttrycka. När lärare och elever tillsammans diskuterar historieämnets texter och identifierar aktörer/personer, förlopp och händelse,⁶ kan elever över tid känna igen mönster och hur dessa kommuniceras i ämnesspecifika texter. Med stöd i dessa mönster kan de utveckla en språklig bas som möjliggör kritisk granskning av textinnehåll och som kan stödja deras egen textproduktion (Schleppegrell m.fl., 2008). Forskare som Myhill & Newman (2020) och Myhill m.fl. (2012; 2020) bekräftar att explicit undervisning, oavsett skolämne, där elever ges utrymme att delta i metalingvistiska diskussioner om texter och utveckla en metalingvistisk medvetenhet, kan leda till en djupare förståelse för språket som kommunikativt redskap.

Det breda spektrumet av internationella studier som undersöker hur såväl undervisningspraktik som elever i denna praktik, kan närma sig ett ämnesdisciplinärt läsande och skrivande, fokuserar primärt på skrivande av de genretypiska texter som elever förväntas producera i historieundervisning (Coffin, 2006; Shanahan m.fl., 2016; van Driel m.fl., 2022). Liksom i internationell forskning, har ett växande antal studier inom SMDI-fältet under det senaste decenniet undersökt språkanvändning i grundskolans och gymnasiets historieundervisning, med särskilt fokus på förväntningar och förmågor kopplade till att läsa och tillägna sig ämnesinnehåll samt att självständigt producera ämnestexter (Björk m.fl., 2020; Halleson, 2015; Hugo, 2023; Olvegård, 2014; Rehman, 2025; Staf, 2019; Walldén, 2020; Walldén, 2022; Walldén & Lindh, 2021). Några av dessa studier fokuserar på läsprocesser och de ämnestexter som elever möter för att läsa i historieundervisningen och hur dessa hanteras.

6 Här används den historiedidaktiska triaden aktörer/personer – förlopp – händelser. Schleppegrell m.fl. (2008) använder actor – process – situation, eller på svenska deltagare-process-omständighet (Holmberg & Karlsson, 2006), vilket används inom funktionell grammatik (SFL).

I sin avhandling undersöker Olvegård (2014) flerspråkiga elevers möten med gymnasieläromedelstexter i historia genom två delstudier som fokuserar på textanalys av läroböcker samt textsamtal med elever om läromedelstexter. Resultaten visar att de läromedelstexter som ingår i analysmaterialet förutsätter att läsaren har ett djupgående ordförråd som bland annat inkluderar ämnesspecifika begrepp som är lågfrekventa i allmänspråket, namn på, för elever, ofta okända personer och platser, samt implicita referenser som förstås genom kontextbaserade inferenser. Vidare visar Olvegårds (2014) läromedelsanalys att läromedelstexterna i huvudsak består av två genrer, beskrivningar och redogörelser av historiskt innehåll. Argumenterade genrer, där olika positioner redovisas eller förklaringar som lyfter fram orsaksrelationer, är däremot sällsynta. Med stöd i detta resultat pekar Olvegård (2014) på en diskrepans mellan läroböckernas innehåll och gymnasieskolans betygskriterier där förmågan att kritiskt granska texter finns framskriven.⁷ Olvegårds (2014) andra delstudie, där hon samtalar med elever om läromedelstext, fokuserar på elevernas *textrörlighet*. Resultat från denna delstudie visar att elever kan ha svårt att exempelvis identifiera historiska aktörer i texter, särskilt när det ämnesspecifika språket är kopplat till kulturella referenser som läromedelsförfattare förutsätter att eleverna känner till. Vidare visar Olvegårds (2014) resultat att undervisningen spelar en avgörande roll för hur eleverna tolkar läromedelstexten, eftersom de anpassar sina tolkningar efter de förväntningar och krav som de uppfattar ställs. De helklassamtal som förs under de observerade historiektionerna handlar däremot inte om läromedelstexterna, utan fokuserar på andra delar av undervisningsinnehållet (Olvegård, 2014).

Även Hallesson (2015) undersöker i sin avhandling texthantering i historieämnet på gymnasiet. Med hjälp av textrörlighetsanalyser fokuserar Hallesson (2015) på elevstyrda och lärarledda textsamtal om sakprosatexter i historieundervisning och hur dessa kan stötta elevers läsning av ämnestexter. I den undervisning som Hallesson (2015) har observerat förekommer inget medvetet eller explicit lärarlett textarbete, vilket innebär att eleverna lämnas ensamma med detta arbete. Utifrån elevgruppssamtal kring texterna framgår att bristande begreppskunskaper, otillräcklig kännedom om historiska aktörer, samt en begränsad förmåga till inferensläsning försvårar elevernas tolkning av textinnehållet. Det i sin tur hindrar deras möjlighet till kritiska diskussioner av, och med stöd i, texterna (Hallesson, 2015). Hallessons (2015) resultat visar att

7 Olvegård (2014) refererar till Förordning om ämnesplaner för de gymnasiegemensamma ämnena (Skolverket, 2010). Skrivningar om undersökande och kritiska förhållningssätt finns även framskrivna i betygskriterierna för ämnesplanen i historia (Gy25) som tas i bruk 1 juli 2025.

texttolkningsstödet från läraren är sporadiskt och på elevernas initiativ, alternativt sker det i samband med lärarens kunskapskontrollerande frågor kring texternas innehåll och Halleson (2015) påpekar vikten av lärarens stöttande roll i elevernas textarbete.

Med utgångspunkt i ett literacyperspektiv undersöker Walldén (2020; 2022) samspelet mellan de läs- och skrivpraktiker som elever i en klass möter i historieundervisning i grundskolans åk 6. Av Walldéns (2020) resultat framgår att lärarens urval av undervisningstexter avspeglas i elevernas språkbruk vid både elevstyrda textsamtal och i deras egen textproduktion. Det här beror, enligt Walldén (2020), på att elevtexter som produceras i historieundervisningen på mellanstadiet i huvudsak är reproducerande. Walldén (2020) betonar vikten av att låta mellanstadiet elever möta åldersanpassade undervisningstexter med ett ämnesspecifikt språkbruk, så att de ges möjlighet att utvecklas till kompetenta deltagare i historieämnets specialiserade läs- och skrivpraktiker. De resonemang som Walldén (2020) lyfter, relaterar till resultat från Stafs (2019) avhandling, som utforskar literacyförväntningar som mellan- och högstadiet elever möter i skolämnet historia. Av Stafs (2019) resultat framgår att övergången från mellanstadiet till högstadiet innebär ett skifte från berättande till argumenterande skrivande, baserat på kursplanens förväntningar på elevtexter på högstadiet som är betydligt mer ämnesspecifika än på mellanstadiet, vilket även bekräftas av internationell forskning (se Coffin, 2006).

Resultaten från studierna av Olvegård (2014), Halleson (2015) och Walldén (2020) visar att läsning av historieundervisningens ämnestexter främst är en elevaktivitet. Eleverna använder sina repertoarer av generella lässtrategier för att skapa mening i texten (Olvegård, 2014) men dessa resurser är inte alltid tillräckliga då historieämnets texter ställer krav på en utvecklad ämnesspecifik begreppsapparat (Halleson, 2015; Olvegård, 2014). Tillsammans belyser och problematiserar dessa tre studier två centrala aspekter för kunskapsutveckling; krav och förväntningar, samt helklassundervisning i relation till läsning av ämnestexter. Att undervisningen har relevanta ämnesspråkliga förväntningar på elevers förmåga är betydelsefullt för elevers möjligheter att utveckla ämneskunskaper i historia som motsvarar styrdokumentens krav (Olvegård, 2014; Walldén 2020). När språkliga, och därmed kunskapsmässiga, krav på elever sänks, exempelvis genom ämnestexter med förenklat språk, riskerar undervisningen att tappa i djup och kvalitet. Därigenom försämras inte enbart elevers möjligheter till kunskapsutveckling i skolämnet historia, utan även deras framtida förmåga att bli kritiska och aktiva samhällsmedborgare (Olvegård, 2014). Dessa studier visar tydligt att i

både mellanstadiet och i gymnasieklasserna sker läsningen av ämnestexter utan lärarens strukturerande stöd (Halleson, 2015; Olvegård, 2014; Walldén, 2020). De historiektioner som Olvegård (2014) har observerat domineras därtill av muntliga aktiviteter utan koppling till de ämnestexter som eleverna läser, dessa läser eleverna hemma. Ett sådant undervisningsupplägg innebär att ansvaret för tolkningen av texten läggs på eleverna och är avhängig deras individuella språkliga resurser. Därigenom synliggör Olvegård (2014) hur ansvaret för att tillägna sig undervisningstexten placeras på elevnivå. En liknande bild framträder också då lärarens stöd i texttolkningen endast sker på elevernas initiativ vid behov av hjälp (Halleson, 2015) och även när läraren väljer texter med förenklat språk för eleverna att läsa och arbeta med på egen hand (Walldén, 2020). I ljuset av samlad forskning (ex. Hugo, 2023; Monte-Sano m.fl., 2014; Shanahan m.fl., 2016; Staf, 2019; van Drie m.fl., 2018) gör Olvegård (2014) i sin läromedelsanalys ett viktigt påpekande; läromedelstexter i historia saknar i stort de argumenterande genrer som karaktäriserar ämnesdisciplinära texter och som är centrala för att utveckla historiskt tänkande. Uppgiften faller således på den undervisande läraren att tillhandahålla åldersanpassade ämnestexter som kan ligga till grund för undervisning och som tydliggör historieämnets språkliga krav och genrer. Att läraren själv kan identifiera ämnets språkliga krav och genrer är en förutsättning för detta. Genom att läraren även fokuserar på språket i samband med ämnesinnehållet stärks förutsättningarna för att eleverna utvecklar en medvetenhet om hur språket fungerar som meningsskapare. Detta inkluderar att uppmärksamma textstrukturer, grammatiska mönster och ämnesspecifikt språkbruk. Strukturerad undervisningen om språk och utvecklingen av ett metaspråk kan hjälpa elever att förstå språkets roll i lärandet (Myhill & Newman, 2020; Myhill m.fl., 2012, 2020; Schleppegrell, 2004, 2013, Schleppegrell m.fl., 2008).

Sammanfattningsvis betonar tidigare forskning att elevers kunskapsutveckling i historieämnet i hög grad gynnas av lärarens ämnesspråkliga kompetens i form av relevanta språkliga förväntningar på elevernas förmåga, samt en explicit och ämnesadekvat läs- och skrivundervisning som en integrerad del av kunskapsprocessen.

3.2 Semiotiska resurser i historieundervisning

Undervisning innefattar en mångfald av språkliga uttrycksformer och i en klassrumskontext samverkar ofta olika semiotiska resurser såsom tal, skrift, kartor, fotografier, diagram, bilder och digitala verktyg, för att bygga en helhet av

betydelse. För att stödja elevers möjligheter att skapa mening i ett undervisningsinnehåll och utveckla ämnesspecifikt språk är lärares medvetna val av semiotiska resurser och interaktionsstrategier centrala (Danielsson m.fl., 2023; Danielsson & Uddling, 2022; Hammond & Gibbons, 2005; Leijon & Lindstrand, 2012; Nygård Larsson, 2018). Lärares användningen av flera semiotiska resurser samtidigt har möjlighet att skapa vad Gibbons (2003) kallar för *message abundance*, där undervisningsinnehåll presenteras, och lärande sker, på flera olika sätt. Elever erbjuds genom denna mångfald flera möjligheter att förstå och bearbeta ny information. Lärarnas användning av andra semiotiska resurser än verbalspråket, det vill säga utöver tal och skrift, stödjer inte bara elevernas förståelse av själva språket, utan bidrar också till att skapa egna betydelser (Hammond & Gibbons, 2005).

Nederländska forskare inom det historiedidaktiska fältet har i en serie studier undersökt multimodala undervisningsmetoder, med fokus på elevsamarbete och olika former av representationer för att stödja elevers utveckling av historiskt tänkande i form av historiska resonemang (Prangsmå m.fl., 2008, 2009; van Drie m.fl., 2006). Prangsmå m.fl. (2008) lät elever samarbeta om att skapa egna textuella och visuella representationer av historiska fenomen, som romarrikets splittring och byteshandel, i form av tidslinjer. Resultat från studien indikerar att visualisering av historiska fenomen, begrepp samt kausala och temporala relationer som integreras i undervisningsaktiviteter kan hjälpa elever att tillägna sig kunskap om en epok (Prangsmå m.fl., 2008).

I en svensk kontext är det studier med utgångspunkt i literacyperspektiv som belyser hur semiotiska resurser samverkar som en del av lärandet i mellan- och högstadiets historieundervisning (Staf, 2019; Walldén & Lindh, 2021; Walldén & Nygård Larsson, 2021). Walldén och Lindh (2021) utforskar i en observationsstudie hur skrivpraktiker i historieundervisningen med särskilt fokus på hur en lärare i årskurs 6 integrerar strukturerat textarbete under ett temaarbete om Vasatiden. I studien analyseras hur läraren prioriterar att eleverna ska använda pilar och figurer samt tankekartor för att skriftligt organisera information. Dessutom undersöks en strukturerad metod för att arbeta med historiska bilder: beskriva, fråga (vad ni undrar), och göra antaganden (vad ni kanske tror) för att stimulera elevernas nyfikenhet och förmåga till inferenser. Resultatet visar att helklassinteraktionen fokuserade mycket på elevernas tolkningar och gissningar, men att ett mer kritiskt samtal kring hur bilderna fungerade som källa till historisk kunskap uteblev (Walldén & Lindh, 2021). Författarna sammanfattar:

[m]ed ett mer utvecklat metaspråk för att beskriva visuell design och olika framställningsformers affordanser hade den gemensamma förståelsen av skrivandet som en resurs för ämneslärandet kunnat fördjupas (Walldén & Lindh, 2021, s. 74).

Ett liknande resonemang kring samspelet mellan text och bild för Staf (2019) i sin studie om de möjligheter elever i åk 4 har till lärande i historia genom skrivprojekt ”medeltidsboken”. Staf (2019) konstaterar att både lärare och elever sätter värde på att kunna använda flera uttrycks sätt men att det är oklart vilken funktion skrift och bild ska fylla i elevernas texter. I de färdiga elevtexterna värderas inte bilden som ett självständigt uttrycksmedel utan underordnas skriften, vilket innebär att bildens potential som språklig resurs i elevernas kunskapsutveckling uteblir (Staf, 2019). Ett sådant hierarkiska förhållningssätt till olika semiotiska resurser betydelse i undervisning i allmänhet bekräftas även av tidigare forskning (se Bezemer & Kress, 2008; Godhe, 2014; Kress, 2001).

I en klassrumsstudie av historieundervisning i en språkligt heterogen elevgrupp i åk 6, undersöker Walldén och Nygård Larsson (2021) hur innehållsbegrepp visuellt och muntligt representeras i interaktion mellan lärare och elever. Genom analys av de bilder som används som resurser i interaktionen framgår att när bilder inte kontextualiseras i undervisningen, i synnerhet de som representerar abstrakta begrepp, försvåras elevernas möjligheter att tillägna sig det språk som är nödvändigt för att aktivt delta och utveckla kunskaper i historieämnet. Studien betonar också den avgörande roll som muntlig interaktion spelar för elevers meningsskapande och språkutveckling när de möter undervisningsinnehåll i form av visuella representationer. Genom samtal, både i mindre grupper och i helklass, ges eleverna möjlighet att gemensamt utforska och omformulera innehållsbegrepp, vilket underlättar förståelsen av det visuella ämnesspråket (Walldén & Nygård Larsson, 2021).

Sammanfattningsvis pekar tidigare forskning på den potential som olika samverkande semiotiska resurser har för elevers möjlighet till kunskapsutveckling i historieämnet. Samtidigt framgår vikten av en reflekterad användning där det finns överensstämmelse i hur de olika resurserna tillsammans ska användas för att bidra till att skapa mening.

3.3 Innehållsbegrepp som historieämnets byggstenar

Historiedidaktisk forskning har visat att förståelse och användning av ämnesspecifika begrepp är en förutsättning för att historisk kunskap ska utvecklas (Lilliestam, 2013). De ämnesspecifika begreppen⁸ kan delas in i innehållsbegrepp och tankeredskap (Seixas & Morton, 2013) utifrån sina respektive funktioner för att utveckla historisk kunskap (se avsnitt 2.1). Forskare som VanSledright och Limón (2006) betonar att tankeredskap, med koppling till ämnesdisciplinära processer, är centrala för skolämnet historia: ”However, for learners to develop deep understandings of first-order ideas, the study of second-order concepts, thinking capabilities, and domain-specific procedural knowledge appears to be required” (VanSledright & Limón, 2006, s. 548). Likväl påpekar både svenska (Hugo, 2023; Lilliestam, 2013; Olofsson, 2010; Nersäter, 2022; Stymne 2017) och internationella (Husbands, 1996; Lee, 2005; Lévesque, 2008; Seixas & Morton, 2013; van Drie & van Boxtel, 2008; van Boxtel & van Drie, 2018; VanSledright & Limón, 2006; VanSledright, 2011) historiedidaktiska forskare den betydelse som innehållsbegrepp har, parallellt med tankeredskapen, för att utveckla historisk kunskap. Enligt Levstik och Thornton (2018) fyller innehållsbegreppen i sig själva en viktig funktion då en god förståelse av dem är avgörande för en djupare förståelse av historiska skeenden, vilket i sin tur är nödvändigt för att föra ett historiskt resonemang kring händelsens bakomliggande orsaker (Levstik & Thornton, 2018).

Många innehållsbegrepp är abstrakta, som revolution eller imperium, och sällan förekommande i allmänspråket, som till exempel ståndssamhälle (Olvegård, 2014). Samtidigt fyller de en viktig funktion som byggstenar för historisk innehållskunskap (Stolare, 2014; Stolare & Persson, 2023). För att elever ska utveckla innehållskunskap om historiska kontexter och kunna sätta dem i relation till varandra, behöver de ett brett register i fråga om innehållsbegreppens betydelser (Lee, 2005; van Drie & van Boxtel; 2008). För att ta ett exempel: med utgångspunkt i centralt innehåll i kursplanen för historia (Lgr 22) möter elever i en svensk skolkontext historiskt innehåll som rör både det svenska och det franska ståndssamhället i historieundervisningen. Innebörden av begreppet tredje ståndet i det franska ståndssamhället kan dock inte direkt översättas till det samtida

8 Inom den anglosaxiska historiedidaktiska forskningen har de ämnesspecifika begreppen delats in i *first-order concepts* och *second-order concepts* (Lee, 2005), vilka kan motsvaras av innehållsbegrepp och tankeredskap på svenska (Persson & Stolare, 2023).

svenska ståndssamhället, där tredje ståndet har en delvis annan innebörd. Förutom att förstå de olika innebörder tredje ståndet kan ha boeronde av historisk kontext, behöver elever även förstå de övergripande principer som kännetecknar begreppet ståndssamhälle. Förståelse av ett innehållsbegrepp hänger på så vis samman med förståelse av andra innehållsbegrepp. I historieämnet är den här semantiska kunskapen alltid i ofrånkomligt samspel med en temporal dimension och att begrepp ändrar innebörd över tid.

Flera forskare (Alvén, 2021; Lee, 2005; Lévesque, 2008; van Drie & van Boxtel, 2008; VanSledright & Limón, 2006) framhåller att innehållsbegrepp som används för att beskriva historiska skeenden, som exempelvis revolution, kan förekomma och tillämpas inom olika skolämnen och kontexter. Lee (2005) påpekar: “[i]t is important to remember that understanding concepts – such as colony, market or migration – involves knowing rules (what makes something a migration for example) and being able to identify instances of that rule” (Lee, 2005, s. 61).

Det innebär att innehållsbegrepp som exempelvis revolution, demokrati, koloni och drottning behöver förstås såväl generiskt, för att kunna flyttas mellan olika skolämnens begreppsvärldar, som i relation till de innebörder begreppen har i specifika historiska kontexter. Dessutom är ett begrepp som drottning kopplat till andra övergripande begrepp, som bland annat monarki, vilket bidrar till ytterligare komplexitet i förståelsen av begreppet. Lévesque (2008) skriver:

[I]t requires from the learner a capacity not only to master knowledge or concepts as taught in one context but also to apply such knowledge or concepts to different or new phenomena. In other words, to understand a concept or piece of knowledge is to be able to represent it in more than one way or context. (Lévesque, 2008, s. 28)

Komplexiteten kring förståelse av innehållsbegrepp i relation till historiska kontexter som Lévesque (2008) lyfter fram i sitt resonemang, belyser innehållsbegreppens koppling till historieämnets temporala dimension (Husebands & Pendry, 2012; Lee, 2005; Seixas, 2017). Sammanfattningsvis kan denna dimension, om förändring över tid och kronologi samt förflyttning i tid och rum, ses som en bärande och inneboende aspekt av historieämnet som ständigt behöver hanteras av både elever och lärare i undervisningen ur olika aspekter. Ur en språklig aspekt förefaller det synnerligen viktigt att innebörden av ett innehållsbegrepp definieras explicit i den kontext som begreppet används, inte minst med tanke på att många innehållsbegrepp är representationer av idéer, händelser och företeelser i det förflutna och därför inte observerbara.

När Stymne (2017) i en svensk kontext undersöker vilken typ av kunskaper som är centrala när elever lär sig historia i konkreta lärandesituationer i skolan, för hon ett mer omfattande resonemang om betydelsen av innehållsbegrepp och innehållskunskaper för elevers kunskapsutveckling i historieämnet. Avhandlingen baseras på studier i klasser från både mellanstadiet, högstadiet och gymnasiet, där eleverna har haft samma historielärare, och fokuserar bland annat på hur elever förklarar och förstår historiska processer och begrepp. Av resultatet framgår att goda innehållskunskaper var avgörande för elevernas förmåga att använda innehållsbegrepp på en högre abstraktionsnivå senare i sin skolgång. De hinder som uppstod i elevernas lärande bottnade främst i deras bristande begrepps-förståelse (Stymne, 2017). Stymne (2017) skriver:

Jag vill hävda, med stöd i resultaten av min undersökning, att nyckeln till elevernas möjligheter att utvecklas i historieämnet går via deras begreppsförståelse, vilket i sin tur innebär att elevernas förståelse av historieämnets innehållsnivå /---/ är viktigare för deras möjligheter att utvecklas i ämnet än vad tidigare forskning gjort gällande (Stymne, 2017, s. 295).

Stymnes (2017) slutsatser bekräftas av Levstik och Thornton (2018). När de påpekar att vikten av god förståelse av innehållsbegrepp ger bäring för en djupare förståelse av historiska skeenden (Levstik & Thornton, 2018), argumenterar de i linje med Stymnes resultat ovan. Både Stymne (2017) och Levstik och Thornton (2018) problematiserar föreställningen i tidigare forskning (VanSledright & Limón, 2006) om att vägen till fördjupande innehållskunskaper går via förmågan att hantera tankeredskapen. I stället vänder de på förhållandet och argumenterar för att förståelse av innehållsbegreppen är avgörande för djupare innehållskunskaper och förmågan att hantera dessa redskap.

3.4 Avhandlingens bidrag

Genom såväl en språkdidaktisk som en historiedidaktisk lins har blicken i detta kapitel riktats mot språkliga perspektiv på historieundervisning i tidigare forskning. Genomgången visar att tidigare forskning framför allt har fokuserat på språkanvändning i relation till läs- och skrivpraktiker i historieämnet. Flera studier (Coffin, 2006; De la Paz, 2005; Hugo, 2023; Monte-Sano, 2010; Monte-Sano m.fl., 2014; Shanahan m.fl., 2016; Staf, 2019; Stymne, 2017; van Boxtel & van Drie, 2013; van Drie & van Boxtel, 2008; van Drie m.fl., 2018; van Driel m.fl., 2022; Wissinger m.fl., 2021) har koncentrerat sig på skrivprocesser i historieundervisning och

fokuserat på didaktisering av de ämnesdisciplinära språkbruk som historiedidaktisk forskning har betonat som centrala i undervisningen (se Lee & Ashby, 2000, Shemilt, 1987;). Dessa studier pekar på vikten av explicit och strukturerad undervisning i läs- och skrivmoment, som är anpassad till historieämnets språkliga krav, och som en integrerad del i kunskapsprocessen. Tidigare svensk forskning om elevers läsning och tolkning av historieämnets texter framhåller att dessa texter ställer krav på en utvecklad ämnesspecifik begreppsapparat (Halleesson, 2015; Olvegård, 2014; Walldén 2020). Genom en detaljerad analys av *hur* innehållsbegrepp används i helklassinteraktion bidrar avhandlingen med perspektiv på den betydelse som själva användningen av ämnesspråket har för elevers möjlighet att utveckla kunskap i historieämnet.

Tidigare forskning påtalar vidare den potential som samverkande semiotiska resurser har för elevers möjligheter att tillägna sig och kommunicera kunskap i specifika elevuppgifter i historieundervisningen (Prangsmå m.fl., 2008, 2009; Staf, 2019; Walldén & Lindh, 2021.). Avhandlingen bidrar med perspektiv på hur användningen av semiotiska resurser iscensätts i undervisningen som helhet och inbegriper både elevers och lärares användning av samverkande semiotiska resurser.

Det är även belagt i historiedidaktisk forskning att förståelse och användning av ämnesspecifika begrepp är en förutsättning för att historisk kunskap ska kunna utvecklas (Lee, 2005; Lilliestam, 2013; VanSledright & Limón, 2006; VanSledright, 2011). I relation till detta belyser flera studier innehållsbegreppens komplexitet (Alvén, 2021; Lee, 2005; Lévesque, 2008; Seixas, 2017; VanSledright & Limón, 2006), likaså pekar studier på att förståelsen av just innehållsbegrepp är central för att elever ska ha möjlighet att utveckla djupare historisk kunskap (Levtisk & Thornton, 2018; Stymne, 2017). Med utgångspunkt i tidigare historiedidaktisk forskning om innehållsbegrepp bidrar avhandlingen till diskussionen inom fältet om vilken roll dessa begrepp spelar i undervisningen.

I en svensk undervisningskontext har tidigare forskning om språk i historieundervisning i stort fokuserat på gymnasiet och mellanstadiet. Genom fokus på undervisning i åk 7 och åk 8 bidrar avhandlingen med ett högstadieperspektiv.

4 Teoretiska utgångspunkter

I det här kapitlet presenteras de utgångspunkter och centrala begrepp som utgör avhandlingsprojektets teoretiska referensram och analysverktyg. Förhållningssättet till teorierna är pragmatiskt så till vida att endast delar av dem är verksamma i avhandlingsprojektet. Det är tre huvudsakliga teoretiska ingångar som på olika sätt bidrar i det teoretiska ramverket. Socialsemiotisk teori bidrar övergripande till hur samspelet mellan språk och kunskap förstås i studien. Legitimation Code Theory (LCT) bidrar med verktyg för att synliggöra och undersöka hur olika innehållskunskaper kan länkas samman genom användningen av innehållsbegrepp. Historiedidaktisk teori, med fokus på perspektiv kopplade till historiskt tänkande, bidrar i sin tur med förståelse för vilka begrepp som är relevanta och hur ämnesspråket kan tolkas i relation till historia som skolämne.

Socialsemiotisk teori och LCT delar ett ontologiskt antagande om att kunskap är ojämnt fördelad i samhället, och att skolan har ett uppdrag att säkerställa att alla elever, oavsett bakgrund, ges möjlighet till skolframgång.

4.1 Samspelet mellan språk och kunskap

Avhandlingsprojektet tar utgångspunkt i att språk och kunskap är varandras givna förutsättningar. Språk är således inte bara ett redskap för att uttrycka kunskap, utan också ett villkor för att skapa, förstå och organisera den. På samma sätt formas och utvecklas språket genom den kunskap vi tillägnar oss. Socialsemiotisk teori (Halliday, 1978) är bärande för hur sambandet mellan språk och kunskap på ett övergripande sätt uppfattas i avhandlingsprojektet, liksom hur språk, som fenomen, förstås i relation delstudiernas övriga delar, ämnesinnehåll och kommunikation. Utifrån ett socialsemiotisk teoretiskt perspektiv (Halliday, 1978) innefattar språk mer än enbart en semantisk aspekt. Det ställningstagandet bottenar i den idé om språk som präglar Bernsteins (1973) teoretiska ramverk, det vill säga föreställning om språk som meningsskapare snarare än språk som struktur (Halliday, 1978). Halliday (1978) betonar att språk, kulturell kontext och sociala praktiker utgör en sammanhängande enhet. Språk är en social konstruktion som både formar och påverkas av de sociala, kulturella och kontextuella sammanhang

där det används. Enligt Halliday (1978) konstrueras mening och kunskap genom språkliga handlingar som är djupt inbäddade i sociala relationer och praktiker. Vi kan inte förstå språkets roll som skapare av mening, och dess sociala funktion, utan koppling till kulturella och kontextuella sammanhang eller sociala praktiker. (Halliday, 1978). Det innebär att vi deltar i en mängd olika sociala sammanhang, där språket som meningsskapare präglas av de kulturella normer som är kopplade till de olika sociala sammanhangen. I ett undervisningssammanhang iscensätts Hallidays (1978) språksyn i det språkbruk som präglar ett skolämne. Detta språkbruk präglas i sin tur av allmänna skolspråksnormer, styrdokumentens skrivningar och språkliga konventioner kopplade till ämnets disciplinära särart. Därtill kan även läggas lärares didaktiska val i fråga om hur undervisningsinnehåll presenteras och kommuniceras med elever. Den mening som språket skapar kan således förstås som situationsbunden, där språket utgör resursen för att agera i den specifika situationen (Halliday, 1978).

För att språket ska nå sin fulla meningskapande potential i en undervisningssituation behöver lärare och elever mötas i förståelsen av språkets betydelser där och då (Hasan, 2011). Enligt Hasan (2011) innebär den gemensamma förståelsen av språket att lärare behöver synliggöra den form som den sociala praktiken antar, det vill säga den ämnesspråkliga diskurs som sätter ramarna för undervisningen, för elever. En viktig poäng i Hasans (2011) resonemang är nödvändigheten av flexibilitet i den ämnesspråkliga praktiken, så att den kan anpassas till elevers förutsättningar att delta och förstå interaktionen som helhet. Samspelet mellan språk och den kunskap som skolan förmedlar rymmer således aspekter som rör sig bortom enkom ordförståelse. Det vill säga, bortom en förenklad förståelse av ord som separata enheter.

Hallidays (1978) funktionellt lingvistiska perspektiv på språk har genom bland andra Kress (2001, 2009, 2010) samt Kress och van Leeuwen (2001) kompletterats med ett semiotiskt perspektiv, vilket har öppnat för ett vidare förhållningssätt till vad kommunikation innebär. Den multimodala teorin fokuserar på hur vi skapar mening genom att använda dessa olika semiotiska resurser och hur varje resurs på sitt sätt bidrar till betydelse (Kress & van Leeuwen, 2001; Kress, 2010). I avhandlingsprojektet förstås semiotiska resurser som resurser för lärande i olika situationer. På så sätt används begreppet för att undersöka hur undervisningen organiseras och historiskt innehåll kommuniceras av elever och lärare genom valet av kombinerade semiotiska resurser, samt hur detta formar villkoren för elevernas möjlighet till kunskapsutveckling (Kress & van Leeuwen, 2001; Selander & Kress, 2010; Selander & Danielsson, 2021).

4.2 Ämnesspecifikt språkbruk

I den ämnesdidaktiska forskningen finns ett etablerat intresse för relationen mellan språk och kunskap och för ämnesspecifikt språkbruk (Hipkiss, 2014; Håkansson, 2024; Rinnemaa, 2024; Schleppegrell, 2013; Walldén, 2020). En gren inom denna forskning utgår från ett pedagogisk-lingvistiskt perspektiv. Hasan (1977, 2011), med rötter i systemisk funktionell lingvistik, är en företrädare i detta sammanhang. I sina resonemang om ämnesspecifikt språk tar Hasan (2011) avstamp i Bernsteins (1999, 2000) begreppspar horisontell och vertikal diskurs. Begreppsparet representerar två disparata kunskapsformer som struktureras på olika sätt (Andersson Varga, 2014). Den horisontella diskursen representerar vardagliga kunskaper som är knutna till en specifik praktik, det vill säga att kunskapen är begränsad till den praktik där den används och kunskapsstrukturen är på så vis segmenterad (Bernstein, 1999, 2000). Den vertikala diskursen representerar å sin sida specialiserad kunskap. Till skillnad från den vardagliga kunskapen är den specialiserade kunskapen teoretisk, abstrakt och oberoende av kontext (Andersson Varga, 2014). Den specialiserade kunskapen förmedlas följaktligen genom vertikal diskurs. Tillgången till specialiserad kunskap realiseras genom en parallell utveckling av ett specialiserat språk (Hasan, 2011). Att ge alla elever tillgång till ett specialiserat språk betraktade Bernstein (1996, 2000) som en emancipatorisk fråga, kopplad till makt och inflytande.

Olika akademiska discipliner (vertikal diskurs) präglas av olika kunskapsstrukturer, det vill säga olika teoretiska processer för att konstruera kunskap. Bernstein beskriver detta som hierarkiska respektive horisontella kunskapsstrukturer (Bernstein, 1996, 2000), vilket i sin tur har inverkan på olika discipliners språkbruk. Historia kännetecknas av samtida, kulturellt beroende tolkningar av händelser i det förflutna (se Nolgård, 2023; Thorp, 2016), utan en enhetlig och kumulativ utveckling av "sanning" och har därför en horisontell kunskapsstruktur. Ämnesspråken i horisontella kunskapsstrukturer karaktäriseras, enligt Hasan (2011), av mer kontextberoende innebörder, något som i historia exempelvis tar sig uttryck i att innehållsbegreppens innebörder ofta är bundna till specifika kontexter (se avsnitt 3.3) Horisontella kunskapsstrukturer kännetecknas även genom *vad* som studeras (Hasan, 2011): "[T]hose pertaining to the majority of the horizontal knowledge structures would concern social and semiotic values" (Hasan, 2011, s. 144).

Vad som studeras avspeglas i att vissa typer av aktiviteter är mer vanligt förekommande inom kunskapsstrukturen (Hasan, 2011). Aktiviteterna karaktär-

iseras i sin tur av språkliga särdrag (*linguistic features*), vilka hänger samman med processer för hur kunskap produceras och kommuniceras, som exempelvis vid hantering av historiskt källmaterial (Hasan, 2011). Vid sidan av den här typen av disciplinärt färgade, språkliga särdrag karaktäriseras de akademiska disciplinerna av mer övergripande, principiella språkliga drag. Det handlar om ett explicit och specialiserat språk (Bernstein, 1996, 2000); som Hasan (2011, s. 131) kallar ”*semiotically created categories*”, där mening inte sällan skapas genom underförstådda betydelser, vilka är valida för medlemmar i den specifika disciplinära gemenskapen (Hasan, 2011).

När vetenskapligt producerad kunskap inom det akademiska fältet historia rekontextualiseras (Bernstein, 1996, 2000), det vill säga inlemmas i en pedagogisk kontext och anpassas efter de strukturella villkor som gäller för svensk grundskola, följer ämnesspråkets principer med in i det nya sammanhanget. Relationen mellan den akademiska disciplinen historia och dess motsvarighet i skolämnet rymmer ofrånkomliga skillnader. Det som betraktas som kunskap i skolämnet är resultatet av en pedagogisk omvandling av den producerade och etablerade kunskapen inom ett akademiskt fält, vilken i sin tur är ett resultat av en disciplinär kunskapsprocess (Hasan, 2011). Skolämnet historia organiseras ändå till viss del enligt samma principer för horisontella kunskapsstrukturer som den akademiska förlagan. Det innebär att elever genom undervisningen möter och behöver lära en vid repertoar av språkliga särdrag kopplade till historieämnet. Genom att elever återkommande och i olika sammanhang under sin skolgång möter och arbetar med det ämnesspecifika språket skapas möjligheten att utveckla en solid ämnesrelaterad kunskapsbas (Hasan, 2011). Förståelse och kunskap om ett historiskt innehåll, innebär således att kunna hantera ett specialiserat språk, vilket i förlängningen möjliggör tillgång till mer specialiserad kunskap. Ur ett sådant perspektiv är användningen av innehållsbegrepp i historieundervisningen att betrakta som ett redskap för inkludering och som sådant viktigt att undersöka.

4.3 Historiska innehållsbegrepp

Högstadiets historieundervisning utgör själva arenan som avhandlingsprojektet undersöker. För att förstå ämnesspråkets betydelse för elevers möjligheter att utveckla historisk innehållskunskap, krävs en historiedidaktisk analysram som tydliggör hur innehållsbegrepp kan tolkas och förstås.

4.3.1 Olika perspektiv på historiska innehållsbegrepp

Innehållsbegreppens betydelse har diskuterats inom både svensk (Lilliestam, 2013; Olofsson, 2014; Stymne, 2017) och internationell (Husbands, 1996; Lee, 2005; Levstik & Thornton, 2018; Seixas & Morton, 2013) historiedidaktiska forskning. Det saknas dock en samstämmig uppfattning inom fältet om vilka begrepp som betraktas som innehållsbegrepp. Lee (2005) definierar innehållsbegrepp som begrepp vilka förekommer och tillämpas i olika discipliner. Exempel på sådana begrepp är kung, revolution, migration och koloni. Enligt Lee (2005) kräver innehållsbegrepp en generisk förståelse för vad som gör en företeelse till, exempelvis, en revolution. Historiska innehållsbegrepp är, till skillnad från namn, som Gustav Vasa, och datum, som 6/6 1944, beroende av den kontext som de tillämpas i och på så vis är deras innebörd temporär (Lee, 2005). Det ligger olika innebörd i begreppet kung, beroende på om det används i en fransk 1700-talskontext eller om det används för att beskriva Sveriges statskick idag. Det är i själva mötet med den historiska kontexten som ett begrepp får dignitet som ett innehållsbegrepp (Lee, 2005).

Enligt Relf (2022) har innehållsbegrepp alltid haft en större betydelse bland nederländska forskare inom historiedidaktik än bland de engelskspråkiga kollegorna, där tankeredskapen oftare har varit föremål för diskussion och forskning (se Lee, 2005, Seixas & Morton, 2013). I van Drie och van Boxtels (2008) teoretiska modell över historiskt resonemang utgör innehållsbegrepp ett av modellens sex delar. I likhet med Lee (2005) påpekar van Drie och van Boxtel (2008) vikten av att skilja på den nutida innebörden av innehållsbegrepp och den innebörd dessa har i en specifik historisk kontext (van Drie & van Boxtel, 2008). van Drie och van Boxtel gör dock en mer inkluderande definition av innehållsbegrepp än Lee (2005). Enligt deras definition innefattar innehållsbegrepp även begrepp som refererar till ”historical phenomena, structures, persons and periods (e.g., Pharaoh, feudalism, Charles V, Enlightenment or Peace of Westfalia)” (van Drie & van Boxtel, 2008, s. 99). En typ av innehållsbegrepp som van Drie och van Boxtel (2008) lyfter fram i sin definition är så kallade *collegatory concepts*, vilka kan exemplifieras med industriella revolutionen eller romarriket. Sådana begrepp representerar en form av samlingsbegrepp som sammanför och inkluderar olika händelser, och fungerar därmed tematiserande (van Drie & van Boxtel, 2008). Lévesque och Clark (2018) påpekar den tidsdimension som *collegatory concepts* inkluderar och som indikerar att den här typen av innehållsbegrepp omfattar en kedja av historiska händelser.

I svensk historiedidaktisk forskning skiljer Olofsson (2014) på innehållsbegrepp och narrativa förkortningar och föreslår att narrativa förkortningar har en högre grad av konkretion än innehållsbegrepp som är mer universella företeelser (Olofsson, 2014). Därmed förefaller Olofssons definition av innehållsbegrepp orientera sig i riktning mot den definition som Lee (2005) presenterar. Alvén (2021) delar in innehållsbegrepp i två kategorier, *first order concepts* och *substantive concepts*, med olika uppgifter. *First order concepts* beskriver Alvén (2021) som begrepp kopplade till historieämnets sakinhåll och nödvändiga för att förstå historiska händelser och processer och nämner kalla kriget och medeltiden som exempel. Alvén (2021) skriver:

First-order concepts are lexical in that they do not help to order history or to see ontological or epistemological starting points and consequences. Rather, they must be learnt like vocables, with ready-made significances, and relate to substantive knowledge and ready-made historical narratives. First-order concepts answer questions such as the «who», «what», «when» and «where» in history (Alvén, 2021, s. 250).

Alvén (2021) gör även en subgruppering av *first order concepts*, så kallade *historical remains*, dit sorteras innehållsbegrepp som feodalism, riddare och jakobin. Dessa begrepp skiljer Alvén (2021) från *substantive concepts*, som i likhet med Lee (2005) definieras som generiska och förekommande inom olika discipliner, till exempel migration.

I avhandlingen lutar jag förståelsen av vilka ord som betraktas som innehållsbegrepp mot Alvéns (2021) och van Dries och van Buxtels (2008) definitioner, utan att för den sakens skull dela och använda deras respektive kategoriseringar och benämningar av begreppen. Med innehållsbegrepp avses här begrepp som är centrala för att förstå och kommunicera kunskap om historiska händelser, förlopp och personer, det vill säga historisk innehållskunskap.

4.4 Praktikens legitimerande språk - Legitimation Code Theory

Praktiskt tillämpad teori och utgångspunkt för avhandlingsprojektets syn på sambandet mellan språk och kunskap är Legitimation Code Theory (LCT) (Maton, 2013, 2014). LCT är ett teoretiskt ramverk där studieobjektet är kunskap. Ramverket bygger på Bourdieus fältteori (1984) och Bernsteins kodteori (1999, 2000), vilka bidrar med kompletterande perspektiv i fråga om hur kunskap struktureras. Maton (2014) beskriver att Bourdieus fältteori belyser hur sociala fält,

eller praktiker, strukturerar kunskap, Bernsteins kodteori å sin sida belyser kunskapsstrukturernas ordnande betydelse för dessa praktiker. När dessa båda teoretiska utgångspunkter möts i LCT framträder kunskap som både en strukturerad och strukturerande konstruktion: "Bringing together these approaches suggests knowledge is a structured and structuring structure" (Maton, 2014, s. 23). Inom LCT uppfattas tillvaron således som uppbyggd kring olika sociala praktiker och utifrån det betraktas kunskap som något som kontinuerligt konstrueras och omkonstrueras inom en praktik (Maton, 2014). En praktik är i sig en social konstruktion där deltagarna tillsammans kommer överens om, och bygger, kunskap (Maton, 2014). Inom praktiker gör deltagarna anspråk på att deras handlingar ska erkännas som giltiga och legitima, så att dessa handlingar får utrymme i den sociala kontexten. Därigenom argumenterar Maton (2014) för att en praktik kan ha ett "language of legitimation" (Maton, 2014, s. 24), ett legitimerande språk. Det legitimerande språket innebär ett slags rättesnöre, eller överenskommelse, för deltagarna inom en praktik som indikerar kriterier för hur kunskap bör uttryckas och prestationer bör mätas (Maton, 2014). Vad som är överenskommen kunskap inom olika praktiker för lärande, det vill säga dess legitimerande språk, kan undersökas och synliggöras genom att de bakomliggande principer (*legitimation codes*) som möjliggör, eller hindrar kumulativt kunskapsbygge (*knowledge-building*) i praktiken, begreppslicgörs (Maton, 2014). I avhandlingsprojektet gestaltas de bakomliggande principerna genom att användningen av innehållsbegrepp synliggör vilka möjligheter elever ges att tillägna sig historisk innehållskunskap genom helklassinteraktion.

4.4.1 Dimensioner inom LCT

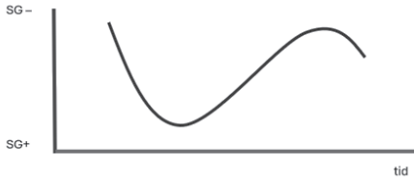
LCT är uppbyggt kring olika så kallade dimensioner (*dimensions*) som erbjuder olika redskap för att undersöka de bakomliggande principerna (*legitimation codes*) i kunskapsbyggande. Dimensionerna *Autonomy*, *Specialization* och *Semantics* är de hittills mest utarbetade. *Autonomy* rör praktiker där olika typer av kunskap integreras, som till exempel matematik i fysikundervisning (Maton & Howard, 2020, Håkansson, 2024) medan dimensionen *Specialization* rör hur kunskap benämns, vad som räknas som legitim kunskap och vem som betraktas som legitim ägare av kunskap (*knower*) i olika praktiker (Maton, 2014). Särskilt relevant för det här avhandlingsprojektet, som undersöker möjligheter till kumulativt kunskapsbyggande i relation till innehållskunskap genom användning av innehållsbegrepp, är den semantiska dimensionen (*Semantics*).

Den semantiska dimensionen utforskar kontextberoendet och komplexiteten inom olika praktiker och innefattar semantisk täthet (*semantic density*; SD) och semantisk tyngd (*semantic gravity*; SG), (Maton, 2013, 2014).⁹ Semantisk täthet rör komplexiteten i exempelvis begrepp inom olika praktiker, ju flera lager av betydelse som finns inbäddat i ett begrepp när det används i en specifik kontext, desto starkare semantisk täthet. Semantisk tyngd kan vara starkare (SG+) eller svagare (SG-) och beskriver grad av kontextbundenhet utifrån relationen innebörd och en specifik kontext: ”refers to the degree to which meaning relates to its context” (Maton, 2014, s. 15). I klassrumsforskning används semantisk täthet och semantisk tyngd ofta tillsammans för att synliggöra semantiska vågor genom analyser av hur ämnesspråk packas upp och begripliggörs i en vardaglig kontext, för att eventuellt sedan packas om genom ett specialiserat språkbruk (Jakobsson, m.fl., 2023; Matruglio m.fl., 2013; Meidell Sigsgaard, 2015; Modig, 2023; Nygård Larsson, 2018; Walldén & Nygård Larsson, 2021). Avhandlingsprojektet använder i likhet med Halleson m.fl. (2022) enbart grad av semantisk tyngd. I studier som använder den semantiska dimensionen (Halleson m.fl., 2022; Jakobsson m.fl., 2023; Meidell Sigsgaard, 2015; Modig, 2023; Nygård Larsson, 2018; Walldén & Nygård Larsson, 2021) är det vanligt förekommande att det är elevernas erfarenheter och vardagskontext som representerar starkare grad av semantisk tyngd, det vill säga kontextbunden innebörd. Avhandlingsprojektet skiljer sig från tidigare studier i det avseendet. Här är det i stället det historiska innehåll som undervisas om som utgör den starkaste graden av semantisk tyngd.

LCT-grundade semantiska analyser visar att hur relationen mellan olika former av kunskap framträder kan variera mellan ämnes- och undervisningskontexter (Maton, 2014; Jakobsson m.fl., 2023). I tidigare forskning har den semantiska dimensionen av LCT-analys tillämpats för att synliggöra hur elever använder historiskt källmaterial för att sammanföra historiska händelser och personer med ämnesdisciplinära begrepp i skriftliga prov (Macnaught m.fl., 2023), samt hur nationella historiska händelser länkas samman med diskussioner om mänskliga rättigheter genom helklassinteraktion (Otezía, 2020). I likhet med Macnaught m.fl. (2023) fokuserar avhandlingen på språkanvändning i relation till historieundervisning.

9 I avhandlingsprojektet används översättningarna semantisk tyngd respektive semantisk täthet. Dessa baseras på Meidell Sigsgaard (2015) översättning av begreppen till danska; semantisk tyngd respektive semantisk tæthed.

Rörelsen mellan olika former av kunskap beskrivs med hjälp av vågrörelser, så kallade semantiska vågor, vilka synliggör mer och mindre kontextbundna och komplexa kunskapssekvenser inom praktiken.

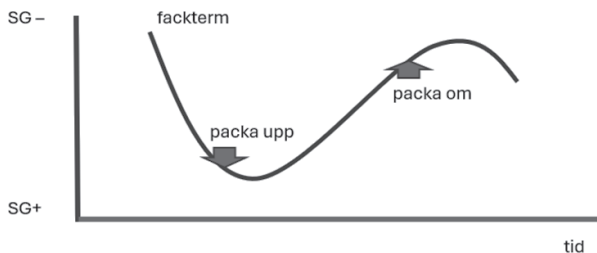


Figur 4:1 Illustration av semantisk våg efter Maton (2013)

Enligt Maton (ex. 2013, 2019) finns ett starkt samband mellan kunskapsbyggande (*knowledge-building*) och vågrörelser som förenar mer kontextnära och mer kontextberoende former av kunskap. Maton skriver; ”powerful knowledge is not one kind of knowledge but rather mastery of how different kinds of knowledges are brought together and changed through semantic waving and weaving” (Maton, 2019, s. 1). Detta samband beläggs i flera studier (Hipkiss & Windsor, 2022; Matruglio m.fl., 2013; Meidell Sigsgaard, 2015; Oteiza, 2020). Forskare som Walldén och Nygård Larsson (2021) understryker i sammanhanget vikten av att ett abstrakt innehåll inte enbart packas upp i relation till elevernas erfarenheter utan även kondenseras tillbaka till en abstrakt nivå. I Meidell Sigsgaards (2015) studie illustreras detta genom ett samtal om demokrati mellan lärare och elever i en dansk årskurs 5, där demokratibegreppet växelvis kopplas till elevernas egna erfarenheter och till abstrakta frågor, såsom varför Danmark är en demokrati. Forskning inom LCT (Maton, 2013; 2020) framhåller dessutom att större avstånd mellan vågtoppar och vågdalar, det vill säga en större semantisk räckvidd, skapar större möjligheter för kunskapsbyggande.

4.4.2 Packa upp och packa om innehållsbegrepp som stöttni

I undervisningssituationer kan semantiska vågor uppstå när exempelvis facktermer förklaras och konkretiseras med vardagliga situationer som därefter sammanfattas genom att facktermer upprepas, se figur 4:2 nedan.



Figur 4:2 Semantisk våg med exempel på upppackning och ompackning (baserat på Maton, 2020)

Den här typen av skiften i semantisk tyngd kan i LCT-forskning benämnas som *unpacking* respektive *repacking* (Maton, 2020), fortsättningsvis används den svenska formuleringen packa upp och packa om för att beskriva dessa skiften. Att packa upp ett kunskapsinnehåll (Sharpe, 2006) är ett etablerat begrepp i studier där undervisning och lärande undersökts i relation till *scaffolding*, det vill säga stöttning (Bruner, 1978). Stöttning innebär bland annat att språk och lärande integreras, så att elever samtidigt får tillgång till både språket och kunskapen. Detta synsätt vilar på antagandet att språket är nyckeln till kunskap och att lärande sker genom språklig förståelse (Hammond & Gibbons, 2005). Den upppackning som uppstår i semantiska vågor i samband med skiften i semantisk tyngd har likheter med *contingent scaffolding* (Sharpe, 2006) och *interactional scaffolding* (Hammond & Gibbons, 2005), det vill säga stöttning som uppstår i stunden utifrån de omständigheter som präglar undervisningssituationen.

När Hammond (2001) argumenterar att stöttning innebär språkliga val som skapar och ger elever tillgång till en gemensam förståelse och kunskap, tar hon utgångspunkt i Hallidays (1978) funktionella syn på sambandet mellan språk och lärande (SFL). Hammond (2001) betonar i det sammanhanget relationen mellan språk och den specifika situation som språket används i och hur språkanvändning varierar beroende på sammanhang. Ur ett sådant perspektiv rymmer semantisk tyngd (SG) som teoretiskt begrepp, liknande koppling till Hallidays (1978) föreställning (Maton & Matruglio, 2020) om språkets metafunktioner när det gäller skapa och förmedla betydelser i relation till situation. När Maton (2020) med stöd i semantiska vågor beskriver semantiska skiften som uppstår då exempelvis en fackterm packas upp genom att konkretiseras är det således att betrakta som stöttning.

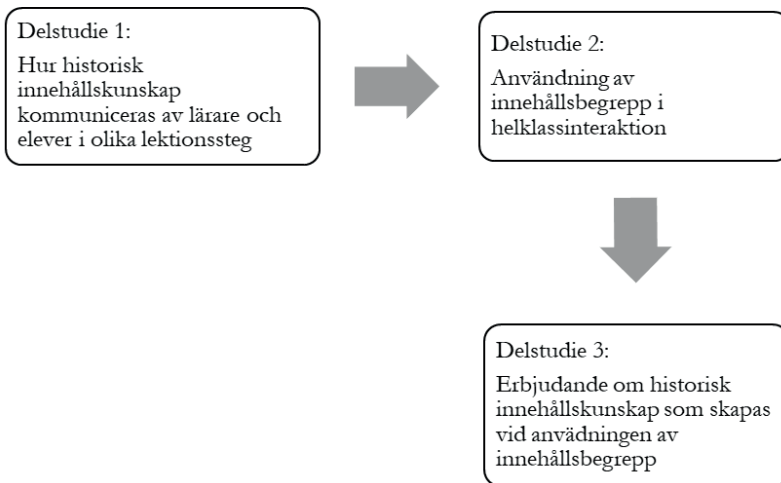
I det här avhandlingsprojektet packas historiska innehållsbegrepp upp, alternativt packas om, i relation till grad av förankring i historisk kontext. Det betyder att innehållsbegrepp kan packas upp och packas om på olika sätt, avhängigt de semantiska vågoras start- och slutpunkter samt deras semantiska räckvidd. Innehållsbegrepp packas *upp* då begrepp kontextualiseras genom att starkare förankras i en explicit historisk kontext. Innehållsbegrepp packas *om* när användningen av begrepp skiftar till svagare förankring i historisk kontext, eller används i relation till en implicit historisk kontext alternativt utan förankring i historisk kontext. Detta kan ske på olika sätt.

4.4.3 Segmenterad respektive kumulativ kunskap

En bärande tanke inom LCT är att i undervisningssituationer skapas förutsättningar för kunskapsbyggande genom att kontextbunden kunskap länkas samman med specialiserad kunskap (Maton, 2009, 2013, 2014). Denna länkningsprocess synliggörs exempelvis genom semantiska vågor. Maton (2009, 2014) använder *segmented learning* om kunskap som är förvärvad och enbart giltig i en specifik kontext. I historieundervisning kan det röra sig om att om enskilda händelser, personer eller perioder fokuseras men utan att begreppsliga samband och överföring av kunskap mellan olika kontexter synliggörs. Med *cumulative learning* avser Maton (2009, 2014) att det finns progression i kunskapsbyggandet där nya perspektiv integreras med befintlig kunskap, vilket gör det möjligt att vidareutveckla förståelsen och tillämpa den i nya sammanhang. Det kan exempelvis ske genom en generisk förståelse (Lee, 2005) av innehållsbegrepp som gör det möjligt att överföra kunskap mellan olika kontexter i tid och rum. Enligt Maton (2009, 2014) är den segmenterade kunskapen är kopplad till starkare semantisk tyngd (SG+) medan den kumulativa kunskapen är beroende av att det skapas en sammanlänkning mellan starkare (SG+) och svagare semantiskt tyngd (SG-). I avhandlingen används begreppen segmenterad respektive kumulativ kunskap för att beskriva de kunskapserbjudanden som uppstår vid användningen av innehållsbegrepp.

5 Metod

Det här kapitlet redogör för avhandlingens forskningsdesign, analysmetod och etiska överväganden. Inledningsvis presenteras avhandlingens tre delstudier och deras inbördes relation. Avhandlingens forskningsdesign består av tre delstudier och har influerats av etnografisk ansats (Hammersley & Atkinson, 2007) samt kvalitativa fältstudier (Bryman, 2011) och är utformad som deltagande klassrumsobservationer (Fangen, 2005). De tre delstudierna bygger på varandra i en process som successivt fördjupar kunskapsintresset om språkanvändning i historieundervisning, se figur 5:1 nedan.



Figur 5:1 Avhandlingens delstudier

Den första delstudien undersöker hur de tre lärarna organiserar sin undervisning genom de val av semiotiska resurser som används för att presentera och bearbeta historisk innehållskunskap tillsammans med eleverna. Organiseringen undersöks både i samband med lärarledda undervisningsaktiviteter och undervisningsaktiviteter som innebär elevernas individuella arbete. Delstudien har intention att ge en övergripande bild av hur de semiotiska resurser som undervisningen erbjuder används för att stödja elevernas utveckling av innehållskunskap. Resultat från den

första delstudien utgör en empirisk grund för den andra delstudien och har varit vägledande i att fördjupa kunskapsintresset mot den lärarledda helklassinteraktionen. I delstudie 2 tillämpas historiedidaktiska perspektiv för att särskilt belysa hur det ämnesspecifika språket, i form av innehållsbegrepp, används i detta sammanhang. Den andra delstudien undersöker dels hur innehållsbegrepp används inom ramen för lärarledd helklassinteraktion för att utveckla innehållskunskap, dels vilka innehållsbegrepp som används i denna process.

Den tredje delstudien fördjupar delstudie 2. För att få en förståelse av vilka erbjudanden om historisk innehållskunskap som faktiskt har potential att utvecklas genom användningen av innehållsbegrepp i helklassinteraktionen, genomförs i delstudie 3 en metaanalys av resultaten från delstudie 2. Delstudie 3 undersöker erbjudanden om innehållskunskap som framträder genom användningen av olika typer av innehållsbegrepp i den lärarledda helklassinteraktionen.

Det här rör sig således om en praktisknära studie, som undersöker det som sker i historieundervisningen i realtid. Enligt Kylén (2004) är observation den primära metoden när en forskare ska betrakta det som sker just nu. Det antagandet ligger till grund för avhandlingsprojektets utformning som en deltagande klassrumsobservation (Fangen, 2005), vilken influerats av, och visar likheter med, både en etnografisk ansats (Hammersley & Atkinson, 2007) och kvalitativa fältstudier (Bryman, 2011). I etnografisk forskning är deltagande observation i autentisk miljö och intervju centrala metoder. Jag har genomfört deltagande klassrumsobservationer kontinuerligt under en period av fem till åtta veckor i respektive klass, vilket kännetecknar den etnografiska studiens regelbundenhet och längre observationsperioder (Bryman, 2011). För att ge en mer detaljerad helhetsbild av den kontext som studeras karakteriseras den etnografiska metoden, enligt Bryman (2011), även av användningen av olika metoder för att generera data. Då det som äger rum i historieundervisningen är centralt för den här studien utgör klassrumsobservationer utifrån observationsprotokoll i kombination med fältanteckningar en del av insamlingsmetoden. För att få ett tydligare intryck av de didaktiska strategier som formar undervisningsaktiviteterna men som inte per se fångas genom observationsprotokollen, har individuella korta samtal genomförts med historielärarna inför varje observerat lektionstillfälle. Samtalen fungerar som ett komplement i genererade data, de är mellan 30 – 90 sekunder och har baserats på en och samma fråga om det planerade målet med kommande lektion. Vid behov har frågan följts upp med ytterligare en fråga om planerade undervisningsaktiviteter. Kopplat till avhandlingsprojektets syfte om hur historiskt innehållskunskap kommuniceras med elever på högstadiet samt vilka möjligheter till

kunskapsutveckling som denna kommunikation rymmer, bidrar videodokumentationer av undervisningsaktiviteter med att ge en fördjupad bild av historielärarnas undervisning. Därtill integreras kursplanens innehåll, visst undervisningsmaterial samt kunskapsutvärderande uppgifter som kompletterande material, vilket ofta ingår i kvalitativa fältstudier, i genererade data och används i varierande grad i analysen. Avhandlingsprojektet i översikt, inklusive pilotstudie, presenteras i tabell 5:1 nedan.

Vidare har jag, i enlighet med en etnografisk ansats (Bryman, 2011; Hammersley & Atkinson, 2007), strävat efter autenticitet och så liten påverkan som möjligt på undervisningen. I en deltagande observation kan forskaren delta och interagera i större eller mindre utsträckning med den miljö som beforskas (Fangen, 2005). I vilken utsträckning interaktion sker beror på studiens syfte. Då mitt avhandlingsprojekt undersöker undervisningsaktiviteter utifrån historielärarnas sätt att organisera undervisningen, har jag bedömt det som angeläget att i så liten utsträckning som möjligt påverka vad som sker i undervisningsaktiviteter som äger rum under lektionerna. Av den anledningen har jag själv deltagit i mina fältstudier men enbart varit i klassrummet i rollen av observerade forskare. Det innebär att jag inte har rört mig runt i klassrummet eller interagerat med eleverna och läraren under pågående lektion. Däremot har jag rört mig i korridoren före och efter lektioner och då har det funnits tillfälle till spontana samtal med elever. Ofta problematiseras autenticiteten i deltagande observationer genom det kontradiktoriska förhållandet att studera en genuin situation (Fangen, 2005), som samtidigt upphör att vara genuin när forskaren träder in i klassrummet. Jag är medveten om att min närvaro har medfört att undervisningssituationen inte var autentiskt i den bemärkelse som den skulle ha varit om jag inte var där, på så vis är det omöjligt att studera undervisningsaktiviteter utan att i någon mån påverka autenticiteten. Med denna vetskap har jag strävat efter att påverka lektionsaktiviteterna i så liten utsträckning som möjligt och undvikit att interagera med lärare och elever under själva observationerna.

Tabell 5:1 Avhandlingsprojektet i översikt

Avhandlingsprojektets syfte: att bidra med kunskap om hur historisk innehållskunskap kommuniceras med elever på högstadiet samt vilka möjligheter till kunskapsutveckling som denna kommunikation rymmer.				
Forskningsfrågor:	När?	Metod:	Forskningspersoner:	Analysmetod:
Pilotstudie: Hur pratar historielärare om förutsättningar för att elever ska nå skolframgång i historieämnet?	2021	Semistrukturerade intervjuer via zoom (Kvale & Brinkmann, 2014)	Tre historielärare* med erfarenhet av undervisning i historia på högstadiet i språkligt heterogena klasser *ej samma lärare som delar i delstudie 1-3	Tematisk analys (Braun & Clarke, 2006)
Delstudie 1: 1) Hur organiserar lärarna sin undervisning och vilka semiotiska resurser används för att kommunicera historisk innehållskunskap?	2021–2022	Samtal med lärare inför varje observationstillfälle om lektionsinnehåll och mål med lektionen Klassrumsobservationer utifrån observationsprotokoll (Pink, 2021)	Tre historielärare vid två högstadieskolor samt de klasser som de vid observationstillfällena undervisar i historia	Socialesmiotisk multimodal teori (Kress, van Leeuwen, 2001) (Christie, 1998)
Delstudie 2: 2) Hur används historiska innehållsbegrepp i lärarledd helklassinteraktion? • Vilka förankringar framträder mellan historiska innehållsbegrepp och historisk kontext? • Vilka skiften skapas mellan dessa förankringar? • Vilka historiska innehållsbegrepp används i dessa förankringar?	2021–2022	Samtal med lärare inför varje observationstillfälle om lektionsinnehåll och mål med lektionen Klassrumsobservationer utifrån videofilm (Pink, 2021)		Legitimation Code Theory (Maton, 2014)
Delstudie 3: 3) Vilka erbjudanden om historisk innehållskunskap framträder genom användningen av innehållsbegrepp?	2021–2022	Samtal med lärare inför varje observationstillfälle om lektionsinnehåll och mål med lektionen Klassrumsobservationer utifrån och videofilm (Pink, 2021)		Legitimation Code Theory (Maton, 2014)

5.1 Urval

Studien inkluderar tre högstadielärare i historia (totalt tre klasser ingår i studien), som är verksamma på två flerparallelliga grundskolor, två av lärarna undervisar på samma skola. Båda skolorna är F – 9 skolor. En av skolorna, här kallad Västskolan, ligger i en större stad och den andra skolan, här kallad Östskolan, ligger i en mellanstor stad. Motiv för urvalet av skolor i relation till avhandlingsprojektets övergripande syfte har varit hypotesen att lärare som undervisar i klasser med större språklig mångfald, i högre grad uppmärksammar språkliga aspekter i skolämnet (Kouns, 2010; Rubin, 2019). Hypotesen stöds av en pilotintervjustudie, genomförd våren 2021 inom ramen för avhandlingsprojektet, om historielärares syn på språkanvändning i historieämnet för kommunikation och kunskapsutveckling. Pilotstudiens resultat indikerar tendenser i denna riktning. Det bör särskilt framhållas att de forskningspersoner som deltog i pilotstudien inte utgör samma urval som deltagarna i avhandlingsprojektets delstudier (se tabell 5:1).

Att komma i kontakt med historielärare på högstadiet som var intresserade och villiga att delta i en deltagande observationsstudie under den pågående Coronapandemin var utmanande på flera sätt. Bland annat så har undervisningen periodvis skett digitalt och lärarnas nya arbetsvillkor har inte lämnat något utrymme för ytterligare moment, som att dela med sig av sin undervisning till ett avhandlingsprojekt. I stället för att först kontakta skolan via rektor har jag använt mig av personliga nätverk och ”snöbollsmetoden” (Dalen, 2008), för att först komma i kontakt med intresserade lärare. Därefter har jag kontaktat berörda skolor och rektorer med information om avhandlingsprojektet. Det bör understrykas att för att undvika bias har det i urvalsprocessen av lärare varit angeläget att inga tidigare relationer finns mellan mig och forskningspersonerna. Lärarna har informerats i förväg om studiens syfte och vad deras deltagande innebär dels muntligt, dels skriftligt genom informerat samtycke (se vidare avsnitt 5.4 om forskningsetiska överväganden).

Centralt för avhandlingsprojektet är historielärarna och hur de organiserar och genomför undervisningsaktiviteter. De högstadieelever som deltar i studien gör det indirekt. I form av skolklasser är de själva förutsättningen för genomförandet av de undervisningsaktiviteter som undersöks. Det innebär att det inte finns något urval av årskurser eller klasser annat än de klasser som historielärarna undervisar just då observationerna genomförs. Elevfrågor och elevkommentarer finns transkriberade när jag har bedömt dem som värdefulla för lärarens fortsatta agerande men de är inte primärt föremål för analysen. Elevernas resultat eller

kunskapsprogression i samband med undervisningen ingår inte heller i genererade data.

5.1.1 Undervisningssammanhang som undersöks i avhandlingen

I följande avsnitt presenteras forskningspersonerna och sammanhangen där de tre historielärarna undervisar beskrivs mer ingående. Beskrivningen inkluderar yttre förutsättningar, som lokaler och utrustning, lokala strukturer, som gemensamma planeringar och tillgång till undervisningsmaterial, och de individuella val som lärarna gör inom ramen för de förutsättningar som verksamheten ger. Då Lärare 2 och Lärare 3 undervisar på samma skola beskrivs deras respektive undervisningssammanhang i samma avsnitt. I tabellen (5:2) nedan följer en översikt av forskningspersonernas professionella bakgrund i fråga om utbildning och undervisningserfarenhet.

I de observerade klasserna undervisades de olika SO-ämnena i sammanhängande perioder. Principen innebar att undervisningen i historia inte löpte över hela läsåret utan att den koncentreras till en undervisningsperiod som motsvarade en halv termin hos Lärare 1 och Lärare 2 i åk 7. Hos Lärare 3, i åk 8, undervisades samtliga fyra SO-ämnena i kortare sammanhängande perioder både under höst- och vårtermin 2021/2022. Oavsett undervisningen i åk 7 eller åk 8 hade varje SO-ämne med andra ord en period av intensivläsning, när det ena ämnet avslutades, tog nästa vid. Upplägget i baserades på att en lärare undervisade alla fyra SO-ämnena i en klass och var en ren praktikalitet. Sammanhängande ämnesundervisning på det sätt som beskrivs ovan, är en omständighet som ut innebär både för- och nackdelar i en deltagande observationsstudie. En positiv aspekt är att det går snabbare för elever och lärare att vänja sig vid, och bortse ifrån, att lektionerna observeras, liksom att en större mängd data kan genereras relativt snabbt. Till de mindre positiva aspekterna hör att generering av data blir känslig för oförutsedda händelser. Exempelvis har karantänrestriktioner kopplade till coronapandemin, sjukdom hos undervisande lärare och hos mig, liksom lärares fackliga uppdrag medfört att omfånget av genererade data blivit begränsat då observationstillfällen av den anledningen har ställt in. Dessutom har brandlarm och idrottsdagar bidragit till att antalet observationstillfällen ytterligare har reducerats. Samtidigt bidrar dessa omständigheter till att det är en realistisk och autentisk skolsituation som har observerats. För att få en så nyanserad bild som

möjligt av historieundervisningen i de tre klasserna har jag närvarat vid, och observerat, majoriteten av deras historielektioner under läsåret 2021 - 2022.

Tabell 5:2 Presentation av forskningspersonerna

	Lärare 1	Lärare 2	Lärare 3
Utbildning och ämnesbehörighet:	Utbildad ämneslärare (gymnasiet) i svenska som andraspråk och religion. Behörig att undervisa historia, samhällskunskap, geografi enligt "åttaårsregeln."	Utbildad ämneslärare (gymnasiet) i historia, svenska, svenska som andraspråk.	Utbildad ämneslärare (åk 7–9) i historia och religion. Behörighet att undervisa religion på gymnasiet.
Undervisade i följande ämnen vid tid då data genererades:	SO-ämnena, svenska, svenska som andraspråk åk 7–9	SO-ämnena, svenska, svenska som andraspråk åk 7–9	SO-ämnena åk 7–9
Lärexamen år:	2007	2011	2007
Verksam på skolan där data för avhandlingsprojektet har genererats sedan år:	Påbörjad anställning december 2006	2019	2019

5.1.2.1 Östskolan

På skolan, som i avhandlingsprojektet kallas Östskolan, undervisade Lärare 1 en klass i åk 7 i historia under november och december månad höstterminen 2021. Lärare 1 var klassens mentor och hade behörighet att undervisa i historia enligt den så kallade åttaårsregeln.¹⁰ Läraren och klassens 22 elever hade känt varandra sedan höstterminens start, vilket innebar att deras erfarenheter av den gemensamma undervisningskontexten var begränsad när observationerna genomfördes. Förutom elever från skolans mellanstadium samlar Östskolan även upp elever från kringliggande F – 6-skolor. Högstadiets större upptagningsområde bidrog till en ökad mångfald i elevunderlagets språkliga bakgrunder, 66% av eleverna i åk 1 – 9 under läsåret 2021/2022 hade migrationsbakgrund enligt Skolverkets statistik. Skolans högstadium utgjordes vid tillfället av 13 klasser åk 7 – 9.

Östskolan hade hösten 2021 flyttat in i nybyggda lokaler och alla klassrum där den observerade historieundervisningen genomfördes såg likadana ut och var

¹⁰ Den så kallade åttaårsregeln innebar att lärare hade möjlighet att få en utökad behörighet i sin lärarlegitimation om de hade dokumenterad erfarenhet av att undervisa i ett skolämne, där de saknade formell behörighet, i minst åtta år. Denna regel har upphört att gälla.

utrustade med whiteboard och smartboard. Inget undervisningsmaterial, som exempelvis läroböcker, atlas eller väggkartor, fanns synligt i klassrummen och på så vis saknade klassrummen specifik ämnesanknytning. Klassrummen var möblerade med bänkar i par och skolan tillhandahöll ”en till en datorer”.

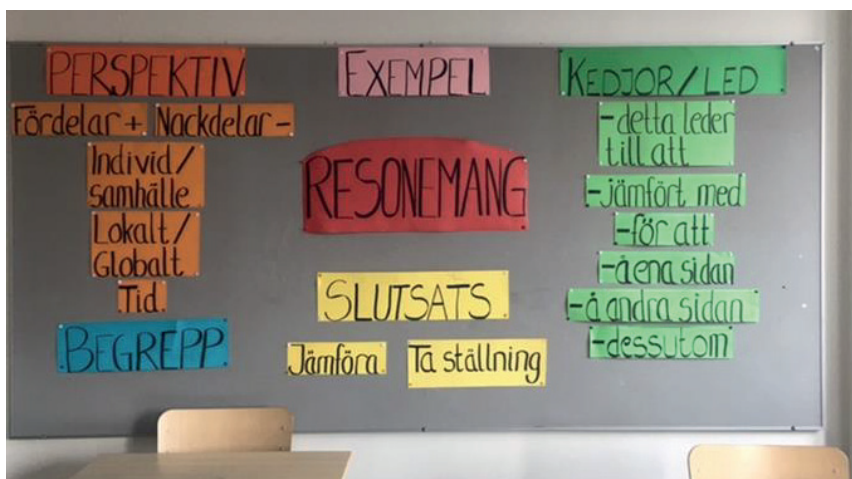
Högstadielärarna som undervisade i historia på Östskolan hade en gemensam övergripande planering för vad historieundervisningen i åk 7 skulle innehålla. Arbetsområdet i historia för åk 7 hade namnet ”Människans väg. Den första människan, jordbruket och de forna civilisationerna”. Planeringen tydliggjorde undervisningens förankring i kursplanen genom koppling till specifika ämnesförmågor som undervisningen skulle syfta till att utveckla, kunskapskrav som elevernas kunskaper skulle bedömas utifrån samt delar av det centrala innehållet som var adekvata för arbetsområdet. Därutöver inkluderade planeringen lokala formuleringar, upprättade av ämneslärarna själva, vilka hade för avsikt att konkretisera undervisnings- och bedömningsinnehåll för historieämnet i åk 7. Under rubriken ”Konkret mål” fanns en skrivning kring användandet och förståelsen av ”historiska begrepp”, vilka exemplifierades i form av ”orsak, händelseförlopp, konsekvens, jägare och samlare, civilisationer/höggkulturer, Antiken”. Även om SO-lärarna på Östskolan hade gemensamma ramar för historieundervisningens innehåll stod det varje lärare fritt att välja vilka civilisationer/höggkulturer som de ville fokusera på i sin undervisning. Lärare 1 hade valt, med hänvisning till tidigare arbetsområde i geografi där bland annat Thor Heyerdahl och Kon-Tiki togs upp i undervisningen, att ta upp Inkariket som exempel på en höggkultur, vid sidan av antikens Egypten, antikens Grekland och romarriket.

5.1.2.2 Västskolan

Västskolan är en F – 9-skola med drygt 400 elever, där majoriteten går i det fyrparallelliga högstadiet. Under läsåret 2021/2022 undervisade Lärare 2 i historia i årskurs 7 och Lärare 3 i årskurs 8. Båda lärarna var även mentorer för de klasser de undervisade. Klassen i åk 7 bestod av totalt 22 elever, som hade känt varandra sedan höstterminens start 2021, klassen i åk 8 bestod av 21 elever, som hade gått i samma klass sedan åk 7. I likhet med Östskolan har Västskolans högstadium ett större upptagningsområde och samlade elever från omkringliggande F – 6-skolor, enligt Skolverkets statistik hade 94% av eleverna i åk F – 9 under läsåret 2021/2022 migrationsbakgrund. Vårterminen 2022 tillämpade Västskolan så kallade hemklassrum på högstadiet, vilket innebar att varje klass hade majoriteten av sin teoretiska undervisning i samma klassrum. I åk 7-klassrummet visade det sig

genom att det på klassrumsväggarna fanns affischer med motiv över London och elevarbeten skrivna under svensklektioner. Elevbänkarna stod möblerade i par i 7:ans hemklassrum.

I klassrummet i åk 8 upptogs den bakre kortväggen av en anslagstavla med exempel på vad som kännetecknar ett resonemang (se figur 5:2). Det var klassens mentorer som hade sammanställt innehållet, vilket mentorerna refererade till i deras respektive SO- och NO-undervisning.



Figur 5:2 Historielärares och NO-lärares gemensamma exempel på vad ett resonemang kan innehålla i åk 8:s hemklassrum.

På en väggfast bänk längs fram i klassrummet förvarades undervisningsmateriel bland annat i form av några exemplar av läromedel i historia samt utskrifter av läromedelstexter från det digitala läromedlet Clio online. Elevbänkarna var möblerade en och en. Båda hemklassrummen som ingår i studien var utrustade med projektorer som kopplas till datorer och som möjliggjorde projektioner i storbild på klassrummens whiteboard.

I åk 7 undervisades två SO-ämnena per termin och i Lärare 2:s åk 7 var historieundervisningen förlagd till den första halvan av vårterminen 2022. Jag följde Lärare 2 under vecka 2 – 10. I åk 8 undervisades samtliga fyra SO-ämnena under hösttermin och vårtermin. Jag följde Lärare 3 och historieundervisning i åk 8 mellan vecka 6 – 10 under vårterminen 2022 (se tabell 5:3 nedan).

SO-lärarna på Västsolan hade en gemensam övergripande planering för innehållet i historieundervisningen i årskurs 7, 8 och 9 men respektive lärare

ansvarade för detaljinnehåll och upplägg i den enskilda undervisningen. I årskurs 7 undervisades övergången från jägar-/samlarsamhälle till jordbrukssamhälle med de tidiga civilisationerna, antikens Grekland och romarriket. Den andra undervisningsperioden i historia för årskurs 8, som ligger till grund för den här studiens klassrumsobservationer, tog huvudsakligen upp industriella revolutionen och franska revolutionen. Även det amerikanska frihetskriget och ideologierna konservatism, kapitalism och liberalism berördes kortfattat i undervisningen.

5.2 Översikt av genererade data

I följande avsnitt presenteras genererade data från deltagande klassrumsobservationer som genomfördes under läsåret 2021/2022 i översikt (se tabell 5:3 nedan). Därefter följer en genomgång av metoderna videodokumentation och observationsprotokoll som har används för att generera data till avhandlingens tre delstudier.

Tabell 5:3 Översikt av genererade data vid deltagande klassrumsobservationer.

	Lärare 1 (åk 7)	Lärare 2 (åk 7)	Lärare 3 (åk 8)	Totalt:
Period:	8 nov – 16 dec 2021	11 jan – 11 mars 2022	10 feb – 11 mars 2022	8 nov 2021 – 11 mars 2022
Ljudinspelade samtal med lärare inför lektion kring lektionens syfte:	14	18	13*	<u>45</u>
Tidsomfång:	13 min 26 sek	18 min 40 sek	6 min 25 sek	<u>38 min 31 sek</u>
Deltagande klassrums-observationer: observationsprotokoll:	14	19	13	<u>46</u>
Tidsomfång:	14 h 30 min	20 h 10 min	11 h 10 min	<u>45 h 50 min</u>
Deltagande klassrums-observationer videofilmade lektioner:	10	12	8	<u>30</u>
Tidsomfång:	8 h 6 min	11 h 21 min	6 h 11 min	<u>25 h 38 min</u>
Övrigt datamaterial:	Kunskapsutvärderingar Läromedelstexter Mallar för tankekartor Ämneslagets planering Fotografi av klassrum	Kunskapsutvärderingar Läromedelstexter Bildpresentationer Arbetsuppgifter för elever Fotografi av klassrum	Läromedelstexter PREZI-presentation Arbetsuppgifter för elever Fotografi av klassrum, Fotografi av "resonemangsvägg"	

*Vid ett observationstillfälle gick brandlarmet på skolan ett par minuter innan lektionen skulle starta och vid återsamlingen i klassrummet fanns inte utrymme att samtal med läraren inför lektionen. Samtalet genomfördes efter avslutad lektion.

5.2.1 Videodokumentation

Att videofilma lektioner har varit en förutsättning för att systematiskt kunna dokumentera lärarledd helklassinteraktion samt de semiotiska resurser som kan tänkas samverka beroende på undervisningsaktivitetens upplägg. Med hjälp av videodokumentation är det möjligt att uppfatta såväl detaljer som parallella arbetsprocesser (Hammersley & Atkinson, 2007; Pink, 2021). Det som doku-

menteras och visas på film är dock endast det som kameran riktas emot. Således gör inte videodokumentationen anspråk på att fånga hela undervisningssituationen eller samtliga lektionsaktiviteter som pågår i klassrummet utan visar en begränsad del av helheten (Baker m.fl., 2008). I analysarbetet finns det med hjälp av video möjlighet att gå tillbaka och studera sekvenser i lektioner flera gånger, vilket är en fördel ur analysynpunkt då det möjliggör en mer detaljerad och transparent framskrivning av mina observationer.

Under observationsperiod 1, med Lärare 1, v 45 – 51 ht 2021, har videokameran haft en fast position i den bakre delen av klassrummet där den fångat läraren och de undervisningsaktiviteter som läraren leder från den främre delen av klassrummet. Beroende på klassrummens spatiala förutsättningar har videokameran i samband med observationsperiod 2, med Lärare 2 och 3, v 2 – 10, placerats i fast position i främre delen av klassrummen. Förutom klassrummens spatiala förutsättningar har två faktorer varit avgörande i placeringen av videokameran i respektive lärares klassrum. Videodokumentationen ska i så stor utsträckning som möjligt fånga det som sker vid de undervisningsaktiviteter som läraren leder i helklass, vilket innebär muntlig interaktion samt andra former av semiotiska resurser (Kress & van Leeuwen, 2001; van Leeuwen, 2005) som samverkar. Samtidigt ska videokamerans närvaro inverka och störa undervisningsaktiviteterna i så liten utsträckning som möjligt. Det faktum att videokameran är synligt närvarande i klassrummet och lärare och elevers medvetenhet om att undervisningen videodokumenteras, har ofrånkomligt i någon mån inverkan på det som sker. Det finns exempelvis en viss risk att elever ogärna vill delta i helklassinteraktion då de vet att deras utsagor spelas in.

5.2.2 Observationsprotokoll

För att få en så heltäckande och nyanserad bild som möjligt av hur historieämnets innehåll kommuniceras av lärare och elever genom undervisningen har även ett observationsprotokoll utformats och använts i samband med observationerna. Observationsprotokollet (se bilaga 1) är utformat för att bidra till att besvara forskningsfråga 1, som handlar om hur lärarna organiserar sin undervisning och vilka möjligheter de semiotiska resurserna som används i olika undervisningsaktiviteter ger lärare och elever att kommunicera historiskt innehåll. Vidare dokumenteras genom observationsprotokollet hur historielektionerna disponeras i form av olika undervisningsaktiviteter som exempelvis introduktion, genomgång i helklass och redovisning, liksom undervisningens spatiala förutsättningar såsom

klassrumsmöblering och klassrummets utrustning. Till grund för observationsprotokollets utformning ligger det socialsemiotiska perspektivet (Kress & van Leeuwen, 2001; Kress, 2010) samt forskning som förespråkar explicit undervisning (Gibbons, 2002) där semiotiska resurser samverkar i förståelsen och kommunikationen om historisk innehållskunskap (Hammond & Gibbons, 2005). Utformningen av observationsprotokollet har även tagit inspiration av andra protokoll som är framarbetade för observera undervisning i klassrumssammanhang (Grossman m. fl., 2013; Hipkiss, 2014; Sturk, 2022; Waldmann m. fl., 2015).

Inför min datainsamling prövades observationsprotokollet vid två undervisningstillfällen hos en lärare. I samband med det blev behovet av att kunna föra förklarande anteckningar tydligt. Observationsprotokollet kompletterades även med ett utrymme för att anteckna förekomsten av innehållsbegrepp för eventuell kommande analys. De bör påpekas att utprövningen av observationsprotokollet inte skedde i samband med historieundervisning på högstadiet. På grund av denna begränsning gjorde jag mindre justeringar av observationsprotokollet under datainsamlingens gång.

5.3 Analysmetoder

I det här avsnittet presenteras analysmetoder och analysverktyg för avhandlingsprojektets tre delstudier. Delstudie 1 bygger på en deskriptiv analys och redovisas separat. Analysmetoden för delstudie 2 och 3 tar teoretisk utgångspunkt i ramverket för Legitimation Code Theory och presenteras därför tillsammans.

5.3.1 Analysmetod för delstudie 1

Observationsprotokollet som ligger till grund för delstudie 1 består av två delar och syftar till att dels fånga olika lektionsaktiviteter som förekommer, dels de semiotiska resurser som lärare och elever använder i kommunikationen om historiskt innehåll. Syftet med delstudie 1 är att undersöka hur lärarna organiserar sin undervisning och vilka semiotiska resurser används för att kommunicera historisk innehållskunskap. Vidare undersöks hur detta formar villkoren för elevernas möjlighet till kunskapsutveckling. Analysen tar sin utgångspunkt i observationsprotokoll och fältanteckningar från den observerade historieundervisningen under ht 2021 och vt 2022.

Enligt Christie (1998) är det mest verkningsfulla sättet att synliggöra vad som kännetecknar framgångsfaktorer i undervisnings- och kunskapsutvecklande aktiviteter att analysera serier av sammanhängande lektioner, där undervisning och

kunskapsutveckling successivt genomgår olika skeenden i syfte att uppnå olika mål. Med utgångspunkt i Bernsteins (1990) teori om pedagogisk diskurs och i genreteori (Martin, 1995, 1997), använder Christie begreppet *curriculum macrogenre* för att beskriva de organiserande genrer som språkligt och innehållsligt formar progressionen i undervisningsaktiviteter, från introduktionen av ett arbetsområde till dess avslut. Christies (1998) analysmodell utgår från tre undervisningsgenrer; i) *Curriculum Initiation*, ii) *Curriculum Collaboration* och iii) *Curriculum Closure*, vilka i sin tur kan delas in i motsvarande lektionssteg. Med stöd i dessa undervisningsgenrer synliggör Christie (1998) mönster för hur olika muntliga och skriftliga genrer och undervisningsaktiviteter samverkar för att möjliggöra en successiv utveckling av ett specialiserat ämnesspråk och förståelse om ett ämnesinnehåll.

Analysverktyget för delstudie 1 (tabell 5:4. nedan) har utformats genom en induktiv kategorisering av hur lärarna organiserar historieundervisningen i olika lektionssteg. Utformning baseras på Christies (1998) arbete och analys av hur undervisning struktureras i genrer och steg, men utan anspråk på att fullt ut tillämpa Christies analysmodell. Analysverktyget ligger sedan till grund en deduktiv analys av vilka semiotiska resurser används i olika lektionssteg för att kommunicera historiskt innehåll.

5.3.2 Analys av lektionssteg och semiotiska resurser

Med hjälp av observationsprotokoll och fältanteckningar observerade jag att lärare och elever kommunicerade om historiskt innehåll genom olika samverkande semiotiska resurser i samband med olika lektionsaktiviteter. De aktivitetsförändringar som ägde rum identifierades som olika steg (Christie, 1998) av lektionen. Nedanstående matris (tabell 5:4) representerar lektionssteg och är ett sätt att systematisera kartläggningen av förekomster och erbjudande av semiotiska resurser. Matrisen omfattar åtta lektionssteg från introduktion, där lektionsinnehållet presenteras för eleverna, till att lektionen sammanfattas och avslutas. Lektionsstegen däremellan förekom i varierad utsträckning vid de observerade lektionerna och kunde iscensättas i annan ordning än vad matrisen anger beroende på lektionens syfte. Matrises lektionssteg presenteras närmare i kapitel 6 (se även bilaga 5).

Tabell 5:4 Representation av lektionssteg

Lektionssteg → Semiotiska resurser som erbjuds inom lektionssteg ↓	Introduktion där lektionens innehåll och mål beskrivs	Genomgång i helklass (Gh) + Lärarledd undervisning (Lu) Inkluderar när enskilda elever ombeds läsa högt: (E)	Grupppuppgift	Enskild uppgift Inkluderar: Individuellt arbete Individuell uppgift, elever samarbetar: (EE) Ind arb kopplat till helklass aktivitet (Ha)	Spontan genomgång i helklass för att t ex förtydliga något	Redovisning	Uppföljning av uppgift, helklass	Sammanfattning av lektion i helklass
Tal (prata) monolog								
Tal (prata) dialog								
Text (läsa)								
Text (skriva)								
White Board projektion								
White Board skriva/rita								
Illustrationer, Ex foton								
Kartor, tabeller, figurer								
Digitala verktyg, ex Smart Board, lärardator, elevdator								
Media, ex film								
Samlade språkliga tillgångar								

5.3.3 Analysmetod för delstudie 2 och 3

I avsnittet som följer redovisas analysmetoden som rör den videodokumenterade helklassinteraktionen. Syftet med delstudie 2 och 3 är att undersöka hur historiska innehållsbegrepp används i lärarledd helklassinteraktion samt vilka erbjudanden om historisk innehållskunskap som framträder genom användningen av innehållsbegrepp. I analysen av delstudie 2 och 3 avser *interaktion* i första hand lärarledd muntlig helklassinteraktion men det förekommer även att olika semiotiska resurser i form av tal, figurer, bilder och text samverkar i interaktionen.

I avhandlingen betraktas användningen av innehållsbegrepp i relation till den sociala praktik som helklassinteraktionen i historieundervisningen utgör. Genom att synliggöra *hur* innehållsbegrepp används i dessa undervisningssituationer, kan relationer mellan tillämpningen av det ämnesspecifika språket och kunskaps-erbjudanden framträda. I förlängningen innebär det att vidga perspektivet på innehållsbegrepp som byggstenar i historisk innehållskunskap. Utöver förståelse av dessa innehållsbegrepp inbegrips även hur användningen av dem kan bli verksam som ett didaktiskt redskap i historieundervisningen (se ”*the language of pedagogy*” Matruglio m.fl., 2013, s. 48). Den dubbla funktion som användningen av innehållsbegrepp på så vis får, både som byggsten och som didaktiskt redskap, för

att erbjuda möjlighet till kunskapsbyggande om historiskt innehåll, motiverar valet av denna analysingång.

Det historiska innehållet kan beskrivas i form av *historiska kontexter* som avgränsar och placerar skeenden och förhållanden i tid och rum. Nordgren (2016) beskriver att ett av historieundervisningens syften är att tillhandahålla, ”an in-depth descriptive knowledge about the past (*the content*)” (Nordgren, 2016, s. 496. Min kursiv.). I den här studien avser historisk kontext just händelser, aktörer och förändringsprocesser i det förflutna, med andra ord ett historiskt innehåll (*the content*) som den observerade historieundervisningen syftar till att utveckla kunskap om. I forskning som behandlar didaktiska aspekter av historieämnet (ex Coffin, 2006; Husbands & Pendry, 2012; Seixas, 2017) betonas betydelsen av att förstå hur tidens roll, ämnets temporala dimension, påverkar ämnet. Seixas (2017) argumenterar; “the fact that the historian (or student) is a temporal being immersed in time, investigating and writing at a particular historical juncture, with particular lenses, questions and methods” (Seixas, 2017, s. 598) vilket innebär att ytterligare en dimension, vårt ofrånkomliga varande i nuet, måste läggas till i förståelsen av historiska kontexter.

5.3.4 Principer för transkriptioner av ljudmaterial och videodokumentationer

Kvale och Brinkmann (2015) skriver: ”[a]tt transkribera innebär att transformera, att ändra en form till en annan” (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 218). Talat språk och skriftspråk följer olika regler och den transformation som sker när det talade språket omvandlas till skrift innebär per automatik en synkron tolkningsprocess. Mot bakgrund av studiens syfte och forskningsfrågor har jag i denna process fokuserat på innehållet i den muntliga kommunikationen. I transkriptionsarbetet av ljud- och videodokumentation är det primärt den muntliga kommunikationen som har transkriberats. Samverkan av olika semiotiska resurser som lärarna använder i helklassinteraktionen för att förstärka och förtydliga den muntliga kommunikationen, som att skriva på klassrummets whiteboard och peka på digitala projektioner, ingår i transkriptionerna från videodokumentationen. Dessa aktiviteter markeras inom parenteser: (L2 pekar på karta från filmen som visas på WB).

För att fånga interaktionen som äger rum mellan lärare och elever benämns elever som ingår i studien ”E + nr”: ”E1”, ”E2” och så vidare. Numreringen är inte i något fall kopplat till en enskild individ utan fungerar som en kvantitativ

indikation på hur stort elevernas talutrymme är i helklassinteraktionen. Vem, det vill säga vilken elev, som talar är däremot inte av intresse i avhandlingsprojektet. En och samma elev kan på så vis delta muntligt i interaktionen vid flera tillfällen under en lektion och benämnas olika, exempelvis ”E1” och ”E8”.

Transkriptionerna är bastranskriptioner (Norrby, 2014). Det innebär att exempelvis enskilda ords detaljuttal, prosodiska drag eller exakt mätning av pauser inte finns framskrivet i transkriptionerna (Norrby, 2014). I transkriptionsarbetet har den muntliga kommunikationen skriftspråksanpassats så till vida att ordändelser som fallit bort i det talade språket har skrivits ut. Alla transkriptioner har gjorts i Worddokument. Transkriptionerna har genomförts i enlighet med de principer som presenteras i transkriptionsnyckeln nedan (tabell 5:5).

Tabell 5:5 Transkriptionsnyckel

/.../	Motsvarar utelämnad kommunikation i form av enstaka ord, till exempel då läraren tillrättavisar elever.
/---/	Motsvarar utelämnad kommunikation i form av längre meningar alternativt dialog mellan lärare och elever, till exempel då läraren besvarar frågor som är ovidkommande för undervisningsinnehållet.
...	Motsvarar tankepaus.
Kursiv	Kursivering motsvarar betoning av ord.
(pekar)	Parentes används för att beskriva semiotiska resurser som samverkar med den muntliga kommunikationen i interaktionen.
(ohörbart)	Motsvarar ohörbar kommunikation i form av enstaka ord som inte kan tydas på grund av att andra ljud överröstar.

5.3.5 Utformning av studiens analysverktyg

För att analysera hur historisk innehållskunskap utvecklas genom användning av innehållsbegrepp i helklassinteraktion, används Legitimation Code Theory (LCT) som teoretisk och analytisk ram (Maton, 2013, 2014, 2020), se även kapitel 4. I svensk forskning har detta relativt nya teoretiska ramverk använts i begränsad omfattning, därmed strävar avhandlingen efter att ge ett metodologiskt bidrag till ämnesdidaktisk forskning.

Begreppet *Translation device* (TD)¹¹ har en central roll inom LCT:s olika dimensioner för att synliggöra och begreppsliggöra bakomliggande principer för kunskapsbyggande i olika sociala praktiker och presenteras inledningsvis övergrip-

11 I avhandlingsprojektet används i likhet med Halleson m.fl. (2022) den engelska benämningen av analysverktyget, ”translation device”, i form akronymen TD, eftersom det saknas en fastställd svensk eller skandinavisk översättning som fångar begreppets innebörd.

ande utifrån Maton och Chen (2016). Begreppet har sina rötter i Bernsteins idé om att det i kvalitativ forskning finns ett avstånd, ”*discursive gap*” (Bernstein, 2000, s. 209), mellan teori och genererade data. Själva TD:n är en representation av de teoretiska begreppen (här, starkare och svagare semantisk tyngd) och har funktionen av så kallat ”*external language*” (Maton & Chen, 2016, s 32), vilket innebär att den är ett medel för kommunikation mellan teori och data. Maton och Chen (2016) beskriver den här kopplingen, eller kommunikationen, mellan empiri och de teoretiska begreppen på följande sätt:

First, an external language is not simply an extension of the internal language of a theory but rather arises from its engagement with the specificities of an object of study. The intension is to enable new or unexpected information to emerge from the data that may reshape both the way concepts are enacted and, potentially, the concepts themselves. Evolving an external language thus requires a measure of distance from internal language and immersion in the data of the study. (Maton & Chen, 2016, s. 32)

I den här studien används aspekten semantisk tyngd (*semantic gravity*), som fokuserar på kopplingen mellan betydelse och graden av kontextbundenhet (*the context dependence of meaning*), för att beskriva olika, starkare eller svagare, förankringar av innehållsbegrepp i historiska kontexter som är föremål för undervisningen (Maton, 2014). I enlighet med LCT-ramverkets begreppsapparat visualiseras detta genom analysen i form av *semantiska vågor* (Maton, 2014), se figur 5:5, avsnitt 5.3.10)

De bakomliggande principer som styr hur möjlighet till kunskapsbyggande realiserar är situationsspecifika och varierar beroende på olika skolämneskontexter och vad som är föremål för själva studien (Maton & Chen, 2016; Jakobsson m.fl., 2023). För att genomföra en LCT-analys av semantisk tyngd måste tyngddimensionen, det vill säga formerna som koderna SG + och SG - antar, i data definieras. Det är genom att definiera tyngddimensionen i min specifika data som de underliggande principerna som påverkar möjligheten till kunskapsbyggande blir synliga. För det ändamålet behöver en TD utarbetas. Omsatt i praktiken innebär utarbetningen av TD:n att studiens frågeställningar knyts till de teoretiska begrepp som rör semantisk tyngd, det vill säga starkare och svagare grad av kontextbundenhet (SG +/SG -). Därigenom definieras vad olika grader av semantisk tyngd, eller grader av kontextbundenhet, innebär i relation till min data. I TD:n åskådliggörs graden av kontextbundenhet längs ett kontinuum där starkare respektive svagare grad av semantisk tyngd illustreras med hjälp av plus- och

minustecken, se tabell 5:6 nedan. I analysen och i TD:n används den engelska förkortningen SG för semantisk tyngd (*semantic gravity*).

5.3.6 De yttre ramarna för analysverktyget

Den TD (tabell 5:6) som är utarbetad för studiens analys har intentionen att synliggöra semantisk tyngd (SG). Förutom det teoretiska begreppet, semantisk tyngd, består TD:n av indikatorer på hur semantisk tyngd framträder i data samt exempel i form av excerpt från data (Maton & Chen, 2016). I enlighet med Matons och Chens (2016) beskrivning av processen, har en TD arbetats fram utifrån kodningsarbetets första led. För att ta reda på vad starkare och svagare grad av semantisk tyngd innebär i data utgick jag från den generiska strukturen för den semantiska dimensionen, SG +/SG - (Maton, 2014; Maton & Chen, 2016; Halleson m.fl., 2022). På så vis är avhandlingsprojektets TD en representation av hur olika innehållsbegrepp förankras i historiska kontexter.

Oavsett studieobjekt utformas en TD utifrån forskningsfrågorna och de aspekter TD:n ska identifiera. Det innebär att det finns en variation mellan studier i fråga om hur detaljerad TD:n är till sin utformning. En återkommande utformning av TD innebär två grader av semantisk tyngd, SG + och SG - (se Matruglio m.fl., 2013) men i vissa studier förekommer TD med flera grader, till exempel SG ++/SG + och SG -/SG- - (se t. ex. Halleson m.fl., 2022).¹² Som Halleson m.fl. (2022) påpekar är TD:ns utformning avgörande för vilket resultat som framgår av studien. Vägledande för att åskådliggöra hur innehållsbegrepp förankras, i form av svagare och starkare semantisk tyngd i analyserade data, har varit det historiedidaktiska perspektivet om att innehållsbegrepp behöver kunna förstås både generiskt, för att kunna flyttas mellan skolämnen, samt förstås i relation till de innebörder innehållsbegrepp får när de används i specifika historiska kontexter (Lee, 2005; van Drie & van Boxtel, 2008; Alvéén 2021). Dessa två förhållanden rörande förståelse av innehållsbegrepp utgör ramarna för starkare respektive svagare semantisk tyngd i TD: n.

Ytterligare en utgångspunkt för utarbetningen av TD:n har varit avvägningar beträffande vad som ska betraktas som starkast grad av semantisk tyngd. Till grund för den starkaste graden av semantisk tyngd i TD:n ligger Coffins (2006) beskrivning av *historical recount* och *historical account*. Begreppen utgör två av fyra

¹² Tidigare studier som har använt LCT och den semantiska dimensionen för analys av historieundervisning har använt två grader av semantisk tyngd, SG + och SG -, i sina respektive TD.

typer av återberättande genrer inom det som Coffin (2006) benämner som *recording genres* i historieundervisning. De återberättande genrererna kännetecknas av en kronologisk framställning av historiska förlopp och händelser: "[i]n /.../ recording genre, the main organizing principle is time, whereby events are presented as they occurred in a chronological sequence" (Coffin, 2006 s, 56). Såväl *historical recount* som *historical account* karaktäriseras av linjära sekvenseringar av utvalda händelser och förlopp i det förflutna, exempelvis i form av tidslinjer. Enligt Coffin (2006) är genrererna, *historical recount* och *historical account*, utmärkande för läromedelstexter i historia och dessa texters framställning av historiskt innehåll¹³. Det är i det genretypiska återberättandet, i den linjära framställningen av en historisk händelse eller ett historiskt förlopp, som innehållsbegrepp är bärande för att rama in och beskriva en historisk kontext. Det är alltså i dessa sammanhang som den starkaste kopplingen mellan innehållsbegrepp och historisk kontext uppstår och där begreppen bär den starkaste graden av semantisk tyngd.

5.3.7 De inre strukturerna för analysverktyget

I samband med kodningsprocessen av transkriberade data har TD:n justerats med fler grader av semantisk tyngd och blivit mer detaljerad parallellt med att data har kodats. Som Maton och Chen (2016) uttrycker det innebär denna justeringsprocess en djupdykning i data som är betydelsefull för att ny eller oförutsedd information ska ha möjlighet att framträda. De kontinuerliga förändringarna i TD:n som har genomförts under kodningsprocessen har handlat om omformulering av indikatorer, justering av exempel och gränsdragningar mellan olika grader av semantisk tyngd, en utveckling genom totalt sju versioner. I sin slutgiltiga utformning består TD:n av fem gradvisa semantiska skiften som illustrerar kontinuumet SG +++, SG ++, SG +, SG -, SG - - (se tabell 5:6 nedan). I enlighet med Alvessons och Sköldbergs (2017) beskrivning av abduktion har TD:n utarbetats genom en pendlande rörelse (*iterative movements*, Maton & Chen, 2016) mellan det teoretiska ramverket och empirin där både teoretiska utgångspunkter och empiri "omtolkas i skenet av varandra" (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 56).

13 Coffin (2006) skriver att det framför allt är äldre läromedel som kännetecknas av återberättande av historiskt innehåll på det sätt som *historical recount* och *historical account* representerar medan nyare läromedel i större utsträckning baseras historiskt källmaterial, i enlighet med hur bland annat Wineburg (1991) argumenterar för att historieundervisning ska bedrivas. De svenska läromedel i historia som används i de observerade klasserna består dock i huvudsak av återberättande av historiskt innehåll.

Processen med att utarbeta TD:n kan på så vis beskrivas som abduktiv (Alvesson & Sköldberg, 2017).

Starkare semantisk tyngd karaktäriseras av att innehållsbegrepp används i en uttalad, det vill säga explicit, historisk kontext medan svagare semantisk tyngd kännetecknas av att innehållsbegrepp används utan att sättas i samband med en uttalad historisk kontext. För att beskriva var användning av innehållsbegrepp placerar sig i kontinuumet mellan starkare (SG +++) och svagare (SG --) semantisk tyngd utgår jag ifrån i vilken mån innehållsbegreppen har förankring i en historisk kontext. Förankring innebär här att innehållsbegrepp används för att benämna och beskriva en specifik historisk kontext.¹⁴ Fortsättningsvis används förankring om sambandet mellan innehållsbegrepp och i vilken mån begreppet förankras i historisk kontext.

Den starkaste graden av semantisk tyngd (SG+++) realiseras således då innehållsbegrepp genom linjära framställningar av historiskt förlopp förankras i den, eller de, explicita historiska kontext(-er) som behandlas i den pågående undervisningen, till exempel: ”vi blev bofasta, vi kunde vara på ett ställe, tidigare så hade vi vandrat runt, nomader, vi hade gått dit maten fanns, om det var bär eller djur eller, efter årstider men nu blev vi bofasta” (L1 4, 29/11 2021). Den här typen av framställningar av ett historiskt förlopp skiljs i TD:n från framställningar som beskriver eller fördjupar en omständighet i en historisk kontext. Graden av semantisk tyngd i (SG++) realiseras därmed genom att innehållsbegrepp förankras i en explicit historisk kontext men det sker utan att ett historiskt förlopp framställs, till exempel: ”[v]ad var det som var så speciellt med Sparta? /---/ Ja, dom hade jättebra militär. Och dom samarbetade ju ofta med resten av stadsstaterna för att skydda Hellas” (L2:2 8/2, 2022). Gemensamt för (SG +++) och (SG ++) är att här förankras innehållsbegrepp i historiska kontexter som ingår i pågående arbetsområden. På så vis utgör dessa historiska kontexter primära historiska kontexter. SG + realiseras genom att innehållsbegrepp som har förankrats i en primär explicit historisk kontext hanteras i ett nytt sammanhang och därigenom förankras i en sekundär historisk kontext, det vill säga en kontext som inte ingår i pågående arbetsområde. En sekundär (historisk) kontext kan exempelvis utgöras av dagens Sverige eller av ett historiskt innehåll som har undervisats i tidigare årskurser. När användning av innehållsbegrepp sker i form av ett jämförande


14 I avhandlingen avser historisk kontext, händelser, aktörer och förändringsprocesser i det förflutna (se avsnitt 5.3.3). Det förekommer dock att lärarna jämför historiska kontexter med, eller refererar till, kontexter som är nutida och sekundära. För att tydliggöra detta använder jag parenteser (historisk) kontext, vid dessa tillfällen.

perspektiv mellan en primär historisk kontext och sekundär historisk kontext, medför det att olika tidsskikt hanteras parallellt. Ett exempel är när innehållsbegreppet kung flyttas från 1700-talets Frankrike, till Sverige idag: "[n]ej... kung, vi har en kung fortfarande i Sverige men den kungen har egentligen ingenting att bestämma om" (L3 6, 28/2 2022).

Svagare semantisk tyngd (SG -) vid användning av innehållsbegrepp realiseras när interaktionen inbegriper innehållsbegrepp i relation till en implicit historisk kontext. En implicit historisk kontext representeras av undervisningsinnehåll som läraren gör underförstådda referenser till och som elever förväntas ha kunskap om. Den implicita historiska kontexten kan vara både primär, det vill säga den kontext som är föremål för arbetsområdet och undervisningen, och sekundär, det vill säga en annan kontext, till exempel tidigare undervisning i historia, till exempel: "Bra, jag tänkte på en annan [revolution] som vi pratade om när vi pratade om kolonialism och imperialism (formar samtidigt en cirkel med båda händerna) vad hade vi för revolution då?" (L3 6, 28/2 2022).

Svagast semantisk tyngd betecknas med SG--. Där realiseras innehållsbegrepp genom att de används, i övergripande sammanhang, exempelvis genom generiska definitioner, och utan förankring i en historisk kontext: "Liberalismen är mer människans val, att du får välja att göra vad du vill... i den mån att du får välja att ta ett jobb eller inte ta ett jobb. Men konservatismen är mer att du vill bevara så som det är just nu" (L3 7, 8/3 2022), samt då innehållsbegrepp definieras, till exempel: "en koloni då, vad är det då om vi skulle försöka oss på att förklara?" (L1 5, 6/12 2021).

Tabell 5:6 Translation device (TD) för semantisk tyngd

	Semantiska nivåer	Indikatorer	Exempel
<p style="text-align: center;">Svagare</p>  <p style="text-align: center;">Starkare</p>	SG - -	Innehållsbegrepp används utan att förankras i en historisk kontext.	"En koloni då, vad är det då om vi skulle försöka oss på att förklara?" (L1:5) " Liberalismen är mer människans val, att du får välja att göra vad du vill... i den mån att du får välja att ta ett jobb eller inte ta ett jobb. Men konserveratismen är mer att du vill bevara så som det är just nu." (L3:7)
	SG -	Innehållsbegrepp används med referens till en implicit sekundär/historisk kontext.	"Bra, jag tänkte på en annan som vi pratade om när vi pratade om kolonialism och imperialism (formar samtidigt en cirkel med båda händerna) vad hade vi för revolution då?" (L3:6)
	SG +	Innehållsbegrepp som används i en primär historisk kontext förankras även i en sekundär historisk kontext.	L3: Kung av guds nåde till och med hette det att den franske kungen var. Det var gud som hade sett till att han blev kung . Så såg dom på sig själva. Före franska revolutionen /---/ Nej... kung , vi har en kung fortfarande i Sverige men den kungen har egentligen ingenting att bestämma om. /---/ Vi har valt att ha kvar det eftersom vi tycker att det har ett visst värde ändå, det är som en ... vad ska jag säga, en reklampelare för Sverige... men kungen i sig har ingenting att säga till om. Anledningen till att det blir så har med franska revolutionen att göra... (L3:6)
	SG ++	Innehållsbegrepp förankras i en explicit historisk kontext.	"[V]ad var det som var så speciellt med Sparta ? /---/ Ja, dom hade jättebra militär. Och dom samarbetade ju ofta med resten av stadsstaterna för att skydda Hellas " (L2:2)
	SG +++	Innehållsbegrepp förankras i en explicit historisk kontext genom en linjär framställning.	"L1: Ja, vi var jägare-samlare (L1 skriver jägare-samlare i tidslinjen på WB), det är alla med på va. Och sedan gick det ju väldigt lång tid innan nästa stora förändring, vi jaga och samlar för att överleva men sen kom man på nånting i Turkiet, E, för 11 000 år sen. /---/ Att man kunde odla, vi blev bondesamhälle då. (L1 skriver bondesamhälle i tidslinje på WB) Så det hände för 11 000 år sen, bondesamhälle . /---/ Sen då för 9000 år sen, efter bondesamhället , vad hände då, E? (L1:4)

5.3.8 Analysenheter

Analysenheterna har preciserats i takt med att TD:n har utarbetats och materialet kodats. Vad som utgör en analysenhet bestäms av tre faktorer: i) sammanhängande innehåll, ii) det förekommer minst ett innehållsbegrepp samt iii) att innehållsbegrepp används utan att skifta mellan tyngder. Det innebär att en analysenhet kan innefatta flera talturer, av en eller flera personer, och flera innehållsbegrepp, så länge inte interaktionen inte skiftar i fråga om semantisk tyngd eller innehåll. Om nytt historiskt innehåll, eller nya aspekter av det historiska innehållet, tas upp innebär det däremot en ny analysenhet. När användningen av innehållsbegrepp skiftar mellan olika grader av semantisk tyngd *inom* samma taltur, skapas en ny analysenhet. Analysenheterna benämns numeriskt 1, 2, 3 och så vidare.

5.3.9 Principer för kodning

I transkriptionerna förekommer det att lärarna kommenterar eller presenterar ett historiskt innehåll utan att använda innehållsbegrepp. Då syftet med studien är att undersöka hur just innehållsbegrepp används ingår inte sådana sekvenser i kodningen. Det samma gäller avsnitt i den lärarledd interaktion där innehållsbegrepp saknas. Ytterligare sekvenser som ingår i transkripten men som utelämnats från kodning är när interaktionen inte anknyter till undervisningssinnehållet. Exempel på sådana sekvenser är diskussioner och frågor som rör kommande prov i historieämnet.

Transkriptionerna innehåller talturer som anger vem som talar, lärare eller elev. I talturerna inkluderas de olika resurser som används i interaktionen. Det betyder att vid sidan av talat språk framgår inom parentes förekomsten figurer, bilder, text och gester i form av att läraren pekar på text, en figur eller bild, alternativt själv skriver och illustrerar, på klassrummets whiteboard eller smartboard. När en ny aspekt av det historiska innehållet och därmed nya innehållsbegrepp introduceras, leder det till en ny taltur. Syftet med den här utformningen av talturer är att skapa tydligare och mer fokuserade enheter (Kvale & Brinkmann, 2014), samt att underlätta bedömningen av vad som utgör en analysenhet (Hammersley & Atkinson, 2007).

5.3.10 Semantiska vågor

I en LCT-analys sker kodningen av transkriberade data i två led (se avsnitt 5.3.6 och 5.3.7). Det första ledet sker när all transkriberade data kodas i samband

med att studiens TD arbetas fram. I ett andra led, och med hjälp av TD:n, kodas det relevanta urvalet av data på nytt. Det är i led två, det vill säga i samband med att data kodas utifrån den slutliga TD:n, som det blir möjligt att urskilja mönster i hur innehållsbegreppen används helklassinteraktionen. Analysprocessen är följaktligen inriktad på att identifiera dessa mönster, semantiska vågor (se, avsnitt 4.4.1), som framträder vid användningen av innehållsbegrepp. De semantiska vågor som uppstår synliggör hur historiskt innehåll kommuniceras och vilka möjligheter att utveckla historisk innehållskunskap som finns. Kunskaps-erbjudanden skapas alltså inom ett kontinuum, från användning av innehållsbegrepp i explicita historiska kontexter till en mer generisk användning, där ett historiskt innehåll saknas.

Det andra ledet av kodningen har inledningsvis genomförts manuellt i form av markeringar med färgpennor på utskrivna kopior av hela transkriptionerna. Därefter har kodad data överförs till en digital matris i likt Hallesson m.fl. (2022) där graderna av semantisk tyngd placerats på högkant för att synliggöra mönster i kodningen i form av skiften mellan olika grader av semantisk tyngd, se tabell 5:7 nedan.

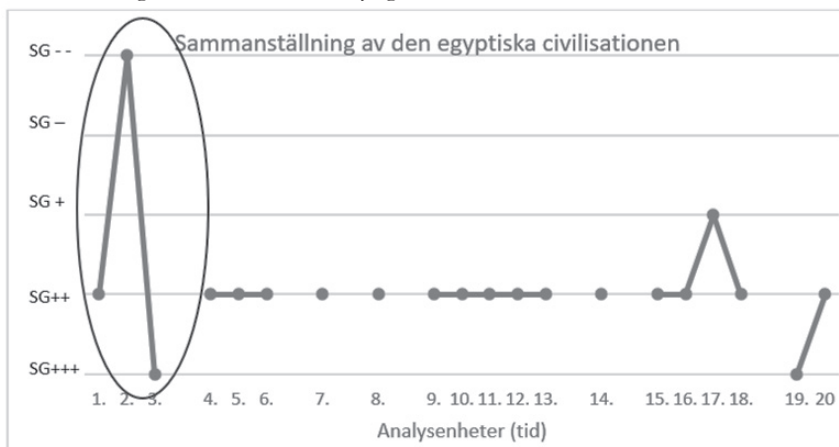
Tabell 5:7 Kodade analysenheter i matris L1 3 i utdrag

Analysenheter	L1 3 25/11 2021	SG +++	SG ++	SG +	SG -	SG --
	Sammanställning av den egyptiska civilisationen					
		←—————→				
1.	L1: Ja, då har vi lärt oss så här: "egyptiska civilisationen uppstod för ungefär 5000 år sen"... 5000 år sen, cirka 3000 år före Kristus då, men det är lättare att vi tänker för 5000 år sen...		X			
2.	Och vad var nu en <i>civilisation</i> , hur kan man förklara det, E? E1: (ohörbart) L1: Ett välorganiserat samhälle, det är tydligt vem som har makten, det finns tydliga roller, det finns en samhällsstruktur, man, det finns städer, det finns vägar och så vidare.					X
3.	L1: Ja, okej, är ni med? Den här <i>civilisationen</i> styrdes på ungefär samma sätt i 3000 år. Och det kommer vi till hur den styrdes i nästa tankeruta då. Men så länge som 3000 år så var det ungefär samma struktur...så kan ni tänka er 3000 år... Sverige som rike har funnits i ungefär 1000 år... Här höll som samman landet i 3000 år då... Så fram ungefär till år 0 där då, vi såg ju på Kleopatra, filmen, när Kleopatra tog sitt liv då var det slut på det sättet att styra Egypten.	X				

Matriserna med det kodade materialet har därefter omvandlats till så kallade *semantiska profiler* (Maton, 2020), som visualiserar semantisk tyngd över tid, se figur 5:4 nedan. I de semantiska profilerna illustrerar Y-axeln grad av semantisk tyngd (SG), det vill säga grad av kontextbundenhet, medan X-axeln illustrerar analys-

enheter där användningen av innehållsbegrepp förekommer i samband med ett lektionstillfälle. Hur kodningen av semantisk tyngd som framgår av tabell 5:7 ovan ter sig som visualiseringar i en semantisk profil, illustreras av de inringade analysenheter 1 - 3 i figur 5:4 nedan.

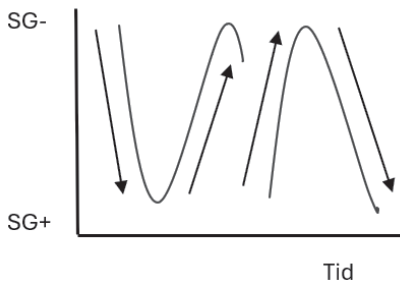
De semantiska profilerna bidrar således till att åskådliggöra mönster i användningen av innehållsbegrepp i helklassinteraktion både för enskilda lektioner och för lektioner som sammanhängande delar i den dokumenterade historieundervisningen som helhet. För att ge en detaljerade bild av hur innehållsbegreppen används behöver den semantiska profilen stöd av kodningen och analysenheterna i matrisen. Profilen och matrisen samverkar således vid den fortsatta analysen. Analysen visar hur olika former av innehåll och kunskap kopplas samman genom att användningen av innehållsbegrepp skiftar mellan exempelvis kontextspecifika innebörder och generiska definitioner. Semantiska vågor fungerar som ett operationaliserande redskap som synliggör hur denna process tar form. En förutsättning för att en semantisk våg ska uppstå inom ramen för avhandlingen är att samma innehållsbegrepp används i på varandra följande analysenheter, vilket således innebär att användningen av innehållsbegrepp skiftar mellan olika grader av semantisk tyngd.



Figur 5:4 Visualisering av kodade analysenheter i semantisk profil

Semantiska vågor kan variera när det gäller avstånd mellan vågdal och vågtopp, liksom att de kan variera i längd och frekvens (Maton, 2013, 2020). Avståndet mellan vågdal och vågtopp benämns i LCT-forskningen som *semantic range*, här används semantisk räckvidd för att beskriva företeelsen. Som tidigare nämnts i

avsnitt 4.4.1 förordar Maton, (2013, 2020) att större avstånd mellan vågtopp och vågdal, det vill säga större semantisk räckvidd, innebär större möjlighet till kunskapsbyggande. Det som karakteriserar en semantisk våg är den böljande rörelsen, det vill säga att det framträder både uppåtgående och nedåtgående skiften mellan starkare och svagare grad av semantisk tyngd (SG). En semantisk våg kan starta med starkare (SG+) alternativt svagare (SG-) grad av semantisk tyngd beroende på undervisningsaktivitet (Maton, 2020), se figur 5:5 nedan.

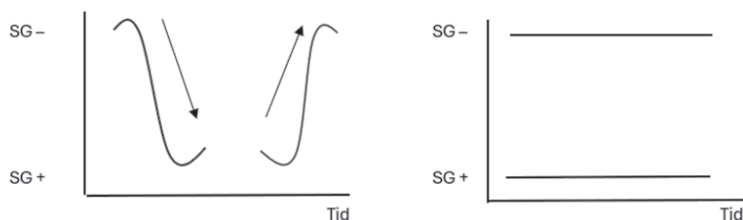


Figur 5:5 Exempel på start- och slutpunkter för semantiska vågor

I min analys är startpunkten för en semantisk våg när historielärarna introducerar ett innehållsbegrepp, exempelvis genom att ställa frågan ”Vad betyder revolution?” (L3) och därefter ges en generisk definition av begreppet. I det här fallet har startpunkten en svagare grad av semantisk tyngd (SG-) eftersom användningen av innehållsbegreppet sker utan förankring i en historisk kontext. Slutpunkten för en semantisk våg inträffar alltid när vågrörelsen har vänt tillbaka, upp eller ner, beroende på startpunkt.

När Maton (2020) beskriver semantiska vågor som uppstår i en klassrumspraktik nämner han även semantiska profiler där det uppstår skiften mellan olika grader av semantisk tyngd utan att en semantisk våg skapas. Den här typen av skiften förekommer också i min analyserade data. Det kan exempelvis röra sig om att lärarna introducerar ett innehållsbegrepp genom svagare grad av semantisk tyngd (SG- -) och sedan förankrar innehållsbegreppet i en historisk kontext (SG+++ /SG++). Därefter fokuserar läraren på andra aspekter av det historiska innehållet och lyfter fram helt andra innehållsbegrepp, vilket innebär att den semantiska rörelsen inte fullföljs till en våg. Inom LCT-forskningen benämns den här typen av semantisk rörelse som en *down escalator* (ex. Maton, 2020), eller på

svenska som (semantisk) nedåtgående rulltrappa.¹⁵ Semantiska rulltrappor kan även uppstå på liknande sätt men omvänt röra sig från starkare mot svagare grad av kontextbundenhet, då rör det sig om (semantisk) uppåtgående rulltrappa. Båda formerna av semantiska rulltrappor illustreras i figur 5:6 nedan.



Figur 5:6 Exempel på start- och slutpunkter för semantisk nedåtgående och uppåtgående rulltrappa (efter Maton, 2014) och illustration av semantisk utplaning med starkare (SG +) respektive svagare (SG -) grad av kontextbundenhet (efter Maton, 2014)

Ytterligare en typ av semantisk profil som Maton (2014, 2020) beskriver är när semantiska skiften helt uteblir, alternativt saknas under längre sekvenser. Vid sådana tillfällen, uppstår en så kallad *flatline* (Maton, 2014, 2020). Här används semantisk utplaning för att beskriva sådana sekvenser i analyserade data. Semantisk utplaning kan uppstå både med starkare grad och svagare grad av semantisk tyngd (se figur 5:6 ovan).

Sammanfattningsvis är en generell princip för analysverktyget och dimension semantisk tyngd (SG), att semantiska vågor som uppstår när olika former av kunskap samverkar, indikerar möjlighet till kunskapsbyggande (Maton, 2013, 2020). Utifrån den principen innebär skiften mellan starkare och svagare semantisk tyngd, det vill säga skiften mellan olika förankringar i användningen av innehållsbegrepp, att det finns en kunskapsbyggande potential som kan bli gynnsam för elevers möjlighet till lärande av ett historiskt innehåll. Hur skiften mellan dessa förankringar gestaltar sig då innehållsbegrepp används vid helklassinteraktion undersöks alltså i den här studien.

¹⁵ I avhandlingsprojektet används den svenska översättningen semantisk nedåtgående rulltrappa, liksom de svenska benämningarna semantisk uppåtgående rulltrappa och semantisk rulltrappa i likhet med Jakobsson m.fl. (2023).

5.4 Forskningsetiska överväganden och reflektioner om trovärdighet

Avhandlingsprojektet vilar på de grundläggande etiska principer för god forskningssed som fastställts av Vetenskapsrådet (Vetenskapsrådet, 2024). Särskild hänsyn har tagits till frågor om informerat samtycke, forskningspersonernas anonymitet och information om studiens syfte och inriktning. Data hanteras enligt GDPR:s regler för personuppgifter och de riktlinjer som Göteborgs universitet tillhandahåller i fråga om datahantering, den framskrivna datahanteringsplanen (Dnr GU 2025/1166) för avhandlingsprojektet uppdaterades senast i mars 2025. Ljud- och videoinspelningar som genomförts i samband med de deltagande klassrumsobservationerna kan betraktas som personuppgifter, eftersom forskningspersonerna kan identifieras genom dessa. Den data som genererats från ljud- och videoinspelningarna har förvarats i låst utrymme vid Göteborgs universitet. Med hänsyn till avhandlingens forskningsdesign, där videodokumentation används som observationsverktyg, kan det inte uteslutas att känsliga personuppgifter, såsom uppgifter om etniskt ursprung samt religiösa och filosofiska övertygelser, framkommer i samtal under lektionstid, vilket utgör en grund för etikprövning. Således är avhandlingsprojektet etikprövat och har Etikprövningsmyndighetens godkännande (Dnr 2021–02475, augusti 2021).

Kravet på informerat samtycke utgör en central forskningsetisk princip (Vetenskapsrådet, 2024). Forskningspersonerna som deltar i avhandlingsprojektet har i förväg informerats om studiens syfte, om sin rätt att när som helst avbryta sitt deltagande, samt om hur insamlade data hanteras. Informationen har tillhandahållits både muntligt och skriftligt, och deltagarna har lämnat sitt samtycke skriftligen (se bilaga 2). Innan de deltagande klassrumsobservationerna inleddes besökte jag klasserna där respektive lärare undervisade och där mina deltagande klassrumsobservationer har genomförts. Vid mina besök presenterade jag mig och avhandlingsprojektets syfte samt hur observationerna av undervisningen skulle gå till. Vid dessa tillfällen fanns det även utrymme för eleverna att ställa frågor kring avhandlingsprojektet och min närvaro i klassrummet. Ett informerat samtycke, innehållande information om studiens syfte, rätten att när som helst avbryta deltagandet samt hanteringen av insamlade data, har inhämtats från eleverna med vårdnadshavares underskrift (se bilaga 3). I enlighet med principen om informerat samtycke har elever som inte lämnat in dokumentet med vårdnadshavare underskrift placerats utanför bild under videodokumentationerna och deras uttåg har uteslutits från transkripten. Rektorer på de skolor där forsknings-

personerna arbetar har informerats om avhandlingsprojektets syfte och innan studien inleddes har rektorerna på respektive skola bekräftat forskningspersonernas medverkan och studiens genomförande (se bilaga 4).

I det empiriska materialet har forskningspersonernas namn pseudonymiserats i enlighet med god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2024) och ersatts med beteckningarna L1, L2, L3, i löpande text benämns de som Lärare 1, Lärare 2 och Lärare 3. Syftet med beteckningarna är att forskningspersonerna blir neutrala i fråga om kön, vilket bidrar till pseudonymisering och att fokus flyttas från person till själva empirin. Samtidigt är det viktigt att komma ihåg att det just finns en person bakom varje uttalande och att det är forskarens, det vill säga mitt, ansvar att tolka och framställa dessa uttalanden på ett rättvisande sätt, likaså att säkerställa att slutsatserna är väl förankrade i datamaterialet (Larsson, 2005). Sådana etiska aspekter faller under ALLEA-kodexens princip om respekt för forskningspersonerna och det så kallade skyddsintresset, vilket har en särställning inom forskningsetiken (Vetenskapsrådet, 2024). Larsson (2005) skriver, att visa ”omsorg om de som studerats, de som drabbats av forskningens resultat, måste räknas till kvaliteterna i ett vetenskapligt arbete” (Larsson, 2005, s. 23). I en kvalitativ studie finns alltså ett samband mellan det etiska värdet och vetenskaplig trovärdighet (Vetenskapsrådet, 2024). Enligt Tracy (2010) är täta beskrivningar (*thick description*) ett av de viktigaste sätten att uppnå trovärdighet i kvalitativ forskning. Geertz (1973) beskriver täta beskrivningar som ett sätt att synliggöra de olika lager av betydelse som präglar en praktik genom att analysera både vad som sker och vad det betyder för dem som deltar. Med hjälp av exempelrika och detaljerade beskrivningar kan sociala praktiker och kontextualiserade nyanser av språkanvändning i historieundervisning fångas. Inbäddat i täta beskrivningar finns även en etisk dimension, nära förknippad med forskarens blick, vilken i sin tur färgas av de ontologiska och epistemologiska antaganden som följer med avhandlingens metodologiska och teoretiska positionering, och genom vars raster forskningskontexten tolkas och beskrivs. I etnografisk forskning betonas ofta att forskaren konstruerar den värld som studeras, då tolkningar och förståelser formas genom forskarens perspektiv (Hammersley & Atkinson, 2007). Hammersley och Atkinson (2007) framhåller; “researchers must recognize and disclose their role in the research process, acknowledging that their presence and perspectives inevitably shape the data and analysis” (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 16). Jag är således medveten om att dessa faktorer påverkar vad som blir synligt och vilka slutsatser som kan dras i avhandlingen.

För att diskutera trovärdighet som ett kvalitativt begrepp i kvalitativa studier, föreslår Lincoln och Guba (1985) fyra kvalitetskriterier med fokus på kontext och tolkning; tillförlitlighet (*credibility*), pålitlighet (*dependability*), konfirmerbarhet (*confirmability*) och överförbarhet (*transferability*). I enlighet med Lincoln och Guba (1985) har flera strategier tillämpats för att underbygga avhandlingens trovärdighet. En sådan strategi rör en långvarig och erfarenhetsbaserad kännedom om forskningskontexten (*prolonged engagement*) (Lincoln & Guba, 1985). Tillsammans med längre sammanhängande observationsperioder (se tabell 5:3 ovan) har transkribering av videodokumentation och analys av data i flera led bidragit till att fördjupa min kännedom av de specifika kontexter som undersöks i avhandlingen. Ytterligare en strategi för att hantera kvalitetskriteriet om tillförlitlighet är vad Lincoln och Guba (1985) kallar *peer debriefing* och som kan beskrivas i linje med interrealitetstest, vilket har skett i olika steg i avhandlingsarbetet. Den TD som har arbetats fram har presenterats och diskuterats i samband med högre seminarier för att därefter omarbetas och revideras. I nästa steg har kodning av transkriptioner utifrån TD:n diskuterats med andra forskare och sekvenser som har inneburit större osäkerhet i kodningen har diskuterats vid gemensamma analysträffar i LCT-doktrandnätverket och vid LCT West Coast seminarier (Institutionen för didaktik och pedagogisk profession, Göteborgs Universitet) där både doktorander och seniora forskare medverkar. Diskussionerna kring de sekvenser som har skapat osäkerhet i kodningen har också varit vägledande i processen med att utarbeta min TD. Att ett visst mått av subjektivitet präglar kodningen förefaller oundvikligt men i strävan att utsluta godtycklighet genomfördes korskodning, där doktorander kodade varandras material, vid LCT-doktrandnätverkets analysträffar under våren 2023. Därutöver har olika delar av avhandlingen presenterats och lagts fram i olika, nationella och internationella, vetenskapliga sammanhang, vilket innebär att analyser och tolkningar fortlöpande har granskats med kritisk blick.

Den kvalitativa forskningens kontextbundenhet medför svårigheter att generalisera resultaten i traditionell bemärkelse. Som alternativ föreslår Lincoln och Guba (1985) kvalitetskriteriet överförbarhet, som innebär att forskaren i stället ansvarar för att tillhandahålla täta beskrivningar (Geertz, 1973; Tracy, 2010) som gör det möjligt för läsaren att själv bedöma om resultaten är applicerbara på en annan kontext. I avhandlingen eftersträvar jag att med noggrannhet beskriva teoretiska och metodologiska val, liksom att underbygga resultatredovisningen genom ett rikt urval av detaljerade empiriska exempel för att förmedla de olika lager av betydelse, som präglar de sociala praktiker som undersöks.

Kvalitetskriterierna pålitlighet och konfirmerbarhet är enligt Lincoln och Guba (1985) sammanlänkade med varandra och fokuserar på forskningsprocessen är genomförd på ett dokumenterat och systematiskt sätt, samt att tolkningar och slutsatser kan spåras tillbaka till data. I avhandlingen beaktas dessa kvalitetskriterier genom de led i forskningsprocessen som har beskrivits ovan. Avslutningsvis kan det, i enlighet med Larsson (2005), framhållas att själva framskrivningen av avhandlingens genomförande *och* resultatets förhållande till tidigare forskning och teori, är avgörande för att nya insikter ska kunna adderas till ett forskningsfält och på så vis garantera studiens kvalitet i form av vetenskaplighet och trovärdighet. Hur avhandlingens resultat framträder sig i ljuset av tidigare forskning och teori diskuteras i kapitel 9.

6 Delstudie 1 – semiotiska resurser i historieundervisningen

I följande kapitel presenteras analys av observationsprotokoll och fältanteckningar, med fokus på de resultat som framträder genom lektionssteg och de semiotiska resurser som används i dessa steg. Delstudien strävar efter att besvara forskningsfrågan:

Hur organiserar lärarna sin undervisning och vilka semiotiska resurser används för att kommunicera historisk innehållskunskap?

Lärares organisering och val av lärresurser kan både inkludera och exkludera elevers möjligheter till att skapa mening i aktiviteter och i ett undervisningsinnehåll. Genom att erbjuda en variation av lärmiljöer, exempelvis i fråga om metoder och resurser, ges ökade förutsättningar för elevers kunskapsutveckling (Hammond & Gibbons, 2005; Selander & Kress, 2010). De undervisningsaktiviteter som lärarna iscensätter under lektionstid innefattar såväl lärarledda moment, som moment där eleverna arbetar enskilt eller i grupp. På så vis inkluderar studien även ett indirekt elevperspektiv. Kapitlet inleds med en kortfattad beskrivning av hur semiotiska resurser och ett multimodalt perspektiv på kommunikation används i studien. Nedan följer en översikt av de undervisningssammanhang och analyserade lektioner som ramar in klassrumsobservationerna. Därefter presenteras användningen av semiotiska resurser i relation till de lektionssteg som har identifierats och som ligger till grund för kartläggningen av förekomster och erbjudanden genom dessa resurser.

Delstudien tar sin utgångspunkt i att kommunikation inte bara utgörs av den verbalspråkliga aspekten på språk utan även inkluderar olika semiotiska resurser (Kress, 2010). Däremot har delstudien inte till syfte att undersöka vilka semiotiska resurser som samverkar. Termen verbalspråk används här på ett övergripande sätt med avsikten att identifiera olika aspekter av verbalspråk i form av tal och text. Multimodal teori (Kress, 2010) innebär ett brett synsätt på text som inte bara omfattar tryckt, digital eller handskriven text, utan också andra uttrycksformer som kommunicerar mening, såsom filmer, bilder, figurer och symboler. Som en naturlig del av detta synsätt kan olika uttrycksformer på så vis även läsas. För att tydliggöra

vilka semiotiska resurser som tas i bruk i historieundervisningen, avser text i avhandlingen tryckt, digital eller handskriven sådan och läsa avser läsande av dessa former av texter. van Leeuwen (2005) föreslår att i en i klassrumsmiljö kan även möblering, papper, pennor och digitala verktyg (elevdatorer, projektorer, smartboard) uppfattas som semiotiska resurser. Det utarbetade observationsprotokollet som används för delstudien utgår från van Leeuwens uppfattning i det avseendet.

Sammantaget omfattar analysmaterialet observationsprotokoll och fältanteckningar från 46 lektioner vilket motsvaras av 45 h och 50 minuter deltagande klassrumsobservationer. Hur det samlade materialet från de deltagande klassrumsobservationerna med observationsprotokoll och fältanteckningar är fördelat mellan de tre historielärarna som ingår i delstudien framgår av tabell 5:3, i avsnitt 5.2. Analysen sammanfattas genom en matris per observerad lektion, som representerar lektionssteg som förekommer i lärarnas undervisning (se avsnitt 5.3.2).

Det första lektionssteget, ”Introduktion”, avser hur lektionsinnehållet presenteras för eleverna. Lektionssteg där läraren introducerar, förklarar eller repeterar innehåll som är kopplat till ämnesundervisningen, ofta som utgångspunkt för följande lektionsaktiviteter, kodas som ”Genomgång i helklass”. Ibland övergår den här undervisningsaktiviteten i, eller sammanfaller med, en helklassaktivitet som i större utsträckning kräver elevernas aktiva deltagande. Det kan exempelvis röra sig om gemensam högläsning eller modellering i någon form. I matrisen kodas lektionssteget som ”Lärlarledd undervisning”. Gemensamt för ovan nämnda aktiviteter är att det är läraren som leder och driver lektionssteget framåt i helklass. Av dessa anledningar sorteras aktiviteterna under samma lektionssteg. Undervisningsaktiviteter inom lektionsstegen ovan är vanligtvis planerade i förväg av läraren som en del av lektionsinnehållet och är på så vis en del av lärarens ämnesdidaktiska repertoar. I matrisens lektionssteg görs skillnad mellan lärarnas planerade genomgångar i helklass och spontant uppkomna genomgångar, där de senare ofta, kortfattat, syftar till ett förtydligande i en pågående undervisningsaktivitet.

Undervisningsaktiviteter där läraren följer upp eller sammanfattar en elevuppgift, alternativt lektionens innehåll, är indelade i separata lektionssteg och kodas i matrisen som ”Uppföljning av uppgift, helklass” och ”Sammanfattning av lektion i helklass”. Båda lektionsstegen sker som avslutning på ett lektionstillfälle. Gruppen av lektionssteg där läraren bland annat följer upp elevernas arbete inkluderar även lektionssteget ”Spontan genomgång i helklass”. Detta lektionssteg

kan inträffa vid olika tillfällen under en lektion men innebär alltid att läraren fångar upp något i en pågående undervisningsaktivitet för att i helklass besvara en fråga, alternativt att förklara eller fördjupa någon aspekt av det historiska innehållet.



Undervisningsaktiviteter som är riktade mot att eleverna själva driver arbetet framåt kodas utifrån tre kriterier; i) ”Gruppuppgift”, där det är en del av lärarens lektionsplanering att eleverna samarbetar i grupp med en gemensam uppgift, ii) ”Enskild uppgift”, då eleverna, som ett led i lektionsplaneringen, arbetar med en uppgift individuellt, och iii) ”Redovisning” där eleverna, enskilt eller i grupp, redovisar ett innehåll för en grupp eller i helklass. I ”Enskild uppgift” inkluderas även spontana samarbeten mellan elever kring en uppgift, dessa kodas med ”EE”. I detta lektionssteg inkluderas även individuellt elevarbete som är kopplat till en undervisningsaktivitet i helklass som leds av läraren, exempelvis vid modellering, vilket i matrisen kodas ”Ha”. Det innebär att undervisningsaktiviteter kan vara dubbel kodade. En undervisningsaktivitet som exempelvis innefattar att läraren tillsammans med eleverna i helklass skapar en tankekarta som eleverna förväntas skriva av från whiteboarden, kodas således både som ”Lärlarledd undervisning” och som en ”Enskild uppgift” i form individuellt elevarbete kopplat till helklassuppgift (”Ha”). Syftet med en sådan dubbel kodning i lektionssteg är att de synliggör vilka semiotiska resurser som används vid undervisningsaktiviteten som helhet. På så vis tydliggörs vilka förekomster och erbjudanden av semiotiska resurser som undervisningsaktiviteten inkluderar. Matriser som sammanställer användning av semiotiska resurser i samband med de undervisningsaktiviteter som genomförs hos respektive lärare i relation till lektionssteg, presenteras tillsammans med analys- och resultatredovisningen som följer.

6.1 Undervisningsaktiviteter Lärare 1

Lärare 1:s historieundervisning observeras vid 14 lektionstillfällen under november och december 2021. I undervisningen användes ett tryckt läromedel, *SOL 4000 Levande historia 7 Fokus*. Ett kopierat uppslag om Inkafolket kompletterade det tryckta läromedlet eftersom det saknade innehåll om ämnet. Vid sidan av *SOL 4000 Levande historia 7 Fokus*, förekom digitalt undervisningsmateriel i form av filmer från Digital pedagogik, UR-play och Binogi. I Binogi användes även quiz i tre svårighetsgrader som uppföljning till filmer som klassen gemensamt hade titta på. Även dokumentärfilmer och nyhetsinslag från SVT-play förekom som undervisningsmateriel. Inför varje lektion skrev Lärare 1 syftet med historielektionen på klassrummets whiteboard. Läraren inledde varje undervisningstillfälle med att

komplettera syftestexten genom att muntligt presentera målet med och innehållet i lektionen. Detta representeras av lektionssteget ”Introduktion” i matrisen, som inte kommer att behandlas vidare än i ingresserna. I tabell 6:1 nedan presenteras matrisen som sammanställer de semiotiska resurser som observationsprotokollet har bidragit till att undersöka, tillsammans med identifierade lektionssteg i Lärare 1:s undervisning. De semiotiska resurserna presenteras vertikalt i matrisen medan lektionsstegen presenteras horisontellt. Siffror indikerar antalet förekomster som erbjuds och förkortningarna PP och GC representerar Powerpointpresentation, alternativt annan digital bildpresentation, respektive Google Classroom.

Tabell 6:1 Representation av lektionssteg i sammanställning för Lärare 1

Lektionssteg  Sammanställning L1 totalt 14 lektioner Semiotiska resurser som erbjuds inom lektionssteg 	Introduktion där lektionens innehåll och mål beskrivs	Genomgång i helklass Gh + Lärarledd undervisning Lu inkluderar när enskilda elever ombeds läsa högt: (E)	Grupppuppgift	Enskild uppgift inkluderar: individuellt arbete individuell uppgift, elever samarbetar (EE) ind arb kopplat till helklass skrivret (Ha)	Spontan genomgång i helklass för att t ex förtydliga något	Redovisning	Uppföljning av uppgift, helklass	Sammanfattning av lektion i helklass
Tal (prata) monolog	14	Gh 7 Lu 9						5
Tal (prata) dialog		Gh 7 Lu 9	1 Quiz 1 par				2 (L1 drar namn E besvarar fråga)	2
Text (läsa)	14	Gh 5 Lu 12 (9 högläsning)		1 tyst läsnärlärobok 2 provfr + check p. 2 text SB tankekar 3 textrensna film 9 högläsning				
Text (skriva)				2 Prov + check p 3 (Ha) skrivret text tankek + utv trappa				
White Board projekton								
White Board skriva/rita	14	Gh 4 Lu 2						
Illustrationer, Ex foton		Gh 2 Lu 8 (lärobok)		2 Binogi + lärobok				
Kartor, tabeller, figurer		Gh 1 Lu 8		2 Binogi + lärobok				
Digitala verktyg, ex Smart Board, lärardator, elevdator		10 SB + lärardator		1 Elevdator				1 SB + lärardator
Media, ex film		8 PP + film		1 Binogi – film + quiz				1 Svt-play
Samlade språkliga tillgångar								

6.1.1 Lektionssteget genomgång i helklass och lärarledd undervisning

I Lärare 1:s genomförande av undervisningsaktiviteter dominerar lektionssteget ”Genomgång i helklass” och ”Lärarledd undervisning”. Genomgångarna syftar till att beskriva historiskt innehåll kopplat till arbetsområdet, eller att utifrån kunskapskraven¹⁶ förklara och synliggöra de ämnesförmågor som fanns framskrivna i kursplanen för historia (Lgr 11). Båda formerna av undervisnings-

¹⁶ I Lgr 11 som var aktuell då observationerna genomfördes användes kunskapskrav, i nuvarande kursplan (Lgr22) har kunskapskrav ersatts med betygskriterier.

aktiviteter i lektionssteget är verbalspråksbaserade där kombinationen tal och text dominerar. Ofta samverkar tal och text med illustrationer och foton eller figurer i form av kartor och tabeller. I samband med genomgångar i helklass använder läraren whiteboarden för att förtydliga sitt tal genom att skriva ett begrepp, eller en definition av ett begrepp, alternativt att rita en figur, som en tidslinje eller en samhällspyramid (6/14 tillfällen). Vid 10 av totalt 14 observerade lektionstillfällen använder läraren sig av sin lärardator som kopplas till klassrummet smartboard för att visa film eller filmsekvenser som undervisningsaktivitet i samband med genomgångar i helklass. I samband med dessa tillfällen samverkar flera semiotiska resurser för att förmedla innehållskunskap. Vid sidan av de digitala verktygen, lärardator och smartboard, inbegriper filmmediet framför allt tal i form av berättarröst som primärt är monologisk, i samverkan med stillbilder eller rörliga bilder som är dokumentära eller animerade. Bilderna kan även ta gestalt som figurer, kartbilder eller tabeller. I filmer som är producerade för undervisning förekommer ofta text som rubricerar olika innehållsavsnitt.

Lärare 1 tillämpar genomgående lärarledda lektionsaktiviteter (lärarledd undervisning) som en bärande del av historieundervisning. I huvudsak innebär de lärarledda lektionsaktiviteterna högläsning ur läromedlet i helklass, vilket sker vid 11 av 14 lektionstillfällen. Lektionsaktiviteten inleds med att läraren högläser medan eleverna förväntas följa med i läromedelstexten, varpå läraren ber utvalda elever ta över högläsningen. I läromedlet som klassen använder finns illustrationer och/eller figurer på varje uppslag. Det händer att Lärare 1 uppmärksammar en illustration eller en figur men i regel är det innehållet i läromedlets textavschnitt som fokuseras i undervisningsaktiviteten.

Vid två lektionstillfällen är målet med den lärarledda undervisningen att eleverna fyller i tankekartor. Tankekartorna är utformade av Lärare 1 i A3-format och har en given rubrik som är kopplad till ett specifikt historiskt innehåll. Runt rubriken finns ett antal numererade ringar för eleverna att skriva i för hand. Målet med lektionsaktiviteten är att hjälpa eleverna att sammanfatta centrala delar av det historiska innehållet. Med hjälp av klassrummets smartboard och sin lärardator visar läraren ett Word-dokument med text som eleverna skriver av i de numererade fälten på sina tankekartor, till exempel:

1. Cirka år 1200 slog sig inkafolket ner i Cuscodalen i Peru och Cusco blev dess huvudstad.
2. Mellan år 1438–1533 utökade inkafolkets rike från Columbia i norr till Chile i söder. (Utdrag ur Lärare 1:s undervisningsmateriel)

Lärare 1 högläser punkt för punkt för klassen från den text som visas på smartboarden och eleverna skriver av punkt 1 i det fält som är numrerat med en etta i sin individuella tankekartor. I samband med lektionsaktiviteten ställer flera elever frågor till Lärare 1. Frågorna rör innehållet i den text som visas på klassrummets smartboard men det kan även vara spontana frågor som ofta är kopplade till det historiska innehållet i stort. Vid samtliga observerade lektionstillfällen ger Lärare 1 utrymme för muntlig dialog med eleverna och bjuder dessutom in dem till dialog (9/14 tillfällen) genom att ställa muntliga frågor till klassen under detta lektionssteg. Även om flera elever är engagerade i den här typen av helklassamtal sker dialogen alltid *via* läraren som är navet i dialogen, dialog äger med andra ord aldrig rum direkt mellan enskilda elever.

Under lektionssteget ”Lärlärd undervisning” aktiveras i första hand semiotiska resurser som kan kopplas till verbalspråk, som tal och text. Då klassen högläser tillsammans med läraren samverkar tryckt text med illustrationer och figurer då de senare utgör en kompletterande del av kunskapsinnehållet i läromedlet. När lektionsaktiviteten går ut på att modellera tankekartor saknas illustrationer, däremot är tankekartan sig är att likna vid en figur. Vid dessa tillfällen använder läraren ytterligare semiotiska resurser såsom lärardator och klassrummets smartboard för projektion.

6.1.2 Lektionsstegen gruppuppgift, enskild uppgift och redovisning

Inom lektionsstegen ”Gruppuppgift”, ”Enskild uppgift” och ”Redovisning” samlas undervisningsaktiviteter som innebär att eleverna arbetar självständigt med en planerad uppgift. Vid ett lektionstillfälle (1/14) förekommer en gruppuppgift som lektionsaktivitet. Via handuppräckning får eleverna i par, som är placerade i klassrummet, muntligt svara på lärarens frågor om det historiska innehållet i form vad läraren kallar för ett quiz. Aktiviteten sker uteslutande i muntlig dialogform. Läraren ställer en fråga till klassen, eleverna har möjlighet att samråda med varandra för att sedan ge sitt muntliga svar. Då det finns en tidsaspekt i momentet, att så snabbt som möjligt räcka upp handen, är det inte alla elever som överlägger svaret med varandra innan den ena parmedlemmen räcker upp handen. Flera elever räcker inte upp handen överhuvudtaget.

Enskilt elevarbete förekommer vid fyra lektionstillfällen (4/14) var av två tillfällen utgörs av kunskapskontroll. En kunskapskontroll benämner läraren för eleverna som ”kunskapsavstämning” med frågor och svar. Svaren utgörs av

flervalsalternativ där eleverna med hjälp av papper och penna ringar in det alternativ som de anser besvarar frågan korrekt. Den andra kunskapskontrollen består av ett skriftligt prov. Även vid det skriftliga provet prövas elevernas kunskaper med hjälp av papper och penna men till skillnad från den tidigare uppgiften behöver eleverna själva formulera svar på frågorna vid detta tillfälle. Undervisningsaktiviteter som används för att kontrollera elevernas kunskaper tar i första hand två verbalspråkliga resurser i bruk; att läsa och skriva. Muntlig dialog mellan lärare och elev förekommer även i de fall som enskilda elever behöver ha lärarens hjälp för förståelse av de skriftligt formulerade frågorna.

De övriga två undervisningsaktiviteterna av enskilt arbete, består av kortare moment där eleverna dels läser tyst i läroboken, dels tittar på två undervisningsfilmer från Binogi med hjälp av elevdatorer och därefter besvarar flervalsfrågor i tillhörande digitala quiz. Vid dessa aktiviteter tas flera semiotiska resurser i bruk för att kommunicera historiskt innehåll med eleverna. Förutom text, förekommer även illustrationer och figurer i läroboken. Binogi-filmerna utgörs av animationer och mediet kräver digitala verktyg i form av elevdatorer. Lektionssteget ”Redovisning” av elevers arbeten förekommer inte vid något observerat lektionstillfälle hos Lärare 1.

6.1.3 Lektionsstegen spontan genomgång, uppföljning av uppgift och sammanfattning av lektion

Den avslutande triaden av lektionssteg; ”Spontan genomgång i helklass”, ”Uppföljning av uppgift” och ”Sammanfattning av lektion”, är alla lärarledda och sker i helklass. I samband med undervisningsaktiviteter inom lektionssteget ”Lärarledd undervisning” förtydligar eller fördjupar Lärare 1 vid två tillfällen innehållet i de lärobokstexter som klassen gemensamt har högläst (2/14). Vid ett tillfälle använder lärarens endast tal i monologform för att fördjupa det historiska innehållet. Monologen fortsätter i en dialog med eleverna där elever aktivt medverkar muntligt genom att ställa frågor kring detta innehåll. Vid ett senare tillfälle, när eleverna fyller i en tankekarta, förklarar läraren hur figuren samhällspyramid är uppbyggd utifrån den aktuella tidsperioden. Detta gör läraren genom att använda tal och genom att rita en samhällspyramid på klassrummets whiteboard. Det senare lektionstillfället aktiverar på så sätt flera olika semiotiska resurser som komplement till tal.

Uppföljning av en uppgift sker vid sammanlagt tre lektionstillfällen (3/14). Samtliga sker i dialog mellan Lärare 1 och klassen i slutet av en lektion. Två

lektioner avslutas med att Lärare 1 ställer frågor till eleverna kring undervisningsinnehållet. Vid ett tredje tillfälle drar läraren namn på elever som får svara på liknande frågor i helklass.

Ytterligare två lektionstillfällen avslutas med att Lärare 1 muntligt sammanfattar lektionens innehåll. Sammanfattningarna av lektionerna sker i monologform och vid ett tillfälle använder läraren whiteboard för att skriva ”Aten – Sparta”. Det andra lektionstillfället använder läraren sin lärardator och klassrummets smartboard för att visa ett nyhetsinslag från SVT-play för att sammanfatta lektionen. Dokumentära rörliga bilder och foton samverkar vid det tillfället med tal för att synliggöra ämnesinnehållet.

6.2 Undervisningsaktiviteter Lärare 2

Sammanlagt observeras 19 lektionstillfällen hos Lärare 2 under mellan januari och mars 2022. Lärare 2 skrev inför varje lektionstillfälle lektionens innehåll på klassrummets whiteboard. Vid lektionsstarten presenterade läraren muntligt den skrivna texten för klassen innan lektionen gick vidare. Lärare 2 använde sig i stor utsträckning av tryckta läromedel i form av något eller några kopierade uppslag ur olika tryckta läromedel, kopiorna delades ut vid olika lektionstillfällen i samband med undervisningsaktiviteter knutet till ett specifikt historiskt innehåll. Företrädesvis arbetade eleverna med det tryckta läromedlet för att besvara instuderingsfrågor som läraren hade formulerat och sammanställt. De digitala presentationer som Lärare 2 använde vid lektionsgenomgångar fanns länkade till Google Classroom och användes även i undervisningsaktiviteter som grund för att besvara enskilda elevarbetsuppgifter i form av instuderingsfrågor. Därutöver förekom animerade filmer från Binogi och filmer från UR-play och Youtube-klipp i undervisningen. Nedan, i tabell 6:2, presenteras matrisen som representerar användningen av semiotiska resurser i relation till lektionssteg i sammanställning för Lärare 2.

Tabell 6:2 Representation av lektionssteg i sammanställning för Lärare 2

Lektionssteg → Sammanställning L2 totalt 19 lektioner ↓ Semiotiska resurser som erbjuds inom lektionssteg	Introduktion där lektionens innehåll och mål beskrivs	Genomgång i helklass (Gh) + Lärarledd undervisning (Lu) Inkluderar när enskilda elever ombeds läsa högt: (E)	Gruppuppgift	Enskild uppgift inkluderar: Individuellt arbete Individuell uppgift, elever samarbetar (EE) Ind arb kopplat till helklass aktivitet (Ha)	Spontan genomgång i helklass för att t.ex förtydliga något	Redovisning	Uppföljning av uppgift, helklass	Sammanfattning av lektion i helklass
Tal (prata) monolog	19	Gh 5					3	
Tal (prata) dialog		Gh 10 (L fr till EEE) Lu 2	2	15 EE + L stöttar E/EE	2	1 i grupp	7 (5+2) (L ställer fr + EEE)	1
Text (läsa)	19	Gh 9 Lu 1	1	15 läromedel + profifrågor + test/check points		1 Stödord i tankekarta	3	
Text (skriva)			1 sammanfatta i tankekarta	15 besvara uppgifter/frågor + 2 jämförelser				
White Board projektion		Gh 14					3	
White Board skriva/rita	19	Gh 4					5	
Illustrationer, Ex foton		Gh 10 PP Lu 1	1	8 läromedel + PP				
Kartor, tabeller, figurer		Gh 6 film		8 karta, tidslinje				
Digitala verktyg, ex Smart Board, lärardator, elevdator		Gh 14 projektor + lärardator		11 elevdator			3 lärardator + projektor	
Media, ex film		11 Gh PP, Binogi, GC, SVT- play		X 11 GC + PP			1 PP	
Samlade språkliga tillgångar				X 2 Resurser stöttar E/EE på L1				

6.2.1 Lektionssteget genomgång i helklass och lärarledd undervisning

Vid 14 av 19 observerade lektionstillfällen förekommer det att Lärare 2 håller genomgång i helklass. Vid samtliga tillfällen använder läraren digitala verktyg i form av lärardator och projektor för att projicera digitala presentationer, text i Google-dokument och film på whiteboarden. Semiotiska resurser som text (9/19), illustrationer (10/19) och rörliga bilder i form av film (6/19) samverkar vid dessa tillfällen med tal. I samband med lektionssteget ”Genomgång i helklass” förekommer tal som monolog från lärarens sida (5/19) men vanligare är att läraren involverar eleverna genom att ställa frågor till dem (10/19) och på så vis få till stånd en muntlig dialog kring innehållet i genomgången. Förutom för projektion använder Lärare 2 klassrummets whiteboard för att skriva eller illustrera som komplement till tal i samband med genomgångar (4/19).

”Lärarledd undervisning” inträffar vid två lektionstillfällen (2/19) och sker som en initial undervisningsaktivitet. Ett tillfälle bygger enbart på muntlig dialog mellan läraren och eleverna. Vid det andra tillfället används även text genom gemensam högläsning, där Lärare 2 läser ett kopierat textutdrag ur ett tryckt läromedel för klassen, följt av en muntlig dialog kring innehållet i texten.

6.2.2 Lektionsstegen gruppuppgift, enskild uppgift och redovisning

Lektionssteg där eleverna engageras i självständigt genomförande av undervisningsaktiviteter förekommer i majoriteten av de observerade lektionerna (17 av 19). Vid två av dessa tillfällen förekommer lektionssteget ”Gruppuppgift” som undervisningsaktivitet (2/19). Det först tillfället sker i början av arbetsområdet. Eleverna delas in i grupper för att tillsammans läsa ett kort tryckt textavsnitt och sammanfatta det historiska innehållet i en tankekarta. I slutet av lektionen redovisar grupperna innehållet muntligt för övriga klassen. Den här undervisningsaktiviteten domineras av verbalspråkliga semiotiska resurser i form av muntlig dialog mellan elevgruppernas medlemmar och mellan läraren och elevgrupperna, samt tryckt text att både läsa och att formulera som stödord i en tankekarta. Genom muntlig dialog stöttar läraren elevgrupperna på två sätt. Det sker dels i elevernas arbete med att förstå och sammanfatta textavsnittets innehåll genom att ställa och besvara frågor, dels vid gruppernas redovisningar genom att rikta frågor till det presenterade innehållet. Till textavsnittet som eleverna läser finns illustrationer och tankekartan är en figur, därigenom finns erbjudande om ytterligare semiotiska resurser för att konkretisera det historiska innehåll som de olika textavsnitten lyfter fram.

I slutet av arbetsområdet genomförs den andra gruppuppgiften, där diskuterar eleverna vilket liv de skulle föredra att leva; som spartan alternativt atenare i antikens Grekland. Uppgiften är helt verbalspråklig och fokuserar på muntlig dialog mellan elever. Som stöd för dialogen ligger skriftliga svar på frågor som eleverna har arbetat med i en undervisningsaktivitet tidigare under lektionen. Lektionssteget ”Redovisning” förekommer vid ett lektionstillfälle och sammanfaller med den ovan beskrivna inledande gruppuppgiften (1/19). Verbalspråket dominerar lektionssteget, elevgruppen som redovisar läser från sin tankekarta och sammanfattar muntligt inför resten av klassen det centrala ämnesinnehållet i textavsnittet som de har arbetat med tidigare under lektionen.

”Enskild uppgift” är det vanligaste lektionssteget där eleverna driver en arbetsprocess, det återkommer vid 15 observerade lektionstillfällen (15/19) och inkluderar även olika former av skriftlig kunskapskontroll. Undervisningsaktiviteter inom lektionssteget bygger övervägande på verbalspråk, vid samtliga tillfällen förekommer text för eleverna att läsa och uppgifter som kräver att de själva ska formulera sig skriftligt. Även muntlig dialog förkommer i dessa undervisningsaktiviteter genom att en del elever väljer att samarbeta med sin

bänkgänne om de individuella arbetsuppgifterna. Vid samtliga tillfällen då lektionssteget "Enskild uppgift" genomförs, stöttar dessutom Lärare 2 eleverna genom individuella samtal kring deras arbete med uppgifterna. Även i de situationer då eleverna ställs inför skriftligt prov eller annan typ av skriftlig kunskapskontroll för Lärare 2 en enskild och muntlig dialog med varje elev kring uppgiften. I kombination med text förekommer illustrationer och figurer såsom kartor och tidslinjer i tryckta läromedelstexter som eleverna har som arbetsmaterial, i lärarens digitala presentationer förekommer detta vid åtta (8/19) tillfällen. Arbetsuppgifter som är kopplade till läromedelstext inom lektionssteget inriktar sig huvudsakligen på att eleverna ska söka svar på frågor i läromedelstexten, inga uppgifter riktas mot illustrationer och figurer som finns i anslutning till texten. Vid ett tillfälle arbetar dock eleverna med uppgifter kopplade till en karta och där kartbok inbegrips uppgiften.

Det enskilda elevarbetet bygger ofta på elevernas användning av elevdatorer (11/15). Via Google Classroom, länkar Lärare 2 uppgifter som eleverna arbetar med i undervisningsaktiviteter och eleverna formulerar även skriftliga svar på uppgifterna i digitala dokument. I Google Classroom länkar även läraren de digitala presentationer som används vid genomgångar i helklass och vid ett tillfälle utgör en bildpresentation källan som eleverna ska söka information i för att skriftligt besvara frågor kring ämnesinnehållet.

Vid tre olika lektionstillfällen medverkar en resursperson i klassrummet (3/19). Resurspersonen är en anställd vuxen på Västsolan som inte har lärarutbildning men som talar samma förstaspråk som flera av eleverna i klassen. I första hand sitter resurspersonen tillsammans med en mindre grupp elever och för en muntlig dialog med dem om innehållet i läromedelstexten och om arbetsuppgifter, som eleverna arbetar med på det gemensamma förstaspråket. I samband med resurspersonens samtal med eleverna på deras förstaspråk erbjuds de möjlighet att kommunicera om det historiska innehållet med hjälp av sina samlade språkliga tillgångar.

6.2.3 Lektionsstegen spontan genomgång, uppföljning av uppgift och sammanfattning av lektion

Den här gruppen av lektionssteg genomförs alltså i helklass under ledning av läraren. I Lärare 2:s undervisning förekommer lektionssteget "Uppföljning av uppgift" vid sammanlagt tio observerade lektionstillfällen (10/19). Vid två av dessa tillfällen sammanfaller lektionssteget med steget "Spontan genomgång i helklass".

Oftast bygger uppföljning på att läraren går igenom och följer upp de arbetsuppgifter som eleverna har arbetat med enskilt under lektionen. Med hjälp av muntlig dialog mellan elever och lärare säkerställs att eleverna har skrivit det som ryms i det förväntade svaret. I lektionssteget är verbalspråket primärt och tal kombineras ofta med text genom att Lärare 2 använder klassrummets whiteboard för att skriva, vid fem tillfällen, eller projektor och lärardator för att projicera digital text, vilket sker vid tre tillfällen. Vid tre tillfällen består uppföljning av att Lärare 2 i monologform beskriver något. Som avslutning på ett lektionstillfälle sammanfattar Lärare 2 lektionens undervisningsaktiviteter och innehåll med genom muntlig dialog med eleverna då frågor ställs till klassen i form av ”vad har vi arbetat med den här lektionen?” (1/19).

6.3 Undervisningsaktiviteter Lärare 3

Lärare 3:s historieundervisning observeras vid 13 lektionstillfällen under februari och mars 2022. Med undantag för det sista observationstillfället, då eleverna genomförde ett enskilt skriftligt prov, använde läraren klassrummets whiteboard för att inför varje lektion skriftligt presentera lektionsinnehållet för klassen i form av en rubrik. Texten kompletterades med att läraren muntligt beskrev lektionens mål och det ämnesfokus som ramade in undervisningsaktiviteterna. Lärare 3 använde sig huvudsakligen av det digitala läromedlet Clio online. Clio online innehöll text och olika typer av arbetsuppgifter för kunskapskontroll. Arbetsuppgifterna till texter i läromedlet bestod av en variation av att kryssa i rätt svarsalternativ och att formulera skriftliga svar på frågor till texten. Läromedlet erbjöd även olika val som innebar att variationen av arbetsuppgifter kunde regleras av läraren för varje enskild elev. Vid sidan av Clio online hade läraren själv skriftligt sammanfattat händelseförloppet av ämnesinnehållet i ett dokument som eleverna hade tillgång till via Google Classroom. Läromedelstexter med tillhörande arbetsuppgifter från Clio online och Lärare 3:s egen text fanns även som utskrivna papperskopior för de elever som saknade elevdator. Lärare 3 använde sig även av en Prezi-presentation som undervisningsmaterial, presentationen var hämtad från Prezi: s hemsida där fri tillgång finns till presentationer, den presentation som Lärare 3 använde var sammanställd av en lärare verksam vid en annan skola. Presentationen fanns länkad i Google Classroom och användes av eleverna för att sammanfatta ett händelseförlopp. I Google Classroom hade Lärare 3 även länkat animerade Binogi-filmer med adekvat ämnesinnehåll för eleverna att se på eget initiativ, filmvisning i helklass förekom inte i historieundervisning i åk 8. En

sammanställande matris som representerar lektionssteg i Lärare 3:s historieundervisning och de semiotiska resurser som används i samband med dessa, presenteras nedan i tabell 6:3.

Tabell 6:3 Representation av lektionssteg i sammanställning för Lärare 3

Lektionssteg Sammanställning L3 totalt 13 lektioner Semiotiska resurser Som erbjuds inom lektionssteg	Introduktion där lektionens innehåll och mål beskrivs	Genomgång i helklass Gh + Lärarledd undervisning (Lu) Inkluderar när enskilda elever ombeds läsa högt: (E)	Gruppuppgift	Enskild uppgift Inkluderar: Individuellt arbete Individuell uppgift, elever samarbetar (EE) Ind arb kopplat till helklass aktivitet (Ha)	Spontan genomgång i helklass för att t.ex förtydliga något	Redovisning	Uppföljning av uppgift, helklass	Sammanfattning av lektion i helklass
Tal (prata) monolog	12	Gh 9				1 L uppg flera behöver hjälp		1
Tal (prata) dialog		Gh 7 (6 E ställer fr L)	1	10 EE + L stöttar E/EE			4 gr uppg, förklara, rätta fråg	
Text (läsa)	12	Gh 11 Lu 1 PP, Prezi, tavle	1	11 10 Clio + lärartext GC, 1 provfrågor			1 Clio	
Text (skriva)		Gh 3 L ritar o skriver	1	X 11 (Digit uppg., 1 prov) + 3 HA				
White Board projektion		Gh 4 PP + Prezi					1 Clio	
White Board skriva/rita	12	Gh 7						
Illustrationer, Ex foton		Gh 6 PP + L ritar + Prezi	1	10 Clio + Binogi- film valfritt				
Kartor, tabeller, figurer		Gh 4	1	5 Clio				
Digitala verktyg, ex Smart Board, lärardator, elevdator		Gh 5 lärardator + projektor	1 elevdatorer	11 elevdatorer			1 lärardator + projektor	
Media, ex film		Gh 5 PP + Prezi Lu 1 Clio	1 Prezi, Clio	11 Clio, Binogi, L- text i GC + Trelson assessment			1 Clio	
Samlade språkliga tillgångar								

6.3.1 Lektionssteget genomgång i helklass och lärarledd undervisning

Majoriteten av de observerade lektionstillfällena inleds med att Lärare 3 muntligt och i monologform går igenom ett historiskt innehåll med en given rubrik, exempelvis ”Bakgrunden till franska revolutionen”, för klassen (11/13). I samband med den ryska invasionen av Ukraina 24 februari 2022 viker Lärare 3 hela historielektionen åt att muntligt beskriva konflikten. Vid det tillfället använder läraren sin dator och klassrummets projektor för att visa en bildpresentation på klassrummets whiteboard som komplement till det talade språket. Bildpresentationen består av text men även av kartbilder och illustrationer för att sammanfatta och förtydliga lärarens muntliga berättande. Muntlig dialog mellan lärare och elever uppstår när enskilda elever ställer frågor kring konflikten. Vid övriga tio lektionstillfällen då lektionssteget ”Genomgång i helklass” förekommer används digitala presentationer eller en Prezi-presentation som projiceras på klassrummets whiteboard med hjälp av lärardator och projektor (4/13), eller vanligare, att Lärare

3 använder whiteboarden för att själv skriva (7/13). Tre av dessa tillfällen uppmuntrar läraren eleverna att skriva av lärarens text på whiteboarden. Lärarens användning av whiteboarden för att skriva och illustrera ämnesinnehåll inom lektionssteget förekommer aldrig tillsammans med att tavlan används för projektioner. Med andra ord använder läraren klassrummets whiteboard för att antingen projicera ett i förväg digitalt producerat ämnesinnehåll, eller för att på egen hand skriftligt sammanfatta ett händelseförlopp och lyfta ett centralt historiskt innehåll. Lärare 3 använder Prezi-presentationen vid två separata lektionstillfällen, vid dessa tillfällen samverkar flera semiotiska resurser med lärarens monolog. Förutom digital text förekommer exempelvis också foton och kartor för att illustrera det historiska innehållet.

Kartor, illustrationer och figurer förekommer företrädesvis tillsammans med att digitala verktyg används i undervisningsaktiviteter inom lektionssteget men det händer även att Lärare 3 själv ritar på klassrummets whiteboard för att illustrera, som komplement till verbalspråket. Sammanlagt förekommer illustrationer tillsammans med verbalspråk vid sex tillfällen inom lektionssteget (6/13) ”Genomgång i helklass” och vid fyra tillfällen förekommer figurer såsom samhällspyramid och tankekarta (4/13). Ett av dessa tillfällen sker i samband med ”Lärlärd undervisning” (1/13). Tillsammans med klassen konstruerar Lärare 3 en tankekarta på klassrummets whiteboard i syfte att identifiera centrala komponenter som bidrog till den industriella revolutionen. Det historiska innehållet som sammanfattas i tankekartan baseras på innehåll som har behandlats i lektionsaktiviteter under föregående lektioner. Undervisningsaktiviteten med tankekartan bygger på verbalspråk i form av text och muntlig dialog mellan läraren och klassen. Figuren, det vill säga tankekartan, bidrar till att strukturera texten och det historiska innehållet. Därmed utgör undervisningsaktiviteten även ett tillfälle för läraren att modellera användningen av en tankekarta som en studieteknisk representation av ett historiskt händelseförlopp. I samband med den här lektionsaktiviteten bjuder läraren in eleverna till muntlig dialog genom att be dem bidra till innehållet i den skrivna texten i tankekartan. I övrigt förekommer muntlig dialog mellan läraren och eleverna främst genom att enskilda elever ställer frågor kring ämnesinnehållet inom lektionssteget (6/13). Vid lektionssteget ”Genomgång i helklass och lärlärd undervisning” förekommer vid några tillfällen muntlig dialog genom att läraren ställer en kunskapskontrollfråga till klassen, till exempel; ”Vad betyder revolution?”. I övrigt präglas lektionsstegets tal av Lärare 3:s monolog och sker oftast i samband med helklassgenomgång av ett specifikt historiskt innehåll. Vid ett tillfälle innebär lärarens monolog, högläsning av ett

stycke text ur det digitala läromedlet Clio online. Läromedelstexten projiceras vid detta tillfälle på whitboarden med hjälp av lärardator och projektor. På så vis försäkras sig Lärare 3 om att eleverna även kan se textavsnittet samtidigt som läraren läser högt för dem.

6.3.2 Lektionsstegen gruppuppgift, enskild uppgift och redovisning

I de lektionssteg som i första hand bygger på elevaktivitet är digitala verktyg, i form av elevdator, och media, som online-läromedel, texter och filmer, länkande till Google Classroom, bärande i lektionsaktiviteterna. Vid ett tillfälle (1/13) består en sådan undervisningsaktivitet av en gruppuppgift. Med hjälp av Prezi-presentationen från föregående lektion och med fyra frågeställningar som stöd, får eleverna uppgiften att i grupp försöka sammanfatta den samhälls-förändring som industriella revolutionen innebar. I aktiviteten samverkar flera semiotiska resurser: muntlig dialog mellan elever, eleverna läser och skriver digitalt, samtidigt som det förekommer illustrationer och figurer i kombination med text. Eleverna använder digitala verktyg (elevdatorer) och digital media i form av Prezi-presentation och frågor i Google Classroom. Även om läraren introducerar undervisningsaktiviteten som en gruppuppgift föredrar en del elever att arbeta ensamma, vilket för dessa elever medför att den muntliga dialogen uteblir.

Undervisningsaktiviteter som bygger på elevernas eget arbete förekommer huvudsakligen inom lektionssteget ”Enskild uppgift” (11/13). Ett sådant tillfälle utgörs av en skriftlig kunskapskontroll i form av ett skriftligt prov (1/13). Vid det tillfället loggar de elever i klassen som har med sig sin elevdator in på ”Trelson assessment” och genomför provet digitalt. De elever som saknar elevdator vid provtillfället får en papperskopia av provet där de skriver provsvaren för hand. Oavsett om eleverna genomför provet digitalt eller med papper och penna är aktiviteten textbaserad, precis som inom lektionssteget i övrigt som i första hand bygger på att eleverna läser och besvarar uppgifter skriftligt. Vid övriga lektionstillfällen bygger undervisningsaktiviteter i lektionssteget ”Enskild uppgift” på att eleverna läser digital läromedelstext i Clio online, alternativt utskrivna papperskopior, och skriftligt svarar på frågor till texten.

I samband med lektionssteget ”Enskild uppgift” väljer flera elever att spontant samarbeta kring uppgifter, vilket innebär möjlighet till muntlig dialog. Under lektionssteget rör sig även Lärare 3 bland eleverna och stöttar elevernas arbete

framåt, på så vis finns även möjlighet till muntlig dialog för de elever som väljer att arbeta enskilt i samband med undervisningsaktiviteten (10/13).

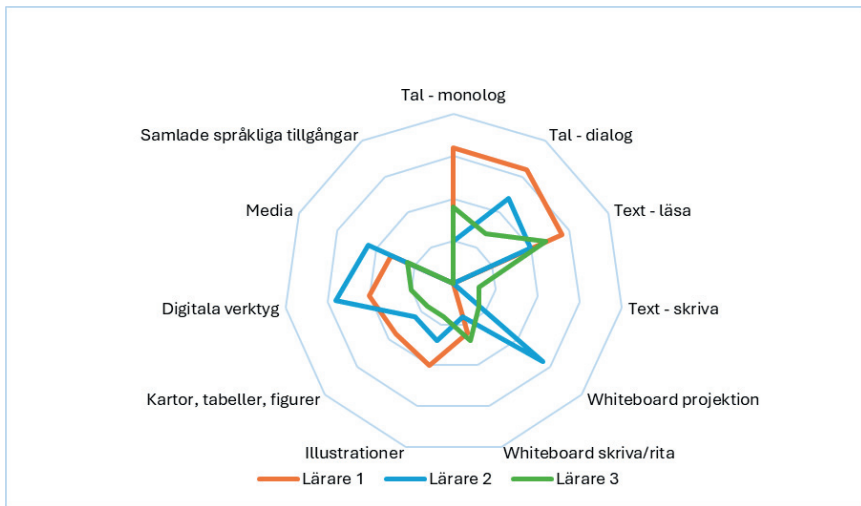
Utöver Clio online har Lärare 3 lagt till ytterligare undervisningsmaterial i Google Classroom; en egenförfattad sammanfattning av händelseförloppet under franska revolutionen samt animerade filmer från Binogi som behandlar samma ämne. Det är frivilligt för eleverna att ta del av både filmerna och den sammanfattande texten. Uppgifter eller aktiviteter där eleverna bearbetar innehållet från filmerna eller lärarens text erbjuds dock inte i samband med undervisningen. Läraren uppmanar klassen muntligen vid flera tillfällen att använda exemplet på vad ett resonemang kan innehålla, som finns på anslagstavlan längst bak i klassrummet (se figur 5:2, avsnitt 5.1.2.2), i samband med lektionsaktiviteter där eleverna ska formulera skriftliga svar på frågor. Även detta är frivilligt för eleverna och genomförs inte som en gemensam aktivitet för hela klassen. Lektionssteget ”Redovisning”, där elever i någon form redovisar, förekommer inte vid något observerat lektionstillfälle.

6.3.3 Lektionsstegen spontan genomgång, uppföljning av uppgift och sammanfattning av lektion

Vid fyra av de observerade lektionstillfällena följer Lärare 3 upp en undervisningsaktivitet som är kopplad till elevaktivt och självständigt arbete i helklass (4/13). Ett tillfälle rör lektionssteget ”Spontan genomgång i helklass” då läraren i monologform beskriver hur en uppgift, som flera elever har upplevt som svår, kan besvaras (1/13). Lärare 3 använder även monolog vid ett annat lektionstillfälle för att sammanfatta lektionsaktiviteterna under lektionssteget ”Sammanfattning av lektion” utifrån det kommande skriftliga provets innehåll (1/13). Talet dominerar också lektionssteget ”Uppföljning av uppgift”, vilket förekommer vid fyra lektionstillfällen (4/13). Det här lektionssteget består uteslutande muntlig dialog mellan Lärare 3 och klassen kring hur de uppgifter som eleverna har arbetat med ska besvaras. I samband med en undervisningsaktivitet inom lektionssteget ”Uppföljning av uppgift” använder läraren sin lärardator för att projicera digital text i form av arbetsuppgifter från Clio online på klassrummets whiteboard. Även om verbalspråket, tal och text, dominerar lektionsstegen är det vid det enskilda tillfället flera semiotiska resurser som samverkar för att synliggöra det historiska innehåll som undervisningsaktiviteten fokuserar på.

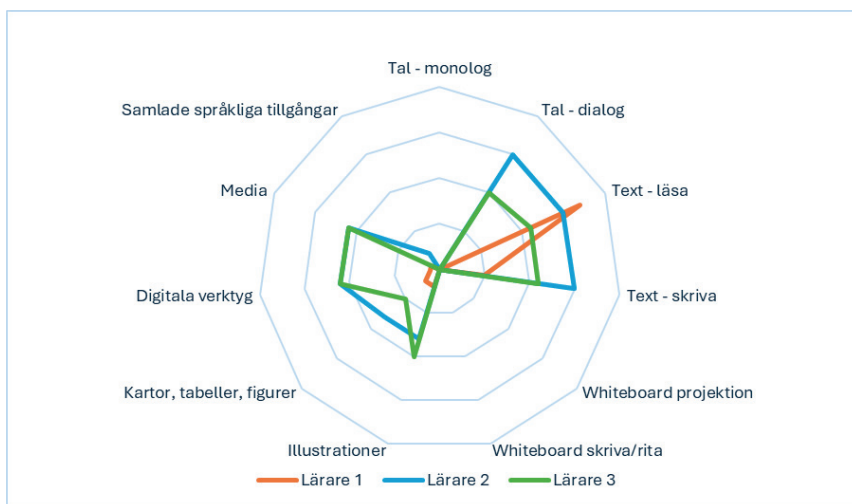
6.4 Sammanfattning av resultat för delstudie 1 och fördjupning av kunskapsintresse

Resultatet från delstudie 1 visar en variation i de tre lärarnas sätt att organisera undervisningen i syfte att kommunicera historiskt innehåll. I resultatet framträder även att de undervisningsaktiviteter som leds av läraren utnyttjar ett bredare register av semiotiska resurser som samverkar multimodalt, jämfört med de aktiviteter där eleverna arbetar med enskilda uppgifter. Vidare framgår att det framför allt är under lektionsstegen ”Genomgång i helklass och lärarledd undervisning” samt ”Enskild uppgift” som lärare och elever kontinuerligt använder semiotiska resurser multimodalt i undervisningsaktiviteter. Diagrammen i figurerna 6:1 och 6:2 nedan tydliggör vilka semiotiska resurser som respektive lärare erbjuder inom dessa två lektionssteg, i de undervisningsaktiviteter som respektive lärare organiserar (se även bilaga 6).



Figur 6:1 Fördelning av semiotiska resurser mellan lärare i lektionssteget ”Genomgång i helklass och lärarledd undervisning”

Diagrammet i figur 6:1 ovan visar tydligt hur Lärare 1:s undervisning kännetecknas av en stark betoning på talat språk, medan Lärare 2 återkommande använder olika andra modaliteter i samspel med digitala resurser.



Figur 6:2 Fördelning av semiotiska resurser mellan lärare i lektionssteget "Enskild uppgift"

Diagrammet i figur 6:2 ovan visar tydligt att elevernas individuella arbete i Lärare 1:s undervisning är textbaserat och främst består av att läsa tryckt text, medan det i Lärare 2:s och Lärare 3:s undervisning omfattar en större variation av semiotiska resurser.

6.4.1 Språklig organisering och erbjudanden i lärarledd genomgång och undervisning i helklass

Analysen visar att lärarledd genomgång och undervisning i helklass sker kontinuerligt för att introducera eller sammanfatta undervisningsinnehåll samt för att följa upp uppgifter/kunskapskontroll och är på så vis betydelsefulla för att kommunicera historiskt innehåll med elever. Lärarna använder sig då av varierande strategier för att organisera undervisningen språkligt. Vid genomgångar av historiskt innehåll använder Lärare 1 vid åtta tillfällen undervisningsfilmer som visas i helklass med hjälp av projektor som utgångspunkt för genomgången. Filmerna följs upp av läraren som kommenterar delar av innehållet. I samband med det finns det utrymme för eleverna att spontant ställa frågor till läraren om innehållet och läraren riktar även frågor om filmernas innehåll till klassen. Uppföljningen av filmerna domineras av tal men det händer att läraren även skriver ord, eller korta meningar på whiteborden för att förtydliga innehållet. På liknande

sätt följer Lärare 1 upp högläsningen ur lärobokstexten genom att betona delar innehållet i texten och samtidigt rita eller skriva ord på whiteboarden som ett visuellt stöd. De figurer och illustrationer som fungera som visuellt stöd till texten i läroboken uppmärksammar läraren undantagsvis. Vid ett tillfälle visar Lärare 1 fotografier av hällristningar från bronsåldern på smartboarden. Fotografierna visas utan text och tillsammans hjälps läraren och eleverna åt att tolka de symboler och figurer som representeras i hällristningarna. Genom att läraren och eleverna samtalat om vad de ser och vad hällristningarna representerar, fungerar fotografierna och talet tillsammans som två jämbördiga resurser för meningsskapande vid detta tillfälle.

Lärare 2 använder regelbundet projektor vid genomgångar för digitala presentationer. Dessa presentationer består av text, illustrationer, figurer och kartor, och fungerar som ett visuellt stöd till lärarens tal. Eftersom whiteboardtavlan används för projektion, stryker läraren under och ringar in ord i den projicerade texten för att betona specifika delar av det historiska innehållet. På liknande sätt använder läraren exempelvis pilar för att tydliggöra information på projicerade kartor under genomgång. Läraren använder även denna möjlighet att rita och markera för att förtydliga innehållet i presentationerna i samband med att elever ställer frågor om det historiska innehållet. Även om olika semiotiska resurser samverkar i de digitala presentationerna dominerar textinslagen, som tillsammans med lärarens tal utgör de bärande semiotiska resurserna vid dessa genomgångar.

I likhet med Lärare 1 använder Lärare 2 undervisningsfilmer vid majoriteten av lektionerna, filmerna är i huvudsak animerade. Förutom rörliga färgbilder inkluderar dessa filmer text i form av rubriker, som lyfter fram centrala delar av innehållet och skriftliga sammanfattningar i punktform, samt figurer som tidslinjer, och kartbilder. Dessutom förekommer tal i form av en berättarröst, eller i form av medverkande personer som agerar och talar. Film som multimodal lärresurs erbjuder sina specifika möjligheter och begränsningar för lärande. Samverkan mellan text, tal, figurer och rörliga bilder, erbjuder elever varierade och kompletterade sätt att tolka det historiska innehållet. Filmmediets inneboende möjligheter har därmed potential att skapa *message abundance* (Gibbons, 2003; Hammond & Gibbons, 2005) i undervisningssammanhang, genom att flera semiotiska resurser samverkar multimodalt för att erbjuda eleverna förståelse av innehållet. Samtidigt förutsätter filmmediets multimodala framställning av historiskt innehåll en viss förförståelse, exempelvis av vad en kartbild illustrerar och hur tidslinjer och rörliga animationer ska tolkas. Den simultana hanteringen av flera semiotiska resurser i undervisningsfilmer ställer även krav på elevernas

förmåga att avkoda och tolka dessa parallellt. När Lärare 1 och Lärare 2 visar film framgår att eleverna saknar möjlighet att ställa frågor i direkt anslutning till när de uppstår under filmvisningen. I stället hänvisas elevernas frågor till efter filmen, vilket innebär att de själva måste återkalla och formulera det sammanhang i vilket frågan uppstod.

Till skillnad från lärare 1 och lärare 2 bygger lärare 3 huvudsakligen sina genomgångar på verbalspråk och whiteboard. Lärare 3 skriver löpande rubriker och korta sammanfattningar av innehållet på whiteboarden samtidigt som lärarens tal bär presentationen av historiskt innehåll. Vid ett tillfälle skapar läraren och klassen tillsammans en tankekarta som sammanfattar orsaker till och konsekvenser av industriella revolutionen. Tankekartan utgör i sig en visuell struktur, men det är textinnehållet som står i lärarens fokus, då det är genom texten det historiska innehållet artikuleras och förmedlas.

Visuellt stöd förekommer till största del i form av den text som Lärare 3 formulerar under genomgången, det vill säga verbalspråket omsätts i dessa situationer till en visuell semiotisk resurs. Frågor från eleverna kring det historiska innehållet i genomgången behandlar läraren i direkt anslutning till att de uppstår genom tal, men även genom kompletterande text och illustrationer på whiteboarden. Vid ett tillfälle ritar läraren upp fördelningen av jordbruksmark i en by före och efter *enskiftet*¹⁷ på whiteboarden, samtidigt som läraren talar om vad illustrationerna representerar i relation till det historiska innehållet. Genom att läraren berättar om det historiska innehållet och samtidigt talar om hur det visualiseras i lärarens illustrationer, finns erbjudande att tolka det historiska innehållet genom flera semiotiska resurser i samspel. Vid två tillfällen använder Lärare 3 en Prezi-presentation med illustrationer, figurer och text, som tillsammans med lärarens muntliga framställning presenterar det historiska innehållet. Mediet Prezi erbjuder andra multimodala möjligheter än de som kommer till uttryck när läraren själv skriver och ritar på whiteboarden. Vid Prezi-presentationerna fokuserar lärarens tal på det historiska innehåll som kondenserat uttrycks i de semiotiska resurser som samverkar i presentationen. Hur en illustration eller figur representerar historiskt innehåll, det vill säga hur dessa representationer bör tolkas, diskuteras inte under genomgångarna, i stället är det upp till eleverna att på egen hand skapa mening genom och mellan de semiotiska resurser som används. Samspelet mellan visuella semiotiska resurser, såsom samhällspyramider och tidslinjer, och historiskt innehåll förutsätter att eleverna har en förförståelse om

17 Enskiftet var den agrara reform som infördes under 1800-talets början i syfte att effektivisera jordbruket genom att samla varje bondes ägor i ett sammanhängande stycke.

vad dessa representationer i sig kommunicerar, för att de ska kunna tolkas i relation till ett specifikt historiskt innehåll. Sådana semiotiska aspekter synliggörs i begränsad utsträckning av de tre lärarna i samband med användningen av undervisningsfilmer eller digitala presentationer under genomgångar i helklass. Till skillnad från de statiska figurer som hämtas från externa källor och som används i lärarnas digitala presentationer, är de illustrationer som lärarna ritat på whiteborden dynamiska (se Hipkiss, 2014). De blir till i stunden som en kompletterande semiotisk resurs till det talade språket. När lärarna själva ritat används illustrationerna som resurs för att förklara det historiska innehållet. Detta sker parallellt med att lärarna förtydligar vad illustrationerna de ritat representerar.

En gemensam nämnare för de tre lärarnas genomgångar och undervisning i helklass är verbalspråkets dominans, där det talade språket är den primära semiotiska resursen. Vilka erbjudanden till dialog om det historiska innehållet som skapas i samband med bland annat dessa genomgångar presenteras i följande avsnitt.

6.4.2 Inbjudan till dialog vid undervisningsaktiviteter

Dialog förekommer i olika utsträckning i undervisningsaktiviteter inom lektionsstegen ”Genomgång i helklass/lärlädd undervisning” och ”Enskild uppgift” hos de tre lärarna. I samtliga klasser uppstår dialog mellan lärare och elever i samband med genomgångar av det historiska innehållet eller vid helklassundervisning. Vem som tar initiativ till dialogen varierar dock. Lärare 3 inbjuder i första hand till dialog när någon elev ställer en direkt fråga till innehållet som läraren presenterar. När Lärare 3 tar initiativ till dialog med eleverna sker det främst genom frågor som handlar om kunskapskontroll eller för att aktivera kunskaper från tidigare undervisning. Lärare 2 öppnar i första hand till dialog vid genomgångar genom att rikta frågor till klassen, till exempel ”Är det någon som har varit i Grekland någon gång?” eller ”Vad tror ni att det skulle kunna bero på...?” Lärare 1 tillämpar i viss mån samma principer som Lärare 2 och lämnar utrymme för att diskutera elevernas frågor, även om dessa inte rör själva det historiska innehållet.

I diagrammet i figur 6:1 (se avsnitt 6.4 ovan) framträder skillnader i lärarnas undervisning beträffande vilket utrymme dialogen får inom lektionssteget ”Enskild uppgift”. En anledning till denna variation är att Lärare 2 och Lärare 3 inkluderar lektionssteget ”Enskild uppgift” i varje lektionspass, vilket inte sker i Lärare 1:s undervisning. I undervisningsaktiviteter inom detta lektionssteg arbetar

eleverna vanligtvis med att skriftligt besvara uppgifter kopplade till läromedelstext, eller vid något tillfälle att formulera en mer fri text kring livet som barn i relation till en specifik historisk kontext. I samband med dessa individuella uppgifter finns det utrymme för de elever som sitter tillsammans med någon annan elev (exempelvis är bänkar placerade i par i Lärare 2:s klassrum) till spontana dialoger. Det förekommer ofta att elever i Lärare 2 och Lärare 3:s undervisning samarbetar kring uppgifter i dessa sammanhang. I Lärare 3:s klassrum står bänkarna placerade en och en men en del elever flyttar sig och arbetar tillsammans med att läsa och skriftligt besvara frågor i läromedlet. De spontana dialoger mellan elever som då uppstår erbjuder möjlighet till interaktion om det historiska innehållet. Det framgår tydligt i den observerade undervisningen att dialoger i den här formen styrs ofta av kompisrelationer. Många elever, särskilt i Lärare 3:s undervisningsgrupp, sitter ensamma och arbetar individuellt och ges inte samma möjlighet att formulera sina kunskaper och frågor kring det historiska innehållet i dialog med andra. Att vissa elever sitter ensamma och arbetar individuellt medan andra elever samarbetar innebär att eleverna erbjuds olika semiotiska resurser inom samma lektionssteg.

Under vilka former som utrymme för dialog erbjuds inom ramen för olika undervisningsaktiviteter skiftar således mellan de tre lärarnas undervisning. Exempelvis arbetar eleverna med individuella arbetsuppgifter vid fyra lektionstillfällen i Lärare 1:s historieundervisning, varav två av dessa tillfällen innebär skriftlig kunskapskontroll. Lärare 1 leder majoriteten av undervisningsaktiviteterna genom filmvisning, gemensam högläsning av läromedelstext och samtal i helklass som kommenterar och följer upp innehåll i läromedelstexter och i filmer. Beroende av att Lärare 1 nästan uteslutande organiserar undervisningsaktiviteter i helklass så för läraren aldrig dialoger kring det historiska innehållet med enskilda elever under lektionerna. Däremot förekommer helklassdialoger mellan Lärare 1 och elever vid majoriteten av observerade lektionstillfällen. Lärare 2 och Lärare 3 för enskilda dialoger med elever vid varje lektion. Det sker när eleverna arbetar individuellt genom att lärarna går runt i klassrummen för att diskutera de uppgifter eleverna arbetar med. Planerade lektionsaktiviteter som på ett strukturerat sätt erbjuder möjlighet till dialog mellan elever förekommer endast i Lärare 2:s undervisning.

Avslutningsvis innebär de dialoger som uppstår mellan lärarna och deras elever under genomgångar och undervisning i helklass att endast ett fåtal elever medverkar aktivt. På samma sätt tenderar de spontana samtal som uppstår mellan elever i samband med individuella arbetsuppgifter att involvera delar av elevgrupperna, medan andra elever aldrig deltar i dessa dialoger. Analysen visar

därmed att det finns elever som deltar i historieundervisningen utan att ha talat om historiskt innehåll vid något lektionstillfälle, vare sig med klasskamrater alternativt med läraren enskilt, eller i samband med undervisningsaktiviteter i helklass. När dessa omständigheter betraktas i ljuset av att deltagande i talspråklig interaktion är betydelsefullt för att utveckla och befästa kunskap (Halliday, 1978; Gibbons, 2006; Hammond, 2001; Hasan, 2011; Nygård Larsson, 2011, 2018), framstår de som oanvända möjligheter (*missed opportunities*) för att ge elever utrymme att vara aktiva medskapare av kunskap (se Nygård Larsson, 2018, s. 72).

6.4.3 Samverkande semiotiska resurser vid elevernas individuella arbete

I analysen framträder att det finns en skillnad mellan de semiotiska resurser som erbjuds och de som faktiskt används av eleverna i deras individuella arbete. I viss mån möter och bearbetar eleverna det historiska innehållet med stöd av flera samverkande semiotiska resurser i individuella undervisningsaktiviteter. De läroböcker som används är multimodala produktioner och innefattar utöver text, olika typer av illustrationer, figurer och kartor. Samtliga elever har genom respektive skola fått tillgång till en egen bärbar dator att använda som ett redskap i skolarbetet. Lärare 2 och Lärare 3 använder en digital molnbaserad lärplattform för att dela uppgifter och material med sina elever och eleverna använder elevdatorerna för att både läsa och skriva vid undervisningsaktiviteter. En del elever som saknar elevdator använder sina mobiltelefoner för att nå materialet, företrädesvis sker det i åk 8. Till arbetsområdets planering i Google Classroom har Lärare 3 länkat animerade undervisningsfilmer från Binogi. I stället för att visa filmerna i helklass hänvisar Lärare 3 eleverna att på eget initiativ titta på filmerna. Eftersom Binogi-filmerna både tillhandahåller manustext och undertexter på flera språk, kan eleverna, genom att ta del av filmerna individuellt, själva välja undervisningsspråk i aktiviteten. På så vis ges förutsättningar för eleverna att dra nytta av sina samlade språkliga tillgångar i arbetet med att utveckla historisk innehållskunskap. Upplägget medför dock att elever som av olika skäl saknar tillgång till en skoldator har mer begränsade möjligheter att ta del av filmmaterialet i samband med individuellt arbete.

Läromedlens multimodala framställning av det historiska innehållet till trots, sker det endast undantagsvis att elevuppgifter, oavsett om de är utformade av läraren eller av läromedelsförfattare, riktar sig mot innehållet i exempelvis en illustration eller kartbild. Därigenom uppstår en diskrepans mellan de semiotiska

resurser som undervisningen erbjuder och de som faktiskt används av elever. I det digitala läromedlet kompletteras texterna med kartor och illustrationer i form av målningar, det vill säga tolkningar av historiska skeenden som är skapade av konstnärer i ett efterhandsperspektiv. Tolkningarnas karaktär eller ursprung problematiseras varken i läromedlet eller av Lärare 3 under de observerade lektionstillfällena. Det finns därför anledning att reflektera över vilken funktion dessa konstverk fyller i relation till det historiska innehållet. Samtidigt synliggör denna omständighet historieämnet som textorienterat samt hur text intar en överordnad position i undervisningspraktiken (Coffin, 2006; Staf, 2019). Oavsett om arbetsuppgifterna som eleverna arbetar med är formulerade av läraren eller är en del av läromedlet är texten central för elevernas individuella arbete. Uppgifter handlar exempelvis aldrig om att elever ska rita en egen tidslinje för att illustrera ett historiskt förlopp, även om tidsperspektivet utgör en central del i förståelsen historiska utvecklingslinjer (Prangsmå m.fl., 2008; Seixas, 2017). I huvudsak präglas det individuella elevaktiva arbetet av att läsa digital eller tryckt text och att skriva för hand eller med hjälp av elevdatorer. På så sätt erbjuder lärarna eleverna möjligheter att kommunicera om historiskt innehåll till största del genom textbaserade former.

Sammantaget visar resultaten från delstudie 1 att den lärarledda genomgången och undervisningen i helklass är en central arena för att kommunicera historiskt innehåll. Det är också här som lärarna erbjuder många varierande semiotiska resurser för att kommunicera historiskt innehåll, även om verbalspråket dominerar. Resultatet har varit vägledande i avhandlingens fortsatta analys att vidare undersöka hur innehållsbegrepp används i lärarledd muntlig helklassinteraktion och hur detta kan bli ett stöd i elevernas kunskapsutveckling om historiskt innehåll. Med hjälp av det teoretiska ramverket Legitimation Code Theory (LCT) undersöks i delstudie 2 och delstudie 3 hur innehållsbegrepp används i lärarledd helklassinteraktion i relation till historiska kontexter, samt vilka möjligheter denna användning erbjuder för att utveckla kunskap om det historiska innehållet.

7 Delstudie 2 – användning av innehållsbegrepp

I följande kapitel presenteras en integrerad analys och resultatredovisning av sammanlagt 19 lektionstillfällen som observerades och videodokumenterades i samband med de tre lärarnas historieundervisning på högstadiet under höstterminen 2021 och vårterminen 2022, se tabell 5:3, avsnitt 5.2. Delstudie 2 bygger på resultat från delstudie 1 som indikerar att den lärarledda helklassinteraktionen¹⁸ spelar en central roll för att kommunicera historiskt innehåll. Syftet med analysen är att undersöka hur innehållsbegrepp används i lärarledd helklassinteraktion för att ge en djupare förståelse för begreppens betydelse i arbetet med historisk innehållskunskap. Analysen utgår från en övergripande forskningsfråga, som har brutits ner i tre underfrågor för att precisera olika aspekter av det analytiska fokuset:

Hur används historiska innehållsbegrepp i lärarledd helklassinteraktion?

- Vilka förankringar framträder mellan historiska innehållsbegrepp och historisk kontext?
- Vilka skiften skapas mellan dessa förankringar?
- Vilka historiska innehållsbegrepp används i dessa förankringar?

Med hjälp av Legitimation Code Theory, LCT, (Maton, 2013, 2014, 2020) och semantisk tyngd analyseras de semantiska profiler som skapas när innehållsbegrepp används i interaktionen, (se avsnitt 5.3.10) detta synliggör i vilken grad innehållsbegrepp förankras i historisk kontext över tid. Genom att dessa förankringar synliggörs blir det även möjligt att identifiera vilka innehållsbegrepp som förekommer i interaktionen och i vilka sammanhang. Användningen av innehållsbegrepp framträder således genom mönster i de semantiska profilerna, så kallade semantiska vågor, vilka här presenteras genom åtta representativa exempel. Samtliga semantiska profiler från analysen finns representerade i bilaga 7.

¹⁸ För ökat textflyt används omväxlande helklassinteraktion, eller enbart interaktion om den lärarledda helklassinteraktionen.

7.1 Den observerade undervisningen

Historieundervisningen som de tre historielärarna på högstadiet bedriver är kopplad till kursplanens centrala innehåll och följande rubriker i kursplanen för historia åk 7 – 9: ”Forna civilisationer, från förhistorisk tid till ca 1700” i åk 7 och ”Industrialisering, samhällsomvandling och idéströmningar, cirka 1700 – 1900” i åk 8 (Lgr 11). Omsatt i undervisningspraktik behandlar undervisning i åk 7 hos Lärare 1 och Lärare 2 de tidiga högkulturerna och antiken, Lärare 1 undervisar även om Inkariket. Lärare 3 undervisar i åk 8 historiskt innehåll som behandlar upplysningsidéerna, industriella revolutionen, amerikanska revolutionen och franska revolutionen.

Sammantaget omfattar de dokumenterade observationerna 25 timmar videomaterial. Hur den samlade videodokumentationen, det transkriberade materialet och materialet som ingår i analysen är fördelat mellan de tre lärarna, framgår av tabell 7:1 nedan. En fullständig översikt av genererade data återfinns i avsnitt 5.2.

Tabell 7:1 Översikt datainsamling med omfattning av transkriberade och kodade data

Datainsamling:	Lärare 1:	Lärare 2:	Lärare 3:
Videodokumenterad undervisning, antal timmar:	8:00	11:00	6:00
Transkriberat urval, (tim:min)	3:43	1:31	1:50
Kodat urval, (tim:min)	3:09	0:58	1:50


Det är den lärarledda historieundervisningen i helklass som ligger till grund för analysen, vilket betyder att undervisningsaktiviteter som exempelvis gemensam högläsning av läromedelstext och filmvisning, där också innehållsbegrepp förekommer, inte ingår i transkriptioner eller kodning. Däremot ingår lärarledd interaktion som följer upp och diskuterar innehåll i gemensamt lästa läromedels-texter och gemensamt sedda filmer i transkriptionerna.

7.2 Studiens analysredskap för semantisk tyngd

Studiens analysredskap utgörs av en *translation device* (TD) för semantisk tyngd. I det här avsnittet beskrivs den kortfattat, en mer utförlig beskrivning av TD:ns utformning finns i avsnitt 5.3. TD:n är en representation av de teoretiska begreppen starkare (SG +) och svagare (SG -) semantisk tyngd i relation till avhandlingsprojektets data och frågeställningar och beskriver i vilken mån innehållsbegrepp förankras i historisk kontext. Genom att definiera tyngddimensionen i min specifika data framträder de bakomliggande principerna för olika kunskapserbjudanden i interaktionen. Förankringarna placerar sig i ett femgradigt kontinuum mellan starkare (SG +++) och svagare (SG --) semantisk tyngd.

Den starkaste graden av semantisk tyngd (SG+++) realiseras då innehållsbegrepp genom linjära framställningar av historiska förlopp förankras i den, eller de, explicita historiska kontext (-er) som behandlas i den pågående undervisningen. Graden av semantisk tyngd i (SG++) realiseras genom att innehållsbegrepp förankras i en explicit historisk kontext men det sker utan att ett händelseförlopp återberättas. (SG +) realiseras genom att innehållsbegrepp som har förankrats i en primär explicit historisk kontext även förankras i en annan, sekundär, kontext, som inte är föremål för pågående arbete, och skapar på så vis ett jämförandeperspektiv. (SG -) realiseras när innehållsbegrepp refereras till en implicit historisk kontext. Svagast semantisk tyngd betecknas med (SG--). Där realiseras innehållsbegrepp genom att de används i övergripande sammanhang utan förankring i historisk kontext, exempelvis då innehållsbegrepp definieras generiskt. TD:n ett resultat av en utvecklingsprocess där grader av semantisk tyngd och utformningen av indikatorer successivt har prövats mot empirin, bearbetats och justerats under sju cykler.

Tabell 7:2 TD för semantisk tyngd

	Semantiska nivåer	Indikatorer	Exempel
Svagare 	SG - -	Innehållsbegrepp används utan att förankras i en historisk kontext.	"En koloni då, vad är det då om vi skulle försöka oss på att förklara?" (L1:5) Liberalismen är mer människans val, att du får välja att göra vad du vill... i den mån att du får välja att ta ett jobb eller inte ta ett jobb. Men konservatismen är mer att du vill bevara så som det är just nu." (L3:7)
	SG -	Innehållsbegrepp används med referens till en implicit sekundär/historisk kontext.	"Bra, jag tänkte på en annan som vi pratade om när vi pratade om kolonialism och imperialism (formar samtidigt en cirkel med båda händerna) vad hade vi för revolution då?" (L3:6)
	SG +	Innehållsbegrepp som används i en primär historisk kontext förankras även i en sekundär historisk kontext.	L3: Kung av guds nåde till och med hette det att den franske kungen var. Det var gud som hade sett till att han blev kung . Så säg dom på sig själva. Före franska revolutionen <i>/---/</i> Nej... kung , vi har en kung fortfarande i Sverige men den kungen har egentligen ingenting att bestämma om. <i>/---/</i> Vi har valt att ha kvar det eftersom vi tycker att det har ett visst värde ändå, det är som en ... vad ska jag säga, en reklampelare för Sverige... men kungen i sig har ingenting att säga till om. Anledningen till att det blir så har med franska revolutionen att göra... (L3:6)
	SG ++	Innehållsbegrepp förankras i en explicit historisk kontext.	"[V]ad var det som var så speciellt med Sparta ? <i>/---/</i> Ja, dom hade jättebra militär. Och dom samarbetade ju ofta med resten av stadsstaterna för att skydda Hellas " (L2:2)
	SG +++	Innehållsbegrepp förankras i en explicit historisk kontext genom en linjär framställning.	"L1: Ja, vi var jägare-samlare (L1 skriver jägare-samlare i tidslinjen på WB), det är alla med på va. Och sedan gick det ju väldigt lång tid innan nästa stora förändring, vi jaga och samla för att överleva men sen kom man på nånting i Turkiet, E, för 11 000 år sen. <i>/---/</i> Att man kunde odla, vi blev bondesamhälle då. (L1 skriver bondesamhälle i tidslinje på WB) Så det hände för 11 000 år sen, bondesamhälle . <i>/---/</i> Sen då för 9000 år sen, efter bondesamhället , vad hände då, E? (L1:4)
Starkare			

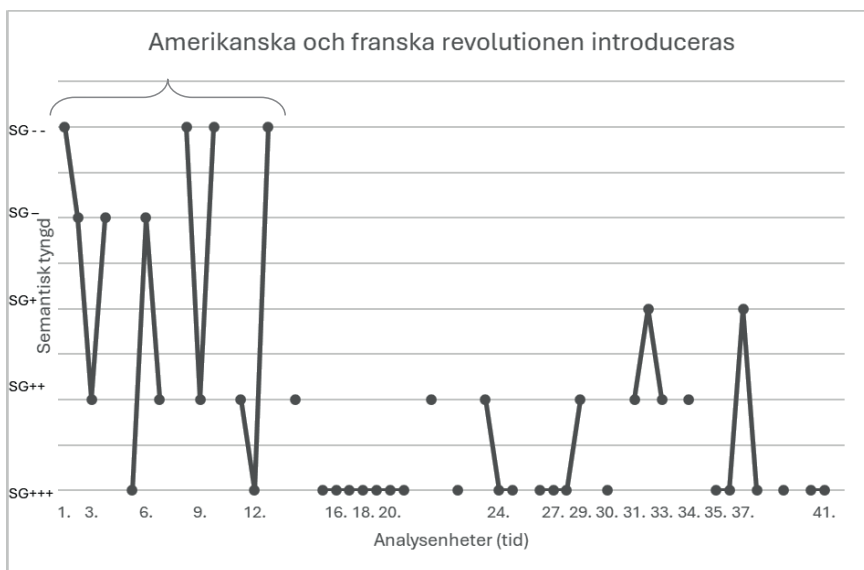
7.3 Innehållsbegrepp som används med större semantisk räckvidd

Det följande avsnittet presenterar exempel från två undervisningssituationer där innehållsbegrepp på olika sätt packas upp i explicit historisk kontext och packas om utan förankring i historisk kontext, eller packas om genom att en implicit historisk kontext refereras. I de semantiska profilerna framträder detta som vågrörelser med större semantisk räckvidd. De två situationerna illustrerar samtidigt hur användningen av innehållsbegrepp möjliggör att ett jämförande perspektiv för att behandla det historiska innehållet.

7.3.1 Innehållsbegreppet revolution packas upp och packas om

Det första exemplet är hämtat från Lärare 3:s undervisning i årkurs 8 i samband med att amerikanska revolutionen och franska revolutionen introduceras för klassen. Tidigare lektioner har undervisningen behandlat industriella revolutionen och klassen befinner sig mitt i arbetsområdet om 1700-talets revolutioner med utgångspunkt i Europa. Interaktionen i analys exemplet visualiseras i den markerade profildelen i figur 7:1 nedan och kretsar kring innehållsbegreppet¹⁹ ”revolution”. I interaktionen om olika revolutioner packas begreppet upp och packas om så att semantiska vågor skapas.

¹⁹ För att tydliggöra innehållsbegrepp i löptexten är dess satta inom citationstecken; ”industriella revolutionen”, i excerpten som förekommer är innehållsbegrepp, liksom i TD:n, fetmarkerade; **industriella revolutionen**.



Figur 7:1 Amerikanska och franska revolutionen introduceras

I analysenhet 1 (AE 1) inleder läraren interaktionen med att introducera innehållsegreppet ”revolution” genom att rikta en fråga till klassen om dess definition:

1. L3: ... vid olika tillfällen... Vad betyder **revolution**?... (pekar med handen mot elev som räcker upp handen)

1. E1: Det betyder snabb förändring.

1. L3: Snyggt, det betyder en snabb förändring, jättebra. (Skriver: ”snabb förändring” under ”**Revolution**” på wb). Snabb förändring.

En elev definierar innehållsbegreppet med orden: ”Det betyder snabb förändring” (E1). Läraren bekräftar elevens definition genom att upprepa svaret och skriva det på tavlan. Definitionen av ”revolution” sker utan förankring i en historisk kontext och begreppet används därmed med svagare semantisk tyngd (SG--). Läraren fortsätter genom att rikta en ny fråga till klassen:

2. L3: Kommer ni ihåg vilka **revolutioner** vi har pratat om?

3. E2: Industriella.

3. L3: **Industriella revolutionen**, yes. (skriver ”industriella revolutionen” på wb, under ”snabb förändring”) En jätteförändring... i hela vårt sätt att leva... bra.

Lärarens fråga (AE 2) syftar tillbaka på tidigare undervisning. Pluralformen, ”revolutioner”, indikerar att innehållsbegreppet i själva verket riktas mot olika historiska kontexter som eleverna har mött i tidigare undervisning och förväntas ha kunskap om. I det här sammanhanget refererar ”revolutioner” med andra ord till implicita historiska kontexter (SG-). Även om läraren genom frågan försöker leda klassen i riktning mot specifika historiska kontexter och att begreppet på så vis packas upp, sker ingen upppackning av begreppet i den bemärkelsen att det sätts i relation till en explicit historisk kontext. Frågan besvaras av en elev varpå läraren på nytt bekräftar elevens svar (AE 3). I interaktionen mellan elev och lärare som framgår ovan, förankras ”revolution” i en explicit historisk kontext; ”industriella revolutionen” (SG++).

Innehållsbegreppet ”industriella revolutionen” placerar ”revolution” i tid och rum genom att begreppet i sig sammanfattar en förändringsprocess och rad av historiska händelser i den västeuropeiska industrialiseringen. På så vis utgör själva innehållsbegreppet en historisk kontext. När läraren bekräftar elevens svar sker det både genom tal och genom att skriva ”industriella revolutionen” på whiteboarden. På så vis tar läraren olika semiotiska resurser i anspråk för att explicitgöra den historiska kontexten som ”revolution” förankras i. Avslutningsvis sätter läraren denna revolution i samband med en övergripande konsekvens som det historiska förloppet mynnar ut i: ”en jätteförändring... i hela vårt sätt att leva... bra”. Läraren introducerar därefter ytterligare ett innehållsbegrepp, ”kolonialism”:

4. L3: En annan **revolution** som vi pratat om när vi pratat om **kolonialism** och det där.

Begreppen kopplas ihop genom att ”kolonialism” riktas ”revolution” mot en specifik historisk kontext som eleverna förväntas identifiera utifrån sina tidigare kunskaper. Liksom i AE 2 ovan, innebär det att innehållsbegreppen refereras till en implicit historisk kontext (SG-) och lärarens användning av ”revolution” medför att begreppet packas om. Inledningsvis packas ”revolution” upp och packas om genom att begreppet först definieras och därefter förankras i en explicit historisk kontext, ”industriella revolutionen”, och därefter refererar till en implicit historisk kontext. Den här användningen av innehållsbegrepp framträder i den första semantiska vågen som en vågdal i, AE 1 – AE 4, i figur 7.1. ovan.

Interaktionen om revolutioner fortsätter med att läraren fångar upp en elevreplik som innehåller ett annat exempel på en revolution (AE 5):

5. L3: **Jordbruksrevolution**, ja, det var jättelänge sedan, bra, det är **neolitiska**, det är när människan går från **jägare, samlare** till **bofast**, jättebra. Den tar vi också (skriver ”**jordbruks rev**” under **industriella revolutionen** på wb). **Jordbruks rev**, jag förkortar rev, **revolutionen**.

Läraren uppfattar ”jordbruksrevolutionen” som den ”neolitiska” och definierar den förändringsprocess för mänskligheten som begreppsliiggörs i form av ”neolitiska revolutionen”. På så vis förankrar läraren ”revolution” i en linjärt framställd explicit historisk kontext (SG+++) och begreppet packas upp. Med utgångspunkt i ”jordbruksrevolutionen” introducerar läraren ytterligare innehållsbegrepp: ”neolitiska” (revolutionen), ”jägare”, ”samlare” och ”bofast”. Genom att koppla samman flera innehållsbegrepp packar läraren även upp den historiska kontext som behandlar neolitiska revolutionen.

Efter att ha packat upp ”revolution” i historisk kontext refererar läraren på nytt ”revolution” till en implicit historisk kontext genom att knyta an till tidigare undervisning i AE 6:

6. L3: Bra, jag tänkte på en annan som vi pratade om när vi pratade om **kolonialism** och **imperialism** (formar samtidigt en cirkel med båda händerna)... vad hade vi för **revolution** då?

Läraren försöker aktivera elevernas tidigare kunskaper genom att återigen koppla ihop ”revolution” med ”kolonialism”. Dessutom introducerar läraren ytterligare ett innehållsbegrepp, ”imperialism”, som kopplas till ”revolution” och ”kolonialism”. Genom att referera ”revolution” till en implicit historisk kontext (SG-) packar läraren om begreppet i AE 6. Läraren får inte någon respons från eleverna med förslag på ytterligare revolutioner och fortsätter (AE 7):

7. L3: Nä, vi pratade då om den **vetenskapliga revolutionen**, kommer ni ihåg det? Det här med att ta reda på saker på riktigt, sluta tro på allt som kyrkan säger att så här är det, utan nu är det att kolla på riktigt... Var jorden platt?... Nej, den var ju rund... Kommer ni ihåg det?... De här nya uppfinnarna som kom som gjorde att man började ge sig ut och segla längre och så...Vi har en **vetenskaplig revolution** (skriver ”**vetenskaplig revolution**” på wb),

Läraren preciserar vilken revolution som avses; ”den vetenskapliga revolutionen”. Därefter beskriver läraren vad den vetenskapliga revolution som åsyftas innebar, det vill säga att kyrkans allvetande roll ifrågasattes och nya uppfinningar kopplade

till sjöfart, vilket eleverna har mött i tidigare undervisning ("kommer ni ihåg det?"). Läraren packar upp "revolution" på nytt genom att förankra begreppet i en explicit historisk kontext, "den vetenskapliga revolutionen", (SG++) som läraren också definierar.²⁰

Innehållsbegreppet "revolution" packas således upp genom att det kontextualiseras med ytterligare två exempel på revolutioner. Däremellan packas begreppet om då det kopplas ihop med andra abstrakta innehållsbegrepp och refereras till innehåll i tidigare undervisning. I den semantiska profilen i figur 7: ovan framträder den här användningen av "revolution" i AE 5 – AE 7 som en vågtopp.

Så här långt har läraren använt innehållsbegreppet "revolution" för att referera till historiskt innehåll i tidigare undervisning. Elever har medverkat i att packa upp och kontextualisera begreppet genom att benämna specifika revolutioner samt genom att definiera begreppet. Efter summeringen av tidigare undervisningsinnehåll använder läraren "revolution" för att presentera ett nytt historiskt innehåll för klassen (AE 8):

8. L3: Och nu, kommer vi komma till en annan typ av **revolution**. /.../ Nu kommer vi till det som vi kan kalla en **politisk revolution**... **politiska revolutioner** innebär ofast... nån typ av krig... och den politiska, vi ska prata om två stycken **revolutioner**... som då handlar om mer, sätt att, som folket blir styrda av, politiskt...

Läraren markerar att ett nytt historiskt innehåll introduceras; "en annan typ av revolution". Vad "en annan typ av revolutioner" syftar på preciserar läraren i form av politisk(-a) revolution(-er). Därefter ger läraren en generisk definition av vad "politiska revolutioner" innebär. Läraren packar i viss mån upp "revolution" när innehållsbegreppet preciseras som "politiska revolutioner" men klassen saknar än så länge kunskap om dessa revolutioner. Det finns därmed inget historiskt innehåll

20 I likhet med "jordbruksrevolutionen/neolitiska revolutionen" och "industriella revolutionen" uppfattar jag här "den vetenskapliga revolutionen" som en explicit historisk kontext som etiketterar ett specifikt historiskt förlopp – naturvetenskapliga metoder som utmanar kyrkans kunskapsmonopol. Det sker utifrån lärarens beskrivning av begreppet och med vetskap om att den vetenskapliga revolutionen är mer av ett bredspektrumbegrepp som inkluderar en mängd olika progressiva aspekter som etablerade under 1500 – 1700-talet (och som fortfarande pågår). Till skillnad från exempelvis "neolitiska revolutionen" och "industriella revolutionen" är "den vetenskapliga revolutionen" ett vagare begrepp så till vida att det saknas en enhetlig uppfattning om vad det innefattar och hur det avgränsas i tid och rum. Se exempelvis Kullenberg "Hur gjorde den vetenskapliga revolutionen oss moderna" Curie – samtal om forskningen villkor, 2022-03-07. <https://www.tidningencurie.se/kronikor/hur-gjorde-den-vetenskapliga-revolutionen-oss-moderna>

för eleverna att referera ”politiska revolutioner” till. Innehållsbegreppen används på så vis utan förankring i historisk kontext (SG--). I relation till hur ”revolution” tidigare packades upp (AE 1 – 7), innebär detta att begreppet återigen packas om (AE 8). Läraren använder således ”politiska revolutioner” som utgångspunkt för att introducera ett nytt historiskt innehåll.

Läraren presenterar därefter de två politiska revolutioner som nu kommer att vara föremål för historieundervisningens innehåll, amerikanska revolutionen och franska revolutionen:

9. L3: Och den ena, det är den **amerikanska revolutionen** (skriver ”**Amerikanska revolutionen**” ovanför ”**Revolution**” på wb) och den **franska revolutionen** (skriver ”**Franska revolutionen**” ovanför ”**Revolution**” på wb). Dom två är **politiska revolutioner** medans dom här (pekar på text: ”industriella rev” och ”jordbruks rev” på wb) mer kan man väl säga är **tekniska/vetenskapliga revolutioner**...

Läraren packar upp ”politiska revolutioner” genom att förankra begreppet i två explicita historiska kontexter (SG++). Både ”amerikanska revolutionen” och ”franska revolutionen”, rubricerar historiska förlopp, vilka kontextualiserar ”politiska revolutioner” i tid och rum. Innehållsbegreppen ”politiska revolutioner”, ”amerikanska revolutionen” och ”franska revolutionen” kopplas samman i lärarens utsaga. Därtill sätter läraren dessa begrepp i ett jämförandeperspektiv med de revolutioner som tidigare behandlats i undervisningen, vilka läraren definierar som ”tekniska eller vetenskapliga”. Läraren packar upp ”revolution” genom att definiera och förankra begreppet i *olika* historiska kontexter och länkar därigenom samman elevernas tidigare förvärvade kunskap med ett nytt historiskt innehåll.

Därefter övergår läraren till att använda innehållsbegreppen utan förankring i en historisk kontext (AE 10):

10. L3: **Vetenskaplig revolution, teknisk revolution, en industriell revolution.** Det är mer om uppfinningar och hur man, hur man arbetar och hur människan lever. Medans **politiska revolutioner**, det är så här vem ska styra över människan? Vem har makten i ett land politiskt sett, vem bestämmer lagar, regler och sånt...

I stället för industriella revolutionen, i bestämd form, som läraren tidigare har använt för att kontextualisera det historiska förlopp som markerar övergången från ett jordbrukssamhälle till industrisamhället i västvärlden, använder läraren här ”en industriell revolution”, i obestämd form. Den grammatiska förändringen innebär att läraren lyfter betydelsen av innehållsbegreppet från att gälla en specifik historisk kontext till att generiskt definiera vad en industriell revolution innebär; ”det

handlar om uppfinningar men även hur människor arbetar och hur människor lever”.²¹ Från tidigare förankring i en explicit historisk kontext, industriella revolutionen, packas begreppet om och används utan förankring i historisk kontext, industriell revolution, (SG--). Även ”vetenskaplig revolution” och ”teknisk revolution” omformuleras grammatiskt till obestämd form samtidigt som innehållsbegreppen grupperas tillsammans med ”industriell revolution”. På samma sätt, utan förankring i en historisk kontext (SG--), använder läraren ”politiska revolutioner” i obestämd form för att definiera vad som generiskt karakteriserar politiska revolutioner.

I interaktionen (AE 8 – AE 10) packas ”revolution” om till ett nytt innehållsbegrepp, ”politisk(-a) revolution(-er)” för att introducera ett nytt historiskt innehåll. Begreppet packas upp och kontextualiseras genom de historiska händelser som den fortsatta undervisningen kommer att behandla, ”amerikanska revolutionen” och ”franska revolutionen”. Därefter packas begreppet om och diskuteras tillsammans med andra innehållsbegrepp utan förankring i en kontext, vilket framträder i den semantiska profilen som en djup vågdal mellan två höga toppar.

Efter en kort paus fortsätter läraren med att upprepa (AE 11): ”11. L3: Det är politiska revolutioner” och samtidigt peka på texten ”Amerikanska revolutionen”, som läraren tidigare har skrivit på whiteboarden. Genom att samtidigt peka på texten ”Amerikanska revolutionen” och därmed ta stöd i ytterligare semiotiska resurser förankras ”politiska revolutioner” i en explicit historisk kontext (SG ++). Förutom en precisering och kontextualisering av ”politiska revolutioner” innebär lärarens handling samtidigt att ytterligare en betydelse läggs till innehållsbegreppet ”amerikanska revolutionen”. Utöver att benämna och placera ett historiskt förlopp i tid och rum får innehållsbegreppet ”amerikanska revolutionen” en ökad betydelse i form av exempel på en ”politisk revolution”. Det sker med andra ord en reciprok uppackning av innehållsbegreppen när de sätts i relation till varandra på det här viset.

I följande analysenhet, AE 12, talar läraren åter om ”industriella revolutionen” i bestämd form:

12. L3: Så, **industriella revolutionen** den föregicks ju av en del tekniska uppfinningar va... man kom på nya tekniker, det gjorde att det blev en **revolution**, det förändrade sättet som människan arbetade...

21 Lärarens beskrivning kan även omfatta den industriella omvandling som pågår i nutid i form av artificiell intelligens och robotteknik (fjärde industriella revolutionen, *Industry 4.0*).

Läraren kopplar tillbaka till innehållet i AE 10 och den tidigare generiska definitionen av vad en ”industriell revolution” innebär. Genom att nu, (AE 12), åter tala om den ”industriella revolutionen” i bestämd form, förankrar läraren innehållsbegreppet i det historiska skeende som tidigare undervisning har behandlat. Lärarens användning av innehållsbegreppet har således skiftat från att användas utan förankring i en historisk kontext (SG--), till att begreppet förankras i en explicit historisk kontext. Även innehållsbegreppet ”revolution” förankras (AE 12) i den historiska kontexten och packas upp genom lärarens sammanfattade framställningen av det historiska förloppet (SG +++).

Interaktionen om innehållsbegreppet ”revolution” avslutas med att läraren återigen talar om en ”politisk revolution” utan förankring i en historisk kontext (AE 13):

13. L3 (suddar ut ”industriella revolutionen”, ”vetenskaplig revolution”, ”jordbruksrevolution” från wb) För att det ska bli en **politisk revolution**, då handlar det inte om nya uppfinningar, sånt som man ta, känna på och bygga. Då handlar det mer om nya sätt att tänka (L3 pekar på sitt huvud), som gör att man vill förändra det som någon bestämmer på... är ni med på det? Här är det tanken som **revolutioneras**, tanken, sättet förändras hur dom tänker...

Även här kopplar läraren tillbaka till AE 10 i en fortsatt jämförelse som beskriver hur politiska revolutioner skiljer sig från industriella revolutioner. I lärarens definition rör en ”politisk revolution” inte tekniska innovationer utan handlar om ifrågasättande av normbaserade tankemönster och vem som har mandat att fatta beslut i ett samhälle. Innehållsbegreppen ”politisk revolution” och ”revolutioneras” används följaktligen för att ge en generisk definition av en företeelse, utan förankring i historisk kontext (SG--) och innehållsbegreppet packas på så sätt om. I den semantiska profilen, figur 7:1, visualiseras hur innehållsbegrepp packas upp och packas om i AE 11 – AE 13.

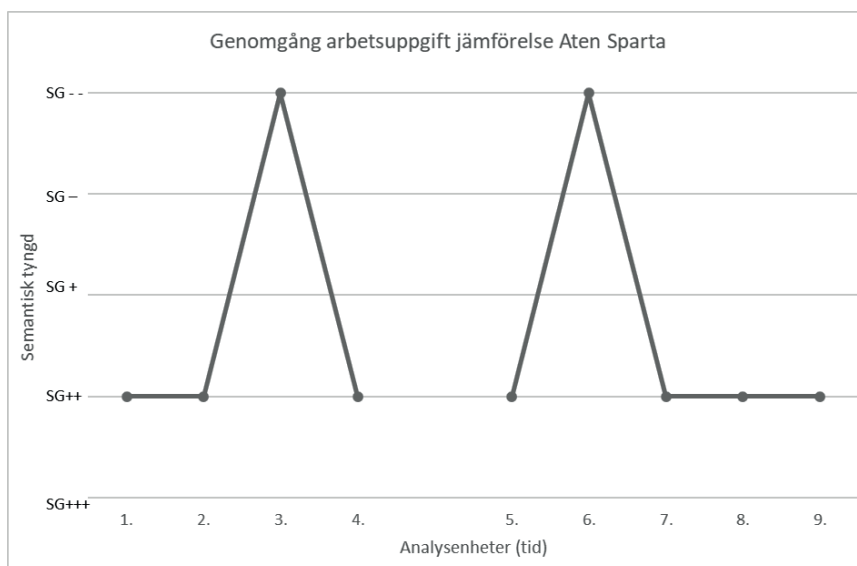
I AE 1 – AE 13 i figur 7:1 ovan framträder hur innehållsbegrepp som är kopplade till ”revolution” används i helklassinteraktionen. Begreppen används både genom förankringar i explicit historisk kontext och utan förankring i historisk kontext, vilket åskådliggörs av de semantiska vågor som skapas då begreppen packas upp och packas om i framställningen av undervisningsinnehållet.

I analyserade data är det ovanligt att ett innehållsbegrepp packas upp och packas om flera gånger efter varandra på det sätt som presenteras i analysen ovan. Däremot förekommer det att olika innehållsbegrepp packas om och packas upp genom varierad användning, vilket leder till att enskilda, på varandra följande,

semantiska vågor med större semantisk räckvidd uppstår i interaktionen hos samtliga tre lärare och deras klasser. I följande avsnitt ges exempel på detta.

7.3.2 Innehållsbegreppen demokrati och oligarki packas om och packas upp

I årskurs 7 undervisar Lärare 2 om antikens Grekland. Den lärarledda interaktionen som visualiseras i den semantiska profilen nedan (figur 7:2) berör en genomgång av en arbetsuppgift där stadsstaterna Aten och Sparta jämförs. Eleverna har arbetat självständigt med uppgiften vid tidigare lektionstillfälle. I huvudsak är det läraren som beskriver det historiska innehåll som karakteriserar hur respektive stadsstat styrdes och vilka som var berättigade att delta i stadsstaternas beslutsprocesser. Läraren presenterar detta i form av likheter och skillnader.



Figur 7:2 Genomgång av arbetsuppgift: jämförelse Aten - Sparta

I AE 2 introducerar läraren innehållsbegreppet ”demokrati”:

2. L2: En annan ganska tydlig grej är att dom ((L2 pekar på text ”Aten” som visas på WB med hjälp av dator och projektor) har en typ av **demokrati**.

Interaktionen tar stöd i den digitala text som visas på whiteboarden med hjälp av dator och projektor. Genom att läraren pekar på texten ”Aten” får ”dom” en tydlig adressat och ”demokrati” förankras i och med det i en explicit historisk kontext; antikens Aten (SG++). Det här innebär även att de två innehållsbegreppen ”demokrati” och (antikens) ”Aten” sätts i samband med, och definierar, varandra i byggandet av historiskt innehåll. Läraren fortsätter:

3. L2: En *riktig demokrati*... är ju om alla som bor i landet får rösta så klart.

Här lämnar läraren antikens Aten och de omständigheter som präglar formen för demokratiskt beslutfattande i den specifika historiska kontexten. ”Demokrati” används utan förankring i historisk kontext (SG--) och packas om av läraren. Något omformulerat upprepar läraren i AE 4 innehållet i AE 2:

4. L2: Men dom har en variant av **demokrati** i alla fall.

”Dom” syftar tillbaka på invånarna i antikens Aten och ”demokrati” packas upp genom att återigen förankras i en explicit historisk kontext (SG ++). Upprepningen markerar att läraren återigen placerar innehållsbegreppet ”demokrati” i den primära historiska kontexten, det vill säga den historiska kontext som är målet för undervisningen. Hur innehållsbegreppet ”demokrati” packas om och packas upp visualiseras i AE 2 – AE 4 i figur 7:2 ovan.

I nästa skede sätts förhållandena i Aten i relation med de förhållanden som rådde i Sparta:

5. L2: Och dom här (L2 pekar på text ”Sparta” som visas på WB med hjälp av dator och projektor) **oligarki**,

Läraren använder ytterligare ett innehållsbegrepp, ”oligarki”, och förankrar det i en explicit historisk kontext genom att återigen peka på den digitala texten ”Sparta”, som projiceras på whiteboarden. På så vis adresserar läraren ”dom här”. Genom samverkan av olika resurser förankras ”oligarki” i en explicit historisk kontext (SG ++) och innehållsbegreppen ”oligarki” och ”Sparta” kopplas ihop. Läraren fortsätter:

6. L2: kommer nå'n ihåg vad **oligarki** är för nånting? (E besvara frågan, L2 upprepar E:s svar) Ett fåtal människor som bestämmer.

Genom att rikta en kunskapsfråga till klassen bjuder läraren in elever att aktivt delta i interaktionen. Frågans formulering indikerar att det är en definition av vad ”oligarki” som efterfrågas och elevens svar bekräftas av läraren: ”Ett fåtal

människor som bestämmer”. ”Oligarki” används alltså utan förankring i historisk kontext (SG--). Efter att mer utförligt ha förankrat ”demokrati” i den explicita historiska kontexten ”Aten” genom att beskriva hur den atenska demokratin gick till, förankrar läraren ”oligarki” i en explicit historisk kontext genom att återigen använda en kombination av semiotiska resurser i interaktionen, i slutet av analysenhet AE 7:2:

7:1 L2: Här är det alltså fler som bestämmer (L2 pekar på text ”**demokrati**” under ”**Aten**” som visas på WB med hjälp av dator och projektor) eller är med och bestämmer. Alla dom männen som var **medborgare** och över 20 fick ju ge förslag, eller hur, på förändringar och så där. Alla fick diskutera, tycker vi att det här verkar bra eller inte. Alla fick rösta. 500 stycken människor satt i det rådet som sen såg till att besluten genomfördes. 500, ser ni där.

7:2 (L2 pekar på text under ”**Aten**” som visas på WB med hjälp av dator och projektor). Här fick ju männen bara säga ”ja” eller ”nej” (L2 pekar på text ”**oligarki**” under ”**Sparta**” som visas på WB med hjälp av dator och projektor) till vad de här 28 stycken männen som var över 60 år vad dom bestämde. Så det var ju dom här 28 stycken som bestämde egentligen.

Genom att samtidigt peka på den digitala texten ”oligarki” under rubriken ”Sparta”, som projiceras på whiteboarden, adresserar läraren återigen ”Här”. Innehållsbegreppet ”oligarki” packas upp och förankras på så vis igen explicit i den historiska kontexten, antikens Sparta (SG++), och preciseras i fråga om innebörd i relation till den historiska kontexten. Hur innehållsbegreppet ”oligarki” packas om och packas upp visualiseras i AE 5 – AE 7.

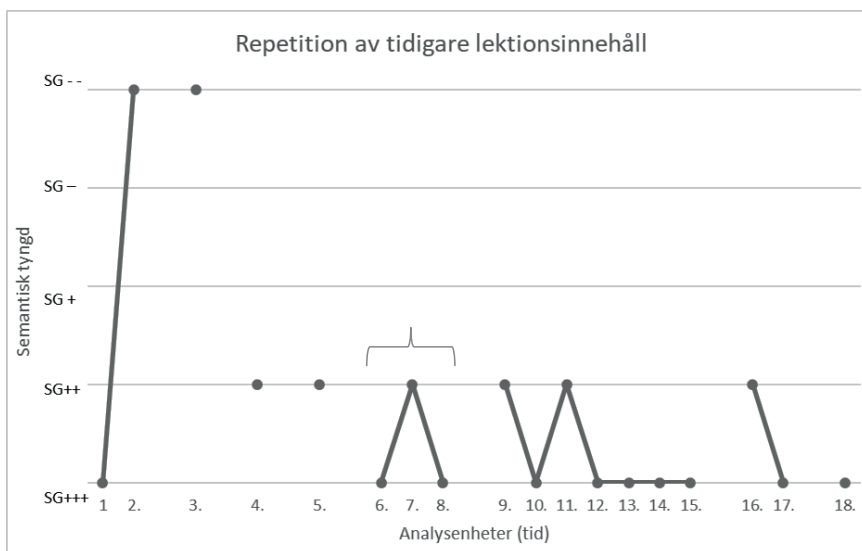
Användningen av innehållsbegrepp som framträder i den semantiska profilen ovan (figur 7:2) följer ett likartat mönster. Ett innehållsbegrepp introduceras och förankras i en explicit historisk kontext för att sedan packas om genom en generisk definition utan förankring i historisk kontext. Därefter packas begreppet återigen upp genom att förankras i en explicit historisk kontext. Vid sidan av de semantiska vågor som skapas och som linjärt rör sig framåt i profilen då läraren använder innehållsbegrepp, kopplar läraren ihop det historiska innehållet genom syftningar tillbaka till tidigare utsaga. Tillbakakopplingarna uppstår i båda fallen i samband med att innehållsbegrepp packas upp. Det första exemplet på detta har beskrivits i samband med AE 4 ovan. Det andra exemplet uppstår när läraren inledningsvis i AE 7:1, återkommer till den form av demokrati som tillämpades i antikens Aten. På samma sätt som tidigare adresserar läraren ”Här” genom att peka på den digitala texten i form av ”demokrati” under rubriken ”Aten” som projiceras på whiteboarden. När läraren nu kommer tillbaka till styrelseskicket i antikens Aten i

AE 7:1, är det för att beskriva hur den demokratiska beslutsprocessen gick till just där. På så vis förankrar läraren innebörden i innehållsbegreppet ”demokrati” och preciserar betydelsen av att i antikens Aten fanns ”en variant av demokrati i alla fall” (AE 2). Samtidigt som innehållsbegreppen packas upp sker således en koppling till tidigare utsagor, som innebär att läraren knyter ihop och förtydligar det historiska innehåll som är föremål för undervisningsaktiviteten. Den här typen tillbakakoppling förekommer vid flera tillfällen i analyserade data hos samtliga lärare.

7.4 Innehållsbegrepp packas om och packas upp i explicit historisk kontext

I det här avsnittet presenteras hur innehållsbegrepp packas om och packas upp då dessa används genom att på olika sätt förankras i en explicit historisk kontext. I de semantiska profilerna synliggörs detta i form av semantiska vågor med mindre semantisk räckvidd, jämfört med exemplen i avsnitt 7.3. I analyserade data förekommer den här formen av användning av innehållsbegrepp i helklassinteraktion hos samtliga tre lärare.

Exemplet i avsnittet är hämtat från Lärare 3:s undervisning i åk 8. Lärarens intention med lektionen är att repetera bakgrund och inledning till franska revolutionen, som har varit föremål för föregående lektioners undervisningsinnehåll. Av den semantiska profilen i figur 7:3 nedan framgår att innehållsbegrepp till största delen används i en explicit historisk kontext, vilket exemplifieras i profilen AE 6 – AE 8, figur 7:3, som presenteras i det här avsnittet.



Figur 7:3 Repetition av tidigare lektionsinnehåll

Läraren har i analysenhet, AE 4, indirekt introducerat innehållsbegreppen ”kung”, ”adel”, ”präster”, ”borgare”, ”bönder” i interaktionen genom att med hjälp av en digital bildpresentation visa en figur på whiteboarden över det franska ständsamhället och samtidigt pratat om franska revolutionens slagord. Det är dock först i AE 6 som dessa innehållsbegrepp egentligen används i interaktionen:

6. L3: (L3 klickar fram ny text som visas på WB med hjälp av dator och projektor) Det vi har pratat om det är att det blir en stor missväxt i Frankrike, skördarna slår fel, det växer ingenting. Arbetslösheten ökar, lönerna sjunker, många blir arbetslösa. En djup ekonomisk kris blir det i Frankrike. **Bönderna** som redan var fattiga blev ännu fattigare, **kungen** har lånat ut massa pengar till USA och lagt massa pengar på kriget där borta i Amerika. Han har lånat pengar från andra **kungar**, till exempel. Nu vill dom ha tillbaka sina pengar. (L3 klickar fram ny text som visas på WB) 1789 behöver **kungen, Ludvig XVI**, mer pengar, han vill höja skatterna för de redan hårt ansatta **lägre stånden, borgarna och bönderna**.

Läraren använder flera innehållsbegrepp (”kungen”, ”Ludvig XVI”, ”lägre stånden”, ”borgarna” och ”bönderna”) i sin framställning av det historiska förloppet. På så sätt packas begreppen upp och förankras i den explicita historiska kontexten (SG +++). Avslutningsvis använder läraren innehållsbegreppet ”lägre stånden”, vilket direkt preciseras i form av ”borgarna och bönderna”. Därigenom

sätts innehållsbegreppen i samband med varandra, de ”lägre stånden” är synonymt med ”borgarna och bönderna” i den specifika historiska kontexten.

Därefter fördjupar läraren omständigheterna kring det franska skattesystemet vid tiden (AE 7):

7. L3: (L3 klickar fram ny text som visas på WB med hjälp av dator och projektor) **Adel** och **präster**, dom var ju befriade från att betala **skatt**, dom hade ju sina **privilegier**, speciella förmåner... **Adeln** kunde också ta ut egen **skatt**, så dels så var **bönderna** tvungna att betala **skatt till kungen** men dom var också tvungna att betala **skatt till dom adelsmännen** som kanske bestämde över det område där dom bodde.

”Adel” och ”präster” framställs som skattebefriade och i samband med det introducerar läraren ytterligare ett innehållsbegrepp, ”privilegier”. Läraren definierar begreppet i den historiska kontexten (”speciella förmåner”) och kopplar det till ”adel” och ”präster”. ”Adel”, ”präster” och ”kungen” kontrasteras med ”bönderna” som avkrävdes ”skatt” av både ”kungen” och ”adeln”. Innehållsbegreppen förankras i den explicita historiska kontexten (SG ++) genom att de används för att beskriva strukturella förhållanden i ståndssamhällets Frankrike. Läraren använder således begreppen för att fördjupa en aspekt av det historiska innehållet i AE 7, till skillnad från tidigare AE 6 där begreppen användes för att framställa ett historiskt förlopp. På så vis packas begreppen om i AE 7. Lärarens beskrivning av det franska skattesystemet vid tiden för franska revolutionen innebär även att den figur över maktordningen i det franska ståndssamhället, som läraren tidigare (AE 5) visade i sin digitala bildpresentation, kontextualiseras. Detta är dock något som läraren inte tydliggör för eleverna.

I det följande AE 8 återgår läraren till att framställa det historiska förloppet vid franska revolutionens utbrott:

8. L3: För att kunna höja skatterna var kungen tvungen att kalla in **generalstånderna**, alltså riksdagen, det hade inte gjorts på över 100 år, 175 år...

Innehållsligt tar utsagan formen av en fortsättning på AE 6 ovan, som kopplar samman själva förloppet. Läraren introducerar även ett nytt innehållsbegrepp, ”generalstånderna”, som definieras i den historiska kontexten (”alltså riksdagen”). Läraren packar på nytt upp begreppen då de används för att framställa det historiska förloppet och förankras i en explicit historisk kontext (SG +++).

I den presenterade sekvensen ovan används innehållsbegrepp uteslutande i en explicit historisk kontext men läraren använder begreppen på två sätt, lärarens

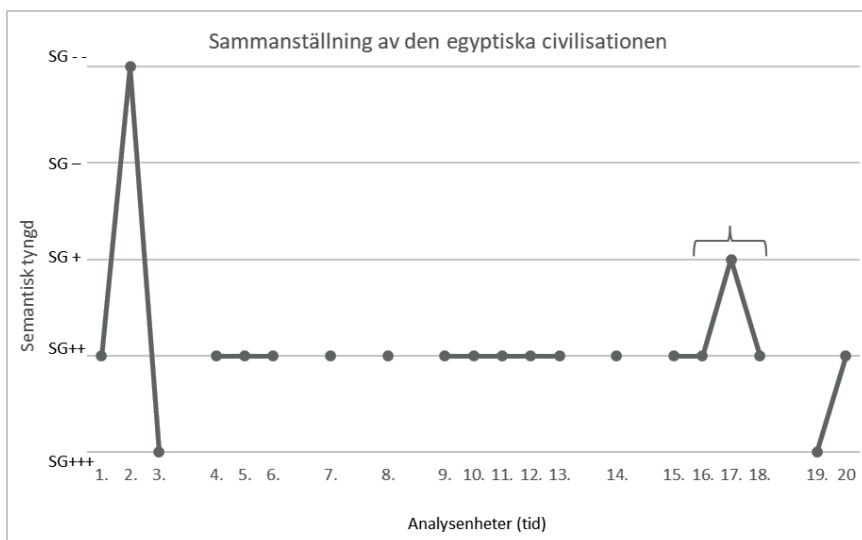
återberättande av det historiska förloppet pausas för att fördjupa vissa omständigheter innan lärarens framställning av själva förloppet tar vid igen. Den här användningen av innehållsbegrepp framträder i den semantiska profilen som en semantisk våg, AE 6 – AE 8.

7.5 Innehållsbegrepp packas om i en sekundär historisk kontext och packas upp i en primär explicit historisk kontext

I nedanstående avsnitt presenteras två exempel på hur innehållsbegrepp som används i en explicit historisk kontext packas om genom att förankras i en sekundär historisk kontext. Det innebär att innehållsbegrepp lyfts ut ur den historiska kontext som primärt är föremål för interaktionen och undervisningsaktiviteten, i det första exemplet antikens Egypten, och används i ytterligare en kontext som på så vis blir sekundär i förhållande antikens Egypten. I båda exemplen uppstår den här typen av ompackning av begrepp i den avslutande delen av helklassinteraktionen och visualiseras i de semantiska profilerna som vågrörelser med mindre semantisk räckvidd.

7.5.1 Innehållsbegrepp packas om i en sekundär historisk kontext, första exemplet

I åk 7 har undervisningen de föregående lektionerna behandlat antikens Egypten. Interaktionen i det här exemplet sammanfattar detta undervisningsmoment. I huvudsak förankras innehållsbegrepp i en explicit historisk kontext när Lärare 1 och eleverna gör nedslag i den historiska epoken där olika delar av det historiska innehållet uppmärksammas och fördjupas. I den semantiska profilen, figur 7:4 nedan, visualiseras detta i en längre sekvens av semantisk utplaning (AE 4 – AE 15), vilket innebär att innehållsbegrepp används med samma grad av semantiskt tyngd. I slutet av interaktionen uppstår dock en förändring i användningen av innehållsbegrepp, vilket åskådliggörs i AE 16 – AE 18, figur 7:4.



Figur 7.4 Sammanställning av den egyptiska civilisationen

I tidigare analysenhet (AE 15) har interaktionen behandlat religiösa aspekter av mumifiering och likheter mellan Inkariket och Egypten i det avscendet har diskuterats. Lärare 1 inleder A 16 med att beskriva hur mumifiering gick till och i anslutning till det ställer en elev en fråga till läraren som berör slavar i antikens Egypten:

16. (E ställer fråga om **slavar**)

L1: Oftast, dom blir ju inte **mumifierade**, dom kanske dom la i öknen då i bästa fall... Nu frågar E en bra fråga, ”varför är **slavar** inte så viktiga för dom har ju byggt mycket av dom stora byggnaderna?” Det handlar väl om deras... ofta var ju dom ifrån nåt annat folkslag och då sågs dom som mindre värda. Och dom visste väl framför allt att dom kunde skaffa nya **slavar**, dog dom så skaffa dom nya genom krig och så. Om dom tog över ett nytt område... när dom tog över ett nytt område då tog dom folket som **slavar** liksom... med våld... Sen var det ju så här att... föddes du som **slav**, om du var **slavbarn** så fortsatte du i den, och då fick du också vara **slav**.

Frågan från elev om ”varför är slavar inte så viktiga för dom har ju byggt mycket av dom stora byggnaderna?”, leder till att läraren att lyfter gruppen slavar i förhållande till rådande maktstrukturer i antikens Egypten. Läraren knyter an till analysenhetens inledning om mumier genom att använda ”mumifiering” som en antites i relation till ”slavarna”; ”dom blir ju inte mumifierade”. Därefter förankras

innehållsbegreppet ”slav/slavar” i den explicit historiska kontexten genom att läraren beskriver de omständigheter som möjliggjorde slavsamhället i antikens Egypten (SG ++). Läraren fortsätter (AE 17):

17. Det var ju samma **vikingarna**... våra... våra **vikingar** tog ju **slavar** på sina räder, dom kallas för **trälar** på **vikingaspråk**. Så **trälar**na hjälpte till att bygga upp många **vikingasamhällen** då... så var det även om det var hemskt.

Här introducerar läraren en helt annan historisk kontext, vikingasamhället, det vill säga en sekundär kontext i förhållande till den primära kontexten antikens Egypten. I samband med det introducerar läraren även ytterligare innehållsbegrepp, ”vikingar” och ”trälar”. Genom att sätta ”slavar” i samband med vikingasamhällets ”trälar”, lyfter läraren slavar som företeelse och belyser på så sätt likheter i maktstrukturer som präglade samhället i respektive historisk kontext. Dessutom innebär förflyttningen av historiskt innehåll till en sekundär kontext att ytterligare ett tidsskikt hanteras parallellt med den primära undervisningskontexten. Detta betyder att innehållsbegreppet ”slavar” packas om (SG +).

Efter jämförelsen av historiska kontexter återgår läraren till antikens Egypten, det vill säga den primära undervisningskontexten. Återgången markeras genom att läraren säger, ”Ja, nu går vi vidare...” (AE 18):

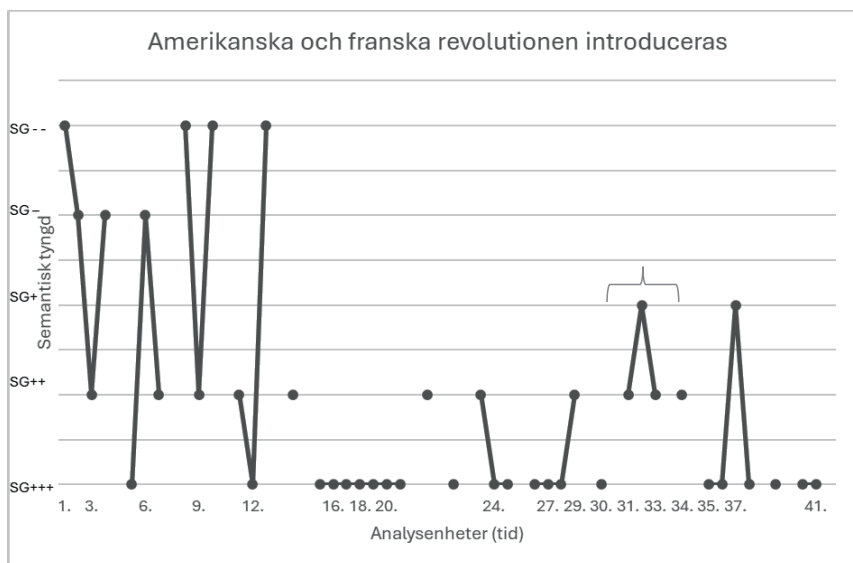
18. L1: Ja, nu går vi vidare... Så. Sen byggde man ju då... gravar som fungerade... Nej, nu har jag skrivit fel. **Slavarna** byggde **pyramider** ska det ju stå. (L1 ändrar i texten i Word-dokumentet som visas på SB) **Faraonerna** byggde **pyramider** som fungerade som gravar. Man byggde **pyramider** som fungerade som gravar. Den största var **Cheopspyramiden**. Och det är en av dom äldsta också. /---/ Den största var **Cheopspyramiden**.

Innehållsbegreppet ”slavarna” förankras på nytt explicit i den primära historiska kontexten (SG ++) genom att läraren sätter det i samband med andra innehållsbegrepp; ”pyramider”, ”faraoner” och ”Cheopspyramiden”, som tillsammans definierar historiska innehållet antikens Egypten.

7.5.2 Innehållsbegrepp packas om i en sekundär (historisk) kontext, andra exempel

Det andra exemplet på innehållsbegrepp som packas i en sekundär (historisk) kontext uppstår i samband med att läraren introducerar amerikanska revolutionen och franska revolutionen i åk 8. Detta framträder i AE 31 – AE 33 i den semantiska profilen i figur 7:5. nedan. Under en längre lektionssekvens, AE 14 – AE 30, har

olika innehållsbegrepp förankrats i den primära undervisningskontexten genom lärarens omväxlande framställning av ett historiskt förlopp och fördjupning av vissa omständigheter som rör de båda revolutionerna. I de senare analysenheterna, AE 28 – AE 30, är innehållsbegreppet ”kung” centralt då läraren belyser hur kungamakten och dess suveränitet ifrågasätts i 1700-talets England och Frankrike.



Figur 7:5 Amerikanska och franska revolutionen introduceras

Interaktionen fortsätter i AE 31 – AE 33:

31. L3: **Franska revolutionen**. Det är alltså en jättestor **politisk revolution**, kanske den största **politiska revolutionen** någonsin, som har fått jättestora konsekvenser bland annat till varför vår **kung** idag inte har så mycket makt.

31. E18: Har han ingen makt?

32. L3: Nej... **kung**, vi har en **kung** fortfarande i Sverige men den **kungen** har egentligen ingenting att bestämma om.

32. E19: Va! Varför har vi en **kung** då?

32. L3: Vi har valt att ha kvar det eftersom vi tycker att det har ett visst värde ändå, det är som en ... vad ska jag säga, en reklampelare för Sverige... men **kungen** i sig har ingenting att säga till om. Anledningen till att det blir så har med **franska revolutionen** att göra...

33. L3: Det här att det ska va en **kung** som ska bestämma allting, att man ska ha **adelsmän** som har vissa **privilegier**, som alltså har vissa rättigheter bara för att dom föds i ett visst, med ett visst namn och i en viss släkt. Allt det kommer försvinna efter **franska revolutionen**.

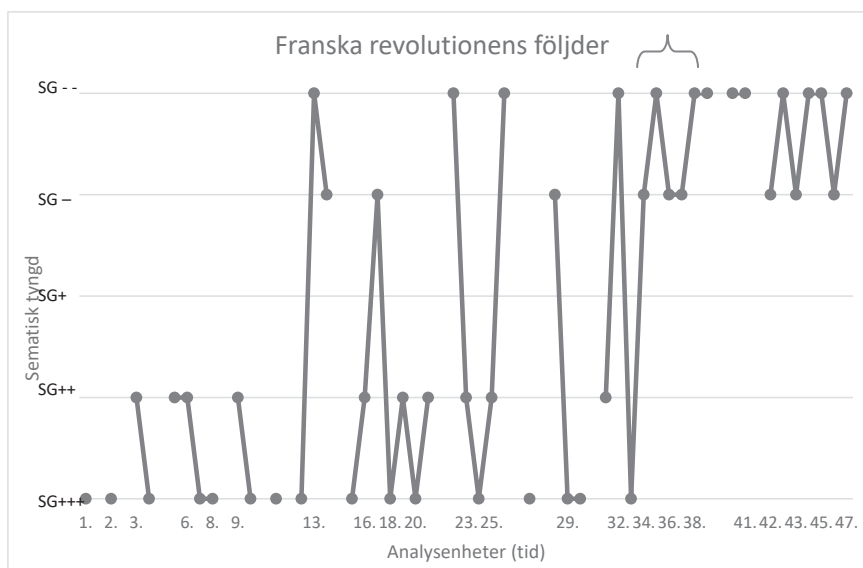
Läraren inleder med att tydliggöra den preliminära historiska kontexten, ”franska revolutionen”, och preciserar sedan händelsen som en ”politisk revolution”. Det här innebär samtidigt att ”politisk revolution” förankras i en explicit historisk kontext, ”franska revolutionen” (SG ++). Därefter initierar läraren ett samband mellan den primära historiska kontexten och en sekundär kontext genom att sätta ”franska revolutionen” i relation till innehållsbegreppet ”kung”, i egenskap av dagens svenska mer representerande monark. Det här får elever att reagera på den nutida svenske statschefens funktion och i AE 32 förankrar läraren ”kung” i en sekundär kontext, det nutida Sverige. Elevernas frågor bidrar därmed till att ”kung” tillfälligt förflyttas från den primära undervisningskontexten, det vill säga de omständigheter som föregår och rör amerikanska revolutionen och franska revolutionen, och förankras i en sekundär kontext. Det är som svar på elevfrågorna som läraren preciserar vad innehållsbegreppet ”kung” har för innebörd i en nutida svensk kontext. Därigenom tydliggör läraren en alternativ betydelse av ”kung” som kontrasterar mot den roll och funktion som suveräna kungar hade 1700-talets i England och Frankrike. När en sekundär kontext införs i interaktionen tillkommer ytterligare ett tidsskikt, vilket påverkar begreppets innebörd. Det leder till att innehållsbegreppet packas om (SG +).

I efterföljande analysenhet (AE 33) markerar läraren en återgång till den primära historiska kontexten, den franska revolutionen. Här förankras innehållsbegreppet ”kung” i en explicit historisk kontext och sätts i relation till ytterligare innehållsbegrepp, såsom ”adel” och ”privilegier”. Även de förankras och definieras i relation till den franska revolutionen (SG ++) och begreppen packas på nytt upp i en explicit historisk kontext.

7.6 Innehållsbegrepp packas om och packas upp utan för ankring i explicit historiska kontext

I avsnittet som följer presenteras hur innehållsbegrepp packas om och packas upp när de används utan förankring i historisk kontext. Exemplet kommer från undervisningen i åk 8. Det är klassens sista lektionstillfälle under arbetsområdet,

efterföljande lektion avslutar läsarets historieundervisning genom ett skriftligt prov. Interaktionen behandlar franska revolutionens slutskede och följder.



Figur 7:6 Franska revolutionens följder

I den senare delen av interaktionen uppstår en förändring i användningen av innehållsbegrepp så till vida att begreppen inte längre förankras i en explicit historisk kontext. Detta framträder exempelvis i sekvensen AE 34 – AE 36 i den semantiska profilen i figur 7:6 ovan. I AE 31 – AE 33 introducerar läraren följderna av franska revolutionen med fokus på "[d]om borgerliga ideologierna som får genomslag efter franska revolutionen" (SG ++), begreppet "ideologi" definieras generiskt som en "politisk idé" (SG --) och de "borgerliga ideologierna" förankras återigen i den explicita historiska kontexten "franska revolutionen" tillsammans med exemplet "liberalism" genom en linjär framställning av ett historiskt förlopp (SG +++).

"Liberalism" är det bärande innehållsbegreppet i interaktionen som följer. Läraren introducerar begreppet som ett exempel på en borgerlig ideologi i AE 33 ovan. I AE 34 fortsätter läraren med att säga: "[d]et finns ju ett parti som heter Liberalerna":

34. L3: Det finns ju ett parti som heter Liberalerna till exempel, har ni hört talas om dom? Deras idé är ju **liberalismen**.

35. L3: Kortfattat är kärnan i det så här: individen, människan (L3 skriver ”individen bestämmer över sig själv och sitt eget liv. Staten ska lägga sig i så lite som möjligt” på WB) bestämmer över sig själv och sitt eget liv. Staten ska lägga sig i så lite som möjligt. Grundtanken på **liberalism**. Människan får själv bestämma över sitt eget liv, **staten** ska inte gå in med massa förbud och säga så får ni inte göra och så får ni göra, utan människan ska få sköta sitt eget liv... Till exempel är man stark och duglig och vill göra vissa saker så ska man få göra det, man ska kunna genomföra det. **Liberalismen** är väldigt mycket så här, det är upp till var och en... Men **liberal** idé, släpp det fritt då. Låt dom lösa det själva. **Staten** ska inte lägga sig i...

36. L3: Den här **liberala idén** som var i Frankrike den gynnade ju verkligen dom här dugliga kompetenta. Om man inte var så duglig, man kanske hade det svårt för sig, man kanske inte lärde sig läsa eller så, då kunde man hamna i kläm. Det gjorde att svaga kan lätt hamna i kläm i sådana här idéer. Som kanske inte orkar driva så mycket själva... Men det här var en jättestor idé som verkligen fick genomslag, **liberalismen**...

37. L3: Man kan säga att skillnaden mot **liberalism** när man kommer in på politik senare det kan man säga är **socialism**, eller ja... **socialism** kan man säga är skillnaden och där kan man säga att **staten** ska lägga sig i en hel del. Man kan, i Sverige har vi mer **socialistisk** tanke, att staten lägger sig i men man släpper lite fritt men man har ändå vissa begränsningar där här får nån gå in och sätta lagar liksom som stoppar vissa saker. Då lägger sig **staten** ändå i.

Läraren inleder med att referera till det nutida svenska politiska partiet Liberalerna. Genom att koppla innehållsbegreppet ”liberalism” till Liberalerna relaterar läraren begreppet till en implicit och sekundär (historisk) kontext (SG–) i förhållande till franska revolutionen.

I följande AE 35 definierar läraren ideologiska principer som kännetecknar ”liberalism”. Den generiska definition innebär att begreppet används utan förankring i historisk kontext, vilket medför att begreppet packas om (SG --). I slutet av analysenheten ersätter läraren ”liberalism” med ”liberal idé” och använder uttrycken synonymt.

Läraren fortsätter i AE 36 att använda begreppet ”liberala idén” och refererar det till Frankrike: ”Den här liberala idén som var i Frankrike”. Den specifika historiska kontexten, med koppling till franska revolutionen, är dock implicit. Lärarens fokus ligger på att definiera samhällskonsekvenser kopplade till den ”liberala idén” och ”liberalismen”. I viss utsträckning definieras begreppen i relation till en historisk kontext, men denna förankring sker på ett övergripande och indirekt sätt (SG –). Det medför att innehållsbegreppen packas upp i

förhållande till AE 35 där den ”liberala idén” och ”liberalismen” används utan historisk kontext.

I AE 37 avslutas interaktionen om ”liberalism” genom att läraren sätter begreppet i samband med en annan ideologi, ”socialism”, i ett jämförande perspektiv. I analysenhetens senare del sätts ”socialistisk tanke” i relation till Sverige och presensformen i formulering; ”i Sverige har vi mer socialistisk tanke” antyder nutida svenska förhållanden. Läraren använder därmed innehållsbegreppet ”liberalism” i utan förankring i historisk kontext och begreppet packas på nytt ihop (SG--). I följande analysenhet, AE 38, upprepar läraren en generisk definition av ”liberalism” utan relation till historisk kontext (SG --) och därefter introduceras ”kapitalism”, som en annan borgerlig ideologi. I den semantiska profilen i figur 7:5 ovan åskådliggörs hur innehållsbegreppet ”liberalism” används, och packas upp och packas om, utan att förankras i en explicit historisk kontext i AE 34 – AE 37.

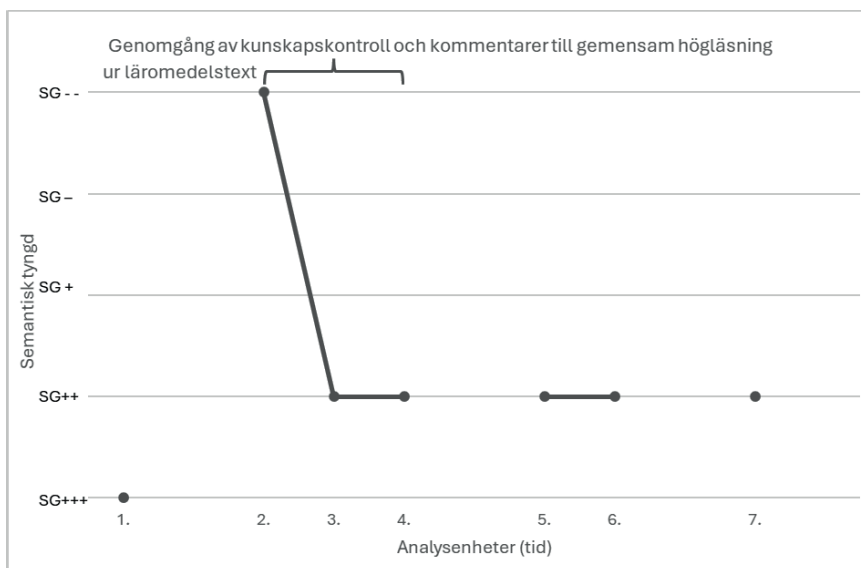
7.7 Innehållsbegrepp som packas upp men som inte packas om

I avsnittet som följer presenteras med hjälp av två exempel från undervisning i åk 7 hur innehållsbegrepp på olika sätt packas upp i helklassinteraktion. Till skillnad från de exempel som har presenterats tidigare i kapitlet handlar båda dessa exempel om uppföljningar av arbetsuppgifter och kunskapskontroll. Det som kännetecknar dessa interaktioner är att de snarare summerar än förklarar, de rör sig över större innehållsområden och med mer fragmentariska utsagor som studsar mellan lärare och elever i form av frågor och svar. Exempelen som presenteras är representativa för hur innehållsbegrepp används i interaktionen hos de tre lärarna i dessa situationer. Av de samlade semantiska profilerna framgår att samma begrepp kan packas upp ett flertal gånger över tid. Det förekommer även att ett innehållsbegrepp packas upp mer än en gång inom en och samma semantiska profil.

7.7.1 Innehållsbegrepp som packas upp, första exemplet

Klassen befinner sig mitt i arbetsområdet i historia för åk 7. I interaktionen som här presenteras går läraren och eleverna igenom ett individuellt kunskapstest som eleverna har genomfört vid ett tidigare lektionstillfälle. Den här delen av interaktionen kännetecknas av ett samtal mellan läraren och eleverna om det historiska innehållet där det förekommer längre passager utan att innehållsbegrepp

används. I den semantiska profilen i figur 7:7 nedan packas innehållsbegrepp upp i AE 2 – AE 4, vilket visualiseras i en nedåtgående rulltrappa. Det historiska innehållet behandlar tidiga civilisationer; flodkulturerna och Inkariket.



Figur 7:7 Genomgång av kunskapskontroll och kommentarer till gemensam högläsning ur läromedelstext

Efter en längre sekvens då inga innehållsbegrepp har använts i interaktionen riktar läraren en fråga till klassen, AE 2:

2. L1: Ja, okej, sen då, **civilisation**, E, betyder vaddå ungefär?

2. E8: (ohörbart)

2. L1: /.../ Ett välorganiserat samhälle, säger E. Och det här var väldigt många osäkra på och jag tycker jag har nämnt **civilisation** 20 gånger under genomgångarna och försökt förklara vad det är. Det är välorganiserat samhälle betyder det ungefär, man börjar få maktstrukturer och (ohörbart), välorganiserat samhälle /---/.

3. L1: Ja, och en **civilisation** som uppstår genom, med stor hjälp av floderna, det är en **flodkultur**. Och det var **Mesopotamien** och det var samma med **Egypten**. Nilen har ju varit så viktig för den egyptiska **civilisationen**. Så då säger man att det är en **flodkultur**. Ni vet människan är ju beroende av vatten helt enkelt.

En elev svarar på lärarens riktade fråga med en definition av innehållsbegreppet "civilisation": "ett välorganiserat samhälle". Definitionen utvecklas något av läraren som lägger till att begreppet även inbegriper maktstrukturer i ett samhälle och det sker utan att begreppet förankras i en historisk kontext (SG- -).

Efter en kortare sekvens där inga innehållsbegrepp används återkommer läraren till innehållsbegreppet "civilisation" i AE 3. Här kopplar läraren ihop "civilisation" med "flodkultur", vilket i nästa led preciseras i form av "Mesopotamien" och "Egypten". "Civilisation" förankras därmed i två olika explicita historiska kontexter (SG ++), "Mesopotamien" och "Egypten", med den gemensamma nämnaren att båda är flodkulturer. I egenskap av historiska kontexter utgör "Mesopotamien" och "Egypten" också innehållsbegrepp. "Civilisation" packas således upp genom att samtidigt definiera de båda historiska kontexterna Mesopotamien och Egypten som civilisationer, det vill säga välorganiserade samhällen med maktstrukturer.

Läraren fortsätter interaktionen utifrån frågorna i kunskapstestet som eleverna vid tidigare lektionstillfälle har besvarat AE 4:

4. L1: Ha, nummer 11 då. "Med tiden växte **klassamhälle** fram i städer som **Uruk i Mesopotamien**. Vilken grupp var minst värd då?" E?

4. E10: **Slavar**.

4. L1: **Slavarna** var dom som var längst ner. Dom hade inga rättigheter utan (hörbart).

I frågan som läraren citerar (fråga 11 i kunskapstestet) introduceras ytterligare ett innehållsbegrepp, "klassamhälle". Begreppet förankras i den explicita historiska kontexten, "Mesopotamien", vilken introducerades i föregående analysenhet, AE 3. Genom frågan om vilken grupp som utgjorde klassamhällets bottenskikt i den specifika historiska kontexten och följande elevsvar introduceras ännu ett innehållsbegrepp, "slavar" i sammanhanget. Därmed upprättas ett samband mellan innehållsbegreppen "Mesopotamien", "klassamhälle" och "slavar". Samtidigt som "slavar" förankras i den explicita historiska kontexten definieras begreppet som företeelse; slavarna befinner sig längst ner i klassamhället och saknar rättigheter. Definitionen som sådan är dock att betrakta som generisk, oavsett slaveri i tid och rum. Innehållsbegreppet "klassamhälle" definieras däremot i relation till den historiska kontexten som var ett "slavsamhälle". Genom att både "klassamhälle" och "slavar" förankras i den explicita historiska kontexten sker en uppäckning av innehållsbegreppen (SG++).

I analys exemplet som presenteras i det här avsnittet är det inte ett och samma innehållsbegrepp som packas upp och packas om med eller utan olika grad av förankring i historisk kontext på det sätt som visualiseras i form av en semantisk våg. I stället fungerar upppackningen av innehållsbegrepp mer i form av att något innehållsbegrepp blir som en stafettpinne som lämnas över; ”civilisation” definieras generiskt som samhällsform med maktstrukturer och exemplifieras med bland annat ”Mesopotamien”. ”Mesopotamien” definieras i sin tur som ett ”klassamhälle” byggt på ”slavar”. Då undervisningssituationen rör en genomgång av ett kunskapstest medverkar elever aktivt genom att svara på lärarens frågor i den här processen. I följande analysenheter, AE 5 – AE 7, är det andra aspekter av det historiska innehållet i fokus och andra innehållsbegrepp används.

7.7.2 Innehållsbegrepp som packas upp, andra exempel

Även det andra exemplet som presenteras utgår från ett skriftligt läxförhör i åk 7 som eleverna har genomfört individuellt vid ett tidigare lektionstillfälle. Klassen närmar sig slutet av arbetsområdet i historia i åk 7 och läraren har ersatt ett större kunskapstest med flera mindre och av olika slag. Läxförhöret består av frågor med olika svarsalternativ där eleverna har kryssat i de svar som de anser är rätt. Läraren projicerar läxförhöret på whiteboarden och kryssar i svar på den projicerade texten. På så vis samverkar olika semiotiska resurser i interaktion då innehållsbegrepp packas upp. I läxförhöret behandlas historiskt innehåll om antikens Grekland med fokus på statsstaterna Aten och Sparta.



Figur 7:8 Genomgång av kunskapskontroll Alexander den store och hellenismen

Läraren läser frågorna i läxförhöret högt från text som projiceras på whiteboarden och besvarar inledningsvis själv frågorna:

6. L2: Sen kommer vi till dom här frågorna då, (L2 visar läxförhöret på WB med hjälp av dator och projektor) ”Vad betyder ordet **demokrati**?” Folkstyre. (L2 markerar rätt svar i det projicerade läxförhöret, x-frågor)

7. L2: ”Varför börjar man med **demokrati** i just **Aten**?” ”Därför att många människor i **Aten** tillhörde **medelklassen**”, alltså halvrika, ”och ville påverka samhället (L2 läser rätt svar högt pekar på svaret i texten som visas på WB, markerar rätt svar i det projicerade läxförhöret, x-frågor).

8. L2: ”**Aten** och **Sparta** var **stadsstater**, vad betyder **stadsstater**?” (EE besvara frågan). Precis. Okej, det vara det många som kunde.

9. L2: ”Varför behövde **Aten kolonier**?” (L2 läser text som visas på WB med hjälp av dator och projektor) /---/ ”Befolkningen växte mycket”, ”Fler människor flyttade till staden”, ”Dom behövde mer mark att odla på”.

I AE 6 introducerar läraren ”demokrati” genom att ställa frågan om vad innehållsbegreppet betyder. Läraren ger därefter en definition av ”demokrati” som folkstyre och begreppet används utan förankring i en historisk kontext (SG--). Därefter kopplas ”demokrati” till ”Aten” och de förhållanden som rådde där,

”demokrati” förankras på så sätt i en explicit historisk kontext (SG++), samtidigt som de båda innehållsbegreppen reciprokt definierar varandra i AE 7.

I AE 8 packas även ”stadsstat” upp genom att begreppet förankras i den specifika historiska kontexten (SG++), vilken har utvidgats till att omfatta inte bara ”Aten” utan även ”Sparta”. I AE 9 utgör ”Aten” återigen, på egen hand, den explicita historiska kontexten i vilken innehållsbegreppet ”koloni” förankras och packas upp. De svarsalternativ som läraren citerar och markerar är formulerade som ett historiskt förlopp (SG+++). Gemensamt för användningen av innehållsbegrepp i AE 6 – AE 9 är att ett begrepp används åt gången, utan eller med förankring i historisk kontext. Även om Aten på egen hand, eller tillsammans med Sparta, utgör den explicit historiska kontexten så saknas det samband mellan innehållsbegreppen i övrigt som används i analysenheterna AE 6 – AE 9. AE 8 och AE 9 är däremot solitära ur det perspektivet och innehållsbegreppen används för att belysa olika aspekter av det historiska innehållet.

7.8 Sammanfattning av resultat för delstudie 2

Först i avsnittet presenteras en sammanfattning av resultatet baserat på fem skiften mellan olika förankringar²² som skapas när samma innehållsbegrepp packas upp och packas om i interaktionen, se sammanställning i tabell 7:3 nedan. Därefter presenteras resultat som belyser vilka funktioner innehållsbegrepp fyller inom de olika förankringar som identifierats i analysen. Avslutningsvis presenteras resultat angående vilka typer av innehållsbegrepp som har identifierats och hur dessa begrepp förekommer i olika förankringar.

²² För att på ett hanterbart sätt kunna presentera resultatet om hur innehållsbegrepp packas upp och packas om i helklassinteraktion genom skiften mellan grad av kontextbundenhet, använder jag här förankring/-ar, oavsett grad av kontextbundenhet i användning av begreppen. Detta trots att det i TD:n uttrycks att ”innehållsbegrepp används utan att förankras i historisk kontext” (SG--). Jag väljer ändå att använda förankring som ett samlande analytiskt begrepp att på ett hanterbart sätt kunna presentera resultatet.

7.8.1 Skiften mellan förankringar

Tabell 7:3 Skiften i kontextbundenhet som framträder i de semantiska profilerna

Skiften i kontextbundenhet som framträder i de semantiska profilerna	
1)	Användningen av innehållsbegrepp innebär skiften mellan metanivå, utan förankring i historisk kontext och förankring i explicit historisk kontext
2)	Användningen av innehållsbegrepp innebär skiften mellan referens till implicit (sekundär/historisk) kontext och olika stark förankring i explicit historisk kontext
3)	Användningen av innehållsbegrepp innebär skiften mellan olika stark förankring i explicit historisk kontext
4)	Användningen av innehållsbegrepp innebär skiften mellan förankring i primär explicit historisk kontext och förankring i sekundär (historisk) kontext
5)	Användningen av innehållsbegrepp innebär att skiften mellan metanivå, utan förankring i historisk kontext och referens till implicit (sekundär/historisk) kontext

Analysen av användningen av innehållsbegrepp har baserats på skiften mellan fem olika förankringar mellan innehållsbegrepp och historisk kontext som har utarbetats i delstudiens analysverktyg (TD:n), tabell 5:6, avsnitt 5.3.7. När innehållsbegrepp används i helklassinteraktionen, skiftar deras förankringar i takt med att begreppen packas upp och packas om i relation till den historiska kontexten. Innehållsbegrepp packas upp när de kontextualiseras genom starkare förankring i en explicit historisk kontext, och packas om när denna förankring försvagas, blir implicit eller uteblir helt. Skiften mellan förankringar blir synliga i de semantiska profilerna och i analysen framträder skiftena bland annat genom olika former av semantiska vågor. I enlighet med Maton (2020) kan sådana semantiska skiften betraktas som en form av stöttning. Genom dessa skiften mellan olika förankringar ges eleverna tillgång till både kontextspecifika innebörder och generiska definitioner av innehållsbegrepp, vilket är avgörande för att utveckla en djupare förståelse av det historiska innehållet (Lee, 2005). Det är när innehållsbegrepp används i relation till en explicit historisk kontext som de få funktionen som byggstenar av ett specifikt historiskt innehåll. Sammanlagt identifieras fem olika skiften mellan förankringar, vilka presenteras i tabell 7:3 ovan. Vilka skiften som skapas mellan förankringar kan variera hos en och samma lärare och under en och samma lektion. Variationen hänger både samman med

interaktionens syfte och lärarnas sätt att språkligt organisera undervisningen i fråga om semiotiska resurser och undervisningsaktiviteter.

7.8.2 Innehållsbegreppens olika funktioner

Skiften mellan förankringar tydliggör hur innehållsbegreppens funktion varierar. Ett och samma innehållsbegrepp kan således fylla olika funktioner beroende på hur det används och förankras.

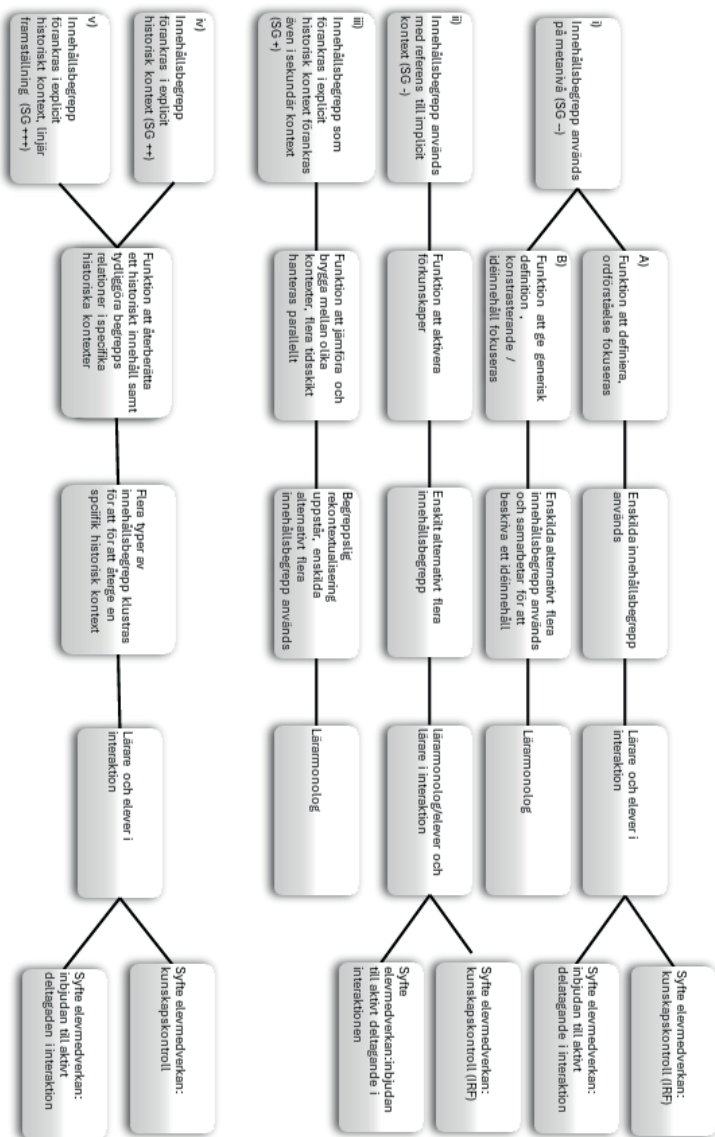
De situationer där lärarna återberättar eller fördjupar delar av ett historiskt innehåll kännetecknas av att det skapas fler skiften mellan olika förankringar i användningen av innehållsbegrepp. Företrädesvis är det även då som samma innehållsbegrepp används såväl på en metanivå, utan förankring i historisk kontext, som att begrepp förankras i en explicit historisk kontext, i likhet med skifte 1 i tabell 7:3 ovan. I dessa situationer förekommer att förankringar skiftar både genom att innehållsbegrepp först används på en metanivå och därefter packas upp genom att de förankras i en explicit historisk kontext, vilket förekommer mer frekvent, och att innehållsbegrepp introduceras genom att förankras i en explicit historisk kontext, och packas om på en metanivå, vilket förekommer mindre frekvent.

Med utgångspunkt i ovanstående pekar resultatet på att användningen av innehållsbegrepp på metanivå har två olika funktioner. Den första och mest förekommande funktionen, (se A, figur 7:9 nedan), är för att ge en definition av innehållsbegrepp. Detta kan ske på två sätt, antingen ger läraren en definition av ett innehållsbegrepp eller genom att en elev, efter fråga från läraren, definierar begreppet. Vid dessa tillfällen förefaller själva ordförståelsen primärt vara i fokus, som exempelvis i avsnitt 7.7.1: ”2. L1: Ja, okej, sen då, civilisation, E, betyder vaddå ungefär?”. Att lärarna riktar frågan att definiera innehållsbegrepp till eleverna fyller i sin tur i huvudsak två funktioner, dels som kunskapskontroll av elevers ordförståelse, dels att bjuda in elever att aktivt delta i interaktionen. I de här sammanhangen, som avser att ge definitioner av innehållsbegrepp, rör det sig i de flesta fall om enskilda begrepp som används på metanivå.

Den andra funktionen, (se B, figur 7:9 nedan), som användningen av innehållsbegrepp har på metanivå är att ge generiska definitioner av begrepp. Det sker exempelvis i interaktionen där läraren belyser begreppet ”revolution” ur olika aspekter (se avsnitt 7.3.1). Till skillnad från användningen av innehållsbegrepp i A, förefaller inte den primära funktionen i B vara att definiera innehållsbegrepp för att tillhandahålla ett klassgemensamt glossarium. I exemplet med innehållsbegreppet ”revolution” ovan är det snarare ett idéinnehåll som fokuseras

och som presenteras genom den innebörd olika revolutionära och revolutionerande företeelser har i ett vidare samhällsperspektiv. Det innebär en generisk funktion av innehållsbegrepp på metanivå (Lee, 2005). I just detta exempel rör det sig i stället rör det sig om flera innehållsbegrepp som samverkar för att belysa kontrasterande omständigheter.

Användningen av innehållsbegrepp på metanivå kännetecknas av en tydlig rollfördelning i den lärarledda helklassinteraktionen. Initiativet tas uteslutande av lärarna och följer IRF-strukturen (*Initiering–Respons–Feedback*), ett samtalsmönster som är vanligt förekommande i klassrumsinteraktion mellan lärare och elever (Sinclair & Coulthard, 1975), och utgör ett återkommande inslag i deras interaktionsrepertoar. När eleverna deltar aktivt i dessa interaktioner sker det främst genom att de definierar innehållsbegrepp på lärarens uppmaning.



Figur 7:9 Innehållsbegreppens funktioner i olika förankringar

Resultatet visar också att när ett innehållsbegrepp som används i en primär explicit kontext packas om genom att det förankras i en sekundär kontext, bidrar detta inte enbart till att begreppet ges en delvis förändrad innebörd (skifte 4 i tabell 7:3 ovan). Ett exempel på detta är när ”kung” i avsnitt 7.5.2, lyfts ur den primära kontexten, franska revolutionen, och används i ytterligare en kontext, nutida Sverige. De olika innebörderna av begreppet behöver eleverna även förstå i relation till olika tidsskikt. Tidsskikten måste dels förstås separat, dels förstås i relation till varandra. Att olika tidsskikt hanteras parallellt i interaktionen, och att innehållsbegrepp därmed används i en pendlande rörelse mellan olika kontexter, innebär att begreppen, vid överföring till en ny kontext, genomgår en process där de delvis ges ny mening. Det uppstår en begreppslig rekontextualisering.²³ Som process fångar begreppslig rekontextualisering innehållsbegrepp som en språklig aspekt av den temporala dimensions inneboende spänning mellan olika tidsskikt som elever måste förstå parallellt.²⁴ I ett sådant perspektiv, får innehållsbegrepp funktionen av meningsskapande bryggor mellan olika kontexter, där interaktionen möjliggör jämförelser mellan dessa. På så vis kan begreppslig rekontextualisering ses som en central aspekt av relationen mellan ämnesspråk och historisk innehållskunskap och möjligheten att integrera nya insikter med tidigare kunskap.

Vidare framträder i de förankringar som skapas när innehållsbegrepp enbart används i en explicit historisk kontext för att omväxlande linjärt framställa ett historiskt förlopp, och kommentera eller fördjupa att vissa delar av det historiska innehållet (skifte 3 i tabell 7:3 ovan). Den här typen av förankringar står för den mest frekventa användningen av innehållsbegrepp och det är i dessa sammanhang som eleverna är som mest aktiva i interaktionen. När innehållsbegrepp förankras i en explicit historisk kontext förekommer ofta två eller flera innehållsbegrepp tillsammans i kluster. Klustren av innehållsbegrepp som skapas är löst sammansatta i den mening att sammansättningen förändras i takt med det historiska innehåll som interaktionen aktualiserar i stunden, som i analys exempel avsnitt 7.4. I de kluster som bildas förekommer olika *typer* av historiska innehållsbegrepp som används i samspel. När begrepp samverkar i återberättandet

23 Enlig Linell (1998, 2006) betyder rekontextualisering att vissa aspekter av något, i avhandlingsprojektet innehållsbegrepp, byter kontext. Linell (1998) påpekar att transformationsprocessen, från en kontext till en annan, innebär att ny mening skapas. Henriksson (2022) beskriver processen som äger rum: ”[r]ekontextualisering innebär följaktligen att något /.../ vid överförandet till en ny kontext genomgår en rekonstruktionsprocess där begreppet ges ny mening” (Henriksson, 2022, s. 41).

24 I kapitel 5, avsnitt 5.3.3, beskrivs hur forskning som behandlar didaktiska aspekter av historieämnet betonar betydelsen av att förstå hur den temporala dimensionen påverkar ämnet.

av ett historiskt innehåll bidrar de till ett gemensamt meningsskapande. Genom detta samspel möjliggörs en förståelse för hur relationer mellan begrepp inom klustret kan skapa mening. Ett enskilt innehållsbegrepp får alltså sin betydelse i relation till andra begrepp. Exempelvis får begreppen ”kung” och ”borgare” en särskild innebörd när de förstås i relation till varandra, till en övergripande samhällsstruktur som ”ståndssamhället” och till en historisk kontext som ”franska revolutionen”. Begreppsliga relationer, eller nätverk, av den här typen framträder som betydelsefulla för en begreppslig förståelse i utvecklingen av historisk innehållskunskap.

De funktioner som innehållsbegreppen fyller i olika förankringar, som presenterats ovan, leder vidare till resultat kopplade till den tredje preciserade underfrågan om vilka innehållsbegrepp som förekommer i olika förankringar.

7.8.3 Tre typer av innehållsbegrepp

Resultatet av studien visar att innehållsbegrepp kan typologiseras i tre kategorier: *organiserande*, *kontextbärande* och *universella*. Typologiseringen bygger på analysen av skiften mellan olika typer av förankringar. De tre typerna av innehållsbegrepp är inte hierarkiskt ordnade, utan bör ses som komponenter, vilka tillsammans bildar en gemensam repertoar för att utveckla kunskap om historiskt innehåll. Beroende av sammanhang och användning kan enskilda innehållsbegrepp skifta mellan funktioner och uppträda som olika typer av begrepp; ett begrepp kan i ett sammanhang vara ett universellt begrepp, men i ett annat vara tydligt kontextbärande (såsom exempel i avsnitt 7.7.1).

Organiserande innehållsbegrepp används för att sammanföra händelser och processer i det förflutna genom att etikettera och ordna dem i relation till andra händelser och processer i tid och rum. De benämner och strukturerar historiska kontexter. Exempel på sådana begrepp är ”antikens Grekland”, ”franska revolutionen” och ”ståndssamhället”. Kontextbärande innehållsbegrepp används för att definiera historiska kontexter då begreppens innebörd är tätt knutna till specifika historiska omständigheter. Vissa begrepp, såsom ”fara”, ”Spinning Jenny” och ”national-konventet” kan inte förstås eller användas utan referens till de specifika historiska kontexter som de karakteriserar, dessa begrepp i sig är kontextbärande. Vissa andra begrepp, som ”koloni” och ”drottning”, blir kontextbärande först när det används i en specifik historisk kontext där deras innebörd formas av dessa kontexter. Exempel på detta är ”drottning Marie Antoinette” av Frankrike, ”drottning Elisabeth I” av England och brittiska

”kolonierna” i Nordamerika (se Lee, 2005; van Drie & van Boxtel, 2008). Universella innehållsbegrepp kännetecknas av att deras innebörd förändras beroende på den historiska kontext de tillämpas i, samtidigt som de är kontextoberoende i den bemärkelsen att de kan förstås och användas generiskt, vilket gör begreppen relevanta i flera olika skolämnen.

Sammanfattningsvis visar resultatet från delstudie 2 att innehållsbegrepp fyller olika funktioner i relation till det historiska innehållet när de skiftar mellan olika förankringar. Dessa funktioner synliggör hur tre typer av innehållsbegrepp på olika sätt bidrar till att bygga historiskt innehåll. Det är genom dessa skiften som begreppens funktioner kan relateras till varandra och därmed bidra till en mer sammanhängande förståelse av innehållet. Utöver att återberätta ett historiskt innehåll framträder då även möjligheter till att aktivera förkunskaper, begreppslig rekontextualisering, liksom att skapa samband mellan generiska och kontextspecifika förhållanden. Tillsammans för detta analysen vidare mot att undersöka vilka erbjudanden om historisk innehållskunskap som möjliggörs genom användningen av innehållsbegrepp i helklassinteraktionen.

8 Delstudie 3 – kunskapserbjudanden som uppstår i den lärarledda interaktionen

I det här kapitlet adresseras forskningsfrågan:

Vilka erbjudanden om historisk innehållskunskap framträder genom användningen av innehållsbegrepp?

Forskningsfrågan besvaras genom fördjupad analys av de skiften mellan förankringar som framträder i de semantiska profilerna och analysen bygger på empirin från delstudie 2. I kapitlet presenteras tio exempel som representerar kunskapserbjudanden som blir synliga genom de semantiska profilerna.

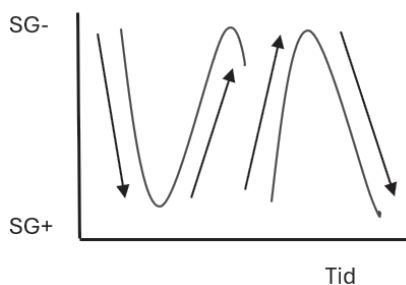
En bärande tanke med det teoretiska ramverket LCT och den semantiska dimensionen är att förekomsten av semantiska vågor indikerar potential för kunskapsbyggande (Maton, 2013, 2014, 2020). Vågorna synliggör hur kontextbunden kunskap länkas samman med mer specialiserad kunskap, vilket skapar förutsättningar för progression och kumulativ kunskap (Maton, 2009, 2013, 2014).²⁵ Erbjudande om kumulativ kunskap kan med andra ord skapas när innehållsbegreppens olika funktioner länkas samman genom skiften mellan förankringar. På så vis synliggörs både hinder som möjligheter i den sociala praktik som den lärarledda interaktionen utgör. Valet av denna analysingång motiveras av språkets meningsskapande funktion i undervisningen (Halliday, 1978), där innehållskunskap formas och kommuniceras genom språklig interaktion.

8.1 Kunskapserbjudanden i semantiska vågor med större semantisk räckvidd

I nedanstående avsnitt presenteras de erbjudanden om historisk innehållskunskap som framträder då innehållsbegrepp används med större semantisk räckvidd. Det

²⁵ “Finally, cumulative learning depends on weaker semantic gravity and segmented learning is characterised by stronger semantic gravity constraining the transfer of meaning between contexts. Thus, one condition for building knowledge or understanding over time may be weaker semantic gravity” (Maton, 2009, s. 46).

innebär att innehållsbegrepp packas upp och packas om genom skiften mellan starkare förankring i explicit historisk kontext (SG+++ / SG++) respektive utan förankring (SG- / SG--). I de semantiska profilerna visualiseras detta, antingen som uppåtskiftande eller som nedåtskiftande semantiska vågor, som exemplifieras i figur 8:1 nedan.



Figur 8:1 Illustration av uppåtskiftande och nedåtskiftande semantiska vågor

Utifrån fyra exempel (återfinns i avsnitt 7.6, 7.3.2 och 7.3.1) beskrivs i vilken utsträckning de olika funktioner som innehållsbegreppen får vid användning länkas samman och hur detta möjliggör specifika kunskapserbjudanden.

8.1.1 Erbjudande om generisk förståelse av innehållsbegrepp, första exemplet

I det första exemplet introducerar läraren ett nytt historiskt innehåll för eleverna. Innehållet behandlar franska revolutionens följder med fokus på ”de borgerliga ideologierna” (se avsnitt 7.6, AE 31 – AE 33). Exemplet representerar förankringar som skiftar mellan metanivå, utan förankring i historisk kontext och olika stark förankring i explicit historisk kontext (se skifte 1 i tabell 7:3, avsnitt 7.8.1). Den semantiska våg som uppstår tar sin början i att läraren förankrar ”borgerliga ideologierna” i en explicit historisk kontext (SG++), ”franska revolutionen”. Innehållsbegreppen ”borgerliga ideologierna” framstår i analysenheten som ett uttryck som sammanfattar interaktionen i föregående analysenhet om borgarna som vinnare i den franska revolutionen. I nästa skede lyfter läraren ut ”ideologi” och ger begreppet en generisk definition (AE 32): ”En ideologi är en idé om hur ett land ska styras” (SG--). Därefter återgår läraren till att tala om de ”borgerliga ideologierna”, med ”liberalismen” som exempel, och förankrar begreppen i den

explicita historiska kontexten ”franska revolutionen” (SG+++). Därmed avslutas den semantiska vågen.

I interaktionen fyller innehållsbegreppen två funktioner; att återberätta ett historiskt innehåll samt att utveckla generisk förståelse om ett abstrakt begrepp. Skiften mellan förankringar innebär att historiskt innehåll om franska revolutionens följder med utgångspunkt i ”borgerliga ideologier”, länkas ihop i och med en generisk definition av ”ideologi”. Den generiska definitionen av ”ideologi” erbjuder en djupare begreppsförståelse som möjliggör en användning av begreppet i andra kontexter och inom andra skolämnen. När begreppet därefter kontextualiseras och används för att beskriva de ”borgerliga ideologier” som växte fram efter den franska revolutionen, tydliggörs dess innebörd i relation till en specifik historisk kontext. Samtidigt erbjuder innehållsbegreppet ”borgerliga ideologier” en möjlighet att bygga kunskap om det historiska innehållet, medan den historiska kontexten i sin tur bidrar till att förtydliga innebörden i det abstrakta begreppet. Som exempel på en borgerlig ideologi nämns ”liberalismen”, vilket fördjupas i den följande interaktionen. Tillsammans skapar detta ett kunskapserbjudande som stödjer både etableringen av samband mellan idéer och integreringen av centrala begrepp med tidigare kunskap om den franska revolutionen.

8.1.2 Erbjudande om generisk förståelse av innehållsbegrepp, andra exemplet

Det andra exemplet (avsnitt 7.3.2, AE 2 – 4) utgår från en semantisk våg med förankringar som skiftar mellan metanivå, utan förankring i historisk kontext och olika stark förankring i explicit historisk kontext (se skifte 1 i tabell 7:3, avsnitt 7.8.1). Interaktionen tar här stöd i text som projiceras på klassrummets whiteboard. Texten följer upp en jämförande arbetsuppgift om Aten och Sparta som eleverna har arbetat med lektionen innan. Den semantiska våg som skapas startar med att läraren förankrar innehållsbegreppet ”demokrati” i en explicit historisk kontext (SG ++), ”antikens Aten”, där läraren beskriver att det förekom ”en typ av demokrati” (L2: 2). Som framgår i avsnitt 7.3.2 definierar läraren senare (AE 5) demokratibegreppets innebörd i den specifika historiska kontexten, vilket innebär att den ”typ av demokrati” som antikens Aten representerar förtydligas. Därefter fortsätter läraren (AE 3): ”En *riktig* demokrati... är ju om alla som bor i landet får rösta så klart.” Här lyfter läraren ut demokratibegreppet från den historiska kontexten och använder det utan förankring i en historisk kontext genom att

uttrycket ”en riktig demokrati” definieras (SG --). I nästa skede förankras ”demokrati” återigen i den explicita historiska kontexten, ”antikens Aten” (SG ++).

Avsaknaden av historisk kontext när läraren definierar ”en riktig demokrati” antyder en generisk förståelse av demokratibegreppet. Definitionen bidrar även till att synliggöra olika innebörder av begreppet genom att ställa dessa mot varandra, varvid skillnaden i innebörd mellan Atens variant och föreställningen om ”en riktig demokrati” betonas. Den jämförande funktion som användningen av begreppet fyller, erbjuder en djupare förståelse av begreppet. Med en mer komplex förståelse av demokratibegreppet följer en möjlighet för elever att även tillämpa denna förståelse i andra kontexter. Att begreppets innebörd jämförs mellan olika kontexter antyder en begreppslig rekontextualisering. Uttrycket ”en riktig demokrati” indikerar ett förhållningssätt som kan kopplas till en mer modern och europeisk vedertagen uppfattning om begreppets innebörd. Det är dock en oprecis kontext som refereras vid sidan om ”Antikens Aten” och det förutsätter att elever och lärare delar samma förkunskaper för att kunna härleda ”en riktig demokrati” till en nutida föreställning. Implicit refereras två tidsskikt parallellt, men den temporala distinktionen i innebörden av begreppet tydliggörs inte i situationen. Bryggan mellan historien och nutiden, som möjliggör att överföring av kunskap mellan kontexter, behöver eleverna själva upprätta.

8.1.3 Erbjudande om generisk förståelse av innehållsbegrepp, tredje exemplet

I likhet med de två exemplen ovan, belyser detta tredje exempel förankringar som skiftar mellan metanivå, utan förankring i historisk kontext och olika stark förankring i explicit historisk kontext (se skifte 1 i tabell 7:3, avsnitt 7.8.1). Den semantiska våg som uppstår i det här exemplet (avsnitt 7.3.1, AE 8 – 10) tar dock sin startpunkt på en metanivå, där innehållsbegrepp används utan förankring i historisk kontext. Läraren inleder genom att tillsammans med eleverna sammanfatta tidigare lektionsinnehåll om industriella revolutionen. I ett tidigare skede har lärare och elever packat upp innehållsbegreppet ”revolution” genom att förankra olika typer av revolutioner i explicita historiska kontexter (den neolitiska revolutionen, den industriella revolutionen och den vetenskapliga revolutionen). Den semantiska våg som beskrivs nedan ska betraktas i ljuset av det.

Startpunkt för den här semantiska vågen är att läraren säger (AE 8): ”Nu kommer vi till det som vi kan kalla en politisk revolution”, varpå läraren beskriver

att sådana revolutioner handlar om styrelseskick och väpnat motstånd. Innehållsbegreppen ”politisk revolution” introduceras utan förankring i en historisk kontext (SG--). Därpå (AE 9) förankrar läraren först ”politiska revolutioner” i en explicit historisk kontext genom att exemplifiera dessa med ”amerikanska revolutionen” och ”franska revolutionen”. Sedan sätter läraren dessa båda revolutioner i kontrast till ”industriella revolutionen” och ”jordbruksrevolutionen”, vilka definieras som ”tekniska” och ”vetenskapliga” revolutioner (SG++). Avslutningsvis (AE 10) packar läraren om ”vetenskaplig revolution”, ”teknisk revolution”, ”industriell revolution” och ”politisk revolution” till en metanivå genom att definiera begreppen utan förankring i historisk kontext (SG--):

10. L3: **vetenskaplig revolution, teknisk revolution, en industriell revolution.** Det är mer om uppfinningar och hur man, hur man arbetar och hur människan lever. Medan **politiska revolutioner**, det är så här vem ska styra över människan? Vem har makten i ett land politiskt sett, vem bestämmer lagar, regler och sånt...

I de skiften som skapas mellan förankringar fyller användningen av innehållsbegreppen i den här sekvensen funktionen att kontrastera generiska innebörder kopplade till olika typer av revolutioner. De specifika historiska kontexterna, såsom ”franska revolutionen” och ”industriella revolutionen”, agerar referenspunkter för att det idénnehåll som ”politiska revolutioner” och ”tekniska/vetenskapliga revolutioner” representerar. Genom de generiska definitionerna av innehållsbegreppen skapas erbjudande om att utveckla djupare samband mellan de bakomliggande idéer som representeras i respektive revolution och specifika historiska skeenden. Samtidigt skapar detta förutsättningar att överföra kunskap mellan olika kontexter genom en begreppslig förståelse. Det historiska innehåll som tidigare har belysts i undervisningen och som eleverna har kunskap om, integreras med de nya innehållsbegrepp som introduceras genom de kontrasterande betydelserna av olika typer av revolutioner.

8.1.4 Erbjudande om att aktivera förkunskaper

I det här exemplet skiftar förankringar mellan referens till implicit och sekundär historisk kontext och olika stark förankring i explicit historisk kontext (se skifte 2 i tabell 7:3., avsnitt 7.8.1). I den semantiska våg som detta exempel illustrerar används innehållsbegrepp för att identifiera olika typer av revolutioner som klassen genom tidigare historieundervisning är bekanta med (se avsnitt 7.3.1, AE 5 – 7). I

interaktionen bidrar elever med att packa upp och kontextualisera begreppet ”revolution” genom att nämna specifika revolutioner som svar på lärarens frågor. Därigenom aktiveras elevers tidigare kunskaper om revolutioner i olika historiska kontexter.

Den semantiska vågen tar sin startpunkt i att innehållsbegrepp förankras i en explicit historisk kontext (SG+++) genom att läraren bekräftar ett elevexempel på revolution, ”jordbruksrevolution/neolitiska revolutionen”. Därefter packar läraren om ”revolution” genom att på nytt referera till en implicit historisk kontext (SG-) för att sedan förankra begreppet i en explicit historisk kontext, ”den vetenskapliga revolutionen” (SG++).

När läraren nu refererar ”revolution” till en implicit historisk kontext sätts begreppet i samband med ytterligare innehållsbegrepp; ”kolonialism” och ”imperialism”:

6. L3: Bra, jag tänkte på en annan som vi pratade om när vi pratade om **kolonialism** och **imperialism** (formar samtidigt en cirkel med båda händerna)... vad hade vi för **revolution** då?

Lärarens fråga till klassen indikerar att det rör sig om en historisk kontext som tidigare har behandlats i undervisningen. Till skillnad från tidigare utblir elevresponsen denna gång. Det är möjligt att förstå detta som att elevernas förståelse för hur de universella innehållsbegreppen ”kolonialism”, ”imperialism” och ”revolution” relaterar till deras innehållskunskaper är begränsad, vilket försvårar deras möjlighet att tolka frågan och identifiera vilken revolution läraren syftar på. Även om eleverna kan ha en generisk förståelse för de enskilda begreppens betydelse, tycks uppradningen av de universella innehållsbegreppen inte fungera som ett tillräckligt stöd för att mobilisera deras förkunskaper i riktning mot den specifika historiska kontext läraren refererar till. När läraren själv besvarar frågan med, ”den vetenskapliga revolutionen”, förankras ”revolution” i explicit historisk kontext genom att läraren beskriver hur kyrkans kunskapsmonopol utmanades och hur sjöfarten utvecklades med hjälp av nya uppfinningar. Sambandet mellan begreppen i klustret ”kolonialism” - ”imperialism” - ”revolution” packas dock inte upp eftersom ”kolonialism” och ”imperialism” inte förankras i den explicita historiska kontexten.

Det är framför allt i inledningen av helklassinteraktionen eller i samband med introduktion av nytt historiskt innehåll som innehållsbegrepp används för att referera till implicita kontexter. Vid dessa tillfällen utgörs ofta den implicita kontexten av historiska kontexter som har behandlats i tidigare klassgemensam

undervisning. Användningen av innehållsbegrepp fyller då funktionen att aktivera klassens gemensamma kunskaper och samtidigt ge en kort resumé av ett historiskt innehåll. Det är möjligt att anta att den implicita kontexten är känd av eleverna och att innehållsbegrepp av den anledningen inte behöver förankras i explicit historisk kontext. Så är exempelvis fallet när eleverna, som svar på lärarens frågor, omsätter det universella innehållsbegreppet (revolution) till organiserande innehållsbegrepp (jordbruksrevolutionen/neolitiska revolutionen), som i exemplet ovan. Utöver att utmana elever att aktivera sina förkunskaper, rymmer de implicita referenserna möjligheten att synliggöra för elever hur ett historiskt innehåll länkas samman med ett annat historiskt innehåll och hur kunskap på så vis ackumuleras. Det medför även ett synliggörande av hur innehållsbegrepp kan överföras mellan olika historiska kontexter. Genom att elever utmanas att aktivera sina förkunskaper erbjuds de, på individnivå, möjlighet att använda denna kunskap som ett verktyg för att skapa mening och utveckla samband mellan nya och tidigare kunskaper. Referenser till implicita historiska kontexter förutsätter dock att eleverna har tagit del av det historiska innehåll som läraren syftar på, och därmed delar samma referensramar. Om inte, riskerar den inkluderade möjligheten att i stället bli exkluderade för vissa elever.

8.2 Kunskapserbjudanden i semantiska vågor med mindre semantisk räckvidd

I det här avsnittet presenteras vilka erbjudande om kunskapsbyggande i relation till innehållskunskap som blir synliga när innehållsbegrepp används med mindre semantisk räckvidd i interaktionen. Av de semantiska profilerna framgår att en sådan användning av innehållsbegrepp kan ske genom både starkare (SG+++ / SG++ / SG+) och svagare (SG- / SG--) semantisk tyngd. Utifrån fyra exempel (avsnitt 7.5.1, 7.5.2, 7.4, 7.6) beskrivs i vilken utsträckning de olika funktioner som innehållsbegreppen fyller vid användning länkas samman och hur detta möjliggör specifika kunskapserbjudanden.

Först, i avsnitt 8.2.1 – 8.2.3 presenteras, med hjälp av två exempel, skiften i användningen av innehållsbegrepp mellan förankring i primär explicit historisk kontext och förankring i sekundär historisk kontext i enlighet med skifte 4 i tabell 7:3 (se avsnitt 7.8.1). Det innebär att innehållsbegrepp som används för att återberätta ett historiskt innehåll i en jämförelse även används i helt annan kontext, en sekundär kontext. I avsnitt 8.2.4 presenteras ett exempel på möjligheter till kunskapserbjudanden som uppstår när användningen av innehållsbegrepp innebär

att förankringar skiftar mellan olika stark förankring i explicit historisk kontext (SG+++ / SG++), i likhet med skifte 3 i tabell 7:3 (se avsnitt 7.8.1). Avslutningsvis presenteras i avsnitt 8.2.5 ett exempel på skifte 5 i tabell 7:3 (se avsnitt 7.8.1), där användningen av innehållsbegrepp innebär att förankringar skiftar mellan metanivå, utan förankring i historisk kontext och referens till implicit och sekundär (historisk) kontext (SG-- / SG-).

8.2.1 Erbjudande som uppstår vid begreppslig rekontextualisering, första exemplet

Den lärarledda interaktionen i sin helhet innebär i det här exemplet att läraren med hjälp av eleverna sammanfattar historiskt innehåll om antikens Egypten. Användningen av innehållsbegrepp skiftar här mellan förankring i primär explicit historisk kontext och förankring i sekundär historisk kontext (se skifte 4 i tabell 7:3, avsnitt 7.8.1). Den semantiska som våg som beskrivs nedan uppstår i slutet av interaktionen (avsnitt 7.5.1, AE 16 – 18) och initieras av en elevfråga om ”slavar” i antikens Egypten. Genom elevens fråga ändrar interaktionen riktning och får tillfälligt ett annat syfte än att sammanfatta historiskt innehåll från tidigare undervisning. Läraren tar elevens fråga och innehållsbegreppet ”slavar” som utgångspunkt för att beskriva rådande maktförhållanden i ”antikens Egypten”. På så vis förankras ”slavar” i den explicita historiska kontext som primärt är föremål för interaktionen (SG++). Därefter introducerar läraren en sekundär historisk kontext, vikingasamhället, och jämför ”vikingarnas” ”trälar” med gruppen ”slavar” i ”antikens Egypten”. Genom att belysa dessa två historiska kontexter parallellt, och i ett jämförande perspektiv ställa ”slavar” och ”trälar” bredvid varandra sker en begreppslig rekontextualisering (SG+). Efter jämförelsen mellan former av slaveri i respektive samhälle förankrar läraren på nytt ”slavarna” i ”antikens Egypten” (SG++).

Genom att sätta ”slavar” i relation till vikingasamhällets ”trälar” lyfter läraren slaveriet som företeelse och belyser på så sätt de likheter i samhälleliga maktstrukturer som präglade respektive historisk kontext:

17. L1: Det var ju samma vikingarna... våra... våra vikingar tog ju slavar på sina räder, dom kallas för trälar på vikingaspråk. Så trälar hjälpte till att bygga upp många vikingasamhällen då... så var det även om det var hemskt.

Att de två historiska kontexterna belyses parallellt innebär att ytterligare ett tidsskikt hanteras i förhållande till den primära historiska kontexten. I den korta

jämförelsen är detta dock inget som behandlas. Det är inte heller kontextberoende skillnader i begreppens innebörd som är i fokus, det är själva företeelsen slaveri. Innehållsbegreppen ”slavar” och ”trälar” används som synonymer medan den jämförande funktionen ligger i att tydliggöra att de båda begreppen representerar samma företeelse i olika historiska kontexter. Den begreppsliga rekontextualisering som uppstår innebär därmed inte att begreppet ”slavar” ges en ändrad innebörd kopplat till specifika historiska kontexter, det handlar i stället om att det är själva innehållsbegreppet som ändras beroende av historisk kontext. Parallellen mellan ”slavar” och ”trälar” som synliggörs, erbjuder möjlighet till en begreppslig fördjupning av företeelsen slaveri, samtidigt som relationer mellan historiska kontexter tydliggörs.

8.2.2 Erbjudande som uppstår vid begreppslig rekontextualisering, andra exemplet

I det andra exemplet skiftar användningen av innehållsbegrepp mellan förankring i primär explicit historisk kontext och förankring i sekundär (historisk) kontext (se skifte 4 i tabell 7:3, avsnitt 7.8.1). I slutet av en lång interaktion där läraren introducerar amerikanska revolutionen och franska revolutionen är innehållsbegreppet ”kung” centralt då läraren belyser hur kungamakten och dess suveränitet ifrågasätts i 1700-talets England och Frankrike. Därefter (avsnitt 7.5.2, AE 31 – 33) uppstår en semantisk våg där läraren gör en koppling mellan franska revolutionen och den roll Sveriges kung har idag. Därigenom packas innehållsbegreppet ”kung” om i en sekundär kontext där begreppet ges en annan innebörd (SG+). Därefter förankrar läraren återigen ”kung” i den primära historiska kontexten, ”franska revolutionen”, där begreppet även sätts i samband med ”adelsmän” och ”privilegier” (SG++).

Genom att ”kung” definieras i en nutida svensk kontext, som ”en reklampelare för Sverige... men kungen i sig har ingenting att säga till om”, introduceras en förändrad innebörd av begreppet som relaterar till nutid. Den nutida svenska förståelsen förekommer parallellt med begreppets innebörd i undervisningens primära historiska kontext; den franska revolutionen. Användningen av begreppet fyller här en jämförande funktion där temporala aspekter av innehållsbegreppets innebörd synliggörs. Innehållsbegreppet ”kung” ges därmed olika innebörder kopplade till skilda tider och rum. Dessutom framgår i denna användning av innehållsbegreppet hur begreppslig rekontextualisering kan fungera som en brygga för att synliggöra orsakssamband mellan olika (historiska) kontexter. I det här fallet

sker det för att peka på hur en nutida omständighet har uppstått till följd av en historisk händelse:

31. L3: **Franska revolutionen**. Det är alltså en jättestor **politisk revolution**, kanske den största **politiska revolutionen** någonsin, som har fått jättestora konsekvenser bland annat till varför våran **kung** idag inte har så mycket makt.

När ”kung” så småningom återigen förankras i den primära historiska kontexten, den franska revolutionen, får begreppet på nytt funktionen att återberätta omständigheter kopplat till det historiska innehållet. Genom de skiften som här skapas mellan förankringar av innehållsbegrepp, uppstår förutom erbjudande om att bygga historisk innehållskunskap, även erbjudande om att utveckla en djupare förståelse av innehållsbegreppet ”kung”, vilket möjliggör en användning och förståelse av begreppet i olika kontexter och integrering av kunskap. Samtidigt skapas även ett erbjudande om kunskap kring hur maktförhållanden förändras över tid, vilket ytterligare fördjupar förståelsen av historiska processer.

8.2.3 Erbjudande som uppstår i explicit historisk kontext

Innehållsbegreppens främsta funktion i interaktionen är att återberätta ett historiskt innehåll. Det innebär att användningen av begrepp skiftar mellan olika stark förankring i explicit historisk kontext. (se skifte 3, tabell 7:3, avsnitt 7.8.1) Detta exempel (avsnitt 7.4, AE 6 – 8) belyser en semantisk våg som uppstår vid ett sådant tillfälle.

Till stöd för interaktionen använder läraren en digital presentation som bland annat består av figurer som är representationer av det franska ståndssamhället. Den semantiska våg som presenteras här uppstår i början av interaktionen. Med hjälp av innehållsbegreppen ”kungen”, ”de lägre stånden”, ”borgarna”, ”bönderna” beskriver läraren bakgrunden till ”franska revolutionen”. Begreppen förankras i en explicit historisk kontext genom en linjär framställning av ett historiskt förlopp (SG+++). Därefter fokuserar läraren på omständigheterna kring det franska skattesystemet (SG++) för att sedan återgå till att framställa det historiska förloppet vid franska revolutionens utbrott (SG+++).

Det är flera innehållsbegrepp som tillsammans medverkar i att linjärt återberätta ett historiskt innehåll:

6. L3: /---/1789 behöver **kungen, Ludvig XVI**, mer pengar, han vill höja skatterna för de redan hårt ansatta **lägre stånden, borgarna** och **bönderna**.

Innehållsbegreppet ”lägre stånden” definieras i den explicita historiska kontexten, i form av ”borgarna och bönderna”. Genom att dessa begrepp sätts i relation till varandra tydliggörs hur de förstås som synonymer och i den specifika historiska kontexten. När sedan det franska skattesystemet för tiden beskrivs mer detaljerat introduceras ytterligare ett innehållsbegrepp, ”privilegier”. Begreppet definieras i den historiska kontexten som ”speciella förmåner” och relateras till ”adel” och ”präster”. ”Adeln”, ”präster” och ”kungen” och deras ”privilegier” kontrasteras med ”bönderna” som avkrävdes skatt av både ”kungen” och ”adeln” och synliggör på så vis maktstrukturer i det franska ståndssamhället:

7. L3: (L3 klickar fram ny text som visas på WB med hjälp av dator och projektor) **Adel** och **präster**, dom var ju befriade från att betala skatt, dom hade ju sina **privilegier**, speciella förmåner... **Adeln** kunde också ta ut egen skatt, så dels så var bönderna tvungna att betala skatt till **kungen** men dom var också tvungna att betala skatt till dom **adelsmännen** som kanske bestämde över det område där dom bodde.

Innehållsbegreppen används i den här situationen för att mer detaljerat beskriva hur det franska skattesystemet och ståndssamhället var sammanflätade och fungerade i praktiken. I fördjupning av det historiska innehållet tydliggörs förhållanden som rör det franska ståndssamhället i stort. Innehållsbegreppen som används i den fördjupade framställningen syftar även tillbaka till den figur över maktordningen i det franska ståndssamhället som tidigare visades den digitala bildpresentation (AE 5). Användningen av innehållsbegreppen kan därmed bidra till att tydliggöra de abstrakta relationer som figuren representerar, genom att ståndssamhällets idé konkretiseras via kontextualiserade exempel från det franska skattesystemet. Efter fördjupningen fortsätter den linjära framställningen genom att återkoppla till att ”kungen” behövde höja skatterna:

8. L3: För att kunna höja skatterna var **kungen** tvungen att kalla in **generalstånderna**, alltså riksdagen, det hade inte gjorts på över 100 år, 175 år...

Det är återigen själva händelseförloppet som fokuseras och ett nytt innehållsbegrepp, ”generalstånderna” introduceras och definieras i den specifika kontexten. Genom den här användning av innehållsbegrepp som enbart skiftar mellan olika stark förankring i en explicit historisk kontext uppstår erbjudande om att utveckla innehållskunskap om en specifik historisk kontext. I de kluster av innehållsbegrepp som bildas när begrepp som ”kung”, ”adel”, ”präster”, ”privilegier”, ”lägre stånden”, ”borgare” och ”bönder” samverkar för att åter-

berätta det historiska innehållet, uppstår en möjlighet till fördjupad förståelse av hur dessa begrepp får mening i relation till varandra, liksom till den specifika historiska kontexten, ”franska revolutionen”. Genom att sådana nätverk byggs, möjliggörs en fördjupad förståelse av det historiska innehållet där ny kunskap läggs till tidigare kunskap. Integrering av kunskap underlättar i sin tur överföringen av begrepp mellan olika historiska kontexter (Maton, 2014), vilket kan stödja förmågan till jämförelse och analys.

8.2.4 Erbjudande som uppstår utan att innehållsbegrepp förankras i historisk kontext

I exemplet som följer innebär användningen av innehållsbegrepp att förankringar skiftar mellan metanivå, utan förankring i historisk kontext och referens till implicit sekundär (historisk) kontext (avsnitt 7.6, AE 34–36), (se skifte 5 i tabell 7:3, avsnitt 7.8.1). Den semantiska våg som presenteras i det här analys exemplet uppstår i slutet av en längre interaktion om vilka följder som franska revolutionen resulterade i. Tidigare i interaktionen har innehållsbegrepp använts med en uttalad koppling till den historiska kontext som rör franska revolutionen, som exempelvis när Napoleons maktövertagande diskuterats. När läraren därefter introducerar innehållsbegreppen ”borgerliga ideologier” och ”liberalism” så sker också det genom att begreppen inledningsvis förankras i franska revolutionen, som utgör den historiska kontexten (se avsnitt 8.1.1, AE 31 – 33). Därefter används innehållsbegrepp i relation till implicita och sekundära (historiska) kontexter och utan förankring i en explicit historisk kontext (SG-/SG--). Den här semantiska vågen startar med att läraren säger:

34. L3: ”Det finns ju ett parti som heter Liberalerna till exempel, har ni hört talas om dom? Deras idé är ju **liberalismen**”.

Genom att sätta ”liberalismen” i relation till Liberalerna, en underförstådd nutida svensk referens, används begreppet ”liberalismen” i en implicit och sekundär (historisk) kontext (SG -). Läraren ger därefter en generisk definition av begreppet (SG--) och introducerar samtidigt uttrycket ”liberal idé” som används som en synonym till med ”liberalismen”. Den semantiska vågen avslutas med att läraren fortsätter att beskriva den ”liberala idén som var i Frankrike” översiktligt, kopplingen till den historiska kontexten som rör franska revolutionen framträder implicit (SG-).

I den här interaktionen fyller användningen av innehållsbegrepp dels funktionen att ge en generisk definition av liberalismens idéinnehåll, dels att aktivera förkunskaper. Den inledande referensen till Liberalerna och nutida Sverige innebär en temporal förflyttning från franska revolutionen till en sekundär kontext. Eleverna behöver själva kontextualisera begreppet i nutida svensk partipolitik, vilket förutsätter att de har kännedom om denna kontext. Det möjliga kunskapserbjudandet om att upprätta samband mellan historiskt innehåll (franska revolutionens följder) och nutid blir på så sätt exklusivt och endast möjligt för de elever som delar lärarens referensram. Den generiska innebörd som begreppet därefter ges kopplas till Frankrike men inte till någon uttalad historisk kontext. ”Liberalismen” är det enda innehållsbegrepp som förekommer i de skiften mellan förankringar som skapas i den här semantiska vågen. I den fortsatta interaktionen används ”socialism”, ”kapitalism” och ”konservatism”, som kontrasterande ideologier, på ett liknande sätt med generiska definitioner och referenser till implicita sekundära (historiska) kontexter. Liksom övriga ideologier utgör ”liberalism” ett universellt innehållsbegrepp. Men utan stöd av andra typer av innehållsbegrepp som bidrar till att förankra och exemplifiera begreppets innebörd i en explicit historisk kontext, erbjuds en isolerad begreppsförståelse. Möjligheten att kontextualisera denna förståelse och integrera den i nya kontexter lämnas åt elevens egen förmåga att skapa begreppslika samband.

8.3 Kunskapserbjudande som skapas över tid och sådana som har potential att utvecklas

Så här långt har möjliga kunskapserbjudanden om innehållskunskap belysts med utgångspunkt i semantiska vågor som framträder i analysen av den observerade interaktionen. Analysen visar även att skiften som skapas mellan förankringar, utan att semantiska vågor bildas, vilka också är analytiskt relevanta att redovisa. I följande avsnitt presenteras två sådana exempel.

8.3.1 Erbjudande som uppstår över tid

I interaktionen mellan lärare och elever används innehållsbegrepp som skapar skiften mellan olika förankringar, utan att detta leder till semantiska vågor. Dessa skiften uppmärksammas inom LCT som semantiska rulltrappor, (Maton & Chen, 2016). Medan semantiska vågor synliggör hur innehållsbegrepp packas upp och packas om i specifika och avgränsade situationer, synliggör semantiska profiler

hantering av innehållsbegrepp över tid. När de semantiska profilerna från varje enskilt observationstillfälle läggs sida vid sida och analyseras som ett sammanhängande undervisningsförlopp, framträder ytterligare kunskaps-erbjudanden i användningen av innehållsbegrepp, vid sidan av de som synliggörs i de semantiska vågorna.

I detta exempel framgår hur innehållsbegreppet "civilisation" används återkommande i sex av sammanlagt sju semantiska profiler hos en lärare. Endast vid ett av dessa sex tillfällen skapas en semantisk våg där begreppet packas upp och packas om. Däremot uppstår bland annat semantiska rulltrappor när begreppet packas upp *eller* packas om genom att förankringar skiftar mellan metanivå, utan förankring i historisk kontext och olika stark förankring i explicit historisk kontext, (se skifte 1 i tabell 7:3, avsnitt 7.8.1), i interaktionen. Ett exempel på detta skifte mellan förankringar inträffar då begreppet inledningsvis förankras i en explicit historisk kontext (SG ++): "L1: Jo, sist gång såg vi en film om Inkariket, och dagens syfte är att nu ska vi fördjupa oss i Inkarikets civilisation", för att därefter packas om på metanivå (SG --) genom att begreppet definieras: "L1: Civilisation... det vet ni hur vi definierar, det är ett välorganiserat samhälle...". Läraren går sedan vidare med att beskriva orsaker till att Inkariket utplånades och andra innehållsbegrepp som är relevanta i det historiska innehållet introduceras. Senare, i samma interaktion om Inkariket, definierar läraren "civilisation" i den explicita historiska kontexten (SG ++) genom att länka samman begreppet med Inkarikets ingenjörskonst:

"L1: Ja, så dom hade duktiga ingenjörer och dom byggde då vägar, broar, **fästningar** och terrasser. /---/ Så trots att man inte hade järn eller uppfunnit hjulet kunde man utveckla en sån avancerad **civilisation**, med dom här fantastiska **fästningarna** och byggnaderna".

I den här situationen används "civilisation" utan att det förekommer någon form skiften mellan förankringar, ur en sådan aspekt används begreppet solitärt.

Trots att inga semantiska vågor uppstår i den här interaktionen, möjliggör användningen av begreppet "civilisation" en koppling mellan en generisk begreppsförståelse och kunskap om en specifik historisk kontext. Denna koppling skapas genom att begreppet först definieras och därefter preciseras i relation till Inkariket. På så vis bidrar begreppet både till en generisk förståelse som kan överföras till andra kontexter och skolämnena, och till en fördjupning i det historiska innehåll som kännetecknar just "Inkarikets civilisation".

Innehållsbegreppet ”civilisation” definieras av såväl läraren som av elever vid ett flertal lektionstillfällen under arbetsområdets gång som ”ett välorganiserat samhälle” eller genom lärarens generiska definitioner, exempelvis: ”L1: Ett välorganiserat samhälle, det är tydligt vem som har makten, det finns tydliga roller, det finns en samhällsstruktur /.../ det finns städer, det finns vägar och så vidare”. Förutom att ”civilisation” återkommande används på en metanivå med en generisk definition, packas begreppet även upp genom förankring i olika historiska kontexter, exempelvis även antikens Egypten och Mesopotamien.

Analysen av hur innehållsbegreppet ”civilisation” används i de semantiska profilerna visar att begreppet fungerar som ett nav snarare än att utvecklas i semantiska vågor. De två funktioner som begreppet fyller i användningen sammanlänkas successivt över tid. Användningen av begreppet bidrar inte enbart med att återberätta historiskt innehåll, utan också med begreppsliga möjligheter för meningsskapande. Genom begreppet synliggörs både särdrag i, och gemensamma nämnare mellan, olika historiska kontexter. På så vis blir ”civilisation” en länk mellan de olika historiska kontexter som fokuseras i undervisningen, vilket i sin tur kan underlätta integreringen att ny kunskap med redan tidigare utvecklad innehållskunskap hos elever.

8.3.2 Erbjudande med potential att utvecklas

Exemplet som följer åskådliggör hur begrepp som används i interaktion kan bli oanvända möjligheter (*missed opportunities*, Nygård Larsson, 2018) för meningsskapande. I detta avslutande exempel ägnas interaktionen åt att sammanfatta historiskt innehåll som undervisningen har behandlat om industriella revolutionen under tidigare lektionstillfällen.

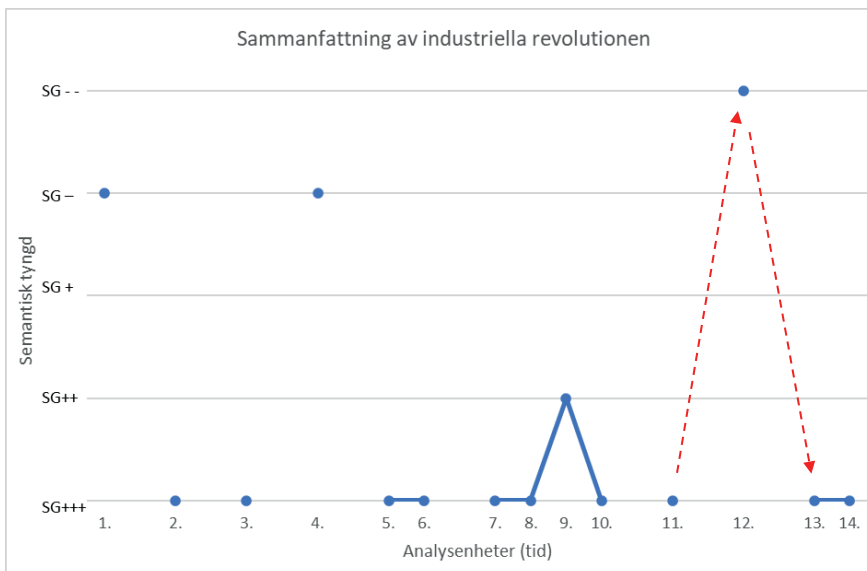
I slutet av interaktionen behandlar läraren den framväxande arbetarrörelsen och hur fabriksarbetarna börjar organisera sig för att kunna påverka sina arbetsvillkor:

11. L3: Men, det händer nå’nting på 1870-talet ungefär... /---/ började arbetarna prata ihop sig och säga om ingen av oss går till jobbet, då står ju fabriken still... /.../då tjänar de ingenting. Så om vi tillsammans... snackar ihop oss och säger att ingen går hit om vi inte får två kronor om da’n... /---/ ... då har vi ju makt... då kan man snacka ihop sig. Då bildas det som kallas för **fackförbund**. /---/ **Fackförbund**, det är alltså förbund där arbetar går tillsammans för att bli starkare gentemot de som ägde fabriken, är ni med?...

12. L3: Och då säger man så här, ni har säkert hört talas om att vissa går ut i **strejk** ibland, eller att man **strejkar**. Då är det hela yrkesgruppen som säger

nej, vi går inte till jobbet förrän vi har fått bättre arbetsvillkor, det vill säga att man kanske vill få upp lönerna... eller att man vill få en säkrare arbetsplats så att man inte skadar sig.

13. L3: Så det här (pekar på Prezi-presentation bild 7, tecknade illustrationer av arbetare, personer i möte/konflikt som visas på WB, oklara bilder) händer, i början var det faktiskt olagligt för arbetarna att gå ihop så här, men efter ett tag så förstod de att vi behöver tillåta **fackförbunden** så att fabriksägarna började prata med representanter för arbetarna.



Figur 8:2 Sammanfattning av industriella revolutionen

I slutet av AE 11 introduceras innehållsbegreppet ”fackförbund”. Läraren packar upp begreppet genom att definiera och förankra det i en explicit historisk kontext (SG +++). I följande AE 12 introducerar läraren ett nytt begrepp, ”strejk”/”strejkar”, som definieras generiskt (SG--). Därefter (AE 13) återgår läraren till att tala om den historiska kontexten, vilket läraren markerar med att peka på illustrationer av fabriksarbetare som samlats till möte (ej i nutid) samtidigt som läraren belyser hur fackförbunden legaliserades. Innehållsbegreppet ”fackförbund(-en)” förankras således återigen i den explicita historiska kontexten (SG +++).

I framställningen av arbetarrörelsens framväxt och bredare genomslag blir den generiska definitionen av ”strejk(-ar)” i AE 12 parentetisk. Även om det finns ett

logiskt samband mellan ”fackförbund” och ”strejk(-ar)”, tydliggörs inte detta samband för eleverna i det aktuella sammanhanget. För att begreppen ska kunna länkas i ett meningsskapande samband krävs att eleverna förstår hur fabriksarbetarnas organisering i fackförbund möjliggör kollektiva strejker för att påverka arbetsvillkoren. Denna förståelse förutsätter att eleverna kan göra inferenser mellan det som uttrycks i AE 12 och AE 14. Eftersom ”strejk(-ar)” används isolerat och utan förankring i en tydlig historisk kontext, framstår det som ett solitärt begrepp. Det definieras visserligen i förbigående, men bidrar inte i någon egentlig mening till kunskapsbyggande om det historiska innehållet.

8.4 Sammanfattning av resultat för delstudie 3

Resultatet för delstudie 3 baseras på vad som sker i skiften mellan förankringar när innehållsbegreppens olika funktioner länkas samman i interaktionen mellan lärare och elever, såsom de framkommer i de tio exempel som presenterats i kapitlet. En central utgångspunkt inom LCT och den semantiska dimensionen är att kontextbunden kunskap kan länkas samman med mer specialiserad kunskap, vilket skapar förutsättningar för progression och kumulativ kunskap (Maton, 2009; 2014). Analysen visar att det längre tidsperspektiv som präglar ett arbetsområde i historia kontinuerligt ger upphov till sådana kopplingar i lärarnas helklassinteraktioner. Ett tydligt exempel är hur universella innehållsbegrepp används både på en metanivå och förankras i explicita historiska kontexter. Därigenom uppstår en korrespondens mellan begreppens generiska betydelser och deras specifika innebörd i olika historiska kontexter. Vissa universella innehållsbegrepp, såsom ”civilisation” (L1), ”demokrati” (L2) och ”revolution” (L3), framträder som centrala begrepp som återkommande används i interaktionen, i olika funktioner och i relation till skilda historiska kontexter. Dessa begrepp utgör därmed ett nav i möjligheten att integrera ny innehållskunskap med tidigare kunskap och fungerar som temporala bryggor som möjliggör begreppslig förståelse över tid.

Erbjudanden om kumulativ kunskap framträder även när innehållsbegrepp används i kluster och samverkar för att återberätta ett historiskt innehåll. Genom sådana samspel uppstår begreppsliga nätverk, där relationerna mellan begreppen inom klustret, i sig bidrar till att skapa mening. Nätverk av den här typen är centrala för utvecklingen av historisk innehållskunskap, då de stödjer elevernas förmåga att se sammanhang och förstå historiska skeenden på en mer begreppslig nivå, vilket är grundläggande för att kunna generalisera och överföra kunskap mellan

kontexter och till nya situationer. Likaså kan dessa kunskapserbjudanden uppstå när implicita historiska kontexter refereras i interaktionen och elevernas förkunskaper aktiveras. Genom att anknyta till tidigare erfarenheter och förståelse ges eleverna möjlighet att använda sin befintliga kunskap som ett redskap för att skapa samband mellan nya och tidigare kunskaper om det historiska innehållet.

Analysen pekar således på att en mångfacetterad användning av innehållsbegrepp, där begreppens olika funktioner länkas samman på varierande sätt över tid och begreppsanvändningen integreras med innehållslig förståelse, skapar förutsättningar för att bygga historisk innehållskunskap genom fördjupad begreppslig förståelse. En sådan begreppsanvändning utgör samtidigt en grund för progression i elevers förmåga att tolka, strukturera och skapa mening i det förflutna.

Vidare framgår att ytterligare erbjudande om kumulativ kunskap möjliggörs när relationer och samband mellan olika historiska kontexter tydliggörs i interaktionen. Sådana möjligheter uppstår vid begreppslig rekontextualisering, det vill säga när innehållsbegrepp används jämförande mellan olika kontexter. Två exempel på hur begreppslig rekontextualisering iscensätts i interaktionen, som uppföljning av elevers frågor, presenteras i avsnitt 8.2.1 och 8.2.2. I dessa sammanhang fungerar innehållsbegrepp som bryggor mellan de kontexter som aktualiseras. När relationen mellan begreppet, eller begreppen ("slavar" och "trälarna") som i exemplet i avsnitt 8.2.1, och specifik kontext fokuseras, sker både precisering av, och differentiering mellan, de olika historiska kontexterna. Begreppslig rekontextualisering handlar därmed inte främst om att introducera ny innehållskunskap om den primära historiska kontexten, utan fungerar som ett redskap för att synliggöra relationer *mellan* kontexter. I det empiriska materialet präglas begreppslig rekontextualisering av ett tidsmässigt avstånd mellan de kontexter som begreppen rör sig mellan, där begreppen fungerar som meningsskapande temporala bryggor mellan dessa – detta utesluter dock inte möjligheten att parallellt existerande samhällliga och kulturella perspektiv också kan jämföras inom ramen för begreppslig rekontextualisering. Sammantaget visar resultatet hur denna begreppsliga förflyttning mellan kontexter kan stödja utvecklingen av en begreppslig förståelse.

Utöver att olika typer av innehållsbegrepp samverkar (se avsnitt 7.8.3) visar resultatet på vikten av att dessa begrepp förankras i en explicit historisk kontext för att erbjudande om kumulativ kunskap ska kunna realiseras i interaktionen. I empirin framträder situationer där universella innehållsbegrepp dominerar interaktionen, och där generiska definitioner av begrepp ges företräde mot

bakgrund av implicita kontexter. När sådana begrepp inte kompletteras med andra typer av innehållsbegrepp som förankrar deras innebörd i explicita historiska kontexter, blir elevernas egen förmåga att kontextualisera och upprätta begreppsliga samband avgörande för meningsskapandet. I avsaknad av denna begreppsliga förankring finns en risk att det potentiella kunskapserbjudandet förblir isolerat och därmed förlorar sin förmåga att bidra till ett långsiktigt och kumulativt kunskapsbyggande.

Sammanfattningsvis visar den tredje delstudien att innehållsbegreppens potential att bidra till historisk innehållskunskap i hög grad beror på *hur* de används i interaktionen, då olika typer av begrepp, liksom de skilda funktioner de fyller, kompletterar varandra. Användningen av innehållsbegrepp visar sig betydelsefullt för att skapa kumulativa kunskapserbjudan om det historiska innehållet, vilket i sin tur öppnar möjligheter för elever att utveckla historiskt tänkande.

9 Diskussion

Mot bakgrund av den likvärdighetsprincip som svensk grundskola vilar på, har jag i den här avhandlingen undersökt språkanvändning i historieundervisningen i tre språkligt heterogena högstadielklasser. Avhandlingen har syftat till att bidra med kunskap om hur lärare kommunicerar historisk innehållskunskap med elever på högstadiet, samt vilka möjligheter till kunskapsutveckling som framträder i denna kommunikation, med särskilt fokus på hur det ämnesspecifika språket används genom innehållsbegrepp. Analysen har utgått från ett socialsemiotiskt och semantiskt perspektiv, med målet att belysa möjligheter att utveckla innehållskunskap så som den framträder i klassrummets sociala praktiker. I tre delstudier har jag undersökt hur tre historielärare organiserar sin undervisning, vilka semiotiska resurser som använts i denna undervisning, hur innehållsbegrepp använts i helklassinteraktion samt vilka erbjudanden om innehållskunskap som har framträtt i denna interaktion.

I det här avslutande kapitlet besvarar jag avhandlingens forskningsfrågor och diskuterar avhandlingens bidrag i relation till tidigare forskning, samt lyfter didaktiska implikationer för lärares arbete med historisk innehållskunskap. Därefter reflekterar jag över avhandlingens metodologiska bidrag och begränsningar. Kapitlet avslutas med avhandlingens samlade kunskapsbidrag och förslag till fortsatt forskning.

9.1 Lärarledd helklassundervisning som central arena för att kommunicera historiskt innehåll

Den första frågeställningen fokuserade på hur lärarna organiserar sin undervisning och vilka semiotiska resurser som används när historiskt innehåll kommuniceras och bearbetas. Resultatet visar att den lärarledda helklassundervisningen utgör en central plattform för att strukturera och tydliggöra det historiska innehållet. I denna undervisning används flest och mest varierade semiotiska resurser, vilket tyder på att den lärarledda helklassundervisningen har potential att skapa goda förutsättningar för en meningsskapande övergång mellan elevernas egen erfarenheter och det historiska innehållet. Genom att kombinera olika uttrycksformer i

undervisningen, såsom tal, skrift, bilder, gester, och digitala medier, ges eleverna möjligheter till flera vägar in i förståelsen av det historiska innehållet. Tidigare forskning pekar på att just samverkande multimodala resurser i undervisningen har potential att på ett mer mångfacetterat sätt synliggöra och förklara (se *message abundance*, Gibbons, 2003; Hammond & Gibbons, 2005), i det här fallet, det historiska innehållet.

I de digitala presentationer som lärarna använder förekommer ofta statistiska figurer som hämtats från externa källor, men som sällan diskuteras eller förklaras. Studier som har undersökt samspelet mellan semiotiska resurser i undervisning pekar på att förutsättningen för att multimodala variationer ska fungera som stöd beror på samspelet mellan de olika resurserna och den kontext i vilken de används (Leijon & Lindstrand, 2012; Walldén & Nygård Larsson, 2021). En möjlig implikation av avhandlingen är att visuella representationer av historiskt innehåll kan fungera förklarande i undervisningskontexter där eleverna redan har utvecklat viss ämneskunskap. I kontrast kan samma representationer bli svårtolkade för elever som saknar tidigare erfarenhet av det aktuella innehållet, vilket gör muntlig vägledning avgörande för att förstå vad som representeras och på vilket sätt. I synnerhet i historieämnet kan detta vara viktigt, då många innehållsbegrepp i sig är representationer av händelser och företeelser i det förflutna och därför inte observerbara.²⁶ Även Walldén och Nygård Larsson (2021) lyfter denna problematik och betonar vikten av att visuella framställningar av abstrakta begrepp i historieundervisning kontextualiseras. Utan sådan kontextualisering riskerar de visuella resurserna att snarare utgöra ett hinder än ett stöd för elevernas möjligheter att aktivt delta i undervisningen och utveckla ämneskunskaper.

Analysen visar också att lärarnas genomgångar och undervisning i helklass främst har ett verbalspråkligt fokus där det talade språket dominerar, medan elevernas individuella arbete huvudsakligen är begränsat till att läsa och skriva. Läromedelstexter är en dominerande komponent i de individuella arbetsuppgifter där eleverna skriftligt besvarar frågor om det historiska innehållet i syfte att utveckla innehållskunskap. Studiens resultat bekräftar ur den aspekten bilden av att lärandet i skolans historieundervisning främst baseras på tolkning och (åter)skapande av texter (Coffin, 2006; Olvegård, 2014; Staf, 2019; Walldén, 2020). I studien framstår texten som särskilt central vid mer omfattande kunskapsredovisningar, såsom skriftliga prov, där det ställs förväntningar på elevernas ämnesadekvata textproduktion. Det väcker frågor om didaktiska

²⁶ Detta kan jämföras med NO-undervisning där ett abstrakt begrepp eller innehåll kan visualiseras genom konkreta experiment, se Danielsson m.fl., 2023; Nygård Larsson, 2018.

överväganden i balansen mellan muntlig och skriftlig kommunikation i historieundervisning, liksom vad den muntliga kommunikationen ska fokusera på.

I Olvegårds (2014) och Hallessons (2015) studier bland gymnasieelever framgår att det texttolkningsstöd som lärarna ger är sporadiskt (Hallesson, 2015) samt att helklassinteraktionen inte behandlar innehållet i de läromedelstexter som eleverna läser (Olvegård, 2014). I avhandlingen förekommer det att lärarna högläser läromedelstext tillsammans med eleverna och i dessa sammanhang kommenterar utvalda delar av innehållet.²⁷ Vad som är mer centralt är att resultatet tyder på att lärarna, i den muntliga helklassinteraktionen, introducerar, förtydligar och repeterar det historiska innehåll som eleverna möter i läromedelstexterna. Interaktionen kan därigenom förstås som ett didaktiskt stöd för att överbygga de språkliga och begreppsliga hinder som texter ofta innehåller. På liknande sätt visar Olvegård (2014) att elever kan ha svårt att identifiera historiska aktörer i texter, särskilt när det ämnesspecifika språket bygger på kulturella referenser som förutsätts vara kända. Interaktionen framstår i detta sammanhang som en potentiell länk till textförståelse då den möjliggör rörelser mellan elevernas egna erfarenheter och både kontextbundna och mer generella resonemang om det historiska innehållet. Interaktionens roll för elevers textförståelse har lyfts fram i flera forskningssammanhang, däribland av Cummins (2000, 2017), som betonar sambandet mellan språk- och kunskapsutveckling. Även andra forskare har visat hur språkliga praktiker i olika skolämnen påverkar elevers möjligheter att tillägna sig ämnesinnehåll (Jakobsson m.fl., 2023; Nygård Larsson, 2011, 2018; Rinnemaa, 2024; Schleppegrell m.fl., 2008). I linje med dessa studier visar analysen att interaktionen i klassrummet kan bidra till att synliggöra och tillgängliggöra det innehåll som annars riskerar att förbli implicit i läromedelstexter.

9.2 Innehållsbegrepp förankras främst i explicit historisk kontext

Den andra frågeställningen fokuserade på hur innehållsbegrepp används i lärarledd helklassinteraktion. För att analysera detta tillämpades Legitimation Code Theory (LCT), med särskilt fokus på begreppens betydelse i arbetet med innehållskunskap och hur dessa begrepp kontextualiseras i helklassinteraktionen. Frågeställningen bröts ner i tre underfrågor för att möjliggöra en precisering i analysen. I det här avsnittet lyfts den första underfrågan om vilka förankringar som framträder mellan

²⁷ Lärare 1 högläser alltid läromedelstexten med sin klass.

innehållsbegrepp och historisk kontext. I följande avsnitt diskuteras den andra och tredje underfrågan. Resultatet visar att innehållsbegrepp främst förankras i explicita historiska kontexter, vilket är i linje med innehållsbegreppens primära uppgift: att bygga kunskap om det historiska innehållet (Levstik & Thornton, 2018; Lilliestam, 2013; Stolare, 2014; Stymne, 2017). Det är i explicita historiska kontexter som flera begrepp används i kluster och samverkar för att beskriva ett historiskt innehåll. I dessa sammanhang framträder varje begrepp i relation till de övriga inom klustret. För elevers meningsskapande blir de begreppsliga nätverk som uppstår genom sådana samspel särskilt givande, då relationerna mellan begreppen inom klustret tydliggörs. Ur LCT-perspektiv kan dessa begreppsliga nätverk förstås i relation till semantisk täthet (*semantic density*), se avsnitt 4.4.1, som enligt Maton (2014) beskriver hur mycket mening, eller begreppslig komplexitet, som är kondenserad i ett uttryck. Ett empiriskt exempel kan illustrera detta: det organiserande innehållsbegreppet franska revolutionen bär inte enbart på en kronologisk betydelse, utan rymmer även begreppsliga kopplingar till exempelvis maktstrukturer som ståndssamhällets privilegier för adel och präster, samt det tredje ståndets växande missnöje. Genom att dessa relaterade begrepp aktiveras i samspel, ökar den semantiska tätheten och därmed också möjligheten till djupare innehållskunskaper. Exempelvis Stymne (2017) och Levstik och Thornton (2018) argumenterar för att elevers begreppsförståelse på innehållsnivå är avgörande för djupare förståelse av olika historiska skeenden, vilket i sin tur möjliggör att använda innehållsbegrepp i analytiska processer. I ljuset av detta kan de begreppsliga nätverk som uppstår när innehållsbegrepp används i kluster, det vill säga kontextualiseras och samspelar i interaktionen, förstås som en möjlig indikator på i vilken utsträckning förutsättningar skapas för att utveckla en fördjupad innehållskunskap.

Avhandlingens resultat visar också att när innehållsbegrepp används i helklassinteraktion utan att förankras i en explicit historisk kontext begränsas inte bara deras potential att bygga kunskap om ett historiskt innehåll, även förståelsen av begreppen i sig riskerar att bli fragmentarisk och isolerad. Lévesque (2008) betonar att förståelse av ett begrepp inte enbart innebär att kunna definiera det i ett givet sammanhang, utan att kunna tillämpa det i olika kontexter och på nya fenomen. För att detta ska möjliggöras behöver innehållsbegrepp förankras i explicita historiska kontexter, förstås som meningsskapande och integrerade delar av dessa, samt användas i enlighet med det fulla register av funktioner som studien har identifierat (se avsnitt 7.8.2).

9.3 Temporala bryggor centrala för meningsskapande

Innehållsbegreppens olika funktioner länkas samman när de används på sätt som ger upphov till skiften mellan förankringar. Resultatet utgör en central utgångspunkt för att diskutera den andra forskningsfrågans andra och tredje underfråga, som rör skiften som uppstod mellan förankringar samt vilka historiska innehållsbegrepp som användes i dessa förankringar. Ett betydelsefullt resultat i relation till detta är att innehållsbegrepp kan fungera som meningsskapande temporala bryggor mellan olika tidsskikt. Med temporala bryggor avses här begreppsliga samband som länkar samman historiska kontexter och därigenom möjliggör för elever att förstå och tolka historiska händelser i relation till varandra och till den egna samtiden. När innehållsbegrepp används i varierande funktioner kan de därmed bidra till att kontextualisera och konkretisera historiska samband. Framför allt sker det genom:

- begreppslig rekontextualisering – när ett innehållsbegrepp får ny innebörd i en ny historisk kontext.
- återkommande användning av innehållsbegrepp i olika historiska kontexter – vilket kan bidra till igenkänning och förståelse för förändring över tid.

Ett empiriskt exempel är hur begreppet ”kung” används och definieras i olika kontexter, vilket samtidigt synliggör orsakssamband mellan dessa kontexter, där en nutida företeelse kan förstås som en följd av en historisk händelse (se avsnitt 8.2.2).

Hur historicämnets temporala dimension bör hanteras i undervisningen har ett stort utrymme i tidigare forskning inom historiedidaktik. Forskare som Seixas och Morton (2013) och Seixas (2017) betonar att elevers förmåga att tolka det förflutna på ett meningsfullt sätt förutsätter att de utvecklar en förståelse för historiska förändringsprocesser och samband. De måste kunna placera enskilda händelser i ett större sammanhang och se hur dessa relaterar till varandra. På liknande sätt framhåller Husbands och Pendry (2012) vikten av att elever inser att det förflutna inte är statiskt utan öppet för tolkning, och att historiska händelser måste förstås i relation till varandra över tid. I Seixas och Mortons (2013) modell för historiskt tänkande (se avsnitt 2.1) lyfts exempelvis kontinuitet och förändring, orsak och konsekvens som centrala tankeredskap för att stödja elevers förmåga att förstå och tolka dessa historiska samband. I kursplanen för historia i grundskolan (Lgr 22) uttrycks detta i formuleringen att undervisningen ska bidra till att elever utvecklar förståelse för såväl kortsiktiga som långsiktiga förändringsprocesser, samt förmågan att se samband mellan händelser, aktörer och strukturer i olika tider.

Resultatet bidrar med ett kompletterade perspektiv i relation till tankeredskapen orsak och konsekvens samt kontinuitet och förändring (Sexias & Mortons 2013). Genom att använda innehållsbegrepp som temporala bryggor kan lärare således kontextualisera och konkretisera historiska samband, och på så vis synliggöra förändringsprocesser i linje med skrivningarna i kursplanen för historia (Lgr 22). Tidigare klassrumsstudier pekar på utmaningar att förena undervisningen om innehåll med utveckling av elevers förmåga att skapa och tillämpa historiskt tänkande (Estenberg, 2016; Hugo, 2023; Stymne, 2017). I undervisning om innehållskunskap kan medveten användning av innehållsbegrepp därmed skapa temporala bryggor genom begreppslig rekontextualisering och genom hur begreppen återkommande skiftar mellan generiska definitioner och förankringar i olika explicita historiska kontexter. När elever på så vis ges möjlighet att utveckla sin begreppsliga förståelse och sin förmåga att överföra kunskap mellan olika kontexter, skapas förutsättningar för ett kumulativ kunskapsbyggande. Begreppet *temporala bryggor* kan därmed fungera som ett centralt meningsskapande redskap, genom vilket innehållskunskap förenas med de analytiska processer och metoder som kännetecknar historisk kunskap. Det vill säga de två kunskapsaspekter som enligt Estenberg (2016) utmärker skolämnet historia och som lyfts fram i ämnets kursplaner.

En central komponent i skapandet av temporala bryggor är samspelet mellan olika typer av innehållsbegrepp som studien har identifierat. Det innebär att organiserande innehållsbegrepp används för att synliggöra och benämna historiska kontexter, medan universella innehållsbegrepp förankras i dessa kontexter och på så vis blir kontextbärande. Universella begrepp samverkar ofta med andra kontextbärande begrepp för att definiera och fördjupa förståelsen av de historiska kontexter som de används i. Eftersom de universella innehållsbegreppen kan flyttas mellan olika kontexter utgör de i dessa sammanhang själva bryggan som binder samman olika tidsskikt.

9.4 Återkommande användning av innehållsbegrepp grund för erbjudande om kumulativt kunskapsbyggande

Den tredje frågeställningen fokuserade på vilka erbjudanden om historisk innehållskunskap som framträdde genom användningen av innehållsbegrepp. Analysen utgick från LCT och den semantiska dimensionens antagande att

förekomsten av semantiska vågor (SG+/SG-) är en indikator på kumulativt kunskapsbyggande (Maton, 2009, 2013, 2014, 2020).

Avhandlingens resultat bekräftar att erbjudanden om kumulativt kunskapsbyggande uppstår när användningen av innehållsbegrepp skiftar mellan förankringar och begreppens olika funktioner samverkar (SG+/SG-). Det sker särskilt när begrepp återkommer i olika historiska kontexter och används för att jämföra och kontrastera historiska sammanhang. Empiriskt synliggörs detta exempelvis i interaktionen mellan lärare och elever när de för resonemang om likheter och skillnader mellan olika revolutioner och maktstrukturer i olika historiska kontexter. I dessa situationer agerar universella innehållsbegrepp som nav i lärarnas framställning av det historiska innehållet. Genom att medvetet fokusera på dessa begreppslika nav, som återkommande används i ett arbetsområde, kan historielärare skapa möjligheter för elever att utveckla sin begreppslika förståelse och därmed sin förmåga att överföra kunskap mellan olika kontexter. På så sätt möjliggörs inte bara förståelse av specifikt historiskt innehåll, utan även en successiv och sammanhängande kunskapsutveckling, där innehållsbegreppen fungerar som strukturerande länkar mellan olika innehållsliga och temporala sammanhang.

Studiens resultat nyanserar samtidigt Matons (2009, 2013, 2014, 2020) teoretiska antagande genom att visa att erbjudande om kumulativa kunskap även kan uppstå inom förankringar som rör sig mellan olika grader av kontextbundenhet (SG++/SG+++). I interaktionen realiseras detta när innehållsbegrepp återkommande används i olika kluster och samverkar för att återberätta ett historiskt innehåll. Jag har ovan diskuterat hur dessa kluster bildar begreppslika nätverk där relationerna mellan begreppen i sig bidrar till meningsskapande. När flera begrepp aktiveras tillsammans ökar den semantiska tätheten, vilket i sin tur stärker möjligheten till fördjupade innehållskunskaper.

Framför allt är det i den återkommande användningen av innehållsbegrepp, där dessa fyller olika funktioner i relation till det historiska innehållet, som förutsättningar för erbjudande om kumulativ kunskap skapas. Även de uppåtgående och nedåtgående semantiska rulltrappor, som enligt Maton och Chen (2016) representerar segmenterad kunskap, kan bidra till sådana erbjudanden. En sådan möjlighet uppstår när samma innehållsbegrepp återkommande definieras generiskt och förankras i olika historiska kontexter, för att i ett annat sammanhang lyftas ur den historiska kontexten och definieras. Som ett resultat av analysen framgår även att innehållsbegrepp kan fylla två funktioner på metanivå (se figur 7:9, avsnitt 7.8.2) varav den ena funktionen handlar om definitioner som syftar till ordförståelse,

såsom att revolution definieras som snabb förändring. Om innehållsbegrepp enbart används i denna funktion, utan att kompletteras med generiska definitioner, riskerar de att förbli ytliga och därmed otillräckliga för att elever ska kunna integrera dem i nya kontexter.

9.5 Implikationer för lärares arbete med historisk innehållskunskap

I följande avsnitt diskuteras de didaktiska implikationerna, med särskilt fokus på hur ämnesspråklig kompetens kan bidra till historielärares undervisning och professionella utveckling.

9.5.1 Mot ett metaspråk som didaktiskt redskap

Resultatet från avhandlingen tydliggör hur relationen mellan tillämpningen av innehållsbegrepp och de kunskapserbjudanden som uppstår i undervisningen tar form. Lärarna i studien visar en ämnesspråklig kunskap, men de använder inte ett metaspråk i interaktionen med eleverna för att beskriva sin användning av innehållsbegrepp. Deras förståelse för ämnesspråket framstår som en potentiell resurs som, om den explicitgörs, kan fungera som ett didaktiskt redskap i undervisningen (se ”*the language of pedagogy*” Matruglio m.fl. 2013, s. 48), det vill säga ett metaspråk som gör det möjligt att tala om hur ämnesspecifikt språk används för att konstruera kunskap. Genom att synliggöra ett metaspråk kan lärare inte bara förmedla innehåll, utan också stödja elevernas förståelse för hur kunskap formas inom ämnet.²⁸ Ett metaspråk har potential att realiseras genom att lärare använder innehållsbegrepp som ett analysverktyg, till exempel vid begreppslogisk rekonstruktivering, och medvetet skapar temporala bryggor mellan olika historiska kontexter. Ett sådant förhållningssätt förutsätter att lärares ämneskunskap även innefattar en språklig förståelse för ämnet som kan omsättas i praktisk undervisning med elever (Fang & Coatham, 2013). Tidigare forskning med fokus på läs- och skrivprocesser i historieundervisningen betonar lärares ämnesspråkliga förståelse och pekar på vikten av explicit och modellerande undervisning av historieämnets genrer (Mone-Sano, 2010; Monte-Sano m.fl. 2016; Shanahan m.fl.,

28 I detta sammanhang förstås metaspråk som begrepp för att beskriva språkliga fenomen, såsom ”universellt innehållsbegrepp”. Metaspråk ses som en förutsättning för att utveckla metalingvistisk medvetenhet, det vill säga en förståelse för hur språket används för att skapa mening.

2016; van Drie m.fl., 2018; van Driel m.fl. 2023). Forskare som Myhill och Newman (2020), Myhill m.fl. (2012; 2020) och Schleppegrell (2013) föreslår, oavsett skolämne, en explicit undervisning om metaspråk där elever ges utrymme att delta i metalingvistiska diskussioner om texter och utveckla en metalingvistisk medvetenhet, för att därigenom erbjudas möjlighet till djupare förståelse av språket som redskap för kommunikation och meningsskapande.

Avhandlingens resultat om potentiella kunskapserbjuden visar att elevers metalingvistiska medvetenhet om ämnesspråket kan utvecklas genom en medveten helklassinteraktion, där innehållsbegrepp behandlas explicit i undervisning som en integrerad del i det gemensamma meningsskapandet om det historiska innehållet. Användning av metaspråk kan exempelvis konkretiseras genom att lärare synliggör olika typer av innehållsbegrepp, såsom att universella innehållsbegrepp har generiska definitioner och hur dessa samtidigt får kontextspecifika innebörder när de används som kontextbärande begrepp. För att detta ska realiseras behöver lärare själva ha tillgång till ett metaspråk som gör det möjligt att urskilja, benämna och förstå hur olika typer av innehållsbegrepp samspelar och vilka funktioner de fyller i uppbyggnaden av innehållskunskap. Därigenom kan den ämnesspråkliga kunskap som framträder i analysen av lärarnas användning av innehållsbegrepp, konkretiseras och omsättas som ett distinkt didaktiskt redskap i linje med det som Matruglio m.fl. (2013) benämner som *the language of pedagogy*.

Genom historieundervisningen ska elever tillägna sig en språklig diskurs, lärare ska synliggöra den (Hasan, 2011). Därmed behöver elever och lärare tillgång till metaspråket på olika sätt. Lärare behöver en förståelse för de språkliga strukturer som konstruerar skolämnescunskap i historia (Hasan, 2011), medan elever behöver stöd för att utveckla en ämnesspråklig förståelse. Historiedidaktisk forskning erbjuder genom tankeredskapen ett metaspråk för att beskriva skolämnets analytiska processer och metoder (Seixas & Morton, 2013), men saknar motsvarande språk för att synliggöra hur innehållskunskap kan utvecklas i undervisningen. Innehållsbegrepp fyller specifika funktioner i helklassinteraktionen, vilket kan ge vägledning i hur ett kompletterande ämnesspecifikt metaspråk kan utformas. Ett sådant metaspråk har potential att länka samman ämnets kunskapsaspekter (Estenberg, 2016) och därigenom stödja elevers kunskapsutveckling. En viktig förutsättning för att metaspråket ska bli meningsskapande är att lärare och elever kan mötas i förståelsen av innehållsbegreppens betydelser och innebörder (Hasan, 2011). Avhandlingens resultat om potentiella kunskapserbjudanden visar hur ett metaspråk kan ta form i undervisningspraktiken genom lärares medvetna användning av innehållsbegrepp i helklassinteraktion där språket inte enbart

fungerar som ett medium för interaktionen utan som ett aktivt redskap för meningsskapande i klassrummet.

9.5.2 Att kommunicera historia - en fråga om språklig inkludering

Flera studier har visat att elevers förmåga att tillägna sig historieundervisningens innehåll i hög grad påverkas av deras språkliga resurser samt de undervisningspraktiker de möter (Monte-Sano, 2010; Olvegård, 2014; Schleppegrell, 2004; Walldén, 2020). Därigenom har behovet undervisningsformer som aktivt stödjer elevers ämnesspråkliga utveckling synliggjorts. I takt med att skolsegregationen har ökat och resultatskillnader mellan olika elevgrupper blivit mer påtagliga (Gustafsson m.fl., 2016; Fjellman & Yang Hansen, 2024), har språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt kommit att inta en alltmer framträdande position i diskussioner och skrivningar om undervisningens utformning och syfte. Forskning har dock länge pekat på de generella vinsterna med en språk- och kunskapsutvecklande undervisning (Bruner, 1978; Cummins, 2000; Gibbons, 2002). I läroplanen (Lgr22) återspeglas forskningen genom att språkets roll som ett redskap för lärande i alla ämnen lyfts fram. Det understryker vikten av att elever ges möjlighet att utveckla ett ämnesspecifikt språk för att kunna uttrycka och bearbeta kunskap. Även i Peter Honeths betänkande av utredningen om att utveckla lärar- och förskollärarytbildningarna (SOU 2024:81) förstärks denna syn. Där betonas att alla lärare, oavsett ämne, behöver kompetens att arbeta språk- och kunskapsutvecklande för att möta språkligt heterogena elevgrupper. För att detta ska få genomslag i undervisningspraktiken krävs dock att de övergripande formuleringarna styrdokument och policyöversikter konkretiseras i relation till varje enskilt skolämnens kunskapsstruktur (Bernstein, 1996, 2000), ämnesspecifika språkbruk samt specifika sätt att ställa frågor och formulera giltiga svar (Hasan, 2011) av lärarna själva. I relation till avhandlingens resultat pekar det här på två viktiga frågor i samhällets ambition att uppväga skillnader i elevers förutsättningar att nå grundläggande mål i grundskolans historieundervisning: historielärares ämnesspråkliga kompetens och vad den består i samt vad ett språkligt inkluderade arbetssätt i historieundervisningen innebär. Det breda forskningsfält som undersöker elevers läs- och skrivpraktiker i historieundervisningen belyser hur elever kan närma sig den specialiserade kunskapen med stöd av lärarens språkliga kompetens i fråga om ämnets genrer samt didaktiska förmåga att omsätta dessa genrer i explicit och modellerande undervisning (Mone-Sano, 2010; Monte-Sano

m.fl. 2016; Shanahan m.fl., 2016; van Drie m.fl., 2018; van Driel m.fl. 2023). Kunskap om innehållsbegreppens typer och funktioner kan möjliggöra ett didaktiskt redskap för att systematiskt synliggöra och modellera ämnesspråkets användning som en kompletterande och betydande aspekt av historielärares ämnesspråkliga kompetens. Avsaknaden av givna historiedidaktiska ramar för språkligt inkluderande undervisning aktualiserar frågan om vad ett sådant arbetssätt kan innebära i historieämnet, vilket utgör en central didaktisk utmaning.

Hur denna utmaning tar sig uttryck i praktiken kan illustreras med ett empiriskt exempel. I den observerade och analyserade undervisningen används i en klass det digitala läromedlet Clio online. Där förekommer avsnittet ”Ordkunskap”, som innehåller uppgifter där elever förväntas para ihop innehållsbegrepp med rätt definition. Begreppen är visserligen kopplade till det historiska innehållet, men de presenteras lösryckta, både i relation till varandra och till sin historiska kontext. En sådan uppgift antyder ett förhållningssätt där ämnesspråket främst förstås som ordförståelse och ord ses som isolerade enheter. Därigenom framträder en grundläggande didaktisk fråga om samspelet mellan språk och kunskap och de kunskapsnormer som i realiteten präglar den sociala praktik som historieundervisningen representerar. Dit hör även hur lärarens ämnesidentitet och utbildningsbakgrund påverkar undervisningens karaktär samt de villkor dessa faktorer skapar för elevernas möjligheter att utveckla ämneskunskap. Som avhandlingen visar riskerar innehållsbegreppen att förlora sin funktion som byggstenar i den historiska kunskapen om sambandet mellan språket och den kontext det ska realisera saknas.

I ljuset av det snäva förhållningssätt till innehållsbegrepp som kommer till uttryck i läromedlet framstår lärares ämnesspråkliga kompetens om innehållsbegreppen som avgörande. Förståelsen för begreppens typer och funktioner i relation till innehållskunskapen framstår som särskilt central. Ett metaspråk kopplat till innehållskunskapen kan fungera som en bärande resurs i realiseringen av ämnesspråklig kompetens i undervisningspraktiken. I synnerhet möjliggör den lärarledda helklassinteraktionen om innehållskunskap en användning av innehållsbegrepp som kan stödja en språkligt inkluderande undervisning. Genom ett metaspråk och lärarnas metalingvistiska medvetenhet kan den komplexitet som innehållsbegreppen rymmer i form av abstrakta begrepp som är sällan förekommande i allmänspråket (Olivegård, 2014) samt deras generiska definitioner och kontextbundna innebörder (Lee, 2005; Lévesque, 2008), göras begriplig för elever som en integrerad del av innehållskunskapen. På så vis skapas förutsättningar för elever att utveckla en djupare förståelse för historieämnets

innehållskunskap – något som tidigare forskning har identifierat som en grundläggande förutsättning för progression i ämnet (Stymne, 2017), liksom för att tillägna sig de genrer som är typiska för historieämnet (Hallesson, 2016; Olvegård, 2014; Schleppegrell m.fl., 2008; van Drie m.fl., 2018). Innehållsbegrepp utgör en väsentlig del av det specialiserade språket genom sin potential att skapa temporala bryggor mellan olika kontexter och bygga begreppslika nätverk. Med en sådan argumentationslinje innebär tillgång till innehållsbegrepp också tillgång till den vertikala diskurs (Bernstein, 1996, 2000) genom vilken den specialiserade kunskapen förmedlas, då denna realiserar parallellt med utvecklingen av det specialiserade språket (Hasan, 2011).

Lärarna utgör undervisningens främsta resurs. Genom deras metalingvistiska medvetenhet om ämnesspråket kan förutsättningar skapas för elever att tillägna sig detta språk och därigenom äga förmågan att använda sin kunskap som ett redskap för meningsskapande. Att äga denna förmåga är ett språkligt passerkort till den vertikala diskursen (Bernstein, 1996, 2000) och en fråga om likvärdighet, den tanke varpå svensk skola vilar.

9.6 Metodologisk reflektion

Avhandlingen bygger på en kvalitativ ansats, vald för att fånga språkliga aspekter av den sociala praktik som klassrumsundervisning utgör. Den kvalitativa metoden möjliggör en djupgående och kontextnära förståelse, vilket är centralt för studiens syfte och gör det möjligt att analysera det ämnesspecifika språkbruket på djupet. I avhandlingen analyseras data genom LCT:s och den semantiska dimensionens lins. Som analysverktyg innebär LCT att forskaren, genom utarbetningen av studiens TD och kodningen av data utifrån denna, befinner sig nära det empiriska materialet under hela analysprocessen. Närheten till materialet har gett mig en god kännedom om det, vilket i sin tur har möjliggjort en successiv förfining av beskrivningarna. På så vis innebär forskningsprocessen att tolkningarna vilar på en tydlig förankring i empirin (Tracy, 2010).

En begränsning i studien är att endast tre lärares undervisning har analyserats, vilket innebär att resultaten är kontextbundna och inte kan ses representera historieundervisning i stort. Inom kvalitativ forskning är dock syftet inte statistisk generalisering, utan snarare att utveckla en djupgående förståelse för det studerade fenomenet i dess kontext (Patton, 2015). Genom en iterativ och nära analysprocess har studien genererat täta beskrivningar (Tracy, 2010) som fångar de ämnesspråkliga mönster och som präglar undervisningen. En sådan fördjupad

tolkning bidrar till överförbarhet (Lincoln & Guba, 1985) och på så vis stärks studiens trovärdighet och bidrag till kunskap om ämnesspecifikt språkbruk i historieundervisning, trots det begränsade urvalet.

TD:n är i sig en tolkning av data (Patton, 2015) och har vuxit fram genom en utvecklingsprocess som präglats av iterativ bearbetning. I takt med att den analytiska precisionen har förfinats genom processen har TD:n kommit att framträda som ett självständigt resultat. Dels synliggör den, utifrån empirin som avhandlingen bygger på, strukturer för användning av innehållsbegrepp i historieundervisningen. Dels fungerar den som en metodologisk utgångspunkt för att undersöka dessa strukturer i andra undervisningssammanhang där innehållsbegrepp är i fokus. I analysen spelar TD:n därmed en central roll och bidrar, genom sin upprepade tolkningsprocess, till en fördjupad förståelse av materialet.

Avhandlingens syfte har varit att fördjupa förståelsen för hur det ämnesspecifika språkbruket tar form i helklassinteraktionen och vilka erbjudanden om innehållskunskap som därigenom blir tillgängliga för eleverna. Med sitt fokus på att synliggöra hur olika kunskapsformer flätas samman genom semantiska vågor (Maton, 2014) har den semantiska dimensionen möjliggjort en finmaskig analys av hur rörelser mellan kontextbunden och abstrakt användning av innehållsbegrepp bidrar till elevernas tillgång till och utveckling av historisk kunskap. Genom att fokusera analysen på ämnesspråkets användning skiljer sig avhandlingen från tidigare studier som använder den semantiska dimensionen som utgångspunkt för att undersöka språkets roll i helklassinteraktionen. I dessa studier undersöks språkets rörelser mellan ämnesspråk och vardaglig kontext (Jakobsson m.fl., 2023; Meidell Sigsgaard, 2015; Modig, 2023; Nygård Larsson, 2018; Walldén & Nygård Larsson, 2021). Därigenom bidrar avhandlingen till ett nytt sätt att tillämpa semantisk tyngd vid analys. LCT-baserade semantiska analyser har visat att relationen mellan olika kunskapsformer kan variera beroende på ämne och undervisningskontext (Maton, 2014; Jakobsson m.fl., 2023). Mot den bakgrunden bidrar även avhandlingen, genom sitt fokus på historieundervisning, till en samlad förståelse av de sociala praktiker som formar undervisningen. En sådan förståelse är viktig för att kunna identifiera de didaktiska och språkliga villkor som möjliggör elevers tillgång till innehållet i ett register av skolämnen.

Hur ett kumulativt kunskapsbyggande framträder genom LCT-analysens semantiska vågor baseras i tidigare forskning på två centrala teoretiska antaganden (Maton, 2009, 2013, 2014, 2020; Maton & Chen, 2016). Det första teoretiska antagandet är att semantiska vågor som skiftar mellan starkare och svagare grad av semantisk tyngd (SG+/SG-) representerar kumulativ kunskap. Genom analysen

av de semantiska vågor som framträder i föreliggande studie uppstår även potentiella erbjudande om kumulativ kunskap vid semantiska vågor med mindre semantisk räckvidd (SG+++ / SG++). Avhandlingen visar därmed att språkets användning inom en social praktik rymmer kompletterande aspekter, såsom begreppsliga nätverk, som är betydelsefulla för kumulativt kunskapsbyggande, utöver skiften mellan kontextbunden och abstrakt begreppsanvändning. Avhandlingens analys skiljer sig från tidigare forskning i det avseendet att det teoretiska antagandet tar utgångspunkt i att undersöka skiften som sker *inom* den vertikala diskursen snarare än *mellan* horisontell och vertikal diskurs (Bernstein, 1996, 2000). Vidare visar analysen att alla semantiska vågor som skiftar mellan starkare och svagare grad av semantisk tyngd (SG+ / SG-) inte per automatik behöver innebära erbjudande om kumulativ kunskap (se avsnitt 9.4.). Vad de semantiska vågorna representerar kan således vara viktigare än hur de tar sig uttryck i form av semantisk räckvidd.

Det andra teoretiska antagandet från tidigare forskning är att semantiska rulltrappor representerar segmenterad kunskap (Maton & Chen, 2016). Av min studie framgår att över tid, som exempelvis ett helt arbetsområde i historia, kan en variation av uppåtgående och nedåtgående rulltrappor också leda till erbjudanden om kumulativ kunskap. Sammantaget bidrar dessa insikter från studiens analys till alternativa sätt att metodologiskt operationalisera den semantiska dimensionen inom LCT.

Till sist, tidigare svensk forskning om språkets roll i historieundervisning har främst undersökt dessa perspektiv i gymnasiet och mellanstadiet. Genom att rikta fokus mot undervisning i årskurs 7 och 8 tillför avhandlingen ett högstadiet perspektiv som kan bidra till en fördjupad förståelse av undervisningskulturer, ämnesspråklig progression mellan utbildningsstadier samt hur stadiövergångar kan hanteras i historieundervisningen.

9.7 Slutord

Det här är ett avhandlingsprojekt i ämnesdidaktik med inriktningar. Formuleringen av forskningsämnet inbjuder till en forskningsdesign som rör sig utanför traditionella ämnesdisciplinära ramar. I en strävan att förstå hur ämnesspråket används i historieundervisningen, och hur det kan bli en inkluderande tillgång för alla elever, har jag tagit tillvara denna möjlighet för att, med ett språkdidaktiskt perspektiv på relationen mellan språk och kunskap, undersöka historieundervis-

ningen utifrån ett historiedidaktiskt perspektiv på ämnesspråk och kunskapsutveckling.

Att arbeta i skärningspunkten mellan det språkdidaktiska och historiedidaktiska forskningsfältet har gjort mig till det som Bengt Kristensson Uggla (2012) kallar en gränsgångare. Gränsgångarens väg är inte okomplicerad. Inte minst begreppsanvändning kan bli problematisk då gränser mellan två horisontella kunskapsstrukturer (Bernstein, 1996, 2000) korsas, där begreppsapparaterna inte följer en universell logik, utan formas av kontext och teoretisk ram (Hasan, 2011).²⁹ En annan utmaning för gränsgångare är att avgöra till vilken disciplin studiens olika resultat bidrar, eftersom både forskningsansatsen och resultaten bygger på identifierade disciplinära kontaktytor som har flätats samman. När det nu är dags att sammanfatta avhandlingens kunskapsbidrag, lämnar jag - i linje med Lincoln och Guba (1985) som betonar att överförbarhet avgörs av läsaren - bedömningen av studiens potentiella disciplinspecifika kunskapsbidrag i läsarens händer.

Avhandlingens huvudsakliga kunskapsbidrag presenteras i den ordning som används i det avslutande kapitlet, vilket speglar studiens analytiska progression. Följande punkter sammanfattar dessa bidrag:

- Synliggörandet av begreppsliga nätverk

Avhandlingen visar genom analysen av förankringar att innehållsbegrepp som används i en historisk kontext tenderar att uppträda i kluster där varje begrepp får sin betydelse i relation till andra. De begreppsliga nätverk som därigenom uppstår skapar förutsättningar för ett fördjupat meningsskapande, då de synliggör hur begrepp samverkar för att beskriva ett historiskt innehåll. För elever innebär detta att förståelsen fördjupas när begreppen inte behandlas isolerat, utan som delar av ett sammanhängande system, vilket är en nödvändig grund för att kunna använda innehållsbegrepp i analytiska processer (Levstik & Thornton, 2018; Stymne, 2017).

- Begreppet temporala bryggor

Avhandlingen identifierar temporala bryggor som ett nytt analytiskt begrepp som fångar hur lärare och elever skapar meningsfulla kopplingar mellan olika tidsskikt i helklassinteraktionen. Genom begreppsliga samband som länkar samman historiska kontexter blir det möjligt för elever att förstå och tolka historiska händelser i relation till varandra och till den egna samtiden.

- Utvecklingen av ett metaspråk för innehållsbegrepp

Avhandlingen visar hur ett metaspråk utvecklas som möjliggör en systematisk förståelse för samspelet mellan olika typer av innehållsbegrepp och deras funktion

29 Kristensson Uggla (2012) beskriver mycket träffande disciplinära gränspassager på sidan. 9.

i uppbyggnaden av innehållskunskap. Metaspråket omfattar de tre identifierade typerna av innehållsbegrepp, begreppet temporala bryggor samt de funktioner begreppen fyller i undervisningen. Med stöd av ett sådant metaspråk skapas potential att knyta samman ämnets kunskapsaspekter (Estenberg, 2016) och därigenom förutsättningar för att stödja elevers kunskapsutveckling på ett mer språkligt medvetet och systematiskt sätt.

- Läraren som undervisningens främsta resurs

Avhandlingen visar att lärarens aktiva roll i helklassinteraktionen är avgörande för att tillgängliggöra det ämnesspecifika språkbruket i relation till det historiska innehållet. Genom att medvetet kombinera semiotiska resurser, såsom tal, skrift och visuella uttryck, och agera med metalingvistisk medvetenhet, kan läraren tydliggöra begreppens funktion, innebörd och användning i olika kontexter. Detta didaktiska samspel skapar förutsättningar för att eleverna inte bara ska förstå ämnesspråket, utan också kunna använda det som ett redskap för att tolka, resonera kring och analysera historiska skeenden.

- Metodologiska och LCT-relaterade bidrag

Genom att analysera användningen av innehållsbegrepp med hjälp av LCT:s semantiska dimension, bidrar studien med ett nytt sätt att operationalisera begreppen semantisk tyngd och semantisk räckvidd i relation till ämnesspråkets användning i helklassinteraktion. Avhandlingens fokus på semantiska skiften inom den vertikala diskursen snarare än mellan horisontell och vertikal diskurs, gör att studien bidrar med ett alternativt teoretiskt angreppssätt inom LCT-baserad ämnesdidaktisk forskning.

Tillsammans utgör dessa bidrag en grund för vidare didaktisk och metodologisk utveckling, samtidigt som de väcker frågor som kan utforskas i framtida forskning. Ett första spår rör behovet av att pröva och vidareutveckla ett metaspråk i historieundervisning, liksom i andra ämneskontexter där innehållsbegrepp är centrala, såsom samhällskunskap och religion. På så vis kan metaspråkets användbarhet prövas i olika sociala praktiker. I tidigare forskning är det väl befäst att skiften mellan språk som ligger nära elevers erfarenheter och ämnesspråk är centrala för deras kunskapsutveckling, (Cummins, 2000; Hipkiss, 2014; Meidell Sigsgaard, 2015; Maton; 2013, 2014; Nygård Larsson, 2011, 2018). Genom vidare klassrumsstudier av hur ämnesspråket används på detaljnivå kan vi få en kompletterande och fördjupad kunskap om redskap för språklig inkludering. Att involvera lärarna i forskningsprocessen genom interventionsstudier skulle exempelvis kunna vara ett sätt att samtidigt didaktisera tillämpning av metaspråk. I detta sammanhang blir också elevers perspektiv viktiga att synliggöra, hur de

uppfattar, tolkar och använder innehållsbegrepp i sitt eget muntliga och textbaserade lektionsarbete är betydelsefullt för utveckling av ett metaspråk som är kopplat till innehållsbegrepp och innehållskunskaper.

Tidigare forskning pekar på vikten av att utveckla undervisningsformer som stödjer språklig inkludering i klassrummet (Håkansson, 2024; Monte-Sano, 2010; Nygård-Larsson, 2011; 2018; Olvegård, 2014; Schleppegrell, 2004). Mot den bakgrunden vore det värdefullt att i framtida studier undersöka hur begreppslika nätverk kan användas som didaktiska resurser för att stödja elevers tillgång till ämnesspråket.

Det finns även behov att vidareutveckla den metodologiska användningen av LCT:s semantiska dimension, särskilt i relation till multimodalitet och ämnesspråkets funktion i olika undervisningspraktiker. Genom att fördjupa förståelsen för hur semantisk tyngd samspelar med visuella och materiella resurser i klassrummet kan framtida forskning bidra till en mer nyanserad bild av kunskapsbyggande i interaktion.

Slutligen, genom möten mellan olika perspektiv uppstår nya didaktiska insikter som stärker en inkluderande och meningsskapande undervisning. Gränsgångare spelar här en nyckelroll, de översätter kunskap och bygger broar som är betydelsefullt för utvecklingen av ämnesdidaktisk forskning.

Summary

Introduction and Background

This thesis is grounded in the principle of equity in the Swedish compulsory school system, which aims to ensure that all students have equal access to education. Despite this, equity has declined in recent years, as evidenced by increased school segregation and greater disparities in student outcomes (Gustafsson et al., 2016; Fjellman & Yang Hansen, 2024).

Against this backdrop, the thesis explores how historical substantive knowledge is communicated in three linguistically diverse lower secondary school classrooms. The focus lies on the interplay between language and meaning-making (Halliday, 1978) in classroom interaction. The study is grounded in the view that language and meaning-making are fundamentally interconnected (Halliday, 1978). Language is understood here as a functional and multimodal resource (Kress, 2010; Martin, 2013) when developing knowledge. Each school subject is seen to involve specific ways of using language that students need to master in order to access and deepen their subject understanding (Hasan, 2011; Rose & Martin, 2013; Schleppegrell, 2004, 2016). This process of linguistic socialization is essential for equity in education.

The thesis is situated at the intersection of language education and history education and aligns with research that explores the relationship between language and knowledge in school subjects other than Swedish (Hipkiss, 2014; Håkansson, 2024; Nygård Larsson, 2011, 2018; Rehman, 2025; Rinnemaa, 2024; Staf, 2019; Waagaard, 2023). Particular attention is given to the subject of school history (Halleson, 2015; Olvegård, 2014; Rehman, 2025; Walldén & Nygård Larsson, 2021). Unlike previous studies that have primarily focused on students' reading and writing processes in history education (Björk et al., 2020; Shanahan et al., 2016; Walldén, 2020), this study examines classroom interaction and how the use of first-order concepts (Lee, 2005; van Drie & van Boxtel, 2008) supports opportunities for developing the substantive knowledge.

School history encompasses both substantive knowledge and subject-specific skills, such as source criticism and understanding how history is interpreted and

used. This dual focus requires teaching that not only conveys substantive knowledge but also develop students' ability to think historically (Stolare & Wendell, 2023). Research shows that students' knowledge development in school history benefits from instruction that integrates explicit teaching of subject-specific language (Monte-Sano, 2010; Schleppegrell et al., 2008; Shanahan m.fl, 2016) and makes conscious use of multimodal resources in the learning process (Prangasma et al., 2008; Walldén & Nygård Larsson, 2021).

Aim and Research Questions

The aim of this thesis is to contribute to the understanding of how substantive knowledge is communicated in lower secondary history education. Particular attention is given to how three teachers structure their instruction and employ subject-specific language, especially first-order concepts, within whole-class interactions. The study comprises three sub-studies, which collectively shed light on the linguistic patterns employed by the teachers, their use of first-order concepts from a history education perspective, and the knowledge-building opportunities these concepts afford. While students' perspectives are considered indirectly, the primary focus remains on the instructional practices of the teachers. The thesis addresses the following research questions:

- 1) How do the teachers organize their teaching, and what semiotic resources are used to communicate substantive knowledge?
- 2) How are historical first-order concepts used in teacher-led whole-class interaction?
 - What types of anchoring emerge between first-order concepts and historical context?
 - What shifts are created between these anchorings?
 - Which first-order concepts are used in these anchorings?
- 3) Which knowledge-building opportunities emerge through the use of first-order concepts?

Theoretical Framework

The thesis draws on three main theoretical approaches, each contributing in distinct ways to the overall analytical framework. Social semiotic theory offers a broad lens for understanding the relationship between language and meaning-making (Halliday, 1978; Hasan, 2011; Kress, 2010). Legitimation Code Theory

(LCT), with focus on the semantic dimension (Maton, 2014), provides conceptual tools for examining how different forms of historical substantive knowledge can be connected through the use of first-order concepts. Finally, history education theory, particularly perspectives on historical thinking, contributes to understanding how subject-specific language, expressed through first-order concepts, relates to the disciplinary nature of school history (Lee, 2005; Seixas & Morton, 2013; van Drie & van Boxtel, 2008).

Method

The thesis comprises three sub-studies that collectively aim to deepen the understanding of how historical substantive knowledge is conveyed in lower secondary history classrooms. The research is guided by an ethnographic approach (Hammersley & Atkinson, 2007) and builds on qualitative fieldwork (Bryman, 2011), primarily through participant classroom observations (Fangen, 2005).

Data collection took place during the 2021/2022 academic year and includes 46 classroom observations, 30 video-recorded lessons, and 45 brief pre-lesson conversations with teachers. Supplementary materials such as lesson plans, teaching resources, and student assignments were also gathered. The observations were conducted in three classes across two schools, which were selected based on the assumption that linguistic diversity among students may influence how teachers address language-related aspects in their instruction.

The analytical methods employed are tailored to the overarching aim of investigating how historical substantive knowledge is shaped and shared in classroom practice. Each sub-study applies a distinct yet complementary analytical lens, contributing to a nuanced understanding of how linguistic and content-related dimensions interact in the teaching of history.

Sub-study 1: Descriptive and Social Semiotic Analysis

The first sub-study investigates how history teachers structure their lessons and what semiotic resources they draw on to communicate historical substantive knowledge. The analysis is based on observation protocols and field notes collected during classroom visits. Based in a social semiotic perspective (Kress & van Leeuwen, 2001; Christie, 1998), the study focuses on how various modes of expression, such as speech, writing, images, and gestures, interact in the teaching process.

The analytical model is inspired by Christie's (1998) concept of the *curriculum macrogenre*, which conceptualizes teaching as structured around three overarching genres: Curriculum Initiation, Curriculum Collaboration, and Curriculum Closure. These genres are further broken down into lesson steps, enabling a systematic mapping of how teaching unfolds over time. Through inductive analysis, eight recurring lesson steps were identified, ranging from introduction to conclusion. A subsequent deductive analysis examined the semiotic resources used in each step, with the aim of highlighting how these resources shape the conditions for students' knowledge development (Christie, 1998; Martin, 1995).

Sub-studies 2 and 3: Legitimation Code Theory and Semantic Analysis

Sub-studies 2 and 3 draw on video documentation of teacher-led whole-class interactions and investigate how first-order concepts are employed in teaching, and what kinds of knowledge-building opportunities related to substantive knowledge arise through these interactions.

The theoretical and analytical framework is grounded in Legitimation Code Theory (LCT) (Maton, 2013, 2014, 2020), with a particular focus on the concept of semantic gravity. This concept refers to: "the degree to which meaning relates to its context" (Maton, 2014, p. 15). Semantic gravity can be stronger (more context-dependent) or weaker (more abstract and general).

A central analytical tool is the concept of *semantic waves* (Maton, 2014), which illustrate how teaching moves between stronger and weaker semantic gravity. When first-order concepts are unpacked, that is, made more concrete and closely tied to specific historical contexts, or repacked, made more abstract and generalized, a shift between specific and abstract meanings occurs. A semantic wave is formed when a concept is used across both context-specific and decontextualized settings. According to LCT (Maton, 2009, 2014), such movement supports cumulative knowledge-building, enabling students to progressively build on prior understanding through the connection of abstract ideas with concrete examples grounded in specific historical contexts.

To operationalize the analysis, a Translation Device (TD) was developed (Maton & Chen, 2016), defining five levels of semantic gravity: SG+++, SG++, SG+, SG-, and SG--. These levels represent a continuum from stronger to weaker context-dependence in the use of first-order concepts. For example, SG+++ indicates that a concept is strongly grounded in a specific historical

context, while SG— reflects a highly abstract use of a concept, with minimal or no reference to a particular context.

The coding of the transcribed material was conducted in two stages. In the first stage, the coding process informed the development of the TD. In the second stage, the finalized TD was applied to the full dataset. Units of analysis were defined as sequences in which one or more first-order concepts were used with consistent semantic gravity. A new unit was marked whenever a shift in semantic gravity occurred, allowing the analysis to trace semantic movements throughout the classroom interaction.

Results

This section provides a summary of the findings from the three sub-studies, with the full analyses presented in Chapters 6 through 8.

Multimodal Teaching and Semiotic Resources

Findings from sub-study 1 show clear differences in how three different teachers organize their teaching to communicate historical substantive knowledge, particularly in their use of semiotic resources and opportunities for dialogue. Despite these variations, spoken language dominates all three teachers' instructions. The findings also show that teacher-led presentations and whole-class teaching are central for introducing, summarizing, and reviewing substantive knowledge.

A wide range of semiotic resources, such as speech, text, images, films, and digital presentations, is used in a multimodal manner, reflecting what Gibbons (2003) and Hammond & Gibbons (2005) refer to as “message abundance.” However, this multimodality is unevenly distributed across instructional phases. During students' individual work, primarily text-based resources are used, even though the teaching materials themselves are often multimodal. Students typically work with digital or printed texts and produce written responses, while tasks involving visual resources such as maps or illustrations are notably rare.

This discrepancy between the resources offered and those used limits students' opportunities to interpret substantive knowledge through multiple modalities. As a result, the text-oriented nature of history as a subject is reinforced (Coffin, 2006; Staf, 2019).

Overall, the results from sub-study 1 show that teacher-led instruction and whole-class teaching are central arenas for communicating substantive knowledge.

These findings guided the continued analysis in the thesis, focusing on how first-order concepts are used in teacher-led oral whole-class interaction and how this can support students' development of substantive knowledge.

Functions of First-Order Concepts

Findings from sub-study 2 show that first-order concepts not only convey substantive knowledge but also function as tools for creating connections between different historical contexts, as well as between context-bound meanings and generic definitions of concepts. When their anchoring shifts, first-order concepts serve different functions depending on how they are used and what kinds of connections are made between the concept and the historical context. At a meta-level, they are used to support lexical understanding or to provide generic definitions. When concepts are used across multiple contexts, for example, when "king" is discussed in relation to both the French Revolution and contemporary Sweden, a process of conceptual recontextualization occurs, whereby the concept acquires new meaning depending on the context in which it is used. When concepts are employed in explicit historical contexts, they often appear in clusters, where several concepts interact to construct meaning.

Three Types of First-Order Concepts

The study also identifies three types of first-order concepts, each serving distinct functions depending on how they are used:

- Organizing first-order concepts – Label and structure historical contexts (e.g., "French Revolution," "estate society").
- Context-Bearing first-order concepts – Define specific historical settings (e.g., "pharaoh," "Spinning Jenny," "National Convention").
- Universal first-order concepts – Can be used generically but acquire different meanings depending on the context (e.g., "colony," "queen").

These three types are not hierarchical but operate in concert to support the construction of substantive knowledge. By engaging with and applying different types of first-order concepts across varied contexts, students are afforded opportunities to develop a more coherent and nuanced understanding of substantive knowledge.

Knowledge-building in Whole-Class Interaction

Sub-study 3 investigates the knowledge-building that emerges in whole-class interactions between teachers and students through use of first-order concepts. The analysis shows that when universal concepts such as “democracy” and “revolution” are used repeatedly at a meta-level and across different historical contexts, they function as bridges between historical periods and settings. This use of first-order concepts fosters deeper conceptual understanding and enables students to integrate new knowledge with prior experiences, hallmarks of cumulative knowledge-building (Maton, 2009, 2014).

Another key finding concerns conceptual recontextualization, where concepts are used comparatively across different historical contexts. These instances not only reveal how the meaning of a concept shifts depending on its historical setting but also illuminate relationships between contexts and point to potential causal connections.

Furthermore, the study shows that concepts are frequently used in clusters to retell substantive knowledge, forming conceptual networks that support students in identifying connections and understanding historical developments at a more abstract level.

In summary, Sub-study 3 demonstrates that the potential of first-order concepts to contribute to substantive knowledge largely depends on how they are used in interaction. Different types of concepts, and the distinct functions they serve, complement one another in the process of knowledge-building.

Conclusion

This thesis has examined how substantive knowledge is communicated and made accessible in lower secondary history classrooms, with a particular focus on the use of subject-specific language through first-order concepts. Drawing on Legitimation Code Theory (LCT) and a semantic perspective (Maton, 2014), the study demonstrates that teacher-led whole-class instruction plays a central role in structuring and clarifying substantive knowledge, especially through the use of different multimodal resources, primary oral interaction (Gibbons, 2003; Gibbons & Hammond, 2005).

A key finding is the role of temporal bridges, conceptual links that connect different historical contexts and time periods. When first-order concepts are used across multiple contexts and functions, they enable students to recognize historical

patterns, understand change over time, and relate past events to the present. This process of conceptual recontextualization supports historical thinking and aligns with curriculum goals that emphasize continuity, change, and causality (Seixas & Morton, 2013; Lgr22). Temporal bridges thus serve as powerful meaning-making tools that integrate substantive knowledge with the analytical processes characteristic of historical thinking (Estenberg, 2016).

Furthermore, the study highlights the need for a pedagogical metalanguage that enables teachers to make the use of first-order concepts explicit. While teachers demonstrate subject-specific linguistic competence, this knowledge is not consistently articulated in ways that support students' metalinguistic awareness. Developing such a metalanguage, what Matruglio et al. (2013) refer to as "the language of pedagogy", can serve as a powerful didactic tool, particularly in linguistically diverse classrooms (Schlepppegrell, 2004).

Previous research emphasizes that history teachers' understanding of subject-specific language is essential for linguistically inclusive teaching (Monte-Sano, 2010; Monte-Sano et al., 2016; Shanahan m.fl., 2016; van Drie et al., 2018; van Driel et al., 2023). This includes not only familiarity with disciplinary genres but also the ability to model and make visible how first-order concepts function in meaning-making. The thesis shows that although teachers use first-order concepts with subject-specific competence, they often lack a pedagogical metalanguage that clarifies how these concepts contribute to knowledge-building.

Such a metalanguage can bridge the analytical and content dimensions of the subject (Estenberg, 2016), thereby supporting students' cumulative knowledge-building (Maton, 2009). By explicitly addressing first-order concepts in whole-class interaction, for example, by demonstrating how generic concepts acquire context-specific meanings, teachers can foster students' metalinguistic awareness. To do so, teachers themselves must have access to a metalanguage that enables them to analyse and articulate the function of concepts in teaching.

A pedagogical metalanguage allows teachers to name and explain how first-order concepts function as building blocks of substantive knowledge. Through its conscious and strategic use in classroom interaction; teachers can support students' access to the specialized language required to understand and express historical knowledge. In this way, first-order concepts also provide access to the vertical discourse through which specialized knowledge is transmitted (Bernstein, 1996, 2000; Hasan, 2011).

Ultimately, teachers are the most important resource in education. Through their metalinguistic awareness of subject language, they can create the conditions

for students to acquire this language and thereby gain the ability to use their knowledge as a tool for meaning-making. Possessing this ability is a linguistic passport to the vertical discourse, and a matter of equity, the very principle on which the Swedish school system is founded.

Referenser

- Alvén, F. (2021). Opening or closing Pandora's box? – Third-order concepts in history education for powerful knowledge. *El Futuro Del Pasado*, 12(12), 245–263. <https://doi.org/10.14516/fdp.2021.012.001>.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (Tredje upplagan). Studentlitteratur.
- Andersson Varga, P. (2014). *Skrivundervisning i gymnasieskolan: svenskämnets roll i den sociala reproduktionen*. Acta universitatis Gothoburgensis.
- Baker, W. D., Green, J. L. & Skukauskaite, A. (2008) "Video-enabled ethnographic research: A microethnographic perspective". In Walford, G., & Delamont, S. (2008). *How to do educational ethnography*. the Tufnell Press.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language* (2. nd ed.).
- Bernstein, B. (1973). *Class, codes and control: Vol. 1. Theoretical studies towards a sociology of language*. St Albans: Paladin. <https://archive.org/details/classcodescontro0000unse>
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse. Class, codes and control* Vol. 4 Routledge.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Taylor & Francis.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157–173. <https://doi.org/10.1080/01425699995380>
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique* (Rev. ed). Rowman & Littlefield Publishers.
- Bezemer, J., & Kress, G. (2008). Writing in Multimodal Texts: A Social Semiotic Account of Designs for Learning. *Written Communication*, 25(2), s. 166–195. <https://doi.org/10.1177/0741088307313177>
- Björk, O., Nolgård, O., & Nygren, T. (2020). Barn skriver historia: En studie av fjärdeklassares skrivande i historieämnet. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, (2020: 2), 73-106. <http://www.kau.se/nordidactica>
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. Routledge.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bruner, J. S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair, R. J. Jarvella, & W. J. M. Levelt (Eds.), *The child's conception of language* (pp. 241–256). Springer.
- Bryman, A. (2011). *Sambällsvetenskapliga metoder* (B. Nilsson, Övers.) (2., [rev.] uppl.). Liber. (Originalverk publicerat 2008)
- Coffin, C. (2006). *Historical discourse: The language of time, cause and evaluation* (Continuum discourse series).

- Christie, F. (1998). Science and apprenticeship: The pedagogic discourse. I F. Christie & J. R. Martin (Red.), *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school* (s. 184–204). Cassell.
- Claravall, E., Claravall, E., Isidro, E., & Irej, R. (2023). Historical reasoning among middle school students with learning differences: Exploring the use of multiple sources in writing. *Reading and Writing Quarterly*, 40(1), 1–25. <https://doi.org/10.1080/10573569.2023.2232789>
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur och kultur.
- Danielsson, K., Bergh Nestlog, E., Jeppsson, F., & Tang, K.-S. (2023). Analysing Interaction in Science Classrooms: A Comparative Study of two Discourse Analysis Frameworks. *Educare*, (1), 1–32. <https://doi.org/10.24834/educare.2023.1.752>
- Danielsson, K., & Uddling, J. (2022). Elever i ett språkligt heterogent klassrum rör sig mot naturvetenskapliga beskrivningar av ljud. *HumaNetten*, 48, 113–137
- Dalen, M., Kärnekull, B., & Kärnekull, Ethel. (2008). *Interju som metod* (1. uppl. ed.).
- Downey, M. T. & Long, K. A. (2016). *Teaching for Historical Literacy. Building Knowledge in the History Classroom*. Routledge.
- De La Paz, S. (2005). Effects of historical reasoning instruction and writing strategy mastery in culturally and academically diverse middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 137–156. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.137>
- Edling, A. (2006). *Abstraction and authority in textbooks: The textual paths towards specialized language* (Doktorsavhandling, Uppsala universitet). <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:168583/FULLTEXT01.pdf>
- Estenberg, M. (2016). *"Ett snäpp högre". En studie av historielärares hanterande av tankeredskap*. Licentiatavhandling. Karlstads universitet, 2016. s. 144.
- Fang, Z. (2012) Language Correlates of Disciplinary Literacy. *Topics in Language Disorders* 32(1):p 19-34, January/March 2012. | DOI: 10.1097/TLD.0b013e31824501de
- Fang, Z., & Coatoam, S. (2013). Disciplinary Literacy : What You Want to Know About It. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(8), 627–632. <https://doi.org/10.1002/JAAL.190>
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber.
- Fjellman, A.-M., & Hansen, K. Y. (2024). Examining trends in school segregation in compulsory and upper secondary education in Sweden: The showcase of an urban school market. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2419074>
- Gee, J. P. (2015). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (5th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315722511>
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. Basic Books.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: teaching second language learners in the mainstream classroom*. (Vol. 428). Heinemann
- Gibbons, P. (2003). Mediating language learning: Teacher interactions with ESL students in a content-based classroom. *TESOL Quarterly*, 37(2), 247–273. <https://doi.org/10.2307/3588504>

- Godhe, A.-L. (2014). *Creating and assessing multimodal texts: Negotiations at the boundary* (Doctoral dissertation, University of Gothenburg). University of Gothenburg. <https://hdl.handle.net/2077/35488>
- Graff, H.J. Teaching [and] Historical Understanding: Disciplining Historical Imagination with Historical Context. *Interchange* 30, 143–169 (1999). <https://doi.org/10.1023/A:1007669001861/>
- Grossman, P., Loeb, S., Cohen, J., & Wyckoff, J. (2013). Measure for measure: The relationship between measures of instructional practice in middle school English language arts and teachers' value-added scores. *American Journal of Education*, 119(3), 445–470. [https://doi.org/10.1086/669901\[1\]](https://doi.org/10.1086/669901[1])
- Gustafsson, J.-E., Sörlin, S., & Vlachos, J. (2016). *Policyidéer för svensk skola* [policy ideas for Swedish schools]. SNS Förlag
- Hallesson, Y. (2015). *Textsamtal som lässtöttande aktivitet: Fallstudier om textsamtals möjligheter och begränsningar i gymnasieskolans historieundervisning* (PhD dissertation, Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet). Retrieved from <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-115491>
- Hallesson, Y., Nord, A., & Westman, M. (2022). Semantiska vågor i diskursiva elevtexter: En analysmodell. I P. Sundqvist, C. Waldmann, B. Straszer & B. Ljung Egeland (Red.), *Språk i skola, på fritid och i arbetsliv: Aktuella arenor för svensk forskning inom tillämpad språkvetenskap* [Language in school, leisure time, and working life: Current arenas for Swedish research in applied linguistics] (s. 31–54). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. <https://doi.org/10.15626/asla2022.29>
- Halliday, M. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*.
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2020). *Språkinriktad undervisning: En handbok* (3:e uppl.). Studentlitteratur AB.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3rd ed.). Taylor & Francis.
- Hammond, J. (Ed.). (2001). *Scaffolding: Teaching and learning in language and literacy education*. Primary English Teaching Association.
- Hammond, J., & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect*, 20(1), 6–30.
- Hasan, R. (1977). *Text in the Systemic-Functional Model: Current Trends in Text Linguistics*. Walter de Gruyter.
- Hasan, R., & Webster, J. (2011). *Language and education: learning and teaching in society*. Equinox Publishing.
- Henriksson, J. (2022). *Kontextuella förståelser och sociala konstruktioner i förskollärares tal om undervisning i förskolan: Contextual understandings and social constructions in preschool teachers' talk about teaching in preschool* [Licentiatuppsats, Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande]. GUPEA. <https://hdl.handle.net/2077/74418>
- Hipkiss, A. (2014). *Klassrummets semiotiska resurser. En språkdidaktisk studie av skolämnenä hem- och konsumentkunskap, kemi och biologi*. Studier i språk och litteratur från Umeå universitet 23.
- Hipkiss, A. M., & Windsor, S. (2022). Surfing Semantic Waves: Using Semantic Profiling to Focus on Knowledge in Practicum Lessons. *Action in Teacher Education*, 45(1), 68–85. <https://doi.org/10.1080/01626620.2022.2158389>

- Holmberg, P., & Karlsson, A.-M. (2006). *Grammatik med betydelse: en introduktion till funktionell grammatik*. Hallgren & Fallgren.
- Hugo, H. (2023). *Historiska resonemang på mellanstadiet: En designbaserad studie för att utveckla undervisningen* (Licentiate thesis, Jönköping University, School of Education and Communication)
- Husbands, C. (1996). *What is History Teaching? Language, Ideas and Meaning in Learning about the Past*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- Husbands, C., & Pendry, 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).: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203024041>
- Husemann, C. (2023). Investigating subject-specific writing skills and historical reasoning in historical explanations: A study of 7th- and 8th-grade comprehensive school students in North Rhine-Westphalia, Germany. *History Education Research Journal*, 20(1). <https://doi.org/10.14324/HERJ.20.1.06>
- Håkansson, C. (2024). *Språkkunskaper och kunskapspråk: ämneslitteracitet i ämnesprov, undervisning och elevtexter inom svenska som andraspråk och fysik*. Institutionen för svenska, flerspråkighet och språkteknologi, Göteborgs universitet.
- Jacobsson, M., van Bommel, J., Randahl, A-C. & Modig, N. (2023). Semantiska vågor i undervisningen: Likheter och skillnader i skolämnena matematik och samhällskunskap. *Utbildning & Lärande*, 17(2). <https://doi.org/10.58714/ul.v17i2.15853>
- Jarhall, J. (2012). *En komplex historia: Lärares omformning, undervisningsmönster och strategier i historieundervisning på högstadiet* (Licentiate thesis, Karlstads universitet). Karlstad University Press. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-12037>
- Jensen, B.E. (1997). Historiemedvetande – begreppsanalys, samhällsteori, didaktik, I C. Karlgård & K-G. Karlsson (red) *Historiedidaktik*, Studentlitteratur, s 49–81.
- Kouns, M., & Malmö högskola. Fakulteten för lärande och samhälle. (2014). *Beskriv med ord: fysiklärare utvecklar språkinriktad undervisning på gymnasiet*. Malmö Högskola.
- Kress, G. R. *Multimodal Teaching and Learning: The Rhetorics of the Science Classroom*. 2001. Print. Advances in Applied Linguistics.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203970034>
- Kress, G. (2009) What is a mode? I Jewitt, C. (ed): *The Routledge handbook of multimodal analysis*. Routledge.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Arnold.
- Kristensson Uggla, B. (2012). *Gränspassager: Bildning i tolkningens tid*. Santérus Förlag.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice & using software*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446288719>
- Kvale, S., Brinkmann, S., & Torhell, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (Tredje [reviderade] upplagan ed.).
- Kylén, J.-A. (2004). *Att få svar: intervju, enkät, observation* (1. uppl.). Bonnier utbildning.
- Larsson, S. (2005). Om kvaliteten i kvalitativa studier. *Nordic Studies in Education*, (01), 16–35.

- Lee, P. (2005). Putting principles into practice. In Bransford & Donovan (Ed). *How students learn. History in the classroom*. National Research Council.
- Lee, P. (2017). History education and historical literacy. In I. Davies (Ed.), *Debates in history teaching* (2nd ed., pp. 40–53). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315642864-6>
- Lee, P. J., & Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students ages 7–14. In P. N. Stearns, P. Seixas, & S. S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives* (pp. 199–222). NY: New York University Press.
- Lee, P., & Shemilt, D. (2003). A scaffold, not a cage: progression and progression models in history. *Teaching History*, 113, 13–23.
- Leijon, M., & Lindstrand, F. (2012). Socialsemiotik och design för lärande. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 17(3–4), 171.
- Lévesque, Stéphane (2008). *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-first Century*. Toronto University Press.
- Lévesque, S. & Clark, P. (2018) “Historical Thinking: Definitions and Educational Applications”. In Metzger, S. A. & MacArthur Harris, L. (Ed) *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. Wiley Blackwell.
- Levstik, L. S., & Thornton, S. J. (2018). Narrative constructions: Cultural frames for history. I S. A. Metzger & L. M. Harris (Red.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (s. 473–501). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch18>
- Liberg, C. (2023). Literacypraktiker i skolans olika ämnen. I A. Billing, J. W. Folkeryd, Å. af Geijerstam, Y. Halleson, A. Nord, O. Nordberg & A. Palmér (Red.), *Ämnesdidaktiska perspektiv på språk och litteratur* (s. 9–35). Uppsala universitet, Institutionen för nordiska språk.
- Lilliestam, A. (2013). *Aktör och struktur i historieundervisning: Om utveckling av elevers historiska resonering* (Göteborg studies in educational sciences, 345).
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Lindh, C., & Malmö universitet Fakulteten för lärande och samhälle. (2019). *I skrivandets spår: Elever skriver i SO* (Malmö studies in educational science, No 88).
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue : talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. John Benjamins Publishing.
- Linell, P. (2006). ”Bara prat?”: om socialkonstruktivismen som vanställande och vanställd. I M. Kylhammar & J. Battail (Red.). *Det vanställda ordet: om den svåra konsten att värna sin integritet* (s. 152–193). Carlsson.
- Macnaught, L., Matruglio, E. & Doran, Y.J. (2023) Using historical evidence: The semantic profiles of Ancient History in senior secondary school. *Historical Encounters*, 10(1): 76-99. DOI: 10.52289/hej10.106
- Martin, J. R. (1995). Text and clause: Fracturing and integrating. In R. Hasan & P. H. Fries (Eds.), *On subject and theme: A discourse functional perspective* (pp. 133–167). John Benjamins.
- Martin, J. R. (1997). Analyzing genre: Functional parameters. In F. Christie, & J. Martin (Eds.), *Genres and institutions* (pp. 3-39). Cassell.
- Martin, J. R. (2013). Embedded literacy: Knowledge as meaning. *Linguistics and Education*, 24(1), 23–37. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2012.11.006>

- Maton, K. (2009). Cumulative and Segmented Learning: Exploring the Role of Curriculum Structures in Knowledge-Building. *British Journal of Sociology of Education*, 30(1), 43–57. <http://www.jstor.org/stable/40375403>
- Maton, K. (2013). Making semantic waves: A key to cumulative knowledge-building. *Linguistics and Education*, 24(1), 8–22.
- Maton, K. (2014) *Knowledge and Knowers: Towards a Realist Sociology of Education*. Routledge.
- Maton, K. "Semantics and Legitimation Code Theory: How context-dependence and complexity shape academic discourse" (2019) In Martin, J.R., Maton, K., & Doran, Y.J. (eds.) *Academic Discourse: Systematic functional linguistics and Legitimation Code Theory*. London, Routledge
- Maton, K. (2020). Semantic waves: Context, complexity and academic discourse. In J. R. Martin, K. Maton, & Y. J. Doran (Eds.), *Assessing academic discourse: Systemic functional linguistics and Legitimation Code Theory* (pp. 61–86). Routledge. [https://doi.org/10.4324/9780429280726\[1\]](https://doi.org/10.4324/9780429280726[1])
- Maton, K. & Chen, R. T-H. LCT in qualitative research. Creating a translation device for student constructivist pedagogy. In Maton, K., Hood, S. & Shay, S. (eds) *Knowledge-building. Educational studies in Legitimation Code Theory* (2016) Abingdon; New York: Routledge
- Maton, K., & Howard, S. K. (2020). Autonomy: the next phase of dialogue between systemic functional linguistics and Legitimation Code Theory. *Journal of World Languages, ahead-of-print*(ahead-of-print), 1–21. <https://doi.org/10.1080/21698252.2020.1720160>.
- Maton, K., & Matrugiolo, E. (2020). Revisiting mode: Context in/dependency in Ancient History classroom discourse. In J. R. Martin, K. Maton, & Y. J. Doran (Red.), *Assessing academic discourse: Systemic functional linguistics and Legitimation Code Theory* (s. 61–86). Routledge. [https://doi.org/10.4324/9780429280726\[1\]](https://doi.org/10.4324/9780429280726[1])
- Matruglio, E., Maton, K., & Martin, J. R. (2013). Time travel: The role of temporality in enabling semantic waves in secondary school teaching. *Linguistics and Education*, 24(1), 38–49. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2012.11.007>
- Meidell Sigsgaard, A-V. (2015) Demokrati og semantiske bølger i andetsprogsundervisningen, *Viden om Literacy*, 18: 12–22.
- Modig, N. (2023) *Hur kan ekonomi göras begriplig? En studie om villkor för kraftfull ekonomiundervisning i samhällskunskap* (Doctoral dissertation) Kralstad: Karlstads universitet.
- Monte-Sano, C. (2010) Disciplinary literacy in history: An exploration of the historical nature of adolescents' writing, *The Journal of the Learning Sciences* 19, no. 4.
- Monte-Sano, C., De La Paz, S., & Felton, M. (2014). Implementing a disciplinary-literacy curriculum for US history: Learning from expert middle school teachers in diverse classrooms. *Journal of Curriculum Studies*, 46(4), 540–575.
- Monte-Sano, C. (2016). Argumentation in History Classrooms: A Key Path to Understanding the Discipline and Preparing Citizens. *Theory Into Practice*, 55(4), 311–319. <http://www.jstor.org/stable/26155865>
- Myhill, D. A., Jones, S. M., Lines, H., & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139–166. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>

- Myhill, D., & Newman, R. (2020). Writing talk: Developing metalinguistic understanding through dialogic teaching. In *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education* (1st ed., pp. 360–372). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429441677-30>
- Myhill, D., Newman, R., & Watson, A. (2020). Going meta: Dialogic talk in the writing classroom. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 43(1), 5–16. <https://doi.org/10.1007/BF03652040>
- Mård, N. (2021). SO-didaktik: historia och samhällskunskap. I: Kroksmark, T. (2021). *Tio forskare om ämnesdidaktik* (Upplaga 1 ed.) s. 219 – 246.
- Nersäter, A. (2022). *Generationsmöters ambivalenser – Kritiska perspektiv på ålder, tid och rum* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. GUPEA. <https://hdl.handle.net/2077/84075>
- Nolgård, O. (2023). *Historisk rättsvisa i högstadiets historieundervisning: Eleverperspektiv på de svenska romernas historia och mänskliga rättigheter* (Doctoral thesis, Uppsala University). Acta Universitatis Upsaliensis. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-498750>
- Nordgren. (2016). How to Do Things With History: Use of History as a Link Between Historical Consciousness and Historical Culture. Theory and Research in *Social Education*, 44(4), 479–504. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1211046>
- Norrby, C. *Samtalsanalys: Så Gör Vi När Vi Pratar Med Varandra*. 3., [rev.] Uppl. ed. 2014. Print.
- Nygård Larsson, P., & Malmö högskola. Lärareutbildningen. (2011). *Biologiämnets texter: Text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass* (Malmö studies in educational sciences, 62).
- Nygård Larsson, P. (2018). “We’re talking about mobility”: Discourse strategies for promoting disciplinary knowledge and language in educational contexts. *Linguistics and Education*, 48, 61–75. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2018.10.001>
- Olofsson, H. (2010). *Fatta historia: En explorativ fallstudie om historieundervisning och historiebruk i en högstadiesklass* (Licentiatuppsats, Karlstads universitet). Karlstad University Studies 2010:29. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:414575/FULLTEXT02>
- Olofsson, H. (2014) Narrativa förkortningar i historieundervisningen i Kvande (red.) *Faglig kunnskap i skole og lærerutdanning*, <https://www.worldcat.org/isbn/9788232104048>
- Olvegård, L., & Göteborgs universitet. Institutionen för svenska språket. (2014). *Herravälde är det bara killar eller? : andraspråksläsare möter lärobokstexter i historia för gymnasieskolan*. Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Oteiza, T. (2020) Historical events and processes in the discourse of disciplinary history and classroom interaction, in Martin, J. R., Maton, K. & Doran, Y. J. (eds) *Accessing Academic Discourse: Systemic functional linguistics and Legitimation Code Theory*, London, Routledge, 177–207.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications
- Pink, S. (2021). *Doing visual ethnography: Images, media and representation in research* (4th ed.). SAGE Publications Ltd.
- Prangsmas, M. E., van Boxtel, C. A. M., & Kanselaar, G. (2008). Developing a 'big picture': Effects of collaborative construction of multimodal representations in history. *Instructional Science*, 36(2), 117–136. <https://doi.org/10.1007/s11251-007-9026-5>[1](<https://psycnet.apa.org/record/2008-05054-002>)

- Prangasma, M. E., van Boxtel, C. A. M., Kanselaar, G., & Kirschner, P. A. (2009). Concrete and abstract visualizations in history learning tasks. *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), 371–387. <https://doi.org/10.1348/000709908X379341>
- Rehman, K. (2025). *Nyanlända gymnasieungdomars inträde i det svenska historieämnets diskurs* (Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet). Linnaeus University Press. <https://doi.org/10.15626/LUD.555.2025>
- Relf, D. (2022). ‘Weaving’ Knowledge: in what ways can substantive knowledge manifest itself in the writing of Year 7 students? *Teaching History*, 186, 36 – 51.
- Rinnemaa, P. (2024). *Reading and learning from civics textbooks: Exploring challenges and opportunities from students’ and teachers’ perspectives* (Doktorsavhandling, Göteborgs universitet). Acta Universitatis Gothoburgensis. <https://hdl.handle.net/2077/>
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Equinox Publishing
- Rubin, M. and Malmö Universitet Fakulteten För Lärande Och Samhälle. *Språkliga Redskap - Språklig Beredskap: En Praktisknära Studie Om Elevers ämnesspråkliga Deltagande I Ljuset Av Inkluderande Undervisning*. (2019). Print. Malmö Studies in Educational Science, 85.
- Rüsen, J. (2004). Historical consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenetic development. I P. Seixas (Eds.), *Theorizing historical consciousness* (s. 63–85). University of Toronto Press.
- Rüsen, J. (2004) Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development, I P. Seixas (eds), *New Directions in Assessing Historical thinking*, Routledge, s. 17-28.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410610317>.
- Schleppegrell, M. J. (2013). The Role of Metalanguage in Supporting Academic Language Development. *Language Learning*, 63(s1), 153–170. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00742.x>
- Schleppegrell, M. J., Greer, S., & Taylor, S. (2008). Literacy in history: Language and meaning [Report]. *Australian Journal of Language and Literacy*, 31(2), 174–187. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF03651796.pdf>
- Scribner, S., & Cole, M. (1978). Unpackaging literacy. *Social Science Information*, 17(1), 19–40. <https://doi.org/10.1177/053901847801700102>
- Seixas, P. (2006). Benchmarks of historical thinking: A framework for assessment in Canada. *Centre for the Study of Historical Consciousness*. https://historicalthinking.ca/sites/default/files/files/docs/Framework_EN.pdf
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). ”The Big Six”: *Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.
- Seixas, P. (2017). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593–605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- Selander, S., & Danielsson, K. (2021). Semiotic modes and representations of knowledge. In K. Danielsson & S. Selander (Eds.), *Multimodal texts in disciplinary education* (pp. 17–23). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-63960-0_3
- Selander, S., & Kress, G. R. (2010). *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. Norstedt.

- SFS 2010:800. (2010). Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
[https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/\[1\]](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/[1])
- Shanahan, C., Heppeler, J., Manderino, M., Bolz, M., Cribb, G., & Goldman, S. R. (2016). Deepening what it means to read (and write) like a historian: Progressions of instruction across a school year in an eleventh grade U.S. history class. *The History Teacher*, 49, 241–270.
- Shanahan, T. (2020). What constitutes a science of reading instruction? *Reading Research Quarterly*, 55(S1), S235–S247. <https://doi.org/10.1002/rrq.349>
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40–59.
<https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1), 7–18. <https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e318244557a>
- Sharpe, T. (2006). ‘Unpacking’ scaffolding: Identifying discourse and multimodal strategies that support learning. *Language and Education*, 20(3), 211–231.
<https://doi.org/10.1080/09500780608668724>
- Shemilt, D. (1987). Adolescent ideas about evidence and methodology in history. In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers* (pp. 39–61): Falmer Press.
- Shemilt, D. (2000). The Caliph’s Coin. The Currency of Narrative Frameworks in History Teaching, in P.N. Stearns, P.Seixas, & S. Wineburg (eds.), *Knowing, Teaching and Learning History*. New York University Press 2000.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford University Press.
- Staf, S. (2011). *Att lära historia i mellanstadiet: Undervisningsresurser och elentexter i ett medeldidstema* (Licentiatuppsats, Stockholms universitet). <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:463567/FULLTEXT02>
- Staf, S. (2019). *Skriva historia: Literacyförväntningar och elentexter i historieämnet på mellan- och högstadiet* (Gothenburg studies in educational sciences, 436).
- Stolare. M. (2014). På tal om historieundervisning: Perspektiv på undervisning i historia på mellanstadiet. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 9. <https://doi.org/10.5617/adno.1101>
- Stolare. M. & Ludvigsson. D. (2022). Kontinuitet och förändring i val och empiri i svensk historiedidaktisk forskning 1960 – 2021. *Historisk Tidskrift*, 142(3), 380–410.
<https://www.historisktidskrift.se/index.php/june20/article/view/526>
- Stolare, M. & Persson, A. (2023) Att använda historiska begrepp i: M. Stolare, & J. Wendell, (red.) *Historiedidaktik i praktiken*. Gleerups, s. 79 – 103.
- Stolare, M. & Wendell, J. (2023) Historieämnet i Lgr 22 i: M. Stolare, & J. Wendell, (red.) *Historiedidaktik i praktiken*. Gleerups, s.15–24.
- Street, B. (2003). What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2).
<https://doi.org/10.52214/cice.v5i2.11369>
- Sturk, E. (2022). *Writing across the curriculum in compulsory school in Sweden* [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. DiVA. <https://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1654138/FULLTEXT01.pdf>

- Stymne, A.-C. (2017). *Hur begriplig är historien? Elevers möjligheter och svårigheter i historieundervisningen i skolan* (Doktorsavhandling, Stockholms universitet).
<https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-143123>
- Sverige. Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: Reviderad 2019* (6 uppl.).
- Sverige. Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022* (Upplägga 1 ed.)
- Thorp, R. (2016). *Uses of history in history education* (Doctoral thesis, Umeå University). Umeå University. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-120212>
- Thorp, R. (2020). How to develop historical consciousness through uses of history – A Swedish perspective. *Historical Encounters: A Journal of Historical Consciousness, Historical Cultures, and History Education*, 7(1), 50–61.
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-410729>
- Thorp, R., & Persson, A. (2020). On historical thinking and the history educational challenge. *Educational Philosophy and Theory*, 52(8), 891–901.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1712550>
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Utbildningsdepartementet. (2024). *Ämneskunskaper och lärarskicklighet – en reformerad lärarutbildning* (SOU 2024:81). Statens offentliga utredningar. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2024/12/sou-202481/>
- Waagaard, V. (2023). *Ämneslitteracy i sambällskunskapsämnet: Ett ämnesspecifikt bidrag till ett språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt* (Doktorsavhandling, Uppsala universitet).
<https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-498246>
- Waldmann, C., Dockrell, J., & Sullivan, K. P. H. (2015). Supporting indigenous bilingual children’s oral language development. ALAA/ALANZ/ALTAANZ 2015: *Learning in a Multilingual World, Adelaide*, November 30-December 2, 2015, 132–132. Retrieved from <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-114453>
- Waldén, R., & Malmö universitet Fakulteten för lärande och samhälle. (2019). *Genom genrens lins: Pedagogisk kommunikation i tidigare skolår* (Malmö Studies in Educational Sciences, No 84).
- Walden, R. (2020). “It was that Trolle thing” Negotiating history in Grade 6: A matter of teachers’ text choice. *Linguistics and Education*, 60, 100884.
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100884>
- Waldén, R. (2022). Students navigating shifting literacy expectations in grade 6 history teaching: a qualitative text-based study. *Cogent Education*, 9(1).
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2148671>
- Waldén, R., & Lindh, C. (2021). Skrivpraktiker i historicämnet: Strukturerat textarbete i undervisning om Vasatiden. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 11(1), 54–79. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/22090>
- Waldén, R., & Nygård Larsson, P. (2021) “Can You Take a Wild Guess?” Using Images and Expanding Knowledge through interaction in the teaching and learning of history. *Linguistics and Education*. 65. Retrieved from <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-498246>

- van Boxtel, C., & van Drie, J. (2013). Historical reasoning in the classroom: What does it look like and how can we enhance it? *Teaching History*, (150), 44–52
- van Drie, J., van Boxtel, C., & van der Linden, J. L. (2006). Historical reasoning in a computer-supported collaborative learning environment. I A. M. O'Donnell, C. E. Hmelo-Silver, & G. Erkens (Red.), *Collaborative learning, reasoning, and technology* (s. 265–296). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>
- van Drie, J., Janssen, T., & Groenendijk, T. (2018). Effects of writing instruction on adolescents' knowledge of writing and text quality in history. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18(2), 1–28. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.03.081>(<https://11research.org/article/view/138>)
- van Driel, J., van Drie, J., & van Boxtel, C. (2022). Writing about historical significance: The effects of a reading-to-write instruction. *International Journal of Educational Research*, 112, 101924. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101924>
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*: Routledge.
- VanSledright, B. (2011). *The challenge of rethinking history education: on practices, theories, and policy*. 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). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Veijola, A. & Rantala, J. (2018) Assessing Finish and Californian high school students' historical literacy through a document-based task. *Nordactica – journal of humanities and social science education* 1, 1-22.
- Vetenskapsrådet (2024). *God forskningsved. Stockholm*. Vetenskapsrådet.
- Wineburg, S. 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. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.73>
- Wineburg, S. (2000). Making historical sense. In P. N. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives* (pp. 306–325). New York University Press
- Virta, A. (2007). Historical literacy: Thinking, reading and understanding history. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, 14(4), 11–26
- Wissinger, D. R., & De La Paz, S. (2016). Effects of Critical Discussions on Middle School Students' Written Historical Arguments. *Journal of Educational Psychology*, 108(1), 43–59. <https://doi.org/10.1037/edu0000043>
- Wissinger, D. R., De La Paz, S., & Jackson, C. (2021). The effects of historical reading and writing strategy instruction with fourth- through sixth-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 113(1), 49–67. <https://doi.org/10.1037/edu0000463>

Bilagor

Bilaga 1. Observationsprotokoll

Datum för observation	
Skola och klass	
Klasstorlek, sammansättning sv+sva tjejer/killar	
Lärare:	
Hur är klassrummet möblerat och hur är eleverna placerade i relation till det? (foto)	
Typ av klassrum (ämnesrelaterat eller hemklassrum):	
Anknyter klassrummet till historieundervisning genom det som finns på väggar, i bokhyllor och skåp?	
<u>Lektionsspecifik</u> a) aktivering av meningsskapande resurser som finns i klassrummet, ex kartor, smatboard. b) tillfällig resurs, ex artefakt/rekvisita c) möblering och placering I vilket syfte?	
Förekommer basläromedel, i så fall vilket/vilka?	

Lektionsaktivitet	Vad?/innehåll	Kommunikation: kateder – alla (k – eee), lärare – elev/-er (l – e/eee), elev/-er – lärare (e/eee – l), elev – elev (ee) elever grupp (eee)
1.Introduktion		
2.Administration		
3.Genomgång i helklass		
4.Gruppuppgift		
5.Enskild uppgift		
6.Redovisning		
7.Uppföljning av uppgift, helklass		
8.Sammanfattning av lektion, helklass		

Bilaga 2. Information och samtyckesformulär till lärare

Jag heter Jessica Rahm och är doktorand i ämnesdidaktik vid Institutionen för didaktik och pedagogisk profession, Göteborgs Universitet. Innan jag påbörjade min forskarutbildning har jag i över tjugo år arbetat som lärare i svenska, svenska som andraspråk och SO på högstadiet och det är utifrån mina egna erfarenheter som lärare som avhandlingsarbetet och övergripande syfte har formulerats. Vi vet att goda språkkunskaper är viktiga för att lyckas med skolarbetet och i den här studien är syftet att undersöka hur olika lektionsaktiviteter kan stötta utvecklingen av elevernas språk och ämneskunskaper i historia.

Jag planerar att följa historielektioner på din skola under höstterminen 2021 och vårterminen 2022. Lektionerna kommer att observeras och videofilmas vid flera tillfällen för att dokumentera hur lärare och elever deltar och kommunicerar. På så sätt kan vi få kunskap om hur undervisningsstrategier parallellt stöttar elevers språk- och kunskapsutveckling.

Jag kommer att placera videokameran i ett hörn i klassrummets bakre del och du kommer att bära en liten mikrofon för att ljudupptagningen ska bli så bra som möjligt. Dessutom skulle jag vilja intervjua dig.

Medverkan i projektet är frivilligt

Deltagandet i projektet är frivilligt och bygger på att du som lärare samtycker till att delta i studien, se bifogat samtyckesformulär. Du kan när som helst avbryta medverkan i studien och då kommer inga ytterligare uppgifter att samlas in. Avbruten medverkan leder inte till någon form av negativa konsekvenser.

Hur får jag information om resultatet av studien?

Som medverkande lärare kommer du fortlöpande att få tillgång till resultat. Resultaten från studien kommer att publiceras i en avhandling och kan även komma att publiceras i internationella och nationella forskningstidskrifter för lärare, samt användas i undervisningssyfte.

Information om datasäkerheten i forskningsprojektet

Vi följer forskningsetiska principer och dataskyddsförordningens anvisningar eftersom studien omfattar videodokumentation som innebär personuppgifter. Behandlingen av personuppgifter är nödvändig för att utföra forskning av statliga universitet och ses som allmänt intresse (GDPR, Art 6, p.1e) Alla uppgifter och data förvaras kodade på en server hos huvudmannen Göteborgs Universitet och behandlas så att inga obehöriga kan ta del av dem. Data får bara användas på det sätt som du har gett samtycke till. Du kan när som helt begära att få ta del av dina uppgifter. Om du är missnöjd med hur dina personuppgifter behandlas har du rätt att ge in klagomål till Integritetsskyddsmyndigheten, som är tillsynsmyndighet. Rätten till radering och till begränsning av behandling av personuppgifter gäller dock inte när uppgifterna är nödvändiga för den aktuella forskningen.

De videofilmer som spelas in kommer att kunna ses endast av behöriga personer. När de inte används i analysarbetet kommer de att förvaras inlåsta. I det skriftliga material som produceras kommer personnamn och skolor att ersättas med pseudonymer. Utomstående kommer inte att kunna knyta dessa texter till din identitet. Data arkiveras i minst 10 år i enlighet med Arkivlagstiftningen. Efter avslutat avhandlingsprojekt kommer kodnyckeln att förstöras.

En mer utförlig beskrivning finns på Vetenskapsrådets hemsida där även dataskyddsförordningen (GDPR) behandlas <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>.

Ansvariga för studien


Göteborgs Universitet är forskningshuvudman och huvudansvarig forskare för doktorandprojektet är professor Sylvania Sofkova Hashemi, Göteborgs Universitet, tel. 031-786 31 28, e-post: sylvana.sofkova.hashemi@gu.se

Dataskyddsansvarig vid Göteborgs Universitet är Johanna Wallin. Dataskyddsansvarig svarar på frågor om är relaterade till dataskyddslagen och frågor om personlig integritet. Dataskyddsombud Johanna Wallin, Göteborgs Universitet, tel: 0766-18 32 32, e-post: dataskydd@gu.se

I det här dokumentet har du fått information om projektet och om vad det innebär att delta. Om du har ytterligare frågor angående projektet svarar vi gärna på dem. Jag ber dig fylla i blanketten om samtycke på nästa sida.

Kontakta gärna mig via e-mail för mer information kring avhandlingsprojektet och din medverkan.

Bästa hälsningar

Jessica Rahm, doktorand
Institutionen för didaktik och pedagogisk profession
Göteborgs Universitet

jessica.rahm@gu.se

Samtyckesformulär

Samtycke till att delta i studien *Bygga språk, bygga kunskap. Språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt i historieundervisning på högstadiet*:

- Jag har tagit del av informationen och syftet med studien.
- Jag har fått tillfälle att få mina frågor angående studien besvarade och vet vem jag ska vända mig till med frågor.
- Jag är medveten om att deltagandet är frivilligt och att jag när som helst under studiens gång kan avbryta deltagandet utan att det leder till någon form av negativa konsekvenser.
- Jag är medveten om att alla personuppgifter skyddas och att individer inte ska kunna identifieras.
- Jag är medveten om att forskningsresultat kommer att presenteras på vetenskapliga konferenser och i tidskrifter, samt kan användas i undervisningssyfte.

Samtycker du utifrån den ovan beskrivna metoden för datainsamling delta i avhandlingsprojektet?

Ja, jag har tagit del av informationen och deltar i studien.

Namn: _____

Signatur: _____

Plats och Datum: _____

Bilaga 3. Information och samtyckesformulär till elever och vårdnadshavare

Jag heter Jessica Rahm och är doktorand i ämnesdidaktik vid Institutionen för didaktik och pedagogisk profession, Göteborgs Universitet. Innan jag påbörjade min forskarutbildning har jag i över tjugo år arbetat som lärare i svenska, svenska som andraspråk och SO på högstadiet och det är mina egna erfarenheter som lärare som har gjort mig intresserad av att studera undervisning och hur språk och kunskap i historieämnet kan utvecklas. Vi vet att goda språkkunskaper är viktiga för att lyckas med skolarbetet och i den här studien är syftet att undersöka hur olika lektionsaktiviteter kan stötta utvecklingen av elevernas språk och ämneskunskaper i historia.

Jag kommer att följa NN:s lektioner i historia under höstterminen 2021. Lektionerna kommer att videofilmas vid flera tillfällen för att dokumentera hur lärare och elever deltar och kommunicerar. På så sätt kan vi få kunskap om hur undervisningsstrategier parallellt stöttar elevers språk- och kunskapsutveckling.

Medverkan i projektet är frivillig

Deltagandet i projektet är frivilligt och bygger på att vårdnadshavare och elev samtycker till att eleven deltar, se bifogat samtyckesformulär. Ditt barn kan när som helst avbryta medverkan i studien och då kommer inga ytterligare uppgifter att samlas in. Avbruten medverkan leder inte till någon form av negativa konsekvenser.

Hur får jag information om resultatet av studien?

Medverkande elever och lärare kommer fortlöpande få tillgång till resultat i de delar av analysarbetet de deltar i. Resultaten från studien kommer även att publiceras i kommande avhandling och kan även komma att publiceras i internationella forskningstidskrifter samt i nationella tidskrifter för lärare, samt användas i undervisningssyfte.

Information om datasäkerheten i forskningsprojektet

Vi följer forskningsetiska principer och dataskyddsförordningens anvisningar eftersom studien omfattar videodokumentation som innebär personuppgifter. Behandlingen av personuppgifter är nödvändig för att utföra för forskning av statliga universitet och ses som allmänt intresse (GDPR, Art 6, p.1e) Alla uppgifter och data förvaras kodade på en server hos huvudmannen Göteborgs Universitet och behandlas så att inga obehöriga kan ta del av dem. Data får bara användas på det sätt som du har gett samtycke till. Du kan när som helt begära att få ta del av ditt barns uppgifter. Om du är missnöjd med hur ditt barns personuppgifter behandlas har du rätt att ge in klagomål till Integritetsskyddsmyndigheten, som är tillsynsmyndighet. Rätten till radering och till begränsning av behandling av personuppgifter gäller dock inte när uppgifterna är nödvändiga för den aktuella forskningen.

De videofilmer som spelas in kommer att kunna ses endast av behöriga personer. När de inte används i analysarbetet kommer de att förvaras inlåsta. I det skriftliga material som produceras kommer personnamn och skolor att ersättas med pseudonymer. Utomstående kommer inte att kunna knyta dessa texter till ditt barns identitet. Data arkiveras i minst 10 år i enlighet med Arkivlagstiftningen.

En mer utförlig beskrivning finns på Vetenskapsrådets hemsida där även dataskyddsförordningen (GDPR) behandlas <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>.

Ansvariga för studien

Göteborgs Universitet är forskningshuvudman och huvudansvarig forskare för doktorandprojektet är professor Sylvana Sofkova Hashemi, Göteborgs Universitet, tel. 031-786 31 28, e-post: sylvana.sofkova.hashemi@gu.se

Dataskyddsansvarig vid Göteborgs Universitet är Kristina Ullgren. Dataskyddsansvarig svarar på frågor om är relaterade till dataskyddslagen och frågor om personlig integritet. Dataskyddsombud Johanna Wallin, Göteborgs Universitet, tel: 0766-18 32 32, e-post: dataskydd@gu.se

Om ni väljer att delta i studien ber vi er fylla i blanketten om samtycke på nästa sida.

Välkommen om du/ni har ytterligare frågor angående studien.

Tack för hjälpen!

Jessica Rahm, doktorand
Institutionen för didaktik och pedagogisk profession
Göteborgs Universitet
jessica.rahm@gu.se

Samtyckesformulär

Nedan tar elev och vårdnadshavare ställning till frågan om deltagande i studien *Bygga språk, bygga kunskap. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i historieundervisning på högstadiet*.

- * Vi har tagit del av informationen och syftet med studie.
- * Vi har fått tillfälle att få våra frågor angående studien besvarade och vi vet vem vi ska vända oss till med frågor.
- * Vi är medvetna om att deltagandet är frivilligt och bygger på att vårdnadshavare och elev samtycker till att eleven deltar. Eleven kan när som helst under studiens gång avbryta deltagandet utan att det leder till någon form av negativa konsekvenser.
- * Vi är medvetna om att alla personuppgifter skyddas och att individer inte kan identifieras.
- * Vi är medvetna om att forskningsresultatet kommer att presenteras på vetenskapliga konferenser och i tidskrifter, samt kan användas i undervisningssyfte.

Samtycker du utifrån den ovan beskrivna metoden för datainsamling till att delta i avhandlingsprojektet?

JA, vi samtycker till att vårt barn deltar i studien, samt ger vårt medgivande till Göteborgs Universitet att lagra och bearbeta den information som insamlats under studien.

Plats och datum: _____

Elevens namn: _____ Årskurs: _____ Skola: _____

Vårdnadshavare 1, namnteckning

namnförtydligande

Vårdnadshavare 2, namnteckning

namnförtydligande

Bilaga 4 Information till rektorer

Jag heter Jessica Rahm och är doktorand i ämnesdidaktik vid Institutionen för didaktik och pedagogisk profession, Göteborgs Universitet. Innan jag påbörjade min forskarutbildning har jag i över tjugo år arbetat som lärare i svenska, svenska som andraspråk och so på högstadiet och det är utifrån mina egna erfarenheter som lärare som avhandlingsarbetet och övergripande syfte har formulerats:

Doktorandprojektet är en ämnesdidaktisk studie som undersöker vad språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, i syfte att stötta elever till skolframgång, kan innebära i historieundervisning på högstadiet. Studien tar sin utgångspunkt i forskning som visar att goda språkkunskaper är den enskilt viktigaste faktorn för tillängna sig och kommunicera kunskap (t. ex. Cummins, 2000). Utifrån intervjuer med historielärare och klassrumsobservationer undersöker studien hur lärare använder meningsskapande resurser som stöttning i lektionsaktiviteter med avsikt att utveckla elevernas ämnesspråk och generella skolspråk, parallellt med utvecklandet av ämneskunskaper. Inga obehöriga kommer att behandla de insamlade data som studien genererar.

Att få ta del av historielärarnas erfarenheter, reflektioner och professionella strategier är mycket värdefullt för mitt avhandlingsprojekt. För den eller de lärare som ingår i studien innebär möjligheten till metareflektion och kunskapsfördjupning kring ämneslitteracitet (disciplinary literacy) kompetensutveckling. Som skola får ni möjlighet att ta del av pågående forskning inom det utbildningsvetenskapliga området.

Göteborgs Universitet är forskningshuvudman för doktorandprojektet och Sylvana Sofkova Hashemi är huvudansvarig forskare.

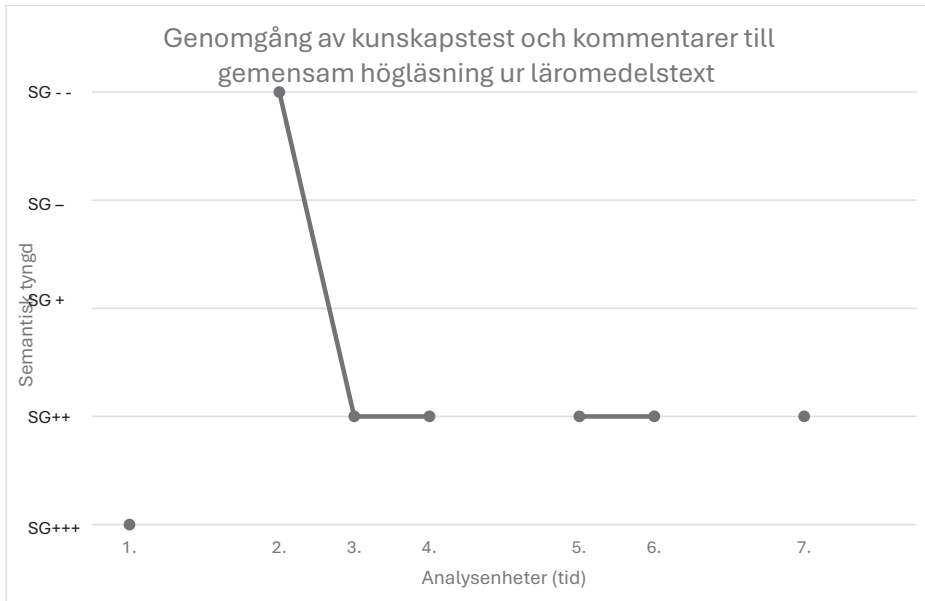
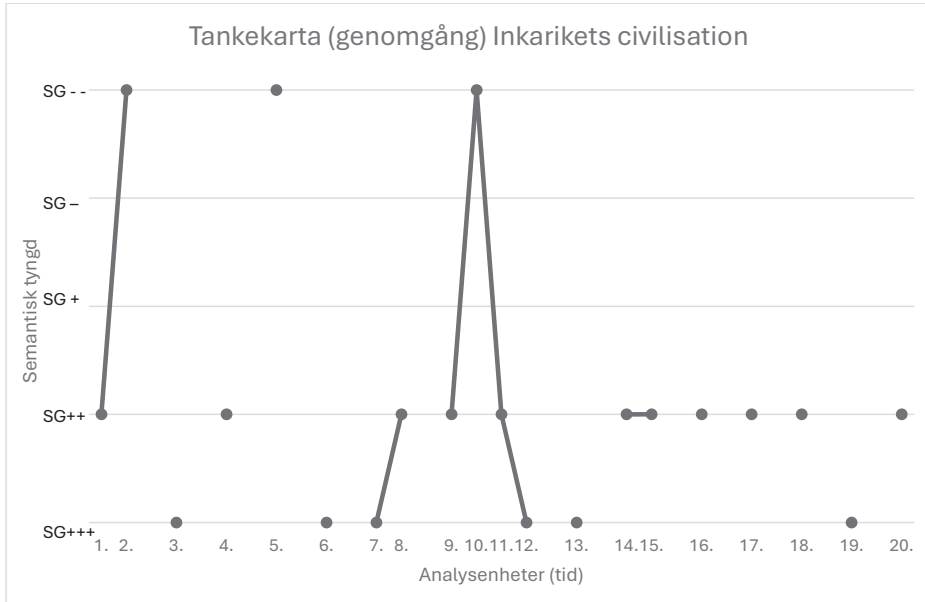
Bästa hälsningar

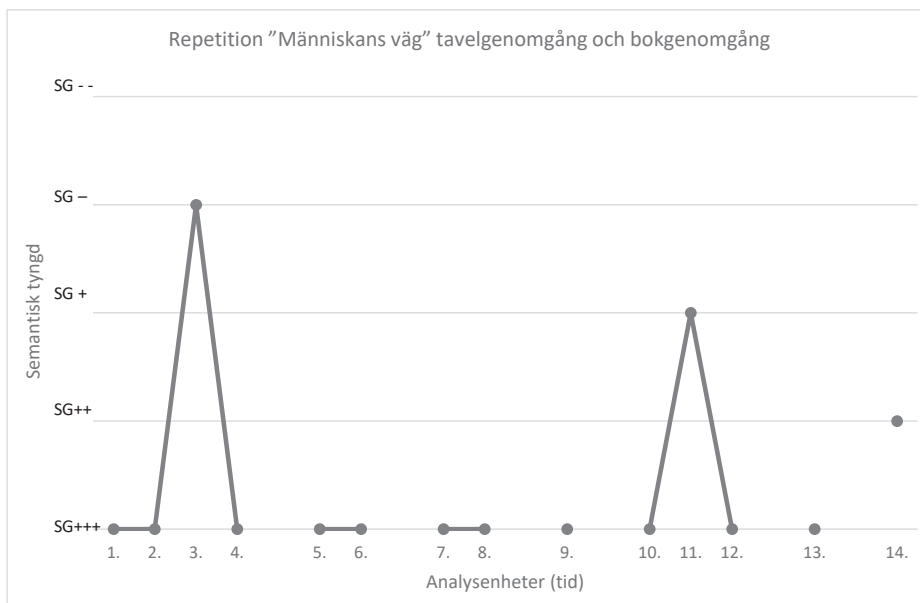
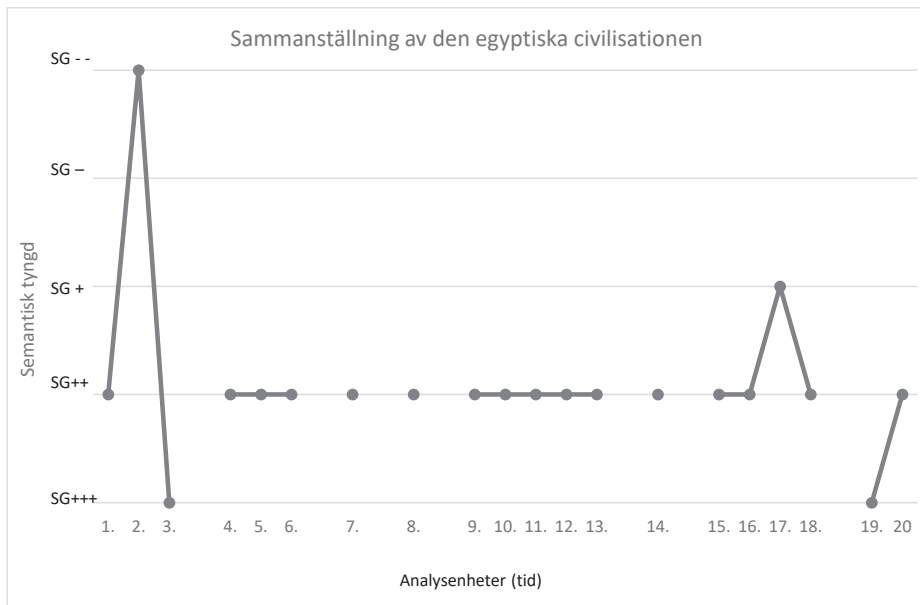
Jessica Rahm, doktorand
Institutionen för didaktik och pedagogisk profession
Göteborgs Universitet

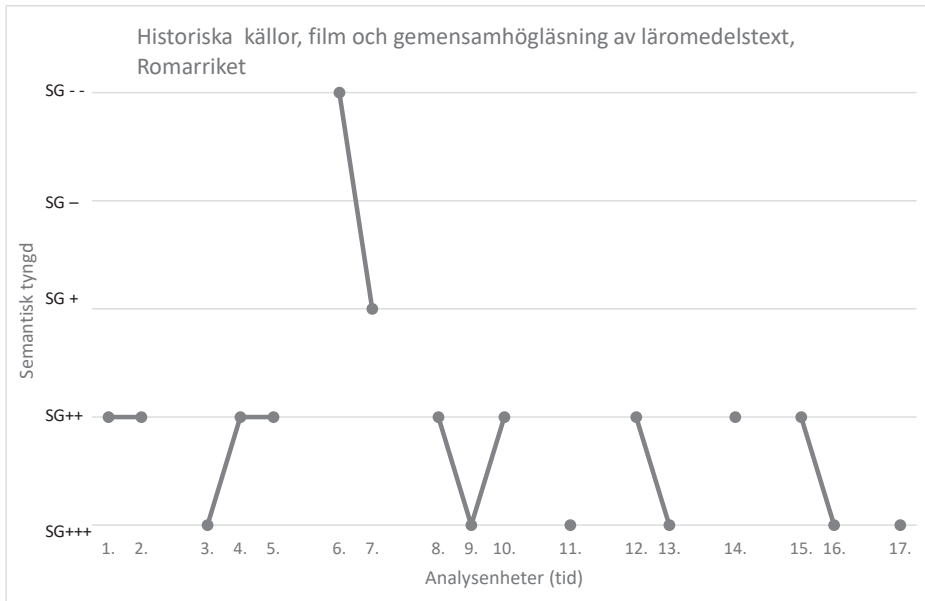
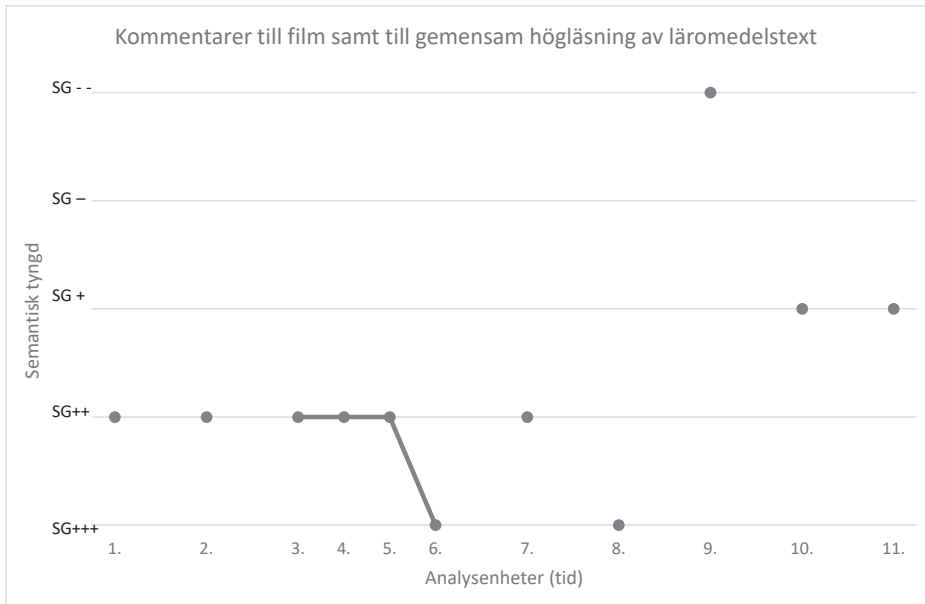
Bilaga 6.

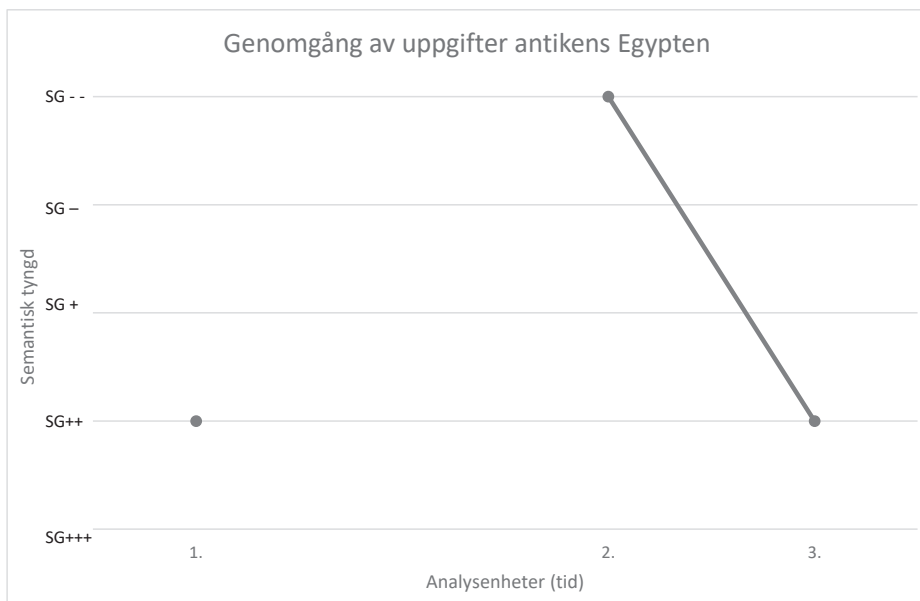
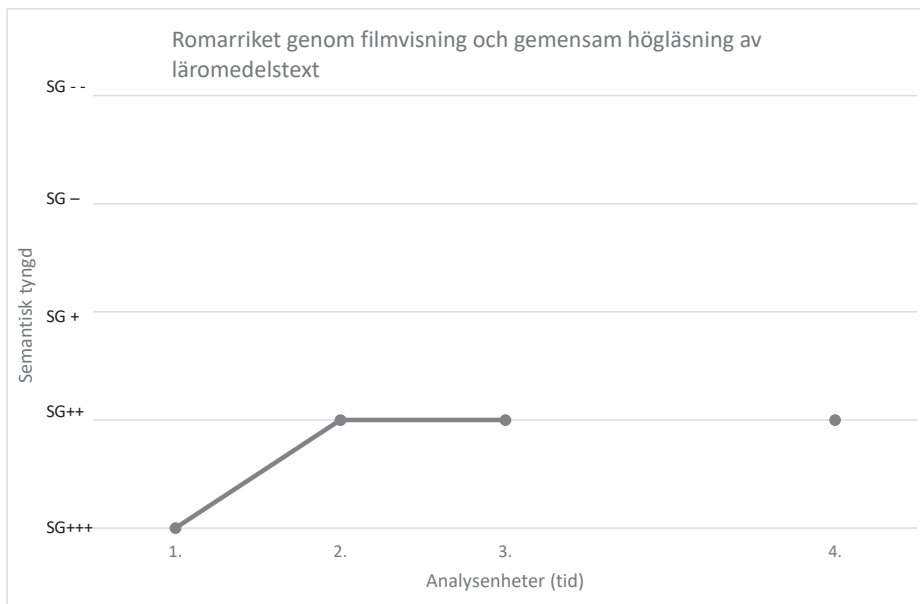
<p>Lektionssteg →</p> <p>L1 – L2 – L3</p> <p>.....</p> <p>Semiotiska resurser som erbjuds inom lektionssteg →</p>	Introduktion där lektionens innehåll och mål beskrivs	Genomgång i helklass (Gh) + Lärlarledd undervisning (Lu)	Gruppuppgift	Enskild uppgift Inkluderar: Individuellt arbete Individuell uppgift, elever samarbetar (EE) Ind. arb. kopplat till helklass aktivitet (Ha)	Spontan genomgång i helklass för att t ex förtydliga något	Redovisning	Uppföljning av uppgift, helklass	Sammanfattning av lektion i helklass
Tal - monolog	14 19 12	Gh 7 5 9 Lu 9			1		3	5 1
Tal - dialog		Gh 7 10 7 Lu 9 2	1 2 1	15 10	2	1 i grupp	2 5+2 4	2 1
Text - läsa	14 19 12	Gh 5 9 11 Lu 12 1 1	1 1	3 + 14 Ha 15 11		1 stödbord i tankekarta	3 1	
Text - skriva		Gh 3 genomgång whiteboard	1 1	2 + 3 Ha 15 11 + 3Ha				
Whiteboard projektion		Gh 14 4					3 1	
Whiteboard skriva/rita	14 19 12	Gh 4 4 7 Lu 2					5	
Illustrationer, t ex foton		Gh 2 6 4 Lu 8 1	1 1	2 8 10				
Kartor, tabeller, figurer		Gh 1 6 4 Lu 8	1	2 8 5				
Digitala verktyg Smartboard, lärar-elevdator		Gh och Lu 10 14 5	1	1 11 11			3 1	1
Media, t ex film		Gh 8 11 5 Lu 1	1	1 11 11			1 1	1
Samlade språkliga tillgångar				2 resursperson stöttar E/EE på LI				

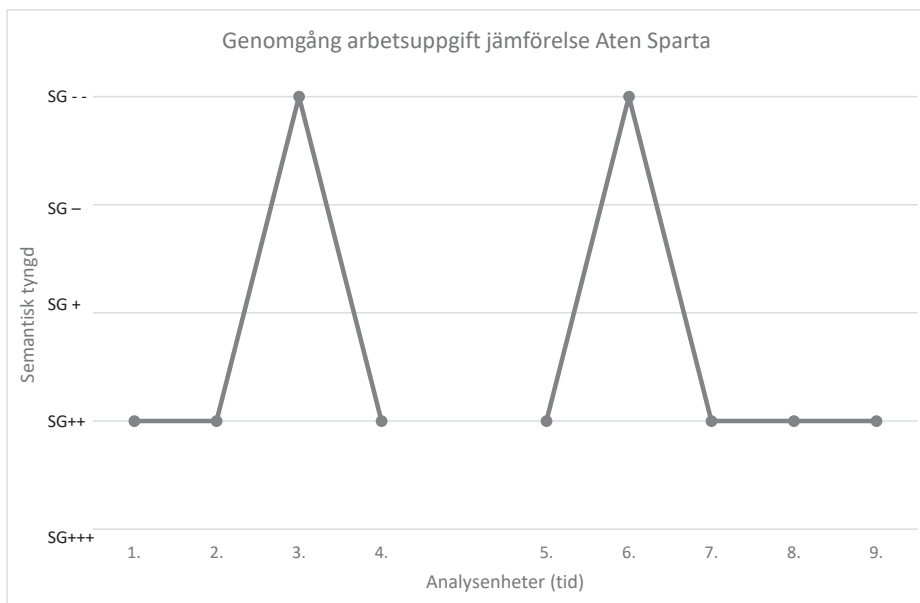
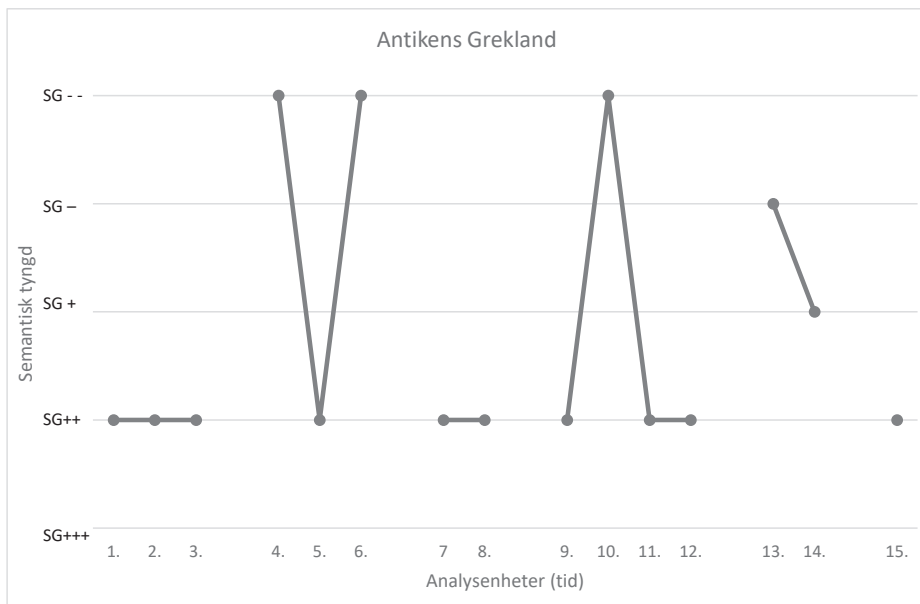
Bilaga 7. Semantiska profiler



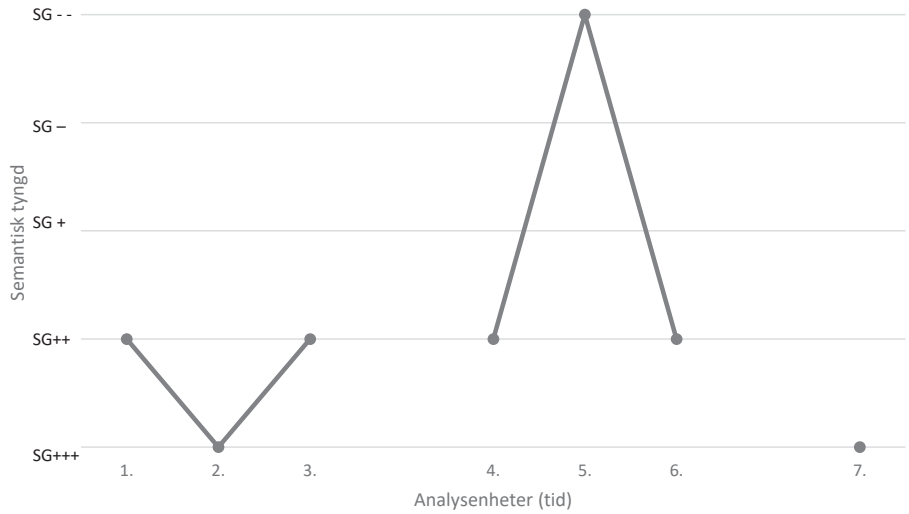




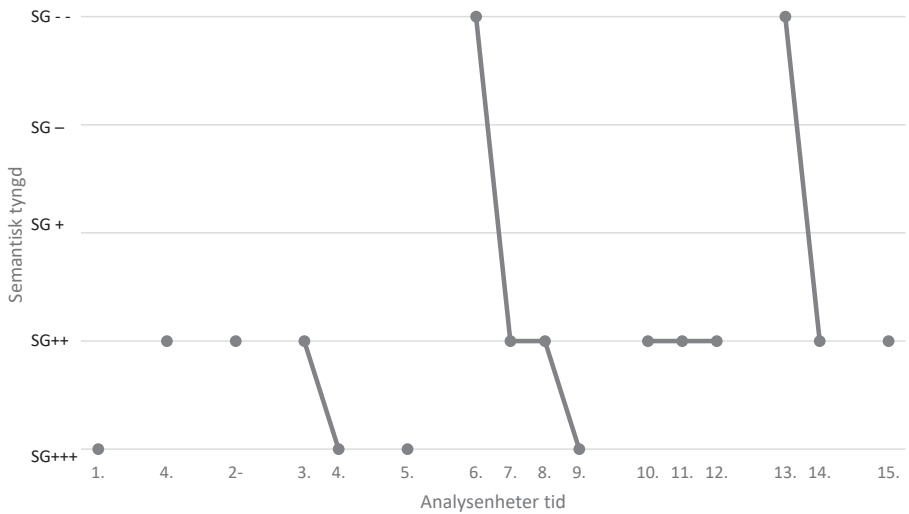


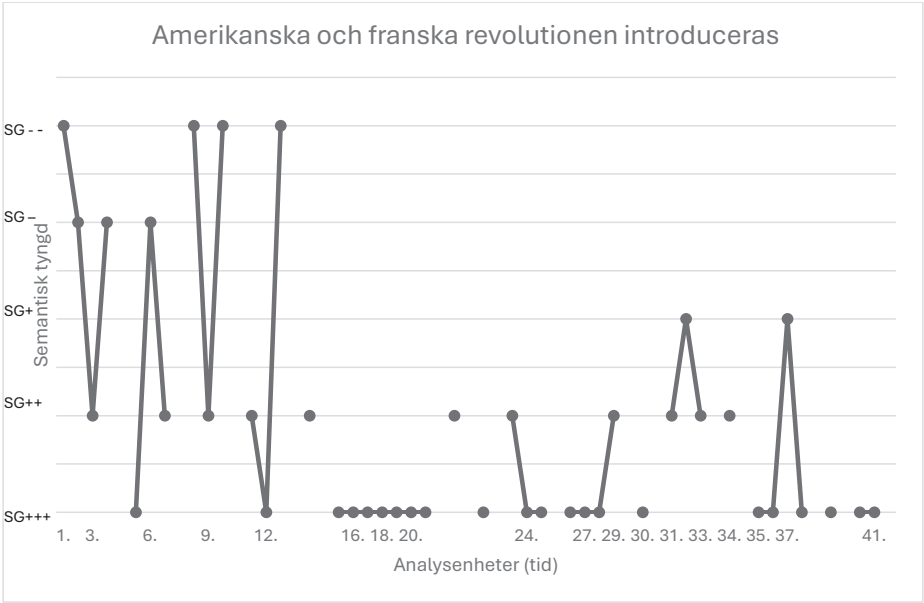
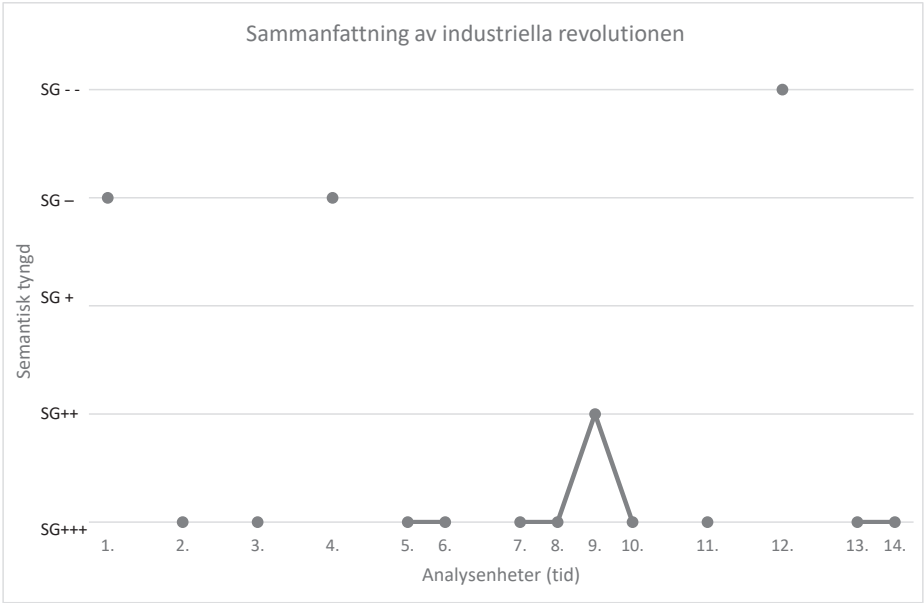


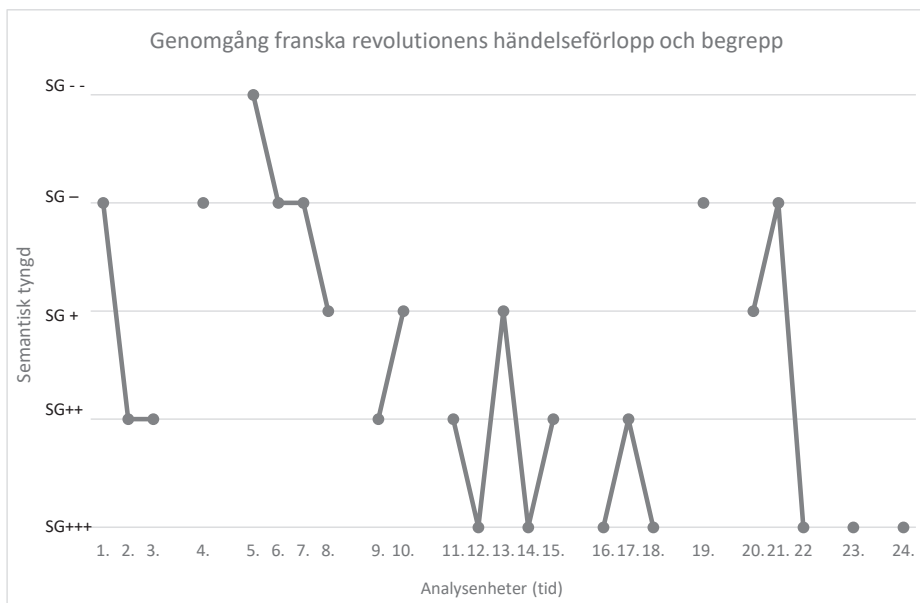
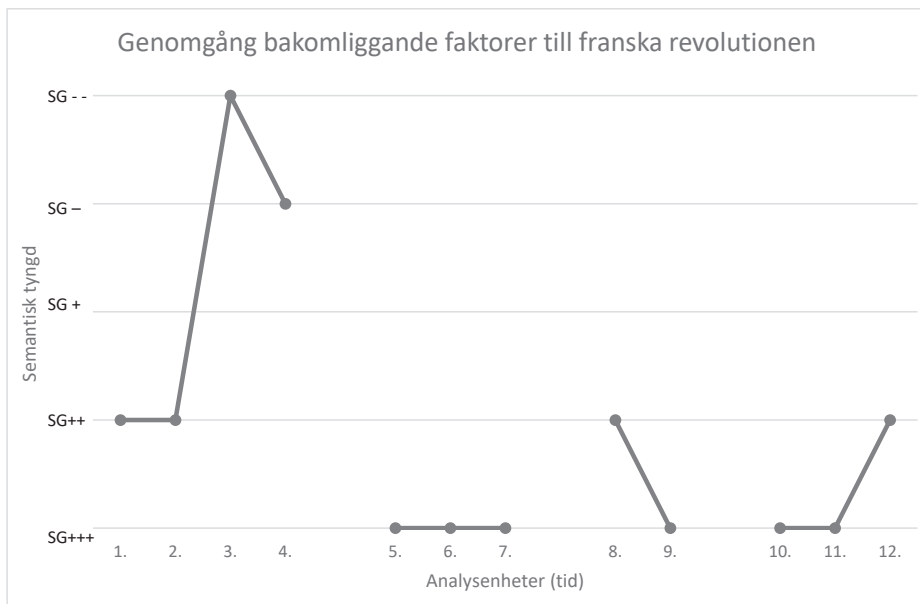
Genomgång Alexander den store, Aristoteles och hellenismen



Genomgång av kunskapskontroll Alexander den store och hellenismen

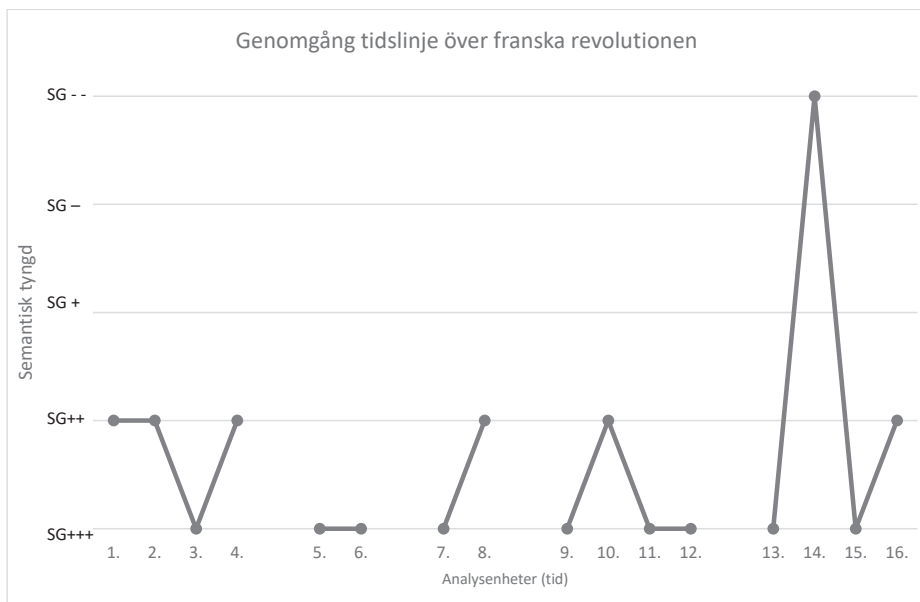
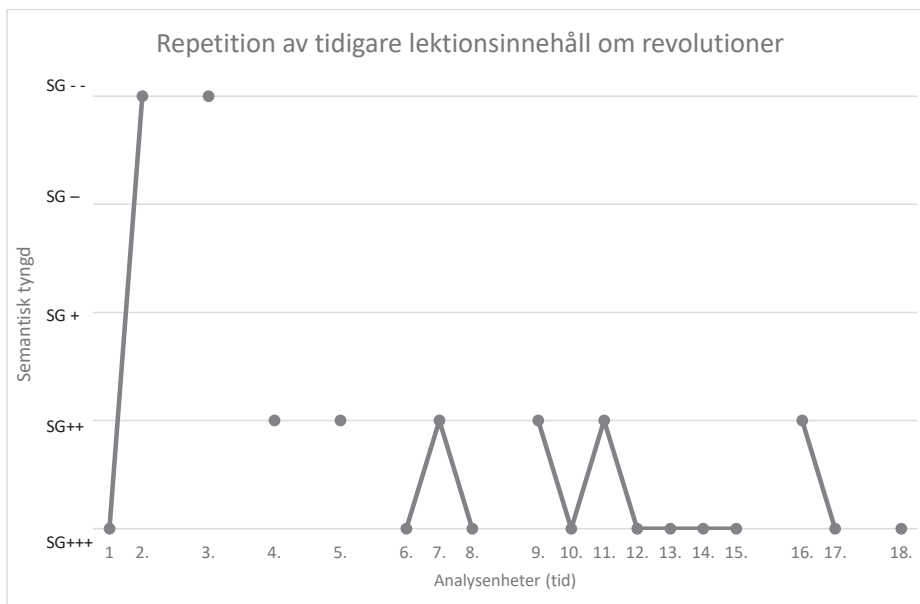






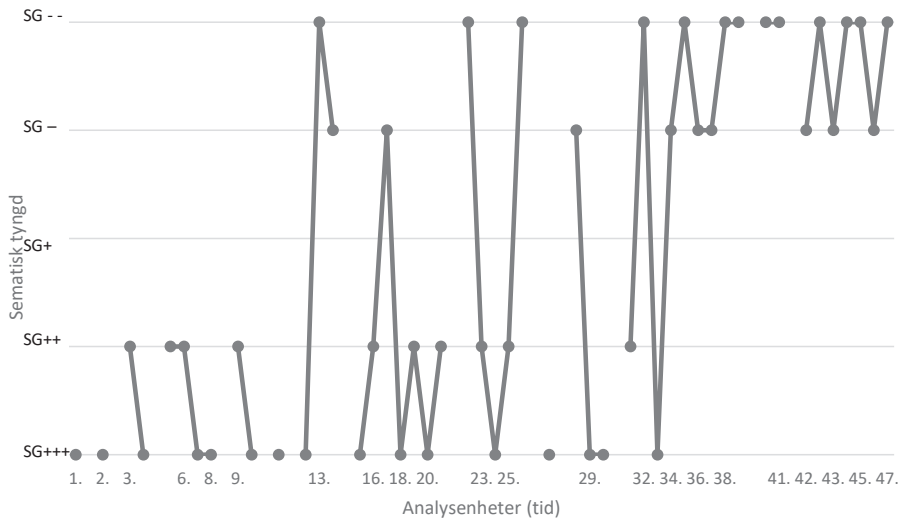
1

¹ Vid ett tillfälle skapas en semantisk våg som innebär användningen av innehållsbegrepp att förankringar skiftar mellan förankring i sekundär (historisk) kontext och referens till en implicit kontext och. I just den



här situationen är det ändå den primära historiska kontexten som refereras, efter ett utvik i interaktionen kring en annan fråga. Efter överväganden har uttalandet kodats som referens till implicit kontext.

Franska revolutionens följder



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. FERENGE 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 EKHOLOM *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. Förutsättningar 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 deltagarerbeter. 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 experimentcenterade 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 facklärd*. 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 *Studiavalet 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 speciallärutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter*. Göteborg 1990

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadielärares 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 perceptionsvärigheter 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 förskollärovet. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992

87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En behsning 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 talhandikap och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992

91. KARIN DAHLBERG *Helhetsyn 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 HÄRENSTAM *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 vägra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningsätt 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 åtgärdsstämningar 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 KIHLLSTRÖM *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995

103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfarenhet. Ettåringars 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 *V arför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktors betydelse för studiebegärade ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996

108. BJÖRN MÅRDÉN *Rektorers tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap.* 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 förhållningsätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997

112. HARRIET AXELSSON *V äga 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 STUKÁT *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg 1998
122. BIRGIT LENDAHL 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 FEFER *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 *Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. Göteborg 1999
135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkmödetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefällsörning 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. Förlossningsberättelser 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 arbyttarbänk? 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 inläring 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 bemsjukvård – 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 *Syrning 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 konstpedagogiska 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. Forskolelærarar 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 materialets 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 hemligheten. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet.* 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 identitetskapande 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 – LÄRA. Effekstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i forskolemiljön.* 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 intervjstudie 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 grunskolläraprogrammet 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 BREDÅNGE *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 närdenbetschefers 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. LÖTTA 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 *Språkavvändningens 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 BRÖMSSON *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 DAHLBERG-LYCKHAGE *"Systems" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar*. Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbygga perspektiv. En studie av behovsbedömningssamtal inom äldreinriktat socialt arbete*. Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Synvärdor. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erjara 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 CLAESSON *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 *Aminnspraktikens 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 *Lärandets skiftande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning*. Göteborg 2005
226. INGRID GRUNDÉN *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärsskada*. Göteborg 2005
227. KARIN GUSTAFSSON & ELISABETH MELLGREN *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person*. Göteborg 2005
228. GUNNAR NILSSON *Att äga π. Praxinsnära 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 samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare*. Göteborg 2005
233. ULRIKA 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. BERTH 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 KOUGIOUMTZIS *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 THORNELL & CARL OLIVESTAM *Kultur i möte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena*. Göteborg 2006
245. ARVID TREEKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledarens ideologier om ledarskapets taktiska 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 överenskommelser 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 inlärd 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 *Meningsskapning 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 *Elevplanen 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 femininiteter och maskuliniteter 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! Utvecklingsamtal och loggböcker som disciplineringstekniker.* 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 seminaresamtal.* 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 kommunikationsbandlingar 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 livscykel - en fallstudie i årskurs 5.* Göteborg 2008
272. CANCELLED
273. ANITA NORLUND *Kritisk saksprösaläsning 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 erfara 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 bembakgrund.* 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 tvärsnittstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg 2009
285. MARIE HJALMARSSON *Loyalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt hemtjänstarbete.* 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 hjälpföräknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår 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 *Barnebagens 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? Folkbüskolorna 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 pojkeighet 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. Vuxenstudier 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 *Folkebildung 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 *Skicklig 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. BENJAMIN 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 BERTHELSEN (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 busbål.* 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 invarians i Maria Montessoris sinnesstränande 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 av 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. ULRIKA 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 *Skylla 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 resoneringar.* 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 teknikskeften 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 globaliseringsens tid.* Göteborg 2014
353. ANDERS EKLÖF *Project work, independence and critical thinking.* Göteborg 2014
354. EVA WENNÅS 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 social-behavioral 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 gymnastiekolan. 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 Riksidsrottsgymnastetränarnas 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) *All 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 samballsfrågor 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 LANÅ *Makt, kön och diskurser. En etnografisk studie om elevers aktörskap 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 kroppøving. Design for utvikling av teorbaseret undervisning og kritisk refleksjon i kroppøvingslærerutdanningen.* 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 *Rektorers 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 hälsöfrämjande 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 svärfångade 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! – Ridlärarrollen 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. Aylsökande 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 JOHANNESSEN *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 SELLEBERG *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 pojkars syn på studier och ungdomarnas 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 lära på? Ungdomars förhållningssätt till budskap om mat och ätande utifrån ett forskarintiterat 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 förklaringsar*. 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 Cyclists*. 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, växtiligbet 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 friidrottsförbund*. 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. Eleverpositioner(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. Gymnastelevers 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: Elevperspektiv 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 Förintelsens 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 PAPAPOULOS: *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 JOHANNESSON: *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 2024

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: *Generationsmötets 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 student learning outcomes? A student perspective of a mathematics classroom*. Göteborg 2025

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

504 MAGGIE O'NEILL: *Educational work beyond carceral logics—Stereoscopic engagements with educational philosophy and abolitionism*. Göteborg 2025

505 JONNA KALLASTE HÅKANSSON: *Towards an animal standpoint in school? Critical Animal Pedagogy as Sustainability Education*. Göteborg 2025

506 JESSICA RAHM: *Att kommunicera historia. Språkliga resurser och kunskapserbjudanden i högstaadiets historieundervisning*. Göteborg 2025

Svensk grundskola vilar på principen om likvärdighet. Mot den bakgrunden undersöks i avhandlingen hur historisk innehållskunskap kommuniceras med högstadieelever och vilka möjligheter detta skapar för elevers kunskapsutveckling. Genom etnografiska studier i tre språkligt heterogena klasser i årskurs 7 och 8 analyseras hur tre historielärare organiserar sin undervisning och använder ämnesspecifikt språk, med fokus på hur historiska innehållsbegrepp förankras i historisk kontext, i helklassinteraktion.

Med utgångspunkt i teorier om språkets roll i kunskapsbyggande, såsom social semiotik, Legitimation Code Theory (LCT) och historiedidaktik, visar analysen att lärarledd helklassinteraktion är central för att introducera, befästa och fördjupa historisk innehållskunskap särskilt genom användning av olika multimodala resurser. Genom en semantisk analys av hur historiska innehållsbegrepp förankras i historisk kontext under helklassinteraktion visar avhandlingen hur lärare använder dessa begrepp för att erbjuda kumulativ kunskap.

Resultaten visar att användningen av innehållsbegrepp fungerar som temporala bryggor, vilket möjliggör jämförelser mellan olika historiska kontexter, och i sin tur kan stärka elevernas begreppsliga förståelse. Avhandlingen identifierar tre typer av innehållsbegrepp som kan användas som ett metaspråk för kan synliggöra begreppens funktion och göra dem tillgängliga för alla elever – ett viktigt steg mot en mer likvärdig historieundervisning.



Jessica Rahm är ämneslärare i svenska, svenska som andraspråk och historia. Hennes huvudsakliga forskningsintressen rör samspelet mellan språk och kunskap.

